

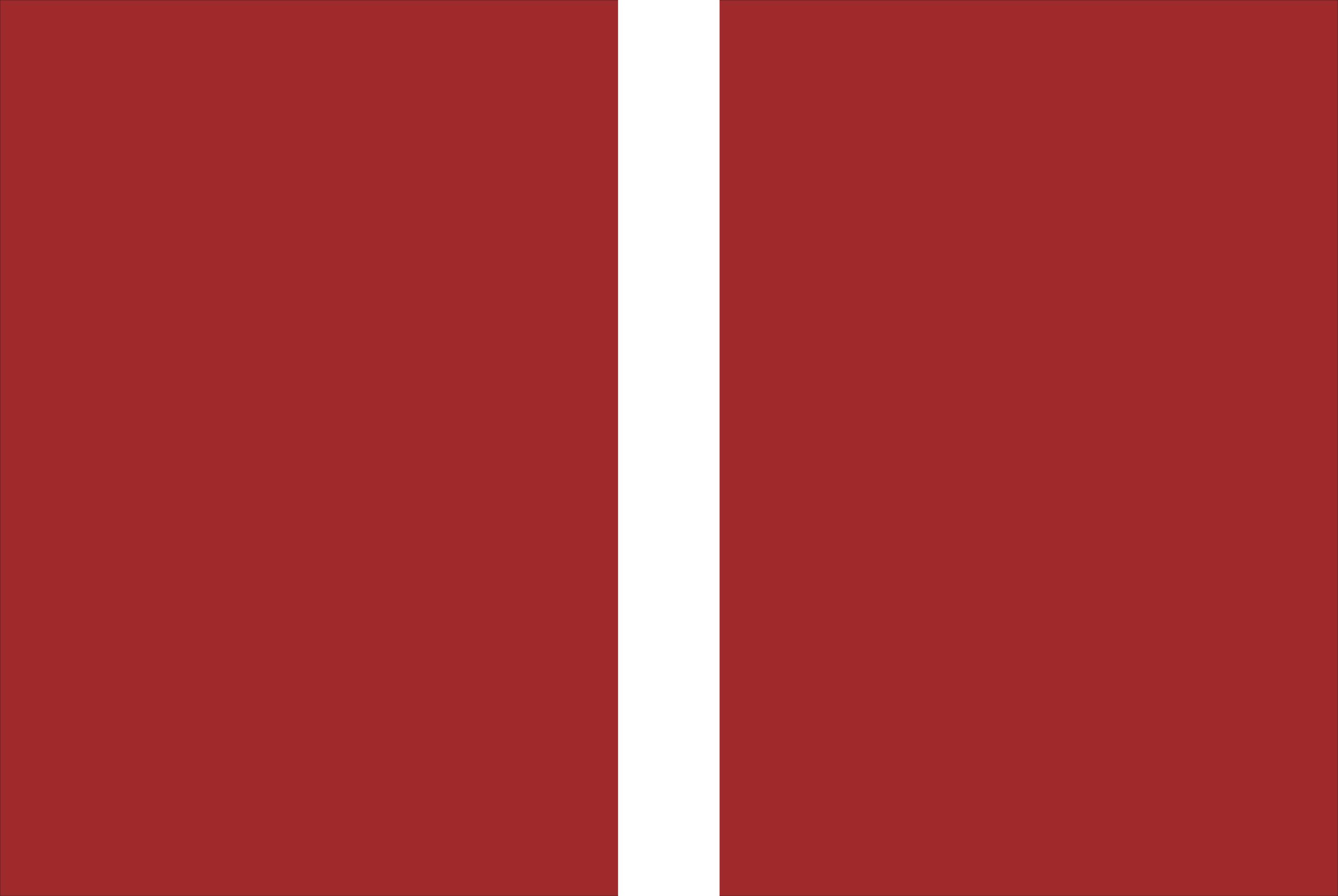


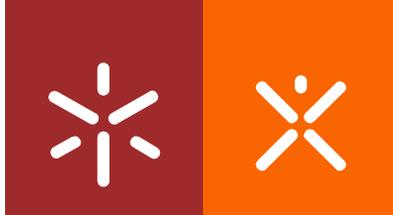
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Serafim Manuel Teixeira Correia

**Dispositivo de Autoavaliação de Escola:
entre a lógica do controlo e a lógica da
regulação**

Serafim Manuel Teixeira Correia
**Dispositivo de Autoavaliação de Escola:
entre a lógica do controlo e a lógica da
regulação**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Serafim Manuel Teixeira Correia

**Dispositivo de Autoavaliação de Escola:
entre a lógica do controlo e a lógica da
regulação**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Novembro de 2011

É autorizada a reprodução integral desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, ... de novembro de 2011

Capa

Agradecimentos

A realização desta investigação só foi possível porque contou com a colaboração, estímulo e apoio de várias pessoas e entidades. Por isso, não poderia deixar de manifestar aqui a minha gratidão a todos quantos, sob as mais diversas formas, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Professora Maria Palmira Alves, pela oportunidade concedida, confiança, simpatia e disponibilidade que sempre manifestou na orientação deste trabalho. Acima de tudo, agradeço à Professora a amizade e a cumplicidade académica que me tem ajudado a crescer, não só como investigador, mas também como profissional.

Aos participantes nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração, especialmente, ao Diretor da Escola em estudo e aos elementos da Equipa de autoavaliação.

Aos professores José Carlos Morgado e Joaquim Machado, pelos horizontes conceptuais que me proporcionaram e que em muito contribuíram para este trabalho.

Ao Professor José António Fernandes, pela disponibilidade na resolução das diversas dúvidas sobre tratamento estatístico.

Ao Professor José Augusto Pacheco, pelas palavras de incentivo e encorajamento.

Aos meus pais e irmã, pelos ensinamentos, pelas palavras de alento e de estímulo, pelo apoio prestado e pelo orgulho que demonstram.

Por último, um agradecimento muito especial à João, pela atenção não só nas alegrias mas, principalmente, nos momentos de mais trabalho que marcaram estes anos. É a ela que dedico este trabalho.

DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA: ENTRE A LÓGICA DE CONTROLO E A LÓGICA DE REGULAÇÃO

Serafim Manuel Teixeira Correia
Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular
Universidade do Minho, 2011

RESUMO

A autoavaliação de escola é conceptualizada como um processo desenvolvido pelos atores internos, proporciona e estimula a consciencialização das dinâmicas nela existentes, para construir e conduzir ações coletivas que promovam a melhoria. Neste sentido, a sua institucionalização abrirá as portas ao desenvolvimento da aprendizagem organizacional ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de uma perspetiva de regulação, que implica que a escola se assuma como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, que envolva os seus atores na procura do sentido coletivo da organização.

O apelo à autoavaliação de escola a que temos vindo a assistir, nos últimos anos, em Portugal, tem-se revelado de difícil concretização, essencialmente, por os decisores políticos se preocuparem muito com a prescrição e não tanto com a formação para a avaliação. Tal atitude terá gerado o desenvolvimento momentâneo de dispositivos de autoavaliação de escola, cumprindo um ritual burocrático, de conformidade à norma, em que a prestação de contas arrasta lógicas performativas que colocam em causa o seu potencial regulador e acentuam o seu potencial controlador.

Esta investigação tem como principal finalidade compreender a operacionalização de um dispositivo de autoavaliação de escola e as suas influências no processo de desenvolvimento curricular em geral. Assim, elegemos a seguinte problemática: terá um dispositivo de autoavaliação de escola potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens? Para responder à problemática, optámos por eleger um conjunto de objetivos, a saber: compreender o modo de implementação de um dispositivo de autoavaliação de escola; avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a autoavaliação de escola; compreender a constituição e o *modus operandi* da equipa de autoavaliação de escola; avaliar a importância da participação dos diferentes atores internos (docente, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, pais, entre outros) no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola; diagnosticar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da autoavaliação; compreender o papel da figura de *amigo crítico* num dispositivo de autoavaliação de escola.

O estudo decorreu numa Escola de tipologia secundária com 3.º ciclo do ensino básico, integrada no sistema de ensino público e localizada no centro de uma cidade da zona norte do continente português, na qual fizemos o acompanhamento do dispositivo de autoavaliação de escola, assumindo o papel de *amigo crítico*, ao longo de cerca de três anos letivos (de 2006/2007 a 2008/2009).

Optámos por uma integração metodológica e, embora se destaque a metodologia qualitativa na recolha dos dados ao longo do trabalho de campo, nomeadamente, através da observação participante, análise de documentos e entrevista semiestruturada, a metodologia

quantitativa ocorreu no início e no fim do trabalho de campo, quando utilizámos o questionário para recolher dados que traduzissem as expectativas iniciais para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola e os contributos que acarretou para as dinâmicas da Escola. O recurso a variados métodos de recolha de dados desenrolou-se ao longo das diferentes fases do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola, desde a observação participante aos documentos que iam sendo produzidos pela Equipa de autoavaliação. A análise dos dados recolhidos por estes dois métodos permitiu selecionar os atores-chave a inquirir e, assim, foram aplicados dois inquéritos por questionário, o primeiro, a todos os membros que constituíam a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico (N=36, n=24); o segundo, aplicado a todos os docentes (N=126, n=96) e dois inquéritos por entrevista, o primeiro, aos elementos da Equipa de autoavaliação e às lideranças (de topo e intermédias); o segundo, às lideranças (de topo) e à Coordenadora da Equipa de autoavaliação.

Os dados qualitativos foram analisados com recurso à análise de conteúdo e os dados quantitativos com recurso à estatística descritiva.

Os principais resultados revelam que para fazer a autoavaliação de escola é fundamental que a administração central crie incentivos e se consciencialize da importância da mudança da visão política educativa, nomeadamente, investindo numa política ativa de promoção da autonomia da escola; os referenciais explicitam as opções políticas face a um conjunto de referentes selecionados que possibilitam a passagem de uma lógica de análise para uma lógica de avaliação, dando sentido às práticas já existentes na escola; a referencialização contribui para a transparência do processo de autoavaliação e para o envolvimento dos diferentes atores, pelo que tem potencialidades de se assumir como uma modelização para o dispositivo de autoavaliação de escola; uma equipa de autoavaliação heterogénea gera a oportunidade de contemplar as diferentes perspetivas da escola no dispositivo de autoavaliação. Contudo, as dificuldades em gerir tal heterogeneidade obstaculizam o funcionamento da equipa, pelo que será aconselhável a constituição de um *grupo de focagem* constituído pelos diferentes atores da escola, ao qual se recorrerá sempre que necessário, para conhecer as necessidades da escola e para promover o envolvimento de todos na produção de juízos de valor e na tomada de decisões; os atores só têm interesse na avaliação e nas mudanças se participarem nelas, sendo a participação um requisito essencial para que o dispositivo de autoavaliação seja um meio de melhoria da escola; o *amigo crítico* tem de ser credível, daí a importância da sua camuflagem institucional, especialmente enquadrada pelo ensino superior, na medida em que assegura maior autonomia e legitimidade académica, indispensável para a sua aceitação e consequente justificação do processo de autoavaliação e sua sustentabilidade.

Em síntese, o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola evidenciou duas lógicas de avaliação, uma de controlo e outra de regulação, que caminharam numa tensão constante para manter o equilíbrio entre as diferentes dinâmicas e em que uma não sobreviveria sem a outra, pois se, por um lado, o dispositivo auxiliou os docentes na regulação das suas práticas e os mobilizou para a adoção de estratégias conducentes à resolução das situações problemáticas, por outro lado, submeteu-se a lógicas de controlo ao serviço da performatividade. Assim, as potencialidades de o dispositivo de autoavaliação de escola responder às exigências da crescente autonomia da escola e às mudanças da sociedade estão dependentes da capacidade de gerir, de uma forma equilibrada, a tensão entre o controlo e a regulação.

SCHOOL SELF EVALUATION DEVICE: AMID THE LOGICS OF CONTROL AND REGULATION

Serafim Manuel Teixeira Correia
PhD in Philosophy – Curriculum Development
Minho University, 2011

ABSTRACT

School self evaluation is conceptualized as a process developed by internal actors, which supply and stimulate awareness of the dynamics within that school, in order to construct and carry out collective actions that promote improvement. In this sense, their institutionalization will favour the development of organizational learning as a means to improve student learning and professional development of teachers. This is a regulatory perspective, which necessarily implies that the school becomes the subject of its own assessment that is, involving its actors in the search for the collective purpose of the organization.

The appeal for school self evaluation that we've been witnessing in the past few years in Portugal has proven hard to attain, essentially because policy makers are too concerned with prescription, and not so much with training actors for evaluation. Such attitude will have generated a momentary development of school self evaluation devices, fulfilling a bureaucratic ritual, in conformity with the norm, where accountability conveys performative logics that put into question their regulating potential and accentuate their controlling potential.

This research's main purpose is to understand how a school self evaluation device can be applied, and what are its influences in the curriculum development process in general. Thus we elected the following problematic: does a school self evaluation device have the potential to provide an answer to the intrinsic demands of the growing implementation of autonomy, of the constant changes in society, and mainly of the students' educational success, namely with the emergence of regulation models built to evaluate learning? In order to answer this question, we chose to elect a set of objectives, as follows: to understand how a school self evaluation device is implemented; to evaluate the potential premise that referentialization will become a model for school self evaluation; to understand the formation and *modus operandi* of the school's self evaluation team; to assess the importance of the different internal actors' participation in the development of the school's self evaluation device (teaching staff, non-teaching staff, students, parents, among others); to diagnose which are the obstacles that hinder the development of self evaluation; to understand the role of the *analytic friend* figure in a school self evaluation device.

The study was developed in a Secondary/Basic Education 3rd Cycle School, integrated in the public education system and located in the centre of a city in northern continental Portugal, in which we followed the self evaluation device, taking on the role of the *analytic friend*, in the course of three school years (2006/2007 to 2008/2009).

We decided for a methodological integration and, although we emphasized a qualitative data gathering methodology during fieldwork, namely through participant observation, document analysis and semi-structured interviews, a quantitative methodology was also present in both the beginning and the end of the fieldwork, when we used the questionnaire to gather data that would translate the initial expectations for the development of the school self evaluation device and the contributions it resulted in for the school dynamics. The use of various methods of data gathering took place throughout the different stages of the development of the school self evaluation device, from participant observation to the documents that were produced by the self evaluation Team. The analysis of the data gathered using these two methods allowed us to select the key-actors we should interview, and thus we applied two inquiries using questionnaires: the

first, to all the members of the School Assembly and the Pedagogic Council (N=36, n=24); the second to all the teachers (N=126, n=96); and two inquiries by means of interview: the first, to the elements of the self evaluation team and managements (top and middle); the second, to top management and the Coordinator of the Self Evaluation Team.

Qualitative data was analysed using content analysis, and quantitative data using descriptive statistics.

Our main results reveal that in order to perform the self evaluation of a school, it's fundamental for the central administration to create incentives and become aware of the importance of the change in education policy views, investing in the promotion of an active school autonomy policy; in face of a series of selected references that make it possible to go from a logic of analysis to a logic of evaluation, policy options are explained, giving meaning to practices already in existence in the school; this contributes to the transparency of the self evaluation process and the involvement of the various actors, and as such, has the potential to become a model for the school self evaluation device; a heterogeneous self evaluation team creates the opportunity to contemplate the different perspectives of the school regarding the self evaluation device. However, there are difficulties in managing this heterogeneity that hinder the team's functioning, which makes it advisable to set up a *focus group* made up of different actors from the school, to which the team will resort to whenever necessary, in order to know the needs of the school and foster the involvement of everyone in the production of value judgements and the decision making process; actors only have an interest in the evaluation and the changes taking place if they have a part in them, which makes participation an essential requisite for the school self evaluation device to work as a means to improve the school; the *analytic friend* has to be believable, hence the importance of his/hers institutional camouflage, especially framed by higher education, since he/she ensures a greater autonomy and academic legitimacy, essential for his/her acceptance and subsequent justification of the self evaluation process and its sustainability.

Overall, the development of the school self evaluation device pointed out two distinct evaluation logics, one of control and one of regulation, that have walked together in constant tension to keep the balance between the different dynamics and where one would not survive without the other. If on one hand, the device has helped teachers regulate their teaching practices and mobilized them toward adopting strategies that may lead to solving complicated situations, on the other hand, it was submitted to logics of control in the service of performativity.

As such, the potential of the school self evaluation device to meet the demands of the growing school autonomy and the changes in society is dependent on the ability to manage, in a balanced manner, the tension between control and regulation.

Índice

Agradecimentos.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
Índice	ix
Lista das Figuras	xiv
Lista dos Gráficos	xiv
Lista dos Quadros.....	xv
Lista das Tabelas.....	xviii
Lista de Abreviaturas	xx
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO II	
AVALIAÇÃO DE ESCOLA: DO(S) SIGNIFICADO(S) À REALIDADE PORTUGUESA	31
2.1. Significados da Avaliação.....	33
2.2. Avaliação de Escola: um enquadramento conceptual	38
2.2.1. Modalidade de Avaliação de Escola.....	39
2.2.1.1. Avaliação Externa de Escola.....	39
2.2.1.2. Avaliação Interna (ou Autoavaliação) de escola.....	42
2.2.1.3. Avaliação Externa ou Avaliação Interna (ou Autoavaliação): da oposição ao diálogo.....	46
2.2.2. Dimensões da Avaliação de Escola	51
2.2.2.1. Dimensão Diagnóstica	52
2.2.2.2. Dimensão Formativa	53
2.2.2.3. Dimensão Sumativa	55
2.2.3. Quadros Referenciais de Avaliação.....	56
2.2.3.1. Quadro de Referências Normativo.....	57
2.2.3.2. Quadro de Referências Criteriado	58
2.2.4. Paradigma de Avaliação de Escola.....	59
2.2.4.1. Posição da escola num contexto, numa turma, numa norma (S1)	61
2.2.4.2. Resultados da autoanálise / Verificação do cumprimento dos objetivos (S2).....	62
2.2.4.3. Construção coletiva do sentido (S3)	64
2.3. Avaliar as Escolas: porquê?.....	67

2.4. A face oculta da Avaliação de Escola.....	73
2.4.1. Autonomia da escola: a crescente (des)responsabilização	73
2.4.2. A avaliação da qualidade da escola ou a exigência da performatividade?	78
2.5. Avaliação de Escola: a realidade portuguesa	88
2.5.1. Avaliação do Sistema Educativo: enquadramento normativo.....	89
2.5.2.O percurso descontínuo e contraditório da Avaliação de Escola	95
2.5.2.1. Avaliação Externa das Escolas	100
2.5.2.2. Autoavaliação de Escola	110

CAPÍTULO III

DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA: CONSTRUIR UMA MODELIZAÇÃO PARA

CONHECER O SENTIDO DA ESCOLA	123
3.1. Os desafios da escola numa sociedade pós-moderna	125
3.2. Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola.....	130
3.2.1. Escolas eficazes – <i>effective school</i>	132
3.2.2. Melhoria da escola – <i>school improvement</i>	138
3.2.3. Melhoria eficaz da escola ou boas escolas	141
3.3. A escola como uma organização aprendente.....	142
3.3.1. Da Aprendizagem Organizacional à Organização que Aprende.....	143
3.3.2. <i>A escola que aprende</i> : a emergência da escola com futuro	146
3.3.3. Fatores que fomentam ou bloqueiam a aprendizagem da escola	150
3.3.3.1. Autonomia da escola	154
3.3.4. A construção de um currículo para a escola aprender	159
3.4. Dispositivo de Autoavaliação de Escola	163
3.4.1. Avaliação Formadora: potencialidades para a avaliação de escola	164
3.4.2. A referencialização: o caminho para avaliar a escola	167
3.4.3. O objeto de avaliação – <i>A escola em projeto</i>	173
3.4.4. O significado da Autoavaliação de Escola	176
3.4.5. Autoavaliação de escola como um meio de aprendizagem da escola: princípios a seguir	179
3.4.6. Amigo Crítico.....	185
3.4.7. Obstáculos para o Dispositivo de Autoavaliação de Escola.....	196

CAPÍTULO IV

PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	199
4.1. Problemática e objetivos do estudo	201
4.2. Metodologia de investigação	206
4.3. O Campo de Estudo	210
4.3.1. Seleção da Escola	210
4.3.2. Caracterização da Escola.....	211
4.4. Recolha e análise dos dados: o recurso à referencialização	219
4.4.1. Os referentes e a sua origem.....	219
4.4.2. Definição das dimensões a observar	220
4.4.3. Recolha de dados: descrição das opções tomadas	223
4.4.3.1. Observação Participante	225
4.4.3.2. Análise de Documentos	230
4.4.3.3. O Inquérito.....	235
4.4.3.3.1. Inquérito por Questionário	235
4.4.3.3.2. Inquérito por Entrevista	246
4.4.4 Análise dos dados recolhidos.....	258

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	263
5.1. Dimensão Induzido.....	265
5.1.1. O diagnóstico das práticas de autoavaliação existentes na Escola.....	266
5.1.2. Da iniciativa às intenções da Escola para implementar o seu dispositivo de autoavaliação.....	275
5.1.3. A implementação do dispositivo de autoavaliação de Escola: opções estratégicas.....	280
5.1.4. Expectativas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de Escola	286
5.2. Dimensão Construído	292
5.2.1. Equipa de autoavaliação da Escola	292
5.2.1.1. Constituição da Equipa de autoavaliação da Escola.....	293
5.2.1.2. Motivações para integração na Equipa de autoavaliação da Escola.....	308
5.2.1.3. Dinâmicas do funcionamento da Equipa de autoavaliação da Escola	310
5.2.1.4. Equipa de autoavaliação da Escola: a importância da sua heterogeneidade.....	318
5.2.2. Dispositivo de Autoavaliação de Escola: <i>a construção do percurso</i>	323

5.2.2.1. Design do Projeto	324
5.2.2.2. A planificação.....	330
5.2.2.3. Caracterização interna e externa da Escola: organização de uma base de dados	339
5.2.3. Avaliação: o(s) processo(s) desenvolvido(s)	345
5.2.3.1. Avaliação do Sucesso Académico	345
5.2.3.1.1. Ação Formativa	347
5.2.3.1.2. Construção do Referencial.....	354
5.2.3.1.3. Da produção do juízo de valor à tomada de decisões	369
5.2.3.1.3.1. Organização	370
5.2.3.1.3.2. Envolvimento	382
5.2.4. Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola: <i>perspetivas e contributos dos atores da Escola</i>	388
5.2.4.1. O Papel das lideranças no desenvolvimento do dispositivo	389
5.2.4.2. Perceções sobre o funcionamento do dispositivo.....	393
5.2.4.3. Recetividade das propostas emergentes do desenvolvimento do dispositivo.....	396
5.2.4.4. Constrangimentos	400
5.2.4.4.1. Do desenvolvimento do dispositivo.....	400
5.2.4.4.2. Para o desenvolvimento do dispositivo	403
5.2.5. Amigo Crítico.....	410
5.2.5.1. Colaboração do <i>amigo crítico</i>	411
5.2.5.1.1. Colaboração ativa.....	412
5.2.5.1.2. Colaboração passiva	422
5.2.5.2. Importância do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola.....	430
5.2.5.3. Constrangimentos da presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola	439
5.2.5.4. Relação entre o <i>Amigo Crítico</i> e Equipa.....	446
5.3. Dimensão Produzido	450
5.3.1. Ano letivo 2007/2008.....	451
5.3.1.1. Mudanças emergentes na Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.....	451
5.3.2. Ano letivo 2009/2010.....	459

5.3.2.1. Contributos emergentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola	459
5.3.2.2. Mudanças emergentes na Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.....	476
CAPÍTULO VI	
CONCLUSÃO	481
BIBLIOGRAFIA	503
ANEXOS	523

Lista das Figuras

FIGURA 2.1 - O ato de avaliar (Lesne, 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25)	34
FIGURA 2.2 - Esquematização da articulação, quer entre as duas modalidades de avaliação de escola, quer entre a avaliação de escola e a gestão autonomia da escola (Oliveira <i>et al.</i> , 2006, p.2)	98
FIGURA 3.1 - Modelo integrado de eficácia da escola (Scheerens, 2004, p.52)	136
FIGURA 3.2 - Modelo de cinco zonas (Thurler, 1998, p.192)	137
FIGURA 3.3 - Fatores e variáveis que incidem nos processos de aprendizagem organizacional da escola (Bolívar, 2000, p.196).....	152
FIGURA 3.4 - Associação das três dimensões presentes num dispositivo educativo (Figari, 1996, p.60)	172
FIGURA 3.5 - Representação da autoavaliação de escola numa perspetiva de organização aprendente	174
FIGURA 3.6 - Formas de relacionamento entre o amigo crítico e a escola (MacBeath <i>et al.</i> , 2005, p.269)	193
FIGURA 4.1 - Distribuição temporal da aplicação dos métodos utilizados na recolha de dados	224
FIGURA 5.1 - Exemplo de dados do Sucesso Académico das disciplinas/por turma (SArod-1.ºP, 2007/2008)	374

Lista dos Gráficos

GRÁFICO 2.1 - Distribuição das classificações na Avaliação Externa atribuídas ao Domínio 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	110
GRÁFICO 5.1 - Expectativas sobre os objetivos do dispositivo de autoavaliação de Escola.....	286
GRÁFICO 5.2 - Expectativas sobre a dimensão do dispositivo de autoavaliação de Escola.....	287

Lista dos Quadros

QUADRO 2.1 - Paradigmas da Avaliação de Escola (adaptado de Figari, 2008).....	60
QUADRO 2.2 - Síntese das perspectivas da Avaliação de Escola.....	67
QUADRO 3.1 - Onze características-chave das escolas eficazes (Sammons <i>et al.</i> , 1995, p.71)	134
QUADRO 3.2 - Síntese das relações e diferenças entre os movimentos: escolas eficazes e melhoria da escola (adaptado de Bolívar, 2003)	141
QUADRO 3.3 - A interação entre o comando estratégico e o comando operacional num sistema descentralizado e profissionalizado (adaptado de Thurler, 2002).....	166
QUADRO 3.4 - Lista de verificação de aspetos importantes para o trabalho do amigo crítico (MacBeath <i>et al.</i> , 2005, pp.268-269)	191
QUADRO 4.1 - Referentes evocados.....	220
QUADRO 4.2 - Dimensões e sub-dimensões a observar.....	221
QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar	221
QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar (continuação)	222
QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar (continuação)	223
QUADRO 4.4 - Número de observações realizadas pelos diferentes locais ou circunstâncias ..	227
QUADRO 4.5 - Identificação dos documentos analisados.....	232
QUADRO 4.5 - Identificação dos documentos analisados (continuação)	233
QUADRO 4.6 - Identificação dos inquéritos por questionários aplicados	236
QUADRO 4.7 - Distribuição dos itens apresentados na Q8. pelos objetivos.....	239
QUADRO 4.8 - Distribuição dos itens apresentados na Q5. pelos objetivos.....	243
QUADRO 4.8 - Distribuição dos itens apresentados na Q5. pelos objetivos (continuação).....	244
QUADRO 4.9 - Identificação dos inquéritos por entrevista aplicados.....	248
QUADRO 4.10 - Organização do Guião do IE1	251
QUADRO 4.11 - Organização do Guião do IE2	256
QUADRO 4.12 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista.....	259
QUADRO 4.12 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista (continuação)	260

QUADRO 4.13 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise do IQ2	261
QUADRO 4.14 - Critérios de análise do consenso dos inquiridos (Morgado, 2003b, p.351)	262
QUADRO 5.1 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da dimensão do Induzido	266
QUADRO 5.2. - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da Equipa de autoavaliação da Escola.....	293
QUADRO 5.3 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto dispositivo de autoavaliação de Escola: a construção do percurso.....	324
QUADRO 5.4 - Quadro de Referência do dispositivo de autoavaliação de Escola (Rlo, 2006/2007)	328
QUADRO 5.5 - Definição das áreas prioritárias avaliar (Rlo, 2006/2007).....	331
QUADRO 5.6 - Planificação da autoavaliação da escola (Rlo, 2006/2007)	333
QUADRO 5.7 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da avaliação do Sucesso Académico	346
QUADRO 5.7 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da avaliação do Sucesso Académico (continuação).....	347
QUADRO 5.8 - Referencial Geral da Avaliação do Sucesso Académico disponibilizado à Equipa (Dsf, 2007/2008)	349
QUADRO 5.9 - Referencial de Departamento da Avaliação do Sucesso Académico (Dsf, 2007/2008)	350
QUADRO 5.10 - Exemplo de um primeiro Referencial do Sucesso Académico construído (SReferencial, 2007/2008).....	356
QUADRO 5.11 - Metas estabelecidas para as diferentes áreas curriculares do 10.º ano de escolaridade (Nie-2, 03-04-2008).....	362
QUADRO 5.11 - Metas estabelecidas para as diferentes áreas curriculares do 10.º ano de escolaridade (Nie-2, 03-04-2008) (continuação).....	363
QUADRO 5.12 - Exemplo de tabela de dados disponibilizados por disciplina/ano de escolaridade (SArod-1.ºP, 2007/2008).....	371
QUADRO 5.13 - Exemplo da tabela de dados disponibilizados de todas as disciplinas/ano de escolaridade (SArod-1.ºP, 2007/2008).....	372

QUADRO 5.14 - Exemplo do referencial de departamento disponibilizado aos coordenadores de departamento (SAdca-1.ºP, 2007/2008)	373
QUADRO 5.15. - Instrumento disponibilizado às equipas educativas (SAeeb-1.º, 2008/2009)	378
QUADRO 5.16 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de Escola: <i>perspetivas e contributos dos atores da Escola</i>	389
QUADRO 5.17 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do <i>amigo crítico</i>	410
QUADRO 5.17 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do <i>amigo crítico</i> (continuação).....	411
QUADRO 5.18 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da dimensão do Produzido	450

Lista das Tabelas

TABELA 4.1 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2006/2007	212
TABELA 4.2 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2007/2008	213
TABELA 4.3 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2008/2009	214
TABELA 4.4 - Caracterização do corpo docente da Escola	215
TABELA 4.5 - Caracterização do pessoal não docente da Escola	216
TABELA 4.6 - Distribuição da amostra de inquiridos ao IQ1 (n) pelos órgãos da Escola (N)	240
TABELA 4.7 - Caracterização dos inquiridos ao IQ1	241
TABELA 4.8 - A amostra de inquiridos ao IQ2 (n).....	245
TABELA 4.9 - Caracterização dos inquiridos ao IQ2	245
TABELA 4.9 - Caracterização dos inquiridos ao IQ2 (continuação)	246
TABELA 4.10 - Distribuição da população (N) e a amostra de entrevistados ao IE1 (n)	252
TABELA 4.11 - Caracterização dos entrevistados ao IE1	253
TABELA 4.12 - Caracterização dos entrevistados ao IE2	257
TABELA 5.1 - Expectativas sobre os contributos que advirão para as dinâmicas da Escola do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação	287
TABELA 5.1 - Expectativas sobre os contributos que advirão para as dinâmicas da Escola do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação (continuação)	288
TABELA 5.2 - Representações quanto ao funcionamento do dispositivo de autoavaliação de Escola	290
TABELA 5.3 - Constituição da Equipa de autoavaliação da Escola	294
TABELA 5.4 - Caracterização dos docentes da Equipa de autoavaliação da Escola	306
TABELA 5.5 - Sessões desenvolvidas na fase de Colaboração Ativa	414
TABELA 5.6 - Correspondência eletrónica estabelecida na fase de Colaboração Ativa entre a Equipa e o <i>amigo crítico</i>	422
TABELA 5.7 - Sessões desenvolvidas na fase de Colaboração Passiva	426
TABELA 5.8 - Correspondência eletrónica estabelecida na fase de Colaboração Passiva entre a Equipa e o <i>amigo crítico</i>	427

TABELA 5.9 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação para conhecimento das dinâmicas da Escola	459
TABELA 5.10 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação no processo de melhoria da Escola	464
TABELA 5.11 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação na gestão da autonomia da Escola	472
Tabela 5.12 - Mudanças ocorridas na Escola percebidas pelos docentes.....	476

Lista de Abreviaturas

AAE	Autoavaliação de Escola
ADD	Avaliação de Desempenho Docente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CT	Grupo de Trabalho
DAAE	Dispositivo de Autoavaliação de Escola
IE1	Primeiro Inquérito por Entrevista aplicado
IE2	Segundo Inquérito por Entrevista aplicado
IGE	Inspeção-Geral de Educação
IQ1	Primeiro Inquérito por Questionário aplicado
IQ2	Segundo Inquérito por Questionário aplicado
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
PAA	Plano Anual de Atividades
PCE	Presidente do Conselho Executivo (Diretor)
PEE	Projeto Educativo de Escola

INTRODUÇÃO

Dar relevo à avaliação de escola, particularmente à autoavaliação, é abrir uma porta ao desenvolvimento da aprendizagem organizacional ao serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento profissional dos docentes, ambos essenciais numa conjuntura de incerteza, gerada por uma sociedade em constante mudança, que exige da escola a assunção de um papel ativo na procura de soluções criativas e adequadas à resolução dos seus problemas. Contudo, a forte procura da avaliação de escola não tem origem exclusivamente na necessidade permanente de melhoria institucional, é igualmente provocada, quer pela força da prestação de contas emergente da reestruturação da administração central que, ao facultar uma maior autonomia às escolas, tem procurado controlá-las para garantir a equidade do sistema educativo e incentivá-las a fornecer informações sobre as suas prestações, quer pela força da performatividade, emergente de uma sociedade marcada por lógicas de mercado e de competitividade, onde os resultados escolares dos alunos se assumem como referente principal na certificação da qualidade das escolas.

Nestes últimos anos, temos vindo a assistir no sistema educativo português a uma enorme preocupação com a avaliação de escola, em particular com a Avaliação Externa, pois, apesar de o discurso oficial evidenciar uma preocupação em simultâneo com a autoavaliação, este não passa de pura retórica que tem ocultado a perspetiva ofensiva de uma certa desvalorização da autoavaliação. É neste contexto que se compreende que o apelo à autoavaliação de escola, a que temos vindo a assistir no sistema educativo português, tem demonstrado ser de difícil concretização, tal como evidenciam os resultados da Avaliação Externa conduzida pela Inspeção-Geral de Educação (IGE), assim como os resultados de algumas investigações desenvolvidas por nós (Correia, 2006; Alves & Correia, 2008), que denunciam, nalguns casos, debilidades nos dispositivos de autoavaliação e, noutros casos, o não desenvolvimento deste tipo de dispositivo. Este “estado de arte” dever-se-á, essencialmente, à falta de recursos humanos com formação em avaliação e à ausência de tempo, pelo que não basta que a autoavaliação de escola seja uma obrigatoriedade normativa (artigo 6.º da Lei n.º 31/2002). Esta perceção parece ser partilhada pela própria administração central, não a impedindo, contudo, de continuar a desenvolver um apelo assente numa lógica *top-down*, patente na valorização dada à Avaliação Externa, em detrimento da autoavaliação de escola. Apesar de a opção de colocar no Quadro de Referência um domínio que evidencia uma vertente de meta-avaliação da autoavaliação – 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, ao estar integrada num quadro mais abrangente de Avaliação Externa, que veio a assumir um papel

preponderante no estabelecimento dos contratos de autonomia e, posteriormente, na definição de cotas na atribuição das classificações decorrentes da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), indicia uma forma dissimulada de fomentar o cumprimento da obrigatoriedade de as escolas desenvolverem o seu próprio dispositivo de autoavaliação. Tal opção terá levado as escolas a autoavaliarem-se, não sendo, todavia, legítimo hipostasiar que apenas terá gerado o desenvolvimento momentâneo de Dispositivos de Autoavaliação de Escola (DAAE), cuja finalidade se restringe a dar respostas à avaliação feita noutros domínios do Quadro de Referência da Avaliação Externa para determinados benefícios e, portanto, longe da estruturação de um dispositivo que esteja ao serviço da aprendizagem organizacional.

Na medida em que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular” (Santos Guerra, 2001, p.27), a assunção de uma estratégia assente, primordialmente, numa lógica de controlo, que parece existir por parte da administração central, poderá não ser o caminho mais adequado. Além de incentivar uma uniformização do DAAE, que coloca em causa a sua utilidade interna, dadas as especificidades particulares das escolas, também não gera a sustentabilidade necessária para que as escolas integrem tal dispositivo nas suas rotinas. Se a crescente autonomia atribuída à escola tem vindo a fomentar a necessidade de criar dispositivos de autoavaliação para a ajudar a tomar as melhores decisões, as mudanças constantes a que temos assistido na sociedade obrigam à criação de condições que facultem à escola uma aprendizagem organizacional. Uma dessas condições será a integração de um DAAE na rotina das escolas, por o entendermos como um meio de aprendizagem organizacional, particularmente quando se assume como um trabalho coletivo, desenvolvido pelos seus diferentes atores, consciencializando-os das dinâmicas internas para conduzirem, adequadamente, ações coletivas promotoras da sua melhoria ou aperfeiçoamento.

Entre os anos 2004 e 2006, desenvolvemos uma investigação de cariz quantitativo assente na seguinte problemática – “Que dispositivos de autoavaliação de escola estão a ser desenvolvidos nas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário face à crescente implementação da autonomia e às permanentes mudanças da sociedade?” (Correia, 2006, p.186). Além da constatação da existência de escolas que não implementavam qualquer dispositivo de autoavaliação, o estudo revelou que a maioria das escolas que desenvolviam tal iniciativa, não a faziam numa lógica de autoavaliação de escola como um trabalho coletivo, desenvolvido pelos diferentes atores internos para consciencialização das dinâmicas existentes

para conduzir adequadamente as ações coletivas promotoras da melhoria e aperfeiçoamento da escola e conseqüentemente, da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Face a esta constatação surgiram outras inquietações que incentivaram o desejo de acompanhar, de um modo muito próximo, o desenvolvimento de um DAAE para compreender as dinâmicas inerentes à sua operacionalização e, particularmente, a influência que poderia ter no processo de desenvolvimento curricular em geral.

Neste sentido, pareceu-nos pertinente a passagem para o terreno, de modo a recolher um conjunto de dados ricos em capacidade hermenêutica, para dilucidar a operacionalização de um DAAE e suas implicações no desenvolvimento curricular. Assim, elegemos a seguinte problemática: Um Dispositivo de Autoavaliação de Escola terá potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?

Para responder à problemática, elegemos os seguintes objetivos:

1. compreender o modo de implementação de um Dispositivo de Autoavaliação de Escola;
2. avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a autoavaliação de escola;
3. compreender a constituição e o *modus operandi* da Equipa de Autoavaliação de Escola;
4. avaliar a importância da participação dos diferentes atores internos (docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, pais, entre outros) no desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação de Escola;
5. diagnosticar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da autoavaliação;
6. compreender o papel da figura de *amigo crítico* num Dispositivo de Autoavaliação de Escola.

Esta investigação decorreu numa escola de tipologia secundária com 3.º ciclo do ensino básico, integrada no sistema de ensino público e localizada no centro de uma cidade da zona norte do continente português. Uma das metas do Projeto Educativo da Escola (PEE) era a implementação de um DAAE, mas a ausência de formação na área da avaliação de escola dos atores internos dificultava a sua concretização. Assim, o Presidente do Conselho Executivo (PCE) desenvolveu esforços para encontrar alguém ou uma instituição que pudesse ajudar e apoiar a

Escola a construir e, posteriormente, a desenvolver o seu próprio dispositivo de autoavaliação. Foi nesse âmbito que fomos contactados, sendo-nos disponibilizada a Escola para servir de campo de estudo para a realização da investigação.

O acompanhamento que desenvolvemos como *amigo crítico* desenrolou-se ao longo de cerca de três anos letivos (de 2006/2007 a 2008/2009), o que coincide, de um modo geral, com o espaço temporal de trabalho de campo, dado ter havido necessidade de o prolongar por alguns meses do ano letivo 2009/2010, para recolher dados que abrangessem todos os objetivos definidos.

Para o desenvolvimento da investigação, optámos por uma integração metodológica e, embora se destaque a metodologia qualitativa na recolha dos dados ao longo do trabalho de campo, nomeadamente, através da observação participante, da análise de documentos e da entrevista semiestruturada, a metodologia quantitativa emerge no início e no fim do trabalho de campo, quando seleccionámos o questionário para recolher dados que traduzissem as expectativas iniciais e os contributos finais do desenvolvimento do DAAE. A complexidade dos propósitos da investigação, sobretudo a compreensão da operacionalização do DAAE, conduziu-nos ao recurso de uma multiplicidade de métodos de recolha de dados, não só para obter um conhecimento aprofundado, mas sobretudo para contornar a ambiguidade dos dados qualitativos.

A recolha de dados desenrolou-se num processo contínuo que, no desenvolvimento do DAAE, nos ia facultando um conhecimento aprofundado do dispositivo. A observação participante assumiu-se como o primeiro método adotado, seguida do estudo de documentos que iam sendo produzidos pela Equipa de autoavaliação. A análise dos dados recolhidos por estes dois métodos auxiliou-nos na tomada de algumas decisões para o prosseguimento da investigação, nomeadamente, sobre os atores-chave a inquirir e sobre os momentos mais oportunos para aplicar os inquéritos, bem como na construção de alguns inquéritos.

Nesta investigação, foram recolhidos inúmeros dados qualitativos de diferentes origens e formatos, que foram organizados numa lógica cronológica e, depois, analisados através da aplicação de técnicas de análise de conteúdo. Quanto aos dados quantitativos, socorremo-nos do programa SPSS 13.0 for Windows, com recurso à distribuição de frequências, a medidas de tendência central e a medidas de dispersão.

Estruturámos o trabalho em seis capítulos que passamos a expor:

No capítulo I – *Introdução*, faz-se uma breve contextualização da pertinência da problemática em estudo, seguindo-se a sua explicitação e definição dos objetivos e, por fim, procede-se a uma breve descrição da opção metodológica e do campo em estudo.

No capítulo II – *Avaliação de Escola: do(s) significado(s) à realidade portuguesa*, começamos por uma reflexão sobre os significados da avaliação, realçando a multiplicidade de definições existentes: uns entendem-na como sinónimo de medida (Tyler, 1942), outros centram-na na determinação do mérito (Scriven, 1967), ou na produção de um juízo de valor (Barbier, 1985; Hadji, 1994; Lesne, 1984), ou, ainda, a par da formulação do juízo de valor, orientam-na para a tomada de decisões (Cardinet, 1993; De Ketele 1991; Pacheco, 2002a; Peralta, 2002; Stufflebeam, 1978; TenBrink, 1974 e 1982).

Seguidamente, a partir de uma breve abordagem a algumas questões inerentes à construção de referenciais para introduzir a referencialização, colocamos um enfoque significativo na temática central da investigação – avaliação de escola. Assim, são tratadas algumas questões mais técnicas ligadas à avaliação de escola, nomeadamente:

- as modalidades (avaliação externa e avaliação interna ou autoavaliação), realçando as suas origens, características, potencialidades e fragilidades, no intuito de equacionar um possível diálogo entre ambas, estratégia defendida por alguns autores (Afonso, 2010a; Alves, 2003a; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Azevedo, 2000; Bruggen, 2001; Casanova, 1992; Depresbiteris, 2001; Dias, 2005; Meuret, 2002; Nevo, 1997; Sá, 2009);
- as dimensões (diagnóstica, formativa e sumativa), explorando as suas principais características e funções;
- os quadros referenciais de avaliação de escola (normativo e criterial) sistematizados por Figari (1996 e 1999).

Num ângulo mais epistemológico, exploramos os três significados da avaliação propostos por Figari (2008), evidenciando as diferentes perspetivas da avaliação de escola. Para tal, socorremo-nos dos modelos de avaliação de Bonniol e Vial (2001), dos paradigmas propostos por Rodrigues (1994 e 2002) e invocamos as teorias curriculares propostas por Kemmis (1993).

De seguida, expomos as diversas razões que estão na base da crescente preocupação com a avaliação de escola apontadas por alguns autores (Azevedo, 2005; Clímaco, 2002; Costa & Ventura, 2002; Afonso, 2001 e 2002; Lafond, 1998; Santos Guerra, 2002a e 2002b), que

fizeram com que percecionássemos três forças impulsionadoras da forte procura da avaliação de escola – a força da prestação de contas, a força da permanente melhoria e a força da performatividade.

No segundo capítulo, procuramos desocultar alguns aspetos associados à emergência da avaliação de escola, nomeadamente, a (des)responsabilização associada à crescente autonomia da escola e a associação entre a qualidade das escolas e a avaliação como um meio de incentivo da performatividade.

Por fim, traçamos o percurso da avaliação de escola vivido em Portugal, sobretudo a partir da publicação da Lei n.º 31/2002. Nesta parte, problematizamos o enquadramento normativo da avaliação de escola e refletimos sobre as contradições e descontinuidade do percurso da avaliação de escola vivenciado no sistema educativo português. Ainda neste ponto, descrevemos o processo de Avaliação Externa, em particular o primeiro ciclo que foi dado por finalizado no final do ano letivo 2010/2011, e refletimos sobre as suas implicações nas escolas e na autoavaliação, finalizando com a apresentação do “estado de arte” dos DAAE.

Quanto ao capítulo III – *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: construir uma modelização para conhecer o sentido da escola*, iniciamo-lo com uma breve contextualização dos desafios que a sociedade pós-moderna coloca à escola atual e, de seguida, expomos o conhecimento emergente dos movimentos que estudam a escola (as escolas eficazes – *effective school*, a melhoria da escola – *school improvement* e a melhoria eficaz da escola – *effective school improvement*), uma vez que este último, para além de funcionar como base de argumentação para o desenvolvimento de políticas educativas centradas na qualidade, no desempenho e no desenvolvimento da escola, tem auxiliado a construção de dispositivos de avaliação de escola.

Centrando-nos no movimento da melhoria eficaz da escola, que responsabilizamos pela emergência da perspetiva de escola como organização aprendente, abordamos algumas questões, nomeadamente, os conceitos de aprendizagem organizacional (Argyris & Schön, 1978; Nevis, Dibella & Goudl, 1995; Moreno Peláez, 1997); de organização que aprende (Bolívar, 2003; Leite, 2003; Sallán, 1996; Senge, 2005); a importância da aprendizagem organizacional (Bolívar, 2000 e 2001; Entonado & Fustes, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001) e os fatores que favorecem ou bloqueiam a aprendizagem e reflexão na escola (Alarcão, 2001; Bolívar, 2000; Sallán, 1996; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Dulton & Kleiner, 2005; Santos Guerra, 2001).

A necessidade de construir um currículo para a escola aprender, que reclama Santos Guerra (2001), surge também como uma problemática tratada neste capítulo, em que refletimos sobre uma possível inserção no Projeto Educativo das Escolas.

Após a contextualização da escola no quadro da atual conjuntura, é feito um enquadramento da avaliação de escola na tentativa de propor um modelo de dispositivo de autoavaliação assente numa perspetiva de *escola que aprende*. Aqui, reclama-se, por um lado, a referencialização (Figari, 1996) como uma metodologia a utilizar na condução de todo o processo e, por outro lado, um conjunto de oito princípios construídos com base em alguns autores (Santos Guerra, 2001; 2002a, 2002b e 2003a; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Aragón & Juste, 1992; Casanova, 1992; Nevo, 1997; Ristoff, 1995; Sobrinho, 1995). Consideramos estes princípios fundamentais na construção e desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola que pretenda ser *um meio de aprendizagem*. No final, enquadrámos e aprofundámos a figura do *amigo crítico* no desenvolvimento de um DAAE, destacando, em particular, os resultados da experiência vivenciada no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 2005).

No capítulo IV – *Problemática e Metodologia da Investigação*, são explicitados e justificados os passos dados ao longo da investigação, em que a referencialização assume um papel preponderante. Assim, iniciamos com a descrição da problemática da investigação e da apresentação dos objetivos para, de seguida, apresentarmos e justificarmos as opções metodológicas adotadas. Seguidamente, explicitamos a forma como foi feita a seleção da Escola e procedemos à sua caracterização. Justificamos o modelo de recolha de dados adotado, explicitamos o modo como se procedeu à caminhada de investigação no terreno e caracterizamos os intervenientes nas diferentes fases. Para finalizar, descrevemos o modelo adotado para a análise dos dados recolhidos.

No capítulo V – *Apresentação e Discussão dos Dados*, apresentamos e discutimos os dados recolhidos. Assim, a estrutura do capítulo é dividida em três partes, correspondendo cada uma a uma dimensão de um dispositivo de autoavaliação de escola. Assim, no Induzido o enfoque recai na ação desenvolvida antes da implementação do DAAE; no Construído, abordamos o desenvolvimento do próprio DAAE; no Produzido, é dada atenção aos contributos decorrentes do desenvolvimento do DAAE e, conseqüentemente, aos seus efeitos no processo de desenvolvimento curricular. Ao longo da apresentação e da discussão dos dados, estabelecemos diversas relações, que permitiram um maior aprofundamento de alguns dados.

Por fim, no capítulo VI – *Conclusão*, pomos termo a este trabalho, retomando os objetivos subjacentes à problemática da investigação para avaliar o seu grau de consecução. Realçamos os dados e as interpretações que mais se evidenciaram. Registamos, por fim, as principais limitações da investigação e realçamos algumas questões que poderão estar na base de futuras investigações neste domínio.

**AVALIAÇÃO DE ESCOLA: DO(S) SIGNIFICADO(S) À REALIDADE
PORTUGUESA**

Introdução

Ao longo deste capítulo, refletimos sobre algumas questões globais relativas à avaliação, em geral, e à avaliação de escola, em particular.

Iniciando com a conceptualização de avaliação, procuramos compreender as práticas que lhes estão inerentes. Dado que a temática desta investigação coloca o enfoque na avaliação de escola, dedicamos um espaço considerável à problematização de algumas questões, nomeadamente: razões que estão na origem da crescente preocupação com a avaliação de escola; desocultação de alguns aspetos associados à emergência da avaliação de escola; modalidades; dimensões e quadros referenciais da avaliação de escola. Exploramos, também, três perspetivas / paradigmas da avaliação de escola.

Para finalizar, refletimos sobre o percurso vivenciado em Portugal em torno da avaliação de escola, quer ao nível da avaliação externa, quer ao nível da autoavaliação.

2.1. Significados da Avaliação

A avaliação constitui um dos temas que tem sido objeto de atenção em diversas atividades humanas, nomeadamente, na educação, na economia, na política, na justiça, na medicina, entre outras. Neste sentido, constatamos, tal como Rodrigues (1999, p.18), que a “avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano”, pois a avaliação é própria de um ser que, por um lado, é “incapaz de conhecer exaustivamente a realidade e de prever com exatidão a sua evolução” (Hadji, 1994, p.42), mas, por outro lado, é capaz “de julgar o que é e o que faz, e possuindo, para isso, uma certa ideia de perfeição que se exprime na [...] capacidade de distanciação crítica face à realidade, e, sobretudo, face à sua própria realidade” (Hadji, 1994, p.42). Branco e Fernandes (1990) realçam a avaliação como um processo complexo e o facto de a sua presença ser fundamental em qualquer projeto ou em qualquer programa que pretenda ser credível.

São vários os significados atribuídos à avaliação: se para uns avaliar pode significar, entre outras coisas, medir, selecionar, acreditar, quantificar e classificar, para outros, pode significar aprender, dialogar, melhorar, compreender (Hadji, 1994; Rodrigues, 1999; Santos Guerra, 2003b). Assim, estamos face a uma pluralidade de verbos que podemos convocar para definir o ato de avaliar, existindo, contudo, na comunidade científica, alguns consensos em determinadas áreas sobre a definição de avaliação.

Hadji (1994) defende que, para entendermos a avaliação, é preciso ter em conta, essencialmente, três palavras-chave – verificar, situar e julgar. *Verificar* a presença de algo que se espera (saber, conhecimento, competência, etc.), *situat* alguma coisa (indivíduo, escola, projeto, etc.) em relação a uma determinada norma ou critério e, *julgar*, ou seja, atribuir um determinado valor. De acordo com o autor, avaliar significa

tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação.

(Hadji, 1994, p.29)

O autor chama, ainda, a atenção para o facto de a avaliação ser um

ato pelo qual se formula um juízo de «valor» incidindo num objeto determinado (indivíduo, situação, ação, projeto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objeto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projetos que se aplicam ao mesmo objeto.

(Hadji, 1994, p.31)

Lesne (1984) utiliza os termos referente, que corresponde a *dados da ordem do ideal* e referido, que corresponde a *dados da ordem do facto*. Assim, para o autor avaliar significa

pôr em relação, de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.) (Lesne, 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25).



FIGURA 2.1 - O ato de avaliar (Lesne, 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25)

Barbier (1985) distingue três formas de avaliação: a avaliação *implícita*, a avaliação *espontânea* e a avaliação *instituída*. Na primeira forma de avaliação, o juízo de valor é apenas explicitado através dos seus efeitos (ex. a administração central impossibilita o envolvimento de uma determinada escola em determinados projetos por julgar que ela não é capaz de os desenvolver). Na segunda forma de avaliação – avaliação *espontânea* – o juízo de valor exprime-

se através de um enunciado (exemplo: sem o conhecimento de critérios é dito que a escola *x* é muito boa, ao passo que a escola *y* é má). Relativamente à avaliação *instituída*, o autor define “como um ato deliberado e socialmente organizado chegando à produção do juízo de valor” (Barbier, 1985, p.32). No fundo, nesta última forma de avaliação verificamos a implicação da necessidade de elaborar e explicitar os critérios de avaliação (ex. a avaliação de escola resulta num juízo de valor que depende da confrontação do resultado do desenvolvimento de um projeto com os objetivos pretendidos). Se as primeiras duas definições de avaliação estão presentes em qualquer ato humano, funcionando como formas de exprimir os seus pensamentos, a terceira forma de avaliação implica que o avaliador procure um certo distanciamento de possíveis perceções que possa ter, sendo a própria avaliação sujeita a regras de rigor, validade, pertinência, utilidade e de fiabilidade.

Para os três autores (Barbier, Hadji e Lesne), a avaliação produz um juízo de valor que resulta de um confronto entre os dados desejados, esperados e ideais – *referente*, e os dados reais ou “dados de facto”¹ – *referido*.

Segundo alguns autores (Cardinet, 1993; De Ketele, 1991; Pacheco, 2002a; Peralta, 2002; Stufflebeam, 1978), o juízo de valor produzido no ato de avaliar pode auxiliar na fundamentação das decisões que serão tomadas. Neste sentido, nas definições que se seguem, existe a preocupação com uma avaliação que auxilie a tomada de decisões. Peralta (2002, p.27) defende que a avaliação consiste na “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões”. Por sua vez, Pacheco (2002a, p.59) também dá relevo à tomada de decisão, quando afirma que “avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos”. Na mesma linha, mas acrescentando a noção de processo à definição, encontramos Cardinet (1993, p.33), para quem a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”. Por sua vez, para TenBrink (1974 e 1982, citado por Alves, 2001, p.57) a avaliação “consiste num processo de recolha de informação, com vista à formulação de juízos que possibilitem a tomada de decisões”.

¹ Expressão retirada de Rodrigues (1999, p.25).

Para De Ketele (1991, p.266)

a avaliação é um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões².

Por seu lado, Stufflebeam (1978, p.127) defende que a avaliação é “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”. Segundo o autor, a definição enfatiza a avaliação como um processo contínuo no qual são visíveis “três passos – delinear, obter e fornecer informações – [cuja informação] obtida deve satisfazer a critérios de utilidade, e deve orientar a tomada de decisões”. Nesta última definição, observa-se um enfoque na tomada de decisões que são fundamentadas e melhoradas através das informações resultantes do processo avaliativo.

Tendo em conta estes últimos autores, observamos que a avaliação é conceptualizada como um processo (e não como uma prova) que serve para examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações (referido) e um conjunto de critérios (referente) com o intuito de se tomarem as decisões mais adequada.

A multiplicidade de definições de avaliação, no âmbito da educação, situam-na como sinónimo de medida (Tyler, 1942), como determinação do mérito (Scriven, 1967), ou, ainda, como produção de um juízo de valor (Barbier, 1985; Hadji, 1994; Lesne, 1984). Por fim, existe também uma corrente que, a par da formulação do juízo de valor, reconhece que a avaliação possibilita a orientação e fundamentação da tomada de decisões (Cardinet, 1993; De Ketele 1991; Pacheco, 2002a; Peralta, 2002; Stufflebeam, 1978; TenBrink, 1974 e 1982). Assim, a avaliação é entendida como um processo que conduz à formulação de um *juízo de valor*, orientando e fundamentando a *tomada de decisões*. A produção do *juízo de valor* é interpretada como a meta a ser alcançada no ato de avaliar, o “juízo de valor constitui a marca da avaliação” (Barbier, 1985, p.76), ou seja, a sua presença possibilita afirmar se houve ou não avaliação.

De acordo com Hadji (1994, p.32), o *juízo* é “um ato do espírito” pelo qual se pode afirmar ou negar alguma coisa e o *valor*, podemos entendê-lo como uma “característica que faz com que certas coisas mereçam ser apreciadas”. Com efeito, por *juízo de valor* entende-se aquilo por meio do qual “se aprecia o que vale a realidade” (Hadji, 1994, p.32).

² Tradução nossa do Francês – “L'évaluation est pour nous le processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, et d'examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement en vue de fonder la prise de décision” (De Ketele, 1991, p.266).

Neste sentido, o juízo de valor produzido na avaliação pressupõe, necessariamente, a existência de um objeto real que, na área da educação, pode ser: um aluno, um programa, um projeto, um docente, uma escola, entre outros. Seja qual for esse objeto, reconhecemos, tal como Alves (2001), a existência de uma certa complexidade que dificulta a aquisição do conhecimento em toda a sua globalidade. Consequentemente, o avaliador é obrigado a delimitar o objeto em estudo (Hadji, 1994), no sentido de constituir uma série de indicadores a fim de se obter as informações necessárias. A produção do referido resulta de todo um conjunto de operações que consistem: na identificação do objeto real, na determinação dos seus aspetos mais importantes, na definição de indicadores relativos a cada parcela considerada, na recolha de informações concretas e na recolha de dados de partida (Alves, 2001). Por referido, entende-se tudo “aquilo a partir de quê” (Barbier, 1985, p.60) um juízo de valor é emitido. Este constitui-se como a representação dos factos, ou seja, é tudo aquilo que “é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida” (Lesne 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25). Em síntese, o referido é tudo aquilo que está a ser observado no objeto avaliado.

Para formular um juízo de valor sobre um objeto, é necessária a presença de um conjunto de dados que desempenhem “o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc” (Lesne, 1984, citado por Rodrigues, 1999, p.25), ou seja, é imprescindível a presença de um referente. Neste sentido, um avaliador não pode “avaliar senão quando adota um valor, quer dizer, quando constituir uma *ideia* ou um conjunto de *ideias* como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade” (Hadji, 1994, p.29). Figari (1996, p.47) entende por *referente*, no seu sentido principal, um “elemento exterior a qualquer coisa que pode ser reportada ao referido”. No sentido avaliativo, o referente quererá significar “aquilo relativamente a quê” (Barbier, 1985, p.68) um juízo de valor é emitido ou suscetível de vir a ser aplicado. Assim, o referente pertence à ordem das representações de objetivos, são os critérios e indicadores que servem de base para a observação do objeto avaliado. (Barbier, 1985; Figari, 1996).

Neste contexto, a avaliação é um processo que consiste

numa reflexão (para não o reduzir a uma medida) sobre o desvio entre o referente (que fixa o estado final necessário ao desejável e «desempenha um papel instrumental») e o referido (que designa a parte da realidade escolhida como «material» para esta reflexão ou para esta medida)

(Figari, 1996, p.48)

Na mesma linha de ideias, Hadji (1994, p.32) refere que a avaliação é caracterizada por uma dupla articulação, por um lado, “entre o referido e o referente, visto que avaliar consiste em atribuir um «valor» [...] a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar o campo da realidade concreta com o das expectativas” e, por outro, “entre o referido e o referente, e as «realidades» de que eles constituem um modelo reduzido. Com efeito, é preciso construir o referente e o referido”.

Depreende-se, assim, que a avaliação é um processo onde se articulam práticas de construção de objetivos, enquanto práticas de construção do referente, com práticas de reconstrução da realidade, enquanto práticas de construção do referido. Na concretização destas práticas, emerge uma outra que consiste no confronto do referido com o referente, a qual resulta na produção de um *juízo de valor* que, por sua vez, orienta e fundamenta a *tomada de decisões*.

2.2. Avaliação de Escola: um enquadramento conceptual

Como tivemos oportunidade de analisar, a avaliação incide numa multiplicidade de objetos, podendo um deles ser a escola. Sendo a problemática da presente investigação a autoavaliação de escola (AAE), a partir deste momento, desenvolvemos a nossa argumentação tendo a escola como objeto de avaliação. Porém, antes de iniciarmos a reflexão sobre o vasto conjunto de problemáticas que decorrem da atividade complexa de avaliar as escolas, não podemos deixar de realçar duas ideias-chave: a escola é objeto da avaliação, não sendo, no entanto, a soma dos processos avaliativos que decorrem no seu interior, ou seja, “não se trata de avaliar isoladamente conhecimentos, docentes [individualmente], estudantes como categoria separada, os meios sem relação com fins, nem se trata de tentar somar essas análises fragmentárias para constituir um «puzzle»” (Sobrinho, 2000, p.103).

Além da reflexão sobre um conjunto de aspetos sobre a problemática da avaliação de escola, abordamos, também, as razões que estão na base da emergência do tema da avaliação das escolas e, posteriormente, desenvolvemos uma reflexão sobre a realidade portuguesa em torno da temática em estudo. A avaliação de escola faz emergir diversas questões que ultrapassam todas aquelas que estão ligadas à produção de *juízos de valor* e de *tomada de decisão*, das quais destacamos: que modalidade(s) de avaliação de escola privilegiar?; que função da avaliação se deve contemplar?; qual a natureza dos referenciais?; que paradigma da avaliação sustentará a avaliação de escola?.

2.2.1. Modalidade de Avaliação de Escola

Tendo em conta o lugar que o(s) avaliador(es) ocupa(m) face à escola (objeto de avaliação) distinguimos duas modalidades de avaliação de escola: a *avaliação externa* e a *avaliação interna (ou autoavaliação)*. No entanto, a problemática em torno das modalidades de avaliação não se centra, apenas, na posição do avaliador face ao objeto – *quem avalia a escola?*, existem autores³ que acrescentam a problemática da origem da iniciativa – *de onde parte a iniciativa para avaliar a escola?*, e outros ainda que defendem que deve ter-se em conta um outro conjunto de questões, nomeadamente as de ordem política – quem decide o conteúdo e a forma? e quem analisa e interpreta os resultados?

2.2.1.1. Avaliação Externa de Escola

Avaliação externa é aquela em que o processo é conduzido por pessoas externas à escola (Alaiz *et al.*, 2003; Aragón & Juste, 1992, Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2002; Marchesi, 2002; Nevo, 1997; Santos Guerra, 2003a).

Por razões de ordem institucional, a avaliação externa emerge da necessidade de controlo institucional ao nível do sistema de ensino (Afonso, N., 2000; MacBeath *et al.*, 2005; Nóvoa, 1999). Atualmente, num quadro de progressiva autonomia de escola, a avaliação externa é vista como uma nova estratégia da administração central no intuito de responder ao “problema do défice da governabilidade” (Afonso, N., 2000, p.211). A administração central, ao ceder uma parte do seu poder às escolas, está a procurar uma maior diversidade de soluções para a resolução dos problemas existentes no sistema educativo (Clímaco, 1990; Thurler, 2001a, 2001b e 2002), sendo, contudo, necessário que haja mecanismos de controlo e orientação (MacBeath *et al.*, 2005) que garantam a credibilidade, a transparência e a equidade deste sistema. Segundo MacBeath *et al.* (2005, p.169), a avaliação externa desenvolvida quer por organismos da administração central, quer por organismos de controlo de qualidade, tem como finalidade principal garantir “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”.

³ Rocha (1999), além do lugar que ocupa o avaliador face à escola, tem em conta a origem da iniciativa da avaliação. Assim, o autor distingue três situações, a saber: *avaliação externa de iniciativa externa* (da administração central), *avaliação externa de iniciativa interna* (da escola) e *avaliação interna de iniciativa interna ou externa*. Por seu lado, Santos Guerra (2002a e 2002b), tendo em conta apenas a origem da iniciativa, distingue quatro modalidades: *Iniciativa externa com caráter de imposição*, *Iniciativa externa com caráter de proposta*, *Iniciativa interna sem facilitadores externos* e *Iniciativa interna com facilitadores externos*.

Porém, a responsabilidade do desenvolvimento da avaliação externa não está restrita apenas à administração central, ela pode ser desenvolvida por entidades, agências ou avaliadores externos à escola (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2002; Marchesi, 2002; Nevo, 1997; Palma, 2001; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a). A este propósito, Palma (2001, p.36) lembra que nem todas as avaliações externas terão de “revestir necessariamente a forma de «inspeções», ou seja, intervenções desenvolvidas por entidades oficiais com funções mais ou menos semelhantes à nossa Inspeção-Geral de Educação”.

Ao nível da iniciativa, esta modalidade pode emergir, por um lado, da iniciativa externa imposta pela administração central ou sob proposta de uma equipa de avaliação ou de um investigador⁴ e, por outro lado, da iniciativa interna⁵. Neste último caso, a avaliação externa resulta da vontade dos responsáveis pela escola ou dos próprios docentes em querer receber uma informação técnica e rigorosa sobre a situação atual da escola (os seus pontos fortes e fracos) recorrendo, para isso, a equipas de avaliadores externos qualificados (Aragón & Juste, 1992; Rocha, 1999).

Vista como uma modalidade que se aproxima, quer de um modelo de *accountability*⁶ (de prestação de contas), quer de um modelo *assessment*⁷ (de comparação das escolas), a avaliação externa pretende observar, quer os níveis de cumprimento normativo, quer a situação das aprendizagens relativamente aos objetivos definidos pela administração central, e até os padrões de qualidade definidos por agências ou entidades externas à escola. Assim, esta modalidade é interpretada como uma forma / mecanismo de controlo ou de prestação de contas (Aragón & Juste, 1992; Bolívar, 2006, Dias, 2005; Escudero, 1997; MacBeath *et al.*, 2005;

⁴ Santos Guerra (2002a, p.16) propõe a *Iniciativa externa com caráter de imposição* e a *Iniciativa externa com caráter de proposta*. A primeira resulta de uma imposição feita à escola que a obriga a “realizar uma avaliação, ou então [sujeita-a] a uma avaliação externa”. Relativamente à segunda, *Iniciativa externa com caráter de proposta*, resulta de uma iniciativa de origem externa à escola e tem um caráter de oferta, sugestão ou proposta de um investigador que pretende desenvolver um trabalho de uma equipa de avaliação externa.

Por seu lado, Rocha (1999) propõe o termo *Avaliação externa de iniciativa externa*, entendendo-a por um tipo de avaliação que é imposta e desenvolvida por pessoas externas à escola.

⁵ Rocha (1999) propõe a *Avaliação externa de iniciativa interna*, que se prende com a avaliação emergente da iniciativa da própria escola, sendo desenvolvida por pessoas que lhe são externas.

⁶ *Accountability* é um termo utilizado pelos anglo-saxónicos que se prende com a prestação de contas resultantes da responsabilidade que cada escola, dentro do quadro da sua autonomia, tem em dar a conhecer as formas como estão a ser geridas, os recursos disponibilizados e, fundamentalmente os seus resultados. Segundo Santos Guerra (2003a, p.21) *accountability* “está assente em critérios de eficácia social, porque na educação se utilizam fundos do Estado e é preciso saber se estão a ser mal gastos ou a ser dedicados a finalidade pouco satisfatórias. [...] A responsabilidade política, social e técnica exige garantias e provas de que se está a trabalhar com seriedade e eficácia”.

⁷ *Assessment* tem que ver com a possibilidade de comparar diversas escolas através de critérios homologados (Santos Guerra, 2003a).

Santos Guerra, 2002a e 2002b; Rocha, 1999), registando um maior enfoque na dimensão sumativa da avaliação do que na dimensão formativa.

Em Portugal, além de algumas entidades privadas⁸, a avaliação externa tem sido realizada pela administração central, num plano nacional ou de área educativa, assentando em aferições de conformidade normativa, assim como de eficiência e de eficácia das mesmas. Embora existam diversos serviços do Ministério da Educação⁹ com responsabilidades na avaliação do sistema educativo e das escolas de ensino não superior, cabe, essencialmente, à Inspeção-Geral de Educação (IGE) a tarefa de desenvolver a avaliação externa das escolas. Como exemplo, destacamos o Programa da Avaliação Externa das Escolas (cf. ponto 2.5.2.1).

As vantagens da avaliação externa prendem-se, sobretudo, com dois aspetos: a possibilidade de uma maior objetividade¹⁰ (resultado quer do trabalho desenvolvido por pessoas qualificadas, quer de uma distância que o avaliador tem relativamente ao objeto avaliado – escola) e a oportunidade dos dados poderem ser analisados em comparação com outras escolas de características semelhantes, no intuito de conhecer a situação da escola relativamente ao panorama geral (Alaiz *et al.*, 2003; Casanova, 1992; Marchesi, 2002)¹¹.

Não obstante, é apontada uma série de problemas quanto a esta modalidade de avaliação, a saber:

- as resistências que advêm dos atores internos;
- a apreensão dos docentes¹²;
- o desconhecimento que os avaliadores têm sobre a escola;
- o recurso, preferencial, à utilização de metodologias de carácter quantitativo;

⁸ Uma das entidades privadas mais conhecida é a Fundação Manuel Leão que tem desenvolvido o programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES). Inspirado no modelo criado pela Fundación Santa Maria, desenvolvido por um instituto privado espanhol – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, o Programa AVES teve o seu início no ano de 2000. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>

⁹ Os serviços do Ministério da Educação aos quais nos referimos são os seguintes: a Inspeção-Geral de Educação – IGE, o Gabinete de Avaliação Educacional – GAVE; o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – GEPE; o Gabinete de Gestão Financeira – GGF e a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – DGIDC.

¹⁰ Aragón e Juste (1992) referem que o facto de o avaliador não ter nenhum compromisso com a escola, principalmente nos casos em que a avaliação é imposta por entidades da administração central, contribui para que haja uma maior possibilidade da existência objetividade e de credibilidade em todo o processo avaliativo.

¹¹ Para Marchesi (2002) é necessário ter alguma atenção à forma como se processa essa comparação, visto que, quando ela é feita publicamente, poderá resultar num conjunto de efeitos negativos para a escola (a construção de *rankings* das escolas secundárias no caso Português é exemplo disso). Com efeito, defendemos, tal como o autor, a confidencialidade dos dados, bem como a utilização dos mesmos com o objetivo de dar a conhecer à escola a sua situação face às suas semelhantes.

¹² Marchesi (2002) refere que o receio dos docentes quanto à avaliação externa da escola resulta, muitas vezes, da falta de esclarecimento dos verdadeiros objetivos.

No Fórum Português de Administração Educacional realizado em maio de 2000, Póvoa (2001), ao falar da sua experiência com a avaliação externa, referia que a sua escola nunca tinha sido “vítima” dessa modalidade. A justificação para ter utilizado o termo “vítima” resultava das opiniões de colegas, de outras escolas que já foram alvo da avaliação externa. Póvoa (2001, p.52) referiu que a utilização da “palavra «vítima» é mais pelo que oiço dizer, pela perturbação que uma qualquer intervenção da Inspeção provoca no quotidiano da Escola (Inspeção e Inspetor são palavras que provocam *stress*)”.

- a centralidade nos resultados obtidos pela escola em detrimento dos processos;
- o choque de interesses entre o avaliador e o avaliado.

Embora a objetividade e a credibilidade sejam apontados como aspetos vantajosos deste tipo de modalidade, estes podem ser postos em causa. De facto, os atores internos à escola, em geral, e os docentes, em particular, perante uma avaliação resultante de decisões hierárquicas externas à escola, terão a tentação de alterar o seu comportamento, desenvolvendo estratégias de proteção, ou, como refere Rocha (1999, p.38), de “mecanismos de defesa”, com vista a evitar futuros problemas. A este propósito, Bolívar (2006) realça a ideia de que a avaliação externa, ao ser percebida pelos atores internos da escola como uma forma de controlo, quer sobre a própria instituição, quer sobre a autonomia dos seus profissionais, faz com que surjam atitudes defensivas que em nada contribuem para a melhoria. Por outro lado, Nevo (1997) convoca Scriven (1992) para chamar a atenção da existência de avaliações externas que, por razões de mercado, se inclinam para resultados favoráveis à escola. É, assim, importante para a entidade avaliadora, estabelecer um contrato que tenha uma longa duração com a escola, bem como conseguir novos contratos com outras escolas. Deste modo, é fácil compreender que a captação de novos clientes só acontece quando existem boas notícias ou existem resultados favoráveis, isto porque, tal como refere Perrenoud (1998, p.8) “raramente as pessoas que solicitam uma avaliação da sua escola são masoquistas [...], elas esperam que a avaliação reforce a posição da organização”. Nesta linha de ideias, Rocha (1999) refere que numa avaliação externa de iniciativa interna, 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.

2.2.1.2. Avaliação Interna (ou Autoavaliação) de escola

Por avaliação interna (ou autoavaliação) de escola entende-se aquela em que o processo é realizado, exclusivamente (Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2003; Marchesi, 2002; Rocha, 1999), ou quase exclusivamente (Alaiz *et al.*, 2003; Escudero, 1997; Nevo, 1992) por pessoas que fazem parte da escola.

Embora a avaliação interna seja confundida, muitas vezes, com a autoavaliação de escola, existem autores que diferenciam os dois termos. Por exemplo, para Meuret (2002, p.39) 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, encarregados de educação”. Este autor entende que há autoavaliação quando esta “é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso”¹³. Por seu lado, Casanova (1992) entende que a avaliação interna possui diversas formas: a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação¹⁴. Na mesma linha de ideias, Palma (2001, p.36) defende que nem “todas as formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação” e, deste modo, diferencia a autoavaliação de heteroavaliação¹⁵. Apesar de não quisermos aprofundar a discussão sobre o entendimento dos dois termos, não podemos deixar de realçar a nossa discordância quanto à ideia de que uma avaliação interna pode ser desenvolvida por pessoas externas, tal como Meuret (2002) defende. Esta discordância tem por base o facto de entendermos que o principal critério a ter em conta na definição das modalidades de avaliação é o posicionamento do avaliador ou dos avaliadores face à escola. Deste modo, compreende-se que optemos, no presente ponto, por não fazer qualquer distinção entre os dois termos (avaliação interna e autoavaliação), optando por utilizar o termo autoavaliação¹⁶.

A crescente autonomia atribuída à escola e as mudanças constantes a que temos vindo a assistir no seio da sociedade cria a necessidade de fomentar na escola dispositivos de autoavaliação que funcionem, quer como prestação de contas (Azevedo, 2005; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Thurler, 2002), quer como mecanismos de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001) e até como um mecanismo de promoção da melhoria (Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Alves & Correia, 2007; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Costa, 2007; Correia, 2011; Escudero, 1997; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Sá, 2009; Thurler, 2001b e 2002).

¹³ Segundo Meuret (2002, p.39), a definição de autoavaliação deve assentar 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”.

¹⁴ Para Casanova (1992), a autoavaliação é uma forma de avaliação interna, ou seja, a autoavaliação consiste numa avaliação que os docentes fazem deles próprios, ou sobre a organização da qual fazem parte. Quanto à heteroavaliação, entende-a como uma avaliação que ocorre entre diferentes atores / setores da escola que se avaliam mutuamente. Por fim, a coavaliação ocorre quando existe um intercâmbio de papéis entre o avaliador e o avaliado.

¹⁵ Palma (2001) é de opinião que é conveniente diferenciar as operações da avaliação interna e, assim, realça a heteroavaliação como um processo avaliativo desenvolvido apenas por dois ou três docentes na escola. A autoavaliação é um processo avaliativo onde está envolvida a generalidade dos atores da escola.

¹⁶ No sentido de garantir a terminologia utilizada pelos diferentes autores aqui citados, a utilização do termo autoavaliação terá de ser compreendida como avaliação interna, à exceção dos dois autores que fazem a distinção entre os dois termos (Casanova, 1992; Meuret, 2002).

Ao nível da iniciativa, a autoavaliação pode surgir pela vontade da escola – iniciativa interna¹⁷, ou por proposta ou imposição feita por instâncias externas – iniciativa externa (Aragón & Juste, 1999; Rocha, 1999). Como exemplo de imposição, podemos destacar a Lei que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), onde se observa uma estrutura assente nas duas modalidades de avaliação de escola e se refere que a “autoavaliação tem carácter obrigatório” (art.º 6.º da Lei n.º 31/2002).

O facto de a autoavaliação emergir de uma decisão consensual no interior da escola e de ser desenvolvida pelos próprios atores apresenta potencialidades (Dias, 2005; Santos Guerra, 2002a e 2002b) na prestação de contas à sociedade (inerentes da responsabilidade da escola ser autónoma) e na sua necessidade de aprender (Santos Guerra, 2001). Estas potencialidades resultam de um conjunto de aspetos característicos da autoavaliação que passamos a enunciar:

- a possibilidade de se obter um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar (a história, as principais características da escola, as dinâmicas, os projetos, os setores, o meio envolvente, entre outros aspetos);
- a implicação dos atores no processo de avaliação;
- o trabalho sistemático de recolha, de análise e de divulgação de informação;
- o facto de a avaliação ser vista como uma atividade que é desejada e benéfica;
- a valorização do conhecimento produzido por parte dos diversos atores da comunidade educativa da escola;
- a possibilidade de uma melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação.

Em síntese, Alves (2003a, p.328) defende, tal como nós, que os resultados da AAE “têm mais possibilidades de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da escola”, isto porque, esta forma de avaliação tem em conta a especificidade da escola que possibilita um melhor conhecimento e uma melhor compreensão da realidade escolar. Costa (2007, p.229) destaca esta modalidade de avaliação de escola como sendo aquela “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”, corroborando com Stufflebeam (2001), quando este defende que “os indivíduos têm mais probabilidades de

¹⁷ Relativamente à iniciativa interna da avaliação de escola, Santos Guerra (2002a e 2002b) apresenta duas modalidades: a *Iniciativa interna sem facilitadores externos* e a *Iniciativa interna com facilitadores externos*. Na primeira, a avaliação é promovida, unicamente, por atores internos à escola e, na segunda, os atores internos da escola têm o apoio de avaliadores externos.

compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação, se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo” (citado por Costa, 2007, p.231).

No decurso do que foi dito, Aragón e Juste (1992) entendem que a autoavaliação poderá ser a única modalidade que proporcionará a dimensão formativa da avaliação, possibilitando à escola alcançar a sua melhoria, ou, mais especificamente, possibilitando à escola a aprendizagem necessária à compreensão e intervenção na sociedade em permanente mudança (Santos Guerra, 2001).

Tal como na avaliação externa, nesta modalidade também surgem alguns problemas. Um primeiro problema apontado prende-se com o carácter complexo da avaliação que torna a escola, simultaneamente, *objeto* e *sujeito* da avaliação (Casanova, 1992; Dias, 2005; Sá, 2009). Segundo 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”¹⁸. Na mesma linha de ideias, Sá (2009, p.97) refere que não se pode dizer 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.

Nesta lógica de argumentação, Afonso (2010a, p.357) refere 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”. De facto, em qualquer avaliação existe uma *agenda* (Afonso, N., 2002 e 2004) e, assim, a potencialidade de uma *amigável* avaliação que poderá emergir do processo de autoavaliação (Azevedo, 2005), não está isenta de tensões, que além de dificultar, criam obstáculos ao conhecimento e, conseqüentemente, à compreensão da realidade escolar. A este propósito, Perrenoud (1998, *sp*) refere:

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

¹⁸ Tradução nossa do espanhol – “ser avaliado y evaluador tien sus ventajas. No onstante, hay información que es realmente difícil obtener estando implicado en la actividad evaluada, porque faltan distancia y objectividade para ello” (Casanova, 1992, p.49).

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.

No entanto, para Meirieu (1989, citado por Hadji, 1994, p.53) o problema da autoavaliação centra-se, fundamentalmente, na “distância fecunda” que tem que haver, como a que se “estabelece entre os atores sociais que gerem democraticamente a vida do estabelecimento e que, ao tornarem-se responsáveis por esta, exercem simultaneamente funções de regulação”. Assim, na realidade, podemos assistir a uma desigualdade de direitos, que todos os atores têm de avaliar. Hadji (1994, p.54) estabelece diversos níveis, a saber:

- o de simples fornecedor de informação que, por exemplo, dá a preencher um questionário preparado por outros;
- o de produtor de informação que determina os indicadores e constrói um questionário adaptado;
- o de avaliador propriamente dito que, depois de ter definido os critérios, trata as informações produzidas através da utilização dos instrumentos de avaliação e formula o juízo final.

Marchesi (2002, p.35) acrescenta fundamentalmente dois problemas: a dificuldade em garantir uma “suficiente objetividade na avaliação” e a inexistência de um quadro de referências externo que ajude a escola a interpretar a sua avaliação. Dias (2005, p.33) sustenta ainda que o facto de a AAE ser um processo complexo e moroso pode levar a “fracionar a realidade” podendo, assim, correr-se o risco de uma descontextualização dos dados e da reconstrução de uma falsa realidade escolar.

Embora a AAE arraste um conjunto de problemas, é vista, por diversos autores (Alves, 2003a; Alaiz *et al.*, 2003; Aragón & Juste, 1992; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Costa, 2007; Dias, 2005; Escudero, 1997; Santos Guerra, 2002a, 2002b e 2003a), como a modalidade a privilegiar.

2.2.1.3. Avaliação Externa ou Avaliação Interna (ou Autoavaliação): da oposição ao diálogo

No campo da avaliação, o lugar do avaliador face ao objeto tem suscitado diversos debates (Hadji, 1994). No caso da avaliação de escola, quem estará melhor colocado para avaliar: um avaliador externo ou um avaliador interno? A resposta a esta questão não é simples,

pois não depende apenas e unicamente da posição do avaliador. Como tivemos oportunidade de referenciar, existem outras questões, eventualmente, ocultas e que devemos ter em conta, nomeadamente, questões de ordem política: quem decide o conteúdo e a forma de todo o processo avaliativo? Quem analisa e interpreta os resultados com vista ao julgamento sobre a escola? Neste sentido, Hadji (1994, p.54) acrescenta o facto da “forma da avaliação” e do “seu objeto privilegiado” estarem ligados “à natureza do ator que verdadeiramente dispõe do poder de avaliar. Não podemos dissociar a questão «quem?» de questões deontológicas (quem tem o direito?) e «políticas» (quem tem poder?)”.

Embora a autoavaliação e a avaliação externa sejam, por vezes, apresentadas como opostas, somos de opinião, tal como diversos autores¹⁹, que deverá existir uma cooperação entre as duas modalidades, sendo possível, desta forma, a supressão das limitações que cada uma delas apresenta e, desta forma, complementarem-se. Neste sentido, Azevedo (2000) afirma ser necessário o favorecimento de um trabalho de cooperação entre as duas modalidades, uma vez que ambas são apresentadas como indispensáveis para a melhoria do sistema educativo em geral, e da escola, em particular. Esta perspetiva é partilhada por Casanova (1992, p.49) que diz escolher ambas as avaliações (interna e externa) porque existem complementaridades:

a primeira favorece a avaliação formativa, a qual oferece dados permanentes sobre o funcionamento da escola, e a segunda garante que essa informação interna seja correta e, conseqüentemente, que se está no caminho para alcançar as metas propostas²⁰.

Afigura-se, assim, a necessidade de encontrar as formas adequadas para que a autoavaliação e a avaliação externa consigam conviver saudavelmente. Sustentamos que a AAE é a modalidade a privilegiar, dado que é a única que possibilita a melhoria da escola. Segundo Casanova (1992), a modalidade interna revela-se imprescindível para a escola porque lhe permite uma disposição permanente de informação passível de ser utilizada para regular as suas ações, facilitando, assim, o percurso que a escola tem de percorrer para alcançar as metas / objetivos previamente definidos. Na mesma linha de ideias, Lafond (1998) refere que a autoavaliação é necessária, porque o esforço da escola em se autoaperfeiçoar depende da sua ação de avaliar permanentemente as dinâmicas desenvolvidas no seu interior, dado que os

¹⁹ Afonso (2010a); Almeida (2007); Alves (2003a); Aragón e Juste (1992); Azevedo (2000); Azevedo (2005); Bolívar (2006); Bruggen (2001); Casanova (1992); Depresbiteris (2001); Dias (2005); Escudero (1997); Nevo (1997); Pacheco (2003a); Sá (2009).

²⁰ Tradução nossa do espanhol - “la primera favorece la evaluación formativa, al ofrecer datos permanentes sobre el funcionamiento del centro, y la segunda garantiza que esa información interna es correcta y, conseqüentemente, que se está en camino de alcanzar las metas propuestas.”

meios reclamados para o desenvolvimento de uma avaliação externa são exigentes e, por isso, esta será sempre uma *operação ocasional*.

Do que referimos, qual será, então, o papel da avaliação externa? Entendemos que a avaliação externa poderá servir como um olhar externo sobre a escola, ou seja, uma modalidade que funcione como uma espécie de *espelho* (Santos Guerra, 2001), favorecendo um conjunto de informações inacessíveis aos atores internos que são fundamentais, não só para o conhecimento, mas, sobretudo, para a compreensão da realidade escolar, essencial para auxiliar o desenvolvimento de ações de melhoria e de reforço de boas práticas. Casanova (1992, p.49) diz que “organizar e executar uma ação e, simultaneamente, ser avaliador dela mesmo, é algo certamente complexo. Logo, é conveniente contar com pontos de vista externos” que ajudem a escola a perseguir melhores resultados. Na mesma lógica, MacBeath *et al.* (2005, p.169) referem que a avaliação externa pode impulsionar a melhoria da escola, não só quando fornece “dados comparativos que podem depois ser usados como um instrumento de gestão para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras” mas, também, quando disponibiliza “informação de retorno às escolas sobre os seus pontos fortes e fracos, gizando planos de ação, oferecendo apoio ou recursos para que atinjam os seus objetivos” (MacBeath *et al.*, 2005, p.170). Neste sentido, a avaliação externa, a par da sua função mais sumativa (que deverá existir), assume também uma função formativa. A relação de cooperação que poderá ser criada, neste caso, possibilitará suprir a grande maioria das limitações apresentadas em cada uma das modalidades. Como exemplo, destacamos a perspectiva de Sá (2009, p.97) quando refere que a forma de ultrapassar a ausência de um distanciamento suficiente da realidade escolar de que os atores internos necessitariam para fazer leituras mais isentas, é através de “processos de autoavaliação [que] sejam complementados e cruzados com olhares externos que, não sendo necessariamente mais objetivos, poderão contudo «interpelar» o olhar interno”. Com esta solução, o autor não quer dizer que o olhar externo é mais objetivo do que olhar interno, quer sim realçar a pertinência da “validação intersubjetiva dos olhares” (Sá, 2009, p.97).

Neste contexto, Afonso (2010a, p.358) defende que, apesar de a autoavaliação ser a modalidade estruturante da avaliação de escola, ela deverá “ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa, apoiadas, neste caso, por

equipas interdisciplinares²¹ com margens expressivas de autonomia e com competências amplas e sólidas em termos éticos, metodológicos, científicos e pedagógicos”. Também Azevedo (2005, p.54) defende que o “modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre a autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como um suporte e interpelação à autoavaliação” e, neste seguimento, Santos Guerra (2003a, p.169) defende a coavaliação, ou seja, uma “combinação do processo de avaliação externa e interna”

Contudo, torna-se necessário que a avaliação externa não só seja conduzida no sentido de respeitar a autonomia reconhecida de cada escola (Lafond, 1998), mas também que se posicione segundo o ponto de vista da escola, procedendo da mesma forma que a própria escola e, ao mesmo tempo, que consiga um distanciamento suficiente para conseguir desvendar os pontos fortes e fracos desta, no sentido de formular adequadamente conselhos e recomendações (Alves, 2003a; Lafond, 1998). Assim, a avaliação externa não deve ser imposta²², nem reduzida a um mero controlo administrativo, nem assente, em exclusivo, nos resultados obtidos pela escola, mas preocupar-se em avaliar as iniciativas, a criatividade e as inovações aí desenvolvidas²³. Para tal, Lafond (1998) refere que a avaliação de escola deverá ser resultado de um processo *colegial, participativa e construtiva*. Alves (2003a) acrescenta a estas características – ser *autoavaliativa*. *Colegial*, no sentido, de abarcar pontos de vista de diferentes atores internos acerca da escola; *participativa*, através da oportunidade dada a todos aqueles que são avaliados de serem ouvidos e compreendidos; *construtiva*, no intuito de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, através de recomendações apoiadas num diagnóstico dos pontos fortes e fracos da escola que fomentam uma constante reflexão; *autoavaliativa*, resultante da apropriação dos resultados por parte de cada ator da escola. No trilha da perspetiva destes últimos autores, Meuret (2002, p.40) defende que a forma de implementar uma avaliação de escola durável e útil está na exigência de uma coerência, por um lado, “com o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e, por outro lado, com os procedimentos externos de regulação”. A forma da durabilidade e utilidade está na salvaguarda, quer da “coerência interna (na relação com a

²¹ Segundo Afonso (2010a, p.358), as equipas interdisciplinares deverão estar “alheias ou indiferentes a objetivos ou intenções que visem ou estimulem a comparação entre escolas, [deverão estar antes] exclusivamente preocupadas com a compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades, numa atitude essencialmente direcionada para ajudar a desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola (ou agrupamento de escolas)”.

²² Segundo Escudero (1997, *sp*), a avaliação externa “se puede promover desde dentro del centro, po el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, com fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación. Cuando se promueve desde fuera, la evaluación suel pretender el control del funcionamiento, el análisis de los logros, el diagnóstico de las dificultades y el análisis de la eficiencia en la utilización de los recursos (Soler, 1991)”.

²³ Para Lafond (1998, p.14), a avaliação externa deve ser aplicada numa “escola concreta, tomada como um todo, em toda a sua complexidade e originalidade. Ela dirige-se a pessoas que são consideradas responsáveis, às quais se reconhece liberdade de iniciativa”.

formação, a alocação de recursos ou a avaliação individual)”, quer também na “coerência externa (não se pode promover a prática da autoavaliação e, paralelamente, manter ou criar dispositivos de pilotagem e de regulação que esquecem ou desvalorizam tal prática)” (Azevedo, 2005, p.57).

Assim, entende-se que entre a avaliação externa e a autoavaliação se institua uma relação dialógica, tal como referimos no terceiro capítulo da presente investigação (cf. ponto 3.4.1), pois só assim é que elas poderão ter uma vertente formativa que proporcione, de um modo sustentado, a regulação das dinâmicas internas da escola e, conseqüentemente, a sua melhoria. No fundo, corroboramos a proposta de Nevo (1997) quando defende a necessidade das duas modalidades de avaliação de escola se converterem num diálogo que proporcione aos atores internos informações que os ajudem a conhecer e compreender a sua realidade escolar e, conseqüentemente, os auxiliem a desencadear ações de melhoria, em vez de uma oposição onde prevalecem apenas as acusações externas e as defesas internas. Bolívar (2006) defende também que a condição prioritária para que a avaliação externa possa contribuir para a melhoria da escola é a existência de uma autoavaliação e que o conhecimento que esta produz seja tido em conta na avaliação externa, pois só assim é que se facultará à escola a possibilidade de tirar partido das informações inacessíveis que a avaliação lhe pode proporcionar. Esta perspetiva é defendida também por Lafond (1998, p.20), nomeadamente, ao anunciar que um dos aspetos necessários para a realização da avaliação externa é o momento em que a “escola tiver tomado consciência de si própria, [...] tiver já uma noção bastante clara dos seus problemas, dos resultados da sua ação, da política que pretende seguir. Numa palavra, se tem já uma cultura de autoavaliação”. Em síntese, sustentamos com Almeida (2007, p.245) “que toda a avaliação externa deve ser conduzida partindo de uma avaliação interna”. Esta ideia está presente em vários autores: “a avaliação externa só atingirá o seu principal objetivo – o de ajudar a escola a aperfeiçoar-se, se for precedida e acompanhada pela [autoavaliação], implementada, portanto, pela própria escola” (Alves, 2003a, p. 329); a avaliação externa dever-se-á complementar com a autoavaliação e, por isso, quando a avaliação externa não surge da iniciativa interna, ela “deveria desaguar no desencadear de mecanismos de autoavaliação institucional sistemática” (Santos Guerra, 2003a, p.169).

Além da vertente formativa, Escudero (1997) realça a pertinência da prestação de contas decorrente de uma avaliação externa, porque, apesar de entender a autoavaliação como um meio fundamental na orientação da inovação desenvolvida pelas escolas, considera que estas

necessitam da avaliação externa para “demonstrar os seus méritos, isto é, as vantagens que oferecem sobre as escolas mais convencionais”²⁴ (Escudero, 1997, *sp*). Caso contrário, as escolas não conseguirão evitar as críticas que advêm de uma prestação de contas emergente, unicamente, da autoavaliação, o que é compreensível, se tivermos presentes as debilidades desta última modalidade.

Para finalizar, MacBeath *et al.* (2005, p.172) chamam a atenção para o facto de o equilíbrio entre as duas modalidades de avaliação ser “o objetivo que todos os sistemas europeus procuram atingir”. Segundo estes autores, encontrar tal equilíbrio é um desafio na procura da avaliação de qualidade, a qual não pode passar pela sobreposição das expectativas externas sobre as necessidades internas, ou seja, as “expectativas externas têm de corresponder a necessidades internas, e a pressão não resultará sem um empurrão de alguma direção interna ou visão” (MacBeath *et al.*, 2005, p.172). Assim, compreende-se que qualquer estratégia de equilíbrio entre as duas modalidades de avaliação de escola que seja posta em prática, não pode “progredir sem o empenho de professores, alunos e pais que «são» o sistema e que têm interesse pessoal na qualidade, nos padrões e na melhoria” (MacBeath *et al.*, 2005, p.173).

2.2.2. Dimensões da Avaliação de Escola

A produção de um juízo de valor de uma dada realidade inscreve-se num processo que exige a tomada de um conjunto de decisões e de escolhas, que resultam na pertinência de opções técnicas que sejam coerentes com as intenções que emergem da realização do processo avaliativo (Hadji, 1994). Face a um conjunto de intenções, o avaliador toma as opções técnicas mais pertinentes para desenvolver o processo de avaliação, o que resulta numa liberdade que se manifesta “pelas escolhas e pelas decisões que fundamentaram o modelo de avaliação que dá sentido ao jogo, ou que organizaram mesmo o seu funcionamento” (Hadji, 1994, p.60). Neste sentido, o autor reforça a ideia de que

ainda que o avaliador possa não ter uma consciência muito clara da filosofia subjacente ao seu projeto de avaliar, dificilmente pode esquecer a questão de saber para que serve a sua atividade. E mesmo se não lhe atribuir explicitamente um modelo de funcionamento, não pode ignorar que, em referência ao contexto decisional, essa mesma atividade pode ter várias funções²⁵.

(Hadji, 1994, pp.60-61)

²⁴ Tradução nossa do espanhol - “[...] demostrar sus méritos, esto es, las ventajas que ofrecen sobre las escuelas más convencionales [...]” (Escudero, 1997, *sp*).

²⁵ De acordo com Hadji (1994, p.61) a função pode ser entendida como “o papel característico de um elemento ou de um objeto no conjunto em que está integrado.”

A investigação distingue entre as várias funções da avaliação que se podem agrupar essencialmente em três – orientar, regular e certificar – que se inserem, respetivamente, na avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa, as quais passamos a analisar.

2.2.2.1. Dimensão Diagnóstica

Denominada por “avaliação antes da ação” (De Ketele, 1988, citado por Figari, 1996, p.99) ou por “avaliação do contexto”²⁶ de acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987, pp.196-197), a avaliação diagnóstica tem a função de “explorar ou [de] identificar algumas características de um aprendente [...] com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características” (Hadji, 1994, p.62).

O objetivo principal da avaliação diagnóstica prende-se com o estudo do estado global do objeto, através da identificação das necessidades, do diagnóstico dos problemas que impedem que as necessidades sejam satisfeitas e a identificação das possíveis soluções dos problemas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). A par da identificação das principais características do objeto, a avaliação diagnóstica também poderá averiguar se as metas, objetivos ou prioridades definidos estão de acordo com o estado global do objeto. Stufflebeam e Shinkfield (1987, p.197) defendem que “qualquer que seja o objeto central, os resultados de uma avaliação do contexto devem proporcionar uma base sólida para ajustar (ou estabelecer) as metas e as prioridades e para designar as mudanças necessárias”²⁷.

Ao encarar a escola como uma entidade aprendente, a função desta dimensão consiste, fundamentalmente, na exploração e na identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos²⁸ e no questionamento em torno da adequação entre as metas, os objetivos ou as prioridades e o estado atual da escola. A avaliação diagnóstica tem como função principal *orientar* (Hadji, 1994) o processo de aprendizagem da escola (desenvolvendo projetos ou programas que permitirão melhorar a escola). Tal como Hadji (1994), entendemos que só se sabe para onde se vai quando se conhece a situação de partida, ou seja, a escola só poderá definir o que pretende aprender após conhecer o que sabe. Consequentemente, torna-se fundamental que a escola saiba o seu ponto de partida (o seu estado global) antes de iniciar o desenvolvimento de projetos ou de programas.

²⁶ Tradução nossa do espanhol – “Evaluación del contexto” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.196).

²⁷ Tradução nossa do espanhol – “Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.197).

²⁸ A identificação do estado atual de um objeto (que no nosso caso é a escola) não se pode centrar somente nos aspetos negativos; os aspetos positivos têm de ser valorizados, podendo estes servir de apoio a aprendizagens futuras (Barbier, 1985).

Com efeito, podemos dizer que os resultados da avaliação diagnóstica proporcionam uma orientação adequada, quer do *comando operacional*, quer do *comando estratégico*²⁹ (Thurler, 2002), através das modalidades de autoavaliação e de avaliação externa, respetivamente. Porém, entendemos que é no *comando operacional*, através da autoavaliação, que os resultados da avaliação diagnóstica são mais utilizados.

Enquadrando-se na “perspetiva do conhecimento”³⁰ (Alaiz *et al.*, 2003, pp.31-32), a dimensão diagnóstica da avaliação proporciona um conhecimento sobre a situação atual da escola. Tal conhecimento, ao ser resultado da AAE, faculta uma base de apoio para que os atores da comunidade educativa da escola consigam planear projetos ou programas capazes, por um lado, de resolver os problemas detetados e, por outro, de implementar as diretrizes vindas do exterior. Quando o referido conhecimento resulta da avaliação externa auxilia a tomada de decisões sobre o planeamento de novas reformas.

A nível metodológico, a avaliação diagnóstica pode recorrer tanto a métodos qualitativos, quanto a métodos quantitativos, pois ambos são privilegiados para recolher a informação suficiente para diagnosticar o estado atual da escola.

O resultado de uma avaliação diagnóstica – conhecimento do estado atual de um objeto (a escola, no nosso caso) – revela-se, segundo Figari (1996), uma tarefa difícil, devido, essencialmente, à elevada quantidade de informação disponível. O avaliador, a partir da observação do objeto, é obrigado a selecionar informação para o reconstruir, recorrendo, para tal, a um modelo que permita selecionar, clarificar e justificar a reconstrução do objeto face ao observado para proceder à avaliação diagnóstica.

2.2.2.2. Dimensão Formativa

O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven e data de 1967 (Alves, 2002; Leite & Fernandes, 2002; Hadji, 1994), podendo ser denominada por “avaliação do processo”³¹ (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp.199-201).

²⁹ Thurler (2002, pp.67-71) distingue dois níveis de comando da escola: o *comando operacional* e o *comando estratégico*. O primeiro comando é assumido por atores individuais (professores) ou coletivos (escola) e prende-se com uma “forma de «navegação» que, a partir das prescrições e da apreciação da situação pelos professores, determinará o que é desejável, factível e suportável para fazer escolhas e empreender as ações necessárias”. No que concerne o segundo comando este é da responsabilidade da administração central que “define – na melhor das hipóteses em negociação com os parceiros envolvidos – os conteúdos e as condições de implementação do plano de referência, proporciona os recursos e os meios necessários, bem como define as modalidades de avaliação que permita verificar o impacto das medidas adotadas”.

³⁰ De acordo com Alaiz *et al.* (2003, p.31) a autoavaliação de escola pode ser desenvolvida numa perspetiva de produção de conhecimento que “tem como principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola”.

³¹ Tradução nossa do espanhol – “Evaluación del proceso” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.199).

Para Stufflebeam e Shinkfield (1987), a avaliação formativa consiste numa comprovação contínua do modo como está a ser realizado o processo planeado e tem como objetivos:

- fornecer informação contínua sobre o ponto da situação das atividades do programa ou do projeto aos atores (o ritmo das atividades, o cumprimento do planeado e a utilização eficiente dos recursos disponíveis);
- proporcionar ajuda para alterar ou explicar o programa ou o projeto;
- apreciar o ponto de situação relativamente aos participantes no programa ou no projeto, bem como averiguar a sua capacidade de desempenho das suas funções;
- fornecer informação no sentido de comparar o planificado com o que está a ser realizado, estabelecer um inventário dos custos da realização e fornecer informações acerca do modo como os observadores e os participantes veem a qualidade do trabalho.

A característica essencial desta dimensão, de acordo com Hadji (1994, p.63), prende-se com o facto de “ser integrada na ação de «formação», de ser incorporada no próprio ato de ensino”, sendo o seu objetivo principal o de contribuir para a melhoria das aprendizagens, proporcionando informações aos atores envolvidos sobre os progressos ou retrocessos que se verificam durante o percurso de aprendizagem (Hadji, 1994).

Relativamente à escola, a avaliação formativa está associada a um conjunto de práticas variadas que integram o processo de aprendizagem, no intuito de fornecer a todos os intervenientes informações úteis sobre a situação em que se encontra a sua aprendizagem. Com efeito, os resultados da avaliação formativa têm como função *regular* o processo presente no desenvolvimento de projetos ou programas que permitam a melhoria da escola. Consequentemente, a avaliação formativa “tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica” (Hadji, 1994, p.63).

Leite e Fernandes (2002, p.41) definem três ideias-chave de uma prática avaliativa de dimensão formativa no processo de ensino-aprendizagem: “regular (processo); reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades)”. Sendo a escola o objeto de avaliação, estes três eixos permitem estabelecer o que é importante para a escola melhorar, informá-la sobre as melhorias e identificar os seus êxitos e as suas dificuldades, para enriquecer ou remediar, respetivamente, as necessidades de aprendizagens. Neste sentido, Casanova (1992) refere que a aplicabilidade da avaliação formativa torna possível a correção de qualquer problema, bem como potencializa qualquer aspeto positivo. Para a autora, não tem sentido esperar pelo fim de um processo ou de

uma atividade para concluir que não se conseguiram alcançar os objetivos pretendidos quando era possível através dos resultados da avaliação formativa tomar conhecimento sobre os problemas durante o processo e, assim, corrigi-los para alcançar os objetivos pretendidos.

Assim, a avaliação formativa enquadra-se numa “perspetiva do desenvolvimento”³² (Alaiz *et al.*, 2003, pp.32-33), proporciona informação que ajuda a escola a regular os projetos ou programas que são necessários para conseguir alcançar aprendizagens significativas, sendo imperativo que todos os atores da escola se envolvam em todo o processo (Aragón & Juste 1992; Casanova, 1992), visto que são eles os principais intervenientes no desenvolvimento da aprendizagem da escola³³. Assim, a dimensão formativa da avaliação consegue funcionar melhor quando inserida numa modalidade de autoavaliação de escola (Aragón & Juste 1992).

Ao nível metodológico, a avaliação formativa reclama, preferencialmente métodos qualitativos, visto que estes proporcionam informação suficiente para conseguir reconstruir a complexa realidade escolar (Santos Guerra, 2003a). A avaliação formativa é, assim, uma *bússola* que orienta a escola no percurso mais eficaz para alcançar a aprendizagem desejada.

2.2.2.3. Dimensão Sumativa

Para Hadji (1994), a avaliação sumativa consiste num balanço depois de um ciclo de aprendizagem, podendo revestir-se de duas formas: “uma avaliação no fim do período de formação, ou uma avaliação pontual, depois de uma ou várias sequências de aprendizagem” (Alves, 2002, p.140). Consequentemente, esta dimensão da avaliação recai no(s) produto(s) ou no(s) resultado(s) (Alves, 2002; Casanova, 1992) da aprendizagem, tendo, como objetivo principal verificar se foram alcançados os objetivos pretendidos (Alves, 2002). Entendida por “avaliação do produto”³⁴ (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, pp.201-204), tem como principal objetivo averiguar ou verificar se o programa desenvolvido satisfaz as necessidades diagnosticadas.

Numa perspetiva de *escola que aprende*, a avaliação sumativa recai sobre os resultados das suas aprendizagens. Fazer um balanço da situação da escola, num determinado momento, possibilita verificar se a escola alcançou os objetivos pretendidos. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual, ocorre num momento concreto, centra-se, essencialmente, no resultado /

³² De acordo com a perspetiva do desenvolvimento, a avaliação de escola “tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria” (Alaiz *et al.*, 2003, p.32).

³³ De acordo com Santos Guerra (2001, p.106) é fundamental a existência de uma “transparência democrática” em todo o processo de avaliação, para que exista uma atitude positiva no seio da escola face à sua avaliação.

³⁴ Tradução nossa do espanhol – “Evaluación del producto” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.201).

produto da aprendizagem, sendo o seu intuito verificar e certificar (Hadji, 1994), ou seja, responde a uma “lógica certificativa” (Alves, 2002, p.143).

A avaliação sumativa tem, também, uma “função de controlo” (Alves, 2002, p.140), pois visa certificar se os objetivos pretendidos foram ou não alcançados. Enquadrada numa “perspetiva da prestação de contas”³⁵ (Alaiz *et al.*, 2003, pp.30-31), a dimensão sumativa da avaliação encontra-se, sobretudo, na avaliação externa, incidindo, essencialmente, sobre os resultados dos alunos através de exames nacionais ou de provas de aferição promovidas pela administração central. Contudo, a autoavaliação de escola recorre também à avaliação sumativa para conhecer os resultados alcançados no final do desenvolvimento de projetos ou de programas promovidos pela própria escola. Nos dois casos, os resultados da avaliação sumativa possibilitam, por um lado, dar conta aos diversos intervenientes (externos ou internos à escola) da concretização ou não dos objetivos pretendidos – *dar conhecimento*; por outro lado, fornecem informações úteis que ajudam, quer a escola a responder às pressões vindas do exterior, inerentes à responsabilidade da autonomia, quer a administração central a desenvolver, por um lado, o *comando estratégico* através da verificação do(s) impacto(s) dos programas ou das medidas adotadas sobre as escolas e, por outro, a função de controlo – *a prestação de contas*.

Ao centrar-se nos resultados ou nos produtos da aprendizagem, a avaliação sumativa recorre, sobretudo, a métodos de cariz quantitativo.

2.2.3. Quadros Referenciais de Avaliação

A produção do juízo de valor, decorrente da avaliação, tem como base um referencial que pode ser um, de dois quadros diferentes: o quadro de referências *normativo* e o quadro de referências *critériado* (Figari, 1996 e 1999; Hadji, 1994). No primeiro quadro, a avaliação consiste em comparar o resultado a uma *norma* que serve de referência. A *norma* é entendida por uma “escala numérica derivada da distribuição dos resultados obtidos por um grupo de referência”³⁶ (De Landsheere, 1992, p.203). Neste sentido, a prática de avaliação pretende, essencialmente, comparar os resultados obtidos e classificá-los (Figari, 1999). Quanto ao segundo quadro, o juízo de valor surge do relacionamento entre um resultado e um *critério* que define o “sentido da *performance* no conjunto do processo” (Figari, 1999, p.142). Neste caso, o

³⁵ Segundo Alaiz *et al* (2003, p.30) a perspetiva de prestação de contas é “resultante da descentralização do sistema educativo, em que emerge a necessidade de transparência das dinâmicas da escola face ao poder do qual dependem – administração central e atores da comunidade educativa”.

³⁶ Tradução nossa do Francês – “echelle numérique dérivée de la distribution des scores obtenus par un groupe de référence” (Landsheere, 1992, p.203).

desempenho de cada elemento de um grupo é analisado por referência a critérios, resultando numa apreciação da aprendizagem em relação às finalidades e objetivos que orientam a formação. Não existe um valor absoluto em nenhum destes quadros de referência; é a definição das fronteiras entre os dois quadros que ganha sentido, ou seja, tudo depende da finalidade que se pretende com a avaliação.

De seguida, apoiando-nos em Figari (1999), identificamos as práticas de avaliação de escola relativas a cada quadro de referências.

2.2.3.1. Quadro de Referências Normativo

Num quadro de referência normativo, a prática de avaliação de escola baseia-se na comparação de resultados do desempenho das escolas. A avaliação formula o seu juízo de valor decorrente da identificação da situação do desempenho real em comparação a uma *norma* (Hadji, 1994). Tendo como intenção a classificação, a avaliação, proporciona a competição e a hierarquização das escolas dentro de um determinado grupo, fazendo emergir as lógicas de mercado ou de quase-mercado mencionadas por Afonso (2002). Esta abordagem, embora estatisticamente fiável, comporta riscos, tais como a “inferência de juízos de valores globais a partir de informações parciais que detêm o estatuto de *indicadores*” (Figari, 1999, p.143). Exemplo disso é, no caso português, a construção dos *rankings* das escolas, baseada nos resultados dos exames nacionais obtidos pelos alunos do secundário, que produz um falso retrato da escola, em particular, e do sistema educativo, em geral.

Não obstante, a utilização de um quadro de referências normativo para avaliar a escola é útil, visto que proporciona conhecimentos sobre a evolução do desempenho da escola (a comparação dos resultados atuais com os produzidos em avaliações desenvolvidas no passado) e sobre a situação da escola face a outras de características semelhantes³⁷.

Se, por um lado, a avaliação assim referenciada identifica as escolas que não alcançaram os objetivos definidos, por outro lado, não identifica as medidas necessárias para que cada escola, de acordo com as suas especificidades, alcance os objetivos definidos. Assim, a informação resultante da avaliação identifica *quem* necessita de apoio para alcançar os objetivos definidos, mas não *o quê é necessário* para se conseguirem alcançar tais objetivos.

³⁷ Contudo, Marchesi (2002) chama a atenção para as possíveis consequências negativas que a comparação pública entre escolas pode originar. Destacamos, a competitividade entre escolas e a emergência de lógicas de mercado ou quase-mercado na educação.

A este propósito, Figari (1999, p.143) levanta, essencialmente, dois problemas: “o sentido do que é medido e as modalidades de medida”. Relativamente ao primeiro, o autor refere a necessidade de selecionar as características do objeto a avaliar – a escola, e, para tal, recorre a estudos sobre a eficácia da escola que possibilitam formular juízos de valor sobre a eficácia das escolas, em função das *performances*. Quanto ao segundo problema, as modalidades de medida, utilizam-se *indicadores*³⁸ para descrever a eficácia da escola e, ainda, para avaliar a qualidade do sistema educativo.

2.2.3.2. Quadro de Referências Criteriado

O processo de avaliação sustentado num quadro de referências criteriado relaciona um resultado com os critérios previamente defendidos que determinam o sentido da *performance* em todo o processo (Figari, 1999; Hadji, 1994). Para Figari (1999, p.147), a prática de avaliação de escola “consiste na produção e no exame dos resultados (ou das *performances*) em função de critérios cuja escolha traduzirá um modelo de descrição (para o investigador) que seja também um modelo de conceção e de realização (para o profissional)”.

Pela complexidade do objeto a avaliar é necessário adquirir “*conhecimento dos processos e dos fatores de evolução*” (Figari, 1999, p.147), uma vez que a escola é um “*local de conexões e não de acumulações* de protocolos de avaliação” (Figari, 1999, p.147), ou seja, avaliar a escola implica compreender as suas dinâmicas.

A escola é um objeto que congrega diversos olhares científicos, em que cada um privilegia uma determinada perspetiva e a utilização de métodos específicos, o que conduz a uma multiplicidade de conhecimentos sobre ela, dificultando o processo avaliativo e resultando, por vezes, na dificuldade em compreender a fronteira que separa investigação e avaliação:

podemos passar, impercetivelmente, da *observação e da análise de dados* (e todos os dados podem ser analisados) ao *juízo* (do tipo «este estabelecimento é bom ou menos bom», «com melhores ou piores *performances*») e depois à *decisão* (em termos de diretivas, orientações, meios de ação, etc.).

(Figari, 1999, p.148)

³⁸ Figari (1996 e 1999) distingue três formas de definir o papel dos indicadores (estatutos possíveis de indicadores):

- *Indicador como informação privilegiada* – o indicador é a própria informação no momento em que é designada como objeto de estudo” (ex: o número de alunos de uma escola em que haja pelo menos um progenitor com diploma de ensino universitário);

- *Indicador como categoria representativa* – o indicador é considerado como representativo de uma determinada realidade a avaliar;

- *Indicador como concretização de um critério* – o indicador “é uma concretização do critério” (Figari, 1999, p.146), neste sentido, o indicador encontra-se “ao serviço do critério, considerado, aqui, como o instrumento privilegiado da avaliação” (Bonniol & Genthon, 1989, citados por Figari, 1996, p.112).

É de realçar que a avaliação de escola, ao apoiar-se num quadro de referências criteriado, além de fundamentar as decisões para a melhoria, orienta-as no sentido de reformular as estratégias e objetivos intermédios, pois identifica os pontos fortes e fracos, proporcionando, assim, sobre ela um conhecimento profundo. Com efeito, o quadro de referências criteriado possibilita identificar *quem* necessita de apoio para alcançar os objetivos definidos, bem como, *o que é necessário* para se conseguirem alcançar esses objetivos. É, neste contexto, que Figari (1999) propõe o recurso à referencialização para desenvolver a avaliação de escola, porque possibilita um conhecimento aprofundado sobre as dinâmicas nela vividas e ajudará na construção e explicitação do quadro de referências que permitirá proceder à sua avaliação.

2.2.4. Paradigma de Avaliação de Escola

A avaliação é, segundo Rodrigues (1994 e 2002), uma prática social e, como tal, esta insere-se socialmente numa determinada organização, subscrevendo os modos de interação e de relação de poderes que lhe são característicos. Neste sentido, a avaliação, como prática social, “não pode conceber-se e realizar-se no vazio” (Rodrigues, 2002, p.83); ela decorre de referências concebidas ou que vão sendo construídas num contexto social, evidenciando, assim, uma coerência entre as dimensões da avaliação e as práticas:

a coerência entre as dimensões da avaliação é desse modo solidária da coerência entre as diferentes práticas que com ela se articulam ou encadeiam em termos funcionais e que se realizam no mesmo contexto institucional, organizacional e sócio-político.

(Rodrigues, 1994, p.95)

Compreender a coerência dessa articulação será, então, identificar os diferentes significados da avaliação de escola. A problemática da avaliação de escola é, como temos vindo a referir, complexa pois, de acordo com Figari (2008, p.64), realça a ideia da importância de se entender que

a avaliação das escolas não se apresenta como uma acumulação de pontos de vista e juízos: ela aparece também como um processo que comporta certas regularidades (recurso a critérios e a indicadores, recolha metódica de informações, produção de resultados comparáveis no tempo e no espaço, ...).

Assim, é imperativo encontrar a coerência entre os múltiplos significados da avaliação de escola, para encontrar o seu sentido (Figari, 2008). Apoiando-se nos modelos de avaliação inventariados por Bonniol e Vial (2001) e, num ângulo mais epistemológico, nos paradigmas

propostos por Rodrigues (1994 e 2002), Figari (2008) procura encontrar as relações que fundamentarão um sentido na avaliação de escola.

QUADRO 2.1 - Paradigmas da Avaliação de Escola (adaptado de Figari, 2008)

Paradigmas de Avaliação (Segundo Rodrigues)	Modelos de avaliação (Segundo Bonniol e Vial)	Atores	Significações da avaliação
Objetivista	Avaliação medida	- Atores institucionais; - Peritos; - Investigadores.	- Posição da escola num contexto, numa turma, numa norma. S1
Subjetivista	Avaliação Gestão	- Atores da escola	- Resultados da autoanálise; - Verificação do cumprimento dos objetivos. S2
Dialético	Avaliação problemática do sentido	- Atores institucionais; - Atores da escola	- Interpretação das contradições; - Síntese dos diagnósticos; - Construção coletiva do sentido. S3

Tendo como base o quadro anterior, desenvolvemos, de seguida, cada uma das significações propostas por Figari (2008) para problematizar os significados atribuídos à avaliação de escola. Recorreremos, para tal, aos paradigmas de avaliação propostos por Rodrigues (1994 e 2002)³⁹ e aos modelos de avaliação propostos por Bonniol e Vial (2001)⁴⁰ e invocamos as teorias curriculares propostas por Kemmis (1993)⁴¹, enquadrando-as com as significações propostas por Figari (2008) pois, tal como defende Santos Guerra (2001), a escola tem necessidade da elaboração de um *metacurriculum*.

³⁹ Rodrigues (1994 e 2002) a partir de diferentes campos e áreas da educação e formação propõe uma classificação dos paradigmas de avaliação: o *paradigma objetivista*, o *paradigma subjetivista*, o *paradigma dialético*.

⁴⁰ Por seu lado, Bonniol e Vial (2001) propõem três modelos de avaliação que abrangem três formas de conceber o campo da avaliação, três campos de estudo, ligados às visões do mundo, três *epistême* e três posturas epistemológicas:

- a *avaliação como medida*, destaque aos produtos;
- a *avaliação como gestão*, evidência aos procedimentos;
- a *avaliação como problemática do sentido*, atenção aos processos.

⁴¹ A proposta de Kemmis (1993) é fundamentada nos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (Morgado, 2000; Pacheco, 2001). Kemmis (1993), elabora uma síntese das principais teorizações curriculares. Nesta proposta, a teoria surge como uma macroteoria.

O problema central desta macroteoria “deve ser entendido como um duplo problema: as relações entre a teoria e a prática, por um lado, e as relações entre a educação e a sociedade, por outro lado” (tradução nossa do espanhol) (Kemmis, 1993, p.30).

Nesta proposta surgem três grandes grupos de teorias fundamentais ou macroteorias: a *teoria técnica*, a *teoria prática* e a *teoria crítica*.

2.2.4.1. Posição da escola num contexto, numa turma, numa norma (S1)

A esta perspetiva subjaz o princípio de que a “realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível”, formada por fenómenos que se vão repetindo, independentemente das vontades, das opiniões e das representações dos sujeitos (Rodrigues, 1994, p.96), remetendo para uma conceção mecanicista do mundo. Consequentemente, esta abordagem da realidade inscreve-se na ideologia positivista, resultando na construção de um conhecimento objetivo (Rodrigues, 1994 e 2002). A estabilidade social decorre da necessidade de uma

organização social estável e hierarquizada, assente em valores tomados como universalmente aceites e não problemáticos, podendo ser excluídos da problemática de investigação científica e de toda a intervenção e ação social, que, uma vez que se situa dentro de um quadro valorativo que não questiona, constitui para manter, reforçando a organização social da qual é constitutivo.

(Rodrigues, 2002, p.86)

Ao nível da investigação, a explicação da realidade social assenta numa *causalidade linear*, demonstrada por dispositivos de investigação de cariz experimental em que os sujeitos adotam a posição de objetos do conhecimento (Rodrigues, 1994 e 2002) e as influências externas exercidas sobre o objeto assentam num *modelo da explicação causal* (Bonniol & Vial, 2001), em que a explicação comportamental é feita através de uma investigação controlada e manipulada de variáveis que se apoiam na identificação e na determinação dessas influências (Rodrigues, 1994 e 2002). Existe uma “ligação «natural», automática, entre os factos-causas e os factos-consequências” (Bonniol & Vial, 2001, p.49), verifica-se uma clara divisão entre o investigador e o investigado, em que a interação e a relação de poder são assimétricas, dependentes da “relação entre teoria e prática perspetivada em termos de *aplicação*, autoritária e prescritiva” (Rodrigues, 2002, p.86).

Neste contexto, o currículo é definido “como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado” (Pacheco, 2001, p.35), pois, “trata-se de uma visão tradicionalista, onde a componente burocrática se alia à componente técnica” (Morgado, 2000, p.41), salvaguardando-se a legitimidade normativa da construção curricular (Morgado, 2000; Pacheco, 2001).

Nesta perspetiva cabem todas as

teorizações assentes na conceção de uma clara separação entre o contexto sócio – cultural e a escola, cabendo a esta, e tão só, reproduzir aquele de acordo com princípios pré-definidos de eficácia e eficiência, como forma de responder às finalidades e objetivos da sociedade.

(Vilar, 1994, p.36)

Esta visão de currículo enquadra-se numa teoria técnica, que se caracteriza por um discurso científico, por uma ação tecnicista e por uma organização burocrática (Pacheco, 2001). Preocupando-se unicamente com os produtos / resultados, a avaliação assenta no estudo de efeitos (Bonniol & Vial, 2001) em que o objetivo é “averiguar os *efeitos* das políticas, programas, projetos, materiais educativos métodos, estratégias, dispositivos de formação, etc., devendo, além disso, controlar e verificar a sua fiel implantação, utilização e realização” (Rodrigues, 1994, p.98). A avaliação identifica-se, assim, como um processo de *controlo externo* que não carece de justificação, de explicação nem de fundamentação do seu *referencial de avaliação*. Esse referencial é, assim, estabelecido e imposto pelas hierarquias administrativas de uma forma autoritária (Rodrigues, 1994 e 2002) e o avaliador possui uma imagem objetiva, externa e especializada que lhe permite ter atributo de juiz e de portador da verdade (Bonniol & Vial, 2001).

Na avaliação de escola, os intervenientes nesse processo são atores institucionais, peritos ou investigadores externos à escola – avaliação externa – que procuram, essencialmente, encontrar a posição da escola face a uma norma (Figari, 2008). Assente na observação dos resultados ou dos produtos alcançados pela escola, a avaliação sumativa tem como objetivo verificar / certificar se a escola está a implementar, a utilizar e a realizar fielmente as diretrizes vindas do exterior – a função de controlo – e a averiguar se os efeitos desejados estão a ser alcançados.

2.2.4.2. Resultados da autoanálise / Verificação do cumprimento dos objetivos (S2)

Ao contrário da significação *S1*, nesta rejeita-se uma possível semelhança entre a realidade social e a realidade física. A realidade social é postulada por fenómenos de complexidade e de irreversibilidade, sendo os sujeitos compreendidos a partir das suas intenções e da forma como interpretam as situações, tendo em conta os seus valores e interesses, o que resulta numa aquisição de um conhecimento subjetivo (Rodrigues, 1994 e 2002). A aplicabilidade da relação teoria-prática não faz sentido, visto que não se verifica uma

correspondência entre as situações estudadas e aquelas nas quais os autores se encontram. De acordo com Rodrigues (2002, p.88), a

teoria tem origem na prática e é por ela validada, em lugar de ser a teoria a validar as práticas [...] e o conhecimento científico será utilizado essencialmente para informar as decisões a serem tomadas de modo refletido e ponderado em cada nova situação concreta e específica que se depara, onde os fins atingir não se encontrarão necessariamente determinados à partida, afigurando-se eventualmente problemáticos e a merecerem negociação, compromisso e consenso.

Deste modo, o observador tem de assumir “uma posição interna, de participação na investigação e na situação em estudo” (Rodrigues, 2002, p.87), privilegiando, essencialmente, uma metodologia etnográfica ou etnometodológica. A relação entre o investigador e o investigado assenta numa gestão socialmente democrática, negociada, participada e de *ética contratual* (Rodrigues, 1994 e 2002), verificando-se uma certa evolução no sentido da interiorização do controlo que passa a ser gerido pelo sujeito da avaliação que agora assume o papel de avaliador (Bonniol & Vial, 2001).

A nível curricular, esta perspetiva enquadra-se numa teoria prática⁴², caracterizada por um discurso humanista, por uma organização liberal e por uma prática racional (Pacheco, 2001), o currículo é conceptualizado como um processo e não como um produto, ou seja, como processo que resulta de uma proposta que é interpretada, de diversas formas, pelos professores e aplicada em contextos diferentes, resultando num currículo encarado como uma “prática constantemente em deliberação e em negociação” (Pacheco, 2001, p.39). O currículo é, então, compreendido como um “processo que engloba múltiplas vertentes – propostas por parte da administração, que podem ser interpretadas pelas escolas e pelos professores de diferentes modos e aplicadas em contextos distintos” (Morgado, 2000, p.43) e a construção do currículo baseado na prática pressupõe a “participação ativa e responsável dos diversos intervenientes educativos na tomada de decisões” (Morgado, 2000, p.43). Em particular, as tomadas de decisões pelos professores, que visarão estruturar a própria ação educativa, assim como dar resposta aos problemas e às situações complexas vividas nas escolas (Kemmis, 1993). A avaliação surge enquadrada numa lógica de gestão / regulação em que se procura racionalizar adequadamente o desenvolvimento de uma determinada ação (Bonniol & Vial, 2001), para responder aos problemas e à complexidade vividos na realidade avaliada.

⁴² Surgida na década de 70, esta teoria emerge de discussões curriculares da época, sobretudo da “questão colocada pelos empiristas conceptuais que perspetivam o currículo como uma prática que resulta, não só de uma relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática (Pacheco, 2001, p. 38).

É de realçar, de acordo com Berger (1986, citado por Bonniol & Vial, 2001, p.108), que a avaliação das instituições (a escola, no nosso caso) se insere num triplo fenómeno de

tipo ideológico, que é a exigência dos atores sociais de ter um direito de visão sobre as práticas dos outros atores sociais, um segundo fenómeno do tipo organizacional que fez triunfar os sistemas de gestão com relação a sistemas de crescimento dos recursos e, finalmente, a ideia de que a legitimidade social dos grandes setores da nossa vida coletiva não está mais garantida por si mesma e exige constantemente um nova operação de legitimidade.

Na significação *S2*, a escola é o sujeito da sua avaliação, ou seja, são os próprios atores internos que desenvolvem a fonte do referencial de avaliação que lhes permite organizar, gerir, executar e controlar o dispositivo de avaliação, bem como os resultados obtidos (Figari, 2008) – *autoavaliação de escola* – possibilitando, assim, a adequada gestão do currículo da escola.

Nesta lógica, a avaliação de escola assenta num processo formativo – *avaliação formativa*, que carece de justificação, explicação e de fundamentação do *referencial de avaliação*, isto é, a avaliação é estabelecida numa base democrática, negociada, participada por todos os atores da escola⁴³. Quanto ao plano metodológico, apela-se à etnografia ou etnometodologia com o objetivo de autorregular os processos da implementação de políticas, projetos, programas, materiais educativos, entre outros.

2.2.4.3. Construção coletiva do sentido (S3)

Nesta perspetiva, a realidade social não é completamente perceptível pelos indivíduos, de acordo com as suas intenções e representações, pois, ao inserir-se socialmente, são objetos de determinações e influências sociais externas: os “indivíduos são simultaneamente sujeitos e objetos das situações sociais” (Rodrigues, 2002, p.89) e, embora possam interpretar a realidade social, não é suficiente para explicá-la, porque as condições e as instituições sociais limitam, quer a perceção, quer a transformação dessa realidade (Rodrigues, 1994 e 2002). Como resultado de uma era pós-moderna, caracterizada por um estado de incertezas que provoca a redefinição permanente dos quadros epistemológicos tidos como imutáveis numa era anterior, a ciência é hoje confrontada com múltiplas questões / desafios que se prendem, desta forma,

⁴³ Rodrigues (1994 e 2002) alerta para possíveis desvios de atenção sobre a situação da organização (a escola, no nosso caso), que podem decorrer dos conflitos e das negociações: “ao conceber-se o conflito e a negociação em termos essencialmente individuais, desinseridos do contexto social e político onde se desenvolvem e incrustam as diferentes representações, interesses e valores individuais e de grupo, mantém-se fora de questão a organização social de que fazem parte, podendo acabar a presumir-se o consenso e a desviar-se a atenção das lutas, contradições e tensões que subjazem às práticas institucionais, posição que se afigurará consonante com um relativismo que não desafia nem questiona as condições institucionais e sociais, nem as relações de poder existentes (Rodrigues, 2002, pp.88-89).

quer com a natureza do conhecimento, quer com a natureza da realidade. Para Bonniol e Vial (2001, pp.347-348), esses desafios são os seguintes:

- o desafio da síntese em face da pulverização dos saberes especializados;
- o desafio das relações complexas que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- o desafio do determinismo: como integrar a desordem e o acaso no conhecimento do real?;
- o desafio da emergência de formas organizadas (auto-organização);
- o desafio da articulação entre as diversas dimensões (física, biológica, antropológica e social) constitutivas da realidade humana.

Conseqüentemente, o conhecimento científico requer uma *ruptura epistemológica* com o conhecimento subjetivo e empírico, ou seja, para o alcançar é necessário uma ruptura com as crenças, as representações e os conceitos que surgem das experiências e da situação social do indivíduo, visto que são ou poderão vir a ser um obstáculo (Rodrigues, 1994 e 2002). Observa-se a transição da construção de um conhecimento objetivo e universal para um conhecimento enquanto construção social historicamente determinado, e ao qual se acede apenas com a utilização de uma pluralidade de métodos. A análise crítica do conhecimento subjetivo permite que o investigador e o investigado se distanciem das suas interpretações e das suas posições para *reorganizar* o significado das situações em que se encontram, bem como para ultrapassar o *dualismo tradicional* – sujeito / objeto, presente no plano de investigação. O “indivíduo, sujeito e objeto social, é sujeito e objeto do conhecimento científico” (Rodrigues, 2002, p.90).

Enquadrado numa teoria crítica, o currículo assenta numa perspectiva emancipadora (Morgado, 2000; Pacheco, 2001), que é caracterizada, segundo Kemmis (1993), por uma organização participativa, por um discurso dialético, comunitário e democrático e por uma ação emancipatória.

Deste modo, o currículo não é conceptualizado como um produto nem como um processo é, sobretudo, mas como o resultado de interesses críticos agrupados, de professores e de alunos portadores de uma consciência crítica (Morgado, 2000; Pacheco, 2001). Vilar (1994, p.37) refere que nesta teoria curricular, caberão

as teorizações que procuram, essencialmente, «iluminar» os processos educativos e instrutivos, encarados como processos sujeitos a conflitos de valores, interesses e necessidades.

Estamos [...], perante teorizações que [...], apelam à «emancipação» do sujeito que é chamado a resolver os conflitos da prática.

A fonte do referencial de avaliação não é nem interna nem externa e que não se justifica a atribuição de uma posição absoluta a uma delas (Rodrigues, 1994 e 2002), à avaliação

o problema de sua função como domínio de pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre as suas metas, sobre seu projeto.

(Bonniol & Vial, 2001, p.348)

A avaliação decorre, assim, de uma co-construção assente na transformação, no confronto e na síntese das duas posições: interna / externa (Rodrigues, 1994 e 2002), assistindo-se a uma relação dialética entre dois polos que são complementares nesta visão da realidade: a avaliação com função de controlo e avaliação com função de regulação (Bonniol & Vial, 2001). O referencial de avaliação “elabora-se e reconstrói-se à medida que se desenvolve e através do próprio processo de avaliação, numa *avaliação em ato*⁴⁴ infindável” (Rodrigues, 2002, p.90).

Nesta perspetiva, é possível reconhecer a multiplicidade de atores que procuram, numa relação dialética entre a autoavaliação e a avaliação externa: 1) o esclarecimento das contradições existentes entre as visões que múltiplos atores têm da escola; 2) um agrupamento dos *juízos de valor* produzidos nas duas modalidades de avaliação e 3) um sentido coletivo no procedimento das duas modalidades (Figari, 2008). Assim, a avaliação de escola não resulta da combinação das anteriores significações (*S1* e *S2*), mas de um desafio comum aos múltiplos atores que procuram estabelecer interações entre o externo e interno, bem como estratégias de resolução dos problemas de aprendizagem inerentes a um dado contexto sociológico, político, tecnológico, económico e cultural (Figari, 2008).

Para finalizar, no quadro 2.2, expomos uma síntese que revela o enquadramento entre os significados de avaliação de escolas, as modalidades, as dimensões e a natureza dos quadros referenciais (Figari, 2008).

⁴⁴ O autor utiliza a expressão de “avaliação em ato” pertencente a Ardoino e Berger (1989).

QUADRO 2.2 - Síntese das perspetivas da Avaliação de Escola

Significados de Avaliação de escola Figari (2003)	Modalidades	Dimensões	Quadros referenciais
Posição da escola num contexto, numa turma, numa norma S1	Avaliação externa	Avaliação sumativa	Normativo
Resultados da autoanálise / Verificação do cumprimento dos objetivos. S2	Autoavaliação	Avaliação formativa	Criterion
Construção coletiva do sentido S3	Autoavaliação numa relação dialética com avaliação externa	Avaliação formadora	Criterion e Normativo

2.3. Avaliar as Escolas: porquê?

A avaliação está na ordem do dia em vários domínios, nomeadamente, na educação. É incontestável que os sistemas educativos, as escolas e os docentes são cada vez mais responsabilizados e avaliados em função das capacidades para responder adequadamente às exigências e aos problemas da sociedade de hoje. Com efeito, a avaliação educacional (avaliação de escola, a avaliação dos docentes, avaliação dos alunos) tem, nos dias de hoje, uma centralidade nos discursos e nas ações políticas, para além de uma visibilidade social considerável. Aliás, a este propósito, Natércio Afonso (2007, p.232) diz que existem entidades de ação pública, nomeadamente a imprensa, que têm tido uma política de avaliação com implicações no campo da educação: “há jornais que têm claramente uma política de avaliação da educação, que é concretizada pela respetiva política editorial [...]. E que, aliás, exercem influência considerável na política educativa a nível nacional [...]”.

Afonso (2002) constata que, no âmbito político, existem diferenças significativas na forma de perceber a avaliação educacional, por exemplo, nos setores mais conservadores ela é assumida como um “instrumento de controlo administrativo-pedagógico” (Afonso, 2002, p.31), ao serviço de sistemas políticos autoritários, nos quais se adota um conjunto de valores tradicionais da disciplina, da ordem e da hierarquia social. Quanto aos setores mais liberais, a avaliação educacional é adotada como um “instrumento de seleção meritocrática de natureza individualista, ou [...] como instrumento de gestão subordinada aos novos valores da *produtividade institucional*, da *performatividade* e da *prestação de contas*” (Afonso, 2002, p.31), enquadrada numa lógica de *mercado* ou de *quase-mercado* da educação. Relativamente aos setores mais progressistas, a avaliação educacional é considerada um “instrumento de

promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e projetos educativos” (Afonso, 2002, p.31), favorecendo e proporcionando um desenvolvimento pessoal e coletivo. Afiguram-se, assim, duas tendências: uma mais ligada a lógicas de regulação, nos dois primeiros quadros, enquanto no terceiro quadro se observa uma lógica de emancipação.

Relativamente à avaliação de escola, temos vindo a assistir a uma “obsessão avaliativa” (Afonso, 2002, p.32), quer por parte da administração central, quer por parte da sociedade em geral, centrada, essencialmente, nos resultados dos exames obtidos pelos alunos, promovida pelo Estado que pretende cumprir duas funções básicas: a primeira prende-se com um reforço no controlo do que se ensina e de como se ensina nas escolas públicas, a segunda diz respeito à promoção da competitividade entre as escolas públicas ou entre escolas públicas e privadas⁴⁵ (Afonso, 2001 e 2002). Machado (2010) descreve a atual situação em torno da avaliação de escola como “um regime de omni-avaliação que, paulatina e consistentemente, colocou a escola, como lugar de efetivação das políticas educativas, sob uma espécie de vigilância pan-ópica que visa uma transparência absoluta”. Este autor acrescenta que tal regime começa a ter consequências no quotidiano escolar, “ao ponto da avaliação surgir como um processo de tal modo naturalizado e intrinsecamente bondoso que os seus propósitos não são objeto de qualquer questionamento axiológico, filosófico ou político” (Machado, 2010, p.23).

Apesar da *procura da avaliação*⁴⁶ de escola ser um tema atual, está longe de originar consensos, dada a tão grande diversidade de pressupostos, de intenções e de pontos de vista sobre o tema. Esta *procura da avaliação* é fruto de uma conjugação de múltiplos fatores ou razões. De origens e lógicas muito diferentes, resultantes de visões, expectativas e interesses presentes em áreas muito diversas, Azevedo (2005) invoca as seguintes razões:

- a presença de duas tendências em diversos países europeus: por um lado, a descentralização de meios, por outro, a definição, quer de objetivos nacionais, quer de patamares de resultados escolares. Neste sentido, a avaliação de escola surge como um instrumento que possibilita, por um lado, a transparência e a responsabilidade nas decisões e, por outro lado, a prestação de contas num quadro de autonomia de escola;

⁴⁵ Afonso (2001 e 2002) realça que esta última função básica tem conduzido à construção dos rankings de escola.

⁴⁶ Expressão utilizada por Figari (1996, p.34), ao referir que “é forte a procura da avaliação” e resulta: da *procura social* – que se prende, por um lado, com o desejo de compreender e, por outro lado, com a exigência de eficácia do sistema educativo; da *procura institucional* – que consiste no facto das organizações terem necessidade de controlar os efeitos de políticas e de regular as adaptações necessárias para as implementar; da *procura internacional* – que surge da necessidade cada vez maior de comparar a eficácia dos diversos sistemas educativos; da *procura pedagógica* – que emerge sob a forma de uma procura constante de formação.

- os atores sociais assumem diversos papéis (o de cliente, o de consumidor e o de cidadão)⁴⁷ na sua relação com a escola. Neste sentido, é necessário construir uma fonte de informação e de controlo social, que permita desenvolver tal relação. Consequentemente, a avaliação pode ter um papel fundamental quer entre a lógica de mercado, quer entre a lógica de cidadania;
- os diversos estudos sobre as eficácias, sobre a melhoria e sobre o *efeito-estabelecimento*, revelaram a importância da escola no sistema educativo, facto que tem resultado numa crescente preocupação, visível nos discursos políticos, em transmitir a ideia de que a escola deve ser vista como uma *unidade básica de mudança*⁴⁸;
- os limitados recursos financeiros públicos obrigam a uma maior eficiência na gestão dos serviços educativos, nos quais ganham relevo os paradigmas de gestão empresarial, que defendem a avaliação das escolas como um instrumento de promoção da qualidade, sobretudo em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos;
- a necessidade de perceber o porquê do abandono escolar, quer ao nível dos fatores que dependem da escola, quer ao nível de fatores que derivam de aspetos económicos, culturais e sociais;
- as escolas começaram a entender a avaliação como um instrumento importante no desenvolvimento do seu processo de melhoria e de desenvolvimento, dando-lhes a possibilidade de ser organizações aprendentes⁴⁹;
- as dificuldades sentidas pela escola em conseguir dar resposta às múltiplas solicitações vindas da sociedade⁵⁰;
- a opinião pública tem uma imagem negativa do sistema educativo, em geral, e da escola, em particular, que é resultado da divulgação das comparações internacionais ou dos resultados escolares. Face a essa situação, a escola tem

⁴⁷ Segundo Azevedo (2005, p. 5) os atores sociais, vistos como clientes na relação com a escola, exigem garantias de qualidade e de informação atualizada sobre os serviços. Como consumidores, querem informações sobre a relação custo-benefício no sentido de escolher a escola que oferece a melhor relação. Como cidadãos, os atores sociais necessitam de informação que ajude a fomentar a responsabilidade coletiva face à educação – “a educação é um assunto de todos”.

⁴⁸ Azevedo (2005) cita essa expressão de Murillo (2003, p.1).

⁴⁹ De acordo com Azevedo (2005), foram as escolas privadas as primeiras a perceberem a necessidade de serem organizações aprendentes.

⁵⁰ O autor dá como exemplo a “forma desequilibrada como se faz incidir no campo educativo e formativo os problemas da relação muito complexa entre a escolaridade, diplomas escolares e mercado de trabalho” (Azevedo, 2005, p.7).

necessidade de mostrar, de provar à sociedade, que a sua realidade é melhor do que aquela que é alvo de divulgação;

- a existência de uma crise de confiança junto de alguns setores da sociedade em torno da escola, resultante das dificuldades em resolver alguns problemas que emergiram da massificação do ensino, da democratização e do princípio da educação para todos;
- a necessidade de promover uma informação ampla, plural, integrada e contextualizada como resposta / explicação da escola aos resultados dos exames ou de provas de aferição;
- a influência cada vez mais relevante das instâncias internacionais sobre sistemas escolares;
- o facto de a avaliação de escola fomentar, desenvolver e implicar o reforço da profissionalidade e profissionalismo docente nas escolas.

Por seu lado, Santos Guerra (2002a e 2002b) destaca um outro conjunto de fatores que justificam a necessidade e a exigência da avaliação das escolas, a saber: 1) a exigência de uma racionalidade na gestão de projetos que permita uma reflexão rigorosa e sistemática sobre a qualidade da sua planificação e do seu desenvolvimento na escola; 2) a necessidade de compreender a realidade escolar, uma vez que só desta forma é possível garantir a retificação e a mudança; 3) a presença de uma responsabilidade social e a exigência ética que faz com que nos questionemos e preocupemos com o modo como são utilizados os dinheiros públicos pela escola; 4) a emergência de uma compreensão dos sentidos e das naturezas das práticas educativas, no intuito de os profissionais do ensino aperfeiçoarem, através de uma mudança de comportamento, atitudes e conceções sobre essas práticas; 5) a exigência de uma melhoria da prática educativa desenvolvida nas escolas.

Para Costa e Ventura (2002, pp.106-107), são sete as razões que contribuem para a notoriedade do tema da avaliação de escola:

- *a visibilidade e a especificidade das organizações escolares*, em que a escola é vista como uma organização que possui uma individualidade própria, situada num contexto específico, que a permite distinguir de todas as outras;
- *a autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino*, de onde emerge a necessidade da escola adquirir a capacidade de decisão no sentido de dar as respostas mais adequadas aos seus problemas;

- *a pressão pública e as lógicas de mercado*, em cujo quadro presenciamos o pedido de contas à escola sobre os seus resultados por parte dos diversos atores sociais, exigindo-lhe uma responsabilidade social, num momento em que vivemos numa sociedade marcada por *lógicas do mercado*, onde a concorrência e a reclamação pelo direito à escolha se verificam;
- *a contração dos recursos financeiros*, resultantes de uma conjuntura financeira do Estado que acarreta um maior controlo e uma maior racionalização dos recursos;
- *o controlo e a regulação dos sistemas educativos* faz despertar a necessidade de obter / dispor de informações sobre a situação do ensino e da aprendizagem do país, no sentido de constituir um diagnóstico para que as políticas educativas possam, a partir dele, desencadear as ações necessárias a fim de alcançarem os objetivos definidos;
- *as estratégias de marketing e de promoção da escola*, numa sociedade marcada por *lógicas do mercado*. A avaliação poderá servir, como se tem verificado, sobretudo, nas escolas privadas, como um mecanismo de promoção quer no sentido de captar novos *clientes*, quer por questões de prestígio institucional;
- *a melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas*, no sentido de que a avaliação pode ser um instrumento que identifique os pontos fortes e os pontos fracos, levando assim à indução de estratégias de mudança e de melhoria.

Por sua vez, Clímaco (2002, p.63) sustenta que existem três forças impulsionadoras que têm estimulado o desenvolvimento e interesse pela avaliação de escola como uma atividade política e científica, a saber: 1) *a pressão para melhorar o serviço educativo*, exigindo-se que, com os mesmos recursos, as escolas facultem uma preparação escolar que prepare os jovens para viver em sociedade, garantindo uma melhor qualidade de vida, uma melhor adaptação a novos contextos de trabalho e um melhor ajustamento às necessidades económicas e de desenvolvimento da própria sociedade; 2) *a reorganização da administração*, resultante de políticas de descentralização e de autonomia das escolas, obriga a escola prestar contas sobre o seu desempenho; 3) *os contributos da investigação sobre a eficácia escolar*, que têm posto em evidência um conjunto de fatores da escola que influenciam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, fazem referência à importância da avaliação como um mecanismo regulador da própria eficácia, isto é, chamam a atenção para a avaliação de escola como uma estratégia reguladora do seu desenvolvimento.

Lafond (1998, pp.10-12) evoca três razões para que, nos dias de hoje, a avaliação seja vista como um desafio que a escola em particular, e o sistema educativo, em geral, têm que encarar:

- *a pressão da opinião pública* – os encarregados de educação, as empresas e a sociedade, em geral, têm tendência a julgar as escolas, existindo assim, “uma espécie de avaliação selvagem” (Lafond, 1998, p.10). Neste sentido, a avaliação de escola surge para combater essa *avaliação selvagem*, respondendo adequadamente às diversas questões provindas das pressões da opinião pública;
- *a constatação da singularidade de cada escola* – a escola é muito mais do que a soma de pessoas, de edifícios, de meios financeiros e de matérias; ela “é uma comunidade, uma entidade viva” (Lafond, 1998, p.11), que possui as suas próprias dinâmicas, uma personalidade e uma identidade que lhe são próprias, o que faz emergir a necessidade de a compreender em toda a sua complexidade;
- *o acréscimo da autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 80* – o reconhecimento da escola como uma *unidade base* fundamental para a promoção da qualidade do sistema educativo conduziu à atribuição de autonomia à escola. Porém, a autonomia atribuída à escola capacita-a a tomar iniciativas, uma vez que ela possui uma *comunidade viva* que procura as melhores respostas para resolver os seus problemas, para obter os melhores resultados possíveis, exigindo-lhe também a responsabilidade e a obrigatoriedade de prestar contas. É, neste sentido, que a avaliação de escola pode desempenhar um papel fundamental.

Embora de origens muito diferentes, estas razões acabam por estar interligadas, criando na escola, em particular, e no sistema educativo, em geral, a obrigatoriedade da adesão a uma cultura de avaliação. O peso de cada uma delas e a sua interação conduz a duas lógicas diferentes – avaliação mais externa ou mais interna, mais formativa ou mais sumativa, mais normativa ou mais criterial, mais qualitativa ou mais quantitativa.

Neste contexto, percebemos que a forte procura da avaliação de escola é impulsionada, essencialmente, por três forças: a força da prestação de contas emergente da reestruturação da administração central que, ao facultar uma maior autonomia à escola, procura controlá-las para garantir a equidade do sistema educativo e incentivá-las a fornecer informações

sobre as suas prestações no âmbito de uma *responsabilidade social*⁵¹; a força de uma permanente melhoria impulsionada pela constante mudança social que exige da escola a assunção de um papel ativo na procura de soluções criativas e adequadas à resolução dos seus problemas⁵², muito diversificados nas suas origens e contextos, que dificultam ou até comprometem a anexação desse papel à administração central⁵³; e, por último, a força da performatividade emergente de uma sociedade marcada por lógicas de mercado e de competitividade, em que os resultados escolares dos alunos se assumem como referente principal na certificação da qualidade das escolas, transformando-se num cartão de apresentação da eficácia de utilização dos limitados recursos financeiros públicos.

2.4. A face oculta da Avaliação de Escola

Como foi dito anteriormente, a avaliação de escola está na ordem do dia, pelo que é pertinente desvendar alguns aspetos ocultos que podem justificar a sua emergência pois, além da complexidade técnica inerente ao desenvolvimento da avaliação de escola, ela reveste-se de uma teia de cariz político que é importante conhecer para que se possa compreender o(s) seu(s) sentido(s) e o(s) significado(s).

2.4.1. Autonomia da escola: a crescente (des)responsabilização

Atualmente, em diversos sistemas educativos (entre eles o português), observa-se a passagem de um modelo de gestão autoritário e centralizador para um outro mais descentralizador e participativo (Thurler, 2001a e 2002). Na origem destas políticas de descentralização estão, por um lado, imperativos de eficácia, de transparência dos serviços, de participação nas decisões, de delimitação de funções e de reconhecimento dos contextos locais

⁵¹ Segundo Santos Guerra (2002a), a avaliação de escola surge associada ao cumprimento da responsabilidade social. As escolas, porque lidam com bens públicos e privados, assumem uma obrigação ética perante o questionamento sobre o uso desses bens. “Muito embora as perspetivas sobre os critérios da justa utilização dos bens sejam diferentes, conforme a ideologia e as posições das pessoas ou dos grupos sociais, a reflexão rigorosa sobre o funcionamento das escolas acaba por se converter numa exigência fundamental da responsabilidade social” (Santos Guerra, 2002a, p.12).

⁵² Inserida numa sociedade em mutação, a escola vê-se impelida a assumir-se como uma organização aprendente que leve a multiplicidade dos seus atores a encontrar formas de intervenção e de ação pedagógica mais eficientes e eficazes. Na nossa opinião, uma dessas formas de intervenção passa pela avaliação de escola, na medida em que esta pode ser uma estratégia de construção e de regulação do sentido coletivo da escola, sobretudo, na modalidade de autoavaliação.

⁵³ Alaiz (2000) refere que os fenómenos de explosão escolares associados ao centralismo do sistema educativo conduziram à sua ingovernabilidade. Neste sentido, em muitos dos Estados desenvolveram políticas educativas de descentralização. De acordo com o autor, surgiram então “políticas educativas que representavam o abandono pelo Estado do controlo central das escolas, autolimitando-se este a uma função essencialmente reguladora” (Alaiz, 2000, p.26).

e, por outro lado, a necessidade de redimensionar o papel do Estado na escola (Formosinho & Machado, 2010a; Nóvoa, 1999; Pacheco, 2000a e 2000b). Segundo Nóvoa (1999, p.17), a

modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na aceção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos.

Para MacBeath *et al.* (2005, p.168), a tendência da descentralização é acompanhada pela “falta de confiança na capacidade do estado para proporcionar uma resposta adequada a cada uma das necessidades duma população cada vez mais exigente”. Por sua vez, Perrenoud (1998, *sp*) refere que a investigação revela que as políticas e reformas “centralizadoras fracassam porque não deixam espaço à apropriação, à reconstrução das finalidades e das estratégias pelas escolas e pelos profissionais”. Constata-se, assim, que a transição de um modelo de gestão autoritário e centralizador para um modelo descentralizador e participativo tem como intenção facilitar a procura e a apropriação de soluções diversificadas e criativas para resolver os problemas situados num contexto específico, ou seja, há um reconhecimento, por parte da administração central, de “que não há respostas certas e que as pessoas mais afetadas pelas decisões devem ter um papel na tomada dessas decisões” (MacBeath *et al.*, 2005, p.168). Este reconhecimento teve origem, sobretudo, no movimento das escolas eficazes que aponta o esforço da eficácia como protagonista na tomada de decisão pela escola, daí, a importância da criação e do incentivo de espaços de participação dos atores educativos da escola no sentido de proporcionar uma corresponsabilização (Nóvoa, 1999) na implicação e concretização das decisões tomadas.

Contudo, Charlot (1994, citado por Pacheco, 2000a, pp.147-148) defende que a descentralização “não é uma conquista do local mas um efeito de uma política nacional: ela foi desejada, definida, organizada e posta em prática pelo Estado”. Resulta da sua tomada de consciência sobre a *ingovernabilidade* de um sistema educativo que se tornou gigantesco (Canário, 1999) ou, como refere Natércio Afonso (1999, p.41 e 2000, p.201), de uma “crise de governabilidade do Estado”. Neste sentido, as “políticas de promoção da autonomia das escolas não são um capricho, uma moda, ou uma dádiva da administração do Estado, mas uma nova estratégia concebida para enfrentar o problema do *deficit* de governabilidade” (Afonso, N., 1999, p.51). Ball (2002, p.5) refere que as políticas de descentralização não podem ser entendidas

apenas como sendo estratégias de desregulação, mas como “processos de rerregulação. Não são o abandono do estado do seu controlo, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlo”. Por sua vez, MacBeath *et al.* (2005, p.167) atribuem à origem das políticas de descentralização “uma força motriz, mais impulsionada por imperativos financeiros e políticos do que por considerações de natureza educativa”. Perante um Estado-regulador, em que “o tempo de tudo gerir, controlar, passou [a] administração a impulsionar, animar, dar coerência, contratualizar, avaliar” (Charlot, 1994, citado por Pacheco, 2000a, p.145). Enquadrada em pressupostos neoliberais, esta regulação na defesa de valores tradicionais e regras de mercado, “ganha progressivamente terreno através de uma estratégia explícita: agitação da bandeira da descida dos níveis escolares; responsabilização dos professores e escolas pelo estado da educação” (Pacheco, 2000a, p.146). Assim, por um lado, a autonomia é uma estratégia que dá à escola a possibilidade de solucionar os problemas que a administração central não foi capaz de solucionar mas, por outro lado, verifica-se a transição da responsabilidade da administração central para a escola.

Quanto maior autonomia tiver a escola, maior será a exigência e a responsabilidade dos atores no terreno⁵⁴ (Afonso, N., 1999 e 2000; Alaíz, 2000; Barroso, 2004; Roullier, 2004 e 2008). Como uma instituição autónoma, a escola tem o dever de justificar as suas decisões / opções no sentido da responsabilização, da transparência e da compreensão das dinâmicas desenvolvidas no seu seio (Azevedo, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Thurler, 2002). Assim, a prestação de contas é apresentada por Azevedo (2005, p.5) “como o contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada dos sistemas públicos pela regulação, independentemente do grau de efetiva descentralização e de real autonomia”, ou uma “espécie de guardião da coerência institucional”, dado que um contexto de “demasiada autonomia exige demasiada responsabilidade (Roullier, 2004, p. 247 e 2008, p.82)⁵⁵. Esta passagem de testemunho da responsabilidade permitiu que a administração central se desresponsabilizasse por qualquer incapacidade de a escola responder às exigências da sociedade, centrando-se,

⁵⁴ No quadro legal português, a autonomia da escola tem sido acompanhada pela atribuição de uma maior responsabilidade às escolas. Por exemplo, no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, lê-se que a “autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”. O mesmo se verifica no atual diploma que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 75/2008), no preâmbulo é dito que a “maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”.

⁵⁵ A propósito da necessidade de prestação de contas no caso português, no Decreto-Lei n.º 75/2008, no seu preâmbulo destaca como uma necessidade a instituir num acréscimo de autonomia à escola, à qual é dada a seguinte organização: “por um lado, de forma imediata, pela participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor e, por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa”.

fundamentalmente, na procura de mecanismos de controlo e de regulação que garantissem a credibilidade, a transparência e a equidade do sistema educativo (Afonso, N., 1999 e 2000; Clímaco, 1990; Thurler, 2002). Isto levou a que uma grande maioria dos sistemas educativos iniciasse uma redefinição dos “limites entre liberdade e responsabilidade, autodeterminação e comando negociado, avaliação interna e externa, autorregulação e controlo” (Thurler, 2002, p.62).

Sustentamos, com Afonso (2002), que a autonomia da escola é mais uma retórica do que uma realidade, sobretudo pelo facto de a sua discussão ter vindo a permitir à administração central tecer diversos argumentos para cada vez mais avaliar os resultados dos alunos e responsabilizar os atores do terreno (essencialmente os docentes) por qualquer fracasso, pois, a “opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas” (Afonso, N., 1999, p.51). No caso do sistema educativo português, a referida retórica ganha maior significado por um moroso processo de atribuição da autonomia às escolas justificado, não apenas pela sua complexidade⁵⁶, mas também, por uma aparente intenção da administração central de querer dar autonomia às escolas. No fundo, a administração central tem fomentado uma autonomia aparente que se caracteriza por uma série de limitações que fazem com que nos questionemos acerca das margens de liberdade das escolas para tomarem as decisões mais adequadas para solucionar os problemas ou dificuldades emergentes do seu contexto particular. A este propósito, Costa (2007) questiona o papel da avaliação de escola no seio de uma autonomia de escola, onde a gestão dos recursos é limitada e, como exemplo, expõe uma situação:

Imaginemos uma situação em que numa determinada escola há um problema como o insucesso elevado à disciplina de Matemática: que gestão de recursos poderá ser implementada nesta área? Formação especializada de alguns professores durante um ano? Redução do número de horas de serviço docente para frequentar essa formação? Responsabilização do coordenador de departamento pelo acompanhamento das atividades letivas? Colocação de dois professores na sala de aula? Será que são possíveis estas estratégias? E, se o forem, será que no ano seguinte os docentes em causa ainda estarão na escola? Então, que gestão de recursos e que responsabilidade é que se pode pedir à escola?

(Costa, 2007, pp. 233-234)

O autor refere que, na última década, por exemplo no âmbito dos Projeto Educativo de Escola (PEE), a legislação se “contraria a si própria: publica-se um decreto-lei e rapidamente

⁵⁶ Relativamente ao caso português, a autonomia das escolas públicas resulta, de acordo com Natércio Afonso (1999, p.46), de um “amplo, complexo e demorado processo de reestruturação do Estado, implicando uma reformulação global dos modelos tradicionais de construção das políticas públicas, por forma a dar resposta a problemas críticos de governabilidade do sistema educativo e ao *deficit* de credibilidade da administração educativa”.

surge um despacho que o contraria; sai um novo decreto-lei e outro despacho embaraça a sua aplicação” (Costa, 2007, p. 234). Assim, é pertinente questionar, não só a procura de mecanismos de controlo e regulação que emergem associados a uma crescente autonomia de escola, mas também a legitimidade de responsabilizar as escolas pelos efeitos provocados e prestações alcançadas.

Ao longo destes últimos anos, temos presenciado pequenos avanços no estabelecimento de *contratos de autonomia* que não são uma novidade do atual diploma que aprova o regime de autonomia das escolas públicas (Decreto-Lei n.º 75/2008), pois, no anterior, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, já estava contemplada a figura de *contrato de autonomia*⁵⁷. Assim, utilizamos a expressão “pequenos avanços” porque só em 2004 é que emergiu o primeiro *contrato de autonomia* decorrente da vigência do Decreto-Lei n.º 115-A/98⁵⁸ e só em 2007, no seguimento da publicação da Portaria n.º 1260/2007, foram estabelecidos mais vinte e dois contratos de autonomia decorrentes da participação das escolas no Projeto-Piloto de Avaliação Externa. Consideramos que têm sido dados passos na atribuição da autonomia às escolas⁵⁹, mas realçamos a diferença da evolução da preocupação entre a avaliação e a autonomia de escola, que deveriam evoluir em paralelo. Nesta linha, Natércio Afonso (2007) refere que só faz sentido falar de avaliação de escola quando ela surge associada a uma política ativa de incentivo ou de promoção da autonomia da escola, caso contrário, não passa de um “exercício retórico de semântica da inspeção tradicional” (Afonso, N., 2007, p.228).

A avaliação surge, nesta argumentação, como um dos mecanismos que garante a credibilidade, a transparência e a equidade do sistema educativo. Centrando-nos ao nível meso

⁵⁷ No Decreto-Lei n.º 115-A/98, o contrato de autonomia é compreendido como um “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (ponto 1 do art.º 48.º). No atual diploma, o Decreto-Lei n.º 75/2008, o entendimento é igual, tendo sido alteradas apenas algumas designações, por exemplo, em vez de *administração municipal*, fala-se na “câmara municipal”, ou, em vez de *outros parceiros interessados*, no atual diploma referem-se “outros parceiros da comunidade interessados” (ponto 1 do art.º 57.º).

⁵⁸ Segundo Formosinho e Machado (2010a, p.475), “é o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que prevê o contrato entre a escola, as autoridades regionais de educação e os municípios como instrumento necessário para a autonomia da escola (art.º 48.º). Contudo, é só em 2004 que surge o contrato da Escola da Ponte enquanto expressão da capacidade demonstrada para o exercício da autonomia (art.º 47.º, n.º 1) e recompensa do mérito da escola”.

⁵⁹ Formosinho e Machado (2010b), numa síntese ao percurso da atribuição de autonomia à escola, destacam instrumentos de diversas naturezas na evolução da autonomia, sendo entendida como uma *autonomia decretada* (Barroso, 1996). Assim, Formosinho e Machado (2010b, p.42) referem que “a evolução da autonomia «decretada» alicerça-se até 2006, em instrumentos de natureza organizacional (trabalho em rede, construção de regulamentos internos, seleção do tipo de órgão executivo, composição de assembleia de escola), de natureza programática (projeto educativo de escola, de natureza curricular (projeto curricular de escola e projetos curriculares de turma) e de natureza avaliativa (autoavaliação e avaliação externa)”. Embora em 2007, momento da celebração de contratos de autonomia com as vinte e duas escolas que participaram no Projeto-Piloto de Avaliação Externa, se tivesse trazido este tema para o debate, existem ainda duas áreas essenciais à autonomia de escola a descoberto, a saber: o recrutamento dos recursos humanos e a gestão da área financeira (Formosinho & Machado, 2010b).

do sistema educativo – a escola, a autonomia levou ao lançamento de um grande debate que opõe “partidários de uma ofensiva dirigida à aferição externa da eficácia da ação pedagógica e aqueles que desejam investir um máximo de esforços para a implantar, no plano local (nos estabelecimentos escolares), as competências indispensáveis de autoavaliação e autorregulação” (Thurler, 2002, p.64). Assim, uns defendem a avaliação externa da escola feita através da via de serviços próprios, como, por exemplo, a IGE, ou através de dispositivos mais concretos, como, por exemplo, a publicação dos resultados escolares; outros preocupam-se com a necessidade de fomentar / incentivar as escolas a desenvolver dispositivos de autoavaliação.

A avaliação externa é vista nas políticas educativas de cariz neoliberal e conservador como a única forma capaz de promover a *qualidade da educação escolar* (Afonso, 2002). Assim, mais do que um Estado-regulador, atualmente, em Portugal, podemos dizer que estamos na presença de um Estado-avaliador⁶⁰ onde se recuperam e promovem diversos pressupostos de cariz positivista. Tal ideia assenta na valorização excessiva que se tem dado aos resultados dos alunos, quer em provas internacionais, quer em exames nacionais, quer ainda na Avaliação Externa dinamizada pela IGE. Perante resultados pouco satisfatórios, a administração central tem culpabilizado e pressionado as escolas e, em particular, os docentes, originando assim um escrutínio público sobre a escola que nada contribui para resolver os verdadeiros problemas do sistema educativo português. Para piorar esta situação, temos assistido à construção e valorização dos *rankings* de escolas pelos diversos setores da sociedade portuguesa.

Concluimos com uma síntese de Natércio Afonso (1999, p.51) sobre o papel do Estado:

políticas com duas vertentes complementares (mais autonomia e mais avaliação), o Estado procura melhorar a prossecução das suas funções de regulação da provisão do serviço de educação. Por um lado, pretende reduzir a sua intervenção para a tornar mais eficaz, concentrando-a num menor número de funções (“fazer menos para fazer melhor”). Por outro lado, procura criar condições para que possa aumentar a pressão social sobre a escola, como forma de desenvolver incentivos externos para a melhoria do seu desempenho.

2.4.2. A avaliação da qualidade da escola ou a exigência da performatividade?

É inegável que no domínio da educação existe uma preocupação com a procura, promoção, incentivo e com a avaliação da qualidade das escolas. Ao longo destes anos, temos assistido a um debate sobre a necessidade de melhorar a qualidade da escola, em diversos discursos de cariz político, social, económico e científico. Exemplo disso é o relatório elaborado

⁶⁰ O conceito de Estado-avaliador tem origem em estudos desenvolvidos no âmbito das políticas de ensino superior e surge com o intuito de designar uma nova forma de atuação do Estado (Afonso, 2002).

pela OCDE⁶¹ no final da década de 80 que procura analisar a qualidade do ensino obrigatório, com o intuito de responder a duas exigências distintas: a definição da noção de qualidade no ensino e a análise das tendências, das apostas, das dificuldades e das iniciativas presentes no conjunto dos diversos países da OCDE⁶². Outro exemplo são as Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho de 2001⁶³ sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, que pressupõem:

- que “a educação de qualidade constitui um dos principais objetivos do ensino básico e secundário, bem como do profissionalizante, para todos os Estados-Membros, no quadro da sociedade da aprendizagem”.
- que “deve ser garantida uma educação de qualidade em todos os níveis e em todas as áreas do ensino, independentemente de quaisquer diferenças de objetivos, métodos e necessidades educativas [...]”.

Esta preocupação com a qualidade das escolas surge associada à avaliação. Isto porque, ter

escolas de qualidade significa ter professores, edifícios, equipamentos e materiais de aprendizagem, e ainda um sistema de administração, de qualidade. Tudo isto para que os alunos sejam, eles também de qualidade, pois será incongruente ter excelentes escolas e elas não serem capazes de formar alunos igualmente excelentes. Para saber se tudo isso acontece e ajudar a que tudo isso aconteça, é necessário avaliar.

(Varela de Freitas, 2001, p.283)

Em Portugal, tem-se assistido ao apelo da avaliação como um meio de fomentar a qualidade da escola (Alves & Correia, 2009 e 2010; Freitas, 2010; Machado, 2010; Sá, 2009), através, quer de incentivos para desenvolver projetos de avaliação de escola⁶⁴, quer da publicação de legislação⁶⁵. Porém, a avaliação da qualidade da escola supõe, desde logo, a

⁶¹ Organização de Cooperação e de desenvolvimento Económicos.

⁶² Para uma análise mais aprofundada, cf. OCDE, 1992.

⁶³ As Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário foram retiradas do sítio: http://europa.eu.int/eur-lex/pri/pt/oj/dat/2001/l_060/l_06020010301pt00510053.pdf (acesso em 10 de maio de 2005).

⁶⁴ Nos diversos projetos e programas de avaliação de escola promovidos em Portugal, um dos objetivos era o de fomentar, direta ou indiretamente, a qualidade da escola. Para uma análise mais aprofundada dos objetivos dos referidos projetos e programas, cf. Alves e Correia, 2010, pp. 155-191.

⁶⁵ Podemos observar uma associação entre a qualidade e a avaliação na Lei n.º 31/2002. Dos nove objetivos enunciados no art.º 3.º, cinco dizem respeito, direta ou indiretamente, à qualidade: “a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia [...]; 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, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas; f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; h) Promover uma cultura de melhoria continuada [...]”.

solução de duas questões – *o que se entende por educação de qualidade?, o que é uma escola de qualidade?* De acordo com a OCDE (1992, p.42), o termo *qualidade* é polissémico e a sua utilização é, muitas vezes, subjetiva, podendo ser-lhe reconhecidas quatro aceções / dimensões diferenciadas:

- atributos (sentido restrito) ou essência (sentido lato): descritiva.
- grau de excelência ou valor relativo: normativo.
- bom ou excelente: normativa.
- características ou juízos não cifrados: descritiva ou normativa.

Ligado ao campo empresarial, da gestão e da economia, o conceito de qualidade pode ser definido como

cumprir especificações, para se converter em adequação para o uso, satisfazendo as necessidades do cliente, ou, dito de outro modo mais técnico, é um grau previsível de uniformidade e fiabilidade a baixo custo, adequado às necessidades do mercado, ou então, um sistema eficaz para integrar os esforços de melhoria da qualidade nos distintos grupos de uma organização, para proporcionar produtos e serviços a níveis que permitam a satisfação do cliente.

(Duran, 1992, citado por Vicente, 2004, p.42)

Desta forma, o conceito de qualidade está ligado ao atendimento dos desejos, interesses e das necessidades dos clientes (Vicente, 2004). Para Marchesi e Martín (2003, p.20), a qualidade associa-se à excelência, ao valor, a uma obra bem acabada, a tudo aquilo que é digno de ser reconhecido, prende-se com o desejo de perfeição, com algo presente “em todas as utopias contemporâneas”. Por seu lado, Varela de Freitas (2001, p.283) considera que a qualidade “tem a ver com as distinções subtis, que tornam certas realidades únicas, que marcam a diferença”. Como exemplo, o autor refere que a escola de qualidade “será aquela em que a «diferença» se revela em *todos* os aspetos, de tal modo que a soma dessa diferença marque uma diferença *essencial* e não *accidental*”⁶⁶ (Varela de Freitas, 2001, p.283)⁶⁷.

Embora a qualidade seja um termo difundido e com inúmeros defensores, a sua delimitação na educação é difícil (Díaz, 2002; López, 2002; Marchesi & Martín, 2003; OCDE, 1992; Ramos, 2002). Um exemplo dessa dificuldade reside no facto de existirem, de acordo com Ramos (2002), tantas definições de qualidade como atores que a estudam e, em cada uma

⁶⁶ Itálico no autor.

⁶⁷ Varela de Freitas (2001, p.284), ao utilizar os termos *essencial* e *accidental*, reporta-se a conceitos que fazem parte da metafísica de Aristóteles. Segundo o autor, Aristóteles “definiu essência como aquilo que subsiste para além das mudanças, e esclareceu que essas mudanças só poderiam acontecer por causa dos acidentes, isto é, pelo que é suscetível de mudar na substância que configura a essência”. Ao aplicar esses termos à escola, o autor defende que “a escola é uma substância – o que nela muda é o accidental. E sejam quais forem os acidentes possíveis – escola grande ou pequena, no campo ou na cidade – existe uma escola de qualidade ou uma escola sem qualidade”.

delas, observa-se um enfoque concreto (o aluno, o produto, o processo, entre outros), em que são refletidas ideologias, concepções e expectativas particulares. Neste sentido, Lemos (2002, p.89) defende que o “conceito de qualidade é um conceito eminentemente político”, isto porque o “problema da qualidade coloca-se, não relacionado com as características das escolas, dos professores ou dos alunos em si, mas sim com as expectativas que nós temos, relativamente ao que eles devem ser” (Lemos, 2002, p.93). Logo, é compreensível que a diversidade da utilização do conceito de qualidade suscite, de acordo com a OCDE (1992), controvérsias frequentes.

Nesta linha de ideias, Díaz (2002, pp.7-8) propõe três enfoques, para compreendermos o que é uma *educação de qualidade*: resultado a alcançar – “é aquela que se consegue quando os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível”; relevância do que se aprende – “é aquela cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afetiva e socialmente”; e processos e meios do sistema educativo – “é aquela que oferece aos estudantes um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didáticas adequadas, etc”.

Embora estes enfoques sejam essenciais para a definição de um sistema de avaliação da qualidade dos processos educativos dinamizados nas escolas, poderá existir quem privilegie um deles em detrimento dos outros revelando, assim, a sua perspetiva sobre o que considera mais importante para uma educação de qualidade. Para Varela de Freitas (2001), *diferença essencial* da qualidade da escola pode ser entendida de diferentes modos, resultantes das concepções ideológicas que cada um dos intervenientes na escola privilegia, ou seja, se, para uns, o *essencial* para ter uma escola de qualidade é ter edifícios cuidados e apetrechados, para outros, o *essencial* é a igualdade de sucesso de todos os alunos na escola.

Tal como referimos anteriormente, a crescente procura da avaliação, em geral, e da avaliação de escola, em particular, tem-se caracterizado por uma demanda da promoção da qualidade. A este propósito, Machado (2010, p.23) refere que a “injunção ideológica «mais avaliação = mais qualidade»” tem sido, nos últimos anos, “objeto de um unanimismo desconcertante, alimentando e consolidando a afirmação do regime de omni-avaliação, através do qual nada é deixado sem avaliação: primeiro os alunos, depois as escolas e, finalmente, os professores” (Machado, 2010, p.23-24). Por sua vez, Sá (2009, p.93) suspeita que a relação entre a avaliação e a qualidade se transformou numa “espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação: bastará invocá-la (nas suas diferentes

combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam”. Ora, num contexto avaliativo, em que a produção de um juízo de valor emerge do confronto entre o referido (a realidade objeto de avaliação) e o referente (a realidade desejada), o termo qualidade tem, obrigatoriamente, de ser clarificado e, assim, exige-se que se ultrapassem os escassos “investimentos da clarificação do(s) sentido(s) que lhe podem estar subjacentes” (Sá, 2009, p.93). A construção e a explicitação do referente é, como defende Figari (1996), o elemento central num processo de avaliação e, assim, é fácil depreender o sentido da exigência mencionada. Por exemplo,

é provável que o desempenho organizacional e a «qualidade» de uma escola onde predominam preocupações com a equidade e a coesão social não sejam adequadamente reconhecidos por um programa de avaliação que privilegia, ao nível da definição dos padrões de referência, liberdade de escolha, a eficiência e a produtividade.

(Afonso, N., 2002, p.54 e 2004, p.154)

Assim, além do carácter técnico da avaliação, o carácter político não pode ser posto de parte, sobretudo, na avaliação de escola por ser uma prática social onde o apelo à objetividade da produção de um juízo de valor não passa de uma ingénua intenção. Na prática, trata-se do produto de uma partilha de perspetivas, representações ou pontos de vista que cada um dos atores (interno e externo) tem sobre a escola (ou sobre a qualidade da escola). Natércio Afonso (2002, p.52 e 2004, p.152) refere que, num contexto organizacional, a avaliação é “uma *démarche* subjetiva, onde a aparência da objetividade varia na razão direta da partilha de subjetividades entre os atores decorrentes do exercício do poder no jogo político em curso”⁶⁸. A este propósito, Perrenoud (1998, *sp*) refere que a avaliação de escola se dota de “uma racionalidade e, portanto, de uma legitimidade que, na aparência, aumentam a sua neutralidade, o que serve, quer se queira quer não, os interesses dos atores aos quais uma representação reputada «inatacável» da realidade fornece argumentos suplementares”.

⁶⁸ Itálico no autor.

Da análise desenvolvida à Lei n.º 31/2002, Pacheco (2003b) refere que existe uma preponderância da *dimensão performativa*, nomeadamente, nos objetivos que orientam a avaliação de escola e na própria conceção de avaliação que é adotada⁶⁹. Esta preponderância é notória noutras ações avaliativas desenvolvidas pela administração central, nomeadamente, no desenvolvimento do Programa de Avaliação Externa (cf. ponto 2.5.2.1), na preocupação em dinamizar e aplicar provas de aferição e exames ao nível nacional, bem como na Avaliação do Desempenho Docente⁷⁰. Assim, por mais que a administração central tente camuflar a *agenda* da avaliação da qualidade que promove, a sua ação acaba por demonstrar uma tendência para embarcar em valores neoliberais, em que a procura da qualidade se confunde com a procura da performatividade. Aliás, esta ideia é reforçada pela constatação de até ao ano letivo 2006/2007, não ter havido uma política sustentada e consequente no âmbito da avaliação externa, à exceção do “tratamento estatístico relativo aos dados do sucesso académico, os diferentes organismos políticos ministeriais responsáveis pela avaliação do sistema educativo e pelas escolas têm prosseguido políticas erráticas e não sujeitas a avaliação” (Ventura, Castanheira & Costa, 2006, p.134).

A acrescentar, na última década assistimos à publicação dos resultados dos exames dos alunos do 12.º ano de escolaridade, o que originou a hierarquização das escolas secundárias – *rankings de escolas*⁷¹ e, mais recentemente, a hierarquização também se estendeu às escolas de outros níveis de ensino básico, tendo por base os resultados das provas de aferição do 4.º e 6.º anos de escolaridade e dos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade.

⁶⁹ Segundo Pacheco (2003b, *sp*), da “leitura dos objetivos formulados para orientar a avaliação das escolas em Portugal constata-se o predomínio da dimensão performativa, presente quer nos termos ligados à melhoria da qualidade do sistema e dos resultados escolares, com preocupações de dispor de informações sobre o funcionamento do sistema educativo no sentido de participar nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, ao sucesso educativo, quer pela valorização da participação dos atores educativos e promoção de uma cultura de melhoria continuada de resultados” Este autor refere que a “dimensão performativa pode ser resumida na conceção de avaliação que é adotada: «a criação de níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas»”.

⁷⁰ O Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, diploma que definiu o “sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º) entre o ano de 2008 ao final do primeiro semestre do ano de 2010, realça como sendo um dos objetivos da Avaliação do Desempenho Docente “a melhoria dos resultados escolares dos alunos” (ponto 2, do art.º 3.º).

⁷¹ Após uma campanha de pressão mediática desenvolvida por diversos órgãos de comunicação social, no final do ano letivo de 2000/2001, o Ministério da Educação decidiu, apoiado por alguns setores da sociedade e contestado por outros, avançar com a primeira elaboração de *rankings* de escolas.

Assim, e no seguimento da discussão sobre a (des)responsabilidade decorrente da crescente autonomia da escola, compreende-se que avaliação de escola se inscreva, sobretudo, numa *política de quase-mercado* (Afonso, 2002), numa *epistemologia objetiva da avaliação*⁷² (Sobrinho, 2004) e numa perspectiva *SI* (Figari, 2008), a qual, ao nível da avaliação dos alunos, acaba por impelir uma *metanarrativa de controlo* (Alves & Machado, 2003a) e, ao nível da política curricular, acaba por impulsionar o domínio de um *modelo das racionalidades técnicas* (Pacheco, 2002b). Contrariamente ao que se registou noutros países, em que a opção dos *rankings* das escolas tinha, como pano de fundo, orientações de políticas educativas enquadradas na lógica de mercado⁷³, em Portugal, o surgimento do tema *rankings de escolas* resulta da

reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência, podendo mesmo assumir-se perante a opinião pública como o resultado, *de per se*, de uma avaliação das escolas, ainda para mais legitimada pelo carácter externo que lhe dá o facto de se apoiar nos resultados dos exames nacionais do 12º ano.

(Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003, p.1)

Desta forma, a elaboração dos *rankings* assumiu-se como uma espécie de avaliação externa da escola, ou seja, “um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado direto e linear” (Neto-Mendes *et al.*, 2003, p.2), em que o principal objetivo é, na nossa opinião, revelar as escolas com e sem qualidade. Por outro lado, a elaboração dos *rankings* acabou também por estimular a competição entre as escolas, numa lógica de quase-mercado⁷⁴ (Afonso, 2002; Neto-Mendes *et al.*, 2003). A este propósito, Afonso

⁷² Segundo Sobrinho (2004, p.712), na epistemologia objetivista a avaliação é eminentemente técnica, sendo o seu objetivo principal o de “prestar informações objetivas, científicas, claras incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela ideia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévios e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício”. No fundo, nesta perspectiva, a avaliação é vista como sendo objetiva, neutra e certa, dado o facto de ser supostamente assegurada por “procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas” (Sobrinho, 2004, p.712).

⁷³ Nos anos 80, em Inglaterra e nos Estados Unidos, nos governos de Margaret Thatcher e de Ronald Reagan, respetivamente, assistiu-se à emergência de lógicas de mercado nas orientações das políticas educativas (Neto-Mendes *et al.*, 2003; Reis 2004).

⁷⁴ De acordo com o quadro legal português, a matrícula de um estudante numa escola enquadra-se numa “lógica administrativo-burocrática (a escola que se é obrigado a frequentar é a do local de residência ou a do local de trabalho dos pais) e não a uma lógica de mercado, em que aos pais é dada a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino” (Neto-Mendes *et al.*, 2003, p.2), não existe assim, uma política de escolha da escola que possibilite a escolha de escolas públicas ou entre escolas públicas e privadas. Porém, ao nível do ensino secundário o aluno pode escolher a escola (Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho, com alterações introduzidas pelo despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho – define o regime de matrículas no ensino básico e secundário), contudo, fica sujeito a critérios de entrada, quando a procura excede a oferta (cf. pontos 3.3 e 3.4 do diploma). Apesar de alguns aspetos inerentes a uma política de liberalização do setor educativo, como, por exemplo, a liberdade de escolha da escola pelo aluno, o facto é que não existe nenhuma garantia de subsídio ou *voucher* para escolher o privado (Tomé, 2005). Assim, estamos na presença de uma lógica de quase-mercado da educação, caracterizada por uma política educativa de liberalização do sistema educativo, que assenta em dois pilares: “por um lado, o mercado enquanto promove a concorrência entre escolas – independente de serem públicas ou privadas, a livre escolha do cliente-aluno-pai, a possibilidade de autofinanciamento e responsabilização da comunidade por esse financiamento, a autonomia de gestão pedagógica. Por outro

(2001 e 2002) sublinha que a pretensão de utilizar a avaliação como um instrumento de controlo por parte da administração central não é novidade, a novidade consiste no “facto do controlo sobre os resultados escolares não se subordinar nem restringir a uma mera lógica burocrática, [pois] articula-se agora com mecanismos de mercado (ou mais exatamente, *quase-mercado*)” (Afonso, 2002, p.32). Assiste-se, assim, por parte de um Estado-avaliador, à “promoção de um *ethos* competitivo” (Afonso, 2002, p.35) que vai sendo interiorizado face a pressões da sociedade sobre a escola, através da avaliação externa e da valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos e dos contextos.

Por trás de um *fundamentalismo de mercado*⁷⁵, caracterizado por políticas educativas de cariz neoliberal que defendem a liberdade de escolha como uma forma de assegurar a democracia, emergem diversos problemas que colocam em causa um princípio fundamental – o *da igualdade de oportunidades*, que deve ser assegurado por um estado democrático que tem a obrigação de promover e assegurar a educação como um direito e um bem coletivo (Apple, 2000; Afonso, 2001 e 2002; Gimeno Sacristán, 2000). Como exemplo, o fomento da competição entre as escolas poderá originar um foco de procura de qualidade da escola centrada no seu potencial consumidor, ou seja, a escola desenvolve as suas dinâmicas de acordo com as preferências individuais dos consumidores, no sentido de poderem ser as escolhidas. Neste âmbito, Gimeno Sacristán (2000, p.54) chama a atenção para o seguinte facto: com a “aplicação mercantilista da escola, não se reforçam as escolas necessariamente com mais qualidade, mas apenas as escolas que sejam coerentes com as visões educativas dos pais, fazendo coincidir a qualidade com o gosto do cliente”, podendo originar uma deterioração da educação, resultante de um desvio de atenção para aspetos superficiais da educação (Gimeno Sacristán, 2000). Além disso, o êxito na competição depende do material humano com que se trabalha (Sá, 2009; Gimeno Sacristán, 2000) e, como tal, as escolas passam a competir entre si na busca dos melhores alunos, podendo recusar todos aqueles que apresentem dificuldades, criando desigualdades sociais⁷⁶. A este propósito, Sá (2009, p.102) dá um exemplo de uma situação ocorrida numa instituição escolar portuguesa que lhe chegou por uma *denúncia informal*: “um agrupamento de escolas que, na sequência da assinatura de um contrato de

lado, o Estado que recentraliza o controlo com currículos comuns e estabelecendo a avaliação externa dos alunos, pelos exames nacionais, e através dos seus resultados, a avaliação das próprias escolas” (Tomé, 2005, p. 80).

⁷⁵ Segundo Hargreaves (2003, p.105), em muitos países, as políticas económicas e públicas, no final do século XX, foram denominadas pela “ideologia do fundamentalismo de mercado”.

⁷⁶ Apple (2000) dá como exemplo os programas *voucher e choice*, cujo objetivo consubstanciado na oportunidade de proporcionar a todos os cidadãos, principalmente aos mais carenciados, a livre escolha da escola, não passou na prática, de uma falsa esperança.

autonomia, no âmbito do qual assumiu o compromisso em relação ao alcance de certas metas em termos de resultados escolares, estaria a pôr obstáculos à admissão de alunos com necessidades educativas especiais”.

Não obstante, ao longo desta última década em que se elaboraram os *rankings* de escolas, observámos uma certa renitência, da parte da administração central, para os aceitar como uma forma de avaliação externa⁷⁷, o que se comprova pelo facto de não assumirem a responsabilidade de os construir, ficando esta tarefa a cargo dos *media* de comunicação social. Embora esta renitência possa ser reveladora da aceitação da ideia de que *rankings* de escolas não passam de uma *pseudo* forma de avaliação externa que proporciona uma informação pobre e distorcida da verdadeira realidade escolar, o facto é que isso não iliba de pensarmos que a administração central tem privilegiado o critério da performatividade na avaliação da qualidade das escolas. Para o provarmos, vejamos a crescente preocupação em dinamizar provas estandardizadas, de âmbito nacional, como uma forma de levar as escolas à prestação de contas, acabando, assim, por alimentar setores neoliberais da sociedade que ao defender a *liberdade de escolha da escola*⁷⁸ como valor de um estado democrático, acabam por transformar a *igualdade de oportunidades* num valor retórico e, conseqüentemente, colocar em causa o serviço público de ensino.

De acordo com alguns estudos empíricos desenvolvidos na procura da contextualização dos resultados dos exames nacionais⁷⁹, verifica-se um certo desfasamento entre os resultados e

⁷⁷ Esta perspetiva tem por base os discursos a que, ao longo desta última década, assistimos na comunicação social por parte dos titulares da pasta ministerial da área da educação, que não valorizam a informação proporcionada pela elaboração dos rankings. Exemplo disso é a carta que, segundo Estêvão (2001b, p.173), foi enviada pelo Ministério da Educação à imprensa no dia 27 de agosto de 2001 (momento em que foi elaborado e publicado o primeiro *ranking* das escolas secundárias): “não é intenção deste ministério promover a elaboração de qualquer «ranking» oficial de escolas com base nos resultados de avaliações, nem favorecer, por sua iniciativa, outros procedimentos que visem aquele objetivo. [...] Entende este ministério que a sua missão está, antes, vocacionada para garantir a aproximação das escolas a novos padrões de qualidade e modelos de referência que estas possam conhecer e aplicar”.

⁷⁸ Segundo Sobrinho (2004, p.711) no “liberalismo e, atualmente, no neoliberalismo económico e no neoconservadismo político, prevalecem a liberdade de escolha, o individualismo e um tipo de sociedade de carácter dominante mercantil, competitivo e individualista”. Embora seja uma característica da sociedade liberal, este autor considera que no neoliberalismo, a liberdade de escolha tem a ver, sobretudo, com a liberdade comercial. Assim, no caso da educação, o autor refere que “essa liberdade é fundamentalmente para sustentar a privatização, tanto na ponta da oferta quanto da receção dos serviços e produtos educacionais”.

⁷⁹ Neto-Mendes *et al.* (2003), através de uma abordagem exploratória, procuram contextualizar os resultados dos exames nacionais, centrando-se em dois indicadores: a habilitação académica dos pais e encarregados de educação e a frequência de explicações. O resultado mostra a existência de uma certa incidência entre as habilitações académicas dos pais e a frequência de explicações, por um lado, e as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais do 12º ano, por outro. Os autores concluem que os *rankings* podem “ser um caminho no mínimo dúbio, muito pouco esclarecedor e até injusto aquele em que se envereda por apresentar uma hierarquização das escolas sem ter em conta a composição social, económica e cultural dos alunos de cada uma delas” (Neto-Mendes *et al.*, 2003, p.11). Para aprofundar esta investigação, cf. Neto-Mendes *et al.*, 2003. Alaiz, Curado, Gonçalves, Góis e Vicente (2003a e 2003b), através de uma abordagem quantitativa e de um estudo de caso múltiplos, respetivamente, procuraram encontrar resposta às seguintes questões: *Quais as características das escolas situadas nos extremos e na mediana de uma tabela comparativa dos resultados dos exames do 12º ano? Que relação se pode estabelecer entre as características das escolas e o seu posicionamento nessa tabela?* Os resultados dos estudos demonstraram que as

as dinâmicas desenvolvidas na escola⁸⁰. Noutro estudo empírico, Tomé (2005) considera que os *rankings* de escola reforçam a utilização de metodologias de sala de aula centradas no professor, marcadas por uma perspetiva técnica de desenvolvimento do currículo, em função da extensão dos programas e dos exames nacionais, o que se revela como um obstáculo para a mudança de tais práticas. Das várias contradições reveladas neste último estudo, o autor destaca a

oposição entre os princípios educativos da LBSE e da retórica liberal que valorizam o aluno como indivíduo e cidadão, desenvolvendo a sua autonomia, criatividade e espírito crítico, e os princípios educativos neoliberais que o entendem na dimensão económica como futura força de trabalho. Estes princípios enquanto promovem a avaliação externa (*rankings*) das práticas dos professores, pela classificação dos alunos (exames nacionais), reforçam a sua heteronomia, o conformismo e a aceitação passiva do conhecimento por parte dos alunos

(Tomé, 2005, p.3).

O exposto evidencia o domínio do *modelo das racionalidades técnicas* (Pacheco, 2002b) na política curricular, o que acaba por ser um reflexo de uma *rerregulação* (Ball, 2002) das escolas, ou seja, uma nova forma de controlo desenvolvida pela administração central, em que a avaliação é legitimada pela necessidade de promover e garantir a qualidade das escolas, mas poderá ter um efeito perverso da redução dessa mesma qualidade, ao “tornar o ensino mais normalizado e superficial” (Estêvão, 2001a, p.27)⁸¹.

Compreendemos, assim, a permanente crise da educação que Alves e Machado (2003a, p.79) dizem ser “uma evidência consensualmente aceite”, em que o sentido da escola é influenciado por duas lógicas de cultura escolar paradoxais e antagónicas:

o jogo das pressões sociais, decorrentes dos valores das nossas sociedades ocidentais que encorajam uma corrida aos diplomas (o êxito escolar depende da resposta adequada dos alunos às normas de excelência e, no polo oposto, a exigência do mundo do trabalho, regido pela competição, no seio do qual os

escolas que apresentam os melhores resultados nos exames possuem algumas características ou condições identificadas nos estudos da eficácia e melhoria das escolas. Não obstante, o estudo vem confirmar as tendências demonstradas noutros países, que se prendem com a dependência dos resultados dos exames com as características sócio-económicas e culturais dos alunos, assim como as escolas mais pequenas tendem a ter os melhores resultados em comparação com as suas congéneres de maiores dimensões. Neste sentido, embora possamos dizer que os resultados dos alunos nos exames dependem de algumas características da escola, também teremos que ter em conta as características socioeconómicas e culturais dos alunos. Para aprofundar esta investigação, cf. Alaiz; Curado, Gonçalves, Góis e Vicente, 2002, 2003a e 2003b.

⁸⁰ Temos, como exemplo, as escolas com cursos tecnológicos, em que os alunos têm expectativas que não passam pelo seguimento de estudos, originando, assim, uma postura contrária aos alunos que, em outras escolas, ao frequentarem outro tipo de cursos, têm como ambição o acesso ao ensino superior.

⁸¹ Segundo Estêvão (2001a) a possibilidade de tornar o *ensino normalizado e superficial* decorre da importância que foi concedida à prestação de contas e à avaliação, dado que ela pode ter o poder de reduzir a qualidade da educação. Por exemplo, ao “reforçar a «cultura do rendimento» em detrimento do enriquecimento das oportunidades de aprendizagem, para além de poder levar à compartimentação mais rígida dos alunos e à marginalização dos campos e dos saberes não avaliados [...], com óbvias consequências negativas sobre o vetor da democratização da educação” (Estêvão, 2001a, p.27).

diplomas já não são suficientes e reclama da escola a promoção de indivíduos «originais», criativos e policompetentes

(Alves & Machado, 2003a, p.79).

Porém, a escola e a sociedade não são dois mundos distintos, logo, corroboramos a ideia de que é necessária uma permanente “restituição do(s) sentido(s) do trabalho pedagógico e da escola numa dupla dimensão” (Alves & Machado, 2003a, p.82), a dimensão intrínseca à escola, que dá significado às ações desenvolvidas pelos autores internos e a dimensão extrínseca à escola, que responde à necessidade do escrutínio social, de forma a que a qualidade procurada seja o produto de uma construção coletiva. Tal como referem Alves e Machado (2008), esta restituição do sentido da escola não é uma tarefa fácil, dada a dificuldade de gerir a tensão que lhe está inerente. Entendemos, tal como Varela de Freitas (2001, p.284), que a diferença *essencial* de uma escola de qualidade “é a existência de um ambiente de aprendizagem” centrada, não apenas nos alunos, mas em todos os atores da escola. Neste seguimento, Marchesi e Martín (2003, p.22) referem que a

escola de qualidade é aquela que estimula o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas e morais dos alunos, contribui para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com a sua oferta educativa em seu ambiente social. Uma escola de qualidade leva em conta as características dos seus alunos e do seu meio social.

À definição dos autores acrescentamos um outro princípio - a capacidade de aprender⁸², que deve ser um desígnio de todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, intervêm na escola. A avaliação de escola constitui-se, então, como um instrumento fundamental para assegurar a qualidade das escolas, sobretudo, aquela que assenta na perspetiva de *construção coletiva do sentido* (Figari, 2008) ou numa *metanarrativa de dialogicidade* (Alves & Machado, 2008), tal como teremos oportunidade de realçar mais adiante (cf. ponto 3.4.1).

2.5. Avaliação de Escola: a realidade portuguesa

No campo educativo português, a avaliação de escola tem vindo nestas duas últimas décadas a expandir-se como um meio de defesa da qualidade da educação e dos ensinos básico e secundário (Alves & Correia, 2009 e 2010; Freitas, 2010; Machado, 2010; Sá, 2009). Marcada por uma linha de descontinuidade e contraditória da política educativa, entendemos

⁸² No ponto 3.3 é abordada a importância de a escola adquirir a capacidade de *aprender a aprender* para garantir a sustentabilidade da sua ação no seio de uma sociedade marcada pela incerteza.

que avaliação de escola começou a ganhar relevância significativa no ano de 2006, momento em que foi desenvolvido o Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa e, posteriormente, em 2008, ano em que foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, no qual a avaliação de escola é realçada como um instrumento fundamental na gestão da autonomia das escolas⁸³. Porém, nos anos anteriores, o sistema educativo português foi palco de diversos programas e projetos de avaliação de escola que concorreram para uma progressiva consciencialização e sensibilização da sua importância (Alves & Correia, 2010; Azevedo, 2005 e 2007; Sousa & Terrasêca, 2008) sendo, igualmente, alvo de implicações decorrentes da publicação de rankings das escolas com nível de ensino secundário e objeto da publicação de um diploma que veio aprovar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (Lei n.º 31/2002).

Neste percurso descontínuo e contraditório da avaliação de escola, centramos a nossa atenção a partir da publicação da Lei n. 31/2002, dado que considerámos ter sido o momento em que se realizou, de uma forma clara, a institucionalização da avaliação de escola, quer ao nível da modalidade interna, nomeadamente, com o destaque da obrigatoriedade das escolas desenvolverem o seu DAAE, quer ao nível da modalidade externa.

2.5.1. Avaliação do Sistema Educativo: enquadramento normativo

Com Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁸⁴, a avaliação do sistema educativo passou a ser uma imposição legal. Nos pontos 1 e 2 do art.º 49.º pode ler-se:

- 1- o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos,

⁸³ A promulgação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio conferir autonomia às escolas, o que, por sua vez, lhe atribuiu uma maior responsabilidade. Deste modo, compreende-se que tenhamos constatado nos princípios dos contratos de autonomia, a introdução de um “reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação” (alínea d, do ponto 3, do art.º 48.º). Apesar do normativo ter previsto, desde 1998, o estabelecimento de contratos de autonomia, onde a avaliação de escola surge como instrumento fundamental no seu desenvolvimento, só em 2007, com a publicação da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, são clarificadas as condições necessárias para a efetiva celebração dos ditos contratos: “adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação” (alínea a, do art.º 3.º) e “avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas” (alínea b, do art.º 3.º). Não obstante, consideramos que a avaliação de escola é evidenciada de uma forma mais significativa com a publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, dado que contempla a ideia de que o “contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa [...]” (ponto 4 do art.º 9.º), assim como a realça um dos requisitos para o estabelecimento de um contrato de autonomia, “a conclusão do procedimentos de avaliação externa [...]” (alínea b, do ponto 3 do art.º 57.º). Além disso, neste último diploma surge como instrumento de autonomia o *relatório de autoavaliação*, compreendido como um “documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo” (alínea c, do ponto 2, do art.º 9.º).

⁸⁴ A Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo. Ao longo dos anos, a LBSE sofreu duas alterações, a primeira em 1997 (Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro) e a segunda no ano de 2005 (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto).

organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural.

- 2- esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei.

De acordo com a LBSE, o dispositivo da avaliação do sistema educativo é composto por uma estrutura que envolve a Investigação em Educação, as Estatísticas de Educação, as Estruturas de Apoio e a Inspeção Escolar. Ao longo dos anos foram publicados vários diplomas regulamentares dos diversos artigos da LBSE. Relativamente à avaliação do sistema educativo, foi produzida alguma legislação, onde encontramos diversos aspetos relativos à avaliação, mas nada que regulamente o art.º 49.º da LBSE. É de realçar que foram criadas algumas estruturas, nomeadamente, o Instituto de Inovação Educacional que tinha competências ao nível da avaliação do sistema educativo e publicadas as leis orgânicas de diversas estruturas com responsabilidade na avaliação do sistema educativo, como, por exemplo, a IGE, o Departamento de Gestão de Recursos Educativos, entre outros.

Contudo, foram necessários dezasseis anos (de 1986 a 2002) para, finalmente, surgir a publicação do primeiro diploma que veio definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, concretizando, desta forma, o regime previsto no art.º 49.º da LBSE. Num novo ciclo temporal – o do *descontentamento*⁸⁵, surge a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

O sistema de avaliação é visto como um “instrumento central de definições das políticas educativas” (art.º 3.º), que procura de uma “forma sistemática e permanente” (art.º 3.º) alcançar os seguintes 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 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 [...];

⁸⁵ O *descontentamento* é o último ciclo temporal descrito por Barroso (2003) relativo à evolução do sistema educativo português. Este ciclo surge no início do século XXI, marcado por um evidente descontentamento relativamente à situação em que se encontra a educação em Portugal, emergindo uma *crise de soluções* originada pela queda do mito da reforma educativa e da promoção/divulgação do diagnóstico catastrófico sobre a situação do sistema educativo português junto de diversos setores da opinião pública portuguesa.

- 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 processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos [...].

Estes objetivos desenvolvem-se com base numa conceção de avaliação que, partindo de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

(ponto 1, do art.º 4.º)

O sistema de avaliação estrutura-se em duas modalidades de avaliação: a *autoavaliação* – realizada por cada escola ou agrupamento de escolas e a *avaliação externa*. Como se pode observar, nota-se o destaque do termo *autoavaliação* e não o de *avaliação interna*, o que parece ser relevante porque, ao existirem autores que distinguem os dois termos, percebemos tal destaque como a evidência de uma intenção de levar as próprias escolas a assumirem a responsabilidade de implementar e desenvolver a sua (auto)avaliação⁸⁶. Esta tem *caráter obrigatório*⁸⁷, sendo desenvolvida em permanência e com o apoio da administração educativa. A autoavaliação debruça-se na análise das seguintes dimensões que são objetos de avaliação nas escolas ou nos agrupamentos:

- a) grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos [...];
- b) nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia 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 [...];

⁸⁶ É de realçar que a opção da *autoavaliação*, como a modalidade interna da avaliação de escola, não passa de uma perceção nossa, isto porque, não sabemos se o legislador quis, de facto, realçar a ideia de que as escolas, através dos seus próprios recursos humanos, teriam de desenvolver a sua própria avaliação.

⁸⁷ Segundo o art.º 6.º da Lei n.º 31/2002, de 20 dezembro, a “autoavaliação tem caráter obrigatório”.

- d) sucesso escolar [...];
- e) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

(art.º 6.º)

De acordo com o art.º 7.º, todo o processo de autoavaliação de escola “deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados”.

Quanto à avaliação externa, realiza-se num plano nacional ou por área educativa e assenta na análise das mesmas dimensões descritas na autoavaliação e em “aferições de conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (ponto 1, art.º 8.º). Também a avaliação externa pode assentar na “análise da qualificação educativa da população” (ponto 2, art.º 8.º). 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 das suas competências, pela Inspeção-Geral de 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 reconhecimento mérito.

(ponto 3, art.º 8.º)

O processo de avaliação de escola deve ter em consideração um conjunto de parâmetros de “conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico [...]” (ponto 1, art.º 9.º). Tais parâmetros concretizam-se num conjunto de indicadores⁸⁸ que dizem respeito ao funcionamento e à organização das escolas e dos respetivos agrupamentos (ponto 2, art.º 9.º). Relativamente à interpretação dos resultados da avaliação, o normativo realça, no art.º 10.º, o seu carácter integrado e contextualizado.

⁸⁸ Podemos encontrar os indicadores no ponto 2, do art.º 9.º, da Lei n.º 31/2002, de dezembro, a saber: a) Cumprimento da escolaridade obrigatória; b) Resultados escolares [...]; c) Inserção no mercado de trabalho; d) Organização e desenvolvimento curricular; e) Participação da comunidade educativa; f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem [...]; g) Adoção e utilização de manuais escolares; h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos; j) Eficiência de organização e de gestão; l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; m) Colaboração com as autarquias locais; n) Parcerias com entidades empresariais; o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

A estrutura orgânica do sistema de avaliação é integrada pelo Conselho Nacional de Educação⁸⁹ e por serviços do Ministério de Educação, sendo responsáveis pelo “planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação” (ponto 1, art.º 11.º).

Compete ao Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada, a emissão de pareceres, de opiniões e de recomendações sobre os seguintes aspetos:

- a) as normas relativas ao processo de autoavaliação;
- b) o plano anual das ações inerentes à avaliação externa;
- c) os resultados dos processos de avaliação, interna e externa.

(ponto 1, art.º 12.º)

Quanto aos serviços do Ministério de Educação, é da sua responsabilidade o “planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional” (ponto 1, art.º 13.º). Também são responsáveis por “elaborar um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospetiva do mesmo” (ponto 2, art.º 13.º).

Os resultados (art.º 14.º) devem ser interpretados de uma forma contextualizada e integrada, possibilitando a formulação de propostas relativas à:

- a) organização do sistema educativo;
- b) estrutura curricular;
- c) formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) autonomia, administração e gestão das escolas;
- c) 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 dos alunos.

A interpretação dos resultados deve permitir o aperfeiçoamento da organização e do seu funcionamento, em particular, 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;

⁸⁹ Na LBSE, no art.º n.º 46 foi instituído o Conselho Nacional de Educação que possui “funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa”.

g) à gestão dos recursos.

Por fim, as informações resultantes da avaliação das escolas e do sistema educativo devem constar num “relatório de análise integrada, contextualizada e comparada” (art.º16.º), para serem divulgadas / disponibilizadas junto dos cidadãos em geral, e das comunidades educativas, em particular.

A Lei n.º 31/2002 constitui-se numa base de trabalho, quer para o desenvolvimento da avaliação do sistema educativo no geral, quer para avaliar a escola, em particular. Seria porém necessário esclarecer alguns aspetos com vista à transparência e coerência da avaliação do sistema educativo. Por exemplo, o facto de o diploma, ao determinar a sua aplicabilidade, se restringir aos “estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária” (art.º 2.º), acaba por limitar o seu âmbito, retirando toda a ação da administração educativa e das suas políticas. Azevedo (2005, p.44) refere que não podemos “esquecer o contributo das instâncias que estimulam, incentivam, apoiam, sustentam, dificultam, travam ou impedem o desenvolvimento das escolas”. Partilhando a mesma opinião, Costa (2007, p.235) realça a “conceção reducionista do sistema educativo”, onde as escolas⁹⁰ se assumem como único objeto a avaliar, dando a sensação de que as restantes estruturas que integram a arquitetura do sistema educativo não são alvo de avaliação. Neste sentido, seria fundamental uma consciencialização de que as escolas, sobretudo, as integradas na rede pública, se inserem numa estrutura abrangente, alvo de diversas influências que condicionam a sua autonomia, não deixando de lado a avaliação de todas as outras estruturas para uma visão holística do sistema educativo português. A este propósito, Natércio Afonso (2007, p.227), numa reflexão sobre a política de avaliação, referiu que, em vez de avaliação de escola, preferia ver falar da “provisão da educação nas escolas” porque ao avaliar-se a escola, não estaria apenas a avaliar as suas dinâmicas, mas também a avaliar toda a atividade da administração central:

[...] o que está em causa, quando se avalia o que está a acontecer numa escola, é o contributo de toda a estrutura do sistema educativo, que está ali investida naqueles comportamentos concretos e naquelas realidades concretas. Não se pode fazer a economia desse *input* e concentrarmo-nos apenas nas dinâmicas concretas, nos modelos organizativos que cada escola conseguiu montar (Afonso, N., 2007, p.227).

⁹⁰ A designação “escola” será genericamente adotada para designar, quer agrupamento de escolas, quer escola não agrupada.

2.5.2.0 percurso descontínuo e contraditório da Avaliação de Escola

A publicação da Lei n.º 31/2002 é o primeiro marco para a implementação e desenvolvimento de uma cultura de avaliação de escola porque, além de um enquadramento legal, foi a primeira vez que a administração central evidenciou a todas as escolas a importância da avaliação com um meio promotor da melhoria e de prestação de contas⁹¹ pois, até então, estava confinada às escolas que se envolveram em projetos e programas de avaliação de escola que foram sendo desenvolvidos. Não obstante, o diploma não evitou a lentidão em implementar e desenvolver a avaliação de escola (Azevedo, 2005), quer ao nível da modalidade externa⁹², quer ao nível da modalidade interna⁹³. Esta lentidão é o resultado de uma política educativa que não tem privilegiado a continuidade dos projetos e programas desenvolvidos (Azevedo, 2005), o que faz com que exista um (re)fazer constante, dando a impressão de um iniciar permanente que em nada contribui para a assunção de uma cultura de avaliação de escola. Por sua vez, Ventura *et al.* (2006, p.134) justificam os avanços e recuos no processo de avaliação de escola com o facto de a administração central não o ter encarado como “uma prioridade capaz de alicerçar projetos de melhoria contínua da qualidade do desempenho e dos resultados e, conseqüentemente, de desenvolvimento social sustentado”.

Até 2002, apenas se registou um conjunto de iniciativas levadas a cabo por organismos do Ministério da Educação, instituições de fomento da investigação pedagógica e de associações setoriais⁹⁴ que, de forma direta ou indireta, tinham como propósito fomentar e incentivar a AAE. Não obstante, o contributo das experiências proporcionadas por essas iniciativas não viabilizou a AAE como um processo capaz de fomentar uma cultura avaliativa no interior das escolas

⁹¹ Segundo Costa (2007, p.235), existem dois aspetos na Lei n.º 31/2002 que merecem ser realçados: o primeiro prende-se com “a sua própria publicação, ou seja, a existência de uma lei sobre avaliação do ensino não superior”; o segundo tem a ver com o facto da “avaliação do sistema educativo se pretender estruturar sobre a autoavaliação dos estabelecimentos de educação e ensino”.

⁹² Apesar de o sistema educativo português ter uma história de acumulação de experiências na avaliação externa produzidas por diversos programas desenvolvidos, o facto é que essa história, segundo Azevedo (2007b, *sp*), é marcada pela “falta de continuidade nas instituições e nos programas. Esta descontinuidade não criou condições para consolidar programas e projetos e favoreceu a sua relativização”. Ventura *et al.* (2006) realçam, ainda, a inexistência de uma efetiva avaliação desses programas e destacam os programas desenvolvidos pela IGE, que raramente ultrapassam dois anos de vigência e são abandonados sem que tenham sido objeto de avaliação.

⁹³ Azevedo (2005, p.45), no estudo sobre a avaliação das escolas em Portugal, referiu que “31 meses após a publicação da lei, se [desconhece] o que de substantivo foi realizado no sentido da sua efetiva aplicação”.

⁹⁴ O sistema educativo português foi palco de diversos programas / projetos de avaliação de escola (avaliação externa e autoavaliação) dos ensinos básico e secundário, dos quais destacamos: o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (1997-1998), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002); a Avaliação integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto “Melhorar a Qualidade!” e o Programa Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000). Para uma análise mais aprofundada das referidas iniciativas, cf. Alves e Correia, 2010, pp. 155-191.

(Azevedo, 2005; Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011; Costa, 2007; Ventura *et al.*, 2006)⁹⁵.

É de realçar, ainda, que após a publicação da Lei n.º 31/2002, houve um abandono, por parte da administração central, na promoção de tais iniciativas (Alves & Correia, 2010), o que revela um certo desinteresse em conceder às escolas um apoio no desenvolvimento da autoavaliação. Este abandono justificar-se-á pelo desvio dos seus objetivos pois, se antes houvera a preocupação de fomentar, de apoiar ou de ajudar, a partir do momento em que se legislou a obrigatoriedade de as escolas se autoavaliarem, a administração central focalizou a sua atenção no controlo, na verificação ou no apuramento do seu cumprimento⁹⁶. Tal desinteresse é reforçado pelo facto de não ter havido formação que habilitasse os atores a desenvolverem a autoavaliação das suas escolas, a clarificação de alguns aspetos do diploma que eram esperadas⁹⁷ e a disponibilização de condições temporais aos atores internos das escolas que viessem a assumir a responsabilidade em desenvolver ou orientar a autoavaliação. Aliás, este desinteresse revela, por parte da administração central, um incumprimento da Lei n.º 31/2002, porque subentende que a autoavaliação “conta com o apoio da administração educativa” (art.º 6.º).

Para Leite e Fernandes (2010), a lentidão na implementação e desenvolvimento da autoavaliação também resultou do facto de a avaliação externa definida no diploma ter sido iniciada apenas em 2006 com o desenvolvimento do Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas. Na opinião de Costa (2007), a ausência de duas condições básicas, a *autonomia*

⁹⁵ Ventura *et al.* (2006, p.134) justificam a ausência de um contributo efetivo das iniciativas promovidas em torno da AAE com o facto de não ter existido uma “estratégia decidida e consequente”, pois, na prática, elas emergiram de uma forma avulsa e decorreram “da proatividade de alguns atores-chave ou [corresponderam] à assunção de compromissos ligados à participação portuguesa em projetos internacionais”.

⁹⁶ O abandono da administração central do desenvolvimento de projetos de avaliação de escola com o objetivo de promover a autoavaliação poderá ser resultado da opinião de que este tipo de projetos não eram necessários face à obrigatoriedade normativa, ou seja, os projetos só surgiram para colocar em prática algo que não era obrigatório *normativamente*. Todavia, ao passar a sê-lo, é desnecessário o seu desenvolvimento. Temos o exemplo do Programa Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006) que foi uma atividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação que pressupunha que as escolas estivessem a desenvolver um dispositivo de autoavaliação. O facto de esta atividade, promovida pela administração central, ter sido a única a surgir após aplicação da Lei n.º 31/2002, poderá encerrar outros objetivos, tais como: controlar, verificar e apurar se as escolas estão a desenvolver dispositivos de autoavaliação.

⁹⁷ Relativamente à autoavaliação, a Lei n.º 31/2002 realça, essencialmente, quatro preocupações: 1) a chamada de atenção para o carácter *obrigatório* da autoavaliação; 2) o esclarecimento dos *termos em análise* da autoavaliação; 3) a necessidade de dar a conhecer o apoio da administração educativa no processo de autoavaliação; 4) a necessidade de certificar o processo de autoavaliação. Por um lado, que estas preocupações são vagas e, por outro, existem outras preocupações que deveriam estar contempladas no diploma ou, como era esperado, que fossem contempladas em posteriores normativos que regulamentassem a referida lei. No sentido de combater as lacunas apontadas, teria sido oportuno que tivessem sido esclarecidos alguns aspetos essenciais, tais como: a quem cabia a responsabilidade pela promoção, direção e acompanhamento da AAE; o quê, como e quando seria feito o apoio da administração educativa no processo de autoavaliação; a definição de um conjunto de princípios / valores que devem estar presentes no DAAE (ex. democracia, igualdade, justiça, etc...); um quadro referencial base que estabeleça o que é essencial a todas as escolas, mas que não possa limitar a construção dos quadros referenciais por parte das mesmas; quais são os padrões de qualidade que o processo de autoavaliação deve seguir?.

contratualizada das escolas e a *assessoria qualificada*, impediram a institucionalização da avaliação de escola⁹⁸.

Passados cerca de três anos⁹⁹ da publicação da Lei n.º 31/2002, quando pouco ou nada tinha sido feito por parte da administração central, é constituído um Grupo de Trabalho (GT) para Avaliação das Escolas¹⁰⁰ que tinha como objetivo geral:

estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e definir os procedimentos e condições necessárias à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas¹⁰¹.

(Despacho conjunto n.º 370/2006)

Durante o ano de 2006, este GT concebeu e desenvolveu, junto de 24 escolas¹⁰², um Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas¹⁰³, para garantir a complementaridade entre as

⁹⁸ Segundo Costa (2007, p.234), “uma das condições básicas para o desenvolvimento de processos de avaliação e autoavaliação das escolas [...] é a da autonomia contratualizada no âmbito da qual se possam levar a cabo projetos educativos e programas de desenvolvimento efetivo das escolas”. Neste sentido, este autor reclamou a necessidade de ser colocada em prática a celebração de contratos de autonomia preconizados, na altura, pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98. Relativamente à assessoria qualificada, o autor entende-a como importante para o desenvolvimento da AAE e, apesar de não ter defendido um tipo de assessoria, realçou a ideia de que não se reportava apenas à assessoria externa, mas poderia ser desenvolvida através de uma colaboração interinstitucional.

⁹⁹ O espaço temporal a que nos reportamos é compreendido entre 20 de dezembro de 2002, data em que foi publicada a Lei n.º 31/2002, a 3 de maio de 2006, momento em que é publicado o Despacho conjunto n.º 370/2006.

¹⁰⁰ Constituído por seis elementos, foi atribuído ao GT autonomia técnico-científica e funcional (Despacho conjunto n.º 370/2006).

¹⁰¹ Segundo o Despacho conjunto n.º 370/2006, o GT tinha, durante um mandato de um ano (2006), a incumbência de:

- a) Definir os referenciais para a autoavaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de autoavaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projetos e das suas condições específicas;
- b) Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino, tendo em conta que do processo de avaliação deverão resultar:
 - .classificações claras dos estabelecimentos de educação e ensino;
 - .recomendações que permitam preparar a celebração de contratos de autonomia, designadamente através da identificação das áreas em que essa autonomia pode ser atribuída ou da eventual necessidade de uma intervenção programática com vista à melhoria de áreas mais deficitárias;
- c) Aplicar os referenciais de autoavaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), selecionadas em articulação com os serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;
- d) Definir os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da autoavaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- e) Produzir recomendações para uma eventual revisão do atual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino”.

¹⁰² Do convite efetuado a todas as escolas, 120 aceitaram. Tendo por base um conjunto de critérios apresentados no próprio convite, o GT selecionou 24, sendo que 14 eram agrupamentos de escola e 10 escolas não agrupadas com nível de ensino secundário. Ao nível da distribuição pelas diferentes zonas do país, 8 estavam em zonas sob a alçada da Direção Regional de Educação do Norte, 5 da Direção Regional de Educação do Centro, 7 da Direção Regional de Educação de Lisboa e 2 em cada uma das direções regionais do Alentejo e Algarve.

¹⁰³ As informações a que nos referimos no âmbito do Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas foram retiradas do relatório final que foi produzido pelo GT: Oliveira, Clímaco, Carravilla, Sarrico, Azevedo & Oliveira, 2006. *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

duas modalidades de avaliação de escola e articulá-las com o processo de autonomia (Figura 2.2).

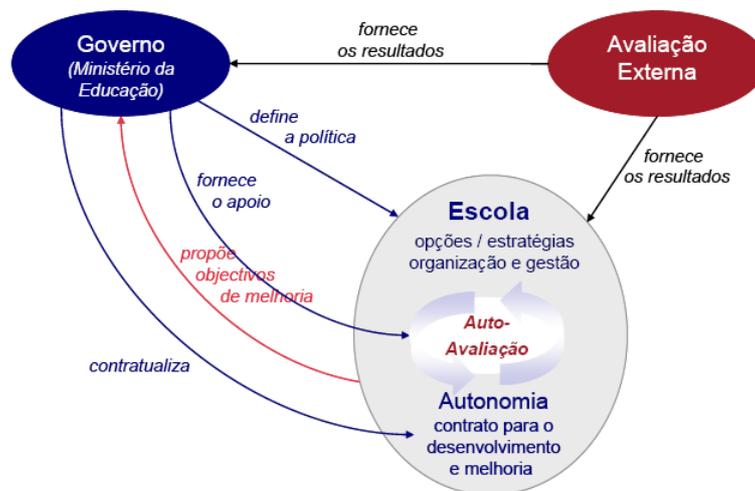


FIGURA 2.2 - Esquematização da articulação, quer entre as duas modalidades de avaliação de escola, quer entre a avaliação de escola e a gestão autonomia da escola (Oliveira *et al.*, 2006, p.2)

Ao nível da Avaliação Externa, o GT considerou que deveria assentar em visitas de curta duração às escolas através de painéis de dimensões reduzidas para que possibilitasse avaliar todas as escolas com uma periodicidade de 4 anos. Foi também concebido um Quadro de Referência, o que teve por base experiências nacionais e internacionais, nomeadamente, Avaliação Integrada das Escolas que a IGE desenvolveu nos anos de 1999 a 2002, a metodologia proposta pela *European Foundation for Quality Management (EFQM)* e a metodologia desenvolvida no projeto *How Good is Our School*¹⁰⁴.

Quanto à autoavaliação, o GT não propôs qualquer modelo, apenas concebeu um documento¹⁰⁵ para servir de “interface entre a autoavaliação e avaliação externa, comum a todas as escolas” (Oliveira *et al.*, 2006, p.5). Esta opção foi justificada pela diversidade de experiências de AAE desenvolvidas ou em desenvolvimento, quer ao nível nacional, quer ao nível

¹⁰⁴ O Projeto *How Good is Our School* traduz a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa, criada em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007 com o subtítulo *The Journey to Excellence*. Esta metodologia “inspirou decididamente a construção do Quadro de Referência da Avaliação Externa em Portugal (Barreira *et al.*, 2011, p.81). Para um conhecimento mais aprofundado, cf. <http://www.hmie.gov.uk/Generic/HGIOS>.

¹⁰⁵ Intitulado *Tópicos para a apresentação da escola - Campos de análise de desempenho*, o documento constitui-se um elemento de ligação entre as duas modalidades de avaliação de escola pelas seguintes razões:

- apresenta a escola, analisando a evolução e as melhorias verificadas no desempenho dos últimos 3 ou 4 anos, tendo em conta a informação e o conhecimento produzidos no âmbito da autoavaliação;
- descreve as evidências que sustentam as afirmações e a apreciação do desempenho e da sua evolução;
- deve permitir, da sua leitura, uma imagem global do que, em cada lugar e contexto específico, têm constituído prioridades e metas de desenvolvimento, estratégias para as alcançar, pontos fortes e fracos da realização e dos resultados obtidos, bem como constrangimentos identificados e desafios que se perspetivam” (Oliveira *et al.*, 2006, p.6).

internacional¹⁰⁶. Não obstante, o GT, sensibilizado com as possíveis debilidades que poderiam existir, sugeriu que fossem tomadas medidas de apoio¹⁰⁷ e desenvolveu um documento metodológico¹⁰⁸ tecendo algumas “considerações sobre o que e como avaliar, bem como sobre o processo de organização da autoavaliação” (Oliveira *et al.*, 2006, p.5), com o intuito de, por um lado, ajudar todas as escolas que estivessem mais atrasadas e, por outro lado, “estabelecer um conjunto de metas comuns, necessárias na preparação para avaliação externa” (Oliveira *et al.*, 2006, p.5).

Uma vez que nos pontos seguintes aprofundaremos o Programa de Avaliação Externa que emergiu do referido projeto-piloto, bem como a sua articulação com a autoavaliação, apenas realçamos aqui a questão abordada por Pacheco (2010), a do distanciamento entre o momento da publicação da Lei n.º 31/2002 e o incentivo do desenvolvimento de um estudo com a finalidade de construir e aplicar os modelos de autoavaliação e de avaliação externa. Este distanciamento, de cerca de três anos, resulta da dificuldade de uma apropriação técnica de diretrizes provindas de agendas internacionais:

este distanciamento político significa a incorporação no edifício normativo de ideias, oriundas de agendas internacionais e supranacionais, que levam um tempo de apropriação nacional [...]. Trata-se mais de um tempo de apropriação técnica, com recurso a decisões técnicas politizadas, em que os académicos também participam, isto é, à criação de grupos de trabalho de natureza técnica, a quem se confia a tarefa de criar os mecanismos de resposta exigidos pela necessidade da regulação normativa. (Pacheco, 2010, p.3)

Nos finais da década de 90, a União Europeia revelou uma preocupação com o papel da avaliação na promoção da qualidade da educação e dos ensinos básicos e secundário dos seus países membros, cujo resultado foi traduzido numa série de recomendações¹⁰⁹ que, no caso português, conduziram à construção da Lei n.º 31/2002 (Alves & Correia, 2010)¹¹⁰. Embora Portugal tivesse participado no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na

¹⁰⁶ O GT foi de opinião que seria absurdo resumir a AAE a um único procedimento quando, por um lado, existe uma vasta documentação sobre a temática e, por outro lado, existem apoios públicos e privados que têm ajudado as escolas a levar a bom termo o seu processo de autoavaliação.

¹⁰⁷ As medidas de apoio sugeridas pelo GT passavam pela “constituição de meios fáceis e abertos de interação e acesso a informação (baseados na Internet) e [colocar] a hipótese da intervenção do [...] Conselho das Escolas, para acompanhamento e apoio das unidades que dele possam necessitar” (Oliveira *et al.*, 2006, p.5).

¹⁰⁸ O documento é designado por *Autoavaliação das escolas e Avaliação Externa – pontos de interseção*. Para uma análise aprofundada, cf. Oliveira *et al.*, 2006, anexo 4.1.

¹⁰⁹ Em 12 de fevereiro de 2001, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia fizeram uma série de recomendações relativas à avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. Para um conhecimento aprofundado, cf. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/pt/oj/dat/2001/l_060/l_06020010301pt00510053.pdf (consultado em 10 de maio de 2005).

¹¹⁰ Da análise que efetuámos às recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, concluímos que existe uma relação entre as recomendações e a estruturação da Lei n.º 31/2002. Para uma análise mais aprofundada, cf. Alves e Correia, 2010, pp. 158-161.

Educação¹¹¹ que originou as referidas recomendações, tal não terá sido suficiente a apropriação realçada por Pacheco (2010) o que, ao ser conjugado com a escassez de estudos sobre a avaliação da escola (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008), nos leva a pensar que a Lei n.º 31/2002 foi extemporânea. As alterações do poder político que Portugal vivenciou entre os anos de 2002 a 2006 poderão também justificar o referido distanciamento, sobretudo, pelas ruturas na orientação da política educativa sempre que o governo é alterado¹¹².

Estamos convictos que a extemporaneidade do referido diploma justificará a “situação paradoxal de incumprimento ostensivo da lei por parte de quase todos os intervenientes, sem que aqueles que cumprem e os que não cumprem recebam por esse motivo qualquer sanção” (Ventura *et al.*, 2006, pp.134-135). Esta manteve-se até ao surgimento do Programa da Avaliação Externa, ou seja, a situação de um incumprimento da obrigatoriedade da avaliação das escolas realçado no diploma, quer por parte da administração central, quer por parte das escolas. Se, por um lado, havia poucas escolas que desenvolviam um efetivo e sustentado processo de autoavaliação, por outro lado, a administração central não teve a preocupação de apoiar as escolas a desenvolver tal iniciativa, demorando a implementar um processo de avaliação externa.

2.5.2.1. Avaliação Externa das Escolas¹¹³

Na sequência do Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa, desenvolvido no ano 2006, surgiu o Programa da Avaliação Externa das Escolas¹¹⁴ que pretendeu constituir, “numa perspetiva reflexiva, participada e de aperfeiçoamento contínuo, um contributo relevante para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009a, p.5).

¹¹¹ O Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar teve o seu lançamento e a sua concretização no ano letivo de 1997/1998, com a aprovação e o apoio do Conselho dos Ministros da Educação da União Europeia. O projeto envolveu 101 escolas secundárias de 18 países, tendo Portugal aderido com 5 escolas. Este projeto teve como objetivo fomentar, ao nível de uma escola europeia e em diversos níveis de decisão, uma reflexão em torno de três aspetos: “a implementação de dispositivos de autoavaliação; as estratégias de utilização, por parte das escolas, da informação recolhida para melhorar o seu desempenho e o seu funcionamento; a complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa das escolas” (Alaiz, Góis & Palma, 2002, p.94).

¹¹² Entre os anos de 2002 a 2006, Portugal teve três Governos Constitucionais.

¹¹³ As informações a que nos referimos neste ponto foram retiradas, sobretudo, da IGE (2009a). Avaliação Externa das Escolas. Referentes e instrumentos de trabalho. Lisboa: IGE.

¹¹⁴ A partir daqui, designaremos o programa por modelo de Avaliação Externa ou apenas por Avaliação Externa.

Iniciado no ano letivo 2006/2007, o programa foi desenvolvido sob a alçada da IGE¹¹⁵ e os objetivos assentaram em cinco grandes linhas de ação, a saber:

- fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados;
- articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas;
- reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia;
- concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo;
- contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.

(IGE, 2009a, p.7).

Segundo a IGE, os objetivos da Avaliação Externa revelam a preocupação de colocar a escola como primeiro destinatário dos resultados da avaliação, o que à partida é revelador da dimensão formativa, isto é, a disponibilização de um olhar externo ou de um *espelho* (Santos Guerra, 2001) que facultasse à escola dados que internamente lhe seriam inacessíveis, embora fundamentais para a compreensão da realidade escolar necessária à assunção de processos adequados de melhoria ou de reforço de boas práticas. Não obstante, a ideia realçada pela IGE, não corresponderá aos objetivos estruturados porque, apesar de podemos corroborar a ideia realçada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (2008 e 2010), a de que os primeiros três objetivos se focalizam numa perspetiva de melhoria da escola, apenas o terceiro realça tal ideia – *reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia*. Aliás, nos dois primeiros pareceres do CNE (2008 e 2010) destaca-se uma sobreposição dos dois primeiros objetivos, sendo o segundo (*articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas*) mais um procedimento do que um objetivo, o que acarretou, na nossa opinião, o risco de criar confusões quanto às verdadeiras finalidades da Avaliação Externa. Da análise dos dois primeiros objetivos, parece-nos que o principal enfoque era sobre a AAE, nomeadamente, o desejo de fomentar nas escolas o seu desenvolvimento, ou seja, o de fomentar no interior das escolas dinâmicas de *interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados* e o de conduzir os enfoques da autoavaliação, nomeadamente, a delimitação do objeto a avaliar (ESCOLA), caso contrário, não compreendemos a intenção da Avaliação Externa em querer *articular os contributos* emergentes das duas modalidades. Assim, existe, de certo modo, um contrassenso entre os referidos objetivos e a

¹¹⁵ A IGE é um serviço central do Ministério de Educação que tem, entre outras funções, 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, bem como dos serviços e organismos do ME, e assegurar o serviço jurídico-contencioso decorrente da prossecução da sua missão” (art.º 3.º Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007).

ideia de que não existe a intenção, por parte da administração central, de criar um modelo de AAE realçado nos diferentes documentos que suportam o modelo de Avaliação Externa¹¹⁶. Tal contrassenso leva-nos a considerar que a Avaliação Externa veio assumir-se como uma estratégia implícita de promover nas escolas uma *autoinspeção*¹¹⁷.

Quanto aos dois últimos objetivos, um primeiro tem a ver com a regulação do sistema educativo (CNE, 2008 e 2010), o qual é alvo do mesmo tipo de reparos que são feitos à estrutura da Lei n.º 31/2002, nomeadamente, a de que o sistema educativo não se restringe apenas às escolas. Deste modo, compreende-se que nos dois pareceres do CNE (2008 e 2010) tenhamos visto sugerida a necessidade de todas as estruturas que integram a arquitetura do sistema educativo serem alvo da avaliação, pois, todas elas, direta ou indiretamente, influenciam a ação das escolas. Aliás, parece-nos relevante realçar aqui a consciencialização dos limites do modelo da Avaliação Externa que o CNE (2008) destacou no seu primeiro parecer:

[...] as necessárias alterações ao modelo vigente se devem fazer numa perspetiva de evolução e continuidade. Esta opção é assumida, porém, com plena consciência dos limites que este modelo estabelece – desde logo, reconhecendo que se trata de um processo externo, de facto, às escolas, mas interno ao Ministério da Educação.

Por fim, o último objetivo tem a ver com a prestação de contas, ou seja, o fornecimento de informação sobre as escolas à sociedade, em geral, e à comunidade de cada uma das escolas, em particular. Assim, além da melhoria das escolas, a Avaliação Externa assume-se como um mecanismo de prestação de contas decorrente de uma maior responsabilidade que é requerida às escolas num regime de autonomia. Segundo Formosinho e Machado (2010, p.471), a regulação contratual que a administração central pretende desenvolver como alternativa à tradição de uma gestão centralizada e burocrática “requer uma maior responsabilização das

¹¹⁶ Os documentos a que nos reportámos são:

Oliveira *et al.* (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério de Educação;

IGE (2009a). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

¹¹⁷ Há anos atrás, Palma (2001) chamou a atenção para a tendência de alguns países desenvolverem uma ação inspetiva com o objetivo de fomentar nas escolas, de uma forma explícita, a adoção no seu processo de autoavaliação do modelo de avaliação que a própria inspeção utilizava. Recorrendo a Ferguson *et al.* (2000), Palma (2001) dá o nome à referida ação inspetiva de *autoinspetiva*, que consiste em promover ou estimular as escolas a basearem “os seus trabalhos de autoavaliação assente nos mesmos indicadores e critérios de apreciação que são usados durante as intervenções inspetivas” (Palma, 2001, p.39). cremos que a referida tendência parte da ideia realçada por Bruggen (2001, p.8), de que a “qualidade do ensino em geral é o somatório da qualidade do ensino em termos individuais” e, daí, a importância da utilização dos mesmos indicadores de qualidade na avaliação, quer a desenvolvida pela inspeção, quer a desenvolvida pela própria escola. Aliás, o autor revela que uma das razões da importância das inspeções selecionarem um bom conjunto de indicadores de qualidade está no facto de se poder incentivar as escolas a utilizá-los e, assim, “os sistemas de autoavaliação das escolas podem abranger os mesmos indicadores da inspeção-geral (Bruggen, 2001, p.9).

escolas e mecanismos de prestação de contas” e, assim, a avaliação surge, na política educativa, como um instrumento essencial.

Atualmente, foram alvo de avaliação externa todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas¹¹⁸, tendo a IGE dado por concluído o primeiro ciclo da Avaliação Externa¹¹⁹.

Tendo por base o trabalho realizado por um GT, a Avaliação Externa foi suportada por um Quadro de Referência que contempla cinco domínios de análise, o qual, por sua vez, integra um conjunto de fatores:

1. Resultados

- 1.1 Sucesso académico
- 1.2 Participação e desenvolvimento cívico
- 1.3 Comportamento e disciplina
- 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens

2. Prestação do serviço educativo

- 2.1 Articulação e sequencialidade
- 2.2 Acompanhamento da prática letiva em sala de aula
- 2.3 Diferenciação e apoio
- 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem

3. Organização e gestão escolar

- 3.1 Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade
- 3.2 Gestão dos recursos humanos
- 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros;
- 3.4 Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa
- 3.5 Equidade e justiça

4. Liderança

- 4.1 Visão e estratégia
- 4.2 Motivação e empenho
- 4.3 Abertura à inovação
- 4.4 Parcerias, protocolos e projetos

5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola

- 5.1 Autoavaliação
- 5.2 Sustentabilidade do progresso

(IGE, 2009a, pp.8-9)

¹¹⁸ No ano 2006 foram avaliadas, pelo GT responsável pelo Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa 24 escolas ou agrupamentos de escolas. Nos anos letivos seguintes, já sobre a alçada da IGE, foram feitas as seguintes avaliações externas:

- .2006/2007 – 100 escolas ou agrupamentos de escolas;
- .2007/2008 – 273 escolas ou agrupamentos de escolas;
- .2008/2009 – 287 escolas ou agrupamentos de escolas;
- .2009/2010 – 300 escolas ou agrupamentos de escolas;
- .2010/2011 – 147 escolas ou agrupamentos de escolas.

¹¹⁹ Com a publicação de todos os relatórios no sítio da IGE, em maio de 2011, a IGE dá por finalizado o 1.º ciclo da Avaliação Externa (http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=00&newsID=796&auxID=highlights – consultado em 20 de junho de 2011).

Para cada um dos fatores era apresentado um conjunto de questões orientadoras¹²⁰ cuja finalidade era habilitar as escolas a preparar a Avaliação Externa e, embora seja destacada a ideia de que serviam apenas para ilustrar o enfoque de cada um dos domínios, o facto é que é uma forma explícita da orientação da autoavaliação, sobretudo, pela presença do segundo objetivo da Avaliação Externa. O CNE (2008), no seu primeiro parecer sobre a Avaliação Externa, não colocando em causa a abrangência da ação das escolas, considerou que o Quadro de Referência tinha alguns potenciais e reais problemas que mereciam ser alvo de atenção, a saber: o risco de alguns domínios e fatores se tornarem redundantes ou desequilibrados¹²¹; o posicionamento dos diferentes domínios no mesmo patamar valorativo (por exemplo, ao nível do domínio dos Resultados, o CNE defendeu que merecia uma “valorização especial, uma vez que substância toda a ação da escola [...], [isto é], a importância dos restantes quatro domínios resulta do seu impacto no domínio dos resultados”)¹²²; e a importância da construção e explicitação de indicadores e respetivas ponderações. Da análise do Quadro de Referência, sobretudo, das questões orientadoras, verifica-se um enfoque nos resultados dos alunos, reflexo da “força da agenda política de «accountability»” (Pacheco, 2010, p.9). Além deste enfoque, Pacheco (2010) realça a sobrevalorização dos aspetos que são mais visíveis do funcionamento da escola com uma ênfase nas questões organizacionais.

Nos primeiros anos letivos, a Avaliação Externa decorria da aceitação do convite que a IGE fazia a todas as escolas, procurando evitar, de certo modo, a imposição e, conseqüentemente, os constrangimentos que daí poderiam advir¹²³. Esta opção justifica uma ideia realçada por

¹²⁰ Em cada um dos domínios foi definido um conjunto de questões orientadoras, a saber: 1. Resultados – *como conhece a escola/agrupamento os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir?*; 2. Prestação do serviço educativo – *para obter os resultados, que serviço educativo presta a escola/agrupamento e como o presta?*; 3. Organização e gestão escolar – *Como se organiza e é gerida a escola/agrupamento para prestar o serviço educativo?*; 4. Liderança – *Que lideranças tem a escola/agrupamento, que visão e que estratégia estão subjacentes à sua organização e gestão?*; 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola – *Como garante a escola/agrupamento o controlo e a melhoria deste processo?*

¹²¹ Para o CNE (2008), o “facto do instrumento adotado ser estruturado em categorias globais, definidas *a priori*, e não a posteriori, depois de uma análise fatorial, transporta o risco de repetição de fatores em diferentes itens. Uma escola pode ser sobrevalorizada porque um fator pode estar a ser repetidamente considerado, podendo haver um outro que, apesar de determinante, apenas surge uma vez e é por isso subvalorizado”.

¹²² Segundo o CNE (2008), a avaliação das escolas poderia substanciar-se aos resultados, caso fossem entendidos de uma forma multidimensional e, embora não tenha aprofundado, cremos que a referida forma está ligada à avaliação do valor acrescentado. No segundo parecer, o CNE (2010) referiu que na avaliação das escolas deveria “medir-se pelo «valor acrescentado» educativo que [as escolas] proporcionam, i.e., dever-se-ia ter em conta o ponto de partida dos alunos e as metas que conseguem alcançar”. Porém, neste último parecer, é reconhecido que tal sugestão é difícil de concretizar, mas essencial para que a avaliação não seja enviesada.

¹²³ A opção pelo convite às escolas emergiu de uma das conclusões do Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa, ao referir que seria importante encontrar uma forma de seleção das escolas que atenuasse os efeitos negativos emergentes da imposição, nomeadamente, os efeitos redutores dos resultados da avaliação externa na melhoria das escolas: “Se, por um lado, a avaliação externa será obrigatória, por outro lado, conviria a dar lugar à manifestação de vontade das escolas, combinando «voluntárias» e não voluntárias de acordo com o número de candidatas e com a necessidade de equilíbrio da seleção. Esta combinação é tanto mais necessária quanto se defende este processo como uma estratégia de melhoria do desempenho e está em causa a celebração de contractos de autonomia” (Oliveira *et al.*, 2006, p.10). Porém, a opção de privilegiar a avaliar as escolas que

Pacheco (2010, p.9), a de que Avaliação Externa se tornou “uma atividade que é imposta à escola, mas que não tem sido rejeitada, devendo-se dizer que se tornou num processo político pacífico em tempos de grande turbulência nas escolas devido à avaliação do desempenho docente”.

A equipa de Avaliação Externa era constituída por dois inspetores e um avaliador externo¹²⁴, que se revestia, segundo a IGE (2009a), de uma enorme importância para um cruzamento de olhares que facultasse, não só a identificação da realidade escolar necessária à promoção de ações de melhoria da escola, mas também a melhoria da própria Avaliação Externa: “a participação de avaliadores externos à IGE reveste-se [...] da maior importância, tanto pelo acréscimo de recurso que possibilita como pela qualificação do trabalho (IGE, 2009a, p.12). Tal opinião foi partilhada pelo CNE (2008) ao referir que a presença de um avaliador externo, o *perito*, se revestia de uma “mais-valia técnico-científica que pode representar” e, além disso, considerou que a sua presença poderia “ajudar a atenuar a imagem inspetiva do processo que [...] pode comprometê-lo”.

O início da Avaliação Externa ocorria no momento em que era dada a conhecer a data da visita da equipa de Avaliação Externa, sendo, em simultâneo, disponibilizadas diversas informações à escola sobre todo o processo, e solicitada a elaboração de um texto de apresentação da escola, assim como, os principais documentos orientadores da ação educativa, para facultar à equipa de avaliadores externos um primeiro conhecimento sobre a escola. A elaboração do texto tinha por base uma espécie de guião¹²⁵, no qual se convidava a fazer uma síntese da AAE, servindo como elemento de ligação entre as duas modalidades de avaliação de escola. Para o CNE (2008), o convite permitia que as escolas pudessem assumir um qualquer modelo de AAE, mas, ao mesmo tempo, entendeu que o mais provável seria que as escolas adotassem uma estrutura da autoavaliação muito próxima à fixada no guião de construção do texto de apresentação da escola, “condicionando indiretamente o processo de autoavaliação”. Desta forma, o CNE (2008) entendeu o convite como uma “pressão indireta para a

voluntariamente aceitaram o convite ocorreu apenas no ano letivo 2006/2007, pois, em todos os outros anos letivos, observámos terem sido avaliadas escolas que não apresentaram candidatura face ao convite dirigido pela IGE. Se por um lado, existiu a intenção de privilegiar a avaliação de escolas que aceitaram voluntariamente o convite, por outro lado, existiram escolas, que por inerência da intenção de avaliar todas as escolas num ciclo temporal de quatro anos, foram alvo da Avaliação Externa por uma aceitação obrigatória do convite dirigido. Logo, a estratégia do convite não evitou os constrangimentos nem as fragilidades do desenvolvimento da modalidade externa da avaliação que realçamos no ponto 2.2.1.1 do presente capítulo.

¹²⁴ Os avaliadores externos à IGE são, na sua maioria, docentes e investigadores do ensino superior. Além destes, existem docentes de diversos níveis de ensino em situação de aposentação ou profissionais de outras áreas de atividade.

¹²⁵ O texto de apresentação da escola era desenvolvido com base num documento designado por *Tópicos para a apresentação da escola - Campos de análise de desempenho*. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. IGE, 2009a, pp. 48-52.

uniformização da autoavaliação de escola”, que poderia acarretar consequências negativas, dada a diversidade das realidades escolares.

Em paralelo com o trabalho de preparação da Avaliação Externa desenvolvido pela escola, a equipa de avaliadores externos reunia um conjunto de dados estatísticos relevantes junto dos serviços centrais do Ministério da Educação sobre a escola a ser avaliada¹²⁶. A junção destes dados com o texto de apresentação da escola foram destacados como relevantes para se poder desenvolver uma Avaliação Externa mais contextualizada.

A visita da equipa de Avaliação Externa tinha a duração de dois ou três dias, dependendo de se tratar de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas. A visita iniciava-se com uma sessão de apresentação da escola conduzida por um elemento da direção, onde estavam presentes, não só a equipa de Avaliação Externa, mas também diferentes entidades convidadas pela própria escola. Após a sessão, a equipa de Avaliação Externa fazia uma visita às instalações escolares, de maneira a observar *in loco* o estado de conservação, a diversidade e a qualidade das instalações, bem como os serviços prestados. Os dados recolhidos e disponibilizados à equipa de avaliadores externos eram complementados com um outro conjunto de dados obtidos nas diversas entrevistas em painel que eram desenvolvidas junto de diferentes atores da escola (alunos, docentes, encarregados de educação / pais, pessoal não docente, autarcas e outros parceiros relevantes para a escola)¹²⁷. Segundo Afonso (2010a, p.347), a realização das entrevistas constituía-se como uma oportunidade de justificação, argumentação e de diálogo entre a equipa de avaliadores externos e os atores das escolas, tratando-se assim “de uma fase típica de prestação de contas interna à organização escolar”.

No final da intervenção, a equipa de Avaliação Externa elaborava um relatório que, além de uma apreciação descritiva de cada um dos fatores, atribuía a cada um dos domínios uma classificação (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente), resultante do balanço entre os pontos

¹²⁶ A equipa de avaliadores externos contava com a colaboração do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação que disponibilizava as seguintes informações sobre a escola a ser avaliada: “séries de resultados dos alunos na avaliação interna, nas provas de aferição e nos exames nacionais dos ensinos básico e secundário; idade média dos alunos por ano de escolaridade; número de alunos apoiados pela Ação Social Escolar; acesso dos alunos às Tecnologias de Informação e Comunicação; profissões e habilitações dos pais e das mães” (IGE, 2009a, p.11).

¹²⁷ A constituição dos painéis era efetuada pela própria escola, tendo de respeitar alguns procedimentos previamente estabelecidos. Os painéis integravam um leque alargado de responsáveis e representantes da escola que eram entrevistados pelos avaliadores externos, nomeadamente: “elementos do Conselho Geral; Direção; representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação e dos pais das crianças / alunos dos grupos / turmas; delegados de turma e membros da Associação de estudantes; coordenadores de departamentos curriculares e de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica; diretores de turma e respetivos coordenadores (de ano ou ciclo); coordenadores de estabelecimento ou representantes, no caso dos agrupamentos; docentes sem cargos atribuídos; serviços especializados de apoio educativo; serviços de psicologia e orientação; equipa de autoavaliação; representantes do pessoal não docente (IGE, 2009a, pp.12-13). Além das indicações sobre a constituição dos painéis, a IGE facultava às escolas a agenda dos painéis para as entrevistas.

fortes e fracos, das ações e procedimentos adotados pela escola e do seu impacto nos resultados dos alunos. Ao nível da classificação, apercebemo-nos, da leitura dos diferentes relatórios anuais da Avaliação Externa (IGE, 2007; 2008; 2009b; 2010a), de um certo descontentamento das escolas quanto à diferença entre apreciação descritiva e a classificação atribuída aos domínios. Além disso, notou-se uma dificuldade das escolas em poderem esclarecer alguns aspetos menos compreendidos pelos avaliadores, o que para o CNE (2008; 2010) deveria merecer uma atenção particular, sobretudo, pelas implicações que as classificações acarretavam às escolas.

O relatório da Avaliação Externa era disponibilizado à escola, esperando-se que fomentasse o desenvolvimento da AAE e servisse como elemento para a construção de planos de ação de melhoria e/ou reforço¹²⁸. Antes da publicação do relatório no site da IGE, era dada à escola a possibilidade de o analisar e, caso entendesse, podia elaborar um contraditório¹²⁹, no qual poderia apresentar as razões pelas quais não estaria de acordo com as classificações, “podendo em decorrência disso, ser introduzidas correções relativas a dados factuais” (Afonso, 2010a, p.348). Embora o contraditório pudesse ser uma forma de esclarecer aspetos menos compreendidos pela equipa da Avaliação Externa, cremos que ele tinha uma influência nula (ou quase nula)¹³⁰ nas classificações atribuídas, daí o descontentamento de algumas escolas face a esse facto, tal como destacámos anteriormente. É, neste sentido, que se compreende a possibilidade de ser criada, no próximo ciclo avaliativo, uma instância de recurso para reanalisar as classificações atribuídas, concretizando assim uma das solicitações das direções das escolas (Afonso, 2010)¹³¹.

¹²⁸ Na apresentação do relatório era feito o seguinte voto e convite: “Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o(a) agrupamento/escola, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidade e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere” (IGE, 2009a, p.13).

¹²⁹ A construção dos contraditórios assentava numa estrutura livre, pois cabia à escola contestar por escrito as classificações obtidas ou a análise crítica da forma como entendesse. Os contraditórios eram publicados no sítio da IGE junto do respetivo relatório de Avaliação Externa.

¹³⁰ Dado não termos feito uma análise dos contraditórios e respetivos relatórios, apenas percebemos que a consequência nas classificações foi nula ou quase nula. A este propósito, o CNE (2008) sugeriu que sempre que existissem alterações no relatório produzido pela equipa de avaliadores externos induzidos pela análise do contraditório, este deveria ser apresentado no sítio da IGE e não apenas a versão final.

¹³¹ A criação de uma instância de recurso é uma das recomendações feitas pelo CNE (2010) para o próximo ciclo de Avaliação Externa: “[...] garantindo a autonomia dos avaliadores, deve ser equacionada a necessidade de, logo no início do próximo ciclo avaliativo, instituir uma instância de recurso que contemple um momento de «pré-contraditório», no qual os projetos de relatórios de avaliação sejam enviados às escolas, de modo a que sejam esclarecidas algumas dúvidas ou interpretações incorretas, quer da parte das equipas de avaliação, quer da parte das escolas”.

Os relatórios e os contraditórios (quando existiam) eram publicados no site da IGE¹³², o que acabou por ser uma forma de prestação de contas, quer por parte das escolas, quer por parte dos avaliadores. Segundo Oliveira *et al.* (2006, p.10), a publicação dos relatórios de Avaliação Externa assume-se como um “contributo para a qualificação do debate público sobre a educação e um incentivo a uma maior participação social nas escolas”.

Finalizado o primeiro ciclo da aplicação do modelo de Avaliação Externa e na ausência de um conhecimento aprofundado sobre os reais efeitos que esta iniciativa teve sobre as escolas, em particular, e sobre a administração (quer a central, quer a intermédia), em geral, resta-nos realçar uma dúvida que se prende com a concretização da dimensão formativa presente no discurso produzido nos diversos documentos da IGE¹³³. Sendo notória a intenção de facultar às escolas um olhar externo que contribuísse para a melhoria, face às debilidades da AAE e à opção de atribuir classificações que, por sua vez, tinham implicações na Avaliação de Desempenho Docente (ADD), a função formativa da Avaliação Externa pode ter ficado aquém do desejável.

A complementaridade das duas modalidades de avaliação de escola é, como tivemos oportunidade de observar desejável (cf. ponto 2.2.1.3), dado que o cruzamento de olhares (interno e externo) facultava um conhecimento aprofundado e necessário à compreensão da realidade escolar que, por sua vez, é fundamental para a assunção de ações de melhoria adequadas às exigências próprias de um contexto em que a escola está inserida. Porém, são evidentes as debilidades dos processos de AAE (cf. ponto 2.5.2.2), o que, à partida, coloca em causa a possibilidade das escolas terem conseguido, não só fazer uma leitura aprofundada dos resultados decorrentes da Avaliação Externa, mas, sobretudo, o cruzamento com o olhar interno que seria essencial para a compreensão da realidade escolar e, conseqüentemente, facilitador e incentivador de ações de melhoria. Aliás, esta ideia é reforçada por alguns autores (Almeida, 2007; Alves, 2003a; Bolívar, 2006; Lafond, 1998; Santos Guerra, 2003a) quando defendem como uma condição primordial a existência de um processo de AAE para que a avaliação externa contribua para a melhoria da escola, pois só assim é que as escolas conseguem tirar partido da informação que lhes é disponibilizada. Acrescentar à dificuldade do cruzamento dos olhares sobre a escola, estará a possibilidade de os processos de autoavaliação terem uma perspetiva diferente sobre o objeto a avaliar (ESCOLA), o que coloca em causa não só a concretização do

¹³² Todos os relatórios e contraditórios produzidos foram sendo publicados no sítio da IGE, cf. <http://www.ige.min-edu.pt>.

¹³³ Da leitura dos diversos documentos produzidos no âmbito da Avaliação Externa, é realçada a ideia de que a escola é o primeiro destinatário dos resultados, os quais se pretendem constituir como um incentivo à sua melhoria.

cruzamento de olhares mas, sobretudo, o significado dos resultados da Avaliação Externa. Esta ideia é reforçada, de certo modo, pela IGE (2007, p.9) quando no seu primeiro relatório anual da Avaliação Externa referiu que as “debilidades das práticas de autoavaliação [condicionavam] o alcance do [...] modelo de Avaliação Externa”.

Como tivemos oportunidade de descrever, a tomada de decisão do processo de Avaliação Externa assenta na atribuição de uma classificação a cada um dos domínios presentes no Quadro de Referência. Embora à partida consideremos que, por si só, a opção de classificar acarretaria riscos à concretização da dimensão formativa, acreditamos que o risco se tornou mais significativo, a partir do momento em que as referidas classificações foram consideradas o único referente na definição de cotas para atribuição das classificações mais elevadas da ADD. A publicação do Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, veio “estabelecer as percentagens máximas para atribuição das classificações de Excelente e de Muito Bom, tendo em consideração os resultados obtidos na Avaliação Externa das escolas”. Esta ligação foi encarada com reservas por parte do CNE que, no seu primeiro parecer (CNE, 2008), referiu:

[...] tornar dependentes dos resultados da avaliação das escolas processos que premeiam ou penalizam profissionalmente diretamente os seus agentes, designadamente a quota disponibilizada para os escalões mais elevados da avaliação a atribuir aos professores, pode agravar [...] a tensão e comprometer todo o processo.

No segundo parecer do CNE (2010), é mantido o mesmo tipo de reserva, que destacou como um aspeto crítico que merecia uma ampla reflexão. Por si só, a classificação acarretaria, na nossa opinião, uma certa tensão nas escolas porque não acreditamos que qualquer uma delas não viesse a ter a preocupação de “*ficar bem na fotografia da Avaliação Externa*”¹³⁴ (Sá, 2009, p.102), ou seja, a preocupação de evitar classificações que penalizassem a sua imagem perante o meio envolvente¹³⁵. Esta tensão terá sido agravada a partir do momento em que foi estabelecida a referida ligação, levando-nos a crer que terá originado estratégias de “gestão de impressões” (Afonso, 2001, p.24) ou de proteção por parte da escola, originando um trabalho de *photoshop* sobre a verdadeira imagem da escola, no sentido de evidenciar os pontos fortes e ocultar as debilidades. Poderá ter também conduzido as escolas a inclinarem a análise dos

¹³⁴ Itálico no autor.

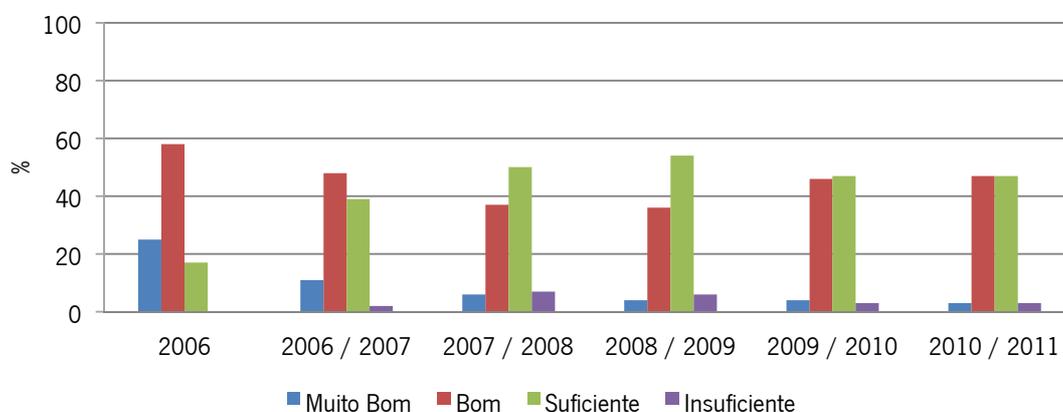
¹³⁵ Segundo Perrenoud (1998, *sp*), a avaliação de escola é sentida como uma ameaça “quando, mesmo sem ser determinada pela administração central à qual a escola está ligada, emana de uma organização independente, que tem o poder de estabelecer uma classificação pública”. A existência de uma classificação não influencia apenas as escolas integradas em sistemas onde existe uma concorrência assente em lógicas de mercado, tem também implicações nas escolas integradas em sistemas públicos de ensino, dado que existem “mecanismos ocultos de competição”.

resultados da sua Avaliação Externa sobre as classificações, em detrimento das apreciações descritivas, obstruindo, assim, a possibilidade de incentivar o desencadeamento de ações de melhoria. Em síntese, a opção de haver uma classificação e, posteriormente, a sua ligação com a definição de cotas na ADD, terá originado nas escolas a sobreposição do objetivo de alcançar (a todo o custo) os prémios decorrentes da atribuição de classificações elevadas, em detrimento da prestação de contas e da oportunidade de poderem aceder a um olhar externo que as ajudaria a conhecer e a compreender a sua própria realidade escolar e, por sua vez, incentivaria o desencadeamento de ações de melhoria e/ou reforço de boas práticas.

2.5.2.2. Autoavaliação de Escola

Como tivemos oportunidade de referir, a Avaliação Externa teve uma vertente de meta-avaliação, nomeadamente, a avaliação da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento* (Domínio 5), cujos fatores eram a *Autoavaliação* (Fator 5.1) e a *Sustentabilidade do progresso* (Fator 5.2). Da análise das classificações atribuídas ao referido domínio (cf. Gráfico 2.1) percecionamos enormes dificuldades das escolas em se autoavaliarem.

GRÁFICO 2.1 - Distribuição das classificações na Avaliação Externa atribuídas ao Domínio 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola¹³⁶



Da leitura dos dados apresentados no gráfico 2.1 nota-se que, ao longo do tempo, a classificação de *Suficiente* ganha, de certa forma, relevância, o que é uma primeira evidência da existência de debilidades na autoavaliação que as escolas desenvolvem, sobretudo, pelo facto da referida classificação ser atribuída na seguinte situação:

os pontos fortes e pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento

¹³⁶ À exceção do ano 2006 e do ano letivo 2010/2011, os dados apresentados no gráfico 1.1 foram retirados dos relatórios anuais da Avaliação Externa produzidos pela IGE (2007; 2008; 2009b; 2010a). Relativamente aos dados de 2006 e do ano letivo 2010/2011, foram recolhidos da análise efetuada por nós aos relatórios de Avaliação Externa de cada escola, individualmente.

são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos (IGE, 2009a, p.10).

A existência de debilidades é reforçada, por um lado, pelo facto de, à exceção do ano de 2006¹³⁷, os dados revelarem a presença da classificação de *Insuficiente*, revelando escolas com práticas de autoavaliação muito débeis ou até inexistentes¹³⁸. Por outro lado, quando os dados apresentados no gráfico 2.1 são lidos com a análise desenvolvida pela IGE nos seus relatórios anuais (IGE, 2007; 2008; 2009b; 2010a), eles ganham um maior significado. Vejamos, por exemplo, o facto de a *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* ter sido o domínio do Quadro de Referência que em quase todos os anos letivos apresentou uma maior percentagem de classificações de *Suficiente* e o único em que em todos os momentos apresentou a maior percentagem de classificações de *Insuficiente*¹³⁹. Assim, compreende-se a ideia sintetizada no último relatório anual de Avaliação Externa a que tivemos acesso (IGE, 2010a)¹⁴⁰, onde é referido que “apreciações produzidas e as classificações atribuídas no domínio 5 – Capacidade de autorregulação e melhoria de escola – evidencia a fragilidade e a falta de continuidade nas práticas de autoavaliação de muitas escolas” (IGE, 2010a, p.50).

¹³⁷ No ano de 2006, só foram avaliadas as escolas que participaram no Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa, escolhidas tendo como requisito a existência de processo de autoavaliação formal e sistemático (Oliveira *et al.*, 2006). Logo, compreende-se as classificações atribuídas ao domínio 5, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, sobretudo, a inexistência da classificação de *Insuficiente*.

¹³⁸ A classificação de Insuficiente era atribuída na seguinte situação: “os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos” (IGE, 2009a, p.10).

¹³⁹ Da leitura dos diversos relatórios anuais, observámos as seguintes apreciações: “[...] a menção de *Suficiente* adquire um peso relativo de segunda ordem em três domínios: *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* (39%) [...]; a classificação Insuficiente apresenta no cômputo global das unidades de gestão avaliadas uma expressão pouco significativa, atingindo o seu maior peso relativo no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* [...]” (IGE, 2007, p.15); “[...] a avaliação de suficiente tem a sua expressão mais significativa no domínio *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* ao registar-se em 50% das escola [...]; a avaliação de Insuficiente nunca assume valores relativos superiores a 7%, correspondendo este valor máximo ao domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* [...]” (IGE, 2008, p.13); “[...] a avaliação de Suficiente tem a sua expressão mais significativa no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, registando-se em 54% das escolas [...]; a avaliação de Insuficiente nunca assume valores relativos superiores a 6%, registando-se este valor no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* [...]” (IGE, 2009b, p.14); “[...] a avaliação de Suficiente tem a sua expressão mais significativa no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* ao corresponder à classificação atribuída a 47% das escolas avaliadas [...]; a avaliação de Insuficiente apenas assume valores superiores a 1% no domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*, tendo-se registado esta classificação em 8 escolas (3%) [...]” (IGE, 2010, p.15).

¹⁴⁰ No momento em que desenvolvemos a presente reflexão, ainda não está publicado o relatório anual da Avaliação Externa referente ao ano letivo 2010/2011, apesar de a IGE ter dado por finalizado o primeiro ciclo da Avaliação Externa.

Isto evidencia algumas das conclusões emergentes de duas investigações realizadas por nós¹⁴¹, nomeadamente, a constatação da existência de um conjunto de debilidades no desenvolvimento de DAAE e, também, a existência de escolas que não desenvolviam a sua autoavaliação. Assim, os resultados da Avaliação Externa não foram uma surpresa, o que reflete a assunção de uma política educativa que privilegia a imposição em detrimento da formação dos atores internos das escolas e que não se preocupa em disponibilizar às escolas certas condições, tais como, a disponibilização de crédito horário destinado ao desenvolvimento deste tipo de iniciativa. Esta opinião é sustentada, sobretudo, pelos resultados das duas investigações, em que se observa que as razões apontadas pelas escolas para não desenvolverem um DAAE prendiam-se, fundamentalmente, com a falta de meios humanos disponíveis e qualificados e a ausência de tempo para a administrar / concretizar¹⁴². Estamos convictos que tal previsibilidade era percecionada, quer pela administração central, caso contrário não teria no Despacho n.º 370/2006 realçado o desejo do GT *estudar e propor* um modelo de AAE, quer pelo referido GT que, aquando do lançamento da segunda fase da Avaliação Externa referiu que, ao nível da AAE, esta seria heterogénea, dado o facto de existirem escolas que não tinham qualquer processo de autoavaliação (Oliveira *et al.*, 2006).

Aquando da realização da nossa primeira investigação não foi possível conhecer os resultados do Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas¹⁴³ e, como tal, realçamos apenas a seguinte questão: *será que a administração central pretende implementar um modelo de autoavaliação de escola a ser seguido por todas as escolas do país?* Na ausência de dados para uma resposta, na altura, lançámos apenas a dúvida quanto à intenção da administração central: seria a de implementar um modelo de AAE e, assim, estaríamos perante uma situação de *top-down* de implementação de políticas educativas que têm mostrado fracos resultados?; ou, pelo contrário, querer-se-iam dar a conhecer alguns modelos de AAE para proporcionar, quer apoio à formação na área da avaliação de escola, quer informação às escolas para estas poderem,

¹⁴¹ Durante os anos de 2004 a 2006, desenvolvemos uma investigação junto das escolas públicas sob a alçada da Direção Regional de Educação do Norte, cujo principal objetivo foi conhecer os DAAE que estavam a ser desenvolvidos nas escolas públicas dos ensinos básico e secundário da zona norte de Portugal. Esta investigação integrou-se no trabalho de dissertação de Mestrado em Educação, na área do Desenvolvimento Curricular, defendida a 3 de novembro de 2006, com o seguinte tema: *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: intenção e ação. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Correia, 2006.

No seguimento da referida investigação, em 2007, decidimos alargar o campo de estudo às restantes escolas públicas dos ensinos básico e secundário do país. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Alves e Correia, 2008.

¹⁴² Na primeira investigação realizada, participaram 206 escolas, das quais 62 (30,1%) referiram não ter qualquer processo de AAE. Na segunda investigação, participaram 274 escolas, sendo que 45 (16,4%) afirmaram não ter desenvolvido qualquer DAAE.

¹⁴³ Finalizámos a nossa primeira investigação em meados do ano de 2006, anteriormente ao momento em que foi dado a conhecer o relatório final do Projeto-Piloto sobre a Avaliação Externa, o qual foi publicado no mês de dezembro de 2006.

dentro de um leque abrangente de possibilidades, escolher o modelo que mais se adequasse às suas particularidades. Da leitura do relatório final produzido no âmbito do Projeto-Piloto de Avaliação Externa, verificamos que não foi apresentado qualquer modelo de AAE, pelo contrário, o GT foi de opinião de que cabia às escolas adotar o modelo que mais se adequasse às suas particularidades, cabendo à administração central proporcionar às escolas informação de apoio e fomentar o Conselho de Escolas¹⁴⁴ a acompanhar e a apoiar as que sentissem necessidade (Oliveira *et al.*, 2006).

Não colocando em causa a opinião do GT, cremos que tal não passou de uma retórica, porque ao ter-se presente o estado da arte dos DAAE, dever-se-ia, em primeiro lugar, ter estudado, quer a forma mais adequada de habilitar as escolas a desenvolver a sua autoavaliação, quer as condições internas de que as escolas necessitavam para desenvolver tal iniciativa, tais como: o crédito horário a disponibilizar às escolas para distribuir pelos docentes que viessem a assumir a responsabilidade de desenvolver ou orientar a autoavaliação e o tipo de dados que seriam úteis às escolas para as ajudar a compreender a sua realidade escolar. Em vez disso, o GT centrou a sua atenção na conceção e implementação de um modelo de Avaliação de Externa, que, ao assentar numa lógica de complementaridade da modalidade interna da avaliação de escola, acabou por se assumir como uma estratégia explícita de orientação da AAE a ser desenvolvida pelas escolas portuguesas. Ao longo da apresentação do modelo de Avaliação Externa, tivemos oportunidade de observar a procura de uma complementaridade entre as duas modalidades de avaliação de escola, sobretudo, no momento da preparação, em que a autoavaliação era chamada a fornecer um conjunto de dados à equipa de avaliadores externos. Dada a previsibilidade de debilidades e fragilidades da AAE, a procura de uma complementaridade entre as duas modalidades de avaliação de escola, não poderia passar de uma intenção fictícia, só podendo ser compreendida numa política educativa que prefere impor da lei. Esta ideia é reforçada ao percebermos que a aplicabilidade do modelo de Avaliação Externa se assumiu, entre outras coisas, como um meio incentivador para as escolas se autoavaliarem.

Daí que levantamos a seguinte questão: será que a Avaliação Externa fomentou nas escolas o desenvolvimento de DAAE? Da análise dos relatórios anuais da Avaliação Externa (IGE, 2007; 2008; 2009a; 2010a), a maioria das escolas considerou que a Avaliação Externa dera um

¹⁴⁴ O Conselho de Escolas “é um órgão consultivo do Ministério da Educação” (art.º 1.º do Decreto Regulamentar n.º 32/2007). Este órgão “tem por missão representar junto do Ministério da Educação [...] os estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário e os respetivos agrupamentos [...] no tocante à definição das políticas pertinentes para estes níveis de ensino” (ponto 1 do art.º 2.º do Decreto Regulamentar n.º 32/2007).

contributo positivo à sua autoavaliação, nomeadamente, ao nível dos Instrumentos, Referenciais e Metodologia. Não desvalorizando esta opinião temos algumas dúvidas quanto à sua veracidade por os dados terem sido recolhidos através de um inquérito por questionário sem garantia de confidencialidade¹⁴⁵ e, por outro lado, também questionamos sobre os efeitos dos referidos contributos: diziam respeito à sustentabilidade da autoavaliação?; ou à transparência da Avaliação Externa?, ou seja, à clarificação sobre os enfoques da Avaliação Externa e a disponibilização de informação sobre os dados que a escola teria, por intermédio da sua autoavaliação, de facultar à equipa de avaliadores externos.

Por não termos dados de estudos académicos que nos ajudassem a dar respostas às questões levantadas, apenas pudemos recorrer às conclusões de uma atividade realizada pela IGE (2010b) no desenrolar do primeiro ciclo da Avaliação Externa¹⁴⁶, em que procurou analisar os efeitos da Avaliação Externa no desenvolvimento dos DAAE, tendo concluído que:

- em 15 escolas foi evidente o contributo da Avaliação Externa para o desenvolvimento dos dispositivos de autoavaliação [...];
- em 13 identificaram-se alterações no referencial do dispositivo de autoavaliação – indicadores, critérios, metodologias – após a *Avaliação Externa das Escolas*;
- já a nível da concretização foram encontrados 16 registos de alterações a nível da implementação dos processos de autoavaliação ao passo que em 8 escolas ficou explícito que não se registaram quaisquer alterações;
- em 17 escolas, foram identificados planos de melhoria decorrentes da avaliação externa. O número mais significativo enquadra-se em procedimentos de consolidação de práticas anteriores;
- sublinha-se, ainda, a importância do relatório da avaliação externa que é apontado, em 11 escolas, como um motor de mudanças introduzidas na autoavaliação [...]. (IGE, 2010b, p.26).

Da referida atividade de acompanhamento é de realçar que, apesar de uma evolução do desenvolvimento de DAAE, nem sempre sustentável e progressiva, a tendência era “predominantemente positiva (por exemplo: 32 das 33 escolas têm equipa de autoavaliação, o que não se verificava há mais de dez ou mesmo há cinco anos)” (IGE, 2010b, p.6). Assim,

¹⁴⁵ No final de cada ano letivo, a IGE aplicava um inquérito por questionário a todas as escolas avaliadas nesse ano letivo no sentido de conhecer as opiniões e sugestões sobre alguns aspetos da Avaliação Externa. O inquérito por questionário era constituído essencialmente por questões de resposta fechada, havendo contudo algumas questões de resposta aberta. No final do inquérito por questionário, era solicitada a identificação da escola, o respetivo código, o nome e o cargo do inquirido. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. os anexos dos diversos relatórios anuais da Avaliação Externa.

¹⁴⁶ Face aos resultados da Avaliação Externa ao nível do domínio 5, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, entre abril e junho de 2010, a IGE desenvolveu uma atividade de acompanhamento junto de 33 escolas, onde procurou recolher informação sobre a autoavaliação das escolas, constituindo-se, de alguma forma, uma apreciação sequencial da Avaliação Externa (IGE, 2010b). Com esta atividade de acompanhamento, a IGE não pretendeu conhecer o impacto da Avaliação Externa nas escolas, “mas sim uma apreciação geral no que respeita à autoavaliação e aos efeitos imediatos na prestação do serviço educativo [...]” (IGE, 2010b, p.6).

cremos poder concluir que a Avaliação Externa terá, no mínimo, sensibilizado as escolas para a necessidade de assumirem a sua autoavaliação como iniciativa fundamental na gestão das suas dinâmicas. Contudo, tal sensibilização não decorreu apenas da Avaliação Externa, mas também da assunção da AAE no Decreto-Lei n.º 75/2008, nomeadamente, o destaque do relatório de AAE como um instrumento de autonomia (alínea c, do ponto 2 do art.º 9.º) e a condição de que a celebração do contrato de autonomia decorreria, além da Avaliação Externa, da sequência da adoção de procedimentos de autoavaliação (ponto 4, do art.º 9.º).

Não obstante, não podemos deixar de questionar a possibilidade de a Avaliação Externa ter incentivado algumas escolas a desenvolver DAAE momentâneos, que se restringiam à preparação da receção da equipa de avaliadores externos, isto é, dispositivos que serviam, por um lado, para organizar os dados internos solicitados no âmbito da Avaliação Externa e, por outro lado, para promover ensaios dos atores internos para a “dramatização” a levar a cabo junto da equipa de avaliadores externos, eufemizando a realidade da escola para alcançar as classificações desejadas. No fundo, consideramos que a sensibilização da AAE que terá emergido da Avaliação Externa poderá ter incentivado as escolas a estruturarem um dispositivo que facultasse uma imagem de cumprimento de uma obrigatoriedade à administração central, ou seja, o desenvolvimento de DAAE que “não passam de procedimentos de fachada” (Costa, 2007, p.232). Nesta linha de ideias, Estêvão (2001a e 2001b) refere que a necessidade das escolas em preparar-se para responder à inspeção cria-lhes uma agenda artificial que, independentemente das vontades e dos significados que podem ser atribuídos, traduz a definição *oficial de verdade*. Deste modo, o autor questiona o papel de uma AAE crítica e sistemática pois, no fundo, entende que “o controlo centralizado dimanado da inspeção acaba por significar, quer se queira quer não, a definição central de algumas categorias legitimadas de intervenção educativa” (Estêvão, 2001a, p.26).

A este propósito, Bolívar (2006) refere que uma avaliação externa que pretende impulsionar a autoavaliação como um meio de melhoria das escolas está condenada ao fracasso porque, ao ser percecionada como uma forma de controlo do funcionamento das escolas, cria uma atitude defensiva. Aliás, esta ideia pode ser retirada das conclusões de uma investigação realizada sobre os contributos do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (Costa & Ventura, 2002), onde se coloca em causa a concretização do objetivo de *induzir processos de*

*autoavaliação*¹⁴⁷. Socorrendo-se das conclusões, não só da referida investigação, mas também de uma outra realizada sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas¹⁴⁸, Costa (2007) recorda que os processos de AAE emergentes do referido programa não foram muito além de um plano de intenções, ou seja,

as melhorias concentraram-se fundamentalmente ao nível daquilo que podemos chamar *procedimentos burocráticos*. Desencadearam-se processos de autoavaliação, fizeram-se relatórios, modificaram-se projetos educativos, constituíram-se outros documentos, registou-se tudo em ata, mas, quando se tentou saber o que é que passou para a sala de aula, para as práticas efetivas, para as mudanças dos comportamentos, aí as opiniões foram, no mínimo duvidosas¹⁴⁹.

(Costa, 2007, p.232)

Estes argumentos justificam a última questão que levantámos, a da possibilidade da Avaliação Externa ter incentivado o desenvolvimento de DAAE ocasionais, e faz com compreendamos o emergente, mas ainda incipiente, mercado ou quase-mercado destinado à autoavaliação (Afonso, 2010a; 2010b), impulsionado por uma procura de auxílio decorrente, quer de cultura de autoavaliação débil e frágil, quer de uma deficiência de recursos humanos internos qualificados, no âmbito da avaliação de escola. Aliás, é notório o surgimento de uma oferta de apoio às escolas no âmbito da autoavaliação, e apesar de em alguns casos se recorrer a uma lógica formativa¹⁵⁰, há casos em que assentam numa lógica de disponibilização de modelos “prontos a usar (e a comprar)” (Simões, 2007, p.40) ou até numa lógica de

¹⁴⁷ O programa da Avaliação Integrada das Escolas teve o seu início no ano letivo de 1999/2000 e terminou no final do ano letivo de 2001/2002. Dirigido pela IGE, este programa tinha como objetivos: “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; incentivar os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho das escolas; induzir processos de autoavaliação nas escolas; recolher informação e caracterizar o desempenho do sistema educativo; regular o funcionamento do sistema educativo” (IGE, 2001, pp.3-4).

¹⁴⁸ Costa (2007) reporta-se a duas investigações que orientou na Universidade de Aveiro, a saber:

- Libório, Helena (2005). *A Avaliação das Escolas – desenvolvimento organizacional e ritualização*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado);
- Ventura, José Alexandre (2006). *Avaliação, Inspeção e Desenvolvimento Organizacional dos Estabelecimentos de ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Doutoramento).

¹⁴⁹ Itálico no autor.

¹⁵⁰ Como exemplo de uma oferta de formativa de apoio à AAE, temos o Projeto de Avaliação em Rede (PAR) que emergiu da necessidade, quer de formação dos responsáveis pelo desenvolvimento de DAAE, quer da criação de uma rede de partilha de experiências, reclamada por um conjunto de escolas que participaram em atividades formativas desenvolvidas no âmbito da avaliação na Universidade do Minho durante o ano letivo 2007/2008. O Projeto de Avaliação em Rede tem como principal objetivo apoiar as escolas no desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação que facultem o conhecimento necessário e mobilizador de ações coletivas de melhoria do sucesso dos alunos e prevenção do abandono escolar. Para a prossecução deste objetivo, outros mais específicos se delinearão, a saber: “criar as condições para a existência de uma cultura de autoavaliação; capacitar as escolas a desenvolver a *referencialização* como uma modelização para a construção e desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação de escola, contextualizados à realidade particular de cada escola; promover momentos de reflexão e de partilha de experiências no âmbito da autoavaliação de escola; apoiar as escolas a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, numa perspetiva de *amigo crítico*, construir uma rede de escolas que funcione como uma comunidade de aprendizagem, para aumentar o sucesso educativo” (itálico dos autores) (Alves & Correia, 2009, p.3969).

Para uma análise mais aprofundada do PAR, cf. <https://sites.google.com/site/projeavaliacaoemrede> (consultado em janeiro de 2010).

empreitada, na qual são disponibilizados serviços para executar a própria AAE, criando assim uma situação paradoxal¹⁵¹.

Perante estas reflexões, corroboramos as afirmações de Afonso (2010a, p.351), ao referir que a “centralidade da avaliação externa [...] amplia necessariamente a secundarização da autoavaliação” e, apesar de o referido autor ser de opinião de que isso não explica totalmente o facto de a autoavaliação ser a componente menos consolidada e valorizada, será o fator explicativo dos resultados apresentados no gráfico 2.1. Esta convicção decorre do facto de a administração central não ter feito nada para promover a AAE após a publicação da Lei n.º 31/2002, e sobretudo pela ideia de que a centralidade na Avaliação Externa evidencia ausência de preocupação e, de certa forma, uma desvalorização da autoavaliação que as escolas deveriam desenvolver face às exigências com que são confrontadas no seu dia a dia. Por sua vez, Machado (2010, p.28) refere que na realidade portuguesa existem “duas doenças infantis da AAE”, a primeira prende-se com o *normativismo*, sintoma decorrente de uma Avaliação Externa que encara a AAE “como uma necessidade reativa de legitimação das práticas pela conformidade à norma, partindo de uma conceção de escola como uma «agência» do estado central, o que, paradoxalmente, é contraditório ao pressuposto de um «efeito-escola» que justifica a própria avaliação” (Machado, 2010, p.28); a segunda doença é o *tecnicismo*, cujo sintoma é a monomania pelas estatísticas, na qual a AAE se assume como “um instrumento de «gestão» e de legitimação, procurando justificar perante os «investidores» (mesmo que seja o estado) e os «clientes» o seu valor, no jogo da oferta e da procura, ditado pela «lógica de mercado»” (Machado, 2010, p.28).

¹⁵¹ A criação de uma situação paradoxal tem a ver com as exigências inerentes ao desenvolvimento da AAE, nomeadamente, a implicação dos atores internos da escola na conceção e no desenvolvimento do referido dispositivo, tal como podemos observar nas diferentes conceções de autoavaliação apresentadas no ponto 3.4.4.

No decorrer do primeiro ciclo da Avaliação Externa, a IGE, por influência dos resultados alcançados no domínio 5, Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, criou em 2009 um grupo de trabalho com a responsabilidade de organizar e disponibilizar informação relevante para as escolas que pretendessem criar ou consolidar o seu processo de autoavaliação¹⁵² (IGE, 2009). Com esta iniciativa, a IGE não pretendeu induzir a utilização de qualquer modelo de AAE, mas facilitar “a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e a referências diversos e plurais, tanto quanto possível fundamentados no conhecimento científico e em práticas de sucesso” (IGE, 2009, p.77). Decorrente de uma sugestão emergente do Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas, esta ação foi, na nossa opinião, a primeira iniciativa de apoio que a administração central proporcionou às escolas após a publicação da Lei n.º 31/2002 e, apesar de questionável¹⁵³, terá sido ou está a ser útil às escolas. Além da referida iniciativa, em 2010, a IGE desenvolveu uma atividade de acompanhamento à AAE¹⁵⁴, tal como referimos anteriormente com os seguintes objetivos:

¹⁵² No âmbito da Equipa de Acompanhamento e Avaliação, foi criado o GT para a Autoavaliação das Escolas que assumiu a responsabilidade de criar uma secção no sítio da IGE destinada ao apoio à autoavaliação. Designada por *Instrumentos de Apoio à Autoavaliação das Escolas*, a secção serviu para disponibilizar: “um conjunto de ligações eletrónicas a páginas onde poderá ser encontrada informação diversa com relevância para as escolas, tais como modelos de avaliação ou projetos internacionais relacionados com esta temática; informação sobre bases bibliográficas nacionais, designadamente teses e estudos institucionais; roteiros e de outros materiais de apoio a atividades de avaliação externa ou de meta-avaliação desenvolvidos pela IGE; informações sobre o estado da arte em matéria de autoavaliação noutros países europeus, recolhida através da Unidade Eurydice - Portugal, a partir de um questionário preparado pela IGE; um portefólio de legislação, contendo os diplomas legais que fazem referências diretas à autoavaliação ou com particular relevância para tal; informações sobre a participação da IGE em atividades de carácter formativo ou informativo com interesse para processos de autoavaliação de escolas” – para um conhecimento mais aprofundado da secção designada por *Instrumentos de Apoio à Autoavaliação das Escolas*, cf. http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/05&auxID (consultado em abril de 2010).

¹⁵³ O nosso questionamento tem por base o facto de a IGE não ter como missão promover a formação, mas sim a de controlo, a de auditoria e a de fiscalização do funcionamento do sistema educativo (cf. Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, 31 de julho). Embora tenhamos a percepção de que existe uma vontade de ajudar as escolas a desenvolverem a sua AAE e, assim, compreende-se a construção de uma secção no seu sítio destinada à disponibilização de instrumentos de apoio à autoavaliação, questionamos se essa vontade não poderá ser percebida pelas escolas como uma orientação que pode induzir a assunção de determinados caminhos.

¹⁵⁴ Pela primeira vez, notámos por parte da administração central a preocupação em promover um estudo sobre os DAAE que estavam a ser desenvolvidos com a finalidade de conhecer e, provavelmente, de encontrar as soluções que ajudassem a criar as condições para solucionar as debilidades e fragilidades detetadas através da Avaliação Externa. A atividade de acompanhamento da AAE desenvolvida pela IGE foi um estudo, cujo enfoque recaiu em três fases do desenvolvimento do processo de autoavaliação, a saber: “A **construção** do dispositivo de autoavaliação – recursos alocados, referencial de avaliação e canais de comunicação disponibilizados – será analisada em função da situação encontrada aquando da avaliação externa da escola. Este eixo culmina com o planeamento que antecede o desenvolvimento de processos autoavaliativos. A **concretização** consiste no desenvolvimento de processos autoavaliativos em diversificadas áreas da vida da escola. Este é o segundo eixo da matriz, conducente à tomada de decisões e à preparação de planos de melhoria. Os **impactos** nos serviços prestados pela escola e a consolidação do próprio dispositivo de autoavaliação confirmam a intencionalidade e a eficácia dos processos desenvolvidos. Entramos, pois, no terceiro eixo da Atividade, onde se constata os efeitos da autoavaliação” (negrito no original) (IGE, 2010b, p.12). Para um conhecimento aprofundado dos resultados obtidos por esta atividade de acompanhamento da AAE, cf. IGE, 2010b, pp.19-31.

Aferição realizada sobre a Efetividade da Autoavaliação das Escolas, desenvolvida pela IGE entre os anos de 2004 a 2006, ao contrário da atividade anterior, teve como finalidade avaliar a qualidade dos DAAE que estavam a ser desenvolvidos e, como tal, consideramo-la como uma ação de controlo e não de um estudo que tinha como finalidades conhecer para se poder atuar no sentido de ajudar as escolas a desenvolver os seus dispositivos de autoavaliação.

(i) apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa; (ii) identificar os efeitos das medidas tomadas; (iii) sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos, no que concerne à autoavaliação e (iv) contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação (IGE, 2010, p.6).

Assim, além da sensibilização das escolas para desenvolverem a sua autoavaliação, a Avaliação Externa sensibilizou a administração central a olhar para a problemática da autoavaliação, ficando por não se saber quais poderão ser os verdadeiros efeitos nas escolas, no caso da informação de apoio à AAE disponibilizada no site da IGE, e os efeitos das sugestões emergentes da última atividade desenvolvida pela IGE¹⁵⁵. A este propósito, consideramos que, de facto, a atividade de acompanhamento à AAE fez com que emergisse um conjunto de sugestões, das quais algumas deveriam ser concretizadas e outras deveriam ser alvo de reflexão sobre a forma de as concretizar antes de se pensar e, muito menos, colocar no terreno, o segundo ciclo de Avaliação Externa. Uma das sugestões passa pela formação, tendo os centros de formação de associação de escolas e as instituições de ensino superior aqui um papel determinante, dado que estamos convictos de que é o caminho a seguir para que as escolas desenvolvam dispositivos de autoavaliação úteis ao desenvolvimento de aprendizagens organizacionais que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, um dispositivo consequente no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida. É, neste sentido, que concordamos com Afonso (2010a, pp. 351-352) quando defende que

uma ampla formação em avaliação (para professores e outros atores educativos com responsabilidades importantes nas escolas) é absolutamente decisiva. Sem essa competência, que se deve acrescentar a todas as outras que são constituídas de uma conceção avançada em termos profissionais (nos domínios éticos, metodológicos, políticos, científicos, pedagógicos, organizacionais...), o discurso oficial da necessidade de promover uma cultura de avaliação já transformado num senso comum educacional, é mais um slogan ideológico.

Quanto às sugestões que deveriam ser refletidas sobre a forma de as concretizar, destacamos a complementaridade entre as duas modalidades de avaliação de escola. Em vez de uma lógica *top-down*, em que a modalidade externa se impõe à interna, tal como se verificou no primeiro ciclo de Avaliação Externa, dever-se-ia privilegiar uma lógica de uma

¹⁵⁵ Da atividade de acompanhamento da AAE surgiram as seguintes sugestões: “disponibilizar informação sobre as escolas que constitua um instrumento que permita a cada escola aferir a sua situação e o seu percurso; disponibilizar informação sobre a autoavaliação de escolas e incentivar a formação em métodos e práticas de autoavaliação; incentivar a partilha de práticas e os projetos entre as escolas; fomentar a complementaridade dos dispositivos de avaliação externa, de acompanhamento e de contratualização” (IGE, 2010b, p.7).

complementaridade dialógica, tal como defendemos no ponto 3.4.1 do terceiro capítulo da presente investigação. No fundo, é importante encontrar o antídoto para curar a *doença infantil do normativismo*, realçada por Machado (2010), pois só assim se avaliará o efeito-escola, que desejaria fosse contratualizado e não imposto¹⁵⁶. Não podemos terminar esta reflexão sem antes realçar a principal condição para que se dê sentido à avaliação de escola, sobretudo, ao nível da sua modalidade interna – a efetiva celebração de contratos de autonomia, que ainda tem um caminho a percorrer. Segundo Natércio Afonso (2007, pp.227-228),

a avaliação das escolas, em termos [de uma] visão política de mudança, só faz sentido se estiver associada com uma política ativa de promoção de autonomia da gestão escolar, e com uma política ativa de descentralização da administração da educação. Portanto, se isso não acontece, se for uma política de avaliação na lógica de gerir o *statu quo*, na lógica de viver com o que está, nesse caso não passa de um exercício retórico de semântica da inspeção tradicional, no quadro da administração burocrática da educação.

Em jeito de síntese, consideramos fundamental uma corresponsabilização entre as duas modalidades de avaliação: por um lado, a escola terá de relevar às práticas da autoavaliação, como um meio de construção e de regulação das suas dinâmicas, assumidas como um trabalho coletivo, por outro lado, é indispensável que as instâncias da administração central tenham uma atenção particular à implementação de uma avaliação externa complementar à autoavaliação das escolas assente numa perspetiva dialógica. Para tal, em primeiro lugar, é necessário estabelecer contratos de autonomia e se habilitem as escolas a desenvolver dispositivos de autoavaliação capazes de construir e regular as dinâmicas internas necessárias à resolução dos seus problemas, fator essencial para alcançar o sucesso de cada uma. Embora se possa pensar

¹⁵⁶ Segundo Azevedo (2007b), a criação de bases para a definição do *valor acrescentado* era um dos aspetos em que a IGE estava a trabalhar, indo de encontro às recomendações emanadas pelo CNE (2008, 2010) nos pareceres desenvolvidos em torno da aplicação do modelo de Avaliação Externa. Por exemplo, no primeiro parecer, o CNE (2008) referiu que apesar de ter consciência da complexidade inerente ao cálculo do *valor acrescentado*, este deveria ser o enfoque prioritário da avaliação. De facto, a definição do *valor acrescentado* é algo complexo que não está imune à presunção da existência de falhas e, como tal, temos dúvidas quanto à adequação do caminho que nos parece ser desejado para avaliar o efeito-escola. Aliás, Lima (2008, p.36) realça tal complexidade quando refere que “a adoção de medidas de valor acrescentado exige um empenhamento muito forte por parte das entidades políticas, pois, para [que] este tipo de informação esteja disponível e tenha relevância para a análise dos desempenhos institucionais e para o planeamento da política educativa, é necessário que os alunos sejam avaliados de forma fiável com grande frequência (idealmente, todos os anos letivos) e que se desenvolvam grandes sistemas de dados à escala nacional, regional e local, contendo informação, designadamente, sobre os resultados académicos (e outros considerados relevantes) dos alunos, os seus antecedentes escolares e familiares, e as características do meio social-cultural de onde provêm (Meyer, 1997)”. Além da complexidade, Sammons, Hillman e Mortimore (1995) referem que uma das razões para não ordenar as escolas através da estimativa do *valor acrescentado* prende-se com uma questão técnica, dado que se verifica uma sobreposição efetiva entre os intervalos de confiança apurados para diferentes escolas.

Assim, consideramos que a avaliação do efeito-escola, não deveria recair sobre o *valor acrescentado*, mas sim sobre o *valor desejado* pela escola que seria contratualizado com a administração central. Porém, é de realçar que este *valor desejado* não deveria restringir apenas aos resultados académicos, mas contemplar outras dimensões. Por exemplo, a avaliação do efeito-escola poderia fundamentar-se “numa avaliação equitativa do conjunto das dimensões do currículo, [ou seja], só currículo e nada mais que o currículo” (Perrenoud, 2003, *sp.*).

que a avaliação externa incentivará o desenvolvimento de dispositivos de autoavaliação, a verdade é que acarretará o desenvolvimento de uma autoavaliação momentânea, em resposta à avaliação externa, em vez de se desenvolver uma lógica de autoavaliação integrada na rotina da escola.

**DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA: CONSTRUIR
UMA MODELIZAÇÃO PARA CONHECER O SENTIDO DA ESCOLA**

Introdução

Neste capítulo, apontamos diretrizes para a construção de uma modelização de dispositivo de autoavaliação de escola (DAAE). Iniciamo-lo com uma breve contextualização dos desafios que, nos dias de hoje, a sociedade coloca à escola, para, posteriormente, refletir sobre os contributos emergentes dos diversos movimentos que a estudam. Centrando-nos numa perspetiva de escola como organização aprendente, abordamos algumas questões, tais como, os conceitos de aprendizagem organizacional e de organização que aprende, a importância da aprendizagem para a escola, os fatores que favorecem ou bloqueiam a aprendizagem e a necessidade da construção um currículo para a escola aprender. Ao longo desta abordagem, fazemos um ponto de ligação com a atual conjuntura que se vive em Portugal.

Após esta contextualização, refletimos sobre o enquadramento da avaliação de escola, criando algumas diretrizes para a construção de uma modelização de um DAAE, destacando a referencialização como um caminho a seguir. Tais diretrizes centrar-se-ão numa série de aspetos, a saber: o significado da autoavaliação de escola (AAE), a definição do objeto a avaliar, as funções, os princípios, o papel do *amigo crítico* e os obstáculos que, na escola, parecem impedir o desenvolvimento da autoavaliação.

3.1. Os desafios da escola numa sociedade pós-moderna

Nas últimas décadas, assistimos a mudanças profundas que têm posto em causa todo um conjunto de valores e de conhecimentos tidos como referência na sociedade moderna, tratando-se, para alguns, da transição para uma nova era – a pós-modernidade (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a; Marchesi & Martín, 2003; Roldão, 2001).

A era da modernidade teve origem nas teorias racionalistas da Idade das Luzes, que defendiam a capacidade de a ciência proporcionar ao Homem o domínio sobre a Natureza, o aperfeiçoamento das instituições sociais e, finalmente, a sua emancipação. A nível educativo assistiu-se, no seguimento do despoletar de várias crises sociais do período pós-guerra, a múltiplas reformas educativas em diferentes países, de entre os quais Portugal, para responder ao enorme crescimento e desenvolvimento económicos (Amiguiño, 1992). Uma das medidas mais importantes dessas reformas foi a “explosão escolar” (Canário, 2005, p.78), ou seja, o aumento da escolaridade obrigatória, na medida em que se acreditava

que os sistemas de ensino, reformadas e modificadas as suas estruturas, poderiam preencher as necessidades de mão de obra qualificada e de quadros técnicos,

fornecendo os recursos humanos capazes de sustentar um crescimento económico e tecnológico sem precedentes

(Amiguiño, 1992, p.51).

A expectativa da criação de igualdade de oportunidades era alimentada pela democratização do ensino (Amiguiño, 1992; Canário, 2001 e 2005; Marchesi & Martín, 2003). Amiguiño (1992, p.51) refere que a OCDE classificou este período como a “idade de ouro do ensino”. Contudo, face aos valores da ordem, do progresso, da ciência e da razão, característicos da modernidade, a realidade revelou-se diferente – ocorreram crises sucessivas e graves tensões sociais, que originaram um acréscimo de privações de um elevado número de pessoas, consubstanciando em fenómenos de exclusão, de degradação da qualidade de vida, de surgimento de problemas ambientais e num aumento dos conflitos sociais. Este panorama repercutiu-se, também, ao nível das expectativas que se verificavam no campo da educação¹⁵⁷ (Amiguiño, 1992; Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a; Marchesi & Martín, 2003).

Originária dos anos sessenta, a pós-modernidade surge como uma reação ao racionalismo exacerbado conduzido pelo positivismo (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998). Assim, pode caracterizar-se esta era como um período de rejeição à racionalidade positivista, isto é,

de uma certa perspetiva de razão que vê a si própria como desinteressada, transcendente e universal e que, em virtude dessa rejeição, põe em causa as distinções entre o real e ideal, objetivo e subjetivo, realidade e aparência, facto e teoria (Habermas, 1984; Giroux, 1991), categorias filosóficas até aí tidas como questionáveis.

(Fernandes, 2000, p.35)

São vários os fatores que têm provocado a transição para a era pós-moderna, tais como, a globalização da informação e da comunicação decorrente do desenvolvimento das tecnologias de informação, a aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a mundialização da economia (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a). Estes fatores têm influenciado a criação de uma nova dinâmica de sociedade apelidada de: *sociedade cognitiva*, *sociedade da aprendizagem*, *sociedade do conhecimento* ou *sociedade da informação*, na qual o conhecimento e a informação assumem uma enorme importância (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a e 2003; Roldão, 2001; Rocha, 2000; Sebarroja, 2001). Contudo, face à

¹⁵⁷ As expectativas que se alimentavam ao nível da educação revelaram-se utópicas e ilusórias devido a um “efeito conjugado de fatores como o «fluxo de alunos», motivado por uma procura crescente de educação; «a penúria aguda de recursos» que apesar dos reforços orçamentais não satisfiziam as necessidades; o «aumento dos custos» que agrava ainda mais as dificuldades orçamentais; «a inadequação dos produtos» prenunciando desajustamentos entre educação e mercado de trabalho, aspirações individuais e sociais; e «a inércia e ineficácia» que os sistemas de ensino revelaram para se adaptar às mudanças sociais globais, constituía, na sua perspetiva, a principal justificação para a crise” (Coombs, 1968, citado por Amiguiño, 1992, p.52).

grande quantidade e à grande diversidade de informação, o mais importante não é reunir um conjunto alargado desta, mas “sabê-la codificar, integrar, contextualizar, organizar e interpretar, dar-lhe sentido e significado, isto é, transformá-la em conhecimento” (Sebarroja, 2001, p.61). É nesta linha de ideias que Hargreaves (2003, p.16) considera incorreta a expressão *sociedade do conhecimento* porque, “na verdade, uma sociedade baseada no conhecimento é, realmente, uma sociedade da aprendizagem”.

Seja como for, a “sociedade está a mudar e, com ela, a educação” (Marchesi & Martín, 2003, p.17) e, logo, o papel da escola na sociedade¹⁵⁸. A este propósito, Alarcão (2001, p. 10) sustenta que não tem qualquer dúvida que a escola precisa de mudar “para conseguir acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão da atualidade”. Neste sentido, Fernandes (2000, pp. 32-33) refere que as

pressões para a mudança originam novas conceções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e altera o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância pelo poder central.

Na procura de áreas prioritárias para a mudança, Fernandes (2000, p.33) enfatiza um conjunto de aspetos que devem ser tidos em conta em qualquer tipo de agenda educativa, a saber:

- a educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida;
- a melhoria da qualidade educativa (do ensino, das aprendizagens e das próprias instituições) e consequente reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento económico e a contínua modernização;
- o reforço da autonomia da escola, criando-se espaço para uma política educativa própria de cada estabelecimento de ensino e/ou território educativo;
- a valorização dos contextos (locais e regionais) e das identidades e relações aí forjadas e que são familiares aos sujeitos, contrariando as tendências centralizadoras e despersonalizantes do passado;
- a redefinição das competências que o aluno deve adquirir/desenvolver durante a escolaridade básica e secundária e que melhor o podem preparar para se integrar na nova época em que vivemos;
- a diferenciação pedagógica, em vez do currículo «pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1987), como resposta à massificação da escola e à diversidade de culturas hoje presentes nas nossas escolas.

¹⁵⁸ Hargreaves (1998a, pp.53-102) faz uma análise aprofundada em torno de sete dimensões-chaves da pós-modernidade: economia flexíveis, o paradoxo da globalização, certezas mortas, o mosaico fluido, o Eu sem limites, a simulação segura, a compressão do tempo e do espaço, na medida em que cada uma “engloba um conjunto de elementos importantes da condição social pós-moderna e figura entre os mais influentes, em termos da educação e de ensino”.

Ao nível da escola, as pressões decorrentes das mudanças exigem a construção de currículos que se ajustem às exigências de uma contemporaneidade em permanente transformação, contribuam verdadeira e eficazmente para a construção de projetos educativos (Alarcão, 2001; Vilar, 2000), exijam professores com qualificação, conscientes da necessidade de transformação ao longo da vida e da responsabilização que esta acarreta, e visem uma escola com novas relações e novas dinâmicas de trabalho que proporcionem uma aprendizagem realmente significativa (Alarcão, 2001; Hargreaves, 2003)¹⁵⁹. Deste modo, a escola conseguirá, por um lado, transmitir não apenas um leque alargado de conhecimento aos seus alunos, mas capacitá-los para selecionar, processar e comunicar o conhecimento, ou seja, fomentar o *aprender a aprender*¹⁶⁰ (Alarcão, 2001; Correia, 1991; Hargreaves, 2003; Leite & Fernandes, 2002; Roldão, 2001); por outro lado, conseguirá responder aos desafios inerentes à massificação do ensino, através da adoção de estratégias flexíveis e de diferenciação pedagógica, que proporcionem aprendizagens significativas a todos os alunos.

Não obstante, hoje vive-se um sentimento geral de crise¹⁶¹ social, que se estende à Educação e, mais especificamente, à Escola. Nesta perspetiva, Canário (2001 e 2005) refere que, ao passarmos de uma *escola elitista* para uma *escola de massas*, houve um *tempo de promessas* (de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade) que faliu, dando lugar a um *tempo de incerteza*. Este último caracterizou-se por sentimentos gerais de frustração social quanto à utilidade da escola, que resultaram em *desencanto*. A este propósito Dubet (1998, citado por Canário, 2005, p.80) afirma que “a escola perdeu a sua inocência”, pois é uma fase em que, interna e externamente, se põem em causa não só as dimensões da escola, mas também o sentido desta. Nos alunos, são visíveis crescentes manifestações de rejeição à aprendizagem, cujas expressões tomam forma das mais diversas maneiras: a violência escolar, a indisciplina, o absentismo, o abandono escolar, ou mesmo os baixos níveis de literacia (Canário, 2001 e 2005). No caso dos docentes, este *desencanto* revela-se através do *mal estar*

¹⁵⁹ Para Hargreaves (2003, p.23), numa sociedade do conhecimento “espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica. Ao mesmo tempo, também se espera que eles minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que as sociedades baseadas no conhecimento geram, tal como o consumismo excessivo, a perda de sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres”.

¹⁶⁰ Segundo um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI não basta que o jovem acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, essencial aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Assim, aprender pressupõe, antes de tudo *aprender a aprender*.

¹⁶¹ Ao termo crise, Canário (2001, p.143) prefere o de *mudança* e, a esse propósito, cita Bernard Charlot (2000) que diz que “a existir uma crise na escola, é espantoso que, após mais de trinta anos, o doente ainda não esteja morto”.

docente, do défice de sentido da sua ação e do défice de legitimidade social (pela instrumentalização continuada da profissão)¹⁶², que vai culminar num sentimento crescente de *culpa*¹⁶³.

Neste clima de “vendaval das mudanças” (Marchesi & Martín, 2003, p.17), a escola deve estruturar-se, de modo, a não apenas conseguir *sobreviver* nesta era pós-moderna, mas sobretudo a *viver* nela, justificando-se, para tal, um forte investimento na inovação. Esta ideia resulta do facto de a mudança ser vista como algo obrigatório (Fullan, 2002), sendo, por isso, o propósito final da educação criar *uma sociedade que aprende, logo, um mundo que aprende* (Fullan, 2002, p.153). Apoiando-se em Drucker, o autor defende que “as organizações (e as sociedades) que se fundamentem numa aprendizagem e num ensino permanentes a todos os níveis dominarão o séc. XXI”¹⁶⁴ (Fullan 2002, p.154). É neste âmbito que ao nível mais básico:

as escolas e as empresas são equivalentes, isto porque, na dita sociedade do conhecimento, ambas têm de se transformar em *organizações de aprendizagem*, caso contrario jamais serão capazes de sobreviver. Assim, os líderes empresariais e educativos enfrentam desafios semelhantes – como cultivar e manter a aprendizagem perante uma mudança tão complexa e rápida¹⁶⁵.

(Fullan, 2003, p.9)

Nesta linha, Hargreaves (1998b, p.22) defende que a “aprendizagem será o recurso mais importante para a renovação das organizações nesta era pós-moderna”¹⁶⁶, os indivíduos devem ser seres que aprendem, combinando o desenvolvimento intelectual – a capacidade para pensar e formular ideias, com o desenvolvimento social – a capacidade de trabalhar com os outros, sempre num ambiente de boa disposição para ir aprendendo em todas as ocasiões, desenvolvendo uma competência fundamental – a *competência de fazer face à mudança* (Fullan, 2002; Bolívar, 2003).

À escola exige-se que se assuma como a *chave da mudança* ou como um *local estratégico de mudança*, na medida em que as diversas reformas educativas têm falhado os seus propósitos. Assim, quando a “uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade tornar-se lema” (Bolívar, 2003, p.20). Com efeito, é necessário que ela tome decisões sobre projetos

¹⁶² Alarcão (2001, p.16), numa reflexão sobre o estado da escola, realça a tristeza que sente quando verifica a existência de um “cansaço e o desânimo manifestado por tantos professores que, em alguns países mais do que em outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos”.

¹⁶³ O conceito de *culpa* a que nos referimos é o explorado por Andy Hargreaves. Para uma análise aprofundada cf. Hargreaves, 1998a, pp. 159-180.

¹⁶⁴ Tradução nossa do espanhol – “las organizaciones (y sociedades) que se fundamentan en un aprendizaje y una enseñanza permanentes en los trabajos de todos los niveles dominarán el siglo XXI” (Fullan, 2002, p.154).

¹⁶⁵ Itálico no autor.

¹⁶⁶ Tradução nossa do espanhol – “aprendizaje sea el recurso más importante para la renovación de las organizaciones en la era postmoderna” (Hargreaves, 1998b, p.22).

inovadores, tendo para isso que possuir recursos adequados, tais como, a descentralização das tomadas de decisão, a atribuição de uma maior autonomia, a criação de espaços que proporcionem o trabalho colaborativo entre os docentes e a promoção de culturas reflexivas, a criação de um compromisso com as comunidades educativas (Alarcão, 2001; Bolívar, 2003; Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998a). É de realçar que qualquer tentativa de alteração deste estado de coisas tem de passar sempre pelos atores internos da escola que deverão centrar-se, num esforço conjunto, no desenvolvimento de capacidades autónomas de aprendizagem, pelo exercício efetivo da integração curricular, com vista a uma “compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem” (Morgado, 2003a, p.336).

3.2. Movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola

De acordo com Santos Guerra (2001, p.27), é um facto 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”. Neste sentido, a escola possui uma *individualidade própria* (Costa & Ventura, 2002), uma *singularidade* (Lafond, 1998), que a distingue de outras. Além disso, a escola é uma instituição diferente de outro tipo de instituições, a referência da sua *identidade* está na sua especialização, a de ser um lugar de aprendizagem sistemática (Sallán, 1996). Logo, torna-se necessário conhecer a *identidade institucional*¹⁶⁷ (Santos Guerra, 2001) ou a *identidade da escola* (Sallán, 1996), para observar os fatores que lhe proporcionam a melhoria e as características que facultam maiores níveis de eficácia.

No campo educativo, o debate em torno da eficácia e da melhoria da escola está na ordem do dia, surgindo, nestas últimas décadas, movimentos que têm procurado encontrar os fatores que favorecem os resultados dos alunos, assim como os modos de os desenvolver na escola. De acordo com Sanches (2005), tal debate resulta, em parte, da estreita relação entre os conhecimentos provindos das investigações e o desenvolvimento de processos de avaliação de escola.

¹⁶⁷ Segundo Santos Guerra (2001, p.27), a escola possui uma identidade organizacional que se situa numa encruzilhada entre as três dimensões seguintes: uma dimensão é constituída por características que são comuns a todas as organizações; noutra dimensão observam-se as “especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam em algo diferente de qualquer outra organização”; por último, observa-se, numa outra dimensão, a referência ao “contexto organizacional e à sua forma irrepelível de incorporar todas as características comuns a qualquer escola”.

A investigação desenvolvida em torno da eficácia e da melhoria da escola tem proporcionado uma base de argumentação para o desenvolvimento de políticas educativas centradas na qualidade, no desempenho e no desenvolvimento da escola e tem auxiliado a avaliação das escolas. Lima (2008, p.352) refere que estas investigações têm tido um grande impacto nas escolas e na decisão política educativa, principalmente, a três níveis: “a planificação das políticas de intervenção educativa prioritária, a avaliação externa das escolas e as iniciativas de autoavaliação e de melhoria destas instituições”. No que concerne à avaliação de escola, a investigação sobre a eficácia da escola tem, por um lado, ajudado a legitimar a “avaliação externa dos desempenhos das organizações escolares e de comparação pública dos seus resultados”¹⁶⁸ (Lima, 2008, p.352) e, por outro lado, tem dado um contributo significativo no desenvolvimento de processos de autoavaliação e de melhoria da escola, pois tem fornecido “critérios e contribuído com conhecimento para a definição de objetivos, de estratégias de ação e de modelos avaliativos dos resultados conseguidos” (Lima, 2008, p.352). Tais contributos podem ser observados nos trabalhos de Alaiz *et al.* (2003), Figari (1996), Thurler (1998) e na maioria dos projetos ou dos programas de avaliação de escola promovidos em Portugal¹⁶⁹, pelo que é pertinente a reflexão sobre os conhecimentos provenientes dessas investigações, para estabelecer uma base que sustente os referenciais de autoavaliação de escola.

Atualmente, três movimentos se destacam sobre o desenvolvimento organizacional 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.

¹⁶⁸ Apesar das investigações em torno da eficácia da escola terem vindo a ajudar as intervenções inspetivas desenvolvidas em torno das escolas, Lima (2008) refere que os decisores políticos nem sempre têm em conta as advertências feitas pelos investigadores ao nível das limitações que estão presentes nos processos estatísticos utilizados na investigação. Um exemplo desta situação no contexto português é, na nossa opinião, o desejo de ter presente o *valor acrescentado* no âmbito da Avaliação Externa, tal como tivemos oportunidade de observar no capítulo anterior (cf. última nota de rodapé do ponto 2.5.2.2).

¹⁶⁹ Lima (2008) realça alguns exemplos de projetos ou programas de avaliação de escola já desenvolvidos ou que estão agora a ser desenvolvidos em Portugal influenciados pelas investigações integradas no âmbito dos movimentos da eficácia da escola. Como exemplos, realçamos o Observatório de Qualidade integrado no contexto do Programa Educação para Todos; o Programa de Avaliação Integrada e a iniciativa designada por Efetividade da Autoavaliação das escolas que foi promovida pela IGE e o Projeto Qualidade XXI. No âmbito de entidades privadas é destacado o Programa AVES que está ainda em funcionamento. Além de projetos e programas desenvolvidos no território português, o autor revela-nos outros que ou estão a ser concretizados ou já o foram noutros países. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Lima, 2008, pp.283-303.

3.2.1. Escolas eficazes – *effective school*

A investigação sobre as escolas eficazes surge como reação a uma corrente dominante até aos anos 50 e a um conjunto de trabalhos polémicos¹⁷⁰ que colocavam em dúvida a capacidade de a escola – *fator escola*, influenciar positivamente o sucesso dos seus alunos (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Lima, 2008; López, 2002; Nóvoa, 1999; Sanches, 2005; Scheerens, 2004; Thurler, 1998; Torrecilla, 2001). Segundo Scheerens (2004), identificamos cinco tipos de investigação sobre a eficácia escolar¹⁷¹ em que o denominador comum é o estudo das relações entre o *output* e as condições que o antecederam e o *input* (processo ou fatores contextuais). No nosso contexto de investigação, interessa-nos observar, sobretudo, alguns resultados de sínteses de *estudos sobre escolas excepcionalmente eficazes*.

Ao longo destes anos, a investigação em torno das escolas eficazes tem conseguido demonstrar que a escola desempenha um papel significativamente importante no sucesso dos alunos, independentemente das suas características sócio-económicas, ou seja, a investigação tem procurado conhecer os fatores ou as características que promovem a eficácia da escola. Ao identificar alguns fatores que se apresentavam consistentes em múltiplas situações, a escola começou a ser entendida “como uma realidade social”, como uma “entidade unitária suficientemente desenvolvida para condicionar os resultados dos alunos” (Bolívar, 2003, p.28).

Partindo de três trabalhos sínteses, Nóvoa (1999, p.p.26-28) faz um retrato de uma escola eficaz, no qual estabelece um conjunto de nove características, a saber: 1) *Autonomia da escola*; 2) *Liderança organizacional*; 3) *Articulação curricular*; 4) *Otimização do tempo*; 5) *Estabilidade profissional*; 6) *Formação do pessoal*; 7) *Participação dos pais*; 8) *Reconhecimento*

¹⁷⁰ O estudo de Coleman (1966) sobre a igualdade das oportunidades no domínio da educação, realizado nos Estados Unidos da América, que envolveu aproximadamente 60 mil docentes e cerca de 645 mil alunos, originou o chamado Relatório de Coleman que divulgou um conjunto de resultados que demonstram o reduzido papel da escola nos resultados dos alunos (Bolívar, 2003; Lima, 2008; López, 2002; Nóvoa, 1999; Sanches, 2005; Scheerens, 2004).

Thurler (1998, p.176) destaca outros estudos, nomeadamente, os de Bernstein (1970) que revelavam que “a educação não pode compensar problemas criados pela sociedade” e os de Bourdieu e Passeron (1970) que afirmam que a escola não reproduz senão as desigualdades sociais ao favorecer os favorecidos.

Além do estudo de Coleman (1966), Lima (2008, p.17) destaca o estudo norte-americano dirigido por Jencks (1972), que “reavaliou uma grande quantidade de dados estatísticos existentes sobre o problema: informação disponível ao nível nacional, dados recolhidos pela equipa de Coleman, resultados de um estudo longitudinal com mais de 100 escolas do ensino secundário e dados retirados de um grande conjunto de estudos de menor dimensão”. Das conclusões emergentes deste estudo, a mais polémica foi a ideia de que “igualizar a qualidade das escolas secundárias teria efeitos mínimos sobre a redução da «desigualdade cognitiva» entre os alunos, pelo que era improvável que despesas escolares adicionais aumentassem o seu sucesso [...]” (Lima, 2008, p.17). Na prática, este estudo veio confirmar as conclusões do estudo orientado por Coleman, “de que as escolas, por si mesmas, não tinham grande efeito sobre o sucesso e o trajeto social posterior dos alunos” (Lima, 2008, p.18).

¹⁷¹ Scheerens (2004, p.31) destaca as seguintes investigações: 1) *pesquisas sobre a igualdade das oportunidades em matéria de educação e o peso da escola*; 2) *estudos económicos sobre as funções de produção da educação*; 3) *avaliação dos programas de compensação*; 4) *estudos sobre escolas excepcionalmente eficazes*; 5) *estudos sobre a eficácia dos docentes, das aulas e dos métodos pedagógicos*.

Para conhecer cada um dos cinco tipos de investigação, cf. Scheerens, 2004, pp. 30-72.

público e 9) *Apoio das autoridades*. Também, Bolívar (2003, pp.31-32) identifica nove características que parecem estar relacionadas com a eficácia da escola:

- *Exercício de uma forte liderança instrutiva*. A direção da escola combina uma liderança instrutiva no que respeita ao currículo, com uma visão clara sobre a visão da escola, juntando uma gestão eficaz com a colegialidade na tomada de decisões;
- *Pressão académica e elevadas expectativas sobre o rendimento dos alunos*. Organização de tempos e espaços e utilização de estratégias [...], que garantam maiores possibilidades de aprendizagem;
- *Implicação e colaboração dos pais*. Fomentar a comunidade e implicação dos pais no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola;
- *Controlo e organização dos alunos*. Um clima escolar ordenado, como contexto e atmosfera necessários à aprendizagem, confiança e apoio;
- *Coerência e articulação curricular e instrutiva*. Consistência de metas e objetivos, entre umas matérias e outras ao longo do currículo, entre projetos e práticas docentes;
- *Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos*. Acompanhamento sistemático e permanente do trabalho dos alunos, como meio de adequação do trabalho docente;
- *Colaboração e relações de colegialidade entre os professores*. É necessária coordenação e cooperação no trabalho de equipa, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos como dos próprios professores;
- *Desenvolvimento contínuo do pessoal docente*. Atividades e contexto adequado ao desenvolvimento profissional, assim como recursos externos geridos pelas escolas para a formação contínua;
- *Autonomia e gestão local*. [...] é necessária uma ampla margem de gestão e capacidade para planificar o currículo e a organização da escola.

Scheerens (2004, p.43), tendo em conta um conjunto de estudos¹⁷² enquadrados no domínio das escolas eficazes, faz uma síntese dos fatores que reúnem maior consenso, destacando:

- estratégia orientada para os resultados (estritamente ligada a um «alto nível da escola»);
- cooperação;
- direção afirmada ao nível da escola;
- acompanhamento frequente;
- tempo, possibilidade de aprendizagem e «estruturação», consideradas como as condições pedagógicas fundamentais.

¹⁷² Para conhecer as sínteses desses estudos, cf. Scheerens, 2004, pp. 40-43.

Um outro estudo foi o de Sammons *et al.* (1995) que, no seguimento de uma revisão da literatura internacional sobre a eficácia da escola, construíram uma lista de onze características-chave das escolas eficazes¹⁷³, que reproduzimos no quadro 3.1. com as respetivas subdivisões.

QUADRO 3.1 - Onze características-chave das escolas eficazes (Sammons *et al.*, 1995, p.71)¹⁷⁴

1. Liderança profissional	Firmeza e determinação Abordagem participativa Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
2. Visão e finalidades partilhadas	Unidade de propósitos Consistência das práticas Colegialidade e colaboração
3. Ambiente de aprendizagem	Uma atmosfera ordeira Um ambiente de trabalho atrativo
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase académica Focalização no sucesso
5. Ensino resoluto	Organização eficiente Propósitos claros Aulas estruturadas Práticas adaptativas
6. expectativas elevadas	Expectativas elevadas em relação a todos os atores Comunicação das expectativas Oferta de desafios intelectuais
7. Reforço positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitorização do progresso	Monitorização do desempenho dos alunos Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidade dos alunos	Aumento da autoestima dos alunos Posições de responsabilidade Controlo do trabalho
10. Parceria escola-família	Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
11. Uma organização aprendente	Formação de professores baseada na escola

A adoção das características descritas não basta para tornar a escola eficaz, é necessário, tal como refere Bolívar (2003), a junção de todas ou da maioria, numa combinação especial.

O que é então uma escola eficaz? Para Bolívar (2003, pp.29-30), as escolas eficazes são aquelas em que “os alunos e alunas progredem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições de partida”. Na mesma linha, Mortimore (1991) refere que uma escola eficaz “é aquela em que os alunos progredem mais do que aquilo

¹⁷³ O estudo desenvolvido por Sammons *et al.* (1995) emergiu de uma encomenda feita por OFSTED (Office for Standards in Education) que consistia numa revisão da literatura internacional sobre a eficácia da escola, no sentido de encontrar características das escolas bem sucedidas. Para um conhecimento aprofundado do relatório produzido, cf. http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf (acesso 1 de junho de 2011).

¹⁷⁴ Tradução nossa do Inglês da tabela 1 integrada no documento Sammons *et al.* (1995, p.71). Para consultar o original, cf. http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf (acesso 1 de junho de 2011).

que era esperado, tendo em conta o seu contexto de partida”¹⁷⁵. Não obstante, não existe um consenso entre os investigadores quanto à definição de eficácia, o que dificulta, não só o desenvolvimento deste tipo de investigação, mas também a apropriação dos seus contributos. Assim, Lima (2008, 40) acaba por reclamar a definição de Stoll e Fink (1995), dado que ela é o resultado de um esforço de fusão dos diversos contributos para o entendimento do que consiste uma escola eficaz – “promove o progresso de *todos* os seus alunos, para além do esperado; assegura que cada aluno atinge os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos estudantes; continua a melhorar, ano após ano”¹⁷⁶.

A escola eficaz é, assim, aquela que acrescenta algo aos resultados dos seus alunos, ou seja, tem um *valor acrescentado*. Segundo Lima (2008), a maioria dos investigadores do movimento das escolas eficazes corroboram a ideia de que o *valor* que a escola *acrescenta* aos atributos dos seus alunos é o critério mais adequado para medir a sua eficácia. Segundo o autor, as “conceções de eficácia baseadas no «valor acrescentado» reconhecem que os alunos têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos, o que já influenciou as suas competências e os seus conhecimentos, quando ingressam numa instituição” (Lima, 2008, p.34)¹⁷⁷. Não obstante, para Scheerens (2004) não basta centrar-se no *valor acrescentado* dos alunos, para definir a eficácia da escola, sendo necessária maior abrangência. Neste sentido, o autor entende que a eficácia da escola

corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas «equivalentes», em termos de população de alunos, através de uma manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato.

(Scheerens, 2004, p.15)

A integração das diferentes abordagens da eficácia escolar em estudos sobre a eficácia da escola proporciona uma análise mais aprofundada. Nesta lógica, Scheerens¹⁷⁸ concebeu um modelo integrado de eficácia de escola, que facultava uma ajuda na procura de referentes para avaliar a sua qualidade. Este modelo revela uma lógica de escola vista como uma *caixa negra*

¹⁷⁵ Não tendo sido possível ter acesso à bibliografia original, retirámos a definição de Sammons *et al.* (1995). A tradução é nossa do Inglês – “[...] as one in which students progress further than might be expected from consideration of its intake” (Sammons *et al.*, 1995, p.7).

¹⁷⁶ Itálico no autor.

¹⁷⁷ Segundo Lima (2008, p.35), a “adoção da noção de «valor acrescentado» significa, pois, que uma escola pode ser classificada como «eficaz», independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente”.

¹⁷⁸ Não tendo sido possível ter acesso à bibliografia original, o modelo desenvolvido por Scheerens (1990) foi retirado de Scheerens (2004).

que interage com o meio envolvente (contexto), recebe recursos (*input*) e produz um produto (*output*) (Scheerens, 2004), conforme desenvolvemos na figura 3.1.

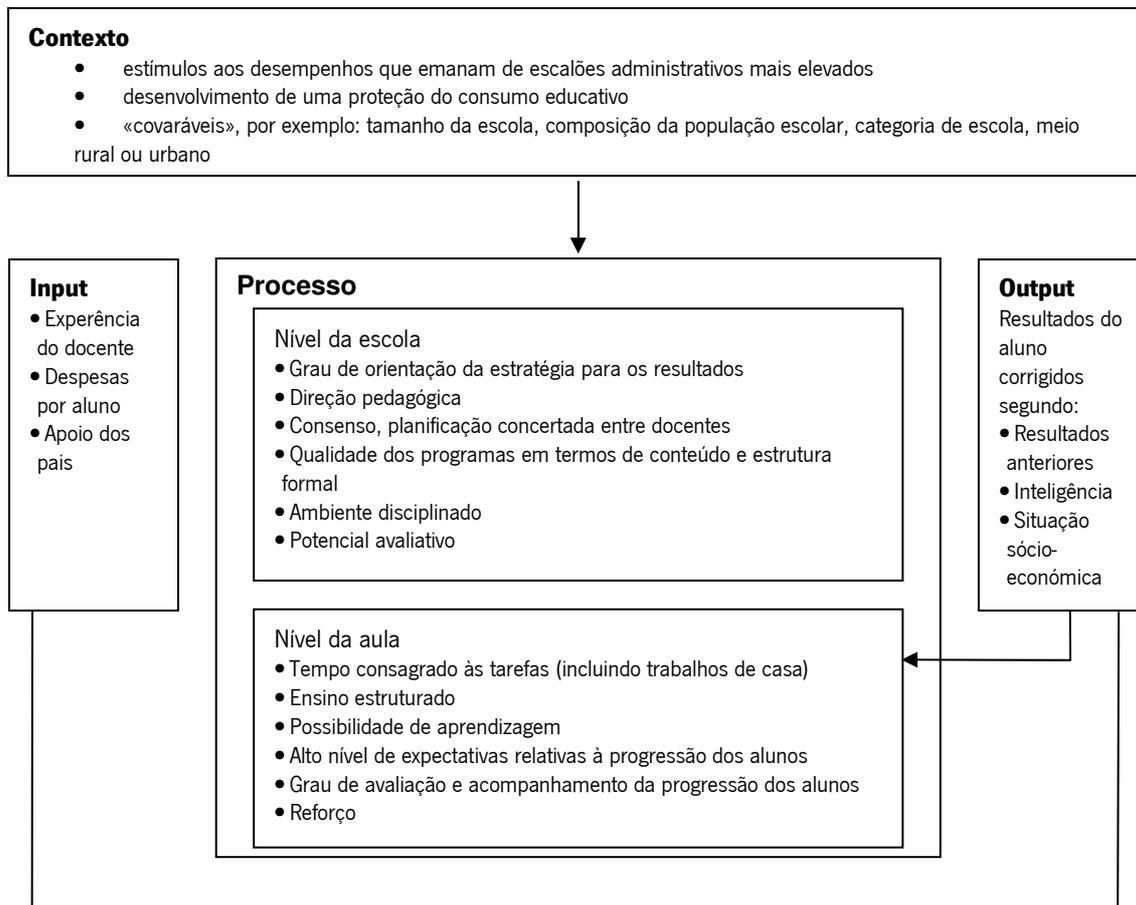


FIGURA 3.1 - Modelo integrado de eficácia da escola (Scheerens, 2004, p.52)

Por seu lado, Thurler (1998, p.176), entendendo que a eficácia da escola não resulta de uma orientação de fora para dentro, mas “de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos da sua ação comum” propõe um modelo de cinco zonas que proporciona “um levantamento dos diversos aspetos da organização e das dinâmicas internas que devem ser levados em conta num procedimento de autoavaliação ou de avaliação negociada” (Thurler, 1998, p.180). Trata-se de apoiar a escola a evitar desequilíbrios, evidenciando as interdependências e a necessidade de coerência entre os elementos e os critérios de avaliação dentro e entre cada uma das cinco zonas (Figura 3.2).

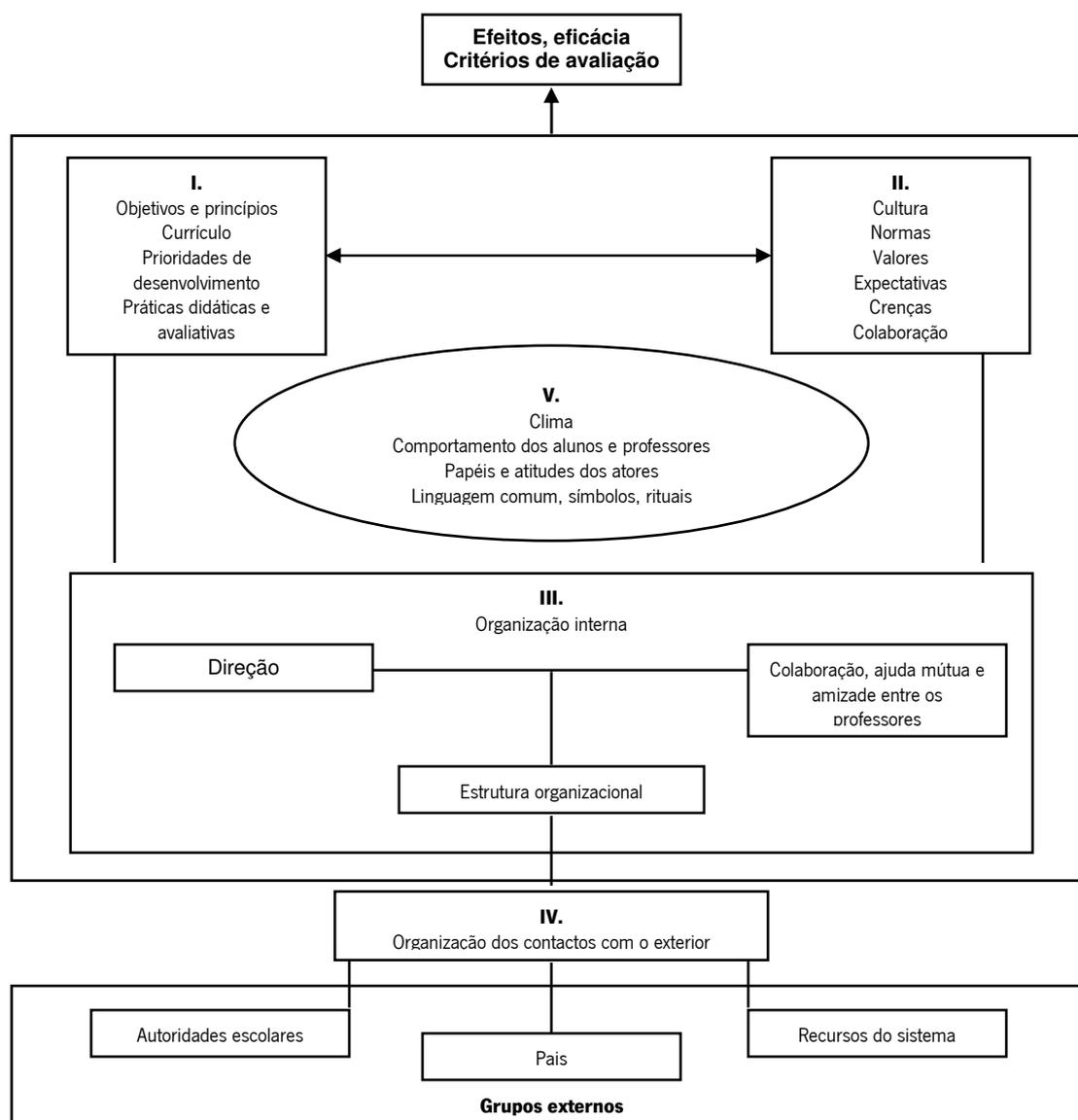


FIGURA 3.2 - Modelo de cinco zonas (Thurler, 1998, p.192)

Embora a maioria das investigações tenha dado origem a uma lista de fatores ou de características que, ao promoverem uma maior eficácia da escola, parecem simples receitas que ignoram a complexidade inerente à realidade escolar, elas acabaram por dar um contributo importante para compreender os fatores que, ao nível da sala de aula e da escola, afetam positivamente os resultados dos alunos (Fernandes, 2000; Lima, 2008), proporcionando, assim, informação útil à avaliação do funcionamento das escolas. Porém, Thurler (1998) alerta para os riscos que podem emergir quando se quer medir a eficácia da escola, dado que, ao assentar numa perspetiva quantitativa e sumativa, não contribuirá para a captação da realidade escolar e, muito menos, ajudará a melhoria da escola. Para a autora, os contributos da investigação sobre a eficácia da escola não devem ser impostos do exterior, antes serem o resultado de “um

processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos da sua ação comum”¹⁷⁹ (Thurler, 1998, p.176), ou seja, a eficácia não pode ser “definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários” (Thurler, 1998, p.176). Na mesma linha de ideias, Lima (2008, p.352) refere que os contributos emergentes da investigação sobre a eficácia da escola revelam-se úteis e interessantes no âmbito da avaliação de escola, sobretudo, quando se integram “em programas de intervenção desenhados pelos próprios profissionais que se encontram no terreno e é encarada mais como uma fonte de inspiração de ideias e de reflexão do que como um receituário ou um corpo de conhecimento cientificamente validado por especialistas externos”. Assim, ganha todo o sentido a perspetiva que Thurler (1998) defende no âmbito da avaliação da eficácia da escola – *a eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive*¹⁸⁰.

3.2.2. Melhoria da escola – *school improvement*

Paralelamente à investigação das escolas eficazes, tem-se desenvolvido o movimento da melhoria da escola, que centra a sua atenção nos processos de melhoria promovidos pelas escolas (Alaiz *et al.*, 2003; Fernandes, 2000; López, 2002). Enquadrado na ideia-chave de a escola como centro de mudança, sustende que deve ser ela própria a fomentá-la (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Fernandes, 2000; López, 2002; Sanches, 2005; Torrecilla, 2001). 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”, realçando-se, assim, a importância do planeamento e de gestão da mudança e a sua sustentabilidade.

Este movimento iniciou-se como uma reação a algumas mudanças no âmbito do currículo e da organização da escola que, nos anos 60, provinham da imposição de entidades externas à escola (Lima, 2008). Identificamos duas fases no movimento da melhoria da escola: uma primeira fase, com uma orientação *top-down* na procura de inovação, através da utilização de materiais didáticos elaborados por investigadores no exterior da escola, cabendo ao professor a sua aplicação (tal orientação revelou-se inadequada, uma vez que não tinha em conta a escola

¹⁷⁹ Negrito na autora.

¹⁸⁰ Título do artigo referenciado.

alvo, o papel e o interesse dos seus docentes, o que originou desajustes que levaram ao fracasso de alguns processos de melhoria da escola); uma segunda fase, em que ocorreu uma inversão na orientação *down-top*, o que permitiu uma afirmação da investigação, produzindo conhecimento, quer a partir da investigação científica, quer a partir da prática educativa desenvolvida pelos próprios docentes que promovem o processo de melhoria da escola (Alaiz *et al.*, 2003; López, 2002; Sanches, 2005).

A investigação realizada neste âmbito, centrou-se, sobretudo, “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). Ao contrário do 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). Assim, o movimento de melhoria da escola é visto como “um esforço sistemático e sustentado destinado à mudança nas condições de aprendizagem e outras condições internamente relacionadas numa ou mais escolas, com o propósito de atingir mais eficazmente as metas educativas” (Van Velzen *et al.*, 1985, citados por Bolívar, 2003, p.36).

Com base em várias investigações e na sua própria experiência, Stoll e Fink (1996, citados por Fernandes, 2000, pp.68-69) identificam uma série de condições internas que permitem proporcionar a mudança qualitativa nas escolas, a saber:

- 1- *Visão* – uma visão conjunta permite à escola estabelecer o “seu próprio caminho, a direção a seguir desenvolvendo uma atitude de recetividade 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”.

Em síntese, a “capacidade organizacional da escola” (Bolívar, 2003, p.36) é a pedra angular para a sua melhoria.

Os dois movimentos precedentes mostram que são muitos os fatores que desempenham um papel relevante na determinação da qualidade da educação e que se relacionam com os vários contextos em que a ação educativa se desenvolve (a sala de aula, a escola e a sociedade envolvente). Assim, no quadro 3.2, sintetizamos as relações e as diferenças entre o movimento das escolas eficazes (*effective school*) e o movimento da melhoria da escola (*school improvement*).

QUADRO 3.2 - Síntese das relações e diferenças entre os movimentos: escolas eficazes e melhoria da escola (adaptado de Bolívar, 2003)

Escolas Eficazes	Melhoria da escola
Centrada nos resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relação entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de casos.
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.

3.2.3. Melhoria eficaz da escola ou boas escolas

Embora com origens e direções diferentes, os dois movimentos – *eficácia da escola* e *melhoria da escola*, proporcionam uma série de contributos importantes para a mudança das escolas e da educação, evidenciando que, apesar das dificuldades de relacionamento entre as comunidades dos dois movimentos, ambas têm demonstrado um interesse comum – *a escola* (Lima, 2008). Contudo, não conseguiram responder a todos problemas que atravessam as escolas (Alaiz *et al.*, 2003; López, 2002; Torrecilla, 2001), apesar de se esperar que ocorresse uma convergência através de um trabalho cooperativo, para procurar as soluções conjuntas à resolução dos múltiplos problemas com que iam sendo confrontados¹⁸¹ (López, 2002; Torrecilla, 2001). Se, por um lado, o movimento da eficácia das escolas revela as necessidades, por outro, o movimento da melhoria da escola mostra o caminho para alcançar a eficácia. É, neste

¹⁸¹ No movimento de escolas eficazes destacamos as seguintes limitações: a dificuldade de entender a existência de escolas mais eficazes do que outras; a fraca estabilidade dos resultados por períodos de tempo mais longos; a utilização de apenas um único indicador de eficácia – resultados quantificáveis obtidos pelos alunos; a dificuldade em conseguir a generalização; o embaraço em definir o conceito de *eficácia*, visto que “não é científico ou empírico, comporta uma apreciação, o que torna dependente (e, portanto, discutível) dos pressupostos iniciais” (Bolívar, 2003, p.33); a reduzida preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, com a formação dos professores e dos gestores e com a melhoria do desempenho da escola; a utilização frequente de medidas quantitativas; e o fracasso no desenvolvimento de quadros teóricos credíveis sobre a qualidade da educação (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003; Sanches, 2005).

Quanto ao movimento da melhoria da escola, verificou-se que o desenvolvimento de alguns programas fizeram emergir críticas decorrentes do facto dos resultados prometidos não terem sido alcançados. Este incumprimento resulta, essencialmente, de dois aspetos (Alaiz *et al.*, 2003; Bolívar, 2003), a saber: o desenvolvimento de processos de melhoria da escola centrado apenas em algumas partes da escola (concretamente no desenvolvimento profissional e organizativo dos docentes), criando a *ilusão* de se estar a melhorar a escola globalmente. Neste sentido, Bolívar (2003, pp.36-37) chama a atenção para o facto de “tentar uma abordagem de toda a escola e trabalhar, fundamentalmente, as relações dos professores pode ser uma *condição necessária, mas não suficiente para a melhoria da escola*”; a orientação do topo para a base (*top-down*) do processo de melhoria da escola, desajustado à dinâmica real de cada uma das escolas e às suas condições e circunstâncias particulares. Ou seja, os investigadores desenvolviam, muitas vezes, processos de melhoria da escola que tinham como ponto de partida iniciativas externas, desarticuladas com as preocupações e os interesses dos docentes.

Por sua vez, Lima (2008) refere que além dos escassos investigadores que se dedicam à pesquisa da eficácia e melhoria da escola, estes revelam imensos desacordos, bem como são pouco claros na apresentação das suas ideias e pensamentos.

contexto, que surge o movimento designado por *melhoria eficaz da escola*, propondo uma nova abordagem sobre a escola.

Por movimento de melhoria eficaz da escola, entende-se a “mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (Hoeben, 1998, citado por Alaíz *et al.*, 2003, p.38). A definição supõe a valorização, quer dos resultados cognitivos dos alunos – dimensão abordada nas escolas eficazes, quer dos processos – dimensão salientada na melhoria da escola. Bolívar (2003) sustenta que este movimento não deve resultar da junção dos pressupostos defendidos em cada um deles, será necessário “transcender a gramática” (Bolívar, 2003, p.38), mas eliminando todas as conotações pejorativas que o termo *eficácia* pode acarretar e, para tal, recorre à expressão *boas escolas* para designar a *melhoria eficaz escolar*.

Assiste-se, assim, a uma convergência entre as características associadas aos dois movimentos (escolas eficazes e melhoria da escola), ou seja, a orientação voltada para os processos de melhoria da escola não pode e não deve opor ou esquecer o produto final – a educação dos alunos (Bolívar, 2003). Assim, a melhoria deve ser entendida 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). Consequentemente, a melhoria não é um acontecimento pontual. É, acima de tudo, 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*” (Bolívar, 2003, p.171).

A perspetiva da *escola que aprende* insere-se neste movimento de *boas escolas*, que enfatiza a aprendizagem como uma capacidade de melhoria, para se alcançarem elevados níveis de eficácia.

3.3. A escola como uma organização aprendente

Apesar de utilização frequente do termo *organização aprendente*, a investigação empírica é muito reduzida e, em muitos casos, é vista mais como uma *construção social* que foca aspetos ideais ao desenvolvimento de uma organização, do que algo implementado numa realidade que

possa ser observada (Bolívar, 2000). A literatura existente sobre este tema reporta-se, fundamentalmente, a organizações de cariz empresarial, existindo ainda poucos estudos relativos a organizações educativas.

3.3.1. Da Aprendizagem Organizacional à Organização que Aprende

Aprendizagem organizacional e organização que aprende são regularmente expressões percecionadas como sinónimos. Porém, a primeira inclui certos tipos de procedimentos que têm lugar numa organização; a segunda diz respeito a um tipo particular de organização que, ao promover uma série de estratégias e de estruturas, incrementa e maximiza a aprendizagem organizacional de uma forma natural. Em síntese, a aprendizagem organizacional pode ser entendida como um meio que permite a uma organização ser aprendente (Bolívar, 2000 e 2003).

Para perceber em que consiste uma organização aprendente, é necessário conhecer, em primeiro lugar, algumas definições sobre aprendizagem organizacional, uma vez que estas proporcionam a compreensão dos “fenómenos de passagem recíproca *individual-social* na construção do conhecimento na organização”¹⁸² (Santiago, 2000, p.31). Recorrendo a algumas definições enunciadas por Bolívar (2001 e 2003)¹⁸³, apuramos que de acordo com Argyris e Schön (1978), a aprendizagem organizacional “é o processo pelo qual uma organização obtém e utiliza novos conhecimentos, destrezas, condutas e valores, detetando e corrigindo erros”. É no momento em que a organização deteta e tenta corrigir os erros detetados (resultantes de uma avaliação que confronta os objetivos previstos e a realidade – *referente e referido*) que a aprendizagem acontece. Para estes autores, a organização aprende a partir dos erros que faz, podendo haver duas formas de aprendizagem: uma designada por *circuito simples* que, face aos erros detetados, se limita a adaptar a resposta à situação (tentativa-erro), nunca questionando o seu *status quo*; a outra, designada por *circuito duplo* que, face à deteção de erros e de dinâmicas que provocam distorções, modifica os modos de funcionamento, no sentido de os corrigir e de encontrar novos caminhos (Bolívar, 2001 e 2003). Esta última forma de aprendizagem implica análises contínuas, a avaliação de erros, a criação de novas soluções e uma interação entre a organização e o meio, configurando uma abertura para a mudança (Bolívar, 2001 e 2003).

¹⁸² Itálico no autor.

¹⁸³ As definições de Argyris e Schön (1978), Nevis *et al.*, (1995) e Moreno Peláez (1997) sobre aprendizagem organizacional foram retiradas de Bolívar (2000, p.25 e 2003, pp.177-178).

Para Nevis *et al.* (1995), a aprendizagem organizacional é a “capacidade e processo dentro de uma organização para manter ou melhorar as suas ações com base na experiência”. Nesta lógica, Moreno Peláez (1997) defende que a aprendizagem organizacional “é um conjunto de processos de criação de novas competências nos membros que atuam na organização, aprendendo com a experiência organizacional e com a atividade expressamente formadora da organização”. Nestas duas definições, é realçado o papel da experiência no fomento da aprendizagem, realçando também atividades formadoras da organização como um meio de aprendizagem. Assim, a cultura organizacional pode ter um papel ora condicionante, ora incentivador no desenvolvimento dos processos de aprendizagem organizacional.

Embora haja algumas divergências na forma como é entendida a aprendizagem organizacional, é consensual a relevância do indivíduo (ator da organização) no desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Se, para Argyris e Schön (1978), resulta de um fenómeno individual, ou seja, o ponto de partida é a aprendizagem individual dos autores que, posteriormente, é difundida pelos restantes através de interações (Santiago, 2000), para os restantes (Moreno Peláez, 1997; Nevis *et al.*, 1995), ela tem como ponto de partida o supraindividual e coletivo, ou seja, a cultura organizacional.

A *organização que aprende* é designada na literatura por *organização qualificante* ou *formadora*, *organização inteligente* (Bolívar, 2000 e 2003) e no âmbito da escola os termos mais frequentes são a *escola que aprende* (Santos Guerra, 2001), as *escolas inteligentes* (Batanaz Palomares, 1998)¹⁸⁴, a *escola curricularmente inteligente* (Leite, 2003) ou *escola reflexiva* (Alarcão, 2001).

Tal como na aprendizagem organizacional, não existe consenso relativo à definição de organização que aprende. Para Sallán (1996, p.382), é “aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente se transforma a si própria”¹⁸⁵. Para Bolívar (2003, p.174), uma organização que aprende “é aquela que adquiriu uma nova competência que a torna capaz de, aprendendo colegialmente da experiência do passado e do presente, processar a nova informação, corrigir os erros e resolver, de forma criativa, os seus problemas”. Senge (2005, p.11) defende que as *organizações inteligentes* são aquelas “onde as pessoas aumentam

¹⁸⁴ Não tendo sido possível ter acesso à bibliografia original, o termo foi retirado de Leite (2003), que recorre a Batanaz Palomares (1998) que entende por *escolas inteligentes* aquelas que “ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interatividade” (Leite, 2003, p. 126).

¹⁸⁵ Tradução nossa do espanhol – “[...] aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a si misma [...]” (Sallán 1996, p.382).

continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se cultivam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração coletiva tem plena liberdade, e onde as pessoas estão continuamente a aprender a aprender em conjunto”¹⁸⁶. As *organizações inteligentes* são, assim, aquelas que perspetivam o futuro e, conseqüentemente, planificam e avaliam a ação que desenvolvem através de um processo reflexivo, assumindo como sendo uma oportunidade de aprendizagem individual e coletiva, com vista a alcançar os resultados desejados.

Para Leite (2003, pp.124-125) numa *escola curricularmente inteligente* é uma

instituição que, em vez de se limitar a administrar e a distribuir conhecimentos, na lógica de um pensamento linear e convergente, promove práticas onde se desenvolvem a criatividade e competências de ordem cognitiva, efetiva e social. [...] instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade, na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem.

Por seu lado, Alarcão (2001, p.25) designa por *escola reflexiva* uma “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Apoiando-se em Habermas, que refere que “só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia”, a autora acrescenta à clarificação da referida designação a ideia de que “só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autónoma e responsável, automatizante e educadora” (Alarcão, 2001, p.25).

Como podemos observar, a associação da aprendizagem à organização é o resultado de uma transferência metafórica das aprendizagens individuais de cada um dos seus atores e não de algo abstrato. Mas, apesar da aprendizagem individual de cada um dos atores ser fundamental para a organização (Entonado & Fustes, 2001), ela não garante aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, a construção de uma organização que aprende, pois, como sustenta Sallán (1996, p.386) “o essencial não é a aprendizagem individual, mas sim a

¹⁸⁶ Tradução nossa do espanhol – “[...] donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración coletiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto” (Senge, 2005, p.11).

*aprendizagem da organização*¹⁸⁷, ou seja, “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem [mas a] aprendizagem individual não garante a aprendizagem institucional (organizacional), mas não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual” (Senge, 2005, p. 179)¹⁸⁸. Assim, numa escola, a aprendizagem organizacional não decorre de um somatório de aprendizagens individuais dos seus atores, mas de uma *comunidade crítica de aprendizagem*¹⁸⁹ *apaixonada*¹⁹⁰ que lhe confere às dinâmicas que dão um valor acrescido à aprendizagem natural dos seus atores, numa tripla vertente: “aumento das capacidades profissionais e pessoais dos membros, o incremento de novos métodos de trabalhos e saberes específicos e o aumento de expectativas de sobrevivência e de desenvolvimento da organização” (Bolívar, 2003, p.173).

3.3.2. A escola que aprende: a emergência da escola com futuro

Como temos vindo a sustentar, é imperativo que a escola aprenda para responder à multiplicidade de questões e problemas que surgem do meio envolvente, marcado pela incerteza, pela turbulência e pela instabilidade, não podendo esperar-se ou confiar em respostas fabricadas nas reformas produzidas no exterior da escola (Bolívar, 2001; Santos Guerra, 2001). Embora a escola seja um local de ensino e de aprendizagem, são raras as vezes em que ela pensa na sua própria aprendizagem. A este propósito, Bolívar (2003, pp.170-171) refere que “a ironia da realidade escolar está no facto de instituições dedicadas à aprendizagem não terem, elas próprias, o hábito de aprender”.

¹⁸⁷ Tradução nossa do espanhol – “Lo esencial no será el aprendizaje individual, sino el *aprendizaje de la organización*” (Sallán 1996, p.386) (itálico no autor).

¹⁸⁸ Tradução nossa do espanhol – “Las organizaciones sólo aprenden a través de individuos que aprenden. [...] aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizacional, pero no hay aprendizaje organizacional sin aprendizaje individual” (Senge, 2005, p.179).

¹⁸⁹ Santos Guerra (2001, pp.36-37) entende que a “escola dever ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino. Enquanto construção elaborada e intencional, a comunidade não é uma simples amálgama de indivíduos que desempenham isoladamente a sua tarefa. Quer se queira, quer não, os profissionais do ensino que trabalham numa escola formam uma unidade de ação que produz efeitos nos respetivos destinatários”. Não obstante, o autor defende que a comunidade não deve ser apenas constituída por professores, comporta os encarregados de educação, os alunos e pessoal não docente, na medida que “todos ensinam e todos aprendem”.

Entender a escola como uma *comunidade crítica de aprendizagem* decorre de uma inter-relação de três conceitos, a saber:
- Comunidade: refere-se ao conjunto de indivíduos que partilham vínculos gerados e mantidos por objetivos comuns [...];
- Crítica: a dimensão crítica significa a capacidade reflexiva e discriminatória do conhecimento e da realidade [...];
- Aprendizagem: quando falamos de aprendizagem não nos limitamos somente à aquisição de novos conceitos ou ideias, mas também à assimilação de capacidade, competências e procedimentos encaminhados para a compreensão e melhoramento do mundo [...]” (Santos Guerra, 2001, pp.40-41).

¹⁹⁰ A utilização do termo “apaixonada” resulta da ideia de que a paixão provoca um envolvimento, um compromisso real e responsável dos atores em torno da aprendizagem organizativa. Segundo Day (2004), os docentes que assumem a paixão pelo ensino interessam-se pela escola, procurando, juntamente com outros colegas, estratégias que permitam responder aos problemas vão surgindo. Estes docentes assumem-se como parte integrante de uma “rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constroem a cultura da escola e do departamento e que irá, inevitavelmente, afetar o seu trabalho e a sua vida” (Day, 2004, p.196).

Sendo a mudança obrigatória na sociedade atual (Fullan, 2002), exige-se à escola, que não se encontra num vazio (Santos Guerra, 2001), mas inserida numa sociedade em constante mudança, que assuma a aprendizagem como algo obrigatório, para responder ao enorme desafio de não apenas *sobreviver na* sociedade da aprendizagem, mas de *viver com* esta sociedade. Assim, Alarcão (2001, p.26) refere que “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente de repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação”.

Tal como alguns autores (Bolívar, 2000 e 2001; Entonado & Fustes, 2001; Sallán, 1996 e 2000; Santos Guerra, 2001), sustentamos que a escola tem necessidade e obrigação de aprender, rompendo assim “com a dinâmica obsessiva do ensino, assumindo-se como uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem” (Santos Guerra, 2001, p.7), isto é, sobre a sua própria aprendizagem organizacional. De facto, “não se pode ter uma sociedade que aprenda sem alunos que aprendam, e não se pode ter alunos que aprendam sem professores que aprendam”¹⁹¹ (Fullan, 2002, p.156) ou, de um modo mais abrangente, sem uma comunidade que aprende, pois todos os atores da escola têm a necessidade e o dever de aprender (Santos Guerra, 2001).

A *escola que aprende* é hoje uma *ficção necessária*¹⁹², ou seja, se, por um lado, é uma *ficção* falar da escola como uma organização que aprende, na medida em que ela ainda vive em torno de uma inércia que mantém as mesmas limitações, repete os mesmos erros e raramente questiona os resultados das suas atividades (Santos Guerra, 2001); por outro lado, é *necessário* continuar a acreditar que a escola pode aprender para antecipar ou responder de forma criativa aos múltiplos problemas que a sociedade lhe vai colocando.

Não existem, assim, dúvidas quanto à necessidade de a escola atual ter de aprender para ter um futuro promissor na sociedade pós-moderna, mas reforçamo-la com os argumentos defendidos por Santos Guerra (2001, p.45-51) em torno de seis princípios:

- *Princípio da racionalidade* – se, por um lado, é necessário que a escola defina as metas a alcançar, é lógico que conheça o nível de realização, isto porque, num

¹⁹¹ Tradução nossa do espanhol – “no se puede tener una sociedad que aprende sin alumnos que aprendan, y no se puede tener alumnos que aprenden, sin profesores que aprendan” (Fullan, 2002, p.156).

¹⁹² *Ficção necessária* é uma expressão de Dubet (2004), adaptada por Barroso (2004), relativamente à autonomia da escola. Segundo Barroso (2004, pp.49-50) a autonomia da escola é uma *ficção* “na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas”, é *necessária*, uma vez que “é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas [...] uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias”.

“mundo em mudança, numa atividade tão complexa e multifacetada como a educação, é importante lutar contra o imprevisto e contra o azar” (Santos Guerra, 2001, p.46). Por outro lado, é imprescindível que a escola esteja atualizada no desenvolvimento dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos, organizativos, psicológicos e jurídicos.

- *Princípio da responsabilidade* – a atividade educativa desenvolvida na escola está comprometida com a sociedade em que se insere, logo, exige-se atenção sobre as repercussões que derivam dos procedimentos, dos enfoques e do modo de agir.
- *Princípio do profissionalismo* – são várias as maneiras de aprender a ser melhor profissional mas, a aprendizagem que surge da reflexão rigorosa, partilhada e constante sobre a prática profissional é uma das mais eficazes. Neste sentido, Santos Guerra (2001, p.47, citando Stewart, 1997) refere que “a nova riqueza das organizações é o seu capital intelectual. Ou seja, a capacidade dos profissionais agirem e interagirem de forma inteligente e colegial”.
- *Princípio da perfeição* – parece importante primar os processos que impliquem a participação e a aprendizagem partilhada. É de realçar que a participação de todos os elementos escola é a “base da inovação eficaz” (Santos Guerra, 2001, p.49), afetando não só o desenvolvimento da atividade, como também a sua planificação e a sua avaliação.
- *Princípio da exemplaridade* – abertura à crítica é uma maneira de conhecer e de analisar com rigor os acontecimentos que ocorrem na escola, revelando a importância da abertura mental e humilde que conduz à aprendizagem. Assim, a escola aparece

não como fiel depositária de respostas, mas como impulsionadora de perguntas, não como a cúpula do saber, mas antes como a perscrutadora da verdade, não como a detentora do conhecimento hegemónico, mas sim como a indagadora do saber desconhecido. A escola converte-se, pois, no caminho, não no fim.

(Santos Guerra, 2001, p.49)

- *Princípio da felicidade* – atualmente ouve-se falar da desmotivação e do descontentamento da classe docente, resultado de um trabalho rotineiro, individualista e mecanicista. Porém, existem outras formas de práticas docentes desenvolvidas, frequentemente, em comunidades de ensino e de aprendizagem,

encaradas como desafios e que possibilitam a recuperação da motivação. São disso exemplo as práticas abertas à discussão, ao diálogo e ao trabalho coletivo.

O futuro da escola não passa, assim, só por *aprender*, mas por *aprender a aprender*. A escola, ao promover um conjunto de processos de aprendizagem organizacional, para o conhecimento das soluções fabricadas no seu exterior para resolver os problemas, assume uma atitude passiva na sua aprendizagem, porque apenas recebe e divulga o conhecimento necessário à resolução dos problemas. Consideramos que a escola deve ir mais além, desenvolvendo diversos *tipos de inteligência*¹⁹³, no sentido de adotar uma postura ativa na sua aprendizagem. Assim, pensamos que a escola deve ter a “capacidade para organizar os seus próprios processos de melhoria e para mobilizar o seu conhecimento interno para responder criativamente às mudanças”¹⁹⁴ (Dalin & Rolff, 1993, citados por Bolívar, 2000, p.193). Reforçando esta perspetiva, recorremos a Senge (2005)¹⁹⁵ e entendemos por *escola que aprende*, aquela que possui a metacapacidade – *aprender a aprender*. No fundo, esta metacapacidade da escola é o garante da sustentabilidade¹⁹⁶ da sua ação na sociedade marcada pela incerteza, ou seja, uma ação que dote os alunos de *resiliência* para serem capazes de viver com os desafios e dificuldades que tal sociedade lhes vai constantemente apresentando. Esta perspetiva é reforçada pela convicção de Alarcão (2001, p.12), de que uma escola que é reflexiva habilitará os alunos a refletir e, assim, os alunos terão a motivação “para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação”.

¹⁹³ Santos Guerra (2001, pp.39-40) enumera diversos tipos de inteligência que a escola pode desenvolver: 1) inteligência contextual – que se prende com a capacidade de autocritica relativamente ao seu contexto e a outros mais vastos em que se integram e justificam; 2) inteligência estratégica – capacidade de planificar, desenvolver e avaliar os projetos partilhados que se adequam às suas necessidades; 3) inteligência académica – capacidade de promover a qualidade dos programas e gerar “elevadas expectativas nos alunos” considerando que as aprendizagens destes estão intimamente relacionadas com as aprendizagens dos docentes; 4) inteligência reflexiva – capacidade ou competência em controlar, refletir e avaliar todos os níveis de atividade da escola; 5) inteligência pedagógica – capacidade de analisar o processo de aprendizagem, nunca esquecendo “o seu objetivo fundamental que lhe é específico”; 6) inteligência colegial – capacidade do corpo docente desenvolver um trabalho colaborativo “na procura de um fim comum”; 7) inteligência emocional – capacidade de se dar voz às emoções, sentimentos e afetos, na medida em que é “fundamental para a aprendizagem porque sustenta o pacto entre os membros da comunidade”; 8) inteligência espiritual – capacidade de “valorizar a vida pessoal de cada indivíduo e a do conjunto formado por todos quantos compõem uma comunidade de interesses”; 9) inteligência ética – capacidade do reconhecimento da dimensão moral, uma vez que a escola deve preocupar-se com “critérios de justiça e de equidade” e não apenas com os resultados académicos dos seus alunos.

¹⁹⁴ Tradução nossa do espanhol – “capacidad para organizar sus propios procesos de mejora y para movilizar su conocimiento interno para responder creativamente a los cambios” (Dalin & Rolff, 1993, citados por Bolívar, 2000, p.193).

¹⁹⁵ Podemos encontrar o conceito de organização inteligente de Senge (2005, p.176-177) no ponto anterior deste capítulo.

¹⁹⁶ Tendo por base a definição de liderança e melhoria sustentável de Hargreaves e Fink (2007), entendemos a escola que aprende como sendo aquela que *preserva e desenvolve no seu seio uma aprendizagem organizativa profunda, a qual traz benefícios positivos, agora e no futuro*.

3.3.3. Fatores que fomentam ou bloqueiam a aprendizagem da escola

Converter a escola numa organização aprendente exige uma estrutura com características que viabilizem e fomentem uma cultura de reflexão (Alarcão, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001) e, como tal, é exigido aos atores um conjunto de conhecimentos e habilidades que facultem a sua construção e manutenção (Senge *et al.*, 2005).

Podem ser realçadas inúmeras características que proporcionam aprendizagem à escola. Segundo Sallán (1996), uma organização aprendente integra um processo de aprendizagem contínuo, centrado na resolução dos problemas, vinculado no contexto e envolvido pelos seus diferentes atores. Este último aspeto é fundamental, pois a aprendizagem organizacional passa pela implicação dos atores afetos à organização, daí a importância da participação e do envolvimento dos diferentes atores da escola, não só na ação, mas também na tomada de decisões. A este propósito, Senge *et al.* (2005) referem que para uma escola aprender é necessário que os seus atores sejam chamados a agir com maior autonomia; incentivados a tirar as suas próprias conclusões e a liderar; e estimulados a questionar e a arriscar. No fundo, estes últimos autores alertam para o fracasso das escolas que não têm a preocupação em dar resposta a tais necessidades: “escolas que treinam as pessoas para obedecerem à autoridade e seguirem regras de forma inquestionável não estarão preparando seus estudantes para o mundo em evolução no qual vivemos” (Senge *et al.*, 2005, p.17). No sentido de encontrar respostas para colmatar tais necessidades, Senge *et al.* (2005) construíram um *corpus* teórico constituído por cinco disciplinas: *Domínio pessoal*, *Visão compartilhada*, *Modelos mentais*, *Aprendizagem em equipa* e *Pensamento sistémico*¹⁹⁷. Estas disciplinas têm a ver com a capacidade de os atores da organização e com as características da própria organização que são necessárias à construção de uma escola aprendente e, deste modo, os autores referem que são um *auxílio genuíno* para os docentes e administradores lidarem com as pressões e dilemas da educação

¹⁹⁷ Senge *et al.* (2005, pp.17-18) abordam cinco disciplinas que são fundamentais para a aprendizagem organizacional, cujos enfoques são: *domínio pessoal* – esta disciplina tem a ver com o desenvolvimento da capacidade das pessoas em articular a sua visão pessoal com a avaliação da realidade em que está inserido. Na prática, a articulação “produz uma espécie de tensão inata” que, ao ser exercitada, poderá levar a que os atores da escola adquiram a capacidade de fazer as melhores opções e a alcançar os melhores resultados; *visão compartilhada* – o enfoque desta disciplina está na necessidade de as pessoas conseguirem estabelecer um propósito comum – as “pessoas com um propósito comum (como professores, administradores e o pessoal da escola) podem aprender a nutrir um senso de comprometimento com um grupo ou organização, desenvolvendo imagens compartilhadas do futuro que buscam criar e dos princípios e das práticas norteadoras através dos quais esperam chegar lá”; *modelos mentais* – esta disciplina concentra-se no desenvolvimento de capacidades de reflexão e de investigação, no sentido dos atores adquirirem uma consciencialização das atitudes e das perceções existentes, quer do próprio, quer do meio em que se está inserido. Numa escola aprendente, os seus atores têm de ter a capacidade de “falar de forma segura e produtiva sobre assuntos perigosos e desconfortáveis”; *aprendizagem em equipa* – o enfoque desta disciplina centra-se no desenvolvimento de técnicas para desenvolver um trabalho em equipa, no sentido de mobilizar e rentabilizar as capacidades individuais de cada um dos membros para alcançar, de uma forma coletiva, objetivos definidos na escola; *pensamento sistémico* – as pessoas, nesta disciplina, centram a sua aprendizagem na compreensão das mudanças, no sentido de adquirirem a capacidade de “lidar de forma mais eficaz com as forças que moldam as consequências de suas ações”.

atual. Na mesma linha, Alarcão (2001, p.26) realça a importância de os atores serem “incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação” para que a escola aprenda e, conseqüentemente, atue em conformidade com as exigências com que se vai confrontando, pois uma “organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendente pensada em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso” (Alarcão, 2001, p.26). Abertura da escola quer para o seu interior, quer para o exterior no sentido de compreender a realidade é essencial para a definição da orientação da ação:

aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controlos organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir.

(Alarcão, 2001, p.26).

Santos Guerra (2001, pp.59-65) realça cinco características fundamentais de uma *escola que aprende*: a *permeabilidade* (diálogo da escola com o meio envolvente), a *flexibilidade*, a *criatividade*, a *colegialidade* e a *complexidade* (a consciencialização de que a escola é complexa permite evitar o desenvolvimento de perspetivas redutoras que desvirtuem a realidade escolar). Por sua vez, Bolívar (2000) recorre à experiência adquirida nas escolas por Leithwood *et al.* (1995) para realçar cinco fatores que favorecem os processos de aprendizagem organizacional, a saber: *estímulos para aprendizagem*, *condições externas*, *condições internas*, *liderança* e *resultados* (Figura 3.3).

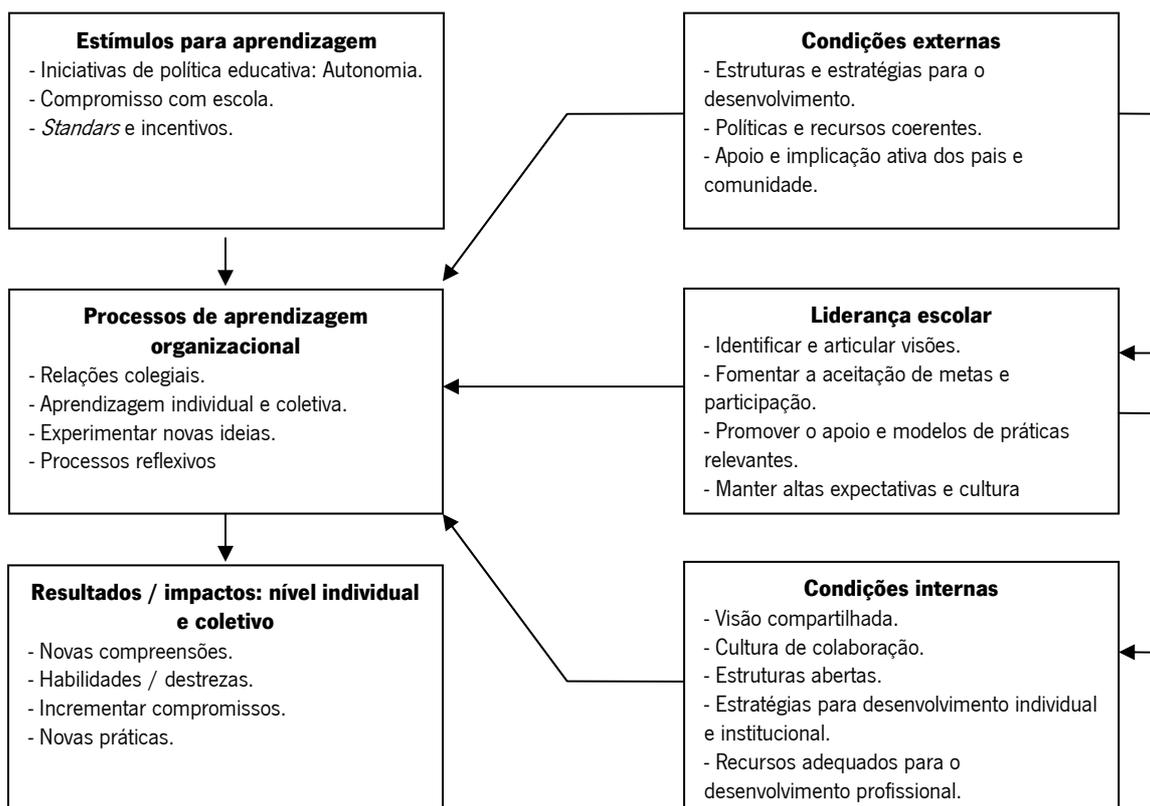


FIGURA 3.3 - Fatores e variáveis que incidem nos processos de aprendizagem organizacional da escola (Bolívar, 2000, p.196)¹⁹⁸

Os processos de aprendizagem organizacional dependem diretamente dos *estímulos da aprendizagem*, a sua natureza é mediada pela *liderança escolar* e pelas *condições internas e externas* da escola e, por sua vez, os *processos de aprendizagem organizacional* influenciam os *resultados e impactos* (Bolívar, 2000).

A aprendizagem organizacional implica uma política educativa que incentive a escola a encontrar as soluções mais adequadas e mais criativas na resolução dos seus próprios problemas – *estímulos para aprendizagem*, que passam, entre outros, pela criação de condições para a existência de tempos de reflexão e de planificação conjuntos, de definição de boas práticas, apoios e assessoria externa (Bolívar, 2000).

As *condições externas* dizem respeito a um conjunto de fatores que, ao nível central, territorial e da comunidade escolar estimulam, apoiam e condicionam a escola a desenvolver o seu processo de aprendizagem. A descentralização e uma maior autonomia das escolas são condições estruturais que possibilitam maior implicação dos atores na tomada de decisões para o desenvolvimento / melhoria da escola. Porém, também são necessários recursos (temporais e

¹⁹⁸ Tradução do espanhol nossa (em anexo o original).

materiais), bem como o apoio e o compromisso de todos os atores da escola no desenvolvimento dos processos de aprendizagem organizacional (Bolívar, 2000). Os movimentos sobre o desenvolvimento organizacional da escola revelaram a existência de determinadas *condições internas* na escola que fazem a diferença, ou seja, que possibilitam a melhoria e, por sua vez, o alcance de níveis superiores de eficácia. O fator da *liderança* poderia inserir-se nas *condições internas*, contudo, observamos a sua individualização, pois existem influências diretas e indiretas da liderança da escola no desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional (quer em determinadas variáveis das condições internas, quer nos processos da aprendizagem organizacional). Estes fatores precedentes têm influências na forma como são desenvolvidos os processos de aprendizagem organizacional, sendo o seu objetivo principal o de melhorar os resultados e os impactos dos diversos atores num sentido amplo: “novas práticas e modos de compreensão que provoquem aprendizagens mais ricas qualitativamente”¹⁹⁹ (Bolívar, 2000, p.199). Compreende-se, assim, que as aprendizagens dos diversos atores estejam comprometidas com a melhoria das práticas de sala de aula, no sentido de melhorar as aprendizagens dos alunos, proporcionando um *valor acrescentado* aos resultados.

A *vontade de aprender* é, também, um aspeto importante para uma escola que pretende aprender, uma vez que “para aprender é necessário vontade” (Santos Guerra, 2001, p.12), resultante da responsabilidade social da escola, devendo a administração central desenvolver um *comando estratégico* que permita dotar as escolas dos recursos e de condições essenciais²⁰⁰.

Para além dos fatores que favorecem o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional, há obstáculos que dificultam, impedem ou bloqueiam a aprendizagem da escola. Para Santos Guerra (2001, pp.66-87), os obstáculos mais importantes são: *a rotinização das práticas profissionais, a descoordenação dos profissionais, a burocratização das mudanças, a supervisão temerosa; a administração e gestão das escolas, a excessiva centralização, a massificação dos alunos, a desmotivação da classe docente, uma ação sindical meramente reivindicativa* (Santos Guerra, 2001, pp.66-87). O autor acrescenta a estes impedimentos o

¹⁹⁹ Tradução nossa do espanhol – “nuevas prácticas y modos de comprensión que provoquen aprendizajes más ricos cualitativamente” (Bolívar, 2000, p.199).

²⁰⁰ Entre outras coisas, a disponibilidade e a promoção de assessorias desenvolvidas devem assentar numa lógica de um *amigo crítico*, tal como teremos oportunidade de abordar mais adiante (cf. ponto 3.4.6), seria um dos aspetos que a administração central deveria ter em conta no seu *comando estratégico*. Além disso, consideramos que as escolas deveriam também procurar estabelecer assessorias entre si, ou seja, aquilo que Costa (2007) chama de colaboração interinstitucional. Aliás, a este propósito, parece-nos interessante realçar a perspetiva de Fullan (2003, p.95) – “é uma das maiores ironias da vida: as escolas têm por finalidade ensinar e aprender, no entanto, são péssimas no que se refere a aprender umas com as outras. Se um dia descobrirem como isso se faz terão o futuro assegurado”.

fechamento²⁰¹ demonstrado pelos profissionais e pelas instituições, caracterizado pela “crença de que se é dono da verdade, pela ausência de autocrítica, pela rejeição à crítica [...]” (Santos Guerra, 2001, p.72).

Para finalizar este ponto, realçamos a obsessão pela estandardização que Hargreaves (2003) considera uma *obsessão compulsiva* de sistemas educativos de várias partes do mundo, que decorreu da busca de padrões mais elevados de exigência educativa. Esta busca tem levado muitas escolas a ficar “sufocadas [por] regulamentos e [por] rotinas de uma estandardização sem alma” (Hargreaves, 2003, p.14). Esta asfixia é um obstáculo à aprendizagem organizacional e, conseqüentemente, à construção e manutenção de uma *escola que aprende*, dado que limita a assunção do erro e do risco²⁰², bem como conduz a ação dos atores, mais precisamente, a dos docentes²⁰³.

3.3.3.1. Autonomia da escola

Abordar a escola como uma organização que possui a metacapacidade de *aprender a aprender*, pressupõe que ela seja autónoma, ou seja, só fará sentido falar de uma *escola que aprende* se possuir a liberdade suficiente, quer para decidir o melhor caminho a tomar, quer para conceber localmente as soluções mais adequadas e mais criativas à resolução dos seus problemas. Leite (2003, p.125) associa a escola *curricularmente inteligente* à “ideia de autonomia escolar e dos professores, significando essa autonomia um maior conhecimento do contexto em que se está inserido e dos objetivos que se desejam para a ação”.

A autonomia da escola é uma condição fundamental para que todos os outros fatores favoreçam a aprendizagem organizacional, tornando a escola numa organização aprendente. O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à “faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (Barroso, 1996, p.17). Contudo, não pode confundir-se *liberdade de decisão* (presente na autonomia de uma organização) com a

²⁰¹ Santos Guerra (2001, pp.72-87) apresenta três tipos de fechamento, a saber: o fechamento pessoal, que é praticado pelos atores de uma forma individual; o fechamento institucional, que faz parte da escola; o fechamento estratégico, que tem que ver com o funcionamento da escola num sistema centralizado em que a autonomia é diminuta.

²⁰² Segundo Hargreaves (2003) as escolas não estão imunes à conjuntura vivenciada no interior de uma sociedade, que designa por sociedade do conhecimento. Os docentes “precisam de desenvolver (e de serem ajudados a desenvolver) capacidades para correrem riscos, para lidar com a mudança e para implementar processos de pesquisa, quando se confrontam, repetidamente, com novas exigências e com novos problemas” (Hargreaves, 2003, p.51). É de acrescentar que “não existe criatividade sem risco – o risco de experimentar uma ideia nova ou uma prática desconhecida; de se estar preparado para falhar ou para parecer ridículo quando se tenta algo de novo; de não se levar demasiado a peito os insucessos; de se ser aberto e não demasiado sensível aos comentários críticos; de se trabalhar com colegas diferentes e não apenas com os que partilham das mesmas convicções [...]; etc.” (Hargreaves, 2003, p.51).

²⁰³ No ponto 2.4.2 tivemos oportunidade de refletir sobre as implicações da procura da performatividade promovida pela administração central.

independência, pois, uma organização é autônoma em relação a alguma coisa, ou seja, a ação desenvolvida pela organização autônoma exerce-se num sistema de relações e num contexto de interdependência. Assim, a autonomia “é um processo que não supõe a ausência de relações, de dependências, pelo contrário, ela acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito” (Barroso, 1996, p.17).

Natércio Afonso (1999, pp.42-44) enumera quatro tipos de dependências que podem resultar em quatro possíveis planos de análise da autonomia da escola, a saber: *dependências de teor político, técnico e pedagógico; dependências de natureza jurídica, administrativa e financeira; dependências face à comunidade educativa e à opinião pública e dependências resultantes das relações de mercado.*

Assim, a autonomia é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1996, p.17). A autonomia consiste

no jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua ação organizada em função de objetivos próprios, coletivamente assumidos.

Deste modo, a «autonomia da escola» resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar.

(Barroso, 1996, p.20)

Neste sentido, as escolas necessitam de

conciliar a sua autonomia e a sua inserção em uma política nacional ou regional de educação e, ao mesmo tempo, precisam saber utilizar a autonomia de que dispõem para explorar os dispositivos pedagógicos mais capazes de assegurar o êxito dos alunos que lhe são confiados.

(Thurler, 2002, p.62)

A atribuição de autonomia às escolas não passa apenas por uma transição de poderes de gestão de recursos, mas por uma transição de poderes de organização do trabalho e de decisão curricular, uma “tripla responsabilidade” que consiste em:

- a) desenvolver os melhores dispositivos de ensino-aprendizagem para ajudar os alunos a atingir os objetivos fixados para o final do seu ciclo de estudos;
- b) identificar continuamente as mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para integrar as novas tecnologias;
- c) instaurar um clima e um método de trabalho e de formação que permitam explorar e desenvolver de maneira ótima as *competências individuais e coletivas* existentes.

(Thurler, 2002, p. 62),

A autora acrescenta que para assumir tais responsabilidades, é necessário que:

- o sistema educacional se limite a definir as finalidades comuns e um *plano de referências*, deixando uma ampla margem de manobra aos estabelecimentos escolares em matéria de funcionamento, de recursos humanos e também de orientações curriculares;
- os atores de cada estabelecimento se apropriem do plano de referência e, a partir dele, identifiquem as suas prioridades de ação e de desenvolvimento, eventualmente negociando recursos e até mesmo margens suplementares de autonomia, segundo as suas necessidades e o andamento das suas práticas;
- elaborem, com base nesses dados, o seu projeto de estabelecimento e o ponham em prática envolvendo, na medida do possível, os seus parceiros externos: pais, formadores, pesquisadores, etc.

(Thurler, 2002, p.63).

É, então, necessário que a administração central desenvolva um *comando estratégico* flexível que, em vez de limitar a produção de um quadro legal destinado a fortalecer a autonomia das escolas²⁰⁴, crie e fomente as condições essenciais que permitam, “simultaneamente, «libertar» as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional” (Barroso, 1996, p.21). Em síntese, exige-se uma combinação entre o *comando estratégico* e o *comando operacional* para proporcionar à escola uma gestão adequada das dependências e a afirmação da sua organização. Esta combinação funcionará melhor se os principais interessados – os docentes, tiverem a capacidade de se tornar evolutivamente parceiros conscientes das suas obrigações e dos seus direitos (Thurler, 2001a e 2002).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio²⁰⁵, definiu, até ao ano de 2008, o regime de autonomia, de administração e de gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, cujas prioridades eram a autonomia e a descentralização, fatores fundamentais para a democratização, para a igualdade de oportunidades e para a qualidade na educação pública. Este documento traça as linhas gerais do regime de autonomia que se pretendia para as escolas, independentemente do nível de ensino e do facto de serem públicas ou privadas. Assim, previu-se uma abertura da escola ao meio, através do estabelecimento de parcerias com a comunidade local, que permitiam responder de modo mais efetivo “aos desafios das mudanças”, mas contando sempre com o

²⁰⁴ Natércio Afonso (1999, p.44) entende, face à grande variedade de dependências presente na escola pública, o conceito de autonomia “recobre realidades muito diferentes e até contraditórias no que se refere às práticas de gestão mais generalizadas, não podendo assim ser transformado numa mera receita política”.

²⁰⁵ Na análise feita, tivemos em conta a primeira alteração descrita na Lei n.º 24/99, de 22 de abril, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

apoio e com a regulação da administração central, como garantia da equidade democrática. Fundamentou-se esta opção pela “conceção de uma organização da administração educativa centrada na escola”, favorecendo a descentralização, “a dimensão local das políticas educativas” e, conseqüentemente, a “partilha de responsabilidades”. Esta “cultura de responsabilidade partilhada” era vista como um processo gradual, sendo o grau de autonomia desejada/conferida por/a cada escola também individualizado. Segundo o preâmbulo do referido diploma, esperava-se como efeitos do “aperfeiçoamento das experiências e da aprendizagem quotidiana”, a melhoria da “liderança, a estabilidade do corpo docente, a adequação entre o exercício de funções e o perfil e a experiência dos seus responsáveis” e, como finalidade última, o aumento da qualidade do serviço público da educação. Em termos concretos, previu-se:

- a criação de estruturas nos municípios para promover o estabelecimento das parcerias sociais – conselhos locais de educação;
- a construção dos instrumentos do processo de autonomia – o projeto educativo; o regulamento interno e o plano anual de atividades.
- a organização de agrupamentos de escolas, constituídos pelos vários ciclos (do pré-escolar ao 3º ciclo), para promover uma integração mais coerente e mais efetiva dos diferentes níveis de ensino, de modo a combater o isolamento e a exclusão social;
- a celebração de contratos de autonomia entre o Ministério da Educação e as escolas, bem como com outros parceiros, nos quais se definam os objetivos e se fixavam as condições que viabilizavam o desenvolvimento dos projetos educativos.

Não sendo nossa pretensão refletir sobre os resultados que derivaram da publicação do Decreto-Lei nº 115A/98, este normativo veio colocar alguns desafios às nossas escolas, nomeadamente: a mudança cultural das escolas, a transição de uma lógica de norma e de regra para uma lógica de negociação e a passagem de uma lógica de consumo para uma lógica de produção e de distribuição de recursos (Barroso, 1999).

Porém, em 2008, surge um novo diploma legal que revoga o anterior, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que define o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (art.º 1.º). Impulsionado pela necessidade de uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, observa-se que no seu preâmbulo está sustentado na ideia

de que a missão pública das escolas “consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” e com a finalidade de proporcionar o alcance de três objetivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica de cada uma das escolas; reforçar as lideranças das escolas; e reforçar a autonomia das escolas. Relativamente a este último objetivo, constata-se, no preâmbulo, que a autonomia é considerada, não como

um princípio abstrato 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 [...], conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

Não querendo entrar na análise das diferenças entre os dois diplomas apresentados, dado que essa não é aqui a nossa principal preocupação, colocamos uma questão fundamental – será que ao longo destes últimos anos tem sido possível a criação e desenvolvimento de uma *escola que aprende*? A resposta a esta questão não é simples, pois, por um lado, os desafios, as responsabilidades e os compromissos inerentes à autonomia da escola obrigam, inevitavelmente, ao desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional, por outro lado, observar-se que a construção da autonomia da escola²⁰⁶, em Portugal, tem sido marcada por um processo moroso (cf. ponto 2.4.1) e, como tal, a escola está ainda muito dependente da administração central, limitando a sua margem de manobra. No fundo, tem-se constatado o desenvolvimento de uma *autonomia decretada*, que em nada favorece a construção de uma *escola que aprende* e, apesar de alguns estudos mostrarem que existem escolas que são capazes, mesmo estando integradas em sistemas centralizados e burocráticos, de aproveitar as margens de liberdade que existem (Formosinho & Machado, 2010a)²⁰⁷, consideramos que é

²⁰⁶ Barroso (1996) utiliza dois conceitos relativamente à autonomia da escola: a *autonomia construída* e a *autonomia decretada*. A *autonomia construída* é influenciada por fatores que decorrem de uma abordagem sócio-organizacional da escola, em vez de regulamentar a autonomia, “o que se pretende é criar as condições para que ela seja «construída», em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e pelos objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino” (Barroso, 1996, p.20). A *autonomia decretada* sofre uma influência de natureza jurídico-administrativa, ou seja, a autonomia da escola traduz-se num conjunto de diversas competências, definidas através de normativos, que “os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à aplicação de recursos” (Barroso, 1996, p.18). Observa-se que esta autonomia é condicionada pela administração central que decreta / regulamenta as capacidades de decisão da escola.

²⁰⁷ Formosinho e Machado (2010a) referem que uma análise diacrónica da distribuição de competências da administração central para outras estruturas do sistema educativo evidencia que as escolas sempre tiveram práticas mais ou menos autónomas. Segundo estes autores, “vários estudos põem em evidência como os atores escolares aproveitam as margens de liberdade, mesmo no interior dos sistemas centralizados burocráticos, e utilizam o (não) cumprimento da regra para práticas de

necessário e urgente que se avance no sentido de uma efetiva construção de autonomia da escola. Assim, entendemos que se deve ir mais além do que proceder a alterações com diplomas que venham definir o regime de autonomia. A administração central, por um lado, tem de assumir uma posição menos centralizadora, transferindo competências que possibilitem à escola assumir um papel mais ativo no seu *comando operacional* e, por outro lado, as escolas têm de querer a sua autonomia e, conseqüentemente, têm de assumir uma postura de responsabilidade e de compromisso com um projeto que as valorize.

3.3.4. A construção de um currículo para a escola aprender

É um facto que a escola atual terá que assumir a aprendizagem como uma estratégia que lhe possibilite responder de forma criativa a todos e quaisquer tipos de problemas. Porém, surge uma questão fundamental – *de que modo a escola pode aprender?* Santos Guerra (2001, pp.12-15) propõe um caminho enunciado por um conjunto de dez verbos encadeados, que se conjugam coletivamente de forma ética, concertada e política²⁰⁸, a saber:

- 1- *questionar* – a escola deve questionar-se frequentemente para encontrar as melhores respostas face às exigências que lhe são cobradas, uma vez que “se não existirem perguntas, é difícil a procura de respostas”²⁰⁹ (Sallán, 2000, p.33).
Perante uma sociedade em mudança, a escola transita de um modelo baseado na rotina e nas certezas para um outro baseado na dúvida e na incerteza;
- 2- *investigar* – a procura de respostas, por parte da escola, não emerge do acaso, da rotina, da intuição, mas de todo um trabalho de investigação rigoroso;
- 3- *dialogar* – ao desencadear a investigação incentivar-se-á o diálogo entre os vários autores intervenientes da escola, gerar-se-á uma “aprendizagem partilhada” e não apenas aprendizagens individuais;
- 4- *compreender* – a investigação torna possível a compreensão dos fenómenos – finalidade de qualquer investigação educativa;

maior ou menor «infidelidade normativa» (Lima, 1992, p.171) [...], escapando assim às malhas da tendência uniformizadora das regras formais-legais e fazendo de cada escola uma organização singular nas formas, nos processos e nos resultados”.

²⁰⁸ É *ética* no sentido da obtenção de melhoramentos morais e não de melhoramentos técnicos. *Concertada* visto que é necessária a participação de todos os membros da comunidade educativa (docentes, discentes, pessoal não docente, encarregados de educação, pais, autarcas, empresários, etc...). Por último, *política* visto que na educação estão presentes compromissos ideológicos, sociais e económicos.

²⁰⁹ Tradução nossa do espanhol – “si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas” (Sallán, 2000, p.33).

- 5- *melhorar* – a finalidade da compreensão e da aquisição de conhecimento resultante de uma investigação educativa é favorecer a tomada de decisões no sentido de melhorar as práticas;
- 6- *escrever* – o registo de todo o processo de investigação ajuda a colocar em ordem, a sistematizar e a ordenar o pensamento, bem como possibilita a partilha e a divulgação;
- 7- *difundir* – a divulgação da investigação através de relatórios possibilita que todos os intervenientes tenham a oportunidade de conhecer e de expressar a sua opinião;
- 8- *debater* – após a divulgação da investigação emerge uma outra plataforma de discussão que pode favorecer a investigação através de *feedback* sobre, entre outros aspetos, os argumentos apresentados e as metodologias utilizadas;
- 9- *comprometer* – os intervenientes devem comprometer-se com a investigação, no sentido de transformar as situações de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola;
- 10- *exigir* – o conhecimento adquirido e divulgado deve ser utilizado para fundamentar exigências por condições necessárias (estruturais, materiais e pessoais) para produzir mudança na escola.

Entende-se, assim, que a aprendizagem não surge do acaso, mas sim de um processo institucionalizado no seio da organização, que proporciona a aquisição de novas competências que lhe permitem antecipar ou resolver os múltiplos problemas que são constantemente colocados. Falar de *escola que aprende* implica que ela própria construa o seu conhecimento a partir, entre outras coisas, da experiência acumulada – memória organizacional²¹⁰ e de projetos ou de programas que incentivem o trabalho conjunto e proporcionem uma experiência prática (Bolívar, 2000; Entonado & Fuste, 2001).

Neste sentido, concordamos com Santos Guerra (2001) quando defende a necessidade de elaborar um *metacurriculum* para a escola que aprenda, isto é,

um curriculum que contemple os conteúdos da aprendizagem que a escola deve realizar, os métodos que devem ser empregues para a sua assimilação, os meios

²¹⁰ Além da memória individual que cada ator possui, as escolas possuem uma memória organizacional na qual podemos encontrar a sua própria história interna (Bolívar, 2000 e 2003). De acordo com Bolívar (2003, p.179), esta “memória não é, apenas um conjunto de conhecimentos, mas também a competência para desenvolver processos (saber como e que fazer) que possibilitem a sua retenção e atualização”.

necessários para a sua prossecução e os mecanismos de avaliação que permitam aferir a sua adequada e oportuna aplicação.

(Santos Guerra, 2001, p.8)

O mesmo ponto de vista é sustentado por Morgado (2000) que entende o currículo como

a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação [...], é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral.

(Morgado, 2000, p.28)

Também Pacheco (2001, p.20) refere que o currículo é

como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. [...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Esta ideia vai ao encontro da proposta por Zabalza (2000, p.12)

o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções.

Tendo como base as definições de Morgado (2000), de Pacheco (2001) e de Zabalza (2000), o currículo da escola pode ser concebido como um *projeto*, em que todos os atores encontram um *conjunto dos pressupostos de partida, de metas desejadas e dos passos que se devem dar para alcançar tais metas*, proporcionando, assim, as aprendizagens necessárias à melhoria e, conseqüentemente, à eficácia da escola. Como *projeto*, o currículo da escola, resulta de uma tensão decorrente da necessidade de resolver um problema surgido, do desejo existente, da previsão e da estruturação antecipada da ação como um cumprimento entre a reflexão necessária e a ação desejada. Esta perspetiva está em consonância com o projeto de escola, em que Alarcão (2001) integra a visão partilhada que a *escola reflexiva* necessita de ter, pois precisa de uma “visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistematicamente e cooperativamente sobre as implicações e as conseqüências da concretização dessa visão” (Alarcão, 2001, p.26).

Transpondo para o caso português, esta ideia de construir um currículo para a escola aprender, deve estar implícita no Projeto Educativo de Escola (PEE) e resulta do facto de o mesmo ser um instrumento que preserva a autonomia e sustenta a mudança (Clímaco & Santos, 1992), uma plataforma, quer de “análise sobre a qual se constrói o conhecimento e ação educativa de toda a escola” (Santos Guerra, 2002b, p.99), quer de “entendimento²¹¹ entre os vários professores, entre a escola e a comunidade e os demais parceiros da ação educativa” (Leite, 2003, p.91), em que a finalidade é “a compreensão e a melhoria da prática educativa” (Santos Guerra, 2002b, p.99). Elaborado pela própria escola, este projeto “consagra a orientação educativa do agrupamentos 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” (Decreto-Lei n.º 75/2008, alínea a, do ponto 1, do art.º 9.º).

Entende-se que o PEE se assume como uma estratégia de reflexão e de ação que une os diferentes atores da escola (Alarcão, 2001; Leite, 2003; Leite, Fernandes & Gomes, 2001; Morgado, 2003a; Santos Guerra, 2002b) em torno da melhoria e, conseqüentemente, do alcance da eficácia da escola. Em síntese, o PEE pode ser entendido como um

contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa a uma finalidade comum. [Deve ser] o resultado de um *consenso* que se apresenta depois de uma análise de cada realidade escolar, das suas necessidades, expectativas e recursos. [Por isso, elaborar] o projeto, mais do que um trabalho orientado para a consecução de uma ferramenta de caráter administrativo e burocrático, é uma oportunidade (sobretudo para os professores) de trocar ideias, rever e pôr em comum as convicções e os planos educativos e, acima de tudo, de ir construído acordos pouco a pouco.

(Antúñez, Carmen, Imbernón, Parcerisa & Zabala, 1992, p.21)²¹²

Neste sentido, o PEE pode converter-se “num excelente instrumento de formação dos docentes uma vez que permite analisar de forma sistemática e partilhada, planificar de uma forma coordenada e avaliar de forma coerente o processo de intervenção na escola” (Santos Guerra, 2002b, p.100). Mais do que um instrumento de formação dos docentes, este projeto

²¹¹ Segundo Barroso (1999, p.90) a escola “está longe de ser uma comunidade educativa! Ela é, na melhor das hipóteses, uma federação de interesses. Dos interesses dos professores, dos pais, dos alunos, dos funcionários, de outras pessoas da localidade, que têm interesses, lógicas, estratégias, legitimamente diferentes”. Perante este facto o PEE pode ser o “mediador desses interesses diversos, desde que seja estruturado em processos de negociação” (Leite, 2003, p.91).

²¹² Tradução nossa do espanhol – “[...] contrato que compromete y liga con una finalidad común a todos los miembros de la comunidad educativa. Debería ser el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de cada realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Elaborar un PEC [Proyecto Educativo de Centro], más que un trabajo orientado hacia la consecución de una herramienta de carácter administrativo y burocrático, es una oportunidad (sobre todo para el profesorado) de intercambiar ideas y de revisar y poner en común las convicciones y los plantamientos educativos personales y, sobre todo, de construir acuerdos poco a poco” (Antúñez *et al.*, 1992, p.21).

envolve e compromete todos os atores da escola na procura das soluções, ou seja, compromete os diferentes atores em torno da aprendizagem organizacional necessária à resolução criativa dos seus problemas. A avaliação de escola surge, assim, como um mecanismo que permite aferir / adequar o currículo à especificidade da escola, ou seja, a avaliação de escola permite aferir os *pressupostos de partida* e as *metas desejadas*, adequar os *passos dados para alcançar as metas desejadas* e apurar se as metas desejadas foram alcançadas.

3.4. Dispositivo de Autoavaliação de Escola

Ao longo de toda a exposição teórica, temos procurado problematizar a avaliação de escola e contextualizá-la no quadro da atual conjuntura social, sendo este o caminho que nos leva à questão central – *Que dispositivo de autoavaliação deve desenvolver uma escola que aprende?*

São vários os caminhos que o processo de AAE pode tomar, podendo agrupar-se em função da perspetiva que se tem sobre a escola, ou seja, sobre o objeto a avaliar (Alaíz, 2007). Por um lado, existem caminhos sustentados numa perspetiva de escola “como uma organização igual às demais organizações” (Alaíz, 2007, p.2), onde os dispositivos correspondem a um modelo estruturado que funciona em empresas, e que, sem grandes alterações, pode ser utilizado por uma qualquer escola. Por outro lado, existem caminhos sustentados numa perspetiva que considera a escola “como uma organização específica, distinta das demais” (Alaíz, 2007, p.2), em que o dispositivo emerge de um modelo aberto capaz de auxiliar a construção de uma estrutura que responda às necessidades próprias de uma escola inserida num contexto que lhe é particular. Situamo-nos numa perspetiva de escola como uma organização *peculiar* (Santos Guerra, 2001), com *individualidade própria* (Costa & Ventura, 2002), uma *singularidade* (Lafond, 1998) ou uma *identidade* (Sallán, 1996) que a distingue das demais escolas e, sobretudo, de outro tipo de organizações, pelo que defendemos que o segundo caminho será o mais adequado ao desenvolvimento de um DAAE.

Nesta perspetiva de ***escola que aprende*** é nossa intenção desenvolver uma modelização de dispositivo²¹³ de autoavaliação. Para tal, é necessário, em primeiro lugar, clarificar o paradigma / perspetiva em que nos enquadrámos para, de seguida, darmos pistas

²¹³ Corroborando as ideias de Figari (1996) optámos pela utilização do termo *dispositivo* porque permite evocar “as características de um sistema mais próximo dos atores da educação, do ensino ou da formação” (Figari, 1996, p.30).

para responder às diversas questões²¹⁴ inerentes a qualquer dispositivo de avaliação, a saber: *O quê? Por quem? Quando? Como? Para quem? Para quê? Com vista a quê?*

3.4.1. Avaliação Formadora: potencialidades para a avaliação de escola

No segundo capítulo abordámos três paradigmas da avaliação de escola, correspondendo-lhes três formas diferentes de entender o mundo, originando três diferentes abordagens da avaliação.

Tal como Figari (2008), consideramos que, embora as significações 1 (*S1*) e 2 (*S2*) da avaliação sejam distintas, podem ser complementares, mesmo que tal complementaridade não seja suficiente, pois, não bastará uma combinação entre as duas para avaliar a escola num contexto de autonomia, nem num contexto de *escola que aprende*.

Como temos vindo a defender, a escola tem que se assumir como uma organização aprendente, que tem como objetivo principal a melhoria das aprendizagens dos alunos. Porém, ela está imersa num sistema educativo que possui diversas dependências e que, muito embora ao longo destes anos, tenha vindo a sofrer algumas renovações, nomeadamente, a descentralização de alguns poderes de decisão, no caso português, ainda é visível uma enorme dependência. Mais do que eliminar essas dependências, é indispensável a abertura das fronteiras que ainda separam a escola e a administração central, no sentido de se tornarem parceiros na busca da maior eficiência e eficácia da ação pedagógica. Para tal, é necessário que, por um lado, a escola tenha *vontade de aprender* e assuma uma *maior responsabilidade* no desenvolvimento das suas dinâmicas, promovendo um dispositivo de autoavaliação que lhe permita fundamentar, orientar e conduzir todo o processo de aprendizagem organizacional; por outro lado, é inevitável que a administração central substitua qualquer tipo de abordagem de controlo externo sobre a escola por *avaliações processuais* que estão ao serviço, sobretudo, das aprendizagens da escola.

Nesta perspetiva, a avaliação de escola tem que assentar num paradigma que reconheça a multiplicidade dos atores que procuram, numa relação dialética entre a autoavaliação e a avaliação externa, um sentido coletivo. Entendemos que a *construção coletiva do sentido* (Figari, 2008) é a significação da avaliação que mais se enquadra com a perspetiva defendida.

²¹⁴ Recorrendo a uma estrutura mencionada por Hadji (1994) em relação à avaliação da formação.

A procura de sentido coletivo levada a cabo pela escola juntamente com a administração central faz emergir uma nova dimensão da avaliação de escola – Avaliação Formadora, pois para haver uma relação dialógica entre os intervenientes na escola, é necessário que todos saibam o que está em jogo. Recorrendo a uma expressão de Hadji (1994, p.83), entendemos que “para bem jogar é preciso saber primeiro ao que se joga”, isto é, é essencial que todos os intervenientes conheçam as regras do jogo. Não obstante, não basta conhecer as regras, é fundamental que elas sejam negociadas e concebidas em conjunto – escola e administração central, ou seja, os critérios de avaliação de escola devem ser concebidos, problematizados e explicitados de maneira a que todos os intervenientes saibam o que fazer em situação de aprendizagem, assim como as características que deve ter o produto final.

A avaliação formadora “constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos” (Nunziati, 1990, citado por Monteiro & Pais, 1996, p.44) que a escola precisa de adquirir. Neste sentido, ela “tem por ambição aproximar-se mais do processo de ensino na sua globalidade” (Altet, 1999, citada por Alves, 2002, p.152). Transpondo estas ideias para a problemática aqui tratada, a avaliação formadora *constitui um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende – a escola, e é um instrumento de construção dos conhecimentos que a escola precisa de adquirir – um “caminho para a aprendizagem”,* tal como defende Santos Guerra (2001, p.106).

Não pondo em causa a dimensão formativa da avaliação de escola, a avaliação formadora pode estabelecer um melhor posicionamento dos papéis da escola e da administração central ao nível da regulação das aprendizagens e da elaboração dos critérios de avaliação, exigindo-se uma interação entre o *comando estratégico* e o *comando operacional*, tal como expomos no quadro 3.3.

QUADRO 3.3 - A interação entre o comando estratégico e o comando operacional num sistema descentralizado e profissionalizado (adaptado de Thurler, 2002)

Comando estratégico		Comando operacional
Administração central...		Escola...
...desenvolve pontos de vista (referencial global)	➔	...enquadra o seu projeto no plano de referência oficial
...oferece cenários de desenvolvimento para a organização do trabalho	➔	...define os seus objetivos e adapta-os
...estabelece padrões nacionais e assegura as medidas necessárias	➔	...fixa os seus próprios padrões de qualidade
...negoceia com os atores do terreno os recursos humanos e materiais	➔	...explora sistematicamente os seus espaços de autonomia
...promove a avaliação processual	➔	...avalia o seu próprio trabalho, observa a sua evolução e propõe estratégias de melhoria e/ou continuidade

A interação entre a administração central e a escola permitirá a esta última decidir, dentro de um plano de referência nacional, os caminhos que lhe parecem mais adequados ao seu contexto envolvente. Deste modo, a AAE e a avaliação externa desenvolvem-se com base num conjunto de critérios comuns, negociados e concebidos em conjunto. Esta perspetiva tem por base, por um lado, a ideia realçada por Alves e Machado (2003a) de que a autoavaliação só é conseguida quando apoiada “em critérios de avaliação, negociados e apropriados” e, por outro lado, a ideia de que o sentido da autoavaliação acontece quando é exposta ao olhar dos outros (Roullier, 2004 e 2008), correspondendo aqui ao olhar externo desenvolvido pela administração central.

A perspetiva defendida neste ponto poderá ser o *quarto modelo-cenário* que Figari (2004 e 2008) procura: um *modelo-cenário* que consiga representar “o objeto «escola», para ser compreendido pelos atores e que deixaria um espaço para leituras diversas e utilizações a partilhar entre os parceiros da organização educativa”, que permitia uma melhor “participação de todos os atores na avaliação”, levando “à difícil confrontação entre várias formas de avaliação e, por isso, a uma aceitação de resultados e significações plurais” (Figari, 2004, p.17²¹⁵ e 2008, p.54).

Esta perspetiva vai de encontro à outra forma de pensar a avaliação de escola que Alves e Machado (2008) apresentam: uma avaliação de escola assente numa perspetiva dialógica, onde

²¹⁵ Tradução nossa do Francês – “Représenter l’objet «établissement» à être compris des acteurs et qui laisserait un espace pour des lectures diverses et des utilisations à partager entre les partenaires de l’organisation éducative”; “la participation de tous les acteurs à l’évaluation”; “la difficile confrontation de plusieurs formes d’évaluation et donc une acceptation de résultats pluriels et de significations plurielles” (Figari, 2004, p.17).

se reclama a presença de uma “lógica de carácter interavaliativo, de confronto entre o interno e o externo, na interrogação permanente perante a diferença, na negociação das perspetivas e na construção de sentido(s) num espaço intersubjetivo” (Alves & Machado, 2008, p.102). Os autores defendem uma conceção de escola onde é aceite como pressuposto a “existência de disparidade de opiniões, de olhares antagónicos e de oposição de expectativas, considerando que o diálogo se constitui como uma instância de participação e de compromisso entre todos os intervenientes” (Alves & Machado, 2008, p.103). Assim, a avaliação de escola (seja ela interna ou externa) não tem uma “vocação prioritária de consensualização ou, pior ainda, de construção de juízos acabados indutores do silêncio, mas da construção de um olhar intersubjetivo que aumente a compreensão e, sobretudo, a melhoria das escolas” (Alves & Machado, 2008, p.103).

Neste contexto, surge uma questão fundamental – De que modo pode ser desenvolvida a avaliação de escola?

3.4.2. A referencialização: o caminho para avaliar a escola

A avaliação de escola é um processo que se reveste de enorme complexidade porque se, por um lado, é sempre um ato inacabado, devido à constante evolução da escola, por outro lado, é sempre um ato interpretativo, resultado de diferentes olhares que se podem ter sobre ela, decorrentes de um referencial que privilegia uma determinada perspetiva. A avaliação é, assim, “um olhar sobre o objeto”, logo, o que se vê “é diferente segundo o lugar de onde se olha e segundo o instrumento de visão que se utiliza: daí a importância da escolha do «ponto de vista» (Figari, 2008, p.58). A não definição do *ponto de vista* faz com que surjam diversas interpretações que, embora favorecendo um conhecimento aprofundado sobre a escola, também podem complicar a sua aquisição, pois

por um lado, a avaliação é antes de mais um campo de práticas que une os parceiros educativos e que nesta qualidade funciona segundo modelos que lhe são específicos [...];

e, por outro lado, estamos perante práticas de alto risco, devido às consequências que os atores envolvidos sofrem [...], então, não podemos deixar de privilegiar uma conceção do «estabelecimento de ensino como sujeito da sua avaliação», ou seja, como local de conexão necessária entre apreensões externas e comparativas e construções internas, tomando em consideração os diferentes níveis de performance e de funcionamento.

(Figari, 1999, pp.148-149)

A avaliação de escola pode, então, revestir-se de múltiplos referenciais provenientes de focalizações próprias de cada um dos vários atores que, de uma forma direta ou indireta, intervêm na escola (inspetor, docente, encarregado de educação, investigador, alunos, entre outros). Exige-se, então, o uso de uma metodologia que proporcione a leitura da realidade escolar, ou seja, que consiga a “configuração do real” (Figari, 1996, p.54), através de uma “construção abstrata” (Figari, 1996, p.54), na qual se explica e se organiza, de um modo simplificado, a realidade, possibilitando assim a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento (Figari, 1996; Vilhena, 2000). Para acautelar a dispersão é necessário uma metodologia que facilite o desenvolvimento de um processo que ajude a construir, a problematizar e a explicitar os múltiplos referenciais. Encontrar-se-á uma relação dialética que permita a construção coletiva de sentido da escola e a metodologia que favorece esse processo é a referencialização que é entendida como um

processo de elaboração do referente (articulado em torno das suas duas dimensões: geral e situacional). A referencialização consiste em assinalar num contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objeto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos, projetos de formação e avaliações.

(Figari, 1996, p.52)

A avaliação de escola é um processo onde se confronta o *real* com o *desejado* (o referido com o referente), que resulta na produção de um *juízo de valor* que orienta e fundamenta a tomada de decisões, abarcando todo um conjunto de práticas, sendo a principal a construção ou explicação do referente. A referencialização é mais globalizante do que o conceito de referente (Alves & Machado, 2003a), valorizando o processo de construção e de operacionalização de um sistema de referências, que persegue, de acordo com Alves (2001, p.249), um conjunto de cinco objetivos essenciais, a saber:

- i. encontrar e/ou construir referentes;
- ii. operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;
- iii. definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desembocarão na formulação dos critérios utilizados para a avaliação;
- iv. delimitação do contexto num ambiente multiforme, criando um quadro em relação ao qual os diagnósticos poderão ser discutidos;
- v. justificar e nomear os critérios que presidirão a avaliação.

Assim, a referencialização assume-se como “um processo de procura, seleção e construção de referentes, seleção de critérios e construção dos respetivos indicadores, que

constituirão um referencial, fruto das opções políticas que, ao ser confrontado com a realidade escolar, desencadeará a produção de um juízo de valor, que sustentará a tomada de decisões” (Correia, 2011, p.134). Os diplomas legais, os resultados decorrentes da investigação educativa, quer das *escolas eficazes*, quer da melhoria da escola, quer sobretudo das *boas escolas*²¹⁶, são dados a que se pode recorrer para encontrar uma sustentação teórica necessária à construção dos referenciais da avaliação de escola (quer da autoavaliação, quer da avaliação externa), isto é, os referentes externos²¹⁷ a selecionar para construir o referencial, o “produto acabado [...], uma formulação momentânea da referencialização” (Figari, 1996, p.52). É da leitura dos referentes que emergem os critérios de avaliação, fundamentais para o desenvolvimento da avaliação²¹⁸, dado que constituem “o padrão de valor fundamentando o juízo, a decisão... o interface entre as visões do mundo (trata-se, aqui, das visões que a escola pode ter) e a realidade na qual se vão encontrar os índices, os sinais, os *indicadores*”²¹⁹ (Figari, 2008, p.51)²²⁰. Bonniol (1986, citado por Alves, 2001, p.261) define critério “como uma dimensão do objetivo que o avaliador resolve privilegiar, entre outros como referente... o que justifica a referência escolhida é o objetivo visado, a qualidade procurada, o valor privilegiado”. Assim, e na linha de Alves (2001) os critérios são

«o corolário de toda a reflexão precedente ao realizar a ligação, o interface entre as dimensões da avaliação e as categorias da realidade», constituindo em suma, «princípios que permitem distinguir o verdadeiro do falso, julgar, estimar, e que são caracterizados pela abstração e pela discriminação», desempenhando, como afirmam Ardoino e Berger (1989) o papel de interface entre, por um lado as visões do mundo... e, por outro, entre os índices, os indicadores mais operatórios»
(Alves, 2001, p.261)

São três as características que sobressaem dos critérios: a *abstração*, que se prende com a clareza, a evidência, a rapidez e a ordem; a *discriminação*, que decorre do confronto “entre os objetos que possuem e os que não possuem critérios” ou que se verifica “no interior dos objetos que possuem critérios”; o desempenho de um *papel de interface* (Figari, 1996, p.109). Na mesma linha de ideias, Bonniol e Genthon (1989, citados por Vilhena, 2000, p.234) defendem que os critérios “têm um papel fundamental para a compreensão e para a construção do

²¹⁶ De acordo com Torrecilla (2001) e López (2002), os resultados do movimento da melhoria eficaz da escola poderão ter uma contribuição teórica fundamental para o desenvolvimento de projetos e de dispositivos de avaliação de escola.

²¹⁷ Na avaliação de escola subdividimos os referentes em externos e internos. Os primeiros dizem respeito aos que são produzidos no exterior da escola alvo de avaliação e os segundos são aqueles que emergem no interior da escola alvo de avaliação.

²¹⁸ Para Figari (2008, p.51), o que “decide a avaliação é o critério”.

²¹⁹ Itálico no autor.

²²⁰ Figari (2008) recorre a Ardoino e Berger (1989) para descrever em que consiste um critério.

conhecimento, sobretudo na sequência da sua passagem do abstrato para o concreto, isto é, quando se concretizam em indicadores”. Tal como Alves (2001), entendemos que a cada critério terá que corresponder pelo menos

um indicador – uma forma observável, tangível, manipulável, quantificável – que permita concluir da presença ou ausência de determinado critério, e, conseqüentemente, a aproximação ou afastamento dos referentes selecionados como pertinentes para aquela operação de avaliação.

(Alves, 2001, p.261)

Deste modo, “os indicadores deverão fazer sobressair a informação, permitindo efetuar concretamente a comparação induzida pelo critério” (Alves, 2001, p.266).

Assim, a referencialização evoca a “investigação de referências pertinentes (ou seja, simultaneamente universais e contingentes), podendo explicar e justificar a conceção e avaliação do dispositivo educativo” (Figari, 1999, p.151) e considera-a como “uma prática de investigação” (Figari, 1996, p.53) que procura conhecer, compreender, perceber um pequeno pedaço do mundo – os dispositivos educativos. Esta opção pela referencialização resulta do facto desta possuir três características essenciais a qualquer procedimento de avaliação (Figari, 1996, p.58):

- *estatuto operatório* – corresponde a uma necessidade de dar conta da organização de um projeto e da avaliação dos seus efeitos, através da preparação e da explicação das condições e das estruturas que justificaram a escolha de procedimentos;
- *estatuto metodológico* – diz respeito ao entendimento da referencialização como método específico uma vez que reúne um conjunto de instrumentos com uma única finalidade – “escolher e depois tratar dados utilizáveis na explicação, na conceção e avaliação destes dispositivos de um modo dinâmico, isto é, que não se fica pelos resultados, mas que produz, permanentemente, novos questionamentos”;
- *estatuto científico* – ao longo de toda a investigação, a referencialização procura um princípio que dê sentido ao dispositivo educativo. Para tal, pode elaborar-se um quadro de hipóteses que preveja a explicação dos resultados, ou seja, pode definir-se “um quadro abstrato de reconstrução de uma realidade que pode ser transportada para diversas situações que caracterizam dispositivos educativos”.

É de realçar que a avaliação de qualquer dispositivo educativo produz enormes quantidades de informação, ou seja, dispomos:

à entrada do sistema: dados que pretendem descrever situações (ambiente, recursos, limitações), representações (da tarefa, dos problemas, do futuro...) ou juízos (balanços, resultados);

à saída do sistema: quer valores numéricos (sob a forma de resultados estatísticos de produtos ou de realizações), quer de respostas afirmativas ou negativas quanto à existência, num *corpus* descritivo, de dados situacionais ou de características de um dispositivo.

(Figari, 1996, p.59)

Face a tantos dados, é fundamental diferenciar a informação provinda das diferentes dimensões que um dispositivo educativo comporta – *induzido*, *construído* e *produzido* (ICP). Estas dimensões podem ser confundidas numa

visão ternária da formação e da avaliação que se manifesta através de categorias como «projeto – aprendizagem – avaliação» ou «prognóstico – formativo – sumativo» ou ainda «antes – durante – depois» que traduz bem a preocupação comum a diversas abordagens da formação: a apreensão de um processo evolutivo no tempo.

(Figari, 1996, p.60)

O desenvolvimento de um dispositivo educativo parte de um conjunto de procedimentos de análise de dados, retirados do meio envolvente, permitindo, quer diagnosticar a situação, quer procurar soluções – *induzido*. Esta dimensão permite, assim, a contextualização das decisões e a compreensão da relação entre as constatações e as intenções da ação (Figari, 1996; Vilhena, 2000)

A dimensão do *construído* vai ao encontro da necessidade de acompanhamento da construção do dispositivo educativo, para conhecer o modo como está a decorrer todo o processo. Nesta dimensão reflete-se a variedade de procedimentos e a pluralidade de soluções que resultam da diversidade das formas “como os atores apreendem o problema e o interpretam, à luz dos seus valores e das suas representações pessoais (Vilhena, 2000, p.178). Figari (1996, p.90) entende esta dimensão como a representação dos “projetos que implicam os atores num jogo coletivo”.

A dimensão do *produzido* permite avaliar as características da construção acabada de um dispositivo educativo e, principalmente, os efeitos produzidos pelos resultados. Esta dimensão é “dominada pela preocupação de atividades de concretização, de balanços, de projetos «acabados»” (Figari, 1996, p.90).

Estas três dimensões podem ser apresentadas por uma estrutura única (Figura 3.4.) com três polos indissociáveis e interativos (Figari, 1996).

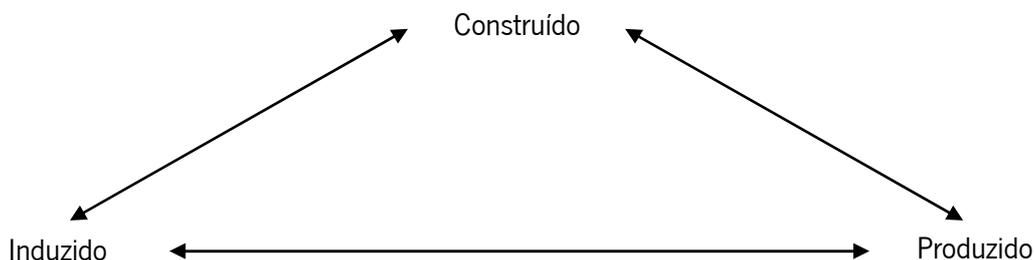


FIGURA 3.4 - Associação das três dimensões presentes num dispositivo educativo (Figari, 1996, p.60)

O modelo ICP, apresentado na figura 3.4, está ao serviço da referencialização, na medida em que a sua utilização auxilia o avaliador na procura do sistema de referências (Figari, 1996). Segundo Vilhena (2000, p.179), esse modelo pode ter uma tripla aplicação, a saber:

1. descrever o funcionamento do dispositivo educativo em estudo;
2. relacionar a avaliação de um dispositivo com um modelo, recorrendo para isso à sua função formativa e participativa;
3. construir um modelo de explicação e de realização único, ou seja, um modelo “específico de um fenómeno educativo, capaz de «justificar uma ação concertada» – **o referencial**”²²¹.

É, neste contexto, que sustentamos que a metodologia de referencialização integra a dimensão da planificação para além da avaliação.

As características que temos vindo a atribuir à referencialização levam-nos a elegê-la como uma metodologia adequada ao desenvolvimento da avaliação de escola, porque possibilita que a administração central e a escola desenvolvam, em conjunto, um processo “de procura de referentes, seleção de critérios e construção de indicadores que irão servir como unidades de leitura do real” (Alves & Machado, 2003a, p.88), possibilitando, assim, a existência da desejada relação dialética entre a autoavaliação e a avaliação externa.

Mais do que uma metodologia de descrição da realidade, a referencialização, ao assumir-se como uma prática de investigação e de avaliação, procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto. Logo, a par do trabalho de parceria com a administração central, a escola pode recorrer à referencialização para desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, envolvendo e estabelecendo relações entre os seus diversos atores internos e, assim, “assinalar um contexto e construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um

²²¹ Negrito da autora.

objeto (ou a uma situação)” (Figari, 1996, p.52). Tal envolvimento favorecerá a mobilização de ações coletivas que contribuam para uma melhoria ou aperfeiçoamento da escola.

Em síntese e de acordo com Alves e Machado (2003b, p.92)²²²:

- cobre três níveis de análise: o induzido (fontes); o construído (funcionamento); e o produzido (resultados);
- tem em conta o contexto nas múltiplas dimensões que conduzem a noção de «valor aumentado» para a escola;
- desenvolve uma avaliação que regula o processo;
- completa-se com a avaliação externa, mas não se deve perspetivar este dois tipos de avaliação como antagónicos, contudo deverá apoiar-se em referenciais objetivos, indicadores precisos do conhecimento de todos;
- faz promoção do carácter negociado, construído, partilhado e vivido de avaliação de escola (Cardinet, 1990);
- deverá ser simultaneamente quantitativa (apoiada nos indicadores) e qualitativa apoiada nas análises particulares (Ardoino & Berger, 1989).

3.4.3. O objeto de avaliação – A escola em projeto

A avaliação é uma atividade que deve ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem (Alves, 2002 e 2003b; Santos Guerra, 2001 e 2003a; Hadji, 2001), pelo que a avaliação de escola pode ser um excelente meio de aprendizagem, particularmente, quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios atores internos da escola – a *autoavaliação de escola*.

Situando-nos na perspetiva de *escola que aprende*, recorreremos a uma adaptação de representação da escola, desenvolvida por Bolívar (2000 e 2001), assim como às três dimensões de um dispositivo educativo desenvolvidas por Figari (1996), com as quais estruturámos uma representação esquemática dos diferentes momentos da autoavaliação de escola:

²²² Tradução nossa do Francês:

“- Couvrir trois niveaux d’analyse : l’induit (les sources) ; le construit (le fonctionnement); et le produit (les résultats);
- Tenir en compte le contexte aux multiples dimensions qui conduit à la notion de «valeur augmentée» pour l’école;
- Développer une évaluation qui régule les processus;
- Se compléter avec l’évaluation externe, mais on ne devra pas envisager ces deux types d’évaluation comme antinomiques, par contre, on devra s’appuyer aux références objectives, aux indicateurs précis et de la connaissance de tous;
- Faire la promotion du caractère négocié, construit, partagé et vécu de l’évaluation de l’école (Cardinet, 1990);
- Elle devra être simultanément, quantitative (appuyée dans des indicateurs) et qualitative appuyée dans des analyses particulières) (Ardoino & Berger, 1989)”.

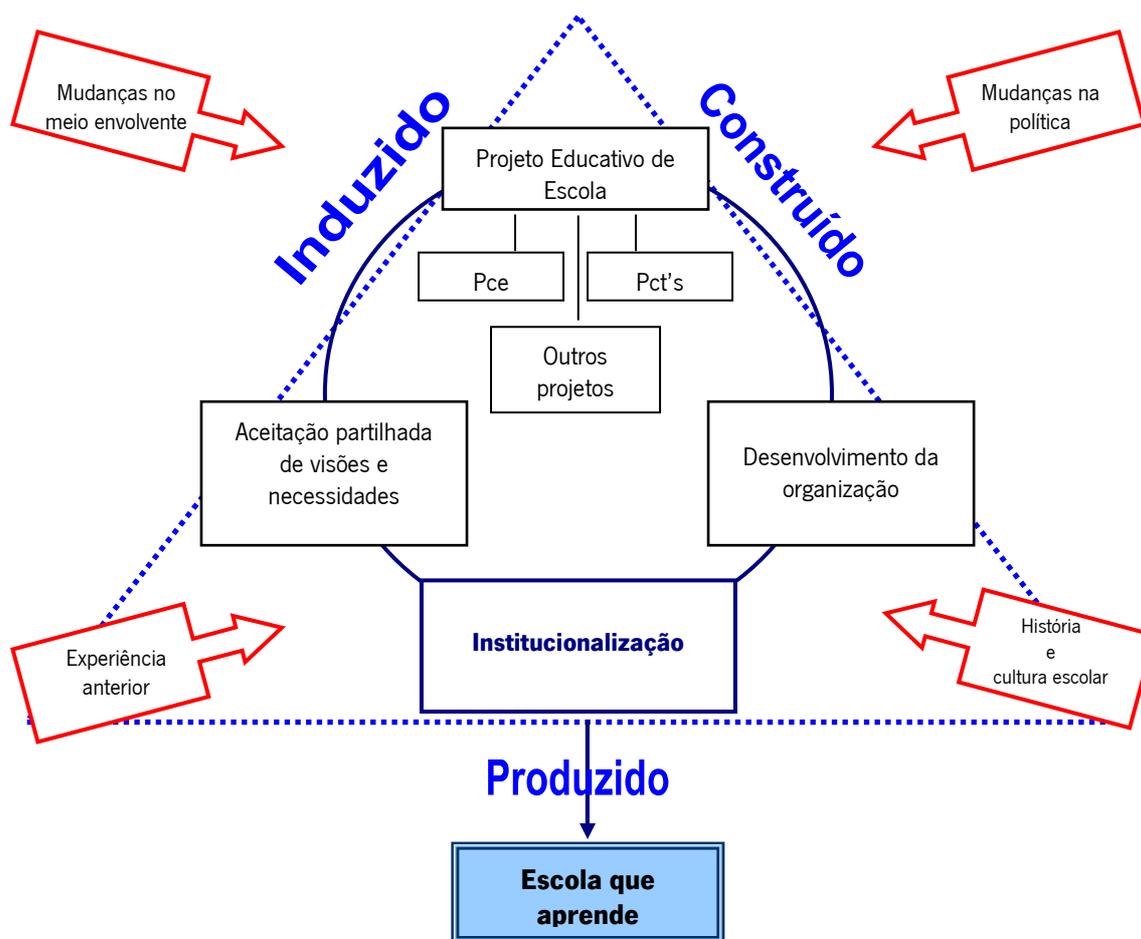


FIGURA 3.5 - Representação da autoavaliação de escola numa perspectiva de organização aprendente

A aprendizagem organizacional é condicionada por um conjunto de fatores (Figura 3.5), que se encontram agrupados em fatores *internos* (experiência anterior, história e cultura escolar) e fatores *externos* (mudanças no meio envolvente, mudanças na política).

O início do processo de aprendizagem organizacional ocorre no momento em que se inicia a elaboração dos programas integrados e compartilhados (Bolívar 2000 e 2001) que, no caso português, pode coincidir com o início da elaboração do PEE, momento em que emergem vários projetos ou vários planos, nomeadamente, o Projeto Curricular de Escola (Pce), os Projetos Curriculares de Turma (Pct's) e Plano Anual de Atividades (PAA). Bolívar (2000 e 2001) considera fundamental os projetos, pois favorecem e incentivam os diversos atores a desenvolver um trabalho colaborativo.

O PEE emerge da aceitação compartilhada de visões e de necessidades, por parte de todos os atores, resultantes de uma avaliação diagnóstica – *induzido*. O seu desenvolvimento tem como intenção o desenvolvimento da organização e a alteração da cultura escolar, para

alcançar os objetivos definidos, recorre assim à avaliação formativa – *construído*, na medida em que proporciona informação útil à regulação adequada de todo o projeto. Nos momentos em que se vão alcançando os objetivos pretendidos, a escola aprende, colmatando, desta forma, as necessidades diagnosticadas. Para tal, é necessário recorrer à avaliação sumativa – *produzido*, desempenhando um papel de certificar / constatar o alcance dos objetivos desejados²²³ (Figura 3.5).

Da institucionalização do processo de aprendizagem emerge a *escola que aprende* (Bolívar, 2000, 2001 e 2003), pelo que o processo de aprendizagem organizacional requer tempo para desenvolver uma visão compartilhada, através de processos coletivos de *autorevisão* que dão lugar a processos coletivos de aprendizagem, onde o processo de avaliação de escola (sobretudo da autoavaliação) adquire potencialidades formativas indispensáveis (Bolívar, 2000 e 2001).

Nas diversas etapas da construção de uma *escola que aprende*, a autoavaliação adquire um papel fundamental e todas se enquadram nas três dimensões do dispositivo educativo, exigindo cada uma delas da avaliação, um objetivo diferente (orientar – regular – certificar), mas que, no conjunto, são indissociáveis (Figura 3.5).

Sendo a identificação precisa do objeto a avaliar um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento de qualquer processo de avaliação (Figari, 2008; Hadji, 1994; Nevo, 1997), surge uma questão essencial à construção de um DAAE – *qual é o objeto a avaliar?* Em qualquer ato avaliativo, o objeto a avaliar não existe em si mesmo, tem de ser limitado pelo avaliador, decorrente das intenções relativas às decisões que poderão ser suscetíveis de vir a ser tomadas (Hadji, 1994). Considerar a escola como um objeto de avaliação tem-se revelado uma tarefa difícil (Figari, 2003 e 2008) e numa perspetiva de *escola aprendente*, falar de escola como objeto de avaliação é demasiado estático uma vez que existem diversos processos de aprendizagem organizacional a decorrer no seu interior.

Ao longo da nossa exposição teórica, referimos a necessidade de se construir um projeto, uma vez que viabiliza os processos de aprendizagem organizacional, essenciais à construção de uma escola aprendente. Assim, a *escola em projeto* pode ser o objeto de avaliação que procuramos, embora Figari (2008) considere que a *escola em projeto* é um objeto pouco consistente para ser sujeito a uma avaliação, pois a “referência ao projeto sugere [...] o recurso a um conjunto de estratégias locais de conduta da ação à procura de coerência” (Figari, 2008,

²²³ No segundo capítulo deste trabalho, tivemos oportunidade de explorar cada uma das dimensões da avaliação de escola, bem como, os objetivos inerentes a cada uma delas (cf. ponto 2.2.2).

p.57). É neste quadro que a referencialização pode desenvolver um conjunto de procedimentos que visam construir um “quadro de referências que, uma vez estabelecido, poderá constituir um sistema organizado de critérios, que constituam os alicerces da avaliação” (Figari, 1996, p.124) de uma *escola em projeto*, sendo o projeto entendido como um

pretexto para a construção de um referencial que o integre e o ultrapasse, na medida em que apenas constitui um dispositivo momentâneo, provisório e suscetível de revisão, ao serviço de um outro dispositivo mais estável que é a mesoestrutura que o estabelecimento, em si mesmo, constitui”.

(Figari, 1996, p.124)

Em síntese, a avaliação de escola não deve estar reduzida à soma de processos avaliativos nela desenvolvidos, mas ser um processo holístico e integrador (Sá, 2009). O autor realça mesmo dois requisitos para que a avaliação de escola se assuma como holística e integradora que fundamentam, de certa forma, as perspetivas abordadas anteriormente:

o primeiro requisito põe em evidência que é a escola enquanto *totalidade* que é o objeto de avaliação, o segundo requisito complementa o primeiro conferindo agora destaque à necessidade de articulação das várias *démarches* avaliativas e à sua subordinação ao documento que é suposto conferir rumo e identidade à escola – o seu Projeto Educativo²²⁴.

(Sá, 2009, p.89)

3.4.4. O significado da Autoavaliação de Escola²²⁵

A autoavaliação é “um processo de metacognição, ou seja, um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva” (Santos, 2002, p.79). É, neste sentido, um “trabalho sobre si para uma consciencialização crítica” (Donnadieu *et al.*, 1998, citados por Roullier, 2004, p.242), ou seja, permite que através de um olhar crítico, o aprendente tome consciência da ação que o conduz a uma adequada tomada de “decisão pertinente e eficiente na base de um referencial interiorizado” (Alves, 2003b, p.209).

Identificamos, assim, a escola como o aprendente que, através da autoavaliação, vai tomando consciência da ação que desenvolve. Numa lógica de *gestão baseada na escola*, Bolívar (2006, p.40) refere que a AAE “é um dispositivo para aprender um processo de

²²⁴ Itálico no autor.

²²⁵ No ponto 2.2.1.2 do segundo capítulo, tivemos oportunidade de problematizar algumas questões sobre a modalidade interna da avaliação de escola. Para não repetir, nesta parte do trabalho apenas aprofundamos o nosso entendimento sobre o conceito de AAE.

planificação e tomada de decisões, promovido pelo próprio desenvolvimento da organização”²²⁶.

Para este autor, a autoavaliação é

um processo iniciado na instituição escolar, levado a cabo pelos professores e outros elementos da escola, onde se examina e diagnostica, recolhendo de modo sistemático informação, sobre o estado da escola (pontos fortes e necessidades), com o propósito de encontrar respostas a problemas da escola e suas possibilidades de melhoria”²²⁷.

(Bolívar, 2006, p.48)

Por sua vez, MacBeath *et al.* (2005, p.170) sustentam que, numa perspetiva política, a AAE “é vista como um mecanismo para estimular as escolas no sentido de melhorarem a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-as a monitorizar os seus progressos e a dar informação correta à comunidade externa – pais e um público mais vasto”. De acordo com ESIS (2000, citado por Alaiz *et al.*, 2003, p.19), a AAE é um “processo pelo qual uma escola é capaz de olhar criticamente para si mesma com a finalidade de melhorar posteriormente os seus recursos e o seu desempenho”.

A AAE é, portanto, um processo desenvolvido pelos atores internos que estimula e proporciona a consciencialização das dinâmicas nela existentes, para construir e conduzir ações coletivas promotoras da melhoria. Trata-se, assim, de estabelecer a escola como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, trata-se de implicar os seus diferentes atores internos na construção de um “quadro de referências graças ao qual possam ser explicados, tanto interna como externamente, os resultados, os problemas e os cenários das diversas orientações que estão em jogo” (Figari, 1996, p.124). Assim, consideramos que a AAE abre uma porta ao desenvolvimento da escola, centrada no reforço do profissionalismo²²⁸ e da responsabilidade de todos atores da escola, sobretudo, dos docentes como um *ator coletivo* (Roullier, 2004 e 2008) ao serviço do sucesso dos alunos. Logo, a AAE está ao serviço, não só do processo de aprendizagem organizacional, como também da ação de prestação de contas, quando proporciona, interna e externamente, informação útil sobre as dinâmicas desenvolvidas no seu interior. Numa

²²⁶ Tradução nossa do espanhol – “[...] es un dispositivo para aprender en los procesos de planificación y toma de decisiones, promoviendo el propio desarrollo de la organización” (Bolívar, 2006, p.40).

²²⁷ Tradução nossa do espanhol – “[...] un proceso iniciado en el centro escolar, llevado a cabo por el profesorado y personal de la escuela, en el que se examina y diagnostica, recogiendo de modo sistemático información, el estado de la escuela (puntos fuertes y necesidades), con el propósito de encontrar respuestas a problemas de la escuela y a sus posibilidades de mejora” (Bolívar, 2006, p.48).

²²⁸ Simons (1999, pp.163-164) entende que este profissionalismo não diz respeito apenas aos professores mas, a todos os outros profissionais que estão implicados na escola e que se baseia “numa comunidade consciente, entendida a três níveis: comunidade profissional de professores *intra* e *inter*escolas; comunidade educacional, abrangendo os professores e as autoridades locais; comunidade ampla, englobando as escolas, os pais e o conjunto dos atores sociais dos atores sociais económicos”.

perspetiva mais abrangente, Simons (1999, p.153) entende que, na autoavaliação, a par da base que sustenta o desenvolvimento organizacional, existe uma outra que proporciona “o conhecimento público das problemáticas educativas”. Tal ênfase

possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza 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.

(Simons, 1999, p.163)

Perante o que foi dito, é fácil compreender o compromisso e a apropriação dos atores internos da escola que Bolívar (2006) realça como uma exigência inerente ao desenvolvimento da AAE, também feita por MacBeath *et al.* (2005, p.170), sobretudo para que contribua para “o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e da sala de aula”, o qual é essencial “para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade”. Assim, depreende-se que o referenciado vai de encontro à perspetiva de Palma (2001) sobre a AAE, dado que é de opinião que um processo de AAE pressupõe o envolvimento da “generalidade dos elementos da comunidade educativa” (Palma, 2001, p.36).

Embora não façamos qualquer distinção entre os dois termos – avaliação interna e autoavaliação, preferimos o segundo pelo facto de reclamar para a ação o envolvimento dos diferentes atores internos, pois só assim a autoavaliação poderá assumir-se como um meio de aprendizagem organizacional. Esta perspetiva enquadra-se na alternativa defendida por Palma (2001) e referenciada por Machado (2001) que, ao terem por base a dinâmica do Projeto Qualidade XXI, defendem que se deve privilegiar uma AAE que implique

a construção, pelo conjunto de atores de cada comunidade educativa, dos instrumentos e referenciais de avaliação que mais se adequam à sua própria realidade, aos seus problemas específicos e às necessidades daqueles que são os principais interessados na melhoria da qualidade que venha a resultar destes processos

(Palma, 2001, pp.39-40)

3.4.5. Autoavaliação de escola como um meio de aprendizagem da escola: princípios a seguir

Temos vindo a analisar um *corpus* teórico que sustenta que a autoavaliação é um *excelente meio de aprendizagem*. Contudo, como em qualquer outro processo é necessário reunir um conjunto de características ou de princípios²²⁹. Recorrendo, sobretudo, a Santos Guerra (2001; 2002a; 2002b, 2003a), mas também a Alaíz *et al.* (2003), a Aragón e Juste (1992), a Casanova (1992), a Nevo (1997), a Ristoff (1995) e a Sobrinho (1995) elaborámos um conjunto de princípios que devem estar presentes num DAAE, que apresentamos nos pontos seguintes:

1. Da visão global à visão parcelar da escola

É de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística, pois corre-se o risco de, numa avaliação parcelar, se obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial desenvolver uma “focalização progressiva” numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar / focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar. Esta focalização é designada por “efeito *zoom* ou de *travelling ótico* aplicado à análise da realidade” (Santos Guerra, 2003a, p.54).

Tal como ocorreu em alguns projetos de avaliação desenvolvidos em Portugal²³⁰, a autoavaliação deve incidir em áreas/parcelas/domínios específicos da *escola em projeto*. Aliás, Lafond (1998) enuncia, como um conselho a ter em conta para ultrapassar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento de um DAAE, a focalização da avaliação num determinado aspeto da vida da escola, dado que não se pode “abarcar tudo de uma só vez” (Lafond, 1998, p.21). Porém, esta avaliação parcelar não pode colocar de parte a visão global, ou seja, é necessário que se desenvolva um processo assente numa espécie de “enfoque misto”²³¹, como defendem Aragón e Juste (1992, p.64). Tudo o que existe na escola pode ser alvo de avaliação.

²²⁹ Santos Guerra (2001, pp.104-106) entende que para que a avaliação de escola seja um meio de aprendizagem é necessário que ela reúna um conjunto de características / condições, a saber: 1) *Está atenta aos processos e não apenas aos resultados*; 2) *Libertar a voz dos protagonistas*; 3) *Considera a esfera dos valores*; 4) *Compromete-se com os valores da sociedade*; 5) *Está contextualizada*; 6) *Expressa-se na linguagem natural dos protagonistas*; 7) *É holística porque contempla todos os elementos*; 8) *É emergente*; 9) *É democrática*; 10) *É educativa porque ensina a fazer e porque se preocupa com o valor educativo*; 11) *É qualitativa porque não se expressa através de números*; 12) *Está direcionada para a aprendizagem e para o melhoramento*; 13) *Nela nada tem o primado da verdade*; 14) *Utiliza métodos diversificados para explorar a realidade*; 14) *Utiliza métodos sensíveis para captar a complexidade*.

²³⁰ Os projetos a que nos referimos são: Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar e Projeto Qualidade XXI.

²³¹ Tradução nossa do espanhol – “enfoque misto” (Aragón & Juste, 1992, p.64).

2. Educativa

A AAE deve ser, acima de tudo, educativa na forma como se desenvolve ao longo do processo de aprendizagem organizacional. Deve ainda questionar o valor educativo, não só das atividades e dos programas, mas também da própria escola, ou seja, é necessário ter atenção à diversidade, à justiça das relações, à igualdade de direitos e à racionalidade das práticas.

Neste sentido, não basta que a autoavaliação se centre na descrição da realidade, é necessário “alcançar uma interpretação rigorosa que possa transformar a realidade e que permita compreender o mundo educativo e a atividade que nele se desenvolve dentro da comunidade educativa” (Santos Guerra, 2003a, p.25). Na mesma linha de ideias, Sobrinho (2008, p.197) refere que independentemente da forma de desenvolver um processo avaliativo, este deve pôr-se “em busca não apenas de explicação, mas sobretudo de compreensão e transformação de uma dada realidade”, sendo essencial numa avaliação a sua potencialidade formativa, “um processo aberto de comunicação entre sujeitos para compreender, valorar e transformar uma dada realidade” (Sobrinho, 2008, p.197).

3. Processual

Mais do que uma simples comparação, medição ou classificação, a autoavaliação está ao serviço da aprendizagem da escola. Para tal, é necessário inscreva-la no interior do processo de aprendizagem organizacional, proporcionando, de uma forma constante, uma informação útil à *orientação, regulação e certificação* de todo o processo. Neste sentido, a autoavaliação não se esgota na elaboração de relatórios ou na produção de juízos de valor sobre uma aprendizagem adquirida; pelo contrário, deve estar interiorizada na própria cultura escolar.

É de realçar, também, que a autoavaliação não se importa tanto com quantas coisas foram feitas, mas como elas são feitas. Dá-se, assim, relevo à forma como são desenvolvidas as dinâmicas na escola, como se relacionam os atores e como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem dos alunos para valorizar os resultados.

4. Democrática e participativa

O DAAE deve proporcionar a todos os atores da escola o direito de poderem participar e estes devem participar nos vários momentos do processo de autoavaliação, quer seja como membros da equipa avaliativa, quer como respondentes. Neste sentido, todos “os participantes

decidem se se faz e como se faz. Inicialmente, todos negociam o processo e, de imediato, os relatórios subsequentes” (Santos Guerra, 2001, p.105).

Consequentemente, torna-se essencial a criação de estruturas e de processos democráticos que permitam o envolvimento e a participação dos diferentes atores internos da escola na tomada de decisões ao longo do processo de autoavaliação de escola. Assim, mais do que uma participação pontual, pretende-se que exista uma participação ativa, constante e em condições de liberdade, pois a participação democrática dos diferentes atores internos permitirá encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos (Santos Guerra, 2002c). Deste modo, exige-se transparência, liberdade e a utilização de um tipo de linguagem comum ao longo de todo o processo para que todos os atores internos da escola trabalhem em equipa, através de uma cooperação e colaboração permanentes, no alcance de objetivos comuns.

5. Prioridade na vertente qualitativa numa relação dialética com a vertente quantitativa

As dinâmicas desenvolvidas na escola encerram uma enorme complexidade que não pode ser reduzida apenas a um rótulo ou a um número. Neste sentido, devem enfatizar-se metodologias de cariz qualitativo, na medida em que possibilitam um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa no processo de aprendizagem organizacional. Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, elas devem estabelecer uma relação dialética com as metodologias de cariz qualitativo. Tal como Sobrinho (1995, p.67), sustentamos que não devemos “menosprezar a importância dos bancos de dados, do corpo de informações objetivas, das estatísticas, dos estudos quantitativos, que na realidade são o ponto de partida para qualquer intervenção qualitativa”.

6. Métodos diversificados e sensíveis para explorar a realidade

Se não existe apenas um caminho que possibilite reconstruir criticamente a realidade escolar, ou seja, que permita conhecer, explorar e interpretar as dinâmicas desenvolvidas na escola, o certo é que para que a avaliação seja rigorosa e credível, é indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo de rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrarias, que pouco ou nada dizem.

Santos Guerra (2003a) define cinco critérios que devemos ter presentes aquando da seleção e da utilização dos métodos de recolha de dados, a saber:

- **Adaptabilidade** – é a situação que determina a escolha do método, bem como a da melhor ocasião e da forma para a sua aplicação. Com efeito, é indispensável a existência de uma “permanente atitude de abertura e uma sensibilidade extrema atenta às indicações e exigências do meio em que se investiga. A conceção deverá ser, por conseguinte, flexível” (Santos Guerra, 2003a, p.87).
- **Variabilidade** – para se obter dados fiáveis deve utilizar-se um conjunto de instrumentos distintos de recolha de dados, que possibilite uma análise cruzada e comparada (*triangulação de dados*)²³² e compense as limitações de cada um dos métodos.
- **Graduabilidade** – deve evitar-se a utilização de métodos com a mesma intensidade em todas circunstâncias e momentos, pois, por um lado, os atores não estão sempre disponíveis para responder e, por outro lado, o avaliador não dispõe sempre de dados necessários para aprofundar um determinado domínio.
- **Pertinência** – o conhecimento da realidade e das técnicas permite selecionar uma “técnica em concreto, em momentos determinados, segundo a natureza dos dados que se pretendam obter, dos fenómenos que se queiram conhecer ou das pessoas a estudar” (Santos Guerra, 2003a, p.88).
- **Domínio** – a escolha de um determinado método resulta do domínio ou da familiarização que tem o avaliador ou a equipa de avaliação. É importante a figura da equipa de avaliação perante a escola, na medida em que tudo “assenta na sua preparação científica, na sua qualidade relativamente à utilização dos métodos e na sua competência e honestidade para se relacionar com os membros da comunidade escolar” (Santos Guerra, 2003a, p.88).

²³² Atendendo a uma definição clássica de Denzin (1978, citado por Santos Guerra, 2003a, p.127), a triangulação é “a combinação de metodologias no estudo de um mesmo fenómeno”. De acordo com Santos Guerra (2002a, p.26) o “caráter disperso, fragmentado, e por vezes contraditório dos dados exige a aplicação de processos de contraste para analisar as discrepâncias e as coincidências das explicações. Não se trata de eliminar as discrepâncias mas de as compreender e explicar”. É, neste sentido, que a triangulação surge como um processo que facilita esta compreensão e esta explicação dos dados. Podemos distinguir diversos tipos de triangulação, a saber: 1) a *triangulação de dados provenientes de diversos métodos*; 2) a *triangulação de dados provenientes de diferentes informadores*; 3) a *triangulação de dados provenientes de momentos distintos* e, 3) a *triangulação de opiniões de agentes internos e externos*.

7. Privilégio da diversidade

Como já mencionámos, a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge conhecer as diversas perspetivas / pontos de vista dos diferentes atores internos da escola (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar. É de realçar que a tarefa de reunir a multiplicidade de dados não é fácil, nomeadamente, os dados relativos às perspetivas / pontos de vista de cada um, uma vez que existem conceções diferentes de escola. Consequentemente, a equipa de avaliação tem de possuir a capacidade de juntar as peças do *puzzle*, explicando e valorizando o seu significado, tendo, para isso, que recorrer à triangulação dos dados e possuir determinadas características, tais como: não ser numerosa, pois pode trazer riscos operacionais e ser constituída por elementos representantes dos diferentes setores da escola (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros), por forma a contemplar os diferentes interesses e necessidades revelados por cada um dos elementos. Esta ideia decorre do facto de a escola ser um “espaço feito por pessoas, que têm perguntas diferentes a fazer sobre a escola e que saberão interpretar os resultados da avaliação de forma diferente” (Alaíz *et al.*, 2003, p.76). A opção por construir uma equipa representativa provoca, de acordo com Alaíz *et al.* (2003), um duplo efeito no processo de autoavaliação, a saber: 1) maior probabilidade da informação recolhida ser válida e dos resultados poderem ser traduzidos em recomendações para a melhoria da escola e, 2) um maior envolvimento dos atores em todo o processo de autoavaliação.

8. Objetividade com vista à credibilidade

A avaliação não é um processo neutro²³³ nem objetivo, na medida em que existe “sempre um cliente e uma agenda” (Afonso, N., 2002, p.53) em que confluem ideologias e dimensões políticas. Assim, percebe-se que o ato de avaliar envolva um referencial que é um produto de escolhas que privilegiam uma determinada perspetiva sobre a escola. Face ao exposto, surge a questão: será que é inviável ter a pretensão de desenvolver uma autoavaliação objetiva?

Ao enquadrarmo-nos na significação S3 – *construção coletiva do sentido* (Figari, 2008), acreditamos que é essencial desenvolver uma autoavaliação assente numa lógica de

²³³ Segundo Sobrinho (2004, p.705), “nenhuma avaliação é neutra”, dado que ela carrega “a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura [...]”. Por sua vez, Perrenoud (1998, *sp*) defende que não há uma “avaliação puramente «científica» dos estabelecimentos escolares. A avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação de seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos”.

intersubjetividade, ou seja, uma autoavaliação que contemple as perspetivas dos diferentes atores, para alcançar a credibilidade necessária a que todos os atores se envolvam na construção e regulação do sentido da escola. Para tal, o DAAE surgirá da negociação participada e democrática e será desenvolvido, de uma forma transparente, de modo a que todos os atores internos da escola saibam quais são os objetivos e os diferentes momentos em que se encontra o processo de avaliação. É, neste âmbito, que corroboramos as palavras de Machado (2001) quando refere que antes das decisões técnicas de avaliação que a escola tem de tomar, é importante que formule uma questão, cuja resposta é essencial para o desenvolvimento de um DAAE – “*porquê* avaliar a escola?”²³⁴ (Machado, 2001, p.61). A importância da resposta à questão precedente reside no facto de ela ajudar “a definir o *para* quê da mesma avaliação, para que se diminua o risco de prossecução de objetivos não explicitados e, porventura, menos desejados”²³⁵ (Machado, 2001, p.61). As respostas às duas questões precedentes são fundamentais dado que ajudarão, não só a construir os referenciais de avaliação, como também determinam “o *que*, *quando* e *como* avaliar, assim como *quem* deve ser implicado no processo de avaliação”²³⁶ (Machado, 2001, p.61).

A credibilidade decorre, também, da preparação científica na área da avaliação de escola, da competência, da honestidade que a equipa avaliadora deve ter e que deve transparecer para o interior da escola. A presença de um *amigo crítico*, na equipa de avaliação, é um outro fator que reforçará a credibilidade pretendida.

Para finalizar, um fator que vem reforçar o rigor e, por sua vez, a credibilidade do DAAE, é o desenvolvimento da meta-avaliação, ou seja, o desenvolvimento de um “processo de análise que consiste em construir um juízo de valor acerca do próprio processo de avaliação” (Santos Guerra, 2003a, p.179). Compreendendo-a como avaliação da autoavaliação, o desenvolvimento da meta-avaliação exige um certo distanciamento, bem como a utilização de critérios de análise sobre o rigor que está presente ao longo do desenvolvimento do DAAE.

²³⁴ *Itálico no autor.*

²³⁵ *Itálico no autor.*

²³⁶ *Itálico no autor.*

3.4.6. Amigo Crítico

Como tivemos oportunidade de observar, uma das fragilidades apontadas à AAE foi a dificuldade de os atores internos disporem de um distanciamento suficiente da sua realidade escolar que permitisse desenvolver um processo avaliativo fundamentado e rigoroso (cf. ponto 2.2.1.2). Se, por um lado, a modalidade externa pode ser uma solução para colmatar a referida fragilidade, sobretudo, se assentar numa lógica de relação dialógica com a modalidade interna, tal como defendemos no ponto 3.4.1 do presente capítulo, por outro lado, consideramos que essa solução não é suficiente devido, principalmente, à impossibilidade de a integrar na rotina da escola. Embora a autoavaliação surja por iniciativa e responsabilidade da própria escola – *iniciativa interna*, acaba por necessitar de um apoio externo, do qual se espera um papel facilitador de juízos mais fundamentados e mais rigorosos do que aqueles que são exclusivos de uma perspetiva interna, dando, assim, garantias de que o processo vai ser levado a bom termo (Santos Guerra, 2002a e 2002b)²³⁷. Assim, somos de opinião de que o desenvolvimento de um DAAE deve contar com o apoio de um *amigo crítico*, que pode ser entendido como sendo alguém

que aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas para elas, que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» a equipa a tomar decisões, que provoca a discussão mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos. É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação.

(Alaiz *et al.*, 2003, p.78)

A presença do *amigo crítico* no desenvolvimento de DAAE não é uma novidade, foi um dos traços da modernidade apresentado no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação (Alaiz *et al.*, 2002) e uma figura presente no Projeto Qualidade XXI²³⁸. Além disso, a figura de *amigo crítico* não está restrita ao âmbito do desenvolvimento de DAAE. Por exemplo, De Ketele (2010) reclama-o na avaliação de desempenho docente assente num quadro de uma

²³⁷ Tendo por base a origem da iniciativa, Santos Guerra (2002a e 2002b) define quatro modalidades de avaliação de escola, das quais a *iniciativa interna com facilitadores externos* é a que destaca como a opção mais enriquecedora. Para este autor, os atores internos da escola, responsáveis pela iniciativa e pelo desenvolvimento da avaliação da sua escola, devem contar com um apoio de um avaliador externo que facilite a produção de juízos, ou seja, de um apoio de avaliador externo que não assume o protagonismo da avaliação, “uma vez que a sua tarefa não consiste em dizer aos membros da comunidade educativa aquilo que estão a fazer bem ou a fazer mal, o que devem melhorar ou precisam de mudar. Não vêm substituir a capacidade de pensar ou de decidir da comunidade, mas sim ajudá-la a exercer essa capacidade de uma forma mais rigorosa” (Santos Guerra, 2002a, pp.17-18).

²³⁸ Da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, o Projeto Qualidade XXI surgiu na sequência do trabalho desenvolvido em Portugal com o Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação. O Projeto Qualidade XXI durou quatro anos (de 1999 a 2002) e teve como finalidade fomentar estratégias que colaborassem para o alcance da melhoria da qualidade educacional prestada pelas escolas. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Alves e Correia, 2010, pp.167-169.

postura de reconhecimento. Para o autor, uma avaliação de desempenho docente que tenha a finalidade de ajudar os docentes a tomar de decisões, exige do avaliador a assunção de uma postura de *amigo crítico* que se traduz nos seguintes comportamentos:

- o amigo respeita a pessoa do outro – situa-a num contexto e numa história; ele tem em conta o seu estatuto;
- o amigo é um «aliado» – ele está presente para ajudar a pessoa e não para a condenar; ele está presente, pelo contrário, para valorizar a pessoa;
- o amigo é «crítico» – ele ajuda a descobrir e a explicar o fundamento das escolhas da pessoa, das suas ações e dos seu efeitos;
- amigo crítico é crítico para ele próprio – explicita e submete o fundamento das suas próprias escolhas, das suas ações e dos seus efeitos.

(De Ketele, 2010, p.25)

A assunção de uma postura de *amigo crítico* por parte de um avaliador é, segundo De Ketele (2010), ser alguém que não desenvolve a sua ação com a finalidade de julgar, mas sim de compreender e de reconhecer o docente que está a ser avaliado. Logo, ele é alguém que “respeita a pessoa, age como «aliado», quer dizer, como amigo que, através de uma atitude construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados” (De Ketele, 2010, p.29).

No mesmo âmbito, Day (1999) aborda a pertinência das *amizades críticas*, quer na avaliação, quer no desenvolvimento profissional docente. Estas *amizades críticas* surgem como um meio de obstar o isolamento docente, pois assumem-se como “uma espécie de sociedades, nas quais se entra voluntariamente, baseadas numa relação entre iguais e enraizadas numa tarefa comum ou interesse partilhado” (Day, 1999, p.105). Em termos de avaliação de sala de aula, Day (1999, p.105) reclama a figura de *amigo crítico* para se “estabelecer e manter um diálogo interessante e estimulante, através do qual serão criadas situações em que o professor será obrigado a refletir sistematicamente sobre a prática”. Para este autor, a interação entre o docente e seu *amigo crítico* tem resultados positivos, pois além da possibilidade de tornar os padrões de ensino mais eficazes, ela gera informação que pode ser utilizada pelos docentes “como parte de uma entrevista de avaliação e como um meio de apoio às visitas (ou inspeções) das autoridades educativas” (Day, 1999, p.105)²³⁹.

²³⁹ Segundo Day (1999, p.106) a presença de um *amigo crítico* competente e de confiança acarreta um conjunto de vantagens, a saber: “1. diminuir a carga de energia e de tempo para a observação (permitindo aos professores continuarem a ensinar e manterem a sua atividade pedagógica), aliviando-os muitas vezes do fardo de recolher e analisar os seus próprios dados; 2. ser utilizados contra preconceitos de um autorelatório e apoiar os professores em processos mais demorados de autoavaliação; 3. proporcionar, quando necessário, comparações com práticas de sala de aula noutras locais; 4. movimentar-se livremente e ver as crianças a trabalhar em diferentes situações; 5. centrar a atenção numa questão ou numa área de interesse estabelecida; 6. providenciar diálogos críticos depois das aulas; 7. atuar como um recurso do professor em certos momentos”.

Leite (2002), num outro âmbito, realça a presença do *amigo crítico* como um elemento fundamental no apoio ao desenvolvimento de projetos que as escolas têm em curso. Ao considerar o *amigo crítico* como uma “figura que transporta para o grupo e para a análise uma visão distanciada, mas ampla e comprometida das situações, e um permanente questionamento dos aspetos em jogo” (Leite, 2002, p.97), ele é um elemento fundamental na ajuda e no apoio da reflexão inerente à tomada de decisões que a escola tem de desenvolver. No fundo, esta visão de *amigo crítico* corresponde a um *agente de mudança externo* (Bolívar, 2003), alguém externo à escola que desempenha a função de facilitador do “*processo de mudança*, tornando os professores e as escolas capazes de desenvolver iniciativas surgidas no seu próprio interior”²⁴⁰ (Bolívar, 2003, p.208). Face ao fracasso de um tipo de assessoria que importava para as escolas inovações construídas externamente, começou a perspetivar-se um novo tipo de assessoria que potencializasse “a capacidade das escolas para a resolução dos problemas relacionados com a prática educativa e a sua melhoria, numa relação cooperativa com as escolas e professores” (Bolívar, 2003, p.211). É neste novo tipo de assessoria que Bolívar (2003, p.211) percebe o assessor como um agente de mudança que, em vez de prescrever à escola aquilo que tem de fazer, compromete-se e faz com que a escola se comprometa, sobretudo os seus docentes, com a “realidade que tentam alterar, detetando mutuamente os problemas e planificando as ações julgadas adequadas para a sua transformação”. Para tal, Bolívar (2003, pp.211-213)²⁴¹ defende três orientações estratégicas da função do assessor, a saber:

- *trabalhar «com», em vez de intervir «em»* – assente numa perspetiva de escola como centro de mudança, o assessor orienta a sua ação para o estabelecimento de uma “relação de colaboração no trabalho «com» as escolas, a fim de poder oferecer, com base numa análise das suas necessidades e opções de melhoria, ferramentas e processos que tornem os próprios docentes capazes de melhorar aquilo que fazem”. Deste modo, o autor chama atenção para a necessidade de se estabelecer um trabalho colaborativo assente numa “relação de igualdade entre assessores/as e professores/as, a fim de que o intercâmbio de comunicação leve a uma reflexão conjunta e a uma deliberação partilhada sobre a situação e sobre as decisões a tomar”;

²⁴⁰ Itálico no autor.

²⁴¹ Itálico no autor.

- *mais do que aplicar, desenvolver* – embora o assessor tenha de respeitar os trâmites administrativos, deve orientar a sua ação para “o desenvolvimento do currículo das escolas, enquanto processo de resolução de problemas”, ou seja, a assessoria deve “contribuir para que a escola seja a unidade básica de formação / inovação, no âmbito de processos de reflexão sobre a prática”;
- *função de mediação/ligação* – a prioridade principal do assessor não é estabelecer uma ligação entre a escola e a administração central, mas sim de se assumir como um mediador “entre o conhecimento acumulado sobre determinadas áreas e os profissionais que trabalham no seu âmbito”. Logo, o assessor tem de ser conhecedor, “por um lado, das propostas, conteúdos ou processos que, potencialmente, possam contribuir para a resolução de problemas e, por outro, as necessidades, capacidades, contextos de utilização, etc., dos professores e das escolas.

Ainda no âmbito das assessorias, Azevedo (2007a) define a assessoria técnica externa à escola pelo que é e, também, por aquilo que não é. Assim, uma assessoria técnica externa é:

- capacidade de estar, ouvir, ver, sentir, clarificar e negociar;
- apoio e compromisso com as escolas e os professores;
- trabalho com as escolas e professores e não para eles;
- um processo reflexivo e formativo para todos os intervenientes;
- uma ação dinâmica, com caráter sistemático e sustentada no tempo, dirigida à ajuda e apoio às escolas, na qual estão reunidos múltiplos agentes educativos e cuja finalidade é a melhoria da escola e dos resultados escolares.

(Azevedo, 2007a, p.52)

Uma assessoria técnica externa não é:

- substituição do trabalho reflexivo e cooperativo entre os professores;
- substituição de uma Equipa Interna de Liderança / Qualidade;
- implementação de um processo técnico de aplicação de modelos pré-estabelecidos a organizações escolares;
- introduzir na escola um «cavalo de Troia» (as revoluções são travões, não são aceleradoras da melhoria);
- aplicar a qualquer escola modelos uniformes ou querer alcançar o óbvio.

(Azevedo, 2007a, p.52)

Em síntese, Azevedo (2007a, p.52) refere que uma assessoria técnica externa à escola “é uma companhia de viagem, exterior, atenta e crítica, que escuta, analisa, questiona, argumenta, comunica, apoio a ação, promove a reflexão e orienta de novo uma ação renovada”.

Embora estes dois últimos autores (Azevedo, 2007a e Bolívar, 2003) não tenham adotado a designação de *amigo crítico*, a descrição que fazem da assessoria técnica externa à escola e de *agente de mudança externo*, respetivamente, está, de certo modo, em consonância com a função de *amigo crítico*, quer no âmbito da avaliação de desempenho anteriormente apresentada (Day, 1999; De Ketele, 2010), quer no âmbito da avaliação de escola (Alaiz *et al.*, 2003; MacBeath *et al.*, 2005).

Como já tivemos oportunidade de referir, a presença do *amigo crítico* no desenvolvimento de DAAE não é uma novidade, foi uma figura que esteve presente nos DAAE desenvolvidos no âmbito do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação, que, aliás, foi um dos aspetos mais valorizados pelas escolas participantes (MacBeath *et al.*, 2005). Designados ou selecionados pelas escolas, os *amigos críticos* tiveram “um papel de apoio e [funcionaram] como advogado da escola, trabalhando lado a lado com a gestão e com os professores no apoio ao trabalho de melhoria da escola e introduzindo o *input crítico* adequado” (MacBeath *et al.*, 2005, p.267)²⁴². Assim, compreende-se que uma das escolas participantes tenha definido o *amigo crítico* como sendo “um estranho que estava, familiarizado, apesar de tudo, com a escola” (MacBeath *et al.*, 2005, p.267).

A integração de um *amigo crítico* nos DAAE desenvolvidos no âmbito do referido projeto-piloto partiu da premissa de que as escolas, ao estarem integradas numa sociedade em constante mudança onde o conhecimento floresce de um modo cada vez mais rápido, necessitam de um amigo, ou seja, de alguém que lhes dê uma “perspetiva externa, um ponto de referência e uma ligação com o campo mais vasto de conhecimento” (MacBeath *et al.*, 2005, p.267), ou seja, a integração do *amigo crítico* no desenvolvimento de DAAE partiu da premissa de que ele poderia assumir a função de *mediador* que Bolívar (2003) atribui a um assessor de processos de inovação e formação centrado na escola. De facto, o ritmo da escola dificulta e muitas vezes impossibilita a pesquisa de novos conhecimentos e a reflexão sobre as suas dinâmicas e, por isso, não podemos ficar admirados com a ideia de que as escolas, locais de aprendizagem, não deem muita atenção à sua própria aprendizagem, pois o tempo de que dispõem apenas serve para agir e para responder com ações integradas numa rotina pouco questionada, sustentada, muitas das vezes, por prescrições feitas pela administração central à escola ou solicitadas pela escola à administração central, e pouco permeável ao inesperado ou à

²⁴² No Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação, os *amigos críticos* atuaram em contextos diferentes e tiveram tarefas variadas, tais como: “apresentar o contexto do projeto, clarificar os objetivos e criar um clima relacional propício à sua realização; ajudar a ultrapassar os momentos de dificuldades na análise do PAVE; aconselhar na recolha de dados; participar na fase de interpretação dos dados” (MacBeath *et al.*, 2005, pp.186-187).

urgência da mudança. A este propósito, MacBeath *et al.* (2005, p.187) referem que “o ritmo, as exigências e a intensidade da vida da escola fazem com que dificilmente as pessoas sejam reflexivas e objetivas, se distanciem das pressões do quotidiano e não sucumbam à tirania do urgente e ao imperativo do inesperado”. Azevedo (2007a) é de opinião que as atitudes nucleares num processo de mudança e de melhoria da escola são a paciência e a resistência, que não abundam. Por isso, as escolas devem usufruir de assessorias externas, dado que podem representar um estímulo muito importante para a capacitação das exigências inerentes a um processo de mudança e melhoria²⁴³.

É, face à conjuntura realçada, que a presença do *amigo crítico* num DAAE se revela primordial, dado ele pode:

- ajudar as pessoas a definir o que é realmente prioritário e o que [se consegue] controlar;
- [...] ajudar as pessoas a recordar os seus valores nucleares e a aperceber-se das congruências e incongruências do seu próprio comportamento;
- [...] apoiar diretores e professores a seguir as suas convicções e a assumir riscos, rompendo com precedentes, tomando decisões corajosas;
- [...] facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticos;
- [...] partilhar o peso da responsabilidade e ser ouvintes atentos.

(MacBeath *et al.*, 2005, p.187)

Ao contrário da designação de assessor, a do *amigo crítico* transporta uma tensão que faz com que a privilegiemos, na medida em que evidencia a ação assente num equilíbrio entre duas posturas distintas: por um lado, a do *amigo* que se caracteriza por ser inteiramente positivo e, por outro lado, a do *crítico* que se caracteriza por colocar condições, por ser negativo e intolerante ao fracasso (MacBeath *et al.*, 2005)²⁴⁴. Deste modo, o *amigo crítico* corresponde à figura de *convidado impertinente* que Perrenoud (1998)²⁴⁵ atribui a um investigador convidado por uma escola para a ajudar no desenvolvimento de um DAAE. Para Perrenoud (1998), é no paradoxo da designação que se encontra a utilidade da ação do investigador (*amigo crítico*, no

²⁴³ Segundo Azevedo (2007a, p.52), nos processos de mudança e melhoria é importante que se tenha presente a ideia de que “são longos e lentos, requerem reflexão e revisão contínuas, implicam o trabalho colaborativo dos docentes, passam por avanços e recuos e por momentos de grandes dificuldades”.

²⁴⁴ No fundo, a opção de privilegiarmos o termo *amigo crítico* está na forma implícita como transmite a intenção de introduzir na escola um desafio assente numa *abordagem amiga e apoiante* que MacBeath *et al.* (2005) destacam na clarificação do termo.

²⁴⁵ Perrenoud (1998) define três figuras de avaliador que um investigador pode assumir no âmbito da avaliação de escola, a saber:

1. *o curioso que passava por ali* – consiste num investigador independente da escola e da administração central que, por curiosidade profissional, passa pela escola para desenvolver uma investigação, a qual pode vir a contribuir para o desenvolvimento da AAE;
2. *o convidado impertinente* – diz respeito a um investigador convidado da escola para a ajudar no desenvolvimento da sua autoavaliação;
3. *o espião que veio do frio* – trata-se de um investigador ou avaliador que se desloca à escola por incentivo da administração central ou por uma identidade independente para a avaliar.

nosso caso) porque apesar de ele ser um convidado da escola, “só é útil quando for impertinente. Ele é o único que pode apontar ou intervir no caráter sistémico de um certo número de disfunções, o único a poder romper o lançar sem fim da responsabilidade sobre «os outros»”. Assim, constata-se que o sucesso da ação do *amigo crítico* é, entre outros aspetos, a manutenção de um equilíbrio entre as duas posturas, dado que exige uma *sensibilidade delicada*²⁴⁶ que garanta uma postura que, por um lado, deve ser crítica face à escola, no sentido de desafiar as suas práticas e, por outro lado, tem de ser de apoio aos atores internos envolvidos, de modo a sentirem que são ouvidos e aceites (MacBeath *et al.*, 2005). O equilíbrio na tensão inerente à ação do *amigo crítico* é exigente e, neste sentido, MacBeath *et al.* (2005) defendem um conjunto de competências que devem ser tidas em conta no trabalho do *amigo crítico* (Quadro 3.4).

QUADRO 3.4 - Lista de verificação de aspetos importantes para o trabalho do amigo crítico (MacBeath *et al.*, 2005, pp.268-269)

Abertura	→ O amigo crítico tem agendas ocultas ou é aberto?
Ouvir	→ O amigo crítico é um bom ouvinte, sendo por isso sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de atores da escola?
Compreender	→ O amigo crítico compreende bem o contexto da escola (em termos de estrutura e de cultura)?
Aconselhar	→ O amigo crítico é capaz de dar conselhos úteis?
Relacionamento com professores	→ Como é que o amigo crítico se relaciona com os professores que são a força motriz da melhoria da qualidade da escola?
Comunicação	→ Em que medida é que o amigo crítico é capaz de comunicar as suas ideias?
Desafio	→ O amigo crítico é suficientemente desafiador para que as suas críticas tenham algum impacto na escola?
Recurso	→ O amigo crítico é um bom recurso para a escola?

O exposto no quadro 3.4 pode ser sintetizado na exigência que Leite (2002, p.97) reclamada à pessoa de *amigo crítico*, a de ter que desenvolver a sua ação assente numa postura “de profundo respeito pelas pessoas e de prudência nos processos que leva a cabo, de modo a facilitar intervenções de qualidade, da escola e da comunidade escolar”. O equilíbrio da tensão inerente à ação do *amigo crítico* está também dependente do desejo da escola querer e poder escolher a pessoa que assumirá tal ação²⁴⁷. Segundo Leite (2002, p.97), a adequação da ação

²⁴⁶ MacBeath *et al.* (2005, p.268) apoiam-se em Sarason (1986) para reclamar a *sensibilidade delicada* como uma exigência para que haja sucesso na ação do *amigo crítico*, dado que “para um estranho, abordar atores educativos sem ser sensível aos seus sentimentos e atitudes... é garantir que as hipóteses de conseguir o efeito desejado são muito poucas”.

²⁴⁷ Alaiz *et al.* (2003) ao entenderem que a escolha do *amigo crítico* é fundamental para o sucesso do desenvolvimento da AAE, propõem um exercício prático às equipas de AAE com a finalidade de traçar o perfil e o papel que desejam da pessoa que assumirá a função de *amigo crítico*. Para um conhecimento mais aprofundado da sugestão, cf. Alaiz *et al.*, 2005, p.11 (parte prática).

inerente à função de *amigo crítico* só acontecerá se a escolha recair em “alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos. Portanto, este amigo [...] tem que ser desejado e aceite como tal”. Não obstante, Perrenoud (1998), no caso do *convidado impertinente*, refere que apesar de “uma parte dos atores da escola [entrar] em acordo no sentido de chamar um participante externo, encarregado de ajudá-los a construir uma imagem de seu funcionamento, das relações e dos efeitos de seu trabalho”, o facto é que tal acordo não é extensível a todos os atores internos. Por isso, o autor alerta para a necessidade do convidado garantir uma margem de autonomia na sua ação, para permitir questionar e incentivar ou, de certa forma, pressionar para serem feitas alterações às diretrizes inicialmente planificadas sempre que entenda necessário. Caso contrário, o referido convidado poder-se-á tornar num simples aliado de uma secção ou de uma parcela dominante da escola, cujo efeito não será aquele que se desejaria deste tipo de apoio externo, o de ajudar a escola a desenvolver um DAAE útil à sua melhoria. Deste modo, compreendem-se as duas obrigações que Perrenoud (1998, *sp*) realça como fundamentais para se garantir a linha de ação de um *convidado impertinente*, as quais podem, na nossa opinião, ser tidas em conta por todos aqueles que assumem ou vêm assumir a função de *amigo crítico*:

- **obrigação de *lucidez*** – o investigador não pode esquecer que a partir do momento em que é anunciada a sua ida à escola, “ele passa a estar implicado nos jogos e interesses dos atores; nem o fato de não pertencer à organização avaliada, nem seu método «científico» garantem, como tais, sua neutralidade [...]; a avaliação nunca é inocente, não beneficia igualmente todos os atores, nunca é pedida ou aceite por todos no mesmo grau ou pelas mesmas razões; o momento em que ela sobrevém é sempre o melhor para alguns e o pior para outros”;
- **obrigação de *contrato igualitário com a escola*** – é fundamental que o investigador estabeleça um contrato com a escola, no qual devem estar representados os vários setores / frações, e não apenas a direção, “mesmo e sobretudo se a avaliação for solicitada pela administração central ou por um organismo independente”.

Para MacBeath *et al.* (2005), um outro aspeto que condiciona a relação do *amigo crítico* com a escola é a sua forma de relacionamento, que diz respeito à duração da intervenção (curta ou longa duração) e à formalidade da relação (altamente estruturada ou não estruturada). Na

figura 3.6, apresentamos as formas de relacionamento do *amigo crítico* para com a escola definidas pelos anteriores autores.

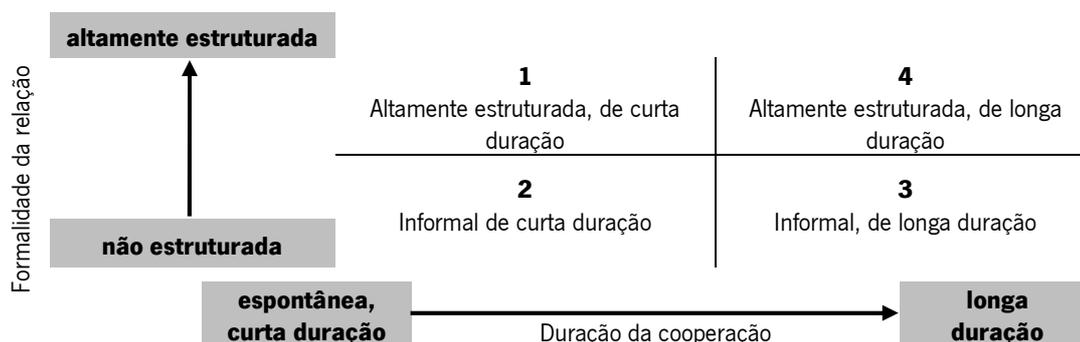


FIGURA 3.6 - Formas de relacionamento entre o amigo crítico e a escola (MacBeath *et al.*, 2005, p.269)

Da análise da figura 3.6, observamos que a junção dos dois eixos, o vertical (formalidade da relação) e o horizontal (duração da ação), dá origem a quatro formas de relação do *amigo crítico* com a escola. A primeira forma, a *relação altamente estruturada de curta duração*, surge quando a escola necessita, numa determinada fase, de um apoio externo específico. Por exemplo, no decorrer de um processo avaliativo, a escola pode necessitar de um auxílio na compreensão de algumas ambiguidades dos resultados obtidos, procurando alguém externo que a possa auxiliar. Esta procura assenta num processo formal “que envolve os órgãos com poder de decisão de modo a obter um acordo sobre a adequação do *amigo crítico* à situação e à tarefa” (MacBeath *et al.*, 2005, p.270). Relativamente à segunda forma de relacionamento, *informal de curta duração*, surge quando a escola se confronta com um problema momentâneo que não é capaz de resolver. Como exemplo, MacBeath *et al.* (2005) destacam um constrangimento de uma escola que emergiu de acusações feitas pela imprensa, que exige uma resposta imediata. Face à dificuldade em elaborar tal resposta, a escola procura, num curto espaço de tempo, encontrar alguém externo que a ajude e, como tal, o recrutamento assenta num procedimento informal²⁴⁸, ficando o apoio restrito à construção dessa resposta. A terceira forma de relacionamento, *informal de longa duração*, ocorre quando a escola mantém um relacionamento de cooperação pouco firme com uma entidade exterior. Neste caso, há a solicitação de apoios pontuais para a resolução de algumas dificuldades ou problemas que vão surgindo. Como exemplo, é destacado o relacionamento (protocolo) que uma escola tem com um departamento de uma universidade decorrente da sua abertura para a realização de

²⁴⁸ Como exemplo, MacBeath *et al.* (2005, p.270) destacam o contacto que alguém estabelece a um conhecido seu ligado a uma universidade no seguimento de um pedido de ajuda da direção da escola: “Uma escola referiu que precisavam de apoio na análise dos dados de um questionário. Um dos professores conhecia alguém da universidade a quem pediu ajuda nessa ocasião”.

estágios. Aqui, o orientador da universidade pode ser solicitado, de uma forma informal, para ajudar ou apoiar a escola a solucionar alguns problemas ou dificuldades. Para finalizar, a quarta e última forma de relacionamento, *altamente estruturada de longa duração*, assenta num contrato estabelecido pela escola com uma entidade externa para constituir uma cooperação de trabalho. Uma vez que este tipo de relação emerge de um contrato que contempla os procedimentos a adotar no relacionamento entre a escola e o *amigo crítico*, dificilmente ocorrerão intervenções espontâneas ou se criará uma familiaridade entre o *amigo crítico* e os atores internos da escola.

Ainda ao nível do relacionamento, MacBeath *et al.* (2005, p.271), são de opinião que, independentemente da forma, existe sempre um tempo limitado da passagem do *amigo crítico* pela escola, bem como um limitado leque de atores internos que podem estabelecer um relacionamento com o *amigo crítico*, pois, isso depende da natureza da assessoria ou do apoio²⁴⁹.

É perceptível a complexidade da ação do *amigo crítico*, mas esta não está restrita à exigência inerente ao equilíbrio da tensão do relacionamento, também decorre das exigências emergentes das solicitações feitas pela escola, ou seja, “o *amigo crítico* tem de reagir às situações do momento quando lhe é pedido ou quando visita a escola” (MacBeath *et al.*, 2005, p.272). Deste modo, o *amigo crítico* tem de ser competente “em tudo o que a situação exige” (MacBeath *et al.*, 2005, p.272). Constatámos que esta exigência não ocorreu no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação, dado que o papel de *amigo crítico* foi assumido por um conjunto de pessoas de diversos quadrantes da sociedade²⁵⁰. Deste modo, compreende-se que a opção na seleção dos *amigos críticos* tenha justificado a perceção menos positiva relatada num comentário efetuado por uma das escolas participantes sobre o seu *amigo crítico*: “ela era simpática e bem-intencionada, mas no que respeita à metodologia e a iniciar, de facto, a compreensão dos tópicos, o seu envolvimento e desempenho deixaram muito a desejar”. Assim, não basta que o *amigo crítico* tenha vontade de ajudar ou de apoiar a escola, é importante que possua conhecimentos em diversas áreas, o que, vai de encontro ao requisito da função de mediador que Bolívar (2003) defende como sendo essencial na ação de um *assessor como um agente de mudança externo* e que nós anteriormente reclamamos para o *amigo*

²⁴⁹ MacBeath *et al.* (2005) não limitam o relacionamento do amigo crítico aos docentes. Dependendo da natureza do apoio, ele pode estabelecer um relacionamento com os diversos atores e parceiros da escola, como, por exemplo, pais e encarregados de educação, alunos, direção, autoridades locais de educação, entre outros.

²⁵⁰ Segundo MacBeath *et al.* (2005, p.272), os amigos críticos que participaram no Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação emergiram de “diferentes proveniências: formadores, investigadores, professores universitários (em diferentes áreas de investigação que vão da Educação à Filosofia), membros de autarquias, pais, consultores, avaliadores profissionais, gestores de negócios, psicanalistas, oficiais da marinha [e] diretores de escola (de outra escola ou aposentados).

crítico. A este propósito, MacBeath *et al.* (2005), ao terem por base as experiências vivenciadas no desenvolvimento do referido projeto-piloto, definiram seis papéis distintos²⁵¹ que o *amigo crítico* deverá assumir, sendo que o primeiro apresentado foi o de ser um *conselheiro científico*, o qual as escolas participantes traduziram nos seguintes comportamentos:

- dá conselhos úteis;
- transmite de forma clara os pontos fortes e fracos da escola;
- informa sobre materiais de autoavaliação e desenvolvimento escolar;
- sugere métodos de trabalho e possibilita o acesso a outras técnicas de investigação;
- dá orientações claras sobre como implementar propostas;
- partilha conhecimentos;
- cria qualidade através da reflexão, apoia na metodologia;
- torna o trabalho mais «profissional»
- ajuda a preparar seminários.

(MacBeath *et al.*, 2005, p.273)

A análise dos comportamentos valorizados pelas escolas participantes mostra que, no âmbito do desenvolvimento do DAAE, se exige ao *amigo crítico* que seja conhecedor, não só da área da avaliação de escola, mas também das áreas das metodologias de investigação. De facto, a complementaridade dos dados de cariz quantitativo com dados de cariz qualitativo exige maiores competências por parte de uma equipa de AAE e, assim, além da sugestão da constituição da equipa heterogénea, que Almeida (2007) defende no âmbito da avaliação de escola²⁵², acrescentamos a presença de um *amigo crítico* que, a par de outras competências, deverá, acima de tudo, possuir competências de investigação, sendo esta a mais-valia que o *amigo crítico* tem de dar a um DAAE, pois, ao ajudar e apoiar a escola a superar as dificuldades inerentes ao desenvolvimento do dispositivo, estará a contribuir para a garantia de um maior rigor, fundamental para a credibilidade e, conseqüentemente, para a utilidade que lhe vier a ser atribuída. Nesta linha de ideias, compreende-se que associação do *amigo crítico* à figura de *convidado impertinente* de Perrenoud (1998) não está restrita à origem do convite, mas ligada à postura de investigador, nomeadamente, às competências de investigador que ele tem de possuir. No fundo, esta perspetiva traduz, por um lado, a necessidade de colmatar aquilo que Perrenoud (1998, *sp*) diz que devemos temer: “o desenvolvimento anárquico de um «mercado

²⁵¹ Os seis papéis definidos são: conselheiro científico, organizador, motivador, facilitador, membro da rede e elemento externo. Para uma análise dos comportamentos associados a cada um dos papéis, cf. MacBeath *et al.*, 2005, pp.273-274.

²⁵² Almeida (2007, p.243) refere que para a complementaridade entre as informações de cariz quantitativo e qualitativo emergentes do processo de recolha de dados que ocorre no seio da avaliação de escola é exigido aos avaliadores maiores competências e, por isso, defende a necessidade de uma equipa ser constituída “com alguma heterogeneidade em termos profissionais, embora com os professores forçosamente integrados”.

da avaliação» em expansão, que levaria avaliadores mal formados ou irresponsáveis a causar estragos”, e, por outro lado, a ideia de que o importante não é a multiplicação de auditorias e intervenções pontuais, mas sim a de ajudar a escola a refletir sobre as suas práticas, ou seja, “sobre a forma como [...] ensina” (Perrenoud, 1998, *sp*).

Antes de finalizar, não podemos deixar de realçar a fórmula do sucesso da ação do *amigo crítico* realçada por MacBeath *et al.* (2005). Face ao conjunto diversificado de papéis que as escolas participantes no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação atribuíram aos *amigos críticos*, os autores entendem que o sucesso da ação deste ator externo está na sua capacidade de encontrar um equilíbrio entre as competências que possui e a exigência das tarefas e solicitações que lhe são feitas. Definiram, ainda, um conjunto diversificado de critérios de sucesso para o trabalho do *amigo crítico*, os quais tiveram por base a experiência vivenciada no referido projeto-piloto, a saber:

- Quanto mais definida a relação entre os representantes da escola e o amigo crítico, mais fácil será a relação a longo prazo;
- Se o amigo crítico apoia em vez de dominar (liderar) a escola tem mais oportunidade para dirigir o seu próprio desenvolvimento;
- Embora as escolas apreciassem os conhecimentos do amigo crítico em certas áreas, foi mais bem sucedido como generalista do que como especialista. Contudo, houve casos em que foi pedido ao amigo crítico que desempenhasse um papel mais especializado;
- É importante saber com quem é que o amigo crítico trabalha. Se o amigo crítico trabalha com os pais e alunos (e não só com o diretor ou grupo dinamizador), é provável que isso contribua para um maior envolvimento destes atores nas atividades de autoavaliação;
- O impacto do amigo crítico pode ser menos frutuoso se ele não se identifica o suficiente com o trabalho da escola ou se não estiver disponível quando a escola necessita de apoio;
- A influência do amigo crítico parece ser menor quando o inspetor trabalha intensivamente com a escola. Assim, é importante que se estabeleça uma relação saudável entre o amigo crítico e a inspeção;
- Se na escola há uma cultura de crítica construtiva, o amigo crítico tem mais oportunidades para desempenhar um papel crítico. Nestas circunstâncias, um bom conselho será «cuidado, a crítica pode levar à defesa”.

(MacBeath *et al.*, 2005, p.275)

3.4.7. Obstáculos para o Dispositivo de Autoavaliação de Escola

Embora tenhamos, ao longo de todo o enquadramento teórico, defendido a autoavaliação como um *excelente meio de aprendizagem* conduzido pela própria escola, o facto é que, enquanto se recorrer a atores voluntários do interior da escola, sobretudo, aos docentes que

disponibilizam algum do seu tempo livre para dar corpo ao dispositivo, pouco ou nada essa autoavaliação contribuirá para a desejada aprendizagem (Santos Guerra, 2003a). Outra situação perigosa para o funcionamento do dispositivo de autoavaliação é, de acordo com Santos Guerra (2003a, p.171), “quando se dá a ausência de distância emocional e o envolvimento das partes envolvidas”, pois isto “transforma o processo de avaliação num fator de autojustificação”.

A par destes problemas e dos que já foram mencionados no segundo capítulo (cf. ponto 2.2.1.2), Santos Guerra (2003a, pp.171-174) enumera um conjunto de nove situações que bloqueiam o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação na escola, a saber: 1) *a resistência de alguns professores a serem observados, a serem sujeitos à avaliação*; 2) *o caráter individualista da função docente*; 3) *a falta de motivação profissional*; 4) *a falta de tempo*; 5) *a falta de apoio técnico*; 6) *a falta de credibilidade*; 7) *o atraso no momento exato*; 8) *a sonegação dos problemas fundamentais*; 9) *a impaciência em obter resultados*.

Por sua vez, Dias (2005), tendo como base a sua experiência em escolas portuguesas, realça um outro conjunto de aspetos a ter em conta, tais como:

- a falta de credibilidade com que são encaradas as equipas de autoavaliação acarreta alguma desconfiança sobre os resultados [...];
- a insuficiente formação dos avaliadores e a falta de apoio técnico, que se reflete numa certa insegurança pessoal;
- o comprometimento pessoal dos avaliadores que se encontram envolvidos no próprio processo, o que pode fragilizar o seu necessário distanciamento emocional;
- a carência de horas previstas nos horários docentes para o desenvolvimento do trabalho, aliada à ausência de tempos e espaços comuns, impeditivos das necessárias reuniões de equipa;
- a inexistência de incentivos para os avaliadores [...];
- a rotina resultante de um processo que não termina e que implica um eterno recomeço;
- a mobilidade docente que força o desmembramento das equipas, conduzindo a uma interrupção no andamento do processo.

(Dias, 2005, pp.33-34)

Rocha (1999) aponta para um conjunto de aspetos presentes na escola que criam os referidos problemas à autoavaliação: o individualismo docente, a ausência de formação e de apoio técnico na área da avaliação, a falta de tempo, a desmotivação dos docentes (principalmente quando a iniciativa é externa), a subjetividade dos avaliadores e as rotinas implantadas na escola.

Por fim, nós temos também realçado algumas dificuldades que têm sido percecionadas na vivência da coordenação do Projeto de Avaliação em Rede²⁵³, das quais destacamos as mais prementes:

- indisponibilidade dos diferentes atores da comunidade educativa para integrar a equipa de autoavaliação de escola;
- reduzida formação das equipas de autoavaliação de escola;
- carência e, por vezes, inexistência de horas previstas nos horários dos docentes que integram a equipa de autoavaliação;
- ausência de tempos comuns para um trabalho colaborativo entre os elementos das equipas de autoavaliação;
- ausência de apoio e orientação técnica das equipas de autoavaliação, nomeadamente, através de um *amigo crítico*;
- envolvimento reduzido da comunidade educativa em torno do dispositivo de autoavaliação de escola;
- inacessibilidade de algumas fontes de informação necessárias a uma reconstrução crítica da realidade escolar²⁵⁴.

(Correia, 2010, p.134)

Em síntese, sustentamos com Lafond (1998) que a AAE é uma iniciativa difícil “porque é demorada; porque deve ser colegial e implicar o maior número possível de atores e parceiros; porque, finalmente, utiliza técnicas – estatística e inquéritos – difíceis de dominar”. Assim, para que um DAAE vá de encontro aos seus objetivos, exige-se, então, que se tenham em conta a multiplicidade de obstáculos, tendo aqui a administração central e a própria escola papéis preponderantes.

²⁵³ Como já tivemos a oportunidade de dizer (cf. ponto 2.5.2.2), o Projeto de Avaliação em Rede (PAR) foi criado para habilitar os atores internos à escola a desenvolver DAAE úteis ao desenvolvimento de aprendizagens organizativas que incentivem e promovam uma melhoria contínua. O PAR tem desenvolvido, desde do ano letivo 2008/2009, um conjunto de atividades formativas e facultado um conjunto de ferramentas e estratégias que incentivam as equipas de AAE a *aprender a aprender* e, conseqüentemente, a adquirir um conhecimento que sustente a construção e o desenvolvimento dos seus próprios DAAE. Embora muitas dessas atividades formativas sejam desenvolvidas no interior da comunidade PAR, algumas delas têm sido abertas ao público em geral, nomeadamente, as que são desenvolvidas nos Encontros Temáticos. Para um conhecimento aprofundado das atividades formativas dinamizadas e que foram abertas ao público geral, cf. <https://sites.google.com/site/parencontrostematicos>.

²⁵⁴ Itálico no autor.

PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Investigar é procurar a(s) resposta(s) que permita(m) encontrar soluções para o problema que inquieta o investigador. Porém, em qualquer *procura*, principalmente na de cariz científico, é necessário traçar o percurso que permita alcançar tais respostas, sendo esse o deste capítulo em que explicamos e justificamos os passos que foram dados ao longo da nossa investigação.

Iniciamos com a descrição da problemática da investigação e dos objetivos para, de seguida, apresentarmos e justificarmos a opção metodológica adotada. Posteriormente, descrevemos e justificamos o modelo de recolha de dados adotado e o modo como se procedeu à caminhada de investigação no terreno, bem como caracterizamos a população e a amostra. Para finalizar, descrevemos o modelo adotado para a análise dos dados recolhidos.

4.1. Problemática e objetivos do estudo

Entre os anos 2004 e 2006, desenvolvemos uma investigação²⁵⁵ de cariz quantitativo assente na seguinte problemática – “Que dispositivos de autoavaliação de escola estão a ser desenvolvidos nas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclo dos ensinos básico e secundário face à crescente implementação da autonomia e às permanentes mudanças da sociedade?” (Correia, 2006, p.186). Uma das conclusões relevantes foi o facto de os Dispositivo de Autoavaliação de Escola (DAAE) assumirem uma perspetiva subjetivista e isomórfica, em que as escolas eram sujeito e objeto da sua avaliação, os docentes concebiam e desenvolviam o seu próprio dispositivo, sem confronto com qualquer alteridade. Uma outra conclusão foi de que as escolas não concebiam a autoavaliação como um meio de aprendizagem, pois, ao nível prático, existiam uma série de situações que contrariam as características necessárias a uma autoavaliação de escola (AAE) como um meio de aprendizagem organizacional, a saber:

1. a existência de uma avaliação parcelar da escola, sem se ter presente uma visão holística;
2. o reduzido envolvimento dos diferentes atores internos ao longo do processo;
3. o conjunto reduzido e pouco variado de métodos de recolha de informação utilizados;

²⁵⁵ Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação, na área do Desenvolvimento Curricular, defendida em 03 de novembro de 2006: *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: intenção e ação*. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal.

4. os efeitos reduzidos dos resultados do desenvolvimento da autoavaliação na formação dos diferentes atores da escola.

Assim, admitimos que a maioria das escolas não conceptualizaria a AAE como um trabalho coletivo, desenvolvido pelos diferentes atores internos para consciencialização das dinâmicas existentes para conduzir adequadamente as ações coletivas promotoras da melhoria e aperfeiçoamento da escola e, conseqüentemente, do sucesso dos seus alunos.

Face ao “estado da arte” relativo aos DAAE, emergente da investigação por nós realizada, surgiram outras inquietações que provocaram o desejo, quer de intervir no terreno no sentido de construir e operacionalizar uma modelização de um DAAE que proporcionasse a construção e a regulação de um sentido coletivo da escola, quer o de acompanhar, de um modo muito próximo, o desenvolvimento de um DAAE para compreender as dinâmicas inerentes à sua operacionalização e, sobretudo, a influência que poderia ter no processo de desenvolvimento curricular. Os resultados da investigação a que aludimos fizeram também com que tivéssemos a ambição de conhecer os DAAE que estavam a ser desenvolvidos nas escolas de outras zonas de Portugal, uma vez que só tínhamos inquirido as escolas situadas na região norte do país.

Embora do exposto se possa depreender alguma facilidade na definição da problemática, dado possuímos uma “agenda de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.85), o facto é que tal não aconteceu, dado que o processo científico que teríamos de desenvolver para construir o conhecimento necessário para serenar as nossas inquietações seria, por um lado, demasiado extenso para o podermos concretizar de uma só vez e, por outro lado, seria imprescindível que tivéssemos a garantia de um compromisso por parte de outros atores. Assim, o desejo de intervir no terreno foi algo que equacionámos, pois queríamos, com a colaboração de uma equipa de AAE, construir e operacionalizar um DAAE, mas a ausência de uma garantia de usufruirmos de um “investigador coletivo”²⁵⁶ (Cortesão, 1998, p.30), característico de uma investigação-ação, fez com que tivéssemos de nos inclinar mais para o segundo desejo, deixando o primeiro para uma investigação a desenvolver no futuro.

Tal como Almeida e Freire (2008) parece-nos errada a tentação de se poder pensar que a definição de uma problemática é uma tarefa fácil face “ao volume de problemas e incertezas do conhecimento científico [...] na educação” e corroboramos Tuckman (2000, p.37) quando

²⁵⁶ Segundo Cortesão (1998, pp.30-31), a Investigação-Ação é desenvolvida por um *investigador coletivo*, o qual é traduzido por uma “entidade [...] idealmente constituída por um grupo de teóricos e de práticos que podem estar ligados a diferentes formações, diferentes áreas disciplinares, teóricos e práticos esses que trabalham em parceria e que, tendo-se apercebido da importância de um problema, se implicam na sua resolução [...] que realiza um trabalho simultâneo de pesquisa e ação conseguido através de uma sinergia dos seus saberes”.

reconhece que esta primeira fase é “uma das fases mais difíceis num processo de investigação”. Apesar disso ela é, no entanto, um momento decisivo e indispensável para o desenvolvimento de um processo científico de construção do conhecimento:

qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema. Colocando de formas diversas, toda a investigação tem um alvo ou um problema a analisar. Toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A *definição do problema* constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projeto ou a concretização de uma investigação²⁵⁷
(Almeida & Freire, 2008, p.36).

Como já referimos, da investigação por nós realizada, surgiram uma série de preocupações, que não é possível, por uma questão de tempo e por uma questão metodológica, tratar cada uma *per se* de uma forma rigorosa. Assim, optámos aqui por compreender as dinâmicas inerentes à operacionalização de um DAAE e, conseqüentemente, conhecer as suas influências no processo de desenvolvimento curricular.

O conhecimento já adquirido fez com que percecionássemos o apelo a que temos vindo a assistir nos últimos anos em Portugal à avaliação de escola, sobretudo, o da autoavaliação como um meio de fomentar a qualidade das escolas, de difícil concretização, por não ter sido disponibilizado formação que habilite os atores internos a implementar e a desenvolver os seus próprios DAAE. De facto, não basta que o apelo seja acompanhado com o destaque da obrigatoriedade²⁵⁸ de as escolas implementarem e desenvolverem uma autoavaliação pois, além das debilidades dos DAAE, os resultados da investigação que realizámos também revelaram a existência de escolas que não desenvolviam este tipo de dispositivo, devido, sobretudo, à falta de recursos humanos disponíveis e qualificados e à ausência de tempo²⁵⁹. Esta percepção é partilhada pela própria administração central, sendo disso revelador o abandono do programa de aferição designado por Efetividade da Autoavaliação das Escolas e a pertinência do domínio 5. Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, no Quadro de Referência da Avaliação Externa²⁶⁰, que a Inspeção-Geral em Educação (IGE) passou a dinamizar. Embora o referido domínio evidencie uma vertente de meta-avaliação da autoavaliação, o facto é que, ao estar

²⁵⁷ Itálico nos autores.

²⁵⁸ Como já tivemos oportunidade de dizer, a autoavaliação é realçada na Lei n.º 31/2002 com um *carácter obrigatório* (cf. ponto 2.5.1).

²⁵⁹ Na investigação realizada, constatámos que das 206 escolas participantes, 62 escolas (30,1%) não desenvolviam autoavaliação. As razões prendiam-se com a falta de meios humanos disponíveis (44,8%) e qualificados (24,1%) e a ausência de tempo para administrar / concretizar (31,0%). Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Correia, 2006, p.248.

²⁶⁰ Utilizaremos o termo “Avaliação Externa” (com maiúsculas) para designar o Programa de Avaliação Externa desenvolvida pela IGE durante os anos letivos de 2007/2008 a 2009/2010.

integrado num quadro de referência mais abrangente de uma Avaliação Externa, que veio a assumir um papel preponderante no estabelecimento dos contratos de autonomia e, posteriormente, na definição de cotas na atribuição das classificações decorrentes da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), parece também indiciar que é uma forma dissimulada de fomentar o cumprimento da obrigatoriedade de as escolas desenvolverem o seu dispositivo de autoavaliação. Tal atitude poderá ter desencadeado nas escolas o desenvolvimento da sua autoavaliação mas não será também legítimo pôr a hipótese de apenas ter gerado o desenvolvimento momentâneo de DAAE, cuja principal finalidade assenta na construção de respostas à avaliação que é feita noutros domínios do Quadro de Referência da Avaliação Externa para a conquista de determinados benefícios?

Aceitando que “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular” (Santos Guerra, 2001, p.27), a assunção de uma estratégia assente, essencialmente, numa lógica de controlo, que parece existir por parte da administração central, não será o caminho mais adequado pois, além da possibilidade de incentivar uma uniformização de DAAE, que coloca em causa a utilidade interna, dadas as especificidades particulares das escolas, também não cria a sustentabilidade necessária para que as escolas integrem tal dispositivo nas suas rotinas. Se a crescente autonomia atribuída à escola tem vindo a fomentar a necessidade de criar dispositivos de autoavaliação no sentido de a ajudar a tomar as melhores decisões, as mudanças constantes a que temos assistido no seio da sociedade obrigam à criação das condições para que uma escola aprenda (Santos Guerra, 2001). Uma dessas condições será a integração de um dispositivo de autoavaliação na rotina das escolas, por o entendermos como um meio de aprendizagem organizacional, sobretudo, quando se assume como um trabalho coletivo, desenvolvido pelos seus diferentes atores, com o intuito de tomarem consciência das dinâmicas internas para conduzirem adequadamente ações coletivas, promotoras da sua melhoria ou aperfeiçoamento.

Neste sentido, pareceu-nos pertinente a passagem para o terreno, no sentido de recolher um conjunto de dados ricos em capacidade hermenêutica, para dilucidar a operacionalização de um DAAE e, assim, adquirir um conhecimento que possa servir de ponto de partida para a elaboração de um conjunto de diretrizes para a construção de uma modelização. Surgiu, inevitavelmente, um conjunto de questões²⁶¹ que terá de ser tido em conta, dado que são elementos constituintes da construção de uma modelização de um DAAE, a saber:

o quê?	Qual é o objeto da AAE?
por quem?	Que natureza e estatuto assumem os avaliadores (equipa de AAE)?
quando?	Quais os momentos de recolha de informação?
como?	Do ponto de vista metodológico, quais são as principais formas de recolha e tratamento da informação?
para quem?	Quem utilizará os dados produzidos?
para quê?	Quais são as principais funções da avaliação?
com vista a quê?	Que efeitos produz a AAE no processo de desenvolvimento do currículo?

Além da compreensão da operacionalização de um DAAE, a presente investigação debruça-se sobre as suas implicações no desenvolvimento curricular. Assim, elegemos a seguinte problemática – Terá um Dispositivo de Autoavaliação de Escola potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?

Para responder à problemática, optámos por eleger um conjunto de objetivos:

1. compreender o modo de implementação de um Dispositivo de Autoavaliação de Escola;
2. avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a autoavaliação de escola;
3. compreender a constituição e o *modus operandi* da Equipa de Autoavaliação de Escola;

²⁶¹ Recorremos às questões realçadas por Hadji (1994) em relação à avaliação da formação.

4. avaliar a importância da participação dos diferentes atores internos (docente, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, pais, entre outros) no desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação de Escola;
5. diagnosticar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da autoavaliação;
6. compreender o papel da figura de *amigo crítico* num Dispositivo de Autoavaliação de Escola.

4.2. Metodologia de investigação

Face às exigências de uma sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança, assiste-se, no campo dos estudos em educação, à defesa da investigação educativa com carácter científico, ou seja, à investigação marcada pela “sistematicidade” e pelo “rigor”, mas também com carácter pedagógico, isto é, “adequada ao objeto de estudo” (Pacheco, 1995, p.9). Acrescenta o autor que “a investigação sobre o ensino-aprendizagem será educativa na medida em que se possa relacionar com a prática da educação” (Pacheco, 1995, p.9).

Neste sentido, entende-se por investigação educativa uma

atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa.

(Pacheco, 1995, p.9)

A investigação educativa, pelo facto de o ensino ser uma atividade complexa e de grande diversidade nas suas dimensões em estudo, caracteriza-se, segundo Coutinho (2005), pela multiplicidade²⁶² e pela dependência contextual²⁶³. Não obstante a importância das outras ciências sociais, a investigação educativa contribui com uma ampla categoria conceptual no estudo e na análise de problemas educativos e na *procura* de novos conhecimentos no âmbito da educação (Coutinho, 2005).

Face à complexidade do tema da investigação educativa, não é fácil conseguir uma conceção que reúna consenso. Com efeito, Latorre, Rincón e Arnal (1996) sistematizam da

²⁶² Por *multiplicidade* entende-se a existência de um conjunto alargado de paradigmas, modelos e/ou abordagens, como por exemplo, modelos das ciências sociais e das ciências naturais, método dedutivo e indutivo, técnicas qualitativas e quantitativas (Coutinho, 2005).

²⁶³ Por *dependência contextual* entende-se o facto de o investigador não poder separar-se do contexto sócio-cultural em que está inserido (Coutinho, 2005).

seguinte forma as tendências gerais: por um lado, há autores que defendem a investigação educativa assente na perspetiva positivista e empírico-analítica, a qual resulta da aplicação do método científico à educação, em que se dá uma maior importância ao carácter empírico da investigação e se deseja a criação de um conhecimento teórico capaz de explicar os fenómenos educativos e, eventualmente, prever a realidade educativa; por outro lado, existe uma tendência que se designa por interpretativo-crítica, cujo resultado é fruto do desenvolvimento de novas ideias sobre a educação, em que se entende a realidade sociocultural como sendo muito complexa. Estas duas tendências estão na base de dois paradigmas de investigação educativa existentes: o paradigma positivista ou quantitativo e o paradigma interpretativo ou qualitativo. Atualmente existe um terceiro paradigma designado por sociocrítico ou hermenêutico (Coutinho, 2005; Latorre *et al.*, 1996).

Assim, poderíamos ser tentados a identificar o esquema teórico de um paradigma para determinar o quadro metodológico no qual a presente investigação educativa se inscreve. Contudo, tal não será feito, uma vez que não podemos confundir duas questões: *qual o paradigma da investigação educativa que devemos subscrever?* e, *qual a metodologia de trabalho a seguir?*

A resposta à primeira questão é controversa pelo facto de não conseguirmos subscrever todos os valores, todas as teorias e todas as regras presentes num único paradigma. No entanto, ao longo deste trabalho de investigação educativa, teremos oportunidade de demonstrar as nossas tendências pessoais, de forma a sermos expostos ao escrutínio público:

a presença da crítica é a melhor segurança: quando o trabalho é enviado para uma revisão não tendenciosa dos pares, quando os pesquisadores são obrigados a responder aos críticos, quando é suposto estarem familiarizados com a literatura metodológica e substantiva [...], e quando os investigadores tentam refutar, de forma honesta, aquilo em que acreditam [...]

(Alves, 2001, pp.240-241)

Assim, a autora termina com uma alusão à afirmação de Popper (1976), segundo a qual “a objetividade não é propriedade do contexto de justificação, é um assunto do social pois depende da aceitação da comunidade do espírito crítico” (Alves, 2001, p.241).

A resposta à segunda questão que levantámos anteriormente é a utilização de uma metodologia mista, dado o facto de acreditarmos que só com a complementaridade das duas metodologias (quantitativa e qualitativa) é que conseguiríamos alcançar os propósitos da presente investigação. Neste sentido, partilhamos a opinião de Pacheco (1995, p.21) quando

afirma que “o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma mas o problema e as situações de estudo”. No mesmo sentido, Pérez Serrano (1998, pp.52-43) refere que é um equívoco que se aceite colocar em dois níveis decisões diferentes porque,

a opção por um paradigma determinado não é exclusiva da metodologia de investigação escolhida. Não se contradizem, pelo contrário, podem complementar-se:

- se um investigador vai empreender uma investigação qualitativa, não implica que tenha de assumir todos os atributos do paradigma em questão. [...]
- os métodos quantitativos / qualitativos podem aplicar-se conjuntamente, segundo as exigências da situação a investigar [...]. A ciência vale-se de todos os métodos que lhe proporcionam uma visão mais ampla da realidade. Isto significa que, como dizíamos antes, se complementam;
- a utilização conjunta não está isenta de dificuldades. Que nos sirva de estímulo saber que a atitude integradora de ambas as posturas tem sido assumida pela comunidade científica em geral²⁶⁴.

Ultrapassando as discussões metodológicas que têm configurado a dicotomia quantitativo *versus* qualitativo (Afonso, 2005; Coutinho, 2005; Bodgan & Biklen, 1994; Pacheco, 1995), a complexidade inerente à problemática da presente investigação, levou a que tivéssemos de optar por uma integração metodológica (Coutinho, 2005). Assim, o recurso a uma metodologia qualitativa servir-nos-ia, sobretudo, o propósito de compreender a operacionalização do DAAE, pois só com a nossa integração no contexto escolar em que decorria a ação do referido dispositivo é que recolheríamos dados ricos em significado que nos facultassem uma descrição pormenorizada da realidade, centrada no processo. Ao aceitarmos o “postulado de que não existe uma uniformidade condutual do universo particular [em que estudamos], mas uma diversidade resultante da mediação cognitiva e social dos sujeitos intervenientes” (Pacheco, 1995, p.41), justifica-se a opção pela metodologia qualitativa, pois esta, ao basear-se num método indutivo, permitir-nos-ia desvendar “a intenção, o propósito de uma ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado do valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, 1995, p.41). Assim, além da compreensão da operacionalização do DAAE,

²⁶⁴ Tradução nossa do espanhol – “a opción por un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación elegido. No se contradicen; por el contrario, pueden complementarse.

- Si algún investigador lleva a cabo una investigación cualitativa, no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión.

- Los métodos cualitativo / cuantitativo pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora [...]. La ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad. Esto significa que, como antes decíamos, se complementan.

- La utilización conjunta no está exenta de dificultades. De ahí que nos sirva de estímulo saber que existe una actitud integradora de ambas posturas que va siendo asumida por la clase científica en general” (Pérez Serrano, 1998, pp.52-43).

o recurso à metodologia qualitativa poder-nos-ia proporcionar o acesso a dados ricos em significado e, como tal, facilitadores da compreensão de certas implicações do DAAE no desenvolvimento curricular da própria instituição escolar em estudo, afastando-nos da vontade de generalização, mas adquirindo conhecimento que sirva de ponto de partida à elaboração de um conjunto de diretrizes para a construção de uma modelização de um DAAE. De Landsheere (1986, pp.16-17) sustenta que:

em vez de a generalização ser a regra na nossa investigação, sugiro que invertamos as nossas prioridades. Um observador que recolha dados numa situação particular encontra-se numa posição que lhe permite apreciar as práticas ou as propostas e observar os efeitos no seu contexto. Tentando descrever e explicar o que se passou, estará não somente atento às variáveis controláveis, mas também às condições incontroladas, às características pessoais e aos acontecimentos que se produziram durante o tratamento e as medições. Indo de situação em situação, a sua primeira tarefa é descrever de novo e interpretar o efeito em cada caso, tendo essencialmente em conta fatores que atuam unicamente nesse caso ou numa série de acontecimentos, à medida que os resultados se acumulam, aquele que procura compreender fará tudo ao seu alcance para descobrir como é que os fatores incontrolados poderiam ter causado desvios locais do efeito modal. Por outras palavras, a generalização não sobrevém senão tardiamente e a exceção é considerada tão seriamente como a regra [...] quando damos um peso adequado às condições locais, toda a generalização é uma hipótese de trabalho e não uma conclusão.

Por outro lado, o recurso à metodologia quantitativa serviu para recolher um conjunto de dados de caráter extensivo, cumprindo a função de nos proporcionar as impressões de um conjunto alargado de atores sobre as expectativas e, posteriormente, sobre os contributos do desenvolvimento do DAAE para as dinâmicas internas da instituição escolar em estudo, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento curricular. Embora estes dados possam ser menos ricos em capacidade hermenêutica, ao serem conjugados com os dados recolhidos por métodos integrados na metodologia qualitativa, facultar-nos-ão um conhecimento amplo da realidade escolar, essencial para o alcance dos propósitos subjacentes à investigação.

Em síntese, optámos por uma integração metodológica e, embora se destaque a metodologia qualitativa na recolha dos dados ao longo do trabalho de campo, nomeadamente, através da observação participante, análise de documentos e entrevista semiestruturada, a metodologia quantitativa emergiu no início e no fim do trabalho de campo, quando seleccionámos o questionário para recolher dados que traduzissem as expectativas iniciais e os contributos finais do desenvolvimento do DAAE.

4.3. O Campo de Estudo

4.3.1. Seleção da Escola

A Escola²⁶⁵ onde decorreu o estudo foi selecionada no seguimento da disponibilidade revelada pelo Presidente do Conselho Executivo (PCE) numa reunião realizada em meados do mês de dezembro de 2006. Tinha passado cerca de um mês da defesa da dissertação de mestrado, quando fomos contactados pelo PCE para conversar sobre a possibilidade de apoiar a Escola na implementação e desenvolvimento do seu DAAE. Como teremos oportunidade de verificar, umas das metas do Projeto Educativo de Escola (PEE) era a implementação de um DAAE, mas a ausência de formação na área da avaliação de escola dos atores internos dificultava a sua concretização. Neste sentido, o PCE desenvolveu esforços para encontrar alguém ou uma instituição que pudesse ajudar e apoiar a Escola a construir e, posteriormente, a desenvolver o seu DAAE. Foi no âmbito desses esforços que fomos contactados²⁶⁶ e o resultado foi o agendamento de uma reunião que viria a realizar-se na Escola em meados do mês de dezembro de 2006, a qual contou, não só com a nossa presença, mas também de elementos do órgão de gestão.

A nossa experiência no terreno era inexistente e, como tal, na reunião limitámo-nos a apresentar, por um lado, o conhecimento adquirido na investigação realizada e, por outro, a nossa perspetiva sobre um DAAE, nomeadamente, a nossa conceção, os princípios que deveriam estar presentes no desenvolvimento do referido dispositivo e a explicitação da referencialização como a metodologia que consideramos adequada à construção e desenvolvimento de uma modelização de um DAAE. Nesta apresentação, partilhámos também as preocupações que nos surgiram na investigação realizada, bem como a intenção de avançarmos para o desenvolvimento de uma outra investigação, para a qual ainda não havia um desenho definido²⁶⁷. Foi no seguimento desta partilha, que o PCE revelou disponibilidade para abertura da Escola à realização da investigação que quiséssemos desenvolver, solicitando apoio na implementação e no desenvolvimento do seu DAAE.

A abertura da Escola proposta pelo PCE acabou por servir de estímulo para avançarmos com uma nova investigação porque, na altura, entendemos que seria uma oportunidade que não

²⁶⁵ O termo “Escola” (com ‘E’ maiúsculo) será utilizado para designar a escola em estudo.

²⁶⁶ Além do contacto que foi estabelecido connosco, a Escola, por intermédio do PCE, já tinha contactado uma instituição privada, cuja atividade se prende, sobretudo, com o desenvolvimento da avaliação externa de escola.

²⁶⁷ Aquando da realização da reunião, estávamos a alinhar as diretrizes para a construção do projeto de doutoramento que iríamos apresentar ao Conselho Científico da Universidade do Minho.

poderia ser posta de parte, dada a dificuldade em encontrar uma outra escola disponível para participar na investigação. Assim, e no seguimento da solicitação que nos foi feita pelo PCE na reunião, apresentámos à Escola um projeto onde evidenciámos, não só um conjunto de linhas orientadoras da implementação e desenvolvimento de um DAAE, mas também o papel de *amigo crítico* que iríamos assumir (cf. anexo 2).

Em síntese, a seleção da Escola onde realizámos o estudo decorreu do convite que nos foi dirigido pelo PCE, posteriormente, aprovado pelo Conselho Pedagógico aquando da análise do projeto apresentado por nós²⁶⁸. É de realçar que esta abertura acabou, na nossa opinião, por ir de encontro ao interesse da Escola, pois era uma forma económica de poder usufruir do apoio externo de que necessitava para colmatar as suas debilidades e, assim, poder avançar com a implementação e desenvolvimento do seu DAAE. Para nós, foi uma oportunidade para avançarmos com o desenvolvimento de uma nova investigação que já desejávamos, pois, além da garantia de podermos acompanhar, de um modo muito próximo, o desenvolvimento de um DAAE, não tínhamos qualquer conhecimento sobre a Escola, o que, à partida, era importante e garantiria a autonomia da nossa ação como *amigo crítico*²⁶⁹, evitando uma possível contaminação²⁷⁰ na nossa ação de investigador.

4.3.2. Caracterização da Escola²⁷¹

O estudo decorreu numa Escola de tipologia secundária com 3.º ciclo do ensino básico, integrada no sistema de ensino público e localizada no centro de uma cidade da zona norte do continente português. A sua origem remota ao início da década de 60, quando começou por ser o liceu feminino da cidade, facto que perdurou até meados do ano 1974, momento em que se transformou, em consequência da revolução do 25 de abril, numa Escola secundária que passou a integrar igualmente estudantes do sexo masculino na sua população estudantil. Após essa

²⁶⁸ O Conselho Pedagógico, quando analisou o projeto apresentado por nós, fê-lo com o conhecimento, dado pelo PCE, de que iríamos, caso fosse aprovado, desenvolver uma investigação integrada numa dissertação de Doutoramento na Universidade do Minho.

²⁶⁹ No ponto 3.4.6, foi realçada a importância do *amigo crítico* garantir uma margem de autonomia na sua ação para evitar uma postura de aliado de uma secção ou de uma parcela dominante da escola, cujo efeito dificilmente corresponde àquele que se deseja – o de ajudar a escola a desenvolver um DAAE útil à sua melhoria.

²⁷⁰ Bogdan e Biklen (1994, p.86) referem que um investigador envolvido intimamente no contexto que pretende estudar terá dificuldade em se distanciar, “quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuem das situações”. Embora esta ideia esteja focalizada em situações em que o investigador está integrado no próprio contexto em estudo (por exemplo, o investigador é docente da escola que vai estudar), parece-nos importante termos tido presente tal ideia, pois, além de podermos evitar a dificuldade de interpretação do contexto de estudo devido a um reduzido distanciamento, podia ser colmatada a possibilidade de emergir a percepção de sermos um investigador imparcial. Aliás, este último aspeto revela-se importante na presente investigação, pois, além do papel de investigador, exerceríamos também o papel de *amigo crítico*.

²⁷¹ Os dados utilizados na caracterização da Escola foram recolhidos no Projeto Educativo da Escola e na base de dados relativa à caracterização da Escola que a Equipa de autoavaliação possuía no âmbito do seu trabalho. Para um conhecimento mais aprofundado desta base de dados, cf. ponto 5.2.2.3.

passagem, a Escola passou a funcionar em regime triplo, tendo atingido uma população estudantil de mais de 2000 alunos.

No espaço temporal em que decorreu o nosso acompanhamento, ou seja, a nossa ação de *amigo crítico*, a Escola funcionava em regime duplo (manhã e tarde), com uma oferta educativa centrada no nível de ensino secundário, sobretudo, nos cursos científico-humanísticos, vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior. Nas tabelas seguintes é apresentada a oferta educativa da Escola, bem como a população estudantil nos três anos letivos em que decorreu o nosso acompanhamento²⁷². Na tabela 4.1. apresentamos a oferta educativa da Escola e a população estudantil do ano letivo 2006/2007.

TABELA 4.1 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2006/2007

Ano	Curso	Alunos							
		Turmas		Feminino		Masculino		Total	
		N	%	n	%	n	%	N	%
9.º		4	8,7	58	56,9	44	43,1	102	9,4
10.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	9	19,6	140	57,6	103	42,4	243	22,5
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	13	48,1	14	51,9	27	2,5
	Ciências Sociais e Humanas	2	4,3	30	58,8	21	41,2	51	4,7
	Artes Visuais	2	4,3	24	52,2	22	47,8	46	4,3
11.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	6	13,0	90	59,6	61	40,4	151	14,0
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	18	64,3	10	35,7	28	2,6
	Ciências Sociais e Humanas	2	4,3	33	66,0	17	34,0	50	4,6
	Artes Visuais	2	4,3	20	51,3	19	48,7	39	3,6
	Língua e Literatura	1	2,2	15	83,3	3	16,7	18	1,7
	TECNOLÓGICO								
	Marketing	1	2,2	5	55,6	4	44,4	9	0,8
12.ª	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	5	10,9	70	58,3	50	41,7	120	11,1
	Ciências Socioeconómicas	2	4,3	19	52,8	17	47,2	36	3,3
	Ciências Sociais e Humanas	1	2,2	17	85,0	3	15,0	20	1,9
	Artes Visuais	1	2,2	12	54,5	10	45,5	22	2,0
	Língua e Literatura	1	2,2	12	66,7	6	33,3	18	1,7
	TECNOLÓGICO								
	Marketing	1	2,2	4	36,4	7	63,6	11	1,0
	TURMAS RESIDUAIS								
	Planos de estudo 286/89	4	8,7	50	55,6	40	44,4	90	8,3
	Total:	46	100,0	630	58,3	451	41,7	1081	100,0

²⁷² Apesar de ser dito que o acompanhamento desenvolvido teve a duração de três anos letivos (do ano letivo 2006/2007 ao ano letivo 2008/2009), o seu início ocorreu apenas em meados do mês de fevereiro de 2007, ou seja, no início do segundo semestre do ano letivo 2006/2007.

Na tabela 4.2. apresentamos a oferta educativa da Escola e a população estudantil do ano letivo 2007/2008.

TABELA 4.2 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2007/2008

Ano	Curso	Alunos							
		Turmas		Feminino		Masculino		Total	
		N	%	n	%	n	%	N	%
9.º	CEF	2	4,4	14	50,0	14	50,0	28	2,5
10.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	10	22,2	160	62,7	95	37,3	255	22,4
	Ciências Socioeconómicas	2	4,4	26	52,0	24	48,0	50	4,4
	Línguas e Humanidades	3	6,7	61	73,5	22	26,5	83	7,3
	Artes Visuais	2	4,4	28	41,2	40	58,8	68	6,0
	PROFISSIONAL								
	Técnico de comunicação - marketing, relações públicas e publicidade	1	2,2	17	81,0	4	19,0	21	1,8
	Técnico de serviços jurídicos	1	2,2	19	86,4	3	13,6	22	1,9
	Técnico de design de interiores / exteriores	1	2,2	7	36,8	12	63,2	19	1,7
11.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	7	15,6	106	54,4	89	45,6	195	17,2
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	15	53,6	13	46,4	28	2,5
	Ciências Sociais e Humanas	2	4,4	30	60,0	20	40,0	50	4,4
	Artes Visuais	2	4,4	24	50,0	24	50,0	48	4,2
12.ª	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	4	8,9	71	60,2	47	39,8	118	10,4
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	20	66,7	10	33,3	30	2,6
	Ciências Sociais e Humanas	2	4,4	33	67,3	16	32,7	49	4,3
	Artes Visuais	2	4,4	22	55,0	18	45,0	40	3,5
	Língua e Literatura	1	2,2	22	91,7	2	8,3	24	2,1
	TECNOLÓGICO								
	Marketing	1	2,2	5	55,6	4	44,4	9	0,8
	Total:	45	100,0	680	59,8	457	40,2	1137	100,0

Na tabela 4.3 apresentamos a oferta educativa da Escola e a população estudantil do ano letivo 2007/2008.

TABELA 4.3 - Caracterização da população escolar e da oferta educativa da Escola do ano letivo 2008/2009

Ano	Curso	Alunos							
		Turmas		Feminino		Masculino		Total	
		N	%	n	%	n	%	N	%
9.º	CEF	1	2,2	3	20,0	12	80,0	15	1,4
10.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	6	13,3	73	44,8	90	55,2	163	15,2
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	15	51,7	14	48,3	29	2,7
	Línguas e Humanidades	2	4,4	35	63,6	20	36,4	55	5,1
	Artes Visuais	2	4,4	29	58,0	21	42,0	50	4,7
	PROFISSIONAL								
	Técnico de serviços jurídicos	1	2,2	22	91,7	2	8,3	24	2,2
	Técnico de Artes Gráficas	1	2,2	9	42,9	12	57,1	21	2,0
	Técnico de Informática de Gestão	1	2,2	6	33,3	12	66,7	18	1,7
11.º	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	9	20,0	135	60,5	88	39,5	223	20,7
	Ciências Socioeconómicas	2	4,4	24	53,3	21	46,7	45	4,2
	Línguas e Humanidades	3	6,7	51	68,0	24	32,0	75	7,0
	Artes Visuais	2	4,4	23	53,5	20	46,5	43	4,0
	PROFISSIONAL								
	Técnico de comunicação - marketing, relações públicas e publicidade	1	2,2	16	94,1	1	5,9	17	1,6
	Técnico de serviços jurídicos	1	2,2	17	81,0	4	19,0	21	2,0
	Técnico de design de interiores / exteriores	1	2,2	5	33,3	10	66,7	15	1,4
12.ª	CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO								
	Ciências e Tecnologias	6	13,3	79	50,6	77	49,4	156	14,5
	Ciências Socioeconómicas	1	2,2	11	42,3	15	57,7	26	2,4
	Ciências Sociais e Humanas	2	4,4	27	77,1	8	22,9	35	3,3
	Artes Visuais	2	4,4	22	50,0	22	50,0	44	4,1
	Total:	45	100,0	602	56,0	473	44,0	1075	100,0

Da leitura dos dados apresentados nas três tabelas precedentes observamos que, ao longo dos três anos letivos, a população estudantil da Escola variou entre os 1075 e 1237 alunos, havendo uma ligeira preponderância de alunos do sexo feminino (igual ou superior a 56,0%).

A grande maioria dos alunos frequentava o ensino secundário, com primazia para os cursos científico-humanísticos (2006/2007=80,4%; 2007/2008=91,3%; 2008/2009=87,8%). Dentro dos cursos científico-humanísticos, Ciências e Tecnológicas é o curso onde se registou o maior número de alunos (2006/2007=47,5%; 2007/2008=50,0%; 2008/2009=50,4%) e, consequentemente, o maior número de turmas. Só no ano letivo 2006/2007 é que se verificou

a presença de alunos a frequentar o ensino básico regular (9,4%), pois, nos dois anos letivos seguintes, apenas frequentaram alunos inscritos em Cursos de Educação e Formação integrados nesse nível de ensino. Além de um curso tecnológico (Curso de Marketing) nos dois primeiros anos letivos (2006/2007 a 2007/2008), no ano letivo 2007/2008, abriram três cursos profissionais, tendo surgido mais dois no ano letivo seguinte, acabando por absorver, no ano letivo 2008/2009, cerca de 12,4% dos alunos. Assim, ao longo dos três anos letivos, verificou-se o crescimento de uma oferta educativa com uma vertente vocacionada para a inserção dos alunos no mundo do trabalho. Porém, os dados apresentados nas tabelas 4.1, 4.2 e 4.3 reforçam a ideia, já realçada, de que a oferta da Escola se inclina mais para o nível de ensino secundário.

Relativamente ao corpo docente da Escola, na tabela 4.4, observamos a sua distribuição por idade, género, habilitações académicas, tempo de serviço total e tempo de serviço na Escola.

TABELA 4.4 - Caracterização do corpo docente da Escola

	2006/2007		2007/2008		2008/2009	
	n	%	n	%	n	%
<i>Idade</i>						
até 30 anos	5	4,1	1	0,9	7	5,3
31 a 40 anos	25	20,3	18	15,8	23	17,3
41 a 50 anos	43	35,0	44	38,6	50	37,6
51 a 60 anos	46	37,4	48	42,1	51	38,3
mais de 61	4	3,3	3	2,6	2	1,5
<i>Género</i>						
Feminino	86	69,9	78	68,4	90	67,7
Masculino	37	30,1	36	31,6	43	32,3
<i>Habilitações académicas</i>						
Bacharelato	2	1,6	2	1,8	2	1,5
Licenciatura	103	83,7	94	82,5	109	82,0
Mestrado	15	12,2	16	14,0	21	15,8
Doutoramento	3	2,4	3	2,6	1	0,8
<i>Anos de serviço</i>						
Até 5 anos	7	6,5	1	0,9	9	6,8
6 a 15 anos	15	17,1	23	20,2	27	20,3
16 a 25 anos	37	30,9	39	34,2	39	29,3
26 a 35 anos	47	39,0	48	42,1	50	37,6
mais 36	7	6,5	3	2,6	8	6,0
<i>Anos de serviço na escola</i>						
Até 5 anos	38	30,9	29	25,4	40	30,1
6 a 15 anos	38	30,9	38	33,3	41	30,8
16 a 25 anos	36	29,3	36	31,6	39	29,3
26 a 35 anos	11	8,9	11	9,6	13	9,8
mais 36	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Da análise dos dados apresentados na tabela 4.4, verifica-se que o número de docentes varia entre os 114 e os 133 nos três anos letivos, tendo-se registado no ano letivo 2007/2008 o menor número e no ano letivo 2008/2009 o maior número de docentes. É de realçar que não

há uma correspondência direta entre corpo docente e a população estudantil pois, no ano letivo 2007/2008, observou-se um menor número de docentes, face ao maior número de alunos que existia nos três anos letivos²⁷³ (cf. as tabelas 4.1, 4.2 e 4.3). A maioria dos docentes é do sexo feminino (igual ou superior a 67,7%) e possuem idades superiores a 41 anos (2006/2007=75,6%; 2007/2008=83,3%; 2008/2009=77,4%). Quanto às habilitações académicas, apurou-se que a maioria dos docentes possui o grau de licenciatura (acima dos 80,0%), havendo, contudo, um crescimento do número de docentes com o grau de mestre, atingindo os 15,8%, no ano letivo 2008/2009. A maioria dos docentes encontra-se a meio ou no topo da carreira pois, nos três anos letivos, registou-se mais de 72,0% de docentes com 16 ou mais anos de serviço (2006/2007=76,4%, 2007/2008=78,9%; 2008/2009=72,9%). Por fim, os dados revelam a existência de um corpo docente estável, já que a maioria desenvolve a sua atividade letiva na Escola há mais de 6 anos (2006/2007=69,1%; 2007/2008=74,6%; 2008/2009=69,9%), destacando-se um número significativo de docentes que desempenha as suas funções na Escola há mais de 16 anos (2006/2007=38,2%; 2007/2008=41,2%; 2008/2009=39,1%).

Quanto ao pessoal não docente, na tabela 4.5, observamos a sua distribuição por idade, género, habilitações académicas e categoria das suas funções.

TABELA 4.5 - Caracterização do pessoal não docente da Escola

	2006/2007		2007/2008		2008/2009	
	n	%	n	%	n	%
<i>Idade</i>						
até 30 anos	3	7,5	2	4,8	1	2,5
31 a 40 anos	8	20,0	6	14,3	9	22,5
41 a 50 anos	11	27,5	11	26,2	14	35,0
51 a 60 anos	16	40,0	17	40,5	14	35,0
mais de 61	2	5,0	6	14,3	2	5,0
<i>Género</i>						
Feminino	32	80,0	35	83,3	34	85,0
Masculino	8	20,0	7	16,7	6	15,0
<i>Habilitações académicas</i>						
1.º ciclo	10	25,0	15	35,7	8	20,0
2.º ciclo	3	7,5	6	14,3	2	5,0
3.º ciclo	7	17,5	5	11,9	9	22,5
Secundário	20	50,0	16	38,1	20	50,0
Licenciatura	0	0,0	0	0,0	1	2,5
<i>Categoria</i>						
Assistente operacional	30	75,0	31	73,8	29	72,5
Assistente técnico	10	25,0	11	26,2	11	27,5

²⁷³ Cremos que tal situação teve origem no momento da recolha de dados desenvolvida pela Equipa de AAE, dado que, no ano letivo 2007/2008, os dados foram recolhidos no início do ano letivo e, provavelmente, não foram tidos em conta os docentes que terão sido integrados na Escola. Aliás, esta nossa suspeita é reforçada com o facto de, no ano letivo subsequente, a Equipa de AAE ter prolongado a atualização da base de dados para o final do 1.º período.

A maioria do pessoal não docente é do sexo feminino (igual ou superior a 80,0%) e tem idades superiores a 41 anos (2006/2007=72,5%; 2007/2008=81,0%; 2008/2009=75,0%), destacando-se um número significativo com idade superior a 51 anos. Ao nível das habilitações académicas, o maior número de funcionários concluiu o ensino secundário (igual ou superior a 38,1%) havendo, contudo, um número significativo que apenas concluiu o 1.º ciclo.

Relativamente à estrutura física, a Escola está organizada num edifício de estilo monobloco de três pisos, pavilhões pré-fabricados e de espaços exteriores, alguns dos quais estão adaptados para a prática da disciplina de Educação Física. Embora tenha vindo a sofrer intervenções de conservação, apresenta alguma desadequação funcional e alguns sinais de desgaste físico que dificultam o seu normal funcionamento. Porém, esta situação está prestes a ser alterada já que foi selecionada para a integração da segunda fase do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário²⁷⁴.

São vários os serviços disponibilizados pela Escola, dos quais realçamos o serviço de ação social escolar, o serviço de psicologia e orientação escolar e o serviço especializado de apoio educativo. A Escola possui também uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, na qual se salienta a requalificação iniciada no ano letivo 2006/2007.

Associação de Pais e Encarregados de Educação, constituída em meados da década de 90, nomeia os representantes dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola. Estes têm, também, um representante nos conselhos de turma, sendo que a sua eleição ocorre no início de cada ano letivo, na reunião com o diretor de turma. Embora no PEE a associação de pais e encarregados de educação seja realçada como “primacial parceiro da Escola” (PEE), ao longo dos dois primeiros anos letivos em que decorreu o estudo, observámos algum défice de participação desta estrutura na vida da Escola.

Existe também uma associação de estudantes, cujos dirigentes são eleitos apenas pelos alunos do ensino secundário, no início de cada ano letivo. A atividade da associação de estudantes centra-se, sobretudo, na dinamização e realização de viagens que ocorrem na interrupção letiva da Páscoa. Existe, ainda, a Assembleia de Delegados de Turma, onde são eleitos, no início do ano letivo, os três representantes dos alunos (um por ano de escolaridade) que integram o Conselho Pedagógico. Os alunos estão também representados na Assembleia de

²⁷⁴ No decorrer da redação da presente investigação, a Escola foi alvo da intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário, o que nos leva a pensar que foram ultrapassadas as dificuldades provocadas pelo desgaste que existia nas suas estruturas físicas.

Escola, de acordo com o Decreto-lei n.º 115-A/98²⁷⁵, sendo a eleição dos seus representantes feita de acordo com o estipulado no Regulamento Interno da Escola²⁷⁶.

Quanto ao PEE, foi aprovado no primeiro trimestre do ano de 2006 e realça como missão da Escola para o triénio 2005/2008 a promoção de um serviço educativo de qualidade e de sucesso que prepare os jovens, de uma forma inclusiva, quer para o ingresso na vida ativa, quer para o prosseguimento de estudos. É de realçar a opção da Escola em prolongar a vigência do PEE, dadas as diversas alterações normativas que ocorreram no segundo ano letivo²⁷⁷ em que se desenvolveu o nosso acompanhamento.

Nele estão definidos oito domínios de atuação e estabelecidas dez metas a alcançar. Um desses domínios é a AAE, que tem como meta – “implementar um sistema de autoavaliação conducente à identificação de indicadores seguros sobre o desempenho da escola a todos os níveis: pedagógico e administrativo-financeiro” (PEE). No seguimento desta meta, é definido um conjunto de linhas orientadoras da ação a desenvolver, que enumeramos:

- apreciação dos resultados intermédios e finais da avaliação dos alunos: interna e externa;
- elaboração de relatórios intermédios e final de execução do plano de atividades de complemento curricular;
- elaboração dos relatórios relativos às atividades de coordenação de departamento. Coordenação de ciclo, direção de turma, direção de instalações, coordenador da biblioteca/centro de recursos, coordenador de projetos, coordenador TIC, atividades de enriquecimento curricular e outros;
- implementação de um sistema de avaliação dos apoios educativos e dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento;
- implementação de um sistema de autoavaliação sobre a execução do projeto educativo;
- aquisição de um sistema de autoavaliação, a operacionalizar no período de vigência de cada projeto educativo.

(PEE)

²⁷⁵ Segundo a alínea 4 do artigo 9.º do Decreto-lei n.º 115-A/98, “a participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade da participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente”.

²⁷⁶ De acordo com o Regulamento Interno da Escola, “os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na Assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respetivamente, pelos alunos do ensino secundário, inclusive os do ensino noturno por unidades capitalizáveis, pelos alunos trabalhadores estudantes do terceiro ciclo do ensino básico recorrente – noturno, pelo pessoal docente e não docente em exercício de funções à data do ato eleitoral”.

²⁷⁷ Das alterações normativas ocorridas no ano letivo 2007/2008, destaca-se a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que veio definir um novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º) e a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, que veio regulamentar “o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1.º).

4.4. Recolha e análise dos dados: o recurso à referencialização

Ao longo desta parte do trabalho, expomos e justificamos todas as ações / opções que nos conduziram à utilização da referencialização, modelização fundamental para o desenvolvimento da presente investigação. A referencialização é entendida como “uma prática de investigação” (Figari, 1996, p.53) que procura conhecer, compreender, perceber um pequeno pedaço do mundo, no nosso caso um DAAE. Ela serviu-nos como um modelo de leitura, numa “tripla tentativa de investigação de uma figuração do real (destinada a facilitar o seu conhecimento), de uma organização simplificadora dos dados, de uma construção abstrata para compreender o real” (Figari, 1996, p.54).

Ao utilizarmos o termo *dispositivo*, temos como intenção provocar uma *procura*²⁷⁸, não só dos processos avaliativos, mas de todos os fenómenos inerentes à implementação, desenvolvimento e efeitos da AAE. O termo *dispositivo* é definido nos dicionários como a forma particular como são distribuídos os vários componentes de um aparelho e, por extensão, o próprio aparelho. Por extensão entende-se a parte visível do aparelho (organismos, programas, ações, etc.); pela forma particular como são distribuídos os vários componentes entendem-se os diversos fenómenos inerentes à construção do dispositivo (envolvimento dos atores, formas / modos de decisão, dados que definem a situação a ser tratada pela ação de formação (Figari, 1996). Assim, e tal como Figari (1996, p.30), defendemos que o termo *dispositivo* “evoca as características de um sistema mais próximo dos atores da educação, do ensino ou da formação”.

4.4.1. Os referentes e a sua origem

Utilizamos o processo de referencialização para procurar um conjunto de referentes pertinentes, ou seja, um conjunto de elementos externos “a que qualquer coisa pode ser reportada” (Figari, 1996, p.47), no sentido de proporcionar a reconstrução da realidade pretendida – um DAAE. Tendo como fonte um conjunto de normativos e de investigações realizadas, agrupámos os referentes em três grupos: normativos, teóricos e metodológicos.

Os referentes normativos selecionados foram os documentos que regulamentam o sistema educativo português, a avaliação da educação e do ensino não superior e a autonomia da escola.

²⁷⁸ O termo *procura* tem a conotação de investigação.

Os referentes teóricos que elegemos tiveram origem nos estudos relativos ao domínio da escola que aprende – Bolívar (2000 e 2001) e Santos Guerra (2001); da avaliação de escola – Alaiz *et al.* (2003), Bolívar (2006) Figari (1996 e 2008), Macbeath *et al.* (2005), Palma (1999a e 1999b)²⁷⁹, Santos Guerra (2002a, 2002b e 2003a), entre outros.

Relativamente aos referentes metodológicos, apoiámo-nos particularmente nos seguintes autores: Afonso (2005), Almeida e Freire (2008), Bardin (2008), Bisquerra (1989), Bravo (1992), Bogdan e Biklen (1994), Campenhoudt e Quivy (2003), Coutinho (2005), De Ketele e Roegiers (1999), Estrela (1994), Figari (1996), Flick (2005), Hill e Hill (2005), Gageiro e Pestana (2003) Ghiglione e Matalon (2001), Sousa (2005). O quadro 4.1 sintetiza os diversos referentes.

QUADRO 4.1 - Referentes evocados

Quadro de Referência Evocado		
Referentes Normativos	Referentes Teóricos	Referentes Metodológicos
<p>- Lei n.º 46/96, com as alterações da Lei n.º 115/97, estabelece o quadro geral do sistema educativo;</p> <p>- Decreto-Lei n.º 115-A/98, aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundários;</p> <p>- Lei n.º 31/2002, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior;</p> <p>Decreto-Lei n.º 75/2008, aprova o regime de autonomia administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundários.</p>	<p>- Alaiz <i>et al.</i> (2003);</p> <p>- Bolívar (2000, 2001 e 2006);</p> <p>- Figari (1996 e 2008);</p> <p>- Macbeath <i>et al.</i> (2005);</p> <p>- Palma (1999b e 1999b);</p> <p>- Santos Guerra (2001, 2002a, 2002b e 2003a);</p> <p>- entre outros ...</p>	<p>- Afonso (2005);</p> <p>- Almeida e Freire (2008);</p> <p>- Bardin (2008);</p> <p>- Bisquerra (1989);</p> <p>- Bravo (1992);</p> <p>- Bogdan e Biklen (1994);</p> <p>- Campenhoudt e Quivy (2003);</p> <p>- Coutinho (2005);</p> <p>- De Ketele e Roegiers (1999);</p> <p>- Estrela (1994);</p> <p>- Figari (1996);</p> <p>- Flick (2005);</p> <p>- Hill e Hill (2005);</p> <p>- Gageiro e Pestana (2003)</p> <p>- Ghiglione e Matalon (2001);</p> <p>- Sousa (2005).</p>

4.4.2. Definição das dimensões a observar

Tendo a presente investigação como objetivo principal compreender a operacionalização de um DAAE e as suas influências no processo de desenvolvimento curricular, optámos por adotar o esquema ICP (Induzido – Construído – Produzido) porque corroboramos a proposta de Figari (1996, p.60) quando considera serem estas “as diferentes dimensões que constituem qualquer dispositivo educativo”.

²⁷⁹ Socorremo-nos do material de apoio do projeto Qualidade XXI.

Para cada dimensão definimos sub-dimensões que apresentamos no quadro 4.2.

QUADRO 4.2 - Dimensões e sub-dimensões a observar

Dimensões	Sub-dimensões
1. Induzido	1.1 Práticas de autoavaliação de escola existentes 1.2 Iniciativa 1.3 Intenção 1.4 Opções estratégicas 1.5 Expectativas
2. Construído	2.1 Equipa de autoavaliação 2.2 Estrutura do dispositivo de autoavaliação de escola 2.3 Processo(s) avaliativo(s) 2.4 Envolvimento dos atores internos 2.5 Recetividade do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola 2.6 Constrangimentos 2.7 Amigo Crítico
3. Produzido	3.1 Contributos do dispositivo de autoavaliação de Escola 3.2 Mudanças

Como já tivemos oportunidade de referir, a opção pela utilização do termo *dispositivo* teve como intenção provocar uma *procura* não só da parte visível da operacionalização da AAE, mas de todos os fenómenos inerentes à sua implementação, desenvolvimento e efeitos provocados na Escola. Assim, na dimensão do Induzido, o enfoque da nossa *procura* foi a ação desenvolvida antes da implementação do DAAE. Ao nível da dimensão do Construído, o enfoque centrou-se no desenvolvimento do próprio dispositivo. Por fim, na dimensão do Produzido, a atenção centra-se nos contributos decorrentes do desenvolvimento do DAAE e, conseqüentemente, nos seus efeitos no processo de desenvolvimento curricular.

Para uma análise mais aprofundada, no quadro 4.3, apresentamos os objetivos de cada dimensão e sub-dimensões que orientaram a nossa *procura*.

QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar

Dimensões e sub-dimensões a observar	Objetivos
1. Induzido:	1.1. Práticas de autoavaliação de escola existentes ²⁸⁰ Conhecer as práticas de autoavaliação de escola existentes na Escola antes da implementação do dispositivo de autoavaliação.
	1.2. Iniciativa Compreender a origem da iniciativa para a implementação de um dispositivo de autoavaliação de escola; Conhecer os atores internos que assumiram a responsabilidade de incentivar a Escola a implementar o seu dispositivo de autoavaliação.
	1.3. Intenção Compreender as intenções da Escola para implementação de um dispositivo de autoavaliação de escola.

²⁸⁰ Definiu-se que a análise a desenvolver se centraria nas práticas de AAE existentes no ano letivo 2006/2007.

QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar (continuação)

Dimensões e sub-dimensões a observar		Objetivos
1. Induzido:	1.4. Opções estratégicas	<p>Conhecer as perceções sobre os caminhos que poderiam ser adotados para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;</p> <p>Conhecer as opções com que a Escola se confrontou aquando da decisão do caminho a seguir no desenvolvimento do DAAE;</p> <p>Perceber como se desenvolveu o processo de escolha do caminho a adotar no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola.</p>
	1.5. Expectativas	<p>Conhecer as perceções sobre o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;</p> <p>Conhecer as expectativas quanto aos contributos que poderiam advir do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação para a Escola.</p>
2. Construído:	2.1. Equipa de autoavaliação	<p>Conhecer a origem da iniciativa da constituição da Equipa de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer os critérios que foram tidos em conta na escolha dos atores para a integração na Equipa de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer as motivações que levaram os atores a integrar a Equipa de autoavaliação de escola;</p> <p>Compreender o processo de construção e reformulação da Equipa de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer os papéis assumidos pelos diferentes elementos da Equipa no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola;</p> <p>Compreender as dinâmicas de funcionamento da Equipa de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer as perceções sobre a importância dos contributos dados por cada um dos elementos da Equipa no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola</p>
	2.2. Estrutura do dispositivo de autoavaliação de escola	<p>Conhecer o processo de construção do projeto do dispositivo de autoavaliação;</p> <p>Conhecer a origem da planificação do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola e compreender a sua execução;</p> <p>Conhecer as formas como foi organizada a informação existente na Escola.</p>
	2.3. Processo(s) avaliativo(s)	<p>Compreender a forma de desenvolvimento das diferentes etapas de um processo avaliativo, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> .construção do referencial; .construção e aplicação de instrumento de recolha de dados; .produção dos juízos de valor; .tomada de decisão.
	2.4. Envolvimento dos atores internos	<p>Conhecer o modo como os atores da Escola foram envolvidos na implementação e desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola;</p> <p>Compreender o papel assumido pelos diferentes atores da Escola nos diversos momentos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer a importância do envolvimento dos atores da Escola para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola.</p>
	2.5. Recetividade do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola	<p>Conhecer a recetividade dos atores da Escola face às exigências inerentes ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;</p> <p>Compreender as razões da forma como os atores se confrontaram com as exigências inerentes ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola.</p>
	2.6. Constrangimentos	<p>Conhecer os constrangimentos provocados na Escola pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola;</p> <p>Conhecer os constrangimentos que influenciaram o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola.</p>

QUADRO 4.3 - Distribuição dos objetivos das dimensões e sub-dimensões a observar (continuação)

Dimensões e sub-dimensões a observar		Objetivos
2. Construído:	2.7. Amigo Crítico	Descrever a intervenção desenvolvida pelo <i>amigo crítico</i> ; Compreender a importância do <i>amigo crítico</i> no dispositivo de autoavaliação de escola; Conhecer os constrangimentos provocados pela presença de um <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; Conhecer a relação estabelecida entre o <i>amigo crítico</i> e a Equipa de autoavaliação.
3. Produzido	3.1 Contributos do dispositivo de autoavaliação de escola	Conhecer os contributos do desenvolvimento do DAAE nas dinâmicas da Escola relativamente: .à produção do conhecimento; .à promoção da melhoria; .à construção/gestão da autonomia da Escola
	3.2 Mudanças	Conhecer os efeitos / mudanças que o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação provocou ou provocaram na Escola

4.4.3. Recolha de dados: descrição das opções tomadas

Como foi dito anteriormente, o acompanhamento que desenvolvemos como *amigo crítico* desenrolou-se ao longo de cerca de três anos letivos (de 2006/2007 a 2008/2009). Este espaço temporal coincide, de um modo geral, com o trabalho de campo, porque embora tivéssemos a intenção de os fazer coincidir, no decorrer da investigação fomos obrigados a prolongar o trabalho de campo para recolher dados que possibilitassem atingir os objetivos definidos na dimensão de Produzido. São duas as razões que nos obrigaram a prolongar em alguns meses²⁸¹ o trabalho de campo: 1) evitar uma possível contaminação da conjuntura provocada pelo desenvolvimento do novo sistema de ADD nas perceções dos docentes sobre os contributos do desenvolvimento do DAAE e, conseqüentemente, os seus efeitos nas dinâmicas da Escola. No fundo, procurámos evitar ou reduzir uma possível sobreposição das perceções sobre o novo sistema de ADD desenvolvida na Escola ao desenvolvimento do DAAE²⁸²; 2) a ideia de que as mudanças demoram a emergir, ganhou uma relevância significativa face ao facto de termos observado, no ano letivo 2008/2009, um aperfeiçoamento do processo avaliativo iniciado no ano letivo anterior.

²⁸¹ O trabalho de campo foi prolongado até meados de abril de 2010. Como teremos oportunidade de observar, a aplicação do segundo inquérito por questionário ocorreu no mês de fevereiro de 2010 (cf. ponto 4.4.3.3.1) e a aplicação do segundo inquérito por entrevista ocorreu no mês de abril de 2010 (cf. ponto 4.4.3.3.2).

²⁸² No capítulo seguinte, teremos oportunidade de observar que a implementação do novo sistema de ADD foi percebida como sendo um constrangimento relevante para o desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.4.4.2).

Embora a presente investigação reclame uma metodologia de cariz misto, foram os métodos integrados numa metodologia qualitativa, que mais utilizámos para recolher os dados²⁸³. Deste modo, compreende-se que tenhamos optado por ir construindo a estratégia de recolha de dados, tendo presente o pressuposto realçado por Bogdan e Biklen (1994, p.83) nas investigações de cariz qualitativo, o “muito pouco [que] se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo” leva a que o investigador se vá familiarizando “com o ambiente, as pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta”. Não obstante, não partimos para o terreno sem que tivéssemos definido algumas linhas sobre a estratégia a adotar, pois tínhamos presente a problemática e os objetivos da investigação (cf. ponto 4.1).

Na figura 4.1 apresentamos os métodos de recolha de dados adotados e os momentos em que foram aplicados.



FIGURA 4.1 - Distribuição temporal da aplicação dos métodos utilizados na recolha de dados

A complexidade dos propósitos da investigação, sobretudo a compreensão da operacionalização do DAAE, conduziu-nos ao recurso de uma multiplicidade de métodos de recolha de dados, não só para obter um conhecimento aprofundado, mas sobretudo para contornar a ambiguidade dos dados qualitativos. A crença de que um DAAE é complexo fez com que tivéssemos, à partida, de estruturar a estratégia de recolha de dados de modo a podermos, posteriormente, triangulá-los, no sentido de controlar “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações” (Afonso, 2005, p.73). A triangulação dos dados tem como objetivo “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” e “identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p.73).

²⁸³ Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), o “termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (itálico nos autores).

Como se pode observar na figura 4.1, a recolha de dados desenrolou-se num processo contínuo que ia facilitando a aquisição de um conhecimento sobre o DAAE, no qual se destaca a observação participante como o primeiro método adotado e, de seguida, o estudo de documentos que iam sendo produzidos pela Equipa de AAE²⁸⁴. Foi a análise dos dados recolhidos por estes dois métodos que nos auxiliou na tomada de algumas decisões, nomeadamente, sobre os atores-chave a inquirir e sobre os momentos mais oportunos para aplicar os inquéritos, bem como na construção de alguns inquéritos. Além disto, a análise dos dados decorrentes, sobretudo, da observação participante, ajudaram-nos na estruturação das sub-dimensões apresentadas no quadro 4.2.

Ao nível do estudo de documentos, houve um estudo contínuo ao longo dos três anos letivos dos documentos que iam emergindo do desenvolvimento do DAAE, no final de cada um dos anos letivos, tal como se pode observar na figura 4.1, e analisámos as atas das reuniões de alguns órgãos da Escola – Análise de Documentos (2)²⁸⁵.

Face à multiplicidade de métodos utilizados, nos pontos que se seguem efetuamos uma descrição do percurso desenvolvido no trabalho de campo.

4.4.3.1. Observação Participante

Tendo a presente investigação como principal objetivo compreender a operacionalização de um DAAE, a observação assumiu-se como um dos métodos de recolha de dados dominante, pois é no contexto, neste caso, o escolar, que as ações poderão ser melhor compreendidas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Sousa, 2005). Quanto à nossa situação de observador, a estratégia adotada foi a de observador participante (Estrela, 1994), dado termos assumido, no seio do DAAE, o papel de *amigo crítico*. Segundo Estrela (1994, p.31), designa-se por observação participante aquela em que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” e acrescenta que, independentemente dos campos em que se trabalha e das técnicas utilizadas, “o observador-participante deverá desempenhar um *papel* bem definido na organização social que observa”²⁸⁶ (Estrela, 1994, p.32). A nossa integração no campo de estudo emergiu, como já referimos, de uma solicitação de apoio à implementação e desenvolvimento de um DAAE, pelo que assumimos, desde o início, o papel de *amigo crítico*, cuja ação se restringiu

²⁸⁴ Em determinados momentos, utilizaremos o termo “Equipa” (com ‘E’ maiúsculo) para designar a equipa que foi constituída na Escola para assegurar o desenvolvimento do DAAE.

²⁸⁵ No final de cada um dos anos letivos, foram analisadas as atas do Conselho Pedagógico, da Assembleia de Escola (nos anos letivos de 2006/2007 a 2007/2008), do Conselho Geral Transitório (no ano letivo 2008/2009), dos departamentos curriculares e do Conselho de Diretores de Turma.

²⁸⁶ Itálico no autor.

à colaboração, ao apoio e à formação da Equipa responsável pela dinamização do referido dispositivo. Assim, fomos um ator ativo e, apesar da não implicação nas decisões que foram sendo tomadas, acabámos por ter alguma influência através da formação da Equipa e da apresentação de sugestões de caminhos que poderiam ser adotados no desenvolvimento do DAAE, ou seja, também fomos um ator interventivo²⁸⁷, cumprindo, assim, uma das principais características da observação participante, a de “um profundo mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também da influência sobre o que é observado” (Flick, 2005, p.142).

A dualidade de papéis que assumimos no seio da Escola (o de *amigo crítico* e o de investigador) era do conhecimento de todos os elementos da Equipa e dos diferentes atores da Escola, visto que o projeto de AAE que elaborámos fora apresentado no Conselho Pedagógico com a informação de que, em paralelo, iríamos desenvolver uma investigação integrada numa dissertação de Doutoramento. Após a aprovação do projeto em Conselho Pedagógico, foi dado a conhecer à Assembleia de Escola.

Se o nosso papel de investigador era conhecido, talvez não fosse o de observador participante, não só por parte dos diferentes elementos da Equipa, mas também por parte de outros atores internos que estiveram envolvidos em ações, dado que não houve qualquer clarificação sobre os métodos de recolha de dados que iríamos adotar²⁸⁸ e, por outro lado, do relacionamento assente no papel de *amigo crítico* que tivemos a preocupação de estabelecer, quer com os elementos da Equipa, quer com os diferentes atores da Escola. Esta preocupação surgiu logo no início, ao estabelecer um acordo com o PCE aquando da assinatura do protocolo de investigação, a de que seria ele a responder às nossas solicitações enquanto investigador, nomeadamente, o acesso aos documentos da Escola e a disponibilização de contactos que teríamos necessidade de estabelecer com alguns atores internos²⁸⁹. Assim, evitaríamos uma dualidade de papéis no relacionamento a estabelecer com a Equipa e uma sobreposição de interesses, que poderia originar conflitos ou confusões desnecessárias. Embora não tenha sido explicitada junto do PCE, não quisemos, também, que na função de *amigo crítico*, colocássemos

²⁸⁷ No capítulo seguinte, ter-se-á oportunidade de observar a intervenção que desenvolvemos como *amigo crítico* junto da Equipa de AAE (cf. ponto 5.2.5.1).

²⁸⁸ A não clarificação dos métodos de recolha de dados adotada não decorreu de uma postura de ocultação, mas sim do facto de nunca termos sido questionados nesse sentido.

²⁸⁹ Tal como foi acordado, durante a investigação, o PCE permitiu-nos o acesso aos documentos internos da Escola e facultou-nos os contactos com os atores internos da Escola. A exceção ocorreu ao nível dos alunos, dado que foi através da Coordenadora da Equipa que estabelecemos o contacto com esses atores para a realização da entrevista coletiva que viemos a desenvolver no ano letivo 2008/2009.

em causa a espontaneidade das ações inerentes ao desenvolvimento do DAAE, sobretudo por parte dos elementos da Equipa.

O reconhecimento, desde o início, do papel de *amigo crítico* que desempenhámos evitou qualquer constrangimento de integração no contexto e as situações a observar foram restringidas aos momentos em que desempenhávamos a função de *amigo crítico*, o que não aconteceu apenas nas sessões da Equipa, mas também em algumas sessões e reuniões que a Equipa teve com atores da Escola²⁹⁰. É de realçar, também, a nossa presença em reuniões de trabalho com a Coordenadora da Equipa e com o PCE. No quadro 4.4, apresentamos os locais e/ou as circunstâncias, bem como a frequência das observações realizadas no espaço temporal em que decorreu o nosso acompanhamento.

QUADRO 4.4 - Número de observações realizadas pelos diferentes locais ou circunstâncias

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	Total
Conselho Pedagógico	1			1
Reunião com o órgão de gestão da Escola	2	1		3
Reuniões com o PCE e Coordenadora da Equipa		2		2
Reuniões entre a Equipa e coordenadores de departamento		1		1
Sessões da Equipa	9	9	1	19
Sessões de trabalho com a Coordenadora da Equipa		7	7	14
Sessões de trabalho da Equipa com atores da Escola	1	1		2

Foram realizadas 42 observações, sendo que a maioria aconteceu nas sessões da Equipa e nos dois primeiros anos letivos. Esta situação deve-se ao facto de termos optado por observar apenas as situações em que estávamos a desempenhar a função de *amigo crítico*, logo, acabámos por estar dependentes das necessidades da Equipa que, numa fase inicial, foram superiores, dada a necessidade de formação e apoio para implementar e, posteriormente, desenvolver o DAAE. Embora a limitação das situações observadas nos impedisse de fazer um acompanhamento ainda mais aproximado do desenvolvimento do DAAE, o facto é que, por um lado, nos era impossível, por questões financeiras e profissionais, estar presentes, quer em todas as sessões de trabalho da Equipa, quer nas reuniões que esta teve de desenvolver junto

²⁹⁰ Gostaríamos de clarificar que a nossa presença nas sessões ou nas reuniões que a Equipa teve com os atores da Escola aconteceram apenas quando foi solicitada a nossa presença.

de alguns atores internos. Por outro lado, colocar-se-ia em causa o estatuto e função de *amigo crítico* porque facilmente nos percecionariam como sendo mais um elemento da Equipa e, nós próprios, poderíamos cair num nível de envolvimento na realização das tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE que colocaria em causa o distanciamento externo, essencial para o desempenho das funções que nos eram exigidas.

O relacionamento assente no papel de *amigo crítico* salvaguardou a necessidade de não nos tornamos um *nativo* (Flick, 2005) e, assim, garantir o distanciamento suficiente à manutenção de uma perspetiva crítica sobre a ação ou acontecimentos que iam sendo observados, indo de encontro à ideia realçada por por Koepping (1987, citado por Flick, 2005, p. 145), a de que o investigador, na observação participante,

deve ter, como figura social, exatamente os traços que Simmel delineou para o estranho: tem de fundir dialeticamente duas funções em si próprio, a do empenho e a do distanciamento... (o investigador tenta, por isso, ver) o que é delineado pela noção de participação na observação, cuja tarefa é compreender, através dos olhos de outrem. Ao participar, o investigador autentica metodologicamente o seu pressuposto teórico e, além disso, faz do assunto da investigação, o outro, não um objeto, mas um parceiro de diálogo.

Quanto ao tipo de procedimento, desenvolvemos uma observação Não-Sistematizada (Sousa, 2005), por não ter sido elaborado um protocolo estruturado que conduzisse à observação, pelo que nos limitámos a registar os acontecimentos que iam surgindo. A adoção deste tipo de procedimento decorreu da impossibilidade de podermos prever as circunstâncias em que decorriam as situações a observar, pois, ao assumir a função de *amigo crítico* e ao limitar a observação às situações em que desempenhávamos tal função, sujeitámo-nos às necessidades e exigências momentâneas da Equipa²⁹¹. Em síntese, a opção tomada ao nível do tipo de procedimento decorreu das exigências intrínsecas à nossa função de *amigo crítico*, que não poderia ser posta de lado, dado os objetivos da presente investigação.

Apesar deste procedimento, com o decorrer do tempo, fomos focalizando a observação, tendo por base os objetivos definidos na dimensão do Construído (cf. Quadro 4.3). É de referir que este afunilamento da nossa observação não entra em contradição com a adoção do procedimento citado, porque, segundo Sousa (2005, p.114, citando Ander-Egg, 1978), “a observação não-sistematizada *«não é totalmente espontânea ou causal, porque um mínimo de*

²⁹¹ Ao termos restringido a observação aos momentos em que assumimos o papel de *amigo crítico*, acabámos por ficar dependentes das circunstâncias. Por vezes, era *in loco* que nos confrontávamos com solicitações de apoio que não estavam previstas ou com formas de trabalho diferentes daquelas que inicialmente estavam definidas. Logo, compreende-se a impossibilidade de termos adotado outro tipo de procedimento na observação. De facto, sabíamos o que desejávamos observar, só não sabíamos as circunstâncias e o momento em que iríamos ter oportunidade para tal.

integração, de sistema e de controlo se impõem em todos os casos, para chegar a resultados válidos²⁹²»”, ou seja, “de um modo geral, o observador sabe sempre o que deseja observar” (Sousa, 2005, p.114).

Por não nos limitarmos a observar, foi difícil fazer os registos dos acontecimentos, sobretudo numa fase inicial, devido à nossa inexperiência, quer enquanto *amigo crítico*, quer enquanto observador. Deste modo, além das anotações que íamos fazendo no decorrer da observação, adotámos uma das sugestões de Flick (2005), a de completar as anotações efetuadas após término do contacto com o terreno, ou seja, logo após a observação, complementávamos e, por vezes, clarificávamos as anotações efetuadas para garantir a sua compreensão aquando do trabalho de descrição mais pormenorizado, que desenvolvíamos posteriormente. Utilizando o processador de texto Word do Office 2007, no próprio dia, completávamos as notas de campo, tendo por base as sugestões apresentadas por Bogdan e Biklen (1994)²⁹³. Numa primeira parte, designada por descrição, descrevíamos, de um modo pormenorizado, as ações observadas, nas quais tivemos a preocupação de englobar as seguintes áreas: reconstruções do diálogo, relatos dos acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador. Numa segunda parte das notas de campo, que designámos por reflexão, elaborávamos a reflexão, tendo em conta as seguintes categorias: reflexões sobre a análise, reflexões sobre o método, reflexões sobre o ponto de vista do observador e pontos de clarificação (cf. anexo 4).

Quanto ao formato das notas de campo, adotámos algumas sugestões de Bogdan e Biklen (1994), das quais destacamos a identificação da situação, a data e hora, a identificação dos atores participantes e o número da observação. Relativamente às notas de campo decorrentes da observação realizada nas sessões com a Equipa, contemplámos também o número da sessão, bem como os objetivos, quer fosse uma sessão de cariz formativo, quer fosse uma sessão de trabalho. É de realçar, ainda, que nestas notas de campo anexámos todos os documentos trabalhados com a Equipa, tais como, nas sessões de cariz formativo a apresentação e documentação de apoio utilizada e, nas sessões de trabalho, os documentos analisados e as análises efetuadas.

²⁹² Itálico no autor.

²⁹³ Para um conhecimento aprofundado das sugestões, cf. Bogdan e Biklen, 1994, pp. 150-172.

4.4.3.2. Análise de Documentos

A análise de documentos foi outro método utilizado para a recolha de dados. Walker (1989, citado por Pacheco, 1995, p.96) descreve-a “como um método, cujo propósito consiste em analisar documentos a fim de registar dados”. Designada também por pesquisa arquivística, Afonso (2005, p.88) entende-a como a “utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação”.

As escolas têm a reputação de produzir em abundância comunicações escritas e, embora Bogdan e Biklen (1994, p.180), alertem para a existência de investigadores que excluem os documentos oficiais como dados a recolher, dada a sua enorme subjetividade²⁹⁴, o facto é que são de enorme importância numa investigação de cariz qualitativo porque é a forma de se poder “ter acesso à «perspetiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”. Mais do que a forma de comunicar, a análise de documentos permitiu-nos aceder à forma como os atores reagiam e interagiam no desenvolvimento do DAAE e, assim, os dados recolhidos revelaram-se essenciais, pois, ao serem conjugados com outros, permitiram-nos tomar conhecimento de forma aprofundada, facto que consideramos fundamental para alcançar os propósitos da presente investigação. Bravo (1992) integra a análise de documentos como uma *técnica indireta ou não interativa*²⁹⁵ de recolha de dados que pode contribuir para o alcance de diversos objetivos, a saber: “a) apoiar outros métodos mais diretos de recolha de dados, tal como observação a participante ou a entrevista, b) validar e constatar informação obtida, c) reconstruir acontecimentos e d) gerar hipóteses” (Bravo, 1992, p. 265)²⁹⁶.

A análise de documentos, sendo uma abordagem *não reativa* (Afonso, 2005), a obtenção de dados foi feita de uma forma indireta, o que nos ajudou, por um lado, a evitar alguns problemas, tais como, a alteração de comportamentos dos atores decorrente da nossa presença; por outro lado, permitiu-nos ultrapassar a dificuldade de observar diversas situações, o que

²⁹⁴ Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.180), existem investigadores que encaram os documentos internos da escola como sendo “extremamente subjetivos” devido ao facto de possuírem “enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, [apresentarem] um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de «dados»”.

²⁹⁵ No âmbito da metodologia qualitativa, Bravo (1992) organiza as técnicas de recolha de dados em dois tipos – *técnicas diretas ou interativas* e *técnicas indiretas ou não interativas*. No primeiro, a autora integra a observação participante, as entrevistas qualitativas e as histórias de vida, enquanto no segundo, são integrados os documentos oficiais (exemplo: documentos internos, dossiês, registos, etc...) e os documentos pessoais (exemplo: cartas, diários, autobiografias, etc...). Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Bravo, 1992, p.255.

²⁹⁶ Tradução nossa do espanhol – “a) apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como observación participante o entrevista, b) validar y contrastar la información obtenida, c) reconstruir acontecimientos y d) generar hipótesis” (Bravo, 1992, p.265).

teríamos de fazer, caso não tivéssemos optado por adotar este caminho para recolher dados. Em síntese, a análise de documentos assumiu-se como uma abordagem de recolha de dados importante na investigação porque, ao termos como principal propósito a compreensão da operacionalização de um DAAE e sua implicação no desenvolvimento curricular, esta foi, na nossa opinião, a única forma de recolher dados que nos facultassem o conhecimento das reações e ações que ocorriam em determinadas situações, por exemplo, as ações que ocorriam em sede de reunião de departamento curricular relativas ao desenvolvimento do DAAE. Proporcionou-nos, ainda, um conhecimento aprofundado do trabalho realizado pela Equipa.

Assim, a análise de documentos recaiu em documentos oficiais (Afonso 2005; Bravo, 1992) internos (Bogdan & Biklen, 1994), nomeadamente, nas atas (da Assembleia de Escola ou Conselho-Geral Transitório, do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares, dos Conselhos de Diretores de Turma e de uma reunião que a Equipa teve com os coordenadores dos departamentos curriculares), nas comunicações (produzidas quer pelo órgão de gestão da Escola, quer pelos departamentos curriculares), nos documentos produzidos e preenchidos pelos diferentes atores e órgãos da Escola no âmbito da avaliação desenvolvida no seio do DAAE e nos documentos produzidos pela Equipa (comunicados, relatórios de atividades e de avaliação e instrumentos, quer de recolha e organização de dados, quer de promoção de juízos de valor e de tomada de decisões). Foram também, alvo de análise, o PEE, o Regulamento Interno e alguns documentos privados (Afonso, 2005), nomeadamente, correspondência eletrónica trocada entre nós (no papel de *amigo crítico*) e a Equipa, as análises que efetuávamos aos documentos e instrumentos produzidos pela Equipa e os nossos relatórios, ou seja, os relatórios que produzimos como *amigo crítico*, cujo acesso era restrito à Equipa e deles dado conhecimento ao PCE.

No quadro 4.5, apresentamos os documentos que foram alvo da nossa análise, bem como o seu enquadramento temporal.

QUADRO 4.5 - Identificação dos documentos analisados

Documentos	Ano(s) letivo(s)	Codificação²⁹⁷
Amigo Crítico		
Análises do trabalho desenvolvido pela Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	
Documentos disponibilizados nas sessões formativas	2006/07 a 2007/08	Dsf, (ano letivo)
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
Relatórios do <i>amigo crítico</i> ²⁹⁸	2006/07 a 2008/09	Rac-(n.º), (ano letivo)
Escola		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07 a 2007/08	Aae-(n.º), (data)
Ata da reunião entre os coordenadores de departamento curricular e a Equipa de AAE	2007/08	Acd/e, (data)
Atas do Conselho Geral Transitório	2008/09	Aae-(n.º), (data) ²⁹⁹
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas do Conselho de Diretores de Turma	2006/07 a 2008/09	
Atas dos departamentos curriculares	2006/07 a 2008/09	Adc(código do departamento curricular ³⁰⁰)-(n.º), (data)
Correspondência eletrónica interna do Órgão de Gestão	2007/08	E-mail do órgão de gestão, (data)
Documentos de análise dos resultados académicos	2006/07	Dare-(período letivo), (data)
Informações dos departamentos curriculares	2007/08	Idc(código atribuído ao departamento curricular), (data)
Notas informativas do Órgão de Gestão	2007/08	Niog, (data)
Projeto Educativo da Escola	2005/08 ³⁰¹	PEE
Regulamento Interno da Escola	2006/07 a 2008/09	RI
Relatórios da Coordenação dos Diretores de Turma	2007/08 a 2008/09	Rdt-(período-letivo), (ano letivo)
Relatórios de Avaliação do Plano Anual de Atividades ³⁰²	2006/07	RaPAA-(período letivo), (ano letivo)

²⁹⁷ Apesar de identificarmos todas as fontes a que recorremos para a recolha dos dados, apenas explicámos a codificação dos dados que são referenciados na apresentação e discussão (capítulo V.).

²⁹⁸ Ao longo do acompanhamento produzimos, no final de cada semestre, um relatório sobre o desenvolvimento do DAAE que era enviado à Coordenadora da Equipa de AAE e, posteriormente, dado a conhecer ao PCE. Assim, produzimos cinco relatórios (um no primeiro ano letivo e dois relatórios em cada um dos dois anos letivos seguintes).

²⁹⁹ Na transição do regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas que decorreu no ano letivo 2008/2009 (do Decreto-Lei n.º 115-A/98 para o Decreto-Lei n.º 75/2008), a Escola passou a ter um órgão novo, o Conselho geral Transitório que veio substituir a assembleia de Escola durante o processo da referida transição. No sentido de evitar alguma confusão com a codificação, optámos por adotar a estrutura definida na Assembleia de Escola.

³⁰⁰ Todos os departamentos curriculares foram codificados, de uma forma aleatória, como uma letra do alfabeto (de **a** a **e**).

³⁰¹ O Projeto Educativo de Escola estava identificado como tendo o seu período de vigência entre 2005 a 2008, contudo, este foi alargado até ao ano de 2010 por influência de alterações normativas, tal como já tivemos oportunidade de dizer (cf. ponto 4.3.2).

³⁰² Constatámos que existiam dois tipos de relatórios de avaliação do Plano Anual de Atividades, os intermédios e o final. Na codificação, a referência ao 3.º período (3.ºP) corresponderá ao relatório final, enquanto as referências do 1.º e 2.º período (1.ºP e 2.ºP) dirão respeito aos relatórios intermédios.

QUADRO 4.5 - Identificação dos documentos analisados (continuação)

Documentos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
Equipa		
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de recolha e organização de dados	2007/08 a 2008/09	SArod-(período letivo), (ano letivo)
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de registo dos juízos de valor e estratégias de melhoria produzidos pelos departamentos curriculares	2007/08	SAdc(código do departamento curricular)-(período letivo), (ano letivo)
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de registo dos juízos de valor e estratégias de melhoria produzidos pelas equipas educativas	2008/09	SAee(código do departamento curricular ³⁰³)-(período letivo), (ano letivo)
Avaliação do Sucesso Académico - Referenciais	2007/08	SAreferencial, (ano letivo)
Caracterização dos contextos interno e externa da Escola - Instrumentos de recolha e organização de dados	2007/08 a 2008/09	
Correspondência eletrónica interna da Equipa	2006/07 a 2008/09	E-mail da Equipa, (data)
Documentação de divulgação do dispositivo de autoavaliação da Escola	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Linhas orientadoras do DAAE (1.º relatório de AAE)	2006/2007	Rlo, (ano letivo)
Notas informativas da Equipa	2007/08 a 2008/09	Nie-(n.º), (data)
Relatórios de atividades da Equipa ³⁰⁴	2006/07 a 2008/09	Ra-(n.º), (ano letivo)
Relatórios de Avaliação do Sucesso Académico ³⁰⁵	2007/08 a 2008/09	Rasa-(período letivo), (ano letivo)

Dos dados apresentados no quadro 4.5, destacamos a análises a todas as atas dos diferentes Departamentos Curriculares, do Conselho Pedagógico, da Assembleia de Escola, do Conselho-Geral Transitório e do Conselho de Diretores de Turma produzidas ao longo dos três anos letivos. Além disso, foi também analisada uma ata de uma reunião que a Equipa teve com os coordenadores de departamento³⁰⁶. Realçamos, desde já, a facilidade de acesso às atas, pois, além da abertura do órgão de gestão em disponibilizá-las, estavam organizadas em dossiês, por ano letivo. Uma vez que essa organização só ocorria no final do ano letivo, a análise decorreu no final do mês de julho de cada ano letivo³⁰⁷. Para a análise das atas, não utilizámos qualquer protocolo, apenas nos limitámos a transcrever o conteúdo que evidenciasse aspetos relacionados com o DAAE utilizando o processador de texto Word do Office 2007. Todas as transcrições foram organizadas em documentos individuais e numa sequência temporal, na qual

³⁰³ Nas citações das equipas educativas será identificado o departamento curricular de que fazem parte.

³⁰⁴ No segundo e terceiro ano letivo, a Equipa produziu relatórios sobre a sua atividade, os quais eram apresentados na Assembleia de Escola (2007/2008) e no Conselho Geral Transitório (2008/2009). No ano letivo 2007/2008, a Equipa produziu um desses relatórios no final de cada um dos semestres, enquanto no ano letivo 2008/2009 apenas foi produzido um relatório no final do ano letivo.

³⁰⁵ Como teremos oportunidade de observar, existiram dois tipos de relatórios de avaliação do Sucesso Académico, os intermédios e os finais. Na codificação, a referência ao 3.º período (3.ºP) corresponderá ao relatório final, enquanto as referências do 1.º e 2.º período (1.ºP e 2.ºP) dirão respeito aos relatórios intermédios.

³⁰⁶ A reunião a que nos referimos corresponde a uma reunião solicitada pelo Conselho Pedagógico para o esclarecimento do processo de construção do referencial de avaliação do Sucesso Académico (subárea integrada na área 5. Resultados do quadro de referência da Escola – cf. Quadro 5.4). No capítulo subsequente, teremos oportunidade de aprofundar a origem e o conteúdo da referida reunião (cf. ponto 5.2.3.1.2).

³⁰⁷ Assim, compreende-se os momentos temporais em que as atas foram analisadas descrito na figura 4.1.

registámos o ano letivo, o número da ata e a ordem de trabalhos, sendo que esta última só acontecia no caso de termos feito alguma transcrição (cf. anexo 5). Nas atas dos departamentos curriculares, optámos por identificar os departamentos com uma letra (de **a** a **e**) atribuída aleatoriamente.

Relativamente aos documentos decorrentes do DAAE, realçamos, por um lado, a análise de todos os documentos e instrumentos produzidos pela Equipa e, por outro lado, a análise de todos os instrumentos preenchidos pelos atores da Escola que estavam integrados no processo de avaliação, desenvolvido no interior do referido dispositivo³⁰⁸. Por inerência da nossa função de *amigo crítico*, a análise dos documentos e instrumentos produzidos pela Equipa e instrumentos preenchidos pelos atores da Escola decorreu ao longo do acompanhamento e serviu como ponto de partida para uma análise mais aprofundada que se desenvolveu no âmbito da investigação. Todos os documentos foram organizados junto das notas de campo que íamos construindo e contactos via e-mail que íamos estabelecendo com a Equipa, no sentido de os dispor de uma forma cronológica. Esta organização foi também aplicada aos documentos e aos instrumentos que íamos analisando e produzindo, na qualidade de *amigo crítico*³⁰⁹.

A análise feita à correspondência eletrónica que nesta função estabelecemos com a Equipa, permitiu-nos alcançar a maioria dos objetivos defendidos por Bravo (1992). Aplicámos a mesma metodologia de trabalho atrás referida relativamente às várias atas analisadas. Além da transcrição, identificávamos a data, a hora e o assunto e, assim, dispusemos, de um modo cronológico, todos os e-mails. É de referir, também, que os e-mails foram organizados em documentos individualizados que contemplaram todos os contactos estabelecidos num espaço temporal entre duas visitas que fazíamos à Escola como *amigo crítico* (cf. anexo 6). É de referir que entre os e-mails transcritos, elaborámos notas de campo, onde, além da contextualização dos e-mails, fomos fazendo algumas reflexões sobre o desenvolvimento do DAAE, não só no papel de investigador, mas também de *amigo crítico*³¹⁰. No final do acompanhamento, os e-mails foram alvo de análise de conteúdo, tal como todos os outros documentos.

³⁰⁸ Os instrumentos a que nos referimos dizem respeito à avaliação do Sucesso Académico, mais especificamente, os instrumentos onde os docentes registavam os juízos de valor e apresentavam as estratégias de melhoria e ou reforço.

³⁰⁹ Além dos relatórios sobre o trabalho desenvolvido pela Equipa, foram produzidos diversos exemplos de instrumentos e documentos de apoio, dado ter havido uma vertente formativa na ação desenvolvida. Também registávamos as análises efetuadas aos documentos e instrumentos que a Equipa ia produzindo no seio do DAAE, as quais eram partilhadas com a Equipa nas sessões ou por e-mail.

³¹⁰ No fundo, as reflexões que íamos produzindo no âmbito da organização da correspondência eletrónica estabelecida com a Equipa permitiram-nos ir ajustando ou adequando a nossa ação de *amigo crítico*, dado ter sido possível detetar as necessidades e alguns constrangimentos que iam surgindo.

4.4.3.3. O Inquérito

Ghiglione e Matalon (2001, p.7) definem o inquérito como “uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. Embora não tenhamos intenção generalizar, a complexidade inerente à problemática da investigação fez com que tivéssemos de recorrer ao inquérito para conhecer as percepções ou impressões dos atores da Escola sobre alguns aspetos do DAAE que, ao serem conjugados com outros dados, facultar-nos-iam a compreensão desejada. Assim, optámos por recorrer ao inquérito por questionário e ao inquérito por entrevista, passando a descrever-se os procedimentos nos pontos seguintes.

Antes de descrever os procedimentos adotados na construção e aplicação dos inquéritos, abordamos a seleção dos respondentes, ou seja, a constituição da amostra. Tendo por base os propósitos da investigação, compreende-se que não tenhamos privilegiado critérios de representatividade, dado ter sido necessário apenas selecionar atores que, por se terem envolvido ou por terem sido envolvidos na implementação e desenvolvimento do DAAE, pudessem proporcionar-nos dados relevantes para o alcance dos objetivos definidos. No fundo, a seleção dos inquiridos e entrevistados decorreu do seu grau de envolvimento no referido dispositivo, que foi detetado, sobretudo, através da observação participante.

4.4.3.3.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário como instrumento rigorosamente estandardizado³¹¹, quer ao nível da formulação das questões, quer ao nível da sua ordem (Ghiglione & Matalon, 2001) foi utilizado em dois momentos: no início e após o nosso acompanhamento. A opção pelo questionário decorreu da possibilidade de inquirir um número alargado de atores internos sem que tivéssemos de estar presentes, uma vez que, por razões temporais e financeiras, seria muito difícil. No quadro 4.6, apresentamos as dimensões e sub-dimensões que sustentaram a construção de cada um dos questionários aplicados, a identificação dos inquiridos selecionados e o momento da sua aplicação.

³¹¹ Segundo Ghiglione e Matalon (2001), o questionário, sendo um instrumento estandardizado, permitirá garantir a comparabilidade das respostas dadas pelos diferentes indivíduos. No entanto, torna-se necessário que cada questão seja colocada aos diferentes indivíduos da mesma forma.

QUADRO 4.6 - Identificação dos inquéritos por questionários aplicados

Questionário	Dimensões	Sub-dimensões a observar	Inquiridos selecionados	Calendarização
IQ1	1. Induzido	1.5 Expectativas	Elementos que constituem: - Assembleia de Escola; - Conselho Pedagógico	março de 2007
IQ2	3. Produzido	3.1 Contributos do dispositivo de autoavaliação de escola 3.2 Mudanças	Docentes	fevereiro de 2010

Da análise do quadro, constata-se que foram aplicados dois inquéritos por questionário - o primeiro (IQ1) foi aplicado aquando da implementação do DAAE e focalizou-se na dimensão de Induzido. A aplicação do IQ1 teve como intuito conhecer as expectativas sobre os contributos que poderiam advir do desenvolvimento do referido dispositivo, bem como sobre alguns aspetos do seu funcionamento. Tendo por base a discussão e reflexão que soubemos ter existido no âmbito da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico sobre a escolha do caminho a seguir para autoavaliar a Escola, compreende-se que tenhamos optado por aplicar o IQ1 aos elementos que constituíam esses órgãos.

Quanto ao segundo inquérito por questionário (IQ2), a sua aplicação ocorreu após o acompanhamento e teve como principal objetivo conhecer as perceções ou impressões sobre os contributos que o desenvolvimento do DAAE teve para a Escola e, por sua vez, sobre as eventuais mudanças provocadas. Aplicámos o IQ2 apenas aos docentes por terem sido eles os únicos envolvidos no processo avaliativo que foi desenvolvido no seio do DAAE.

Realçamos a preocupação que tivemos na construção dos inquéritos por questionário, não só ao nível da estrutura, mas também ao nível da validação. Além das dimensões e sub-dimensões apresentadas no quadro 4.6, na construção dos inquéritos por questionário tivemos em conta um conjunto de requisitos mínimos defendidos por Bisquerra (1989) e por Hill e Hill (2005), com vista a conseguir um número significativo de inquéritos por questionário preenchidos, a saber:

- os inquéritos por questionário iniciam-se com um pequeno texto com algumas informações relativas à investigação. Este texto teve como objetivo transformar potenciais inquiridos em atuais inquiridos;
- aparência dos inquéritos por questionário – houve preocupação com o tipo de letra, a forma como as notas foram colocadas e o tamanho;

- simplicidade e clareza das perguntas – existiu preocupação em utilizar uma linguagem clara e acessível;
- ordenação do conteúdo por assunto para evitar a repetição de ideias / temas;
- repetição de instruções³¹², sempre que necessário, para que não houvesse dúvidas no preenchimento dos inquéritos por questionário.

Relativamente à forma das questões, os inquéritos por questionário são constituídos essencialmente, por questões de resposta fechada, uma vez que este tipo de questão apresenta várias vantagens, a saber:

- o tratamento dos dados é mais rápido e menos delicado;
- é mais operacional no preenchimento - as questões abertas exigem mais tempo de reflexão e de escrita, podendo desmotivar o inquirido.

Contudo, existem também questões de resposta aberta que têm como intuito deixar o inquirido expressar-se.

A validade de um instrumento indica se, na realidade, o instrumento “mede aquilo que acreditamos (ou queremos) que ele meça” (Punch, 1998, citado por Coutinho, 2005, p.128). Neste sentido, a validade de um instrumento passa por conhecer se os dados obtidos traduzem a realidade estudada. Ainda que possamos distinguir validade de conteúdo, validade de critério e validade de construto, nos dois inquéritos por questionário aplicados, apenas fizemos a validade de conteúdo. A validade de conteúdo tem como objetivo investigar se o conteúdo de cada item ou questão se adequa ao objetivo que se pretende, ou seja, verificar se os itens cobrem os aspetos relevantes do conceito ou do conteúdo específico (Almeida & Freire, 2008; Alves, 2001; Coutinho, 2005). Para garantir a pertinência e a congruência das questões apresentadas nos dois inquéritos por questionário, optámos pela utilização de um vocabulário adequado e adaptado a todos (garantindo, assim, que as questões colocadas aos inquiridos adquiram o mesmo significado).

No IQ1, solicitámos o preenchimento a três docentes que assumiam as funções de coordenação de departamento curricular na mesma instituição escolar. Tendo por referência a instituição escolar em que estavam integrados, dado o facto de se encontrar no início de um processo de questionamento sobre o caminho a seguir para desenvolver um DAAE, os três docentes preencheram o inquérito por questionário. Após o preenchimento, procedeu-se a uma entrevista coletiva informal na qual foram analisadas as respostas dadas por cada um, no intuito

³¹² Nos dois inquéritos por questionário, as instruções foram feitas sempre da mesma forma, ou seja, sempre com o mesmo tipo de letra, com o mesmo fundo e com o mesmo formato, para que sejam de fácil perceção por parte do inquirido.

de procurar o significado dado a cada questão. Não foi feita qualquer alteração, o que se compreende pelo facto de o IQ1 ter emergido do inquérito por questionário utilizado na investigação que realizámos no âmbito da dissertação de mestrado.

Quanto ao IQ2, optámos por solicitar um acordo de juizes a cinco peritos da área da Avaliação e do Desenvolvimento Curricular. O resultado levou-nos a proceder a ligeiras alterações na construção de alguns itens, assim como à eliminação de alguns itens e questões.

Inquérito por Questionário 1 (IQ1)

Para a construção do IQ1, recorreremos ao questionário utilizado na investigação integrada na nossa dissertação de mestrado, por integrar um conjunto de questões que se adequavam aos objetivos que pretendíamos alcançar. Tendo por base os objetivos destacados na sub-dimensão 1.5 expectativas (cf. Quadro 4.3) seleccionámos as questões e fizemos alguns ajustes ao nível do tempo verbal, dado que o posicionamento dos possíveis inquiridos face ao DAAE era diferente (na presente investigação a aplicação do inquérito por questionário ocorreria numa fase de implementação e não de desenvolvimento)³¹³.

O IQ1 foi estruturado em duas partes (cf. anexo 7), a primeira, Dados pessoais, contém um conjunto de questões sobre as características pessoais dos inquiridos, nomeadamente: a idade (Q1.), o sexo (Q2.), as habilitações literárias (Q3.), a função que desempenha na Escola (Q4.) e os anos que está a Escola (Q5.). A segunda parte, Autoavaliação de Escola, contém um conjunto de questões para conhecer as perspetivas sobre a intenção da Escola para avançar com a implementação de um DAAE, as expectativas sobre os contributos que adviriam do desenvolvimento do referido dispositivo e as perceções sobre o seu funcionamento. Relativamente à intenção da Escola para implementar um DAAE, foram efetuadas duas questões, uma focalizada sobre o objetivo (Q6.) e outra centrada na dimensão de avaliação a privilegiar (Q7.).

Quanto às expectativas, construímos vinte itens (Q8.), nos quais era pedido aos participantes que indicassem uma alternativa numa escala de resposta de Likert, numa amplitude que ia de 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). Dos vinte itens, quinze tinham como objetivo conhecer as expectativas sobre os contributos que adviriam do desenvolvimento do DAAE para as dinâmicas da Escola, nomeadamente, ao nível do

³¹³ A parte do inquérito por questionário utilizado na investigação desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado de que nos socorremos para construir o IQ1 era para ser preenchida pelos Presidentes dos Conselhos Executivos das instituições escolares que revelassem desenvolver um DAAE. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Correia, 2006, ponto 25 do IQ em anexo.

conhecimento da realidade escolar, das ações de melhoria e da gestão da autonomia da Escola. Os outros cinco itens tinham como objetivo conhecer as expectativas sobre alguns aspetos do funcionamento do próprio DAAE. No quadro 4.7, apresentamos a distribuição dos itens pelos objetivos anteriormente destacados.

QUADRO 4.7 - Distribuição dos itens apresentados na Q8. pelos objetivos

Objetivos	Descrição dos Itens	n.º
Conhecer as expectativas quanto aos contributos que poderiam advir do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação para a Escola	-Dar a conhecer melhor as várias dimensões / setores da escola	01
	-Possibilitará conhecer os resultados da escola face a anos anteriores	08
	-Permitirá a compreensão das dinâmicas da escola (processos e iniciativas)	10
	-Conduzirá adequadamente a implantação, desenvolvimento e concretização de projetos	15
	-Melhorará a capacidade da escola em gerir o seu processo de melhoria	04
	-Influenciará na melhoria do processo de ensino – aprendizagem	02
	-Ajudará a escola a aprender	11
	-Incentivará a aprendizagem da escola	17
	-Fomentará a formação contínua dos docentes e não docente	18
	-Favorecerá o trabalho colaborativo	07
	-Fomentará uma cultura de responsabilidade da escola	14
	-Fomentará o profissionalismo da(s) liderança(s) da escola	19
	-Permitirá gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola	16
	-Tornará a atuação da escola mais transparente junto da comunidade	12
-Favorecerá o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de uma escola com sentido	13	
Conhecer as expectativas sobre o funcionamento do dispositivo de autoavaliação a implementar na Escola	-O resultado poderá provocar desconfiança no seio dos diferentes elementos da comunidade educativa	05
	-Todos os membros da comunidade educativa encontrarão informação útil na autoavaliação de escola	03
	-Criará um ambiente de desconfiança que dificulta a participação democrática da comunidade educativa na tomada de decisões	20
	-Será difícil o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola	06
	-Será necessário um conjunto alargado de instrumentos de recolha de informação para compreender a realidade escolar	09

Em março de 2007, na fase inicial da implementação do DAAE, distribuímos, por intermédio do PCE e do Presidente da Assembleia de Escola, o IQ1 a todos os membros que constituíam a Assembleia de Escola e o Conselho Pedagógico (36 sujeitos)³¹⁴. Optámos por recorrer ao apoio das lideranças de topo, PCE e Presidente da Assembleia de Escola, para distribuir os inquéritos por questionário pelos elementos que constituíam os órgãos a que

³¹⁴ A presidência do Conselho Pedagógico era assumida pelo PCE, o qual era também um dos membros da Assembleia de Escola. Para evitar qualquer confusão, optámos por considerar o PCE como um elemento apenas do Conselho Pedagógico e, assim, não o contabilizámos na população da Assembleia de Escola. Esta opção teve por base as limitações da participação do PCE na Assembleia de Escola, dado que, segundo o ponto 6 do artigo 9.º do Decreto-Lei n115-A/98, “o presidente do conselho executivo ou diretor participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto”.

presidiam (Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola, respetivamente) porque, além do conhecimento dos atores que constituíam os órgãos, poderiam, de certa forma, incentivá-los a participar. Contudo, entendemos que esse incentivo poderia acarretar prejuízos, dada a possibilidade de poder ser compreendido como uma obrigação que, por sua vez, poderia condicionar as respostas. Neste sentido, definimos que a recolha dos inquéritos por questionário seria efetuada por nós, no início das reuniões dos respetivos órgãos.

Assim, cerca de três dias antes da realização das reuniões ordinárias dos referidos órgãos, foi facultado a cada um dos líderes o número exato de inquéritos por questionário para serem distribuídos pelos atores que constituíam os órgãos aos quais presidiam. Além disso, foi-lhes pedido que nos cedessem um pequeno espaço no início das reuniões para procedermos à sua recolha e que disso informassem os respondentes. Tendo-nos sido dispensado, no início das reuniões, um pequeno espaço de tempo, deslocámo-nos à Escola e recolhemos pessoalmente os IQ1. Relativamente aos inquéritos por questionário que não foram entregues, pedimos que os colocassem num envelope, na entrada da Escola, junto a uma auxiliar de ação educativa.

Foram-nos devolvidos 24 IQ1 preenchidos, correspondendo a uma taxa de retorno de 66,7%. Na tabela 4.6 observamos a distribuição da amostra (n) pelos órgãos da Escola - Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico (N)

TABELA 4.6 - Distribuição da amostra de inquiridos ao IQ1 (n) pelos órgãos da Escola (N)³¹⁵

Órgão da Escola	N	n	%n
Assembleia de Escola	20	13	65,0
Conselho Pedagógico	16	11	68,8

³¹⁵ Por **N** entende-se o número total de membros dos órgãos da Escola – População. Por **n** entende-se o número de membros que responderam ao IQ1 – amostra. E por **%n** entende-se a percentagem da amostra.

Caracterizámos os inquiridos segundo a idade, o género, o grau académico, as funções na Escola e o tempo de serviço na Escola. Na tabela 4.7 observamos a caracterização dos inquiridos.

TABELA 4.7 - Caracterização dos inquiridos ao IQ1

Variáveis	n	%
<i>Idade</i>		
Menos de 20 anos	4	16,7
21 a 30 anos	0	0,0
31 a 40 anos	1	4,2
41 a 50 anos	10	41,7
51 a 60 anos	8	33,3
61 a 70 anos	1	4,2
<i>Género</i>		
Feminino	15	62,5
Masculino	9	37,5
<i>Habilitações académicas</i>		
1.º Ciclo	0	0,0
2.º Ciclo	2	8,3
3.º Ciclo	4	16,7
Secundário	1	4,2
Bacharelato	1	4,2
Licenciatura	14	58,3
Mestrado	1	4,2
Doutoramento	1	4,2
<i>Função na escola</i>		
Pessoal docente	16	66,7
Pessoal não docente	3	12,5
Discente	4	16,7
Encarregado de Educação	1	4,2
<i>Anos de serviço na escola³¹⁶</i>		
Até de 5 anos	5	23,8
De 6 a 15 anos	5	23,8
De 16 a 25 anos	10	47,6
De 26 a 35 anos	1	4,8
Mais de 36 anos	0	0,0

A maioria dos inquiridos tem idades compreendidas no intervalo entre 41 a 60 anos (75,0%). É de realçar a presença de alguns inquiridos com idade inferior a 20 anos (16,7%), que

³¹⁶ Registamos 21 atores inquiridos, resultando numa percentagem de 84,0% de respondentes ao IQ1.

corresponde aos discentes (16,7%). Relativamente ao género, a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (62,5%).

A licenciatura é o grau académico que a maioria dos inquiridos possui (58,3%). Verificou-se um número significativo de inquiridos com uma graduação inferior à licenciatura, cerca de 33,4%, o que era de prever, dada a presença de alunos, quer na Assembleia de Escola, quer no Conselho Pedagógico. Relativamente aos graus de Mestrado e Doutoramento, apenas se situa um inquirido em cada um desses graus académicos.

Os inquiridos são, na sua maioria, docentes (66,7%), o que é compreensível, visto ser o grupo com maior representatividade, quer na Assembleia da Escola, quer no Conselho Pedagógico³¹⁷.

Ao nível do tempo de serviço decorrido na Escola, os dados revelam-nos que a maioria dos inquiridos se situa acima dos 6 anos (76,2%), o que pode ser revelador de um conhecimento aprofundado da Escola.

Inquérito por Questionário 2 (IQ2)

Tendo por base os objetivos realçados nas sub-dimensões integradas na dimensão Produzido (cf. Quadro 4.3), o processo avaliativo dinamizado no âmbito do DAAE e análise de conteúdo desenvolvida às respostas facultadas no âmbito da aplicação do primeiro inquérito por entrevista, construímos o IQ2. Este inquérito por questionário foi estruturado em duas partes (cf. anexo 8). Na primeira, que diz respeito aos Dados pessoais, encontramos um conjunto de questões sobre as características pessoais dos inquiridos, nomeadamente: a idade (Q1.), o sexo (Q2.), as habilitações literárias (Q3.) e os anos de serviço na Escola (Q4.). Na segunda parte, Desenvolvimento do Processo de Autoavaliação da Escola, elaborámos um conjunto de questões para conhecer os contributos emergentes do desenvolvimento do DAAE. Relativamente às mudanças ocorridas na Escola, elaborámos uma questão de resposta aberta, em que pedíamos a descrição das mudanças ocorridas desde que fora iniciado o desenvolvimento do DAAE (Q6.). Quanto aos contributos (Q5.), foram apresentados trinta e três itens, nos quais foi pedido aos participantes que indicassem uma alternativa, numa escala de resposta Likert, numa amplitude que ia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), havendo uma intermédia quando não existia opinião (3). No quadro 4.8, apresentamos a distribuição dos vários itens pelos objetivos definidos.

³¹⁷ Dos vinte elementos que constituíam a Assembleia da Escola (não contando com o PCE), dez eram representantes do pessoal docente. Relativamente ao Conselho Pedagógico, constatámos que dos dezasseis elementos, dez eram docentes.

QUADRO 4.8 - Distribuição dos itens apresentados na Q5. pelos objetivos

Objetivos	Descrição dos Itens	n.º
Verificar se o DAAE fornece conhecimento da realidade escolar	-Dá-me a conhecer o funcionamento das várias dimensões / setores da escola	01
	-Proporciona aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente o conhecimento do funcionamento das várias dimensões / setores da escola	03
	-Permite-me conhecer a evolução dos resultados da escola ao longo dos anos	05
	-Faculta-me um conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos meus alunos	07
	-Proporciona aos alunos o conhecimento mais aprofundado sobre o seu desempenho escolar na escola	29
	-Facilita aos Encarregados de Educação o conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos seus educandos na escola	11
	-Faculta-me o conhecimento do desempenho escolar de todos os alunos da escola	12
	-Permite-me detetar com eficácia os problemas / dificuldades dos meus alunos	27
	-Faculta-me o conhecimento de boas práticas desenvolvidas na escola	14
	-Permite-me detetar se os problemas / dificuldades se situam ao nível da turma ou ao nível da minha disciplina	19
	-Ajuda na identificação das necessidades de formação	25
	Verificar se o DAAE promove ações de melhoria da escola	-Melhora a capacidade da escola para gerir o seu processo de melhoria
-Incentiva-me a empenhar no aperfeiçoamento contínuo da escola		04
-Estimula o empenho dos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no aperfeiçoamento contínuo da escola		10
-Orienta-me para desenvolver estratégias que facilitem a melhoria do desempenho escolar dos alunos		20
-Incentiva a colaboração dos encarregados de educação no desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho escolar dos seus educandos		21
-Incentiva os alunos a ultrapassar as suas dificuldades		16
-Planifico o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o conhecimento produzido na autoavaliação da escola		31
-Ajuda-me a ser mais criterioso no processo de avaliação das aprendizagens		24
-Fomenta a formação continua do pessoal não docente		06
-Incentiva-me a investir numa formação centrada na resolução dos problemas da escola		18
-Estimula a escola a organizar atividades de formação que facilitem a sua melhoria		22
-Incentiva-me a desenvolver um trabalho colaborativo com os meus pares		33

QUADRO 4.8 - Distribuição dos itens apresentados na Q5. pelos objetivos (continuação)

Objetivos	Descrição dos Itens	n.º
Verificar se o DAAE auxilia a construção/gestão da autonomia da escola	-Fomenta uma cultura de responsabilidade	08
	-Orienta a escola a tomar as decisões mais adequadas às exigências do contexto envolvente	26
	-Motiva-me a tomar decisões	15
	-Facilita-me o conhecimento dos instrumentos de autonomia (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades)	28
	-Permite aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente conhecerem os instrumentos de autonomia (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades)	30
	-Sensibiliza-me para a importância do Projeto Educativo de Escola como um documento orientador da minha ação educativa	23
	-Ajuda a escola a fundamentar as decisões que toma	09
	-Permite gerir melhor as pressões exercidas pelo exterior da escola	13
	-Favorece o envolvimento de toda a comunidade educativa na concretização do projeto da escola	17
	-Favorece a transparência da atuação da escola junto da comunidade	32

Em fevereiro de 2010, cerca de três anos decorridos do desenvolvimento do DAAE, distribuímos o IQ2 a todos os docentes da Escola (N=126 docentes)³¹⁸. Para aplicar o IQ2, optámos por solicitar a cada um dos coordenadores de departamento a cedência de um espaço inicial ou final da reunião que estava agendada para que os docentes preenchessem o inquérito por questionário³¹⁹. Esta solicitação teve por base a crença de que seria a estratégia mais adequada e económica para conseguir o maior número de inquéritos preenchidos³²⁰. Além da solicitação de um espaço da reunião para o preenchimento do IQ2, apresentámos duas estratégias para o distribuir, a primeira consistia na nossa responsabilidade de nos deslocarmos à reunião e solicitar a participação dos docentes; a segunda seria a própria coordenação a fazer essa solicitação. É de referir que todos os coordenadores mostraram disponibilidade para ceder esse espaço temporal nas respetivas reuniões. Assim, um dia antes da primeira reunião agendada, deixámos no órgão de gestão cinco envelopes com o número de inquéritos por questionário correspondentes ao número de docentes que constituíam cada departamento curricular para serem entregues aos respetivos coordenadores³²¹. Nos dias em que estava

³¹⁸ Os dados sobre a caracterização do corpo docente da Escola do ano letivo 2009/2010 foram recolhidos através da base de dados concebida no âmbito do desenvolvimento do DAAE, a qual nos foi disponibilizada pela Coordenadora da Equipa.

³¹⁹ Antes de termos solicitado a cada um dos coordenadores de departamento a cedência de um espaço inicial ou final da reunião para os docentes preencherem o IQ2, pedimos autorização ao PCE, o qual não levantou qualquer objeção.

³²⁰ Além da indisponibilidade de tempo para podermos estar durante um ou dois dias na Escola a solicitar a cada um dos docentes o preenchimento do IQ2, a confidencialidade exigida impedia-nos de saber quem tinha ou não preenchido o referido questionário para podermos reforçar a solicitação apenas junto daqueles que ainda não o tinham preenchido.

³²¹ As reuniões dos diferentes departamentos curriculares estavam agendadas em dias diferentes de uma determinada semana, sendo que a primeira seria realizada numa terça-feira e a última numa quinta-feira. Neste sentido, na segunda-feira

agendada cada uma das reuniões, deslocámo-nos à Escola e, nos minutos antes da sua realização, contactámos pessoalmente o respetivo coordenador de departamento para saber qual a melhor estratégia a adotar. Dos cinco apenas dois optaram por sermos nós a fazer a solicitação aos docentes para o preenchimento do inquérito por questionário e num departamento curricular o seu preenchimento ocorreu no final da reunião. Todos os inquéritos por questionário foram devolvidos pessoalmente, nos dois casos em que estivemos presentes, ou por intermédio de um docente, nos casos em que a coordenação assumiu a responsabilidade de solicitar o preenchimento. É de referir que a recolha dos inquéritos por questionário ocorreu durante ou no final da realização das reuniões, à exceção dos casos em que os docentes faltaram ou que se dispuseram para o preencher posteriormente, pois, nestas situações, foram-nos entregues por intermédio dos coordenadores de departamento, alguns dias depois.

Foram-nos devolvidos 96 IQ2 preenchidos, correspondendo a uma taxa de retorno de 76,2%, tal como podemos observar na tabela 4.8.

TABELA 4.8 - A amostra de inquiridos ao IQ2 (n)³²²

	N	n	%n
Docentes	126	96	76,2

Foram caracterizados os inquiridos segundo a idade, o género, o grau académico e o tempo de serviço na Escola. Na tabela 4.9 observamos a caracterização dos inquiridos.

TABELA 4.9 - Caracterização dos inquiridos ao IQ2

Variáveis	n	%
<i>Idade</i> ³²³		
Menos de 30 anos	1	1,1
31 a 40 anos	20	21,5
41 a 50 anos	37	39,8
51 a 60 anos	33	35,5
Mais de 61 anos	2	2,2

correspondente à semana em que estavam agendadas tais reuniões, entregámos no Conselho Executivo os envelopes com os IQ2.

³²² Por **N** entende-se o número total de membros dos órgãos da Escola – População. Por **n** entende-se o número de membros que responderam ao IQ2 – amostra. E por **%n** entende-se a percentagem da amostra.

³²³ Registamos 93 docentes inquiridos, resultando numa percentagem de 96,9% de respondentes ao IQ2.

TABELA 4.9 - Caracterização dos inquiridos ao IQ2 (continuação)

Variáveis	n	%
<i>Género</i>		
Feminino	67	69,8
Masculino	29	30,2
<i>Habilitações académicas</i>		
Bacharelato	1	1,0
Licenciatura	73	76,0
Pós-graduação / Curso de especialização	5	5,2
Mestrado	16	16,7
Doutoramento	1	1,0
<i>Anos de serviço na escola³²⁴</i>		
Menos de 5 anos	27	29,7
De 6 a 15 anos	25	27,5
De 16 a 25 anos	21	23,1
Mais de 26 anos	18	19,8

A maioria dos inquiridos tem idades compreendidas no intervalo entre 41 a 60 anos (75,3%), o que acaba por retratar o corpo docente da Escola que verificámos ao longo dos três anos de acompanhamento (cf. Tabela 4.4). O mesmo se passa ao nível do género, pois a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (69,8%).

A licenciatura é o grau académico que a maioria dos inquiridos possui (76,0%), havendo, contudo, uma percentagem significativa de inquiridos com um grau académico superior (22,9%).

A maioria dos inquiridos exerce a sua atividade na Escola há mais de 6 anos (70,4%), destacando-se uma percentagem significativa que está na Escola há mais de 26 anos (19,8%).

Em síntese, parece-nos que, apesar de não termos feito a caracterização do pessoal docente da Escola no ano letivo em que aplicámos o IQ2 (2009/2010), os dados apresentados na tabela 4.9 estão, de certo modo, em consonância com o corpo docente que observámos ter existido nos três anos letivos anteriores (cf. Tabela 4.4).

4.4.3.3.2. Inquérito por Entrevista

Para a recolha de informação optámos também por recorrer ao inquérito por entrevista. Tendo por base a ideia realçada por Bogdan e Biklen (1994, p.134), de que 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”, esta opção surgiu para aprofundarmos o conhecimento sobre a

³²⁴ Registamos 91 docentes inquiridos, resultando numa percentagem de 94,8% de respondentes ao IQ2.

implementação e desenvolvimento do DAAE e, assim, podermos compreender, não só a sua operacionalização, mas também as implicações no desenvolvimento curricular.

Assim, o tipo de entrevista que melhor respondia aos propósitos da presente investigação era a que é designada por *focalizada* (Patton, 1984, citado por Bravo, 1992, p. 261), *semidirectiva* (Ghiglione & Matalon, 2001, p.88), *semiestruturada* (Afonso, 2005, p.99; Bogdan & Biklen, 1994, p. 135) ou *semidirigida* (De Ketele & Roegiers, 1999, p.21). A opção por este tipo de entrevista teve por base a possibilidade de podermos recolher informação sobre as temáticas relevantes para a investigação junto dos diferentes atores, mas sem coartar a liberdade de expressão. Segundo De Ketele e Roegiers (1999), a entrevista *semidirigida* é, por um lado, diretiva ao nível das temáticas sobre as quais se pretende recolher dados e, por outro lado, não diretiva ao nível da forma como são abordadas as temáticas. Deste modo, os autores destacam duas grandes vantagens na aplicação deste tipo de entrevista, a saber:

- as informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir;
- as informações que se deseja recolher são-no num tempo mais curto que numa entrevista livre, que nunca oferece a garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes.

(De Ketele & Roegiers, 1999, p.193)

Além das justificações apresentadas, a opção pelo referido tipo de entrevista, sobretudo na primeira que realizámos, teve como base uma das vantagens destacada por Ghiglione e Matalon (2001, p. 64), a da sua “adaptação às particularidades do inquirido”, pois tínhamos a perceção de que poderia haver temáticas que alguns entrevistados não teriam conhecimento para se poderem expressar, dadas as particularidades da sua ação na Escola³²⁵.

³²⁵ Os alunos eram um dos grupos de atores a entrevistar que sabíamos que não teriam conhecimento sobre a implementação do DAAE, dado que muitos deles não faziam parte da Equipa no ano letivo em que decorreu tal implementação (2006/2007). Além destes atores, existiam outros que não saberiam como decorreu a implementação do DAAE devido ao facto de, nesse momento, não fazerem parte da Escola (por exemplo, um dos docentes da Equipa integrou-se na Escola apenas no ano letivo 2007/2008) ou por estarem ausentes da Escola (por exemplo, um Coordenador de Departamento Curricular esteve de Licença Sabática no ano letivo em que se implementou o DAAE e um outro esteve a lecionar numa instituição de ensino superior).

Foram aplicadas duas entrevistas, tendo a elaboração do guião por base as dimensões e sub-dimensões apresentadas no quadro 4.9.

QUADRO 4.9 - Identificação dos inquéritos por entrevista aplicados

Entrevista	Dimensões	Sub-dimensões a observar	Inquiridos selecionados	Calendarização
IE1	1. Induzido	1.2. Iniciativa 1.3. Intenção 1.4. Opções estratégicas	Coordenadores dos Departamentos Curriculares Elementos da Equipa de AAE	julho de 2008
	2. Construído	2.1. Equipa de autoavaliação 2.2. Estrutura do dispositivo de autoavaliação de escola 2.4. Envolvimento dos atores internos 2.5. Recetividade do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola 2.6. Constrangimentos 2.7. Amigo Crítico	Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação Presidente da Assembleia de Escola Presidente do Conselho Executivo;	
	3. Produzido	3.1 Contributos do dispositivo de autoavaliação de escola 3.2 Mudanças		
IE2	3. Produzido	3.1 Contributos do dispositivo de autoavaliação de escola 3.2 Mudanças	Coordenadora da Equipa de AAE Presidente da Assembleia de Escola Presidente do Conselho Executivo.	abril de 2010

Da leitura do quadro, observamos uma diferença significativa quanto aos enfoques das entrevistas, que se justifica pelo facto de a segunda entrevista (IE2) ter emergido da necessidade de recolher dados que nos ajudassem a compreender os dados recolhidos através do IQ2³²⁶. É de realçar também o facto de a primeira entrevista (IE1) ter sido aplicada no decorrer do acompanhamento que desenvolvemos como *amigo crítico* e a IE2, após esse acompanhamento.

Quanto aos atores selecionados para a realização das entrevistas, na primeira optámos por selecionar todos os elementos que, no momento (ano letivo 2007/2008) constituíam a Equipa e as lideranças, quer de topo, quer intermédias. Ao nível da Equipa, a sua seleção parece-nos compreensível, pois, além do conhecimento aprofundado sobre o DAAE, eram os únicos que poderiam disponibilizar um conjunto de dados sobre a Equipa, nomeadamente, sobre a sua ação no desenvolvimento do referido dispositivo. Ainda relativamente aos elementos da Equipa, no que concerne os alunos, protelámos a realização da IE1 para o início do segundo

³²⁶ Mais adiante teremos oportunidade de dizer que foi a existência de um consenso reduzido nas respostas dadas ao IQ2 que fez com que tivéssemos de aplicar uma segunda entrevista para conseguir alcançar os objetivos definidos na dimensão do Produzido.

período do ano letivo 2008/2009, tendo como única justificação a dúvida que tínhamos quanto às razões da reduzida ou quase inexistente participação dos alunos nas dinâmicas da Equipa³²⁷. Quanto às lideranças, quer de topo, quer intermédias, a sua seleção decorreu do facto de termos percecionado estes elementos como sendo atores com um papel relevante na implementação e desenvolvimento do DAAE, pois, além da participação nos órgãos onde se discutiam e refletiam aspetos ligados ao DAAE, estabeleceram o elo de ligação entre o DAAE e os atores que representavam. A seleção do Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação deveu-se ao facto de ser um elemento do Conselho Pedagógico, local onde observámos ter havido discussão e reflexão sobre aspetos ligados ao DAAE. Relativamente à IE2, foram selecionados apenas as lideranças de topo e a Coordenação da Equipa porque ao continuarem a assumir o mesmo tipo de funções desde o início da implementação do DAAE eram, na nossa opinião, os únicos atores com um conhecimento mais aprofundado sobre os contributos que o referido dispositivo veio a ter na Escola, especialmente, ao nível do desenvolvimento curricular³²⁸.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.134), a entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes passa envolver mais pessoas [...], dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra”. A maioria das entrevistas realizadas foram desenvolvidas de um modo individual, à exceção da entrevista realizada com os alunos que constituíam a Equipa, pois optámos por realizá-la em grupo. Tal opção foi motivada pela ideia de que “várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema de interesse” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134), representação que se reveste de uma enorme importância face à participação reduzida dos alunos no desenvolvimento do DAAE que percecionámos na observação que estava a ser realizada. Acreditamos que a opção por uma entrevista de grupo acarretaria um maior benefício para a recolha de dados que desejávamos recolher, pois além da vantagem de estimular a participação realçada anteriormente, tinha

³²⁷ Ao longo do ano letivo 2007/2008, fomos observando uma participação quase nula dos alunos da Equipa no desenvolvimento do DAAE. Tal situação era justificada com a difícil conjuntura que se estava a vivenciar na implementação da avaliação do Sucesso Académico. Não desvalorizando essa justificação porque, de facto, notámos dificuldades para a Equipa de AAE implementar e desenvolver o referido processo avaliativo, quisemos esperar um pouco mais para ver até que ponto a reduzida participação dos alunos teria decorrido dessa conjuntura ou se existiriam outras razões, como, por exemplo, a desvalorização da participação dos alunos ou dificuldades dos alunos em poderem ter uma participação efetiva na Equipa no desenvolvimento do DAAE.

³²⁸ No fundo, tínhamos a perceção de que os atores selecionados eram os únicos que podiam facultar, não só exemplos de mudanças ocorridas na Escola com o desenvolvimento do DAAE, mas também o esclarecimento mais pormenorizado sobre os contributos emergentes do desenvolvimento do referido dispositivo e, assim, ajudar-nos a compreender os dados recolhidos através do IQ2. Além de terem um cargo de liderança na Escola, os atores selecionados tiveram um papel relevante na implementação do DAAE, o que reforça a perceção de que seriam os únicos que nos poderiam dar uma ajuda.

também a vantagem de os entrevistados se poderem apoiar para recordarem os acontecimentos (Flick, 2005).

Inquérito por Entrevista 1 (IE1)

Para ter a possibilidade de “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bodgan & Biklen, 1994, p.134), elaborámos um guião, onde destacámos as temáticas que desejávamos fossem abordadas pelos entrevistados. Dadas as particularidades das ações desenvolvidas pelos diferentes atores selecionados para a realização da entrevista, optámos por construir um guião assente numa estrutura tipo *árvore* (Ghiglione & Matalon, 2001), na qual a escolha das temáticas a abordar teria de depender das perceções que iam sendo partilhadas. A par desta opção, dividimos o guião em duas partes que, além de contemplarem um conjunto de temáticas comuns, destacaram alguns aspetos ligados às particularidades da ação dos atores. Assim, a escolha do caminho a seguir dependia do posicionamento dos entrevistados face à Equipa: se fosse interno, adotávamos as temáticas destacadas numa parte; se fosse externo, adotávamos a outra parte³²⁹. Deste modo, procurámos garantir a recolha de informação útil aos propósitos da investigação.

Após a construção do guião, sujeitámo-lo à análise por parte de três peritos na área da Avaliação e Desenvolvimento Curricular. O resultado levou a que tivéssemos de fazer alguns ajustes que ajudaram a clarificar algumas temáticas. Assim, o guião (cf. anexo 9) estruturou-se de modo a conjugar os objetivos da investigação com o desenvolvimento do DAAE para que, por um lado, garantíssemos uma contextualização das questões teóricas fundamentais e, por outro lado, deixássemos uma margem para um posicionamento ou representação pessoal dos entrevistados sobre o desenvolvimento do DAAE. Assim, o guião foi organizado em três blocos temáticos que apresentamos no quadro 4.10.

³²⁹ A exceção verificou-se ao nível dos Presidentes do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola. O envolvimento que estes atores tiveram no desenvolvimento do DAAE permitiu-nos questionar alguns aspetos ligados ao funcionamento da Equipa de AAE.

QUADRO 4.10 - Organização do Guião do IE1

Legitimação da entrevista			
Induzido	Implementação do dispositivo de autoavaliação - a origem da iniciativa; as intenções que motivaram a Escola a avançar com a implementação do dispositivo de autoavaliação; e as reflexões sobre as opções dos caminhos a adotar no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.		
Construído	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Equipa de autoavaliação - o processo de construção e reformulação da Equipa; a motivação inerente à integração; dinâmicas de funcionamento; e perceções sobre a importância da sua heterogeneidade;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho; e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; e o relacionamento estabelecido.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Equipa de autoavaliação - perceções sobre alguns dos seus elementos;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - os contributos das lideranças; as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do amigo crítico no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.</p> </td> </tr> </table>	<p>Equipa de autoavaliação - o processo de construção e reformulação da Equipa; a motivação inerente à integração; dinâmicas de funcionamento; e perceções sobre a importância da sua heterogeneidade;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho; e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; e o relacionamento estabelecido.</p>	<p>Equipa de autoavaliação - perceções sobre alguns dos seus elementos;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - os contributos das lideranças; as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do amigo crítico no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.</p>
<p>Equipa de autoavaliação - o processo de construção e reformulação da Equipa; a motivação inerente à integração; dinâmicas de funcionamento; e perceções sobre a importância da sua heterogeneidade;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho; e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; e o relacionamento estabelecido.</p>	<p>Equipa de autoavaliação - perceções sobre alguns dos seus elementos;</p> <p>Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação - os contributos das lideranças; as perceções sobre o funcionamento do dispositivo; a recetividade das propostas de trabalho e os constrangimentos;</p> <p>Amigo Crítico - perceções sobre a importância e constrangimentos da presença do amigo crítico no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.</p>		
Produzido	Efeitos do dispositivo de autoavaliação - as mudanças nas dinâmicas internas da Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.		

Para a realização da entrevista, optámos, à exceção dos alunos, por estabelecer um contacto formal direto com os atores selecionados, através do envio de um e-mail (cf. anexo 10) onde, além da solicitação para a participação na entrevista, esclarecemos, de um modo geral, os propósitos da investigação. Neste e-mail era enviado um pequeno inquérito por questionário para averiguar da disponibilidade em participar na entrevista e, em caso afirmativo, a indicação sobre a disponibilidade para a sua realização, bem como um conjunto de dados pessoais e profissionais³³⁰ (cf. anexo 11). Este tipo de abordagem formal surgiu com o propósito de não sermos percebidos como *amigo crítico*, mas sim como um investigador, de forma a evitar o surgimento de qualquer conflito de interesses que pudesse pôr em causa a disponibilidade voluntária dos atores em participar. Dos catorze e-mails enviados, obtivemos onze respostas apesar de ter sido enviado um segundo e-mail. Relativamente aos alunos, contactámo-los de um modo indireto, através da Coordenadora da Equipa, que, por sua vez, solicitou a ajuda da Representante do pessoal não docente da Equipa para os contactar e agendarmos uma hora comum para a realização do IE1 em grupo.

³³⁰ Além da utilidade na caracterização dos atores entrevistados, os dados recolhidos serviram para conhecer os endereços das residências de cada um dos atores entrevistados para enviarmos, via postal, a transcrição das suas entrevistas.

Em julho de 2008, passados cerca de dezoito meses do início da implementação do DAAE, aplicámos a IE1 tendo a aplicação aos alunos sido agendada para o início do 2.º período do ano letivo 2008/2009. Na tabela 4.10, observamos os participantes no IE1 (n).

TABELA 4.10 - Distribuição da população (N) e a amostra de entrevistados ao IE1 (n)³³¹

	N	n	%n
Equipa AAE	Docentes	4	75,0
	Pessoal não docente	1	100,0
	Encarregados de Educação	1	100,0
	Alunos	6	50,0
Coordenadores de Departamento	5	4	80,0
Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação	1	0	0,0
Presidente da Assembleia de Escola	1	1	100,0
Presidente do Conselho Executivo	1	1	100,0

Da leitura da tabela, observa-se que o IE2 foi aplicado a quase todos os atores que seleccionámos, à exceção dos alunos, dado que os três participantes eram os únicos que cumpriam os requisitos definidos³³². À exceção do único elemento que coordenava um departamento curricular, cremos que a ausência dos outros dois atores (um docente da Equipa e o Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação) não acarretou um prejuízo significativo na recolha de dados, dado o reduzido ou a quase inexistência de um envolvimento no DAAE que observámos ter ocorrido.

³³¹ Por **N** entende-se o número total de membros dos grupos entrevistados – População. Por **n** entende-se o número de membros que responderam ao IE1 – amostra. E por **%n** entende-se a percentagem da amostra.

³³² Uma vez que tivemos de adiar a aplicação do IE1 aos alunos para o ano letivo 2008/2009, gostaríamos de esclarecer que apesar de estar identificado na tabela 4.10 50,0% de alunos entrevistados, o facto é que corresponde ao total de alunos que cumpriram com os requisitos definidos na seleção. Aquando da seleção dos alunos para a realização da entrevista coletiva, definimos que só participariam aqueles que tinham sido integrados na Equipa no ano letivo 2007/2008, o que correspondeu a três alunos.

Caracterizamos os inquiridos segundo o género, a idade, os cargos / funções na Escola, o grau académico e o tempo de serviço (total e apenas na Escola).

TABELA 4.11 - Caracterização dos entrevistados ao IE1

Código	Género	Idade	Cargo / Função	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	
					Total	Na Escola
E1	Masculino	52	Presidente do Conselho Executivo	Licenciatura	32	19
EE2	Feminino	37	Vice-Presidente / Coord. da EAEE	Mestrado	11	6
EE3	Feminino	47	Docente / Elemento da Equipa	Doutoramento	22	17
EE4	Masculino	32	Docente / Elemento da Equipa	Licenciatura	8	1
EE5	Masculino	49	Encarregado de Educação / Elemento da Equipa	Licenciatura	-	-
EE6	Feminino	30	Auxiliar da Ação Educativa / Elemento da Equipa	12.º Ano	2	2
E7	Masculino	44	Coordenador(a) de Departamento	Mestrado	19	3
E8	Feminino	52	Coordenador(a) de Departamento	Licenciatura	26	20
E9	Masculino	50	Coordenador(a) de Departamento	Licenciatura	26	17
E10	Masculino	46	Coordenador(a) de Departamento	Licenciatura	22	5
E11	Masculino	42	Presidente da Assembleia de Escola	Pós-graduação	15	4
EE12	Feminino	16	Aluno / Elemento da Equipa	10.º ano	-	2
EE13	Masculino	17	Aluno / Elemento da Equipa	11.º ano	-	3
EE14	Masculino	18	Aluno / Elemento da Equipa	11.º ano	-	3

Os inquiridos são, na sua maioria, do sexo masculino. Quanto à idade, situam-se entre os 16 e os 52 anos. A Licenciatura é o grau académico que aparece em maior número, havendo, contudo, entrevistados com um grau académico mais elevado, nomeadamente, Pós-graduação, Mestrado e Doutoramento. À exceção dos alunos, cujas habilitações académicas se situam no ensino secundário, um deles estava no 11.º ano de escolaridade, tendo assim terminado o 10.º ano, e outros dois estavam no 12.º ano de escolaridade, tendo terminado o 11.º ano de escolaridade. Para finalizar, o tempo de serviço total é, na sua maioria, elevado (acima dos 15 anos de serviço), destacando-se um número significativo de entrevistados que estava na Escola há mais de 5 anos. Assim, entendemos que os entrevistados, de um modo geral, possuíam um conhecimento profundo sobre a Escola, não só pelos anos de serviço na própria Escola, mas, também, pelos cargos / funções que nela ocupavam.

À exceção da entrevista realizada ao Representante dos encarregados de educação integrado na Equipa, todas as outras ocorreram no interior da Escola, em locais escolhidos pelos próprios entrevistados. Relativamente à entrevista de grupo, o local foi-nos disponibilizado pelo órgão de gestão da Escola. Embora não tenhamos feito qualquer exigência ao nível das condições físicas, as entrevistas realizaram-se em locais calmos, sem qualquer agitação que pudesse colocar em causa a concentração do entrevistado e a qualidade da gravação.

Em todas as entrevistas houve, no início, um momento prévio onde agradecíamos a disponibilidade para a participação na realização da entrevista e destacávamos a sua importância para a investigação. Eram também clarificados os objetivos e explicitadas as questões de natureza ética, nomeadamente, a confidencialidade das informações e a garantia de que estas seriam apenas utilizadas no âmbito da investigação, bem como a informação de que a transcrição da entrevista seria enviada por correio postal, não só para tomarem conhecimento mas, também, para fazerem alguma clarificação, caso entendessem necessário³³³. Nesse momento prévio, era também explicado o tipo de entrevista que ia ser utilizada. Finalizávamos este momento com a assinatura do protocolo (cf. anexo 9).

Conferimos, assim, duas normas éticas que Bogdan e Biklen (1994, p.75) destacam no panorama da investigação que envolve sujeitos humanos, “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. Deste modo, procurámos garantir que os atores participassem de um modo voluntário, pois, segundo os autores, é necessário assegurar que: “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75).

É de referir que, antes da realização das entrevistas, tivemos a preocupação de estabelecer um diálogo de circunstância sobre algum assunto da atualidade, no sentido de criar um ambiente de empatia e confiança mútua. Este diálogo de circunstância revelou-se importante face a um certo nervosismo que percecionámos, particularmente, por parte de alguns dos docentes que integravam a Equipa.

Na realização das entrevistas, tivemos em consideração as técnicas de questionamento clássicas propostas por Ghiglione e Matalon (2001, pp.96-98)³³⁴ por nos parecerem ser as mais adequadas aos nossos propósitos. Assim, procurámos ao longo das entrevistas utilizar expressões que demonstrassem ao entrevistado o nosso interesse pelo que estava a dizer, repetir algumas palavras ou frases utilizadas pelo entrevistado, solicitar, de um modo neutro, o esclarecimento sobre alguma ideia menos clara que tivesse sido partilhada e respeitar os breves

³³³ Embora tivéssemos adotado o mesmo tipo de procedimentos junto dos alunos entrevistados, gostaríamos de esclarecer que não foi dada a informação de que a transcrição da entrevista seria enviada por correio postal, dado não ter sido gravada. Contudo, gostaríamos de referir que no final da entrevista coletiva realizada aos alunos tivemos a preocupação de fazer uma síntese apresentada oralmente para ver até que ponto tínhamos compreendido as perceções que tinham sido partilhadas connosco.

³³⁴ Na relação estabelecida ao longo de uma entrevista entre o entrevistador e o entrevistado, Ghiglione e Matalon (2003) distinguem duas técnicas – as técnicas clássicas e as técnicas particulares. Em ambos os casos, os atores enumeram diversas técnicas utilizadas pelos entrevistadores para facilitar a intervenção do entrevistado.

silêncios do entrevistado. Além disso, gostaríamos de realçar a preocupação de assumir uma postura isenta, pois, apesar de termos, em algumas situações, conduzido o entrevistado a partilhar a sua perspectiva sobre alguns aspetos particulares do desenvolvimento do DAAE, o que demonstrava sermos conhecedores, procurámos não emitir qualquer opinião³³⁵. Procurámos, ainda, avançar na entrevista sempre que o discurso do entrevistado evidenciasse desconhecimento ou redundância, pois este último era, para nós, um sinal de que o entrevistado não tinha mais nada a dizer.

Ao nível da entrevista de grupo, tivemos a preocupação de cumprir com os procedimentos propostos por Flick (2005, p.116), nomeadamente, a procura de um equilíbrio na participação dos entrevistados, o incentivo para uma participação de todos os entrevistados e, por fim, o equilíbrio entre a orientação da condução da entrevista e a moderação do grupo.

À exceção da entrevista de grupo, todas as outras foram gravadas, mediante a autorização dos entrevistados para, posteriormente, serem transcritas. Na entrevista de grupo, optámos por fazer notas de campo no decorrer da realização da entrevista, pois seria uma forma de contornar as dificuldades de reconhecimento dos entrevistados aquando da transcrição, tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994). As entrevistas duraram, em média, 32 minutos³³⁶.

Todas as entrevistas foram transcritas e codificadas, umas com a letra E, caso os entrevistados não pertencessem à Equipa, e com as letras EE se os entrevistados fossem elementos da Equipa. Foi também atribuído, de uma forma aleatória, um número (de 1 a 11). Ao nível da transcrição, gostaríamos de realçar a exceção da entrevista de grupo realizada com os alunos, pois relativamente a esta, ao não ter sido gravada, restou-nos apenas completar as notas de campo, seguindo os procedimentos adotados na observação desenvolvida por nós. É de referir que, neste caso, procurámos registar as expressões utilizadas pelos alunos, que codificámos com as letras EE e atribuímos, de um modo aleatório, um número (de 12 a 14).

No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato, foram retiradas do texto todas as referências a nomes de pessoas e a aspetos que pudessem identificar a Escola. Além disso, nos textos, codificámos a identificação dos departamentos curriculares³³⁷. Todas as entrevistas transcritas foram enviadas, por correio postal, aos entrevistados para as validarem ou retificarem, caso entendessem fazê-lo (cf. exemplo no anexo 12). Das onze entrevistas

³³⁵ Lembramos que ao longo do trabalho de campo exercemos a função ou papel de *amigo crítico*, o qual nos permitiu ser conhecedores de situações que ocorriam na Escola devido ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

³³⁶ A entrevista mais longa teve a duração de 56 minutos e a mais curta teve 15 minutos de duração.

³³⁷ Os departamentos curriculares foram codificados com as mesmas letras que foram atribuídas na análise das atas (cf. Quadro 4.5).

transcritas que enviámos, rececionámos três com algumas retificações que clarificavam algumas ideias partilhadas.

No final, alcançamos um total de 120 páginas (em caracteres NewsGotT 12, espaçamento 1,5), as quais foram sujeitas a uma seleção de unidades de conteúdo de acordo com a categorização pré-definida (cf. Quadro 4.12) e, posteriormente, foram alvo de análise de conteúdo (cf. ponto 4.4.4).

Inquérito por Entrevista 2 (IE2)

A realização do IE2 não estava prevista na nossa planificação definitiva. Contudo, a análise dos dados recolhidos através do IQ2, motivou a sua realização. Um consenso reduzido nas respostas dadas pelos inquiridos ao IQ2 fez com que tivéssemos de aplicar uma segunda entrevista para aprofundarmos e, conseqüentemente, compreender os contributos e influências do DAAE no desenvolvimento curricular. Tal como foi referido anteriormente, o IE2 foi concebido para ser aplicado às lideranças de topo e à Coordenadora da Equipa.

Optámos pelo mesmo tipo de entrevista da anterior, tendo sido também construído um guião, que foi sujeito a uma análise por parte de um especialista na área da Avaliação e Desenvolvimento Curricular. Desta análise, apenas foram feitas ligeiras alterações de clarificação de algumas temáticas e, assim, o guião estruturou-se num bloco temático que apresentamos no quadro 4.11 (cf. anexo 13).

QUADRO 4.11 - Organização do Guião do IE2

Legitimação da entrevista	
Produzido	<p>Contributos do dispositivo de autoavaliação - as perceções sobre: o conhecimento disponibilizado; a promoção da melhoria da Escola; e o auxílio na construção/gestão da autonomia da Escola. Apresentações de situações ocorridas que exemplifiquem os contributos do dispositivo de autoavaliação.</p> <p>Efeitos do dispositivo de autoavaliação - as mudanças nas dinâmicas internas da Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.</p>

Para a realização do IE2, optámos por seguir procedimentos idênticos aos adotados no IE1, ou seja, foi feito um contacto formal direto com os atores selecionados, através do envio de um e-mail, em que, além da solicitação para a participação na entrevista, clarificávamos os seus objetivos. Em caso de resposta afirmativa, contactámos por telefone cada um dos participantes selecionados para agendar a hora e local para a sua realização.

Em abril de 2010, passados cerca de trinta e nove meses do início da implementação do DAAE, aplicámos o IE2. A caracterização dos participantes é apresentada na tabela 4.12 devido

ao facto de ter havido alterações que não se prenderam unicamente com a idade ou o tempo de serviço.

TABELA 4.12 - Caracterização dos entrevistados ao IE2

Código	Género	Idade	Cargo / Função	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	
					Total	Na Escola
E1	Masculino	54	Presidente do Conselho Executivo (Diretor) ³³⁸	Mestrado	33	20
EE2	Feminino	39	Assessora / Coord. da EAEE	Mestrado	12	7
E11	Masculino	44	Presidente do Conselho Geral	Pós-graduação	16	5

Em comparação com a caracterização feita aos inquiridos do IE1, destacamos apenas o grau de Mestrado do PCE, pois os restantes dados acabam por evidenciar o espaço temporal em que esta entrevista foi realizada³³⁹.

Todas as entrevistas realizadas ocorreram no interior da Escola, em locais escolhidos pelos próprios entrevistados. No início, adotámos os procedimentos descritos na aplicação do IE1, que finalizavam com a assinatura de um protocolo idêntico.

Tal como no IE1, antes da realização das entrevistas tivemos a preocupação de estabelecer um diálogo de circunstância sobre algum assunto da atualidade, no sentido de criar um ambiente de empatia e confiança mútua.

Durante a realização das entrevistas, continuámos a ter em consideração as técnicas de questionamento clássicas propostas por Ghiglione e Matalon (2001, pp.96-98). Não obstante, na realização desta última entrevista, tivemos a especial preocupação de solicitar exemplos de situações desenvolvidas na Escola que retratassem as ideias que iam sendo partilhadas.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcritas. As entrevistas duraram, em média, 26 minutos³⁴⁰.

Todas as entrevistas foram codificadas com o mesmo código atribuído a cada um dos entrevistados aquando da transcrição da primeira entrevista realizada, pois, assim, facilitar-se-ia a leitura da apresentação e discussão dos dados. Para garantir a confidencialidade e o anonimato, foram retiradas do texto todas as referências a nomes de pessoas e a aspetos que pudessem identificar a Escola, codificando também os departamentos curriculares. Todas as entrevistas transcritas foram enviadas, por correio postal, aos entrevistados para validação, caso

³³⁸ Decorrente da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, a designação de “Presidente do Conselho Executivo” foi substituída pela de “Diretor”.

³³⁹ Gostaríamos de esclarecer que o Presidente do Conselho Geral é o ator da Escola que, anteriormente, assumia a presidência da Assembleia de Escola.

³⁴⁰ A entrevista mais longa teve a duração de 34 minutos e a mais curta teve 26 minutos de duração.

entendessem fazê-lo. É de referir que não rececionámos qualquer entrevista corrigida ou alterada.

Assim, no final, reunimos um total de 39 páginas (em caracteres NewsGotT 12, espaçamento 1,5), as quais foram sujeitas a uma seleção de unidades de conteúdo de acordo com a categorização pré-definida (cf. Quadro 4.12) e, posteriormente, foram alvo de análise de conteúdo (cf. ponto 4.4.4).

4.4.4 Análise dos dados recolhidos

Dado que na presente investigação recolhemos dados de cariz qualitativo e quantitativo, descreveremos seguidamente os procedimentos de análise adotados.

Dados Qualitativos

Segundo Afonso (2005, p.118), o tratamento de dados de cariz qualitativo é um processo muito “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento”. Nesta investigação, foram recolhidos inúmeros dados qualitativos de diferentes origens e formatos, que foram organizados numa lógica cronológica, especialmente, as notas de campo decorrentes da observação participante e dos diversos documentos (primeira fase). Ao longo dessa organização, fomos analisando estes dados, quer no âmbito da nossa ação de *amigo crítico*, quer no âmbito da investigação, dado terem servido de auxílio para a construção de instrumentos de recolha de dados, mais concretamente, o guião da primeira entrevista (IE1) e o último inquérito por questionário (IQ2). Ainda no âmbito da investigação, a análise que ia sendo desenvolvida serviu para inventariar as sub-dimensões a analisar. Numa segunda fase, após a recolha dos referidos dados, fizemos uma leitura global, para nos familiarizarmos e aprofundar o conhecimento do material empírico. À medida que íamos aprofundando o conhecimento fomos, de um modo indutivo, definindo as categorias, que acabaram por se traduzir nas sub-dimensões a observar, descritas no quadro 4.2, particularmente, as que foram integradas nas duas primeiras dimensões, a do Induzido e a do Construído. Tendo por base os objetivos das diferentes sub-dimensões definidas, passámos para uma terceira fase que se prendeu com a codificação, que deu origem à “produção de um *corpus* de informação trabalhada e organizada substancialmente em função dos objetivos” ³⁴¹ (Afonso, 2005, p.122). A codificação teve também presente o espaço temporal, cujo objetivo se prendeu

³⁴¹ Itálico no autor.

com a necessidade de nos ajudar a interpretar os dados e, conseqüentemente, alcançar os propósitos da investigação.

É de referir, também, que ao nível dos documentos analisados aplicámos técnicas de análise de conteúdo, tal como indicámos no âmbito das entrevistas realizadas e das questões abertas dos questionários. Para desenvolvermos esta análise de conteúdo, recorreremos a Bardin (2008, p.44) que a descreve como o

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / receção (variáveis inferidas) desta mensagens.

Acrescenta, ainda, a autora que “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (Bardin, 2008, p.32). Guiados por esta afirmação, na análise de conteúdo às entrevistas foi feita, numa primeira fase, uma leitura global, fundamental para conhecer as impressões e orientações para que, numa fase seguinte, avançássemos para a codificação, que teve por base as dimensões e categorias estabelecidas *a priori*. No quadro 4.12 observamos as dimensões, categorias e subcategorias que serviram para análise das duas entrevistas realizadas e, conseqüentemente, para identificamos os respetivos enunciados.

QUADRO 4.12 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista

IE	Dimensão	CATEGORIAS e subcategorias
IE1	Induzido	<p>IMPLEMENTAÇÃO DO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origem da iniciativa e a intenção da Escola para ter tomado a decisão de implementar um dispositivo de autoavaliação; • Opções estratégicas sobre os caminhos refletidos e as razões inerentes à tomada de decisão sobre o dispositivo adotado.
	Construído	<p>EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processo de construção e reformulação, nomeadamente, as opções refletidas e tomadas, a forma e as razões apresentadas no contacto dos atores para a sua integração na Equipa e as perceções sobre alguns dos seus elementos; • Motivações dos atores para terem integrado a Equipa; • Dinâmicas de funcionamento da Equipa no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, a participação e contributos dos diferentes elementos; • Importância da constituição de uma Equipa heterogénea no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

QUADRO 4.12 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise dos inquéritos por entrevista (continuação)

IE	Dimensão	CATEGORIAS e subcategorias
IE1	Construído	<p data-bbox="576 315 1362 376">DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA</p> <ul data-bbox="628 383 1362 607" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 383 1362 443">• Papel das lideranças de topo e intermédias no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; <li data-bbox="628 450 1362 510">• Perspetivas sobre o funcionamento do dispositivo de autoavaliação; <li data-bbox="628 517 1362 607">• Recetividade dos atores da Escola perante as sugestões ou propostas de trabalho emergentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação. <p data-bbox="576 613 831 645">CONSTRANGIMENTOS</p> <ul data-bbox="628 651 1362 763" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 651 1362 712">• Constrangimentos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação para as dinâmicas internas da Escola; <li data-bbox="628 719 1362 763">• Constrangimentos para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação. <p data-bbox="576 770 762 801">AMIGO CRÍTICO</p> <ul data-bbox="628 808 1362 987" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 808 1362 869">• Importância percecionada sobre a presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; <li data-bbox="628 875 1362 936">• Constrangimentos inerentes à presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação; <li data-bbox="628 943 1362 987">• Relacionamento estabelecido entre a Equipa de autoavaliação e o <i>amigo crítico</i>.
	Produzido	<p data-bbox="576 1055 815 1086">EFEITOS NA ESCOLA</p> <ul data-bbox="628 1093 1362 1153" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 1093 1362 1153">• Mudanças provocadas na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.
IE2	Produzido	<p data-bbox="576 1173 1362 1234">CONTRIBUTOS DO DESENVOLVIMENTO DO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO</p> <ul data-bbox="628 1240 1362 1397" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 1240 1362 1279">• Conhecimento disponibilizado e a quem foi disponibilizado; <li data-bbox="628 1285 1362 1346">• Efeitos provocados no interior da escola para a promoção e desenvolvimento de ações de melhoria; <li data-bbox="628 1352 1362 1397">• Auxiliou no processo de construção/gestão da autonomia da Escola. <p data-bbox="576 1404 815 1435">EFEITOS NA ESCOLA</p> <ul data-bbox="628 1442 1362 1503" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="628 1442 1362 1503">• Mudanças provocadas na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

Na análise de conteúdo desenvolvida tivemos presente a ideia de que “a compreensão exata do sentido [...] é capital” (Bardin, 2008, p.142), pelo que tivemos em conta o contexto das mensagens e a contextualização das condições de produção do discurso, pois só assim é que se inferiria, uma vez que a inferência pode “ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (Bardin, 2008, p.142).

Criámos e aplicámos, então, grelhas de análise vertical das entrevistas (cf. anexo 15), sendo que o IE1 teve presente as variações do guião. Nestas grelhas, identificámos a dimensão,

categoria, subcategoria e enunciados e foram utilizadas para a realização da análise transversal das entrevistas, o que permitiu estabelecer pontos de contacto entre os entrevistados. No anexo 16 apresentamos uma categoria, subcategorias e enunciados da dimensão Construído.

Ao nível das questões abertas presentes nos inquéritos por questionário, a análise de conteúdo ocorreu apenas sobre as respostas dadas a uma questão presente no IQ2, sendo que os procedimentos adotados foram semelhantes aos das entrevistas. Neste caso, o processo de análise de conteúdo foi facilitado pelo facto de as respostas se centrarem nas mudanças ocorridas na Escola. No quadro 4.13 observamos as dimensões, categorias e subcategorias que serviram para análise das respostas dadas à questão aberta que estava presente no IQ2 e, conseqüentemente, para identificar os respetivos enunciados.

QUADRO 4.13 - Síntese do sistema de dimensões, de categorias e de subcategorias para análise do IQ2

IE	Dimensão	CATEGORIAS e subcategorias
IQ2	Produzido	EFEITOS NA ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Mudanças positivas ocorridas na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação • Mudanças negativas ocorridas na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação

Dados Quantitativos

Para o tratamento estatístico dos dados recolhidos pelos inquéritos por questionário socorremo-nos do programa SPSS³⁴² 13.0 for Windows, com recurso a:

- distribuição de frequências - procedemos ao agrupamento do número de ocorrência por item e às respetivas percentagens. É de realçar que todos os valores percentuais foram calculados em relação ao número total de respondentes do respetivo item.
- medidas de tendência central - foi utilizada a média aritmética no intuito de obter informação acerca da distribuição de valores de alguns itens;
- medidas de dispersão - recorreremos ao desvio padrão. Importa acrescentar que se trata de uma medida de dispersão “que evidencia o maior ou menor grau em que os valores de uma determinada distribuição se afastam da média e expressam, de forma segura, o grau de consenso dos inquiridos” (Bryman & Cramer, 1993, citados por Morgado, 2003b, p.346).

³⁴² Statistical Package for the Social Sciences.

Para analisar o consenso das respostas dadas pelos inquiridos às questões n.ºs 8 e 5 dos IQ1 e IQ2, respetivamente, recorreremos aos critérios definidos por Morgado (2003b) que expomos no quadro 4.14.

QUADRO 4.14 - Critérios de análise do consenso dos inquiridos (Morgado, 2003b, p.351)

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
Mais de 0,90	Consenso baixo

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

Como em qualquer investigação, a intenção é procurar algumas respostas que nos permitam alcançar os diversos objetivos definidos, que nos ajudarão a solucionar o problema central desta investigação. Assim, ao longo do capítulo, para além de apresentar os dados recolhidos, discuti-los-emos ou interpretá-los-emos, na medida em que entendemos, tal como Morgado (2003b, p.344), que a “análise de dados não pode, nem deve, ser desintegrada da sua inerente interpretação” pois, só desta forma se consegue “dar sentido ao que observamos” para consubstanciar o alcance do conhecimento e compreensão necessária à resolução do problema que fez emergir esta investigação.

Assim, apresentamos e discutimos os dados relativos a cada dimensão e às respetivas sub-dimensões que pretendemos observar³⁴³.

5.1. Dimensão Induzido

Nesta dimensão, são objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre as práticas de Autoavaliação de Escola (AAE) desenvolvidas, ou em desenvolvimento, antes da implementação do dispositivo de autoavaliação de Escola (DAAE) que decorreu da colaboração que nos foi solicitada. São, também, objeto de apresentação e discussão, os dados recolhidos sobre a iniciativa, as intenções e as opções ou caminhos que estiveram na origem da implementação do DAAE, bem como sobre as expectativas dos contributos que adviriam do desenvolvimento do DAAE.

No sentido de reconstruir de forma crítica a realidade escolar em estudo, recorreremos a um conjunto de fontes de dados que sintetizamos no quadro 5.1, onde é igualmente identificada a codificação dos dados recolhidos³⁴⁴ para facilitar a leitura da apresentação e discussão que é desenvolvida logo de seguida.

³⁴³ As dimensões e sub-dimensões a observar estão apresentadas no quadro 4.2 integrado no quarto capítulo.

³⁴⁴ Apesar de identificarmos todas as fontes a que recorreremos para a recolha dos dados, apenas explicamos a codificação dos dados que serão referenciados na apresentação e discussão. Esta opção será uma prática na identificação das fontes de recolha de dados que ocorrerá ao longo do presente capítulo.

QUADRO 5.1 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da dimensão do Induzido

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.1.1. O diagnóstico das práticas de autoavaliação existentes na Escola		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07	Acp-(n.º), (data)
Atas do Conselho de Diretores de Turma	2006/07	
Atas dos departamentos curriculares	2006/07	
Documentos de análise dos resultados académicos	2006/07	Dare-(período letivo), (data)
Projeto Educativo da Escola		PEE
Relatórios de Avaliação do Plano Anual de Atividades	2006/07	RaPAA-(período letivo), (ano letivo)
5.1.2. Da iniciativa às intenções da Escola para implementar o seu dispositivo de autoavaliação		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07	
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07	Acp-(n.º), (data)
Atas dos departamentos curriculares	2006/07	
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código) ³⁴⁵
Projeto Educativo da Escola		PEE
5.1.3. A implementação do dispositivo de autoavaliação de Escola: opções estratégicas		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07	Acp-(n.º), (data)
Atas dos departamentos curriculares	2006/07	Adc(código)-(n.º), (data)
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
5.1.4. Expectativas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de Escola		
Discurso dos inquiridos ao IQ1		

5.1.1. O diagnóstico das práticas de autoavaliação existentes na Escola³⁴⁶

Apesar da obrigatoriedade de as escolas desenvolverem o DAAE, a Escola³⁴⁷ não desenvolvia este tipo de iniciativa e não tinha participado em qualquer projeto nesse âmbito. Da análise de documentos, concluímos que avaliação do Plano Anual de Atividades (PAA) e dos resultados académicos dos alunos eram as únicas práticas de autoavaliação institucionalizadas, cumprindo estruturalmente dois dos cinco termos de análise que a legislação aponta à AAE³⁴⁸. Não obstante, uma análise mais fina revelou que nem esses dois termos de análise eram cumpridos, na medida em que se tratava de uma avaliação redutora, confusa e, por vezes,

³⁴⁵ Relembramos que as entrevistas foram codificadas, umas com a letra E, caso os entrevistados não pertencem à Equipa de AAE, e com as letras EE se os entrevistados fossem elementos da referida Equipa. Foi também atribuído, de uma forma aleatória, um número a cada um dos entrevistados (cf. ponto 4.4.3.3.2).

³⁴⁶ A análise desenvolvida centrou-se nas práticas de autoavaliação que existiam na Escola no ano letivo 2006/2007.

³⁴⁷ Como já tivemos oportunidade de dizer, utilizaremos o termo “Escola” (com ‘E’ maiúsculo) para designar a escola em estudo.

³⁴⁸ De acordo com o artigo 6.º da Lei n.º 31/2002, a autoavaliação assenta em cinco termos de análise (cf. ponto 2.5.1 do segundo capítulo). Os dois termos de análise a que nos referimos são as alíneas b e c do referido artigo.

inexistente, corroborando a opinião do Presidente do Conselho Executivo (PCE) partilhada numa reunião³⁴⁹: “A Escola não possui uma prática de AAE”.

Da análise dos relatórios³⁵⁰ e das atas, observámos que a avaliação do PAA assentava apenas no cumprimento da execução das atividades e projetos - “As atividades foram realizadas conforme o previsto” (RaPAA-1.ºP, 2006/2007)³⁵¹. As análises dos relatórios de avaliação do PAA efetuadas pelo Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola assentavam nos mesmos moldes: “A Assembleia considerou que as atividades previstas no Plano Anual de Atividades de Complemento Curricular da Escola para o primeiro período letivo foram executadas na totalidade [...]” (Aae-3, 22-03-2007). Tratar-se-ia de um enfoque redutor da avaliação, na medida que não ia além do cumprimento, ficando de fora da avaliação o contributo dessas atividades para o alcance das metas apontadas no Projeto Educativo de Escola (PEE). Assim, a avaliação do PAA não tinha presente aquilo que a Lei n. 31/2002 aponta como um dos termos de análise da AAE: “Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos (alínea b, do artigo 6.º).

Neste sentido, a avaliação do PAA não proporcionava tomadas de decisão que pudessem colmatar os aspetos mais débeis, tais como “alguma inconsistência na definição das atividades educativas de substituição e no seu cumprimento; dificuldades de generalização dos apoios nos 11.º ano e 12.º ano; dificuldade no controlo da assiduidade dos alunos [...]” (RaPAA-1.ºP, 2006/2007). Embora estes aspetos débeis tivessem sido apresentados nos três relatórios de avaliação do PAA³⁵², em nenhum documento analisado (quer nos próprios relatórios, quer nas atas das reuniões dos diferentes órgãos da Escola analisadas) havia referência a medidas ou estratégias que visassem colmatá-los, o que reforçava a nossa perspetiva.

A avaliação dos resultados académicos dos alunos, decorria, sobretudo, no início do ano letivo subsequente e tinha como enfoque o insucesso nas diferentes disciplinas, quer ao nível

³⁴⁹ A reunião a que nos referimos ocorreu no início do acompanhamento, correspondendo ao momento em que foi assinado o protocolo de cooperação.

³⁵⁰ Observámos que no ano letivo 2006/2007 foram produzidos três relatórios de avaliação no âmbito do desenvolvimento do PAA, dois designados por “intermédio” (um dizia respeito às atividades desenvolvidas no 1.º período e o outro às atividades ocorridas no 2.º período). Um outro designado por “final” tinha com enfoque todas as atividades que foram desenvolvidos nesse ano letivo.

³⁵¹ Apesar de citarmos apenas o primeiro relatório de avaliação intermédia do PAA, constatámos que o segundo intermédio e o final assentavam nos mesmos moldes e, deste modo, entendemos que não se justifica referenciá-los no texto.

³⁵² Os aspetos débeis realçados do primeiro relatório de avaliação intermédia do PAA estão repetidos nos outros dois relatórios produzidos no ano letivo 2006/2007.

interno, quer ao nível externo³⁵³. Não obstante, pareceu-nos que o desenvolvimento deste processo não era coerente, na medida em que não havia uma identificação clara dos referentes, originando uma leitura dos resultados em função de múltiplos referentes e levando a que todos tivessem ganho a batalha do insucesso. A este propósito, a leitura dos resultados académicos externos dos alunos retrata, de um modo claro, as práticas instituídas:

[...] declarou que apesar dos resultados da disciplina de Matemática não serem considerados muito bons, a média dos alunos da Escola foi superior à média a nível nacional.;

Em Sociologia e Filosofia a média subiu em relação ao ano letivo anterior.

(Acp-4, 29-11-2006)³⁵⁴

A coerência no processo avaliativo revela que a Escola não conhecia o seu sentido coletivo, o PEE teria uma influência redutora na orientação da ação educativa, pois não encontramos qualquer referência, nomeadamente, na produção de juízos de valor ao alcance, ou não, das suas metas neste âmbito: “melhoria dos índices de frequência escolar e de sucesso educativo” (PEE). Assim, a avaliação que era realizada aos resultados académicos de final do ano letivo não mobilizava os diferentes atores da Escola, sobretudo os docentes, para adequar as suas ações às exigências da realidade escolar.

Conforme podemos observar no exemplo exposto anteriormente, alguns juízos de valor demonstravam também algumas situações menos conseguidas. Embora não tenhamos

³⁵³ Para o desenvolvimento da avaliação dos resultados académicos, o PCE disponibilizava dois documentos: um, em formato Excel do Office, que contemplava os dados relativos aos resultados académicos internos (ou seja, aos resultados académicos referentes ao 3.º período do ano letivo anterior), e um outro documento, em formato Word do Office, onde era feita uma descrição dos resultados académicos externos e internos.

Da análise do primeiro documento, verificámos que eram disponibilizadas duas tabelas. Numa eram apresentados, por ano de escolaridade e disciplina, os seguintes dados: o número de alunos inscritos, classificados, transferidos, com anulação de matrícula e excluídos por faltas e a percentagem de classificações superiores e inferiores a três (no caso do 3.º ciclo) ou a dez (no caso do ensino secundário). Nesta primeira tabela, era também disponibilizada a percentagem de alunos que transitaram de ano. Na segunda tabela, eram apresentadas, em paralelo, as percentagens de alunos que transitaram ao nível da Escola e ao nível nacional dos últimos três anos letivos.

No segundo documento, observámos uma análise efetuada pelo PCE, quer ao nível dos resultados académicos externos, quer ao nível dos resultados internos obtidos no 3.º período do ano letivo anterior. No fundo, neste documento, o PCE começava por fazer uma descrição pormenorizada dos resultados alcançados e, posteriormente, evidenciava as disciplinas onde os alunos obtiveram resultados superiores e inferiores à média nacional, no caso da análise dos resultados académicos externos, por exemplo: “Na primeira fase, por comparação com a média nacional, há desvios positivos (acima da média) em 12 disciplinas: Matemática A, MACS, Geografia A, Economia A, [...]. De registar os desvios positivos de Física e Química A (+31 pontos), Química (+21 pontos), [...]” (Dara-3.ºP, 2005/2006). Quanto aos resultados académicos internos, constatámos que, no fundo, eram destacadas as disciplinas com maior insucesso, tal como podemos observar: “No 10º ano, no conjunto das 16 disciplinas analisadas, o intervalo de positivas situa-se entre 62,16% e 100%, com 12 disciplinas acima dos 80%. As cinco disciplinas com maior insucesso: Geometria Descritiva A (37,84%), Francês (cont.) [...]. No 11º ano, no conjunto das 29 analisadas, o intervalo foi entre 71,43% e 100%, com 27 disciplinas acima dos 85%. As cinco disciplinas com maior insucesso: Físico-Química A (cont.) (28,57%), Matemática A (27,45%), [...]” (Dara-3.ºP, 2005/2006).

³⁵⁴ Apesar de termos efetuado uma análise às atas das reuniões dos diferentes departamentos curriculares ocorridas no ano letivo 2006/2007, optámos por citar apenas excertos das atas do Conselho Pedagógico no âmbito da avaliação e análise desenvolvida em torno dos resultados académicos dos alunos, dado que estas retratam as práticas ocorridas no seio das reuniões dos departamentos curriculares. Aliás, nalgumas atas de reuniões de alguns departamentos curriculares, vimos as mesmas citações observadas nas atas do Conselho Pedagógico.

verificado esta situação em todas as disciplinas, o facto é que nos casos em que isso se verificou eram definidas estratégias de melhoria que, na maioria dos casos, já estavam em desenvolvimento, o que nos leva a questionar se essas práticas de melhoria decorreram da avaliação, ou se eram práticas já institucionalizadas na Escola. Como exemplo, realçamos o caso da disciplina de Matemática, cujos docentes, ao terem considerado que os resultados académicos obtidos no ano letivo anterior não tinham sido muito bons, já tinham começado a ministrar aulas de apoio: “para colmatar as dificuldades patenteadas pelos alunos na disciplina estão a ser ministradas aulas de apoio a todas as turmas do 9.º ano de escolaridade e a várias turmas do 10.º ano de escolaridade.” (Acp-4, 29-11-2006).

Além desta avaliação, verificámos que, ao longo do ano letivo (no início do 2.º e do 3.º período), a Escola fazia uma análise dos resultados académicos obtidos pelos alunos no final de período que, por iniciativa do PCE, tinha como objetivo identificar o insucesso dos alunos nas diferentes disciplinas e turmas, por ano de escolaridade. Embora numa primeira leitura se possa questionar se esta análise não seria de facto uma avaliação, uma leitura mais cuidada permitiu perceber que não passava de uma descrição factual. Aliás, o termo utilizado na ordem de trabalhos das atas era *análise*, nos casos das reuniões do Conselho Pedagógico, dos diferentes departamentos curriculares e do Conselho de Diretores de Turma (exemplo: Análise da avaliação interna do 1.º período; Avaliação interna do 1.º período: análise dos resultados e definição de estratégias de superação, entre outras designações) e, no caso das reuniões da Assembleia de Escola, a designação utilizada era *apreciação* (exemplo: Apreciação: resultados da avaliação interna do primeiro período do ano letivo de 2006/2007).

No início do 2.º e 3.º período, o PCE disponibilizava um conjunto de dados³⁵⁵ a serem analisados pelos docentes em sede de reunião de departamento curricular e, nessa análise, eram destacadas as situações com maior insucesso, quer ao nível da disciplina, quer ao nível da turma.

³⁵⁵ Os dados eram disponibilizados num documento em formato Excel do Office. Da análise dos dados relativos ao 1.º período, verificámos que eram disponibilizadas, por ano de escolaridade, tabelas com os resultados académicos dos alunos nas diferentes disciplinas. E, a par destas, eram apresentadas outras tabelas onde eram integrados os resultados académicos dos alunos nas diferentes disciplinas por turma. No primeiro tipo de tabelas eram disponibilizados os seguintes dados por disciplina: o número de alunos inscritos, classificados, transferidos, com anulação de matrícula, excluídos por faltas e com classificações superiores e inferiores a três (no caso do 9.º ano de escolaridade) ou superiores e inferiores a dez (no caso do ensino secundário) e percentagem de classificações inferiores a três ou dez, quer do período em análise, quer do 3.º período do ano letivo anterior. Quanto ao segundo tipo de tabelas, os dados disponibilizados das disciplinas por turma eram os seguintes: o número de alunos com classificações superiores e inferiores a três ou dez e, a par disso, eram apresentadas as percentagens de alunos com classificações inferiores a três ou dez (% da turma), a média das percentagens das classificações inferiores a três ou dez obtidas pelos alunos do ano de escolaridade em que se inseriam as turmas (% da disciplina) e a diferença entre estes dois últimos dados (% da disciplina - % da turma).

A este propósito, veja-se a descrição apresentada por alguns coordenadores de departamento curricular numa reunião do Conselho Pedagógico:

- O departamento de Matemática e Novas Tecnologias – no 9.º ano a situação é pior na turma A, onde também existem muitas negativas a outras disciplinas [...];
- Departamento de Ciências Físicas e Naturais – não existem problemas de maior, no entanto é na turma D que há maior desvio, apesar de pequeno;
- Departamento de Línguas e Literaturas – no 9.º ano há uma melhoria significativa, relativamente ao período homólogo do nono anterior, ao nível de línguas estrangeiras, e um ligeiro agravamento na disciplina de Português. Globalmente, no entanto, os resultados são positivos, nas disciplinas lecionadas pelo departamento curricular;
- Departamento de Artes, Tecnologias e Desporto – há muito poucas negativas, salientando-se o facto de no 9.º A haver cinco negativas a Educação Visual.

(Acp-5, 24-01-2007)

Como se pode observar, os referentes não eram apropriados da mesma forma entre os diferentes departamentos curriculares e, grosso modo, os referentes destacados eram a média da percentagem de insucesso obtido por cada uma das disciplinas no período em análise e a média da percentagem de insucesso obtido por cada uma das disciplinas no período homólogo do ano letivo anterior. Cremos que o PCE³⁵⁶ seria, eventualmente, o único que se apropriava dos referentes para analisar os resultados académicos, tal como podemos observar pela leitura de um excerto retirado da ata que retrata a análise dos resultados académicos do 1.º período do ano letivo 2006/2007:

Ainda no ensino básico, as cinco disciplinas com maior taxa de insucesso foram por ordem decrescente: Matemática (42%, contra 25% no ano anterior), Geografia (33%, contra 33% do ano anterior); Físico-Química (33%, contra 40% no ano anterior); ITIC (28%) e Português (27% contra os 20% no ano anterior).

Os quadros relativos às turmas do 9.º ano permitem identificar quais as turmas que apresentam maiores desvios relativamente às médias de insucesso, por disciplina. É o caso do 9.º A (Português -22,55%; História -21,29%; Matemática -18,55%; Educação Visual -10,63% e ITIC -25,14%) e do 9.º D (Francês -17,50%; Matemática -10,47%; Ciências da Natureza -17,23% e ITIC -13,68%)³⁵⁷.

(Acp-5, 24-01-2007)

Além da não apropriação dos referentes, verificámos que eles variavam ao longo do ano letivo, uma vez que, no 3.º período, o referente privilegiado na análise dos resultados

³⁵⁶ Uma vez que o Conselho Pedagógico era presidido pelo PCE, optámos por identificá-lo como PCE, em vez de Presidente do Conselho Pedagógico, para que não se criasse alguma confusão na leitura da apresentação e discussão dos dados.

³⁵⁷ **Legenda: ITIC-** Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação.

acadêmicos obtidos pelos alunos no 2.º período³⁵⁸ era a média da percentagem de insucesso obtido no 1.º período, quer ao nível das disciplinas, quer das turmas:

A análise permitiu verificar que os professores com maior número de negativas no primeiro período tiveram uma diminuição no segundo período, sendo previsível uma melhoria no final do ano [...].

Em Francês, no nono ano, houve aumento de negativas do primeiro período para o segundo período [...].

[...] como resultado da análise dos resultados, informou que há melhorias [...]

Segundo a Coordenadora [...], as turmas do nono ano tiveram uma melhoria, com a exceção da turma C.

(Acp-8, 23-05-2007)

Apesar da análise dos resultados académicos dos alunos facultar um conhecimento da realidade escolar (nomeadamente, ao nível académico alcançado pelos alunos da Escola), não era suficiente para desencadear decisões que pudessem colmatar as situações de maiores níveis de insucesso, pois não eram apresentadas estratégias de remediação por parte de alguns departamentos curriculares, havendo até casos em que era referido não existirem estratégias: “a professora salienta que não tem propostas para superar a situação. [...] A professora salientou que haverá dificuldades em superar a situação, uma vez que se trata de alunos que já trazem negativas do 10.º ano.” (Acp-5, 24-01-2007). Por outro lado, nos casos em que eram apresentadas estratégias, não passavam de uma listagem que tinham semelhanças entre os diferentes departamentos curriculares e algumas delas já estavam integradas nas dinâmicas da Escola:

Departamento de Línguas e Literaturas – maior solicitação dos encarregados de educação, [...] aulas de apoio pedagógico, estimulação do desenvolvimento de uma nova atitude de aluno face a si, aos outros, às aprendizagens, ao trabalho e ao estudo, desenvolvimento de pedagogias e estratégias diferenciadas e combate à falta de assiduidade.

Departamento de Matemática e Novas Tecnologias – no 9.º ano as aulas de Estudo Acompanhado têm sido usadas para tentar fornecer os pré-requisitos e apesar de não se verem neste momento os seus efeitos, elas estão a servir para obter conhecimentos que não foram avaliados. [...] serem lecionadas aula de apoio, realizadas mini-fichas regularmente, [...].

(Acp-5, 24-01-2007)

³⁵⁸ Da análise dos dados relativos ao 2.º período, verificámos que as tabelas eram iguais, ou seja, os dados relativos ao 1.º período eram substituídos pelos dados relativos ao 2.º período. Porém, notou-se um acréscimo de dados nos dois tipos de tabelas anteriormente abordadas. Nas tabelas onde eram apresentados os dados das diferentes disciplinas por ano de escolaridade, observámos a integração dos seguintes dados: percentagem de classificações inferiores a três ou dez obtidas no 1.º período nas diferentes disciplinas e a diferença da percentagem de classificações inferiores a três ou dez obtidas entre o 2.º e 1.º período. Quanto às tabelas onde eram apresentados os dados das disciplinas por turma, constatámos a integração da diferença do número de alunos que obtiveram níveis inferiores a três ou a dez, entre o 2.º e 1.º período.

Concluimos, então, que as estratégias de remediação emergiam mais de uma lógica reativa dos docentes passarem uma imagem de ação do que de uma lógica de resolução efetiva das situações mais problemáticas. Neste sentido, a aplicação e/ou manutenção das estratégias de remediação traduziriam, provavelmente, efeitos redutores na melhoria, pois os resultados decorrentes da análise faziam com que os docentes apresentassem as razões que, segundo eles, justificavam o insucesso escolar. Estas justificações apoiam-se em causas externas aos docentes, tais como, a extensão dos programas, a ausência de pré-requisitos dos alunos, o comportamento inadequado dos alunos ou a incapacidade dos alunos em acompanhar o ritmo da disciplina, acabando, assim, por traduzir a existência de uma lógica de *autojustificação* (Santos Guerra, 2003a) no processo de análise:

O maior problema tem a ver com o comportamento e na generalidade faltam pré-requisitos;

Os professores que lecionam a disciplina justificam a situação como sendo principalmente resultado da extensão e dificuldade do programa;

[...] a elevada percentagem de negativas deve-se ao facto de os alunos não conseguirem acompanhar o ritmo da disciplina;

Na turma K do 10º ano há muitas negativas em História, Filosofia e Geografia porque a turma é muito fraca e os alunos são faladores, não trabalham e conversam demasiado;

[...] referiu como condicionantes o facto de ser o primeiro período e de um novo ciclo de estudos, haver falta de maturidade, dificuldade de concentração, falta de hábitos de trabalho, a postura ser frequentemente inadequada, a assiduidade fraca e o número de alunos por turma elevado;

[...] os professores consideram que os alunos não estão preparados para a exigência do ano;

[...] é notório que as disciplinas que exigem mais estudo são aquelas em que há piores resultados.

(Acp-5, 24-01-2007)

Assim, ao contrário de uma ação reativa para resolução das situações mais problemáticas, assumia-se uma postura de culpabilização que, julgamos, tinha como objetivo a desresponsabilização dos docentes. Embora a análise dos resultados do 2.º período tivesse, maioritariamente, a mesma estrutura, havia duas diferenças – a primeira prende-se com a ausência de propostas de estratégias de remediação e a segunda era o acréscimo de uma nova causa justificativa do aumento do insucesso dos alunos. Uma vez que a análise dos resultados escolares do 2.º período tinha como principal referente a média da percentagem de insucesso dos alunos nas diferentes disciplinas no 1.º período, nas situações em que se verificava um

aumento do insucesso, verificámos que as justificações apresentadas assentavam na não correspondência dos alunos à classificação de incentivo atribuída no 1.º período:

Foi apresentado como justificação o facto de no primeiro período muitas das classificações atribuídas terem sido de incentivo;
 [...] o facto de muitas das classificações atribuídas no primeiro período terem sido de incentivo;
 [...] as turmas com maior número de negativas são a E, F e G, em resultado de notas de incentivo;
 Muitas das classificações do primeiro período foram de incentivo, o que originou o aumento de negativas no segundo período;
 Fez um apanhado das apreciações entregues e encontrou algumas explicações comuns: notas de estímulo no primeiro período [...].

(Acp-8, 23-05-2007)

A ausência de propostas de estratégias de remediação, decorrentes da análise dos resultados académicos do 2.º período, era expectável, uma vez que a causa do insucesso recaiu, sobretudo, nos alunos, pelo que deveriam ser eles a assumir a tarefa de cumprir com as suas responsabilidades. No fundo, a postura assumida pelos docentes na análise dos resultados académicos traduz a *recusa em fazer parte do problema*, que Perrenoud (2002) realça como um dos mecanismos que está na base da impotência para o combate à desigualdade e ao insucesso escolar existentes nos sistemas educativos, ou seja, uma postura de persistência “em assacar a responsabilidade pelo insucesso aos alunos e às famílias” (Perrenoud, 2002, *sp*), a qual se traduz num dispêndio de energia desproporcional na procura de culpados, “quando o que há são problemas que não podem resolver-se a não ser considerando-os normais e enfrentando-os com método”³⁵⁹ (Perrenoud, 2002, *sp*).

A ausência ou a reduzida assunção de estratégias de remediação pode ter tido origem numa indefinição do sentido coletivo da Escola decorrente, não só da falta de clarificação dos referentes, o que acaba por reforçar a importância que Figari (1996) dá ao referente num processo avaliativo mas, sobretudo, da ausência do PEE como referente orientador da ação educativa. A assunção de uma análise em detrimento de um processo avaliativo dos resultados académicos não acarretava a intencionalidade de mobilizar os docentes a adequarem a sua ação educativa às exigências e necessidades da realidade escolar, dado que a realidade em análise (referido) não era confrontada com algo que fosse entendido como um ideal (referente). No

³⁵⁹ A propósito da postura assumida pelos docentes face à análise dos resultados académicos dos alunos, parece-nos pertinente partilhar a ironia de Perrenoud (2002, *sp*) para traduzir a persistência da procura de culpados do insucesso escolar: “Dizer «deem-me alunos que queiram aprender, gostem de aprender, dominem a linguagem escolar e todos os códigos, beneficiem de todos os apoios familiares e eu comprometo-me a eliminar o insucesso escolar», é dizer de facto: «tragam-me um problema resolvido e eu comprometo-me a resolvê-lo num instante»” (italico no autor).

fundo, constatámos que a análise incentivava, sobretudo, a procura das causas que pudessem justificar os resultados alcançados. Essa procura decorria da direcionalidade que era dada à análise, pois ao conduzir os docentes a debruçarem-se sobre o insucesso³⁶⁰ estar-se-á a encaminhá-los, mesmo que de modo implícito, a prestar contas sobre o seu desempenho limitando, assim, as margens e os reflexos da reflexão que poderia emergir. Neste sentido, o enfoque no insucesso pode ter tido uma função inibidora na resolução das situações problemáticas e promotora da procura de culpados porque, ao centrar a análise no que não se deseja, faz com que os docentes assumam uma postura de defesa que, neste caso, se traduziu em justificações que permitissem a sua desresponsabilização e, conseqüentemente, a sua desculpabilização.

Em síntese, embora a Escola possuísse práticas de avaliação que podem ser integradas num DAAE, não possuía uma consistência que mobilizasse a ação educativa na construção de respostas adequadas às exigências e às necessidades do meio envolvente, traduzindo uma AAE débil e assente, de certo modo, numa *perspetiva da prestação de contas* (Alaiz *et al.*, 2003). Aliás, ao nível dos resultados académicos parece-nos que a prática traduzia o perigo do *fator de autojustificação* alertado por Santos Guerra (2003a), ou seja, a possibilidade de as escolas se servirem da avaliação, não para promover a mudança necessária, mas para reforçar a *mediocridade* das suas práticas. Relativamente à avaliação do PAA, percecionámos uma prática de autoavaliação assente numa lógica de *relatório* (Costa & Ventura, 2005), dado que nos pareceu um ritual burocrático obrigatório³⁶¹, além do enfoque redutor que foi notório na análise. É de realçar, também, que a inexistência de referentes implicou que o processo avaliativo não tivesse coerência, o que, por sua vez, não originava a intencionalidade de mobilizar, sobretudo, os docentes na procura e construção do sentido da Escola. Eram estas, em síntese, as dinâmicas da Escola quando partiu para a implementação de um DAAE.

³⁶⁰ Como tivemos oportunidade de observar na descrição dos dados disponibilizados pelo PCE, era evidenciado o insucesso, sendo, por exemplo, destacadas as percentagens de insucesso das disciplinas e não de sucesso; as diferenças calculadas entre dois momentos distintos emergiam de valores que traduziam o insucesso.

³⁶¹ A justificação da perspectiva de que a avaliação do PAA era um *ritual burocrático obrigatório* tem a ver com a obrigatoriedade da produção dos relatórios periódicos e finais do PAA realçada no Decreto-Lei n.º 115-A/98. Neste normativo, pode-se constatar que era da competência do Conselho Executivo “elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de atividades” (alínea d, do ponto 2., do art.º 17.º), os quais a Assembleia de Escola tinha a competência de apreciar – apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades (alínea e, do ponto 1., do art.º 10.º).

5.1.2. Da iniciativa às intenções da Escola para implementar o seu dispositivo de autoavaliação

A implementação do DAAE emergiu de uma preocupação dos atores da Escola, pois era uma das metas do seu PEE: “implementar um sistema de autoavaliação conducente à identificação de indicadores seguros sobre o desempenho da escola a todos os níveis: pedagógico e administrativo” (PEE), confirmação partilhada pelo PCE que referiu que a iniciativa teve uma *influência interna*, ou seja, partiu de um desejo dos atores da Escola que a traduziu como uma meta no PEE: “foi colocado no Projeto Educativo [...] uma meta concreta, enfim não quantitativa, sobre a implementação do dispositivo de autoavaliação na escola e isto era de influência interna porque nós queríamos que fosse assim [...]” (E1). Também alguns entrevistados, ao partilharem as suas perceções sobre as intenções da Escola para implementar o DAAE, remeteram-nas como sendo da Escola e não de um órgão específico ou de um ator em particular, por exemplo: “[...] portanto, aquilo que motiva a Escola [...]” (E8); “[...] a Escola sentia-se na [...]” (EE3); “Entendia-se que era necessária [...]” (E9).

Não obstante, a implementação de um DAAE era uma preocupação do órgão de gestão da Escola que, provavelmente, trouxe para a ordem do dia, não só aquando da elaboração do PEE, mas também no momento em que entendeu que era importante avançar: “[...] no Conselho Executivo sempre olharam para esta questão da avaliação de escola como uma tarefa que era urgente colocar no terreno” (E1); “resultou claramente de uma preocupação do Presidente do Conselho Executivo [...]” (EE2). Deste modo, consideramos que, apesar do desejo dos atores da Escola em implementar um DAAE pudesse ter impulsionado o PCE a encontrar caminhos para a sua concretização, o facto é que haveria uma preocupação particular que nos parece sobrepor-se ao desejo, que poderá ter tido um contributo significativo para que se tivesse avançado. Por um lado, a perceção das exigências que a Escola teria de suportar num futuro próximo, nomeadamente, ser alvo de uma Avaliação Externa que se iniciava a nível nacional³⁶² e, por outro lado, de uma maior sensibilidade para a problemática da AAE, decorrente de uma investigação que estava a desenvolver integrada nessa problemática³⁶³.

³⁶² No momento em que fomos contactados pelo PCE para saber da possibilidade de podermos colaborar e apoiar a Escola a implementar e a desenvolver o seu dispositivo de autoavaliação, o Projeto-Piloto de Avaliação Externa estava a ser finalizado com a produção do relatório e, em paralelo, a Inspeção-Geral de Educação (IGE) tinha assegurado a continuidade da Avaliação Externa emergente do trabalho desenvolvido no referido projeto-piloto. Ou seja, a IGE já se encontrava a desenvolver o Programa de Avaliação Externa que, no ano letivo 2006/2007, assentou numa lógica de transição entre a fase de experimentação e a generalização, a qual ocorreu no ano letivo seguinte (cf. ponto 2.5.2.1).

³⁶³ No momento em que a Escola estava a refletir sobre os caminhos a seguir para implementar e, posteriormente, desenvolver um DAAE, o PCE está a desenvolver uma investigação integrada numa dissertação de mestrado em torno da temática da AAE, cuja entrega e defesa ocorreu no ano letivo seguinte (2007/2008).

A necessidade de cumprir com a imposição legal, nomeadamente, o “caráter obrigatório” (art.º 6.º da Lei n.º 31/2002) de que se reveste a AAE, foi uma das primeiras intenções realçadas por alguns entrevistados:

[...] conhecíamos a Lei 31/2002 e portanto sabíamos que a Escola teria de adequar a sua atividade interna aos procedimentos de autoavaliação” (E1);
[...] em cumprir as normas legais (EE2);
[...] a Escola sentia-se na obrigação de realizar a autoavaliação uma vez que está legislada essa necessidade (EE3).

O cumprimento do quadro legal não era a única nem a principal intenção, não só porque foi referida apenas por estes entrevistados mas, sobretudo, pelo facto de terem passado cerca de quatro anos para que a Escola se consciencializasse da necessidade em cumprir com a obrigação de implementar e, conseqüentemente, dinamizar o seu DAAE. Assim, verificámos um forte desejo de a Escola chegar a um patamar mais elevado de autonomia. Provavelmente, terá sido esta intenção que originou a *preocupação do PCE* e que fez com que entendesse a implementação de um DAAE como *uma tarefa que era urgente colocar no terreno*, pois era uma oportunidade que a Escola teria de segurar: “autonomia porque [...] já se falava também na celebração de contratos de autonomia, quer dizer, ficar para trás nesta área também era ficar para trás nessa eventualidade que a Escola queria agarrar” (E1). Neste sentido, a implementação do DAAE fazia parte de uma estrutura que a Escola teria de criar para *agarrar* a oportunidade de celebrar um contrato de autonomia e, como tal, surge associada ao momento em que se perspetivava a solicitação da Avaliação Externa que estava a ser desenvolvida pela Inspeção-Geral de Educação (IGE)³⁶⁴:

[...] surgiu também, eu não digo que é uma consequência disso, mas desde que surgiu nesta Escola a vontade de estarmos sujeitos a uma Avaliação Externa. (EE2);
[...] a intenção que motivou a Escola para solicitar, desenvolver um mecanismo de Autoavaliação para depois poder solicitar a Avaliação Externa para poder conseguir chegar ao patamar da autonomia (E8);
[...] já havia da parte da Escola [...] uma necessidade urgente de se iniciar um processo de Avaliação Externa da escola. (E11).

A opinião partilhada pelos anteriores entrevistados é reforçada com a informação dada aos docentes de um Departamento Curricular: “Implementação do sistema de autoavaliação da escola, com vista à celebração de contratos de autonomia [...]” (Adca-4,06-12-2006). Assim, a

³⁶⁴ Por uma questão de construção do texto, por vezes, utilizaremos o termo “Avaliação Externa” (com maiúsculas) para designar o Programa de Avaliação Externa que estava a ser desenvolvida pela IGE. No segundo capítulo da presente investigação tivemos oportunidade de abordar o referido programa, cf. ponto 2.5.2.1.

decisão de implementar o DAAE surge associada a uma visão de que num futuro próximo seria um requisito que a Escola teria de possuir para alcançar um patamar mais elevado de autonomia. Apesar de o quadro legal que estava em vigor³⁶⁵ referir que a avaliação da escola era um dos requisitos para apresentação de propostas de contratos de autonomia, terá sido o Projeto-Piloto de Avaliação Externa das Escolas que motivou tal visão, na medida em que o lançamento deste Projeto-Piloto surgiu pela assunção explícita de que haveria “uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas” (Despacho conjunto n.º 370/2006). Esta convicção suporta-se na coincidência do espaço temporal em que a Escola decide avançar com a implementação de um DAAE e, posteriormente, se sujeitar à Avaliação Externa, que estava a ser iniciada sob a responsabilidade da IGE e onde se destacava a autoavaliação como sendo um requisito fundamental para o seu desenvolvimento³⁶⁶. Tendo presente o novo quadro legal, nomeadamente, a Portaria n.º 1260/2007 e o Decreto-Lei n.º 75/2008, apercebemo-nos de que havia uma perceção correta sobre a forma de alcançar um patamar mais elevado de autonomia porque, nestes dois diplomas, a autoavaliação e a Avaliação Externa são realçadas como requisitos para celebrar os contratos de autonomia³⁶⁷.

Fica, assim, demonstrado o incentivo da Avaliação Externa para o desenvolvimento da AAE (IGE, 2010b) e, ao mesmo tempo, o papel da ação inspetiva nesse incentivo (Bruggen, 2001), reforçando a perceção de que a ausência da modalidade externa é uma das justificações da lentidão da implementação e desenvolvimento de DAAE vivenciada no sistema educativo português (Leite & Fernandes, 2010).

Se é verdade que a implementação do DAAE surgiu associada à intenção de alcançar um patamar mais elevado de autonomia, este poderá ter sido mais um pretexto para a consciencialização dos atores da Escola sobre a sua premência, na medida em que a iniciativa de implementar um DAAE surgiu do interior da instituição escolar que definiu como uma meta a alcançar no seu PEE, cuja vigência tinha sido iniciada em 2005, anterior às iniciativas do Ministério de Educação realçadas anteriormente, e tinha como objetivo promover “uma prática

³⁶⁵ O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que estava em vigor era o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio.

³⁶⁶ No ponto 2.5.2.1, tivemos oportunidade de abordar o papel da AAE no desenvolvimento da Avaliação Externa.

³⁶⁷ Na Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, é dito que as condições necessárias para a efetiva celebração dos contratos de autonomia são: “adoção por parte da escola de dispositivos e práticas de autoavaliação” (alínea a, do art.º 3.º) e “avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas” (alínea b, do art.º 3.º). Posteriormente, com a publicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é referido que o “contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa [...]” (ponto 4 do art.º 9.º), assim como é referido como sendo um dos requisitos para o estabelecimento de um contrato de autonomia, “a conclusão do procedimentos de avaliação externa [...]” (alínea b, do ponto 3 do art.º 57.º).

sistemática de autoavaliação de forma a melhorar procedimentos e resultados, aumentar a eficácia dos serviços, detetar e corrigir constrangimentos e disfunções” (PEE). Por outro lado, existia uma consciencialização, quer de um desconhecimento das dinâmicas desenvolvidas na Escola, quer da necessidade de uma reformulação das práticas de avaliação existentes. A este propósito, o PCE e a Coordenadora realçaram a necessidade de reformular as práticas de avaliação existentes, na medida em que não havia coerência, nem intencionalidade:

[...] era urgente na perspetiva de dar coerência ao trabalho que já vinha fazendo, particularmente na área da observação dos resultados, não é? Na área da análise dos resultados, fazia-se muita análise dos resultados, a avaliação do Plano Anual de Atividades, com os famosos relatórios intermédios, etc., etc. E toda essa tecnologia carecia de uma maior intencionalidade (E1);

[...] noção de que se leem muitos relatórios que se fala com muita gente na Escola, mas não há um sistema integrante de recolha de informação para tratamento e melhoria das práticas (EE2).

A intencionalidade das práticas de AAE era, de facto, um dos aspetos que o PCE dizia que a Escola gostaria de ver melhorado, para passar do conhecimento à ação: “[...] uma perspetiva de análise de resultados que a Escola já tinha, mas que era preciso agora operacionalizar e até enfim enriquecer, melhorar claramente especialmente na questão das consequências [...]. Não era só dizer que está bem ou que está mal e depois ficarmos na mesma que esse é que era o problema.” (E1). A opinião dos dois elementos anteriores era partilhada pelo Conselho Pedagógico e, provavelmente, pela Escola, porque após a avaliação dos resultados dos alunos realizada numa das suas reuniões, considerou-se que era importante avançar com a implementação de um DAAE: “Relativamente a esta matéria, o Conselho Pedagógico considerou importante a implementação de um sistema de autoavaliação de escola [...]” (Acp-4, 29-11-2006). Assim, as práticas de avaliação não estavam em consonância com o que se desejava, pelo que era premente avançar com a implementação de um DAAE, para maior coerência e intencionalidade nas práticas de avaliação, pois havia também um conhecimento insuficiente sobre as dinâmicas desenvolvidas na Escola, que os inquietava:

[...] a Escola é boa, mas boa em quê? Os alunos dizem: «eu gosto muito desta escola», «esta escola é muito boa» boa, mas em quê? Nós não tínhamos referenciais nenhuns, nós não tínhamos qualquer a não ser os resultados académicos, percentagens de não aproveitamento, de insucesso (EE2);

[...] desde o momento em que cheguei à Escola vivia-se uma situação complicada em termos de matrículas. Dos anos anteriores vinham sempre sobras das outras escolas para aqui e nós começamos a querer atacar esse aspeto, ou seja, começar a chamar os alunos para aqui, mas para isso temos de saber porque é que eles

não vinham para cá, esse era um dos aspetos. Mas isso tinha a ver com quê? (E11).

Terá, assim, havido uma consciencialização de um cenário que não se coadunava com a orientação definida no PEE para as práticas de AAE, ao mesmo tempo que a Escola percebeu a necessidade de institucionalizar um DAAE, tal como referiu um Coordenador de Departamento: “cada vez mais, é crítico o processo de autoavaliação das ações que se fazem [...]. Não é muito aceitável que, hoje em dia, uma escola não tenha um esquema de autoavaliação bem estruturado” (E9).

Com efeito, tal iniciativa tinha como principal intenção a regulação e orientação das dinâmicas da Escola. A Coordenadora acabou por realçar a associação do DAAE à melhoria das práticas: “nós associamos a autoavaliação à melhoria de práticas... não há dúvidas, melhoria de práticas” (EE2). Esta opinião foi corroborada por outros entrevistados:

[...] seria também vantajoso para a Escola na medida em que a Escola poderia aumentar e melhorar euh:: o seu sucesso e a sua qualidade (EE3);

[...] conhecer quais eram os seus pontos fortes, quais eram os seus pontos fracos, aquilo em que já era boa e aquilo em que:: tinha défice de desempenho e na perspectiva de melhorar o seu desempenho (E8);

Entendia-se que era necessária uma parte relacionada com... portanto a otimização dos recursos da Escola, com a situação da autonomia da própria Escola [...] (E9);

[...] para sabermos e, de alguma forma, nos podermos autorregular (E11).

Este conjunto de afirmações revela que a principal intenção para implementação do DAAE era a orientação e a regulação das dinâmicas desenvolvidas na Escola, para dar as respostas mais adequadas às exigências da realidade em que se insere, indo de encontro à finalidade de auxílio à melhoria da escola realçada por alguns autores³⁶⁸ no âmbito deste tipo de iniciativa.

Não obstante, o desejo de alcançar um patamar superior de autonomia pode ter sido uma intenção relevante e, como tal, entendemos que mais do que um pretexto, ela pode ter surgido associada à principal intenção da implementação do DAAE, ou seja, o desenvolvimento do dispositivo não era suficiente para capacitar a Escola para responder adequadamente às exigências da realidade envolvente, pois isso implicaria que ela possuísse uma estrutura flexível que não se coadunava com um grau de autonomia reduzido e, como tal, compreendemos que a celebração de contractos de autonomia seria uma oportunidade que a Escola teria de *agarrar*. Provavelmente, esta oportunidade legitimou o primeiro passo que era necessário dar para a

³⁶⁸ Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Alves & Correia, 2006; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Costa, 2007; Correia, 2011; Escudero, 1997; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Sá, 2009; Thurler, 2001b e 2002.

implementação de um DAAE, pois, apesar de ter emergido de uma *iniciativa interna* (Aragón & Juste, 1999; Rocha, 1999), houve uma particular atenção do órgão de gestão para com a necessidade de se avançar com a dinamização deste tipo de iniciativa. Assim, esta oportunidade serviu, simultaneamente, para sensibilizar os atores internos da Escola, sobretudo os docentes, para a importância do DAAE como instrumento regulador e promotor da melhoria, pois, apesar de a AAE ter sido realçada como uma das metas do PEE, provavelmente, houve a necessidade de quebrar alguma inércia que impedia ou dificultava a sua implementação, tendo sido esta a razão da particular atenção que notámos da parte do órgão de gestão.

5.1.3. A implementação do dispositivo de autoavaliação de Escola: opções estratégicas

Embora a Escola tenha definido como uma das metas do seu PEE a implementação de um DAAE, no momento da tomada de decisão surgiu, segundo o PCE, a dúvida sobre qual seria a modalidade de avaliação de escola a adotar: “quando começámos a discutir estas questões, ficámos indecisos entre podermos avançar já para a autoavaliação, apenas com recursos internos, ou então podermos começar por uma avaliação externa, uma entidade que viria cá, faria o serviço e nós pagaríamos” (E1). A primeira decisão tomada foi em Conselho Pedagógico a implementação de uma AAE “com recurso a um facilitador externo credível” (Acp-4, 29-11-2006). Os departamentos curriculares e a Assembleia de Escola no seguimento do Conselho Pedagógico informaram a opção pelo recurso a uma entidade ou alguém externo para desenvolver o DAAE:

[...] a escola vai recorrer a um avaliador externo para a autoavaliação [...] (Adcb-4, 06-12-2006);

[...] equacionar a possibilidade de avaliação por parte de equipas externas (Adca-4, 06-12-2006);

O Presidente do Conselho Executivo aproveitou o momento para informar que o Conselho Pedagógico decidiu recorrer a uma entidade externa para a realização da autoavaliação da escola. Neste sentido já se iniciaram os contactos com a (nome), relativamente à possível implementação do programa (nome) (Aae-2, 13-12-2006).

O Presidente da Assembleia de Escola referiu também que, na altura, a Escola era de opinião que a AAE “fosse [feita] por alguém externo à Escola” (E11), tendo o PCE acrescentado a ideia de que seria “uma opção económica, barata e enfim menos cansativa” (E1).

O recurso a um *facilitador externo* fazia-se pela contratualização de *um avaliador externo* ou *equipas externas* ou ainda uma *entidade externa* que viria(m) à Escola desenvolver o DAAE,

tratando-se, portanto, de uma avaliação externa, que é, segundo alguns autores (Alaiz *et al.*, 2003; Aragón & Juste, 1992; Bolívar, 2006; Casanova, 1992; Dias, 2005; Diaz, 2002; Marchesi, 2002; Nevo, 1997; Santos Guerra, 2003a), conduzida por pessoas externas à Escola, ou uma avaliação interna tal como é entendida por Meuret (2002). Assim, a opção tomada não se enquadrava num caminho de AAE (Bolívar, 2006; Dias, 2005; Diaz, 2003; MacBeath *et al.*, 2005; Marchesi, 2002; Palma, 2001; Rocha, 1999), em que os atores internos teriam, acima de tudo, de assumir a responsabilidade de a desenvolver. É de realçar que o *facilitador externo* não corresponde à figura que Santos Guerra (2002a e 2002b) designa com a mesma terminologia, dado que a finalidade não era ajudar, mas desenvolver. O desconhecimento de questões ligadas à avaliação de escola estariam na origem da opção tomada, pelo que é importante compreender o que está na base das diversas designações associadas à avaliação de escola (Palma, 2001), bem como a clarificação que a administração deveria ter desenvolvido após a publicação da Lei n.º 31/2002 (Alves & Correia, 2010). A origem desta confusão estará na leitura do normativo que, por um lado, realça a obrigatoriedade de as escolas se autoavaliarem e, por outro lado, atribui a algumas estruturas do Ministério da Educação a responsabilidade de desenvolver a avaliação externa³⁶⁹.

Assim, a dúvida surgida no momento da tomada de decisão, e realçada pelo PCE, não se prendeu tanto com as potencialidades ou debilidades de cada uma das modalidades, mas com a ausência de atores internos com formação especializada para desenvolver o DAAE e, deste modo, a decisão acabaria por se assumir como uma estratégia que facultaria o desenvolvimento da avaliação da Escola e, conseqüentemente, uma forma de colmatar alguns dos obstáculos que, segundo alguns autores (Correia, 2011; Dias, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a), dificultam às escolas a implementação dos seus próprios DAAE. Aliás, a procura de auxílio que se denota na opção tomada pela Escola acaba por exemplificar a origem do mercado ou quase-mercado que Afonso (2010a e 2010b) refere ter começado a existir em Portugal, no âmbito da avaliação de escola.

Face à decisão tomada, a Escola, através do seu órgão de gestão, começou a procurar entidades ou instituições que pudessem auxiliar o desenvolvimento da sua autoavaliação. Foi, então, contactada uma instituição, da qual resultou um encontro na Escola, em que um dos

³⁶⁹ Segundo a Lei n.º 31/2002, “Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respetiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo” (ponto 2, do artigo 11.º).

seus responsáveis veio explicar aos Presidentes do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola o funcionamento do programa, dito de autoavaliação de escola³⁷⁰, que estavam a dinamizar noutras instituições escolares:

[...] chegámos a contactar inclusive a (nome) para desenvolverem aqui o processo deles de autoavaliação. Cheguei a ser eu, com Presidente do Conselho Executivo e uma das pessoas ligadas a esse programa de avaliação, chegamos a ter um encontro em que ele nos esteve basicamente a explicar mais ou menos em que se baseava o processo de autoavaliação que eles desenvolviam (E11).

Em simultâneo, o PCE procurou, junto da Universidade do Minho, saber se existia algum gabinete de apoio ou alguém que pudesse ajudar a Escola a desenvolver a sua própria avaliação: “Na altura, simultaneamente, [...] junto da Universidade do Minho [procurámos saber] até que ponto haveria a possibilidade de fazermos aqui um trabalho com um *amigo crítico*” (E1). Dessa procura, surgiu o nosso contacto, que resultou na marcação de um encontro que se realizou em meados de dezembro de 2006, onde estiveram presentes o Presidente e dois Vices-Presidentes do Conselho Executivo. Neste encontro, foram explicadas as linhas orientadoras do desenvolvimento de um DAAE em que nos enquadrávamos, das quais destacámos a necessidade de a Escola constituir uma equipa interna com elementos de diferentes setores da Escola que viesse a assumir a responsabilidade de conduzir o desenvolvimento do dispositivo, bem como a função do *amigo crítico* que assumiríamos. Elaborámos, então, um projeto que foi apresentado na Escola em meados do mês de janeiro de 2007, para ser apreciado pelo Conselho Pedagógico (cf. anexo 2).

Assim, em janeiro de 2007, a Escola tinha dois caminhos de avaliação de escola distintos: um numa lógica de avaliação externa e, outro, de AAE com o apoio de um *amigo crítico* e o Conselho Pedagógico viria a optar por este último, o nosso projeto: “[...] o Presidente do Conselho Pedagógico informou que foi pedida a colaboração à Universidade do Minho, [...] o Presidente do Conselho Pedagógico referiu que, sem prejuízo de contemplar outra opção, se deveria avançar com o projeto apresentado pela Universidade do Minho” (Acp-5, 24-01-2007). Referiu, ainda, o PCE que, independentemente de outra opção, a Escola deveria avançar com a implementação da nossa dinâmica e, para isso “propôs a votação da equipa” (Acp-5, 24-01-2007) que, entretanto já tinha sido constituída, que viria a ser “eleita por unanimidade” (Acp-5,

³⁷⁰ Embora não saibamos as razões pelas quais o Presidente da Assembleia de Escola tenha dito que o programa apresentado assenta numa lógica de autoavaliação, o facto é que do conhecimento que possuímos entendemo-lo como um programa de avaliação externa porque consideramos que o principal critério a ter em conta na definição das modalidades de avaliação é o posicionamento do avaliador ou dos avaliadores, tal como tivemos oportunidade de realçar no ponto 2.2.1.

24-01-2007), apesar de existirem algumas vozes discordantes, visto que preferiam a condução da AAE desenvolvida por especialistas ligados ao programa apresentado pela instituição anteriormente realçada. Estas vozes discordantes centravam-se em dois Departamentos Curriculares, um que revelou a opinião de que a AAE deveria ser “adjudicada a uma entidade externa especializada para o efeito” (Adcb-3, 02-11-2006)³⁷¹ e um outro Departamento Curricular que, segundo o seu Coordenador, “não estava muito vocacionada para aceitar uma equipa destas” (E9), ou seja, uma equipa constituída por atores internos da Escola. Parece-nos, assim, ter havido um certo receio de que os elementos que viessem a constituir a equipa de AAE pudessem estar comprometidos com o órgão de gestão e, por outro lado, a perceção de que a avaliação de escola seria mais credível se fosse adjudicada a uma entidade externa, o que aliás foi realçado pela Coordenadora do primeiro Departamento Curricular: “[...] os docentes do meu departamento sempre revelaram a opinião de que a autoavaliação deveria ser adjudicada a uma instituição ou entidade externa especializada na avaliação de escola. [...] era a forma de garantir a credibilidade do desenvolvimento da autoavaliação” (E8). Apesar desta última perceção ir de encontro a um dos aspetos positivos da avaliação externa, realçado por alguns atores (Alaiz *et al.*, 2003; Aragón & Juste, 1992; Casanova, 1992; Marchesi, 2002), o facto é que pode ser posta em causa quando existem questões de mercado, as quais levam, muitas vezes, as entidades responsáveis a apresentar resultados favoráveis à escola (Nevo, 1992), dado que, como refere Perrenoud (1998, *sp*), “raramente as pessoas que solicitam uma avaliação da sua escola são masoquistas (...), elas esperam que a avaliação reforce a posição da organização”.

Assim, as razões que levaram a Escola a optar pela nossa proposta foram várias: uma, de ordem financeira, porque na apresentação dos dois caminhos de avaliação de escola na Assembleia de Escola, o seu Presidente destacou, entre outras coisas, o facto de o caminho que nós apresentamos “não acarretaria custos [...]” (Aae-3, 22-03-2007). A outra razão terá sido a maior adequação às intenções da Escola para desenvolver um DAAE, que segundo o Presidente da Assembleia de Escola, “vai muito mais ao encontro daquilo que nós queremos [...]” (E11), ou seja, à possibilidade, não só de construir um dispositivo adequado às exigências e necessidades da Escola, mas também de se poder, naquele momento, avançar com a implementação do DAAE.

³⁷¹ Da análise das atas dos diferentes departamentos curriculares, verificámos que este foi o único que se pronunciou sobre qual seria a opção que a Escola deveria seguir. Nos restantes departamentos curriculares, apenas receberam a informação sobre a opção que seria tomada pela Escola.

Um dos atores entrevistados salientou a oportunidade de envolver os atores internos da Escola: “vários atores entenderam que deveria ser uma autoavaliação mais focada nos atores da Escola” (EE3). Na sua opinião, havia uma certa consciencialização de que era necessário “integrar esta dinâmica com bastante abertura, mas voluntária, ou seja, sem recorrermos a nenhum modelo pré-concebido nem de aplicação direta na nossa Escola, portanto tínhamos noção de que era importante que fosse participada e fosse implementada pelos próprios elementos da Escola” (EE2), processo que vai de encontro às potencialidades que alguns autores (Alves & Correia, 2006; Aragón & Juste, 1992, Costa, 2007; Santos Guerra, 2001) realçam do desenvolvimento de um DAAE, entre elas, a maior probabilidade de os resultados produzidos poderem desencadear as ações coletivas de melhoria da Escola. Por outro lado, o carácter holístico e internalista que a nossa dinâmica de avaliação possuía foi um outro aspeto considerado na tomada de decisão, pois possibilitava avançar com a implementação do DAAE para solicitar a Avaliação Externa que a IGE estava a iniciar a nível nacional e, deste modo, adquirir os requisitos necessários para poder estabelecer um contrato de autonomia³⁷².

Apesar de a Escola ter decidido avançar com a implementação da nossa dinâmica, verificámos que a outra opção não foi definitivamente excluída, tal como pode ler-se numa ata: “O Conselho Pedagógico aprovou a metodologia de trabalho sobre a autoavaliação da escola, que será supervisionada por um doutorando da Universidade do Minho, que trabalhará com a equipa de professores e funcionários, nomeados pelo Conselho Pedagógico. Disse, ainda, que o programa (nome) poderá vir a funcionar no próximo ano letivo” (Adca-6, 07-03-2007). Ainda na Assembleia de Escola realizada em março de 2007, o PCE referiu “que a Escola terá que ponderar a implementação deste programa [...]” (Aae-3, 22-03-2007) e no final do ano letivo 2006/2007, o Conselho Pedagógico solicitou aos coordenadores dos departamentos curriculares que fosse refletida a possibilidade de a Escola poder vir a aderir ao programa: “O processo de autoavaliação da escola já foi iniciado, o que não exclui a necessidade de se proceder a uma avaliação externa. Pede-se que todos os departamentos reflitam sobre o programa (nome). Este programa tem como aspeto positivo a comparação com as outras

³⁷² Ao contrário da nossa proposta, a implementação do programa da outra entidade que a Escola tinha auscultado só poderia acontecer no ano letivo seguinte, o que limitava as intenções da Escola e, como tal, compreendemos o que foi dito, quer no Conselho Pedagógico, quer na Assembleia de Escola:

- “[...] o projeto apresentado pelo Programa (nome) iria atrasar o processo, pois só teria início no próximo ano letivo. Para além disso, tinha o custo de (valor) e só fazia este trabalho no âmbito das disciplinas de Português e Matemática” (Acp-5, 24-01-2007);
- “[...] o Presidente do Conselho Executivo referiu que a (nome) esclareceu que a implementação do programa (nome) só poderia ser feita no próximo ano letivo [...], só se basear na avaliação de duas disciplinas – Português e Matemática. (Aae-3, 22-03-2007).

escolas” (Acp-10, 28-06-2007). Da análise feita às atas dos departamentos curriculares, apurámos que apenas dois refletiram sobre a possibilidade de a Escola aderir ao referido programa, tendo-se um pronunciado a favor: “[...] foi auscultada a opinião dos membros do departamento acerca da avaliação externa da escola por parte da equipa do programa (nome). Todos os presentes concordaram com este tipo de avaliação” (Adca-10, 06-07-2007), e outro contra: “Nesta reunião concluiu-se que se deve continuar com o processo de avaliação já iniciado” (Adcc-8, 20-07-2007). Quanto aos outros departamentos curriculares, não encontramos nada registado em ata, pelo que não terá ocorrido a reflexão solicitada por esquecimento ou por não ter interesse para a Escola.

No ano letivo seguinte, o PCE referiu que a Escola continuava a ponderar a possibilidade de se poder sujeitar à avaliação externa: “[...] deixar talvez para uma segunda fase a questão da avaliação externa [...]” (E1), pois os “dois sistemas podem complementar-se, não são propriamente incompatíveis e podem até servir para enriquecer o processo [...]” (E1). Embora o conhecimento emergente da comparação possa ajudar a Escola a conhecer-se e, neste sentido, poderá *servir para enriquecer o processo avaliativo*, o que aliás é uma potencialidade reclamada apenas à avaliação externa (Alaiz *et al.*, 2003; Casanova, 1992; Marchesi, 2002), o facto é que não facultará a compreensão das dinâmicas desenvolvidas na Escola, pois sustentamos a necessidade das duas modalidades de avaliação de escola emergirem e se desenvolverem numa relação dialógica em que se torne possível o cruzamento de olhares (interno e externo) que faculte, não só um conhecimento aprofundado, mas também uma compreensão contextualizada das dinâmicas para garantir uma tomada de decisões sustentável e, conseqüentemente, promotora de ações de melhoria efetiva.

Se, no início, a Escola ponderou enveredar por uma avaliação assente numa modalidade externa, no final, acabou por assumir com os seus recursos e com o apoio de um *amigo crítico*, a responsabilidade de a desenvolver. Tendo presente a origem do DAAE abordado no ponto anterior, poderemos afirmar que o referido dispositivo emergiu de uma *iniciativa interna com facilitadores externos* (Santos Guerra, 2002a e 2002b).

Além das razões económicas, a opção pela nossa proposta deveu-se ao carácter holístico e internalista que a nossa dinâmica de avaliação possuía, o que, provavelmente, revela uma consciencialização da especificidade da Escola e, ao mesmo tempo, faz com que compreendamos a opção pela modelização, dado que nos parece ter sido percebido como o

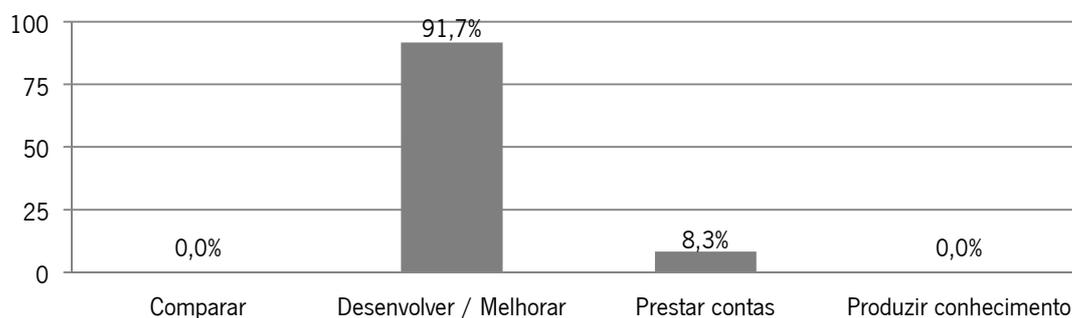
caminho que proporcionaria o desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação adequado às necessidades e exigências próprias do contexto em que se insere.

5.1.4. Expectativas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de Escola

Neste ponto, problematizaremos as representações individuais relativas às expectativas que existiam aquando da implementação do DAAE. Para tal, recorremos a um inquérito por questionário 1 (EQ1) aplicado aos membros da Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico (n=24)³⁷³.

De uma forma clara, a expectativa existente quanto aos objetivos do DAAE era, de acordo com o gráfico 5.1, a ação de *desenvolver / melhorar* (91,7%), o que está em sintonia com a principal intenção da Escola (cf. ponto 5.1.2) e poderá ter decorrido, não só da discussão aquando da decisão de avançar com a implementação do DAAE, mas também no momento da conceção do PEE, uma vez que vai de encontro ao objetivo inerente à meta de implementar tal iniciativa.

GRÁFICO 5.1 - Expectativas sobre os objetivos do dispositivo de autoavaliação de Escola

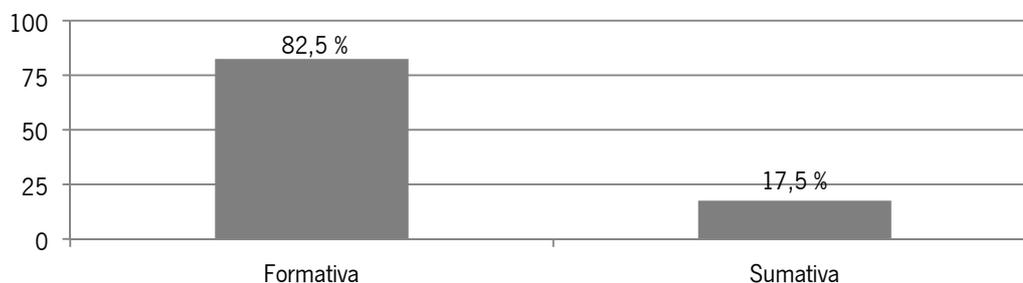


O outro objetivo é o de *prestar contas* (8,3%). Embora este objetivo seja apontado por 8,3% dos inquiridos, achamos que tem alguma relevância na análise, na medida em que a implementação do DAAE surgiu num momento em que Escola mostrou vontade de alcançar um patamar mais elevado de autonomia e, para tal, teria de se sujeitar à Avaliação Externa.

³⁷³ O IQ1 foi aplicado no mês de março de 2007, correspondendo, assim, a um momento inicial da implementação DAAE. No sentido de relembrar a caracterização dos respondentes, cf. tabelas 4.6 e 4.7.

Quanto à dimensão do DAAE, os dados apresentados no gráfico 5.2, mostram que é a dimensão formativa a mais recorrente (82,5%) nas expectativas dos inquiridos.

GRÁFICO 5.2 - Expectativas sobre a dimensão do dispositivo de autoavaliação de Escola



Este resultado, apresentado no gráfico 5.2, está de acordo com as expectativas relativas ao objetivo da AAE que enunciámos atrás.

Quanto às expectativas sobre os possíveis contributos que o DAAE teria nas dinâmicas internas da Escola, apresentamos os dados na tabela 5.1.

TABELA 5.1 - Expectativas sobre os contributos que advirão para as dinâmicas da Escola do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação³⁷⁴

Itens	n	%DT	%D	%C	%CT	\bar{x}	σ
01. Dará a conhecer melhor as várias dimensões / setores da escola	24	0,0	0,0	58,3	41,7	3,4	0,50
08. Possibilitará conhecer os resultados da escola face a anos anteriores	24	4,2	8,3	62,5	25,0	3,1	0,72
10. Permitirá a compreensão das dinâmicas da escola (processos e iniciativas)	24	0,0	20,8	70,8	8,3	2,9	0,54
04. Melhorará a capacidade da escola em gerir o seu processo de melhoria	24	0,0	0,0	33,3	66,7	3,7	0,48
02. Influenciará na melhoria do processo de ensino-aprendizagem	24	0,0	4,2	66,7	29,2	3,3	0,53
17. Incentivará a aprendizagem da escola	24	0,0	12,5	75,0	12,5	3,0	0,51
11. Ajudará a escola a aprender	24	0,0	4,2	70,8	25,0	3,2	0,51
18. Fomentará a formação contínua dos docentes e pessoal não docente	24	0,0	20,8	75,0	4,2	2,8	0,48

³⁷⁴ A escala apresentada tem a seguinte correspondência:

DT- Discordo Totalmente (1); **D**- Discordo (2); **C**- Concordo (3); **CT**- Concordo Totalmente (4).

TABELA 5.1 - Expectativas sobre os contributos que advirão para as dinâmicas da Escola do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação (continuação)

Itens	n	%DT	%D	%C	%CT	\bar{x}	σ
07. Favorecerá o trabalho colaborativo	24	0,0	8,3	75,0	16,7	3,1	0,50
19. Fomentará o profissionalismo da(s) liderança(s) da escola	24	0,0	12,5	79,2	8,3	3,0	0,46
15. Conduzirá adequadamente a implantação, desenvolvimento e concretização de projetos	24	0,0	16,7	66,7	16,7	3,0	0,59
14. Fomentará uma cultura de responsabilidade na escola	24	0,0	12,5	50,0	37,5	3,3	0,68
16. Permitirá gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola	24	0,0	37,5	54,2	8,3	2,7	0,62
12. Tornará a atuação da escola mais transparente junto da comunidade	24	0,0	12,5	50,0	37,5	3,3	0,68
13. Favorecerá o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de uma escola com sentido	24	0,0	12,5	62,5	25,0	3,1	0,61

Os dados revelam um consenso moderado/alto³⁷⁵ quanto aos contributos que o DAAE poderá vir a ter no favorecimento de um melhor conhecimento dos vários setores da Escola ($\bar{x} = 3,4$ e $\sigma = 0,50$), bem como na compreensão das dinâmicas da Escola ($\bar{x} = 2,9$ e $\sigma = 0,54$). Embora exista um consenso moderado/baixo ($\sigma = 0,72$) na possibilidade de o DAAE facilitar o conhecimento dos resultados da Escola face aos anos anteriores, o facto é que a maioria dos inquiridos acredita que essa possibilidade pode ser efetiva ($\bar{x} = 3,1$). Em síntese, existia a expectativa de o DAAE vir a proporcionar conhecimento e também favorecer a compreensão da realidade escolar.

As expectativas anteriormente realçadas poderão estar na base do consenso moderado/alto ($\sigma = 0,59$) entre os inquiridos, relativamente à ideia de que o DAAE conduziria adequadamente a implementação, desenvolvimento e concretização dos projetos ($\bar{x} = 3,0$). O conhecimento e compreensão da realidade escolar facultam a adequação da implementação, do desenvolvimento e da concretização dos projetos compreendendo-se, assim, as expectativas de que o DAAE pudesse auxiliar a condução de projetos, no sentido de responderem às exigências e necessidades da Escola. Tendo em conta que havia o desejo de alcançar um patamar superior de autonomia (cf. ponto 5.1.2), estes dados levam-nos a pensar que, provavelmente, existiria a expectativa de que o DAAE auxiliasse, também, na construção e desenvolvimento da autonomia

³⁷⁵ Para análise do desvio padrão socorremo-nos dos critérios definidos por Morgado (2003b, p. 351). Para um conhecimento aprofundado, cf. quadro 4.14.

da Escola e, deste modo, nota-se a importância da interligação entre a autonomia e autoavaliação (Afonso, N., 2007; Costa, 2007).

Existiu, também, um consenso moderado/alto ($\sigma = 0,48$) em torno da afirmação de que o DAAE melhorará a capacidade de a Escola gerir o seu processo de melhoria ($\bar{x} = 3,7$), extensível à melhoria do processo de ensino-aprendizagem ($\bar{x} = 3,3$ e $\sigma = 0,53$). Assim, a leitura dos dados mostram que a principal expectativa relativo ao objetivo fundamental do DAAE, ou seja, na orientação e regulação das dinâmicas internas da Escola, no sentido de proporcionar a sua melhoria, é reforçada por uma clara concordância quanto ao facto do DAAE poder vir a ajudar e a incentivar a Escola a aprender ($\bar{x} = 3,2$ e $\bar{x} = 3,0$), e um $\sigma = 0,51$ em ambas as afirmações. Estas expectativas vão de encontro à ideia de que o DAAE pode assumir-se como um meio de aprendizagem (Alves & Correia, 2006, Correia, 2011; Santos Guerra, 2001), consolidada pelo facto de, por um lado, a maioria dos inquiridos (79,2%) concordar que o DAAE fomentará a formação contínua dos docentes e do pessoal não docente e, por outro lado, existir um consenso moderado/alto ($\sigma = 0,50$) relativamente à possibilidade de o DAAE fomentar o trabalho colaborativo na Escola ($\bar{x} = 3,1$). Existe, ainda, um consenso moderado/alto ($\sigma = 0,46$) quanto à possibilidade de o DAAE fomentar o profissionalismo da(s) liderança(s) da escola ($\bar{x} = 3,0$). Estas três expectativas, a concretizar-se serão passos positivos para a aprendizagem da Escola, dado que são aspetos que alguns autores (Alarcão, 2001; Bolívar, 2000 e 2001; Sallán, 1996; Santos Guerra, 2001; Senge *et al.*, 2005) apontam como fundamentais para o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional.

Embora tenhamos apurado um consenso moderado/baixo ($\sigma = 0,68$), a maioria dos inquiridos é da opinião de que o desenvolvimento do DAAE poderia fomentar uma cultura de responsabilidade na escola ($\bar{x} = 3,3$). Esta expectativa assentará na possibilidade de o DAAE fomentar uma cultura de responsabilidade inerente à autonomia da Escola, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de dinâmicas que proporcionem soluções mais adequadas às necessidades e exigências do contexto envolvente da Escola e, também, ao nível da prestação de contas, que se assume, de acordo com alguns autores (Afonso, 1999; Alaíz, 2000; Barroso, 2004; Roullier, 2004 e 2008), como uma obrigação que têm as instituições escolares perante, quer das instâncias da administração central, quer da comunidade envolvente. A prestação de contas, que estará inerente à expectativa de o DAAE fomentar uma cultura de responsabilidade, justificará a opinião de que a autoavaliação permitirá gerir adequadamente as pressões

exercidas no exterior da Escola ($\bar{x} = 2,7$) que, no entanto, não foi consensual, na medida em que existiu um consenso moderado/baixo ($\sigma = 0,62$). Apesar de não terem sido especificadas as pressões externas, a principal dirá respeito à Avaliação Externa assegurada pela IGE, pois terá sido uma das causas que fez com que emergisse o DAAE e, deste modo, haveria a expectativa deste dispositivo ser um modo de preparação ou de antecipação da Avaliação Externa, isto é, uma estratégia de *gestão de impressões* (Afonso, 2001) ou, provavelmente, uma estratégia para *ficar bem na fotografia da Avaliação Externa* (Sá, 2009).

Para finalizar, os dados revelam que, apesar de haver um consenso moderado/baixo ($\sigma = 0,68$), existia a expectativa de que a autoavaliação tornaria a atuação da Escola mais transparente junto da comunidade ($\bar{x} = 3,3$). Neste sentido, compreende-se a opinião relativa à oportunidade de o DAAE vir a favorecer o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de uma Escola com sentido ($\bar{x} = 3,1$). Estas duas expectativas podem ter emergido do facto de existir uma opinião de que os diferentes atores da Escola encontrarão informação útil na AAE (cf. Tabela 5.2).

Quanto às representações sobre o funcionamento de um DAAE, na tabela 5.2 apresentamos os dados recolhidos através do IQ1.

TABELA 5.2 - Representações quanto ao funcionamento do dispositivo de autoavaliação de Escola

Itens	n	%DT	%D	%C	%CT	\bar{x}	σ
3. Todos os membros da comunidade educativa encontrarão informação útil na autoavaliação de escola	24	0,0	0,0	62,5	37,5	3,4	0,50
6. Será difícil o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola	24	4,2	25,0	62,5	8,3	2,8	0,68
9. Será necessário um conjunto alargado de instrumentos de recolha de informação para compreender a realidade escolar	24	0,0	8,3	50,0	41,7	3,3	0,64
5. O resultado poderá provocar desconfiança no seio dos diferentes elementos da comunidade educativa	23	26,1	43,5	30,4	0,0	2,0	0,77
20. Criar um ambiente de desconfiança que dificulta a participação democrática da comunidade educativa na tomada de decisões	24	29,2	58,3	12,5	0,0	1,8	0,64

A leitura dos dados revela que os inquiridos estão de acordo com a ideia de que todos os membros da comunidade educativa podem vir a encontrar informação útil no DAAE ($\bar{x} = 3,4$ e $\sigma = 0,50$), o que justifica a expectativa partilhada anteriormente pelos inquiridos, a de que o DAAE tornará a atuação da escola mais transparente junto da comunidade (cf. Tabela 5.1)

Apesar de existir uma opinião, de certa forma consensual, em torno do auxílio que o DAAE poderia vir a ter no desenvolvimento de dinâmicas de melhoria da Escola e o favorecimento do envolvimento dos diferentes atores internos na construção do sentido da Escola, o facto é que poderá não ser uma tarefa fácil, pois a maioria dos inquiridos é de opinião que será difícil o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do processo de AAE ($\bar{x} = 2,8$ e $\sigma = 0,68$). Esta dificuldade pode ter diversas origens, sendo a mais provável o carácter individualista do trabalho docente e o reduzido envolvimento de alguns setores da comunidade na vida das escolas (Correia, 2011; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a). A expectativa de que o DAAE não criará desconfiança assenta num consenso moderado/baixo, sobretudo, ao nível dos resultados que advierem do processo avaliativo ($\sigma = 0,77$). Uma percentagem significativa de inquiridos (30,4%) é de opinião contrária à maioria, o que pode ter origem no facto de a Escola ter optado por implementar um DAAE desenvolvido por atores internos, em detrimento da contratualização de alguém ou entidade externa, tal como tinha sido inicialmente decidido. Assim, o facto de ser uma Equipa interna a desenvolver o DAAE poderá ter levado os inquiridos a considerá-lo menos rigoroso, visto que ela seria constituída por elementos sem formação especializada e não conheciam o papel que o *amigo crítico* assumiria. Por outro lado, julgamos que terá havido um certo receio quanto à possibilidade de a Equipa de AAE ficar subordinada ao órgão de gestão, o que poderia originar, não só a ocultação de resultados, mas também o destaque de outros resultados que fossem favoráveis à liderança da Escola. Porém, e apesar de haver um consenso/moderado baixo ($\sigma = 0,64$), a maioria dos inquiridos discordou da ideia de que o DAAE criaria um ambiente de desconfiança que dificultaria a participação democrática da comunidade educativa na tomada de decisões ($\bar{x} = 1,8$).

Quanto aos instrumentos de recolha de informação, a maioria dos inquiridos é de opinião que será necessário um conjunto alargado de instrumentos para que se possa compreender a realidade escolar ($\bar{x} = 3,3$), o que mostra a consciencialização das dificuldades inerentes ao desenvolvimento deste tipo de iniciativa e, como tal, compreende-se a opção tomada pela Escola, pela contratualização de alguém ou de uma entidade externa que assumisse o desenvolvimento da AAE.

Em síntese, existiu uma consonância entre as expectativas individuais e as intenções da Escola para implementar um DAAE, o que reforça a perceção de que a emergência do DAAE, apesar de vir ancorado na obrigatoriedade e em exigências externas, nomeadamente as que estão ligadas ao alcance de um patamar superior de autonomia, surgiu associada à finalidade de

ajudar a Escola a melhorar as suas práticas, indo, assim, de encontro à finalidade que alguns autores³⁷⁶ reclamam como a principal neste tipo de iniciativa.

5.2. Dimensão Construído

Nesta dimensão, são objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre o dispositivo de autoavaliação desenvolvido no seio da Escola ao longo de cerca de três anos letivos (2006/2007 a 2008/2009)³⁷⁷. Tendo por base as sub-dimensões integradas na dimensão do Construído definidas no anterior capítulo (cf. Quadro 4.2), apresentaremos e discutiremos os dados de acordo com a seguinte estrutura:

- Equipa de Autoavaliação de Escola;
- estruturação do Dispositivo de Autoavaliação de Escola;
- processos avaliativos desenvolvidos;
- perspetivas sobre o funcionamento do dispositivo de autoavaliação de Escola;
- *amigo crítico*.

5.2.1. Equipa de autoavaliação da Escola³⁷⁸

Apresentamos e discutimos, neste ponto, os dados recolhidos sobre o processo de construção e reformulação da Equipa, bem como as perceções sobre alguns dos seus elementos. Serão também objeto de apresentação e discussão as motivações que fizeram com que os atores integrassem a Equipa, as dinâmicas de funcionamento da Equipa e as perspetivas sobre a importância de ser constituída por diferentes atores da Escola.

No sentido de reconstruirmos de uma forma crítica a realidade escolar em estudo, recorreremos a um conjunto de fontes de dados que sintetizamos no quadro 5.2, onde também explicitamos a codificação dos dados recolhidos para facilitar a leitura da sua apresentação e discussão que se desenvolve logo de seguida.

³⁷⁶ Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Alves & Correia, 2007; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Costa, 2007; Correia, 2011; Escudero, 1997; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Sá, 2009; Thurler, 2001b e 2002.

³⁷⁷ Lembramos que o acompanhamento desenvolvido por nós ao desenvolvimento do DAAE teve o seu início em fevereiro de 2007 (ano letivo 2006/2007) e terminou no final do ano letivo 2008/2009.

³⁷⁸ Utilizaremos o termo “Equipa” (com ‘E’ maiúsculo) para designar a equipa que foi constituída na Escola para assegurar o desenvolvimento do DAAE.

QUADRO 5.2. - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da Equipa de autoavaliação da Escola

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.1.1. Constituição da Equipa de autoavaliação da Escola		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07 a 2007/08	
Atas do Conselho Geral Transitório	2008/09	
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas dos departamentos curriculares	2006/07 a 2008/09	
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
Documentação de divulgação do dispositivo de autoavaliação de Escola	2006/07 a 2008/09	
Contexto escolar percebido na observação participante	2007/08 a 2008/09	
Notas informativas da Equipa	2007/08 a 2008/09	Nie-(n.º), (data)
Relatórios do <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	Rac-(n.º), (ano letivo)
5.2.1.2. Motivações para integração na Equipa de autoavaliação da Escola		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
5.2.1.3. Dinâmicas do funcionamento da Equipa de autoavaliação da Escola		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
Contexto escolar percebido na observação participante	2007/08 a 2008/09	
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
5.2.1.4. Equipa de autoavaliação da Escola: a importância da sua heterogeneidade		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Relatórios do <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	Rac-(n.º), (ano letivo)

5.2.1.1. Constituição da Equipa de autoavaliação da Escola

Assente no princípio de *privilegiar a diversidade*, sugerimos a constituição de uma equipa de autoavaliação com diferentes atores da Escola (docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação e/ou outros elementos), de forma a poder contemplar as diferentes perspetivas ou pontos de vista dos diferentes setores existentes sobre a Escola. Não desvalorizando o papel dos outros membros da Escola, no primeiro encontro que tivemos com o órgão de gestão, realçámos que os docentes deveriam estar representados em maior número, pois seriam estes o motor do DAAE³⁷⁹. É um facto que a escola é um “espaço feito por pessoas, que têm perguntas diferentes a fazer sobre a escola e que saberão interpretar os resultados da avaliação de forma diferente” (Alaíz *et al.*, 2003, p. 76). Contudo, a dinâmica que se exige a uma equipa de AAE não se coaduna com os compromissos que os outros atores têm no seu dia

³⁷⁹ O encontro a que nos referimos corresponde à primeira reunião que tivemos com o órgão de gestão da Escola, onde apresentamos as linhas orientadoras do desenvolvimento de um DAAE em que nos enquadrávamos. Um dos aspetos abordados foi a constituição de uma equipa de AAE, o qual foi integrado no projeto apresentado à Escola, em janeiro de 2007 (cf. anexo 2).

a dia e que dificultam, sobretudo, a sua presença nas sessões de trabalho. Não obstante, alertámos para a necessidade de criar uma dinâmica de equipa que assegurasse o sentimento de pertença de todos os seus elementos para que não originasse desmotivação e desinteresse, que pouco ou nada contribuiriam para o trabalho coletivo, que é desejado e fundamental. Sugerimos que a equipa não fosse excessivamente numerosa (sete a oito elementos).

Segundo o PCE, existiram duas opções para a constituição da Equipa: uma assente numa lógica *institucional*, em que os docentes seriam os coordenadores de departamento curriculares, juntamente com o PCE ou Presidente da Assembleia de Escola, a outra opção assentaria numa lógica *menos institucional*, com docentes menos comprometidos com órgãos da Escola: “[...] podíamos torná-la mais institucional, mais no sentido burocrático de representação dos diferentes órgãos da Escola ou menos institucional, portanto mais ágil, mais liberta para poder agir sem uma voz tão institucional [...]” (E1). A opção pela constituição de uma equipa *institucional* levantava, segundo o PCE, problemas e dificuldades na criação de “uma atitude crítica” (E1), sobretudo, quando fosse necessário avaliar os órgãos que esses docentes coordenavam porque, de certa forma, poderiam “inibir a equipa quando fosse [necessário] olhar esses órgãos” (E1), o que levou a Escola a optar pela constituição de uma equipa *menos institucional*, perspectiva que foi partilhada pelo Presidente da Assembleia de Escola que, devido ao cargo que ocupava, entendeu que deveria estar afastado: “[...] quando se falou em formar essa Equipa, questionei se eu devia ou não estar na Equipa e eu achei que, como era o Presidente da Assembleia não devia estar porque devia manter-me de alguma forma afastado, quer dizer... por ser hierarquicamente é o órgão que está mais acima, mas é mais para definir, para orientar e para regular. Eu achei que não devia estar [...]” (E11).

Na tabela 5.3 observamos a constituição da Equipa e a sua variação ao longo dos três anos letivos.

TABELA 5.3 - Constituição da Equipa de autoavaliação da Escola

Atores da Escola	Número de Elementos		
	2006 / 2007	2007 / 2008	2008 / 2009
Docentes	4	4	5
Encarregados de Educação	1	1	2
Auxiliar da ação educativa	1	1	2
Alunos	4	6	5

No sentido de aprofundar os dados apresentados na tabela 5.3, apresentamos e discutimos as dinâmicas de construção da Equipa ocorrida em cada um dos anos letivos. No

final, apresentaremos uma síntese reflexiva onde destacaremos algumas conclusões sobre a constituição da Equipa de AAE.

Ano Letivo de 2006/2007

Na base do projeto que apresentamos (cf. anexo 2), o Conselho Pedagógico de janeiro de 2006 nomeou uma Equipa constituída por sete elementos – três docentes, dois alunos, um encarregado de educação e um funcionário. Esta distribuição foi sugerida pelo PCE que indicou o nome dos três docentes, que foram aceites pelo Conselho Pedagógico: “Também foi de opinião que as professoras (nome) e (nome) deviam integrar a equipa porque estão a ter formação nesta área e propôs que a (nome) também integrasse a Equipa.” (Acp-5, 24-01-2007). Como pudemos observar, o critério utilizado para a escolha das duas primeiras docentes foi a formação³⁸⁰ e, embora não tenha sido realçado o mesmo critério para a escolha da terceira docente, ela possuía o grau de Doutor e, por isso, já estava legitimada (cf. Tabela 5.4). O segundo critério foi a disponibilidade, característica das três docentes realçada pelo PCE numa reunião tida conosco³⁸¹, o que nos leva a pensar que, antes da sugestão sobre os docentes que deveriam integrar a Equipa de AAE, o PCE tê-las-á auscultado. Embora tenhamos observado que a disponibilidade de uma das docentes tinha por base a motivação e interesse em integrar a Equipa (cf. ponto 5.2.1.2), uma outra docente³⁸² deu a entender que a disponibilidade partiu do incentivo que lhe tinha sido feito pelo PCE: “questionaram-me se eu gostaria de aderir a este projeto e se gostaria de colaborar nele. E pronto acharam que eu seria um elemento importante, fizeram-me sentir que eu era um elemento importante para o projeto” (EE3).

Se, relativamente a estas três docentes, podemos dizer que a sua integração não decorreu de uma imposição, o mesmo não podemos afirmar relativamente a uma quarta docente que passou a integrar a Equipa, quando o DAAE já estava em funcionamento, pois manteve sempre uma postura renitente relativamente à marcação de sessões formativas e de trabalho. Ao contrário das outras três docentes, a sua integração não decorreu de uma decisão do Conselho

³⁸⁰ Na altura, as duas docentes estavam a frequentar um curso de especialização na área da Organização e Administração Escolar.

³⁸¹ Numa das primeiras reuniões que tivemos com o PCE foi-nos dito que “a escolha dos representantes do pessoal docente [tinha por base o] critério de indivíduos com um elevado grau de formação e disponibilidade”.

³⁸² Não conseguimos entrevistar a terceira docente escolhida (IE1) e, como tal, não nos foi possível explorar a forma como foi integrada na Equipa de AAE. Tendo por base o que aconteceu com as outras duas docentes, acreditamos que terá sido, não só auscultada, como também motivada para integrar a Equipa de AAE. Porém, teremos oportunidade de observar mais à frente que esta docente não tinha muita disponibilidade e, apesar de ter sido um dos critérios utilizados na seleção, parece-nos que não foi corretamente aplicado. Isto porque, apercebemo-nos que a indisponibilidade demonstrada pela docente era mais um reflexo do aglomerado de afazeres inerentes a um conjunto de projetos que assumia na Escola, do que um possível desinteresse para integrar a Equipa de AAE.

Pedagógico, mas do PCE que, face à reduzida disponibilidade de uma das docentes inicialmente nomeadas, terá entendido que seria benéfica a sua integração.

Relativamente ao encarregado de educação, ficou definido que seria “indicado pelo Presidente da Associação de Pais” (Acp-5, 24-01-2007), visto que seria a pessoa que melhor conhecia os encarregados de educação. Contudo, o Presidente da Associação de Pais não conseguiu indicar nenhuma pessoa disponível, acabando por ser ele próprio a integrar a Equipa.

Quanto ao pessoal não docente, o PCE considerou que deveria “ser um auxiliar de ação educativa porque, na sua opinião, lida mais com os problemas” (Acp-5, 24-01-2007), em detrimento do pessoal administrativo. Deste modo, constatou-se que a intervenção funcional na Escola foi outro critério utilizado para selecionar os elementos da Equipa, a par da disponibilidade, visto que a auxiliar de ação educativa foi convidada pela Coordenadora da Equipa de AAE³⁸³: “[...] começou desde que fui convidada, não é? Se gostaria de fazer parte do projeto de autoavaliação da Escola e eu aceitei” (EE6).

Por fim, relativamente aos alunos, o PCE comprometeu-se a realizar uma reunião com os delegados e subdelegados de turmas dos 11.º e 12.º anos letivos para eleger os dois alunos que integrariam a Equipa: “Realizaram-se, nos dias trinta e um de janeiro e sete de fevereiro, duas reuniões de delegados e subdelegados de turma [...] para a eleição dos representantes dos alunos na comissão de autoavaliação de escola.” (Acp-6, 28-02-2007). Ao contrário do que ficou definido, constatámos a integração de mais dois alunos, o que se deveu, segundo a Coordenadora, à necessidade de contemplar “uma variedade de alunos para representar os cursos e os anos” (EE2) para que as diferentes perspetivas fossem tidas em conta no interior da Equipa.

Em síntese, a constituição da Equipa partiu, sobretudo, da iniciativa do PCE porque, provavelmente, terá sido o que mais refletiu sobre o assunto e o que possuía um conhecimento mais aprofundado das competências dos diferentes atores, nomeadamente, ao nível dos docentes e do pessoal não docente e, nos casos em que não conhecia, sugeriu a eleição dos elementos (no caso dos alunos) ou pediu que lhe fosse indicada uma pessoa (no caso dos encarregados de educação). Constatou-se, também, uma diferença entre o que ficou definido em sede de Conselho Pedagógico e a Equipa que veio a ser constituída. Ou seja, no decorrer das atividades, constatámos a presença de uma Equipa constituída por 10 elementos: quatro docentes (mais uma docente do que tinha ficado definido), um encarregado de educação, uma

³⁸³ Por uma questão de estruturação do texto, haverá situações em que utilizaremos apenas a designação “Coordenadora” (com “C” maiúsculo) para designar a docente que assumiu o papel de coordenação da Equipa de AAE.

auxiliar da ação educativa e quatro alunos (mais dois alunos do que tinha sido inicialmente definido). Esta diferença assentou, por um lado, numa reflexão mais aprofundada sobre a constituição da Equipa, nomeadamente, ao nível dos alunos e, por outro lado, das necessidades que iam emergindo com o desenvolvimento do DAAE, tal como apurámos no caso da docente que integrou a Equipa, devido à reduzida disponibilidade de uma outra inicialmente escolhida.

Ano Letivo de 2007/2008

No segundo ano letivo do desenvolvimento do DAAE, houve um conjunto de alterações na constituição da Equipa. A docente que demonstrava algum desinteresse pelas atividades inerentes ao DAAE foi substituída por um docente que acabara de entrar na Escola, o que revela, na nossa opinião, a dificuldade em manter os docentes motivados. Esta situação vai de encontro às dificuldades apontadas por alguns autores (Dias, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003) para as escolas desenvolverem o seu próprio DAAE. Na reunião geral de abertura do ano letivo, a Coordenadora desafiou o docente para integrar a Equipa: “[...] na reunião geral de professores, em assembleia, no final da reunião, a (nome) dirigiu-se e... propôs-me que eu integrasse a Equipa de autoavaliação, na Escola” (EE4). Sendo um docente novo na Escola, surgiu a dúvida sobre os critérios que estariam na base da sua seleção, pois, além do desconhecimento das capacidades deste docente, ele não possuía um conhecimento da Escola que favorecesse a integração numa equipa de AAE. A mesma dúvida foi sentida pelo próprio docente que, no momento em que lhe foi feita a proposta, questionou a Coordenadora:

E eu perguntei porquê eu, não é? Em primeiro lugar não fazia muito bem ideia de qual era o papel de uma equipa de autoavaliação. Não sabia e depois porquê eu, uma vez que ela não me conhecia, estava cá a chegar. E ela disse que, em primeiro lugar, gostariam que fosse alguém que tivesse uma perspetiva não contaminada, entre aspas claro, da Escola. Portanto, uma pessoa que tem uma visão nova sobre a Escola [...] E depois disse que também iriam privilegiar alguém que tivesse algumas competências euh do ponto de vista da utilização de tecnologia [...] (EE4).

A opção tomada revela a intenção de integrar, na Equipa, uma perspetiva externa e descomprometida e de possuir um elemento que dominasse as tecnologias de informação e comunicação, o que de facto corresponde a uma necessidade sentida no ano letivo anterior³⁸⁴. Na nossa perspetiva, a seleção deste elemento decorreu, sobretudo, dos critérios da formação e

³⁸⁴ Teremos oportunidade de observar mais adiante, sobretudo na elaboração da base de dados relativa à caracterização dos contextos interno e externo da Escola (cf. ponto 5.2.2.3), que uma das dificuldades sentidas pela Equipa no primeiro ano letivo (2006/2007) foi o manuseamento das tecnologias de comunicação e informação.

descompromisso face ao órgão de gestão da Escola porque, embora pudesse existir essa perspetiva externa, ela só ocorreria numa primeira fase. A estratégia de contemplar na Equipa um docente descomprometido pode decorrer da necessidade da Equipa dar uma imagem de autonomia face à direção da Escola e, deste modo, apaziguar os receios que nos parecem ter existido, aquando da tomada de decisão da implementação de um DAAE assumido por uma equipa constituída por elementos internos da Escola.

O representante dos encarregados de educação foi também substituído devido à pouca disponibilidade revelada pelo Presidente da Associação de Pais. Ao não indicar alguém que pudesse integrar a Equipa, conforme tinha sido solicitado em reunião do Conselho Pedagógico³⁸⁵, a Coordenadora procurou, junto dos encarregados de educação que conhecia, quem estivesse disponível. Surgiu, então, um Encarregado de Educação que conhecia como docente numa escola próxima e que aceitou o desafio porque, segundo ele, “[...] na equipa da associação de pais não havia gente que estivesse muito disponível e também muito sensibilizada para estas coisas. Nem muito nem pouco, quer dizer não estavam minimamente interessados” (EE5). Também a Coordenadora referiu que fora difícil encontrar alguém que se dispusesse a integrar a Equipa, pois havia uma reduzida participação da Associação de Pais / Encarregados de Educação na vida da Escola: “na própria Equipa foi difícil alguns envolvimento [...]”, mas isso resulta da própria dinâmica da Escola, do número de sócios na Associação, reflete totalmente a dinâmica da Escola na Equipa de autoavaliação” (EE2).

Sendo este Encarregado de Educação, docente de uma escola próxima, na altura alertámos a Coordenadora para a eventualidade de emergirem conflitos de perspetivas que poderiam originar pontos de vista ou perspetivas diferentes dos outros encarregados de educação face à Escola. Embora existisse essa consciencialização, o facto é que, por um lado, o Presidente da Associação de Pais não tinha indicado um encarregado de educação e, por outro lado, a Coordenadora não conhecia mais ninguém que tivesse demonstrado interesse em integrar a Equipa.

Quanto aos representantes dos alunos, verificámos a substituição de todos, assim como um aumento do número (seis alunos), o que permitia uma certa representatividade dos diferentes cursos e anos letivos, indo de encontro ao que já tinha ocorrido no ano letivo precedente. A seleção foi desenvolvida de igual modo: “[...] na reunião que tivemos com o Presidente da Escola, a professora (nome) explicou o que era a autoavaliação e disse-nos que

³⁸⁵ No Conselho Pedagógico de janeiro de 2007, aquando da constituição da primeira Equipa de AAE, ficou decidido que caberia ao Presidente da Associação de Pais / Encarregados de Educação indicar alguém que se dispusesse para integrar a Equipa.

era importante que nós participássemos [...]. Ela perguntou-nos quem estava disponível para fazer parte da Equipa e nós dissemos que queríamos participar” (EE13).

No final deste ano letivo, o PCE referiu que a Equipa constituída tinha “um corpo com uma importância muito vincada no trabalho da Escola” (E1) e, como tal, deduzimos que seria uma Equipa a manter no ano letivo seguinte. Contudo, na altura, revelou-nos que, embora houvesse necessidade de manter um conjunto de elementos para ter um núcleo estável, tinha a sensação de que era necessário integrar novos elementos:

Mas eu tenho a sensação que todos os anos vai ser uma Equipa dinâmica com pessoas a entrar e pessoas a sair, havendo depois um núcleo enfim mais estável. Porquê? Por ser necessário arriscar, por ser necessário pôr lá pessoas novas e muito diferenciadas [...]. A Equipa tem que ser aquela, agora o que eu reconheço é que a dinâmica e o que lhe é exigido enfim fará com que provavelmente de ano para ano ela tenha que recrutar novos elementos, perder outros, mas isso não vejo problema nenhum. Desde que haja uma coordenação e uma centralização enfim num núcleo mais ou menos constante (E1).

Esta perspetiva revela a necessidade de contemplar diversas perspetivas da Escola no seio da Equipa, evitando que o próprio dispositivo de autoavaliação entre numa rotina que dificulte o seu contributo e utilidade para o desenvolvimento de aprendizagens organizacionais que se repercutem em ações de melhoria da Escola. Esta interpretação tem por base aquilo que o PCE disse sobre o *amigo crítico*, isto é, de que existiria um momento que teria de ser substituído, dada a possibilidade de ele se transformar apenas num amigo (cf. ponto 5.2.5.2). Embora esta perspetiva possa evitar a rotina do próprio desenvolvimento do DAAE, o facto é que poderá dificultar a dinâmica de funcionamento da própria Equipa, sendo este um dos aspetos realçados por Dias (2005) como obstáculo ao desenvolvimento deste tipo de iniciativas. Isto compreende-se pelo facto de os novos elementos terem necessidade de aprender e conhecer o funcionamento do dispositivo para que possam contribuir para o seu funcionamento.

Ano Letivo de 2008/2009

Tal como se verificou no início do ano letivo anterior, também neste início de ano letivo houve alterações na constituição da Equipa, passando a integrar mais elementos em cada uma das representações, à exceção dos alunos que passaram a estar representados com menos um elemento.

Ao nível dos docentes, saiu uma e passaram a integrar a Equipa mais duas docentes, que foram selecionadas devido ao interesse que vinham revelando no ano letivo anterior, sobretudo,

nos momentos de apoio que tiveram oportunidade de dar à Equipa e pela intervenção funcional que tinham na Escola que, segundo a Coordenadora, na primeira sessão tida connosco, poderiam “favorecer as dinâmicas e, sobretudo, as linhas de comunicação da Equipa com alguns órgãos da Escola, nomeadamente, o Conselho de Diretores de Turma e Coordenação da Educação Especial”.

Relativamente aos encarregados de educação e ao pessoal não docente, foi integrado mais um elemento, passando cada um dos grupos a estar representado por dois elementos na Equipa. Em ambos os casos, a integração deveu-se ao interesse revelado pelas próprias pessoas numa atividade realizada no ano letivo anterior³⁸⁶. Ainda relativamente aos encarregados de educação, o elemento que já integrava a Equipa passou a assumir a função de Presidente da Associação de Pais na Escola e, deste modo, potenciava as diferentes perspetivas / pontos de vista dos encarregados de educação no seio da Equipa podendo, assim, colmatar os possíveis conflitos que poderiam emergir devido à sua atividade profissional.

Registou-se, ainda, a saída de três alunos e a integração de mais dois, perfazendo cinco alunos representantes dos diferentes cursos e dos anos letivos do ensino secundário. Ao contrário do que se verificara nos anos letivos anteriores, os alunos não foram selecionados na reunião de delegados e subdelegados de turma, dado que os que foram entrevistados não souberam responder sobre como tinha sido feita a seleção. Notámos em todos eles uma expressão de surpresa por terem sido convidados a participar na entrevista (IE1) porque faziam parte da Equipa, acabando, assim, por justificar o seu desconhecimento: “Eu achava que não fazia parte da Equipa” (EE12); “Até agora ninguém tinha dito nada...” (EE13); “[...] eu também não sabia” (EE14).

Como tivemos oportunidade de observar, ao longo dos três anos letivos, a Equipa sofreu alterações na sua constituição, uns saíram e outros entraram, mantendo-se, contudo, a representatividade dos diferentes grupos de interesse da Escola. Essa representatividade é, para o PCE, um aspeto fundamental: “[...] sem [os outros] não faz sentido haver uma Equipa, é apenas mais uma Equipa de professores que vai fazer mais uma tarefa, enfim, por muito bem formada que esteja, manca” (E1). Assim, há uma consciencialização da necessidade de integrar, na Equipa, diferentes atores da Escola para que se contemplassem as diferentes perspetivas e

³⁸⁶ A atividade a que nos referimos corresponde a uma sessão de análise do referencial concebido no âmbito do Desenvolvimento Curricular (terceira área do quadro de referência da Escola, cf. quadro 5.4). Esta sessão de análise ocorreu no final do ano letivo de 2007/2008 e contou com a presença de diversos atores da Escola, nomeadamente, docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.

interesses existentes na Escola e, assim, compreende-se como tendo sido assumida como uma estratégia que ajudaria no cumprimento de um dos princípios defendidos por nós – 7. Privilégio da diversidade (cf. ponto 3.4.5).

A constituição da Equipa foi, assim, de encontro às nossas recomendações, à exceção do número de elementos que, ao longo dos anos, foi aumentando, ultrapassando o número recomendado e definido em Conselho Pedagógico. Porém, a Coordenadora referiu que a constituição da Equipa decorreu do protocolo estabelecido mas, no decorrer do processo, houve necessidade de fazer alguns ajustes decorrentes das dinâmicas da própria Escola:

[...] a constituição da Equipa surgiu do protocolo [...] e seguindo os conselhos de quem sabia nessa matéria [...] foram surgindo sugestões metodológicas na constituição da Equipa, representantes da própria Equipa [...] dentro daquilo que era contextualizado na Escola porque nem tudo foi possível ser aplicado na escola o que teoricamente e inicialmente apresentava não foi tudo aplicado e nós temos noção disso, mas e que também deriva de uma dinâmica própria da Escola (EE2).

Numa primeira análise, pensamos que o número de elementos dificultaria a operacionalidade da Equipa, dado o facto de ser “excessivamente numerosa para ser operacional (Alaiz *et al.*, 2003, p.75). Porém, observámos que na constituição da Equipa não houve a perspetiva de um trabalho coletivo, pois a intenção era que a intervenção de alguns elementos, nomeadamente, encarregados de educação, pessoal não docente e alunos, fosse feita em momentos diferenciados. Como exemplo, a Coordenadora referiu que os alunos terão “momentos de intervenção diferenciados, um vem neste momento, outro vem noutra reunião e outro vem noutra reunião” (EE2). Por sua vez, o PCE realçou o facto de alguns elementos terem uma participação mais variável: “[...] nós sabemos que o funcionário e os alunos a participação deles é sempre um bocadinho variável, os pais...” (E1). Assim, os docentes seriam o motor do DAAE e o seu número não colocaria em risco a operacionalidade do dispositivo. Não obstante, teremos oportunidade de observar que esta estratégia não garantiu o princípio *democrático e participativo* (cf. quarto princípio presente no ponto 3.4.5) porque não foi assegurado o sentimento de pertença que era necessário garantir junto dos elementos da Equipa, como também não houve uma participação efetiva de alguns elementos, sobretudo dos alunos. Ao contrário do que afirmou o PCE, a Equipa de AAE era *manca*, sobretudo, nos dois últimos anos letivos.

Da análise feita à constituição da Equipa, ao longo dos três anos letivos, é legítimo questionarmos se a Escola possuiu uma ou várias Equipas de AAE. Se, numa análise superficial

parece ter havido várias Equipas, o facto é que, numa análise mais cuidada, nos inclinamos para a existência de apenas uma Equipa, constituída por um núcleo estável constituído por quatro docentes, uma auxiliar da ação educativa, um encarregado de educação e, de certa forma, por três alunos³⁸⁷. As maiores reformulações decorreram da saída de alunos da Escola, nomeadamente, por parte dos que estavam no 12.º ano de escolaridade. Logo, a mobilidade que existiu no seio da Equipa não causou aquilo que Dias (2005) destaca como uma consequência da mobilidade docente – o desmembramento da equipa e a interrupção do funcionamento do processo de AAE.

Na perspetiva do PCE, estas alterações decorreram da necessidade de refrescar a Equipa, mas estamos convictos que a principal razão se deveu à indisponibilidade dos diferentes elementos. A constituição da Equipa foi uma das dificuldades sentidas ao longo do tempo, tendo sido destacado, não só por um dos elementos da Equipa: “[...] não há pessoas disponíveis a querer participar neste projeto, sinto que não têm disponibilidade” (EE3), mas também numa das solicitações que nos foi dirigida no início do ano letivo 2008/2009 pela Coordenadora para apoiar a elaboração de um documento que seria distribuído nos diferentes departamentos curriculares para questionar os docentes sobre a possibilidade de virem a integrar a Equipa:

[...] Embora a atual equipa de autoavaliação de escola seja constituída por diversos elementos da comunidade educativa, o seu funcionamento depende em grande parte dos docentes, visto que são eles o «motor» do dispositivo de autoavaliação. Uma vez que necessitamos de mais um docente para levarmos a bom porto este projeto, vimos questionar-vos sobre a possibilidade de algum de vós estar disponível e motivado para trabalhar connosco.

O(s) docente(s) interessados em integrar a Equipa de autoavaliação devem contactar a coordenadora do projeto.

(Nie-1, 29-09-2008)

Deste modo, concluímos que as reformulações efetuadas decorreram de uma razão extrínseca ao desenvolvimento do DAAE e não de uma opção de reformulação de perspetivas realçada pelo PCE. As reformulações ocorridas correspondem a uma das razões que, nas investigações desenvolvidas, são apontadas como uma justificação para o não desenvolvimento de DAAE (Correia, 2006; Alves & Correia, 2008), sendo este um dos aspetos que um conjunto de autores (Correia, 2011; Dias, 2005; Leite & Fernandes, 2010; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2002b e 2003a) destaca como a causa de dificuldades em implementar e desenvolver este tipo

³⁸⁷ Dos elementos mencionados como constituintes do núcleo estável, gostaríamos de esclarecer que dois docentes e a auxiliar da ação educativa são elementos da Equipa desde que ela foi constituída (desde o ano letivo de 2006/2007). Quanto aos outros elementos, o Encarregado de Educação, um dos docentes e três alunos integraram a Equipa no início do ano letivo de 2007/2008. Por fim, a quarta Docente integrou a Equipa nos dois primeiros anos letivos (2006/2007 e 2007/2008).

de iniciativa. Estamos, assim, convictos de que os docentes foram o grupo de interesse que revelou menos disponibilidade para integrar a Equipa, senão vejamos:

- no início do segundo ano letivo, o Encarregado de Educação que passou a integrar a equipa mantém-se em funções até ao final do ano letivo seguinte (2008/2009) e no último ano letivo houve a integração de mais um Encarregado de Educação;
- relativamente ao pessoal não docente, a Auxiliar de Ação Educativa integrada manteve as suas funções durante os três anos letivos, tendo-se verificado a integração na Equipa de mais uma auxiliar da ação educativa, no ano letivo de 2008/2009;
- quanto aos alunos, existiu sempre um número significativo na Equipa.

A indisponibilidade dos docentes não poderá ser diretamente imputada ao desinteresse, mas, eventualmente, à dificuldade de a Escola disponibilizar um espaço temporal no horário para desempenho de tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE. No primeiro ano letivo, os docentes que integravam a Equipa não dispuseram de tempo no seu horário para desempenhar as tarefas que lhes eram confiadas. É necessário recordar que um dos critérios de seleção dos docentes foi a sua disponibilidade, que resultou na cedência de algum tempo livre que as docentes dispunham para dar corpo ao dispositivo. No seguimento das dinâmicas ocorridas no seio da Equipa, no final desse ano letivo, recomendámos à Escola,

[...] disponibilizar, no horário dos docentes pertencentes à equipa, tempo para o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de autoavaliação. A sugestão que fazemos é que seja reservado um bloco e meio por semana (90'+45') a cada docente da equipa, sendo um bloco marcado no horário para os elementos trabalharem em conjunto e/ou individualmente e o outro meio bloco para ser utilizado nas sessões a ter com o *amigo crítico* – no mínimo uma por mês, com a duração de uma hora e meia a duas horas. (Rac-1, 2006/2007)

No seguimento da nossa recomendação, bem como do alerta de uma das docentes, no ano letivo 2007/2008, a Escola disponibilizou a duas docentes tempo no horário para desempenhar as tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE. O alerta dessa docente ocorreu no final do ano letivo de 2006/2007, quando solicitou ao PCE que tivesse atenção à sua distribuição de serviço:

[...] no fundo eu exigi, foi esta a precaução do ano passado e acho que foi esta a sorte do projeto, porque eu o ano passado disse ao [PCE]: «[...] se me dás dois níveis e se não me dás no horário pelo menos um bloco para isto eu nunca posso dar a dedicação que daria» [...] Porque mais um nível obrigava-me a preparar testes, aulas, etc. não é? Portanto e isso eu, com antecipação, consegui ter essa

visão e ele queria-me realmente enfiar dois níveis e eu disse: «Olha, ou a Autoavaliação ou eu com os dois níveis». Pronto e nunca poderei dar o contributo de Autoavaliação que poderei dar [...]. E isso deve-se ao facto de eu realmente ter tido essa cautela na preparação do horário pronto e isso é importante, não é? (EE3)

A solicitação da docente parece ser mais uma exigência do que um pedido, o que nos leva a pensar que não havia consciencialização, por parte do PCE, das tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE, o que não corresponde às representações que existiam quanto ao funcionamento que iria ter o DAAE (cf. Tabela 5.2).

A outra docente que disponibilizava tempo seu, era a Coordenadora, que agregara a coordenação do DAAE às funções que exercia no órgão de gestão, como Vice-Presidente do Conselho Executivo.

Relativamente aos outros dois docentes, inicialmente, foi atribuído tempo no horário a um deles mas, face a algumas complicações emergentes da reorganização de horários dos docentes da Escola, acabou por lhe ser retirado:

A integração na Equipa de Autoavaliação foi mais dificultada, porque com a nova reorganização mesmo em termos dos horários dos docentes, a Escola sentiu alguma dificuldade em construir o meu horário [...] eu deixei de ter horas no meu horário específicas para colaborar com a Equipa de Autoavaliação, portanto eu não tive nenhuma redução [...] e na altura levantou-se a questão, depois de eu já ter participado nalguns trabalhos [...] se eu uma vez não tendo horas, pretendia abandonar o trabalho. Eu disse: «Não, agora comecei, pelo menos até ao final deste ano vou progredindo, depois pró ano veremos» (EE4)

Perante este panorama, é compreensível que não existissem docentes disponíveis para integrar a Equipa porque, mesmo que houvesse vontade e motivação, era difícil conjugar as tarefas distribuídas no horário com o trabalho suplementar relativo ao DAAE. Pensamos que esta dificuldade é acrescida ao facto de os docentes lecionarem apenas o nível do ensino secundário onde existem pressões para o cumprimento de programa, sobretudo pela existência de exames de âmbito nacional, cujos resultados têm reflexos, não apenas no percurso dos alunos, mas também na Escola, nomeadamente através da publicação dos *rankings*, tal como é destacado por alguns autores (Alaíz *et al.*, 2003a e 2003b; Afonso, 2001 e 2002; Neto-Mendes *et al.*, 2003; Pinto, 2005; Reis, 2004; Sá, 2009; Tomé, 2005). Depois de inúmeras recomendações feitas nos nossos relatórios e, provavelmente, devido ao atraso que se verificava no trabalho face à planificação, no ano letivo de 2008/2009, os docentes passaram a ter 135' no horário, em comum, para desenvolverem as tarefas inerentes ao DAAE e, deste modo, poder-se-á justificar a

inserção de mais duas docentes na Equipa, apesar de ter sido dito que a integração emergiu da disponibilidade manifestada pelas próprias docentes.

À exceção do primeiro ano letivo, a seleção dos membros a integrar a Equipa esteve sob a alçada do órgão de gestão³⁸⁸. cremos que esta alteração se deveu, sobretudo, às questões ligadas à distribuição de serviço, nomeadamente, ao nível dos docentes, na medida em que era necessário disponibilizar um espaço no horário destinado ao desenvolvimento das tarefas inerentes ao DAAE³⁸⁹.

Os critérios de seleção dos membros a integrar a Equipa AAE foram: disponibilidade, formação e intervenção funcional na Escola. Como seria de prever, a aplicabilidade dos critérios não foi igual para todos os casos, isto porque, ao nível dos representantes dos encarregados de educação e dos alunos privilegiou-se a disponibilidade; ao nível do pessoal não docente teve enfoque na disponibilidade e intervenção funcional e, ao nível dos docentes, observou-se um enfoque em todos os critérios, embora não se tenham privilegiado os três critérios em simultâneo, tal como podemos observar na tabela 5.4. A percebemo-nos, assim, de que a disponibilidade foi o critério que esteve presente na seleção de todos os elementos e, nos casos onde não se observou, a consequência foi a saída da Equipa (é o caso de uma docente e do Presidente da Associação de Pais, no primeiro ano letivo, e de uma outra docente, no segundo ano letivo), o que acaba por demonstrar a importância deste critério na seleção dos elementos a integrar numa equipa de AAE (Alaíz *et al.*, 2003).

³⁸⁸ Nos dois anos letivos subsequentes ao momento da tomada de decisão sobre a implementação do DAAE, não verificámos qualquer registo em ata dos Conselhos Pedagógicos sobre a constituição da Equipa de AAE.

³⁸⁹ Segundo o Regulamento Interno da Escola, compete ao Conselho Executivo “distribuir o serviço docente e não docente”.

Na tabela 5.4, caracterizamos os docentes que integraram a Equipa, por serem eles o motor do desenvolvimento do DAAE.

TABELA 5.4 - Caracterização dos docentes da Equipa de autoavaliação da Escola

n.º	Ano Letivo	Cargo / Função	Departamento	Habilitações académicas	Tempo de serviço ³⁹⁰	
					Total	Escola
1	2006/2007 2007/2008 2008/2009	Docente e Vice-Presidente do Conselho Executivo	Ciências Físicas e Naturais	Mestrado	12	7
2	2006/2007 2007/2008 2008/2009	Coordenadora de Departamento Curricular ³⁹¹ e Docente	Ciências Físicas e Naturais	Doutoramento	23	18
3	2006/2007 2007/2008	Docente e Orientador(a) de Estágio	Ciências Físicas e Naturais	Mestrado	19	13
4	2006/2007	Docente e Diretor(a) de Turma	Artes, Tecnologias e Desporto	Pós-graduação	11	3
5	2007/2008 2008/2009	Docente	Ciências Físicas e Naturais	Licenciatura	9	2
6	2008/2009	Docente e Diretor(a) de Turma	Ciências Físicas e Naturais	Licenciatura	18	3
7	2008/2009	Docente da Educação Especial	Línguas e Literaturas	Mestrado	9	3

A grande maioria dos docentes integra apenas um Departamento Curricular, o que pode ter dificultado, não só a rede de comunicação entre a Equipa e os diferentes departamentos curriculares mas, acima de tudo, a necessidade de contemplar no DAAE as diferentes perspetivas existentes na Escola. Esta situação pode ter decorrido da dificuldade em encontrar docentes disponíveis para integrar a Equipa e, face a essa situação, a Coordenadora focou a sua atenção nos docentes que conhecia melhor. Neste sentido, compreende-se a sua perspetiva quando refere que é “importante que a Equipa seja escolhida com uma certa afinidade entre os elementos” (EE2).

Apesar de o PCE ter referido que a Escola tinha optado pela constituição de uma Equipa *menos institucional*, o facto é que, segundo os dados apresentados na tabela 5.4, verificámos que na primeira Equipa constituída havia duas docentes que assumiam cargos de relevo na Escola, ou seja, a Coordenadora de Departamento e a Vice-Presidente do Conselho Executivo.

³⁹⁰ O tempo de serviço dos docentes foi contabilizado até ao último ano letivo em que integraram a Equipa.

³⁹¹ A docente só assumiu a coordenação Departamento Curricular no ano letivo 2006/2007.

Neste sentido, parece emergir alguma incoerência entre o discurso e a prática, reforçado pelo facto de a Vice-Presidente do Conselho Executivo ter assumido a função de coordenação da Equipa. Não obstante, apurámos que a escolha da Vice-Presidente do Conselho Executivo foi intencional e, revestiu-se, segundo o PCE, de uma reflexão e discussão: “[...] presença da Vice-Presidente [...] foi intencional, nunca deixou de haver discussão, reflexão e mesmo alguma pressão” (E1). A intencionalidade realçada na escolha da Vice-Presidente do Conselho Executivo assentou na possibilidade de que o “dispositivo pudesse dar conta do muito que a Escola já fazia” (E1) e na facilidade de potenciar a rede de informação, não só entre a Equipa e o órgão de gestão, mas também entre a Equipa e os diferentes atores da Escola:

[...] pelo facto de eu estar numa posição estratégica em termos de contacto em termos de relação com todas as pessoas que iria facilitar o processo e foi assim que naturalmente fiquei Coordenadora (EE2)

[...] feedback da autoavaliação chega mais rápido ao órgão de gestão (E7);

[...] a (nome) é mais um elemento que faz parte... e que terá que fazer sempre a ponte uma vez que há determinados instrumentos, determinadas informações, determinados números que são necessários para a Equipa e portanto era importante colocar alguém do Conselho Executivo, ou a (nome) como Vice-presidente ou um assessor que estivesse dentro dos assuntos e que pudesse transmiti-los à Equipa de autoavaliação (E9).

Contudo, a opção de integrar na Equipa um elemento do Conselho Executivo não foi consensual, senão, vejamos a perspetiva do Presidente da Assembleia de Escola: “É assim, está o caso da (nome) pertence ao Executivo como Vice-presidente, mas nem sequer deveria estar o Presidente do Conselho Executivo ou qualquer assessor porque não convém” (E11). Esta opinião nada terá a ver com a pessoa em si, mas por razões relativas à necessidade de garantir a autonomia da Equipa, a qual potencializaria a transparência e, conseqüentemente a imparcialidade do DAAE. Ao possuir um elemento que é parte integrante do órgão de gestão da Escola e que, a par disso, assumia a coordenação da Equipa acaba por poder dar uma imagem de uma Equipa AAE tutelada pelo órgão de gestão, o que em nada favorece o envolvimento dos diferentes atores da Escola. Porém, da leitura das entrevistas e da nossa observação, a Coordenadora da Equipa de AAE é vista como “um elemento bastante consensual a nível da Equipa” (E8) e, neste sentido, a sua presença não colocou entraves significativos à credibilidade do DAAE.

Quanto à outra docente, Coordenadora de Departamento, verificámos que no ano letivo subsequente a 2006/2007, ela não assumiu tal função na Escola, levando-nos a pensar que a substituição já estaria prevista no momento da sua nomeação para integrar a Equipa de AAE.

Um outro aspeto que se pode realçar dos dados apresentados na tabela 5.4 é o grau académico, que reforça a presença do critério formação na seleção dos docentes. Relativamente aos dois docentes que possuem a Licenciatura, gostaríamos de realçar que a seleção de um deles teve por base a formação nas tecnologias de informação e comunicação, o que acaba por ir de encontro a uma das sugestões de Alaiz *et al.* (2003).

Todos os docentes, à exceção de um, já lecionavam na Escola quando passaram a integrar a Equipa, o que, por um lado, pode revelar uma perspetiva de que era importante na Equipa docentes que já conheciam a Escola e, por outro lado, revela-nos que a justificação apresentada pela Coordenadora para ter escolhido um docente que tinha acabado de entrar na Escola não se assumiu como um critério relevante na escolha dos docentes para integrar a Equipa de AAE.

5.2.1.2. Motivações para integração na Equipa de autoavaliação da Escola

A integração dos diferentes elementos na Equipa de AAE assentou num conjunto de critérios, dos quais se destacou a disponibilidade. Da análise dos discursos emergentes da aplicação do IE1, apurámos que a disponibilidade teve por base diversas razões, entre elas, o desejo de contribuir para a melhoria da Escola:

Quando eu aderi a este projeto com a ideia [...] de se realizar uma reflexão sobre o funcionamento da Escola para a melhorar [...] (EE3);
Aceitei no ponto de vista de tentar servir com algo de futuramente a Escola poder melhorar [...] (EE6).

Opinião idêntica foi revelada pelos alunos, pois todos referiam que a sua disponibilidade para integrar a Equipa teve por base a intenção de ajudar a melhorar a Escola, sobretudo através da identificação dos aspetos menos positivos, por exemplo uma forma de “alertar a direção para os aspetos negativos que [existiam] na Escola” (EE12) e, assim, “ajudar a ficar melhor” (EE12).

Embora as duas anteriores entrevistadas tenham destacado o desejo de contribuir para a melhoria da Escola, o facto é que não se restringiram ao desenvolvimento do DAAE como um meio de promoção da reflexão que a Escola teria de fazer para desencadear dinâmicas de melhoria, também incluíram a oportunidade de poder melhorar o seu desempenho profissional, havendo a possibilidade de adequar a suas ações às necessidades e exigências do contexto em que a Escola se insere. Se, para um desses dois elementos, a integração na Equipa facultaria um tipo de análise que poderia também ajudar “a melhorar como professora” (EE3), para o

outro elemento o contributo que estaria a dar no desenvolvimento do DAAE serviria, também, para “poder servir [melhor] os alunos.” (EE6).

Uma outra razão terá sido o interesse pessoal em querer aprender e desenvolver dinâmicas inerentes à AAE: “[...] disponibilidade para abordar esta dinâmica, interessa-me [...]” (EE2); “O meu objetivo principal foi aprender [...]” (EE5).

Se, num dos casos, o interesse pessoal em aprender e desenvolver dinâmicas inerentes ao DAAE pode ter decorrido do facto de estar a frequentar um curso de especialização, no outro caso, parece-nos que foi uma oportunidade de adquirir um conhecimento que poderia ser, posteriormente, utilizado, não só na sua prática docente, mas também no DAAE que estava a ser desenvolvido na sua escola, dado que a sua atividade profissional era de docência numa escola muito próxima.

Outra razão que incentivou a integração da Equipa de AAE foi o desejo de assumir outras responsabilidades na Escola: “[...] interessava porque era algo de novo que podia fazer. E para mim constituía um desafio [...]” (EE4). O desejo de assumir novos desafios evidencia a ideia de fugir ao aborrecimento e à rotina, indo de encontro a Perrenoud (1999, *sp*) quando refere que após alguns anos tranquilos, os docentes, por vezes, se envolvem em projetos de escola ou nalguma inovação “para apimentar um pouco a vida profissional”. Este docente da Equipa estaria numa *fase de diversificação* (Huberman, 1992) do seu ciclo de vida como docente, pois, ao possuir cerca de dez anos de serviço, terá sentido a necessidade de experimentar ou diversificar a sua ação, de modo a combater a rotina e, provavelmente, manter o entusiasmo pela profissão. Esta aplica-se também a outros elementos, tais como, a docente que assumiu a função de coordenação da Equipa, dado que deu a entender que a sua integração decorreu do desejo de aprender um pouco mais sobre a temática da AAE.

Por fim, além do desejo de querer aprender, o Encarregado de Educação destacou uma outra razão que, na nossa opinião, converge na obrigação social de ter que participar na vida da Escola do seu educando. Como já referimos, a Associação de Pais / Encarregados de Educação não indicou um representante para integrar a Equipa, o que acabou por este Encarregado de Educação sentir a responsabilidade de assumir o papel de representar os encarregados de educação: “[...] colaborar no papel de pai e portanto representando os encarregados alguém tinha que estar presente.” (EE5).

Em síntese, não houve uma única razão que tivesse originado a disponibilidade dos diferentes elementos para integrar a Equipa de AAE. Embora as razões apontadas sejam

diferentes, implicitamente todas traduzem um compromisso com a Escola e um desejo de dar um contributo para a sua melhoria, evidenciando uma certa *paixão* (Day, 2004), que provoca o envolvimento e o compromisso real e responsável, fundamental para ajudar a escola a responder aos problemas com que se vai confrontando no seu dia a dia.

5.2.1.3. Dinâmicas do funcionamento da Equipa de autoavaliação da Escola

Ao longo dos três anos letivos em que acompanhámos o desenvolvimento do DAAE, a dinâmica da Equipa passou por duas fases. Até ao final do segundo ano letivo (2007/2008), os encontros da Equipa eram realizados a partir de convocatória, a partir do terceiro ano letivo (2008/2009), passaram a constituir uma rotina de trabalho.

1.ª Fase

Segundo a Coordenadora, até ao primeiro semestre do segundo ano letivo de desenvolvimento do DAAE existia “uma colaboração mais formal, mais baseado no convocar” (EE2), isto porque as sessões de trabalho da Equipa coincidiam, segundo o que pudemos observar, com as nossas sessões³⁹², sendo que os elementos eram, de certo modo, convocados para estarem presentes. Um dos docentes da Equipa refere que apesar de ter havido algumas reuniões, era nas sessões em que estávamos presentes que se tomava conhecimento, quer das tarefas que deveriam ser desenvolvidas, quer o ponto de situação do desenvolvimento do DAAE: “[...] nós íamos reunindo só que a maior parte das vezes foi de forma informal. As reuniões mais formais que nós tivemos foram com o *amigo crítico* em que nós tivemos mais ou menos a ideia daquilo que teríamos que fazer, do que deveria estar feito, etc” (EE4). Embora este entrevistado se esteja a referir às dinâmicas desenvolvidas no segundo ano letivo, o facto é que são coincidentes com as do anterior ano letivo. Na origem desta primeira fase terá estado a ausência de um espaço temporal comum no horário dos docentes, que resultou na impossibilidade de se institucionalizar, nas dinâmicas da Equipa, sessões de trabalho, sendo que algumas reuniões não passaram de situações muito pontuais e de sessões de trabalho que cada um dos docentes tinha individualmente com a Coordenadora.

Nesta primeira fase, a Coordenadora foi o elemento central da Equipa, pois, muitas vezes, assumiu individualmente o desenvolvimento do DAAE. Esse envolvimento foi tão significativo que

³⁹² Como teremos oportunidade de observar mais adiante, até ao final do ano letivo de 2007/2008, tivemos, como *amigo crítico*, uma colaboração ativa, existindo uma série de sessões em que estivemos presencialmente com a Equipa (sessões de âmbito formativo e/ou de âmbito de trabalho) (cf. ponto 5.2.5.1).

nos obrigou a realizar uma reunião com o PCE³⁹³ para o alertar da impossibilidade de o desenvolvimento do DAAE ser assegurado, quase exclusivamente, pela Coordenadora, pois a Equipa arriscar-se-ia a ficar reduzida a um nível de dinamização unipessoal. Estamos convictos que esse envolvimento emergiu das dificuldades de os docentes colaborarem devido à ausência e carência de um espaço temporal nos seus horários³⁹⁴ porque, apesar da disponibilidade que revelaram para integrar a Equipa, o facto é que era difícil conjugar as responsabilidades inerentes ao desenvolvimento do DAAE com todas as outras que tinham no seio da Escola³⁹⁵. Assim, compreendem-se, não só as fragilidades de legitimidade da Coordenadora para exigir mais dos docentes, tal como é destacado nos constrangimentos do desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.4.4.2), como também a responsabilidade de desenvolver e de concluir a execução de algumas tarefas. Isto terá decorrido, provavelmente, de um sentimento de obrigação, não só por ser a única que poderia dispor de um espaço temporal mais alargado devido à possibilidade de as poder conjugar com as tarefas que desenvolvia no órgão de gestão da Escola, mas também pela posição que ocupava como Vice-Presidente do Conselho Executivo.

Esta primeira fase acarretou exigências acrescidas à Coordenadora, porque foi ainda obrigada a dinamizar um trabalho individual com cada um dos elementos, acabando por se assumir como o “elo nuclear” (EE4) da Equipa, pois era a partir dela que era feita a distribuição das tarefas: “[...] eu estou à espera sempre da ordem dela, ela é que é a Coordenadora” (EE3); “[...] a [Coordenadora] envia-me material para casa [...]” (EE5); “Portanto, se é preciso algo, a senhora Dr^a entra em contacto comigo [...]” (EE6). Além de ser o elo de ligação era também a responsável por estabelecer a ligação entre a Equipa e a Escola, nomeadamente, ao nível das solicitações e dos esclarecimentos necessários para o desenvolvimento do DAAE. Como exemplos, destacamos uma intervenção na reunião do Conselho de Diretores de Turma para

³⁹³ A reunião a que nos referimos ocorreu no início de novembro de 2007 e foi solicitada por nós ao PCE. Com a presença do PCE e da Coordenadora, promovemos uma reflexão sobre o trabalho até ali desenvolvido, sobretudo, sobre as dificuldades que estavam a ser sentidas no desenvolvimento do DAAE. No fundo, procuramos sensibilizar o Presidente para a impossibilidade do DAAE avançar sem que antes fossem criadas as condições mínimas de trabalho da Equipa, nomeadamente, a disponibilização de um espaço temporal no horário dos docentes destinado ao desenvolvimento das tarefas inerentes ao referido dispositivo.

³⁹⁴ É de relembrar que no primeiro ano letivo não foi reservado um espaço temporal no horário dos docentes que integraram a Equipa destinado ao desenvolvimento do DAAE. No segundo ano letivo, apenas uma docente tinha no seu horário um espaço temporal destinado às tarefas do DAAE, uma vez que a Coordenadora tinha a facilidade em ajustar o seu tempo de trabalho, dado o cargo que ocupava na Escola – o de Vice-Presidente do Conselho Executivo.

³⁹⁵ Um exemplo que retrata a nossa afirmação ocorreu em novembro de 2007 com um docente da Equipa. Enquanto esperávamos pela funcionária da Escola para abrir a sala onde iríamos desenvolver uma sessão formativa para os elementos da Equipa, encontramos um dos seus docentes que estava a chegar à Escola. Uma vez que estávamos no intervalo das 10h, o docente convidou-nos para tomar um café e, numa conversa de circunstância, foi-nos pedido desculpa porque, em princípio, não iria à sessão, dado ter marcado com os seus alunos uma sessão de apoio. Embora não tivesse aprofundado as razões de tal opção, o docente acabou por referir que entre as duas tarefas agendadas, o apoio aos alunos era o mais importante.

apresentar os instrumentos de recolha de dados³⁹⁶, a dinamização de uma reunião que serviu para esclarecer as diretrizes da avaliação do Sucesso Académico (SA)³⁹⁷ e os encontros individuais mantidos com os coordenadores de departamento. É de realçar, ainda, que foi por intermédio dela que estabelecemos a nossa relação de trabalho com a Equipa³⁹⁸.

A exigência desta fase não se restringiu à Coordenadora, mas foi sentida por toda a Equipa, pois todos os docentes entrevistados destacaram o esforço disponibilizado para colaborar no desenvolvimento DAAE:

Eu tenho disponibilizado o máximo de tempo que me é possível dentro do meu horário e fora do meu horário, como nos fins de semana que trabalhei também no projeto, sinto que tenho dado aquilo que me é possível dar (EE3);
[...] não tendo tanto tempo quanto gostaria isso implicou que todo o trabalho que fui fazendo foi numa base de voluntariado [...] Portanto, o trabalho foi sendo feito e tudo o que me foi proposto fazer eu cumpri [...] (EE4).

Creemos que o esforço destacado não foi apenas consequência da ausência de tempo nesta fase, mas sim por o desenvolvimento do DAAE se confinar a três docentes: “[...] no fundo houve aqui principalmente três elementos” (EE3). Ao longo do acompanhamento, assistimos a uma colaboração muito reduzida por parte de uma quarta docente porque, à exceção da presença numa reunião de esclarecimento e numa sessão de trabalho da Equipa, onde estivemos presentes, e a resposta a uma das solicitações feitas aos departamentos curriculares, não assumiu qualquer outra tarefa na Equipa. Por exemplo, no segundo ano letivo esse elemento era membro do Conselho Pedagógico, mas talvez pela sua pouca implicação nas tarefas, coube ao PCE a responsabilidade de estabelecer a ponte de ligação entre esse órgão e a Equipa. Tal é notório quando a anterior entrevistada referiu ter havido “elementos que não estariam a participar quase nada ou nada” (EE3) destacando essa docente e, acrescentou ainda, que apesar de ela ser “uma pessoa com um bom potencial” (EE3) tinha “pouca disponibilidade” (EE3). Isso poderá justificar a reduzida colaboração e a sua saída da Equipa no ano letivo 2008/2009, bem como a integração de uma docente que ocorreu no primeiro ano letivo

³⁹⁶ Os instrumentos a que nos referimos são os instrumentos que foram concebidos para a recolha e organização dos dados para a caracterização dos contextos interno e externo da Escola (cf. ponto 5.2.2.3) e para a recolha de dados no âmbito do processo avaliativo do SA que começou a ser desenvolvido no ano letivo 2007/2008 (cf. ponto 5.2.3.1.1).

³⁹⁷ O SA constitui-se como sendo uma das subáreas integradas na área 5. Resultados do quadro de referência construído no âmbito do desenvolvimento do DAAE (cf. Quadro 5.4). Mais adiante, teremos a oportunidade de observar que foi sobre esta subárea que o DAAE centrou a sua atenção (cf. ponto 5.2.3).

³⁹⁸ Apesar de, ao longo do acompanhamento desenvolvido como *amigo crítico*, termos estabelecido alguns contactos com outros docentes da Equipa para apoio e resolução de dificuldades, foi sobretudo através da Coordenadora que estabelecemos o relacionamento com o trabalho desenvolvido no âmbito do DAAE.

(2006/2007), após o Conselho Pedagógico ter aprovado a constituição da Equipa (cf. ponto 5.2.1.1).

A heterogeneidade da colaboração destacada não se restringiu apenas aos docentes. No primeiro ano letivo, também o Representante dos encarregados de educação esteve ausente, o que conduziu, de certo modo, à sua substituição³⁹⁹. O mesmo se passou com os alunos, pois no primeiro ano letivo, apenas uma aluna esteve presente em algumas sessões, tendo os outros colaborado apenas no estabelecimento de uma ponte de ligação entre a Equipa e os restantes alunos da Escola, nomeadamente, na dinamização do preenchimento do questionário desenvolvido no âmbito da definição das áreas prioritárias a avaliar.

Nesta primeira fase, todos os elementos da Equipa desempenharam uma função. Contudo, no caso dos representantes dos alunos, essa função foi-se desvanecendo. Aos docentes coube a responsabilidade de executarem as diversas tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE. Até meados do segundo ano letivo, observámos que todos colaboravam na execução das diferentes tarefas mas, posteriormente, assistimos à especialização na execução de algumas delas, tal como foi confirmado por um dos docentes entrevistados: “[...] cada um nós se especializou [...]” (EE4). Essa especialização ocorreu, principalmente, no âmbito da avaliação do SA, um dos docentes era o responsável pela organização dos dados: “[...] ele é uma peça fundamental, faz todo o trabalho de estatística que ninguém vê, mas que é muito trabalhoso e que está por trás dos resultados [...]” (EE3), e uma outra era a principal “responsável pela criação e elaboração dos relatórios” (EE4). Quanto à docente que assumiu a função de coordenação da Equipa, além das responsabilidades abordadas anteriormente, destacamos o seu envolvimento em todas as tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE.

Relativamente aos elementos não docentes, no primeiro ano letivo, a função centrou-se na colaboração da aplicação do questionário relativo à definição das áreas a avaliar, quer os representantes dos alunos, quer a representante do pessoal não docente assumiram individualmente a responsabilidade de organizar um grupo para responder ao questionário. O mesmo se verificou com o encarregado de educação a quem os docentes pediram auxílio para

³⁹⁹ Consideramos que houve, de certo modo, uma substituição porque, apesar da Encarregado de Educação ter desempenhado algumas tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE, não chegou a ser integrada na Equipa. Além disso, também não estabeleceu qualquer elo de ligação com a Associação de Pais / Encarregados de Educação. No fundo, os seus contributos centraram-se na sua perspectiva individual, o que aliás destacámos no primeiro relatório de *amigo crítico* apresentado à Escola: “Embora a Equipa tenha solucionado o problema da ausência do representante da associação de pais / encarregados de educação, ao encontrar uma encarregada de educação disponível, o facto é que se notou que os interesses e perspetivas são mais pessoais do que representativos dos encarregados de educação da escola” (Rac-1, 2006/2007).

colmatar a ausência do representante. Estes elementos participaram, ainda, numa sessão de reflexão sobre os dados recolhidos pela Equipa⁴⁰⁰ e, nomeadamente, a Representante do pessoal não docente e um dos representantes dos alunos, em algumas sessões dinamizadas por nós.

No segundo ano letivo, a Equipa integrou um novo Representante dos encarregados de educação que colaborou, junto dos docentes, na análise e construção de alguns documentos que iam sendo produzidos:

[...] fui dando o meu contributo, tentei não faltar, quando estive presente tentei colaborar ao máximo, [...] eu tinha o cuidado de ler o material, trabalhar o material, dar a minha opinião, dar a minha sugestão, enviava por e-mail e quando ia para a reunião já ia com as coisas mais ou menos feitas. Portanto tentei sempre dar o meu contributo não só como pai, mas também como professor [...]. Porque eu não consigo separar o meu papel de professor. (EE5)

Ao contrário do primeiro e dos outros elementos não docentes, este Representante dos encarregados de educação assumiu um papel mais interventivo, dado não se restringir à partilha de opiniões sobre a Escola, pois analisava alguns documentos que os docentes iam produzindo, sobretudo, no âmbito da avaliação da área do Desenvolvimento Curricular⁴⁰¹: “[...] tinha mais alguma facilidade porque é também docente, aqui noutra escola secundária da cidade, e conhecemo-nos praticamente a todos” (EE4). Além da facilidade de integração, tinha a consciencialização da importância das perspetivas dos encarregados de educação serem contempladas neste tipo de dispositivo, tal como pudemos verificar nas suas motivações para integrar a Equipa (cf. ponto 5.2.1.2)

É de destacar, ainda, que neste segundo ano letivo, a Representante do pessoal não docente continuou a participar em algumas sessões em que estivemos presentes, emitindo opiniões. Além disso, foi partilhando, junto dos docentes, a sua opinião sobre quais os aspetos que gostaria de ver melhorados na Escola: “[...] aquilo que eu achar que deve ser um dia mais tarde melhorado, eu tento pôr através do computador aquilo que eu acho que deve ser alterado.” (EE6). É de referir também o papel que desempenhou numa sessão de reflexão sobre o referencial de avaliação da área do Desenvolvimento Curricular, em que ajudou na dinamização e na resolução de algumas dúvidas sentidas pelos seus pares: “[...] senti um bocado as dúvidas e tentei explicar o porquê de estar aquele indicador ali, tentei explicar que às

⁴⁰⁰ Esta sessão de reflexão ocorreu no ano letivo 2006/2007, após a recolha e organização dos dados relativos à definição das áreas prioritárias a avaliar. No sentido de compreendermos alguns dados recolhidos, a Equipa dinamizou uma sessão de reflexão onde participaram, além dos seus elementos, outros atores da Escola.

⁴⁰¹ O Desenvolvimento Curricular corresponde à terceira área do quadro de referência construído no âmbito do desenvolvimento do DAAE (cf. Quadro 5.4).

vezes não quer dizer que esteja ali, mas não possa ser alterado, pode ser alterado, pode ser modificado e pode ser até posto outro [...]” (EE6).

Quanto aos alunos, no segundo ano letivo, não assumiram qualquer função na Equipa. O único contributo que ocorreu foi a participação na sessão de reflexão da análise do referencial de avaliação da área do Desenvolvimento Curricular.

Em meados do segundo ano letivo, assistimos à institucionalização de sessões de trabalho e, embora tenha sido considerada por uma das docentes como uma rotina da Equipa, o facto é que acabou por dizer que era reduzida apenas à participação de dois docentes, o que vai de encontro à nossa percepção decorrente da observação que realizámos: “A rotina nós tínhamos, nós encontrávamo-nos aqui todas as sextas-feiras [...], [Coordenadora] e eu exato é verdade.” (EE3).

Tivemos que esperar pelo final do segundo ano letivo para uma unificação da Equipa no desenvolvimento do DAAE, facto que foi partilhado por um dos elementos: “Nesta parte final já comecei a sentir [...] a Equipa mais a funcionar em conjunto [...]” (EE3). Este facto acabou também por ser confirmado pela Coordenadora quando referiu, no final do ano letivo, se sentia “menos Coordenadora e mais Equipa” (EE2) porque “os próprios elementos já se relacionavam entre si” (EE2). Esta situação foi resultado da ausência de um espaço temporal comum no horário dos docentes porque embora fossem executando as tarefas que lhes eram confiadas, o facto é que a ausência de sessões de trabalho conjuntas dificultou a aquisição de uma visão global do desenvolvimento do DAAE. Aliás, estamos convictos que a Coordenadora era o único elemento que tinha essa visão global. Esta ideia é confirmada por uma das docentes quando referiu que sentiu a Equipa desmembrada, dado que não existia uma percepção do que cada um estava a fazer: “Houve uma fase que senti a Equipa mais desmembrada, ou seja, uns a trabalhar por si, por cada canto. [...] senti que os elementos da Equipa não tinham percepção do que é que cada um deles estava a fazer” (EE3).

Assim, justifica-se o tempo que foi necessário para observar alguma unidade na Equipa. Caso tivessem sido institucionalizados, na sua rotina, sessões de trabalho, acreditamos que não teria demorado tanto tempo. Com efeito, esta nossa percepção acabou por ser reforçada pela Coordenadora quando referiu: “[...] quanto mais trabalhamos em Equipa melhor nos conhecemos e mais fácil é a nossa colaboração entre pares” (EE2).

2.^a Fase

A segunda fase surgiu no terceiro ano letivo, com a disponibilização de um espaço temporal no horário de cada um dos docentes para desenvolver o DAAE: “[...] informo que [os docentes que integram a Equipa têm um] bloco à sexta-feira, das 10h10m às 11h40m bloqueado no horário para trabalhar na autoavaliação. Foi difícil marcar este tempo comum, mas conseguimos.” (E-mail recebido, 16-09-2008). Consideramos ter sido esta a razão para uma maior integração dos docentes na Equipa, pois, ao contrário da fase anterior, todos conheciam o ponto de situação do desenvolvimento do DAAE⁴⁰², mesmo aqueles que passaram a integrar a Equipa⁴⁰³. É de destacar também a continuidade da especialização de alguns docentes no desenvolvimento de algumas tarefas, mas, ao contrário da primeira fase, assistimos ao envolvimento de todos na execução, ou seja, algumas tarefas eram desenvolvidas apenas por determinados docentes mas, posteriormente, elas eram alvo de análise por parte dos outros.

Ao nível da coordenação, pareceu-nos que terá sido menos exigente, dado que a Coordenadora não necessitou de desenvolver um trabalho individualmente com cada um dos docentes, nem teve necessidade de assumir individualmente o desenvolvimento de algumas tarefas, o que nos leva a reforçar as perceções que tivemos quanto ao trabalho colaborativo dos docentes. Ainda relativamente à Coordenadora, continuou a estabelecer a ponte de ligação entre a Equipa e a Escola.

Se, por um lado, nesta fase, houve a melhoria das condições de trabalho dos docentes, por outro lado, terá havido um retrocesso quanto à colaboração dos outros elementos, visto que não assumiram qualquer função, e não participaram nas sessões de trabalho da Equipa, pelo que, questionámos a pertinência de ter sido integrado na Equipa mais um representante, quer do pessoal não docente, quer dos encarregados de educação (cf. Tabela 5.3). Numa conversa informal, ocorrida no final do terceiro ano letivo, a representante do pessoal não docente que integrou a Equipa aquando da implementação do DAAE referiu que não participara em qualquer sessão de trabalho e não tinha desenvolvido qualquer tarefa, tal como tinha feito no ano letivo anterior, e desconhecia o trabalho que estava a ser desenvolvido. Relativamente aos alunos, a

⁴⁰² Esta nossa perspectiva teve por base, não só as conversas informais que, ao longo do ano letivo, tivemos com os diferentes docentes da Equipa, nomeadamente, aquando das nossas idas à Escola, quer para recolher dados no âmbito da nossa investigação, quer para tratar de assuntos de cariz profissional. Mas também, o facto de termos, algumas vezes, sido contactados por outros elementos, sem ser a Coordenadora, para as ajudar a solucionar alguns problemas ou dificuldades surgidas.

⁴⁰³ Lembramos que no terceiro ano letivo, a Equipa integrou mais duas docentes (cf. ponto 5.2.1.1).

sua participação foi inexistente⁴⁰⁴. Quanto ao representante dos encarregados de educação, tomamos conhecimento, por intermédio da Coordenadora numa sessão de trabalho, que os relatórios de avaliação do SA que iam sendo produzidos eram enviados para que ele os analisasse. Embora esta ação pudesse colocar em causa a nossa perceção sobre o envolvimento dos elementos não docentes, o facto é que a análise era, segundo a Coordenadora, para ser efetuada no seio da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Logo, concluímos que a ação deste elemento se inclinava mais no sentido das funções inerentes ao novo cargo que ocupava, o de Presidente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, do que de uma colaboração na Equipa, caso contrário, os relatórios teriam sido disponibilizados antes e não apenas aquando da sua divulgação na Escola.

Em síntese, observámos que, apesar de a Equipa ser constituída por diferentes atores da Escola, os docentes assumiram a responsabilidade pelo desenvolvimento do DAAE, dado terem sido os executores das diferentes tarefas. À exceção do segundo Representante dos encarregados de educação no segundo ano letivo, os elementos não docentes colaboraram pontualmente, sobretudo, no estabelecimento de uma ponte de ligação entre os setores que representavam e a Equipa, nomeadamente, na definição das áreas prioritárias a avaliar e na construção do referencial de avaliação da área do Desenvolvimento Curricular. Logo, consideramos que o exposto vai, por um lado, de encontro à nossa sugestão aquando da constituição da Equipa, nomeadamente, a necessidade de integrar um maior número de elementos docentes e, por outro lado, reforça a tese de que numa equipa de AAE os docentes são o motor do desenvolvimento do DAAE.

Não obstante, constatou-se que havia duas Equipas, uma heterogénea que estava no papel e uma outra, homogénea, que assumiu a ação de desenvolver o DAAE. Existiu uma intervenção pontual por parte dos elementos não docentes, mas não houve qualquer intervenção por parte desses elementos na avaliação do SA que foi o principal enfoque do desenvolvimento do DAAE. Embora a Coordenadora tenha referido, aquando da constituição da Equipa, que a intervenção dos elementos não docentes seria feita pontualmente, sobretudo, ao nível dos alunos, essa intervenção aconteceu muito pontualmente e, por isso, terá criado um sentimento de não pertença da Equipa por parte desses elementos não docentes. Se, por um lado, estamos convictos que os elementos não docentes teriam dificuldades em executar determinadas tarefas,

⁴⁰⁴ Já tivemos oportunidade de dizer que, na entrevista coletiva realizada aos alunos (ocorrida no início do 2.º período do ano letivo 2008/2009), nos apercebemos que existia um desconhecimento sobre a sua integração na Equipa porque, no decorrer da entrevista, os alunos revelaram terem ficado surpreendidos quando nós solicitámos a sua colaboração por serem membros da Equipa de AAE.

não só porque necessitavam de formação que os habilitasse a desenvolvê-las, mas também pela dificuldade de encontrar um horário disponível para que todos pudessem reunir. Por outro lado, dever-se-ia ter garantido um certo envolvimento, no sentido de preservar as diferentes perspetivas existentes e de auxiliar o estabelecimento de um elo de ligação entre a Equipa e os setores que representavam, de modo a servir como uma estratégia de promoção do envolvimento dos diversos atores da Escola em torno do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, tal como é reclamado por alguns autores (Bolívar, 2006; MacBeath *et al.*, 2005; Palma, 2001).

A ausência de um espaço temporal comum no horário dos docentes dificultou um trabalho colaborativo necessário ao desenvolvimento do DAAE e, deste modo, consideramos que vai de encontro a uma das dificuldades para que as escolas consigam desenvolver os seus DAAE, tal como já tivemos oportunidade de realçar aquando da constituição da Equipa. A falta de tempo dos docentes dificultou, o que aliás é destacado nos constrangimentos para o desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.4.4.2), pois, na primeira fase, apenas a Coordenadora e, posteriormente, mais uma docente, dispunham de tempo e, embora esta situação não tenha bloqueado o desenvolvimento do DAAE, o facto é que fez com que se avançasse muito lentamente. Contudo, acreditamos que esse avanço só aconteceu, porque em determinados momentos assumimos uma colaboração ativa, e pela postura de compromisso com a Escola que notámos por parte dos docentes.

5.2.1.4. Equipa de autoavaliação da Escola: a importância da sua heterogeneidade

Na análise das entrevistas (IE1) realizadas no decorrer do acompanhamento, observámos que a maioria dos elementos considerou importante que a Equipa fosse heterogénea para contemplar as diferentes perspetivas sobre a Escola, cumprindo, assim, um dos princípios que defendemos – 7. Privilégio da diversidade.

Para a Coordenadora, era uma *mais-valia* a participação de toda a Escola na Equipa, sobretudo, o pessoal não docente e os alunos: “Acho que é muito importante. [...] Acho que a nossa mais-valia aqui foi a participação dos elementos, tanto a nível dos alunos como do pessoal não docente [...]” (EE2). Apesar de não ter destacado o Representante dos encarregados de educação, a opinião é semelhante pois, embora no primeiro ano letivo ele tenha estado muito ausente, a alteração ocorrida no ano letivo seguinte acarretou benefícios, pois, segundo ela, “as intervenções dele muitas vezes como pai até são bastantes severas e diretas, e isso é bom”

(EE2). Quanto às razões apresentadas pela Coordenadora, elas decorreram da consciencialização das suas perspetivas sobre a Escola: “[...] foram solicitados a participar no levantamento de questões, as tais questões que nós chamamos questões inicialmente e das áreas a serem avaliadas por prioridades na Escola. A intervenção foi importante” (EE2). O mesmo foi partilhado por outros elementos da Equipa. Por exemplo:

Só desta forma é que nós podemos analisar diferentes perspetivas, não é? Eu tenho uma perspetiva da Escola que de certeza não é a mesma que a dos alunos. [...] como cada um tem uma perspetiva de acordo com a sua vivência, a única forma de nós abrangermos todas as perspetivas possíveis é termos pessoas que já tivesse trabalhado nas diferentes vertentes, digamos, valências da Escola (EE4).

O Representante dos encarregados de educação referiu ser fundamental, quer para os pais e encarregados educação, quer para a Escola estarem representados na Equipa porque as suas propostas são contempladas de uma forma automática: “[...] é ótimo para os pais e é importante para a Escola, ter uma validação dos pais... Não é? Senão todo o processo podia ser feito, mas sem estar validado pelos pais. Assim está automaticamente validado pelos pais... se eu estou lá a representar os pais, está validado por eles também” (EE5). É claro que esta representatividade seria mais real se o representante estabelecesse um contacto frequente com os seus pares, o que não terá acontecido, dado que não houve intervenções que decorressem de contactos estabelecidos com outros encarregados de educação.

Em consonância com os anteriores elementos, a representante do pessoal não docente considerou que era importante a sua presença na Equipa porque, além do pessoal não docente ter também um papel educativo, a sua ação na Escola permitia-lhe aperceber-se de uma multiplicidade de situações que passam despercebidas aos docentes: “Eu acho que é muito importante porque... porque eu acho que a Auxiliar da Ação Educativa tem um papel também educativo, [...] às vezes passa-se certas coisas aos professores e uma pessoa através de ouvir alunos, já diz o que é que por exemplo faz falta” (EE6).

Quanto aos alunos, a perspetiva é idêntica à partilhada pelos anteriores entrevistados, sobretudo, por considerarem existir situações na Escola que gostariam de ver melhoradas e que passam despercebidas aos docentes. Porém, a escassez de oportunidades que tiveram para participar leva-os a colocar em causa a valorização das suas perspetivas na Equipa. A este propósito, o Representante dos encarregados de educação achou que os alunos “não são muito tidos nem achados no meio disto tudo” (EE5) e, embora os outros respondentes não tenham sido tão explícitos, o facto é que indiretamente levaram-nos a reforçar a ideia de que os alunos

tiveram uma participação muito reduzida. À exceção da Coordenadora, apenas uma docente referiu ter a perceção de que eles, de certo modo, estavam envolvidos: “[...] os alunos também, pelo menos em que... não serão se calhar, a participação deles não é tão, portanto tão intensa, mas também são chamados, também estão e também fornecem opiniões.” (EE3).

Os docentes também consideraram débil a participação do pessoal não docente: “Da parte da funcionária, ela vai estando presente pontualmente, [...] vai fornecendo também as suas ideias, quer presencialmente, quer por e-mail através da (nome).” (EE3); “A única pessoa que eu considero que teve uma participação mais inibida foi a dona (nome), exatamente por não ser docente e de alguma forma se sentir embaraçada [...]” (EE4).

Opinião diferente foi dada pela Coordenadora, quando referiu que todos os elementos “participaram em todas as fases” (EE2), contrariando, de algum modo, o que observámos nas dinâmicas da Equipa (cf. ponto 5.2.1.3) e as opiniões de alguns dos outros elementos entrevistados. Isto justificar-se-á por uma ideia diferente de trabalho de Equipa, porque, se para nós, a integração na Equipa implicaria a distribuição de tarefas, para a Coordenadora a participação *em todas as fases* terá, provavelmente, a ver com o facto de os elementos não docentes terem participado em algumas ações, como, por exemplo, a definição das áreas a avaliar e o levantamento de questões de avaliação, assim como a presença no painel integrado na Avaliação Externa dinamizada pela IGE e a participação numa sessão de reflexão no âmbito da análise do referencial de avaliação da área do Desenvolvimento Curricular: “Na própria intervenção com a IGE, para defender a nossa postura, defender e argumentar o nosso papel, no grupo de focagem [...]. Isso para nós foi o maior contributo, foi muito importante.” (EE2).

A exceção aconteceu na representação dos encarregados de educação, porque assumiu algumas responsabilidades na Equipa, o que foi referido por dois docentes:

[...] houve um maior acompanhamento da parte do Representante dos pais, que se tornou mais enriquecedor, pronto até porque dava contributos e portanto sinto que realmente houve um empenho diferente na parte deles, da parte do representante dos Encarregados de Educação” (EE3);

[...] apesar de ele dar um contributo que eu me lembre essencialmente nas reuniões, que ele veio praticamente a todas, que eu me lembre, ele sempre fez a leitura dos documentos e sempre foi dando sugestões [...] (EE4).

Esta exceção aconteceu por se tratar de um docente e, a este propósito, momento da sua integração questionámos a Coordenadora se ele conseguiria representar os encarregados de educação.

Do que pudemos apurar das entrevistas (IE1), parece-nos que sim, mas de uma forma especial:

[...] ele tinha uma perspectiva especial que a maior parte dos encarregados de educação tem uma ideia errada acerca da dinâmica de uma Escola [...] tem as duas perspectivas: tem a do Encarregado de Educação, porque vai ter um *feedback* daqui da Escola que é dado pelo seu educando e tem a perspectiva do professor e portanto acho que foi um elemento válido em termos de contributo para a Equipa de Autoavaliação (EE4).

É de destacar que essa *perspetiva especial* foi corroborada pelo próprio Representante ao partilhar os contributos que tinha dado para o desenvolvimento do DAAE, pois referiu que teve o cuidado de dar um contributo, *não só como pai, mas também como professor* (cf. ponto 5.2.1.3).

Se, por um lado, observámos ter sido dada importância à presença de elementos não docentes na Equipa, por outro lado, uma docente considerou que lhes faltaria formação, nomeadamente, aos alunos e ao pessoal não docente: “pessoas estão um bocadinho mais afastadas deste tipo de abordagens e deste tipo de metodologias [...] para serem mais creíveis teria que lhes ser dada formação com certeza.” (EE3).

A importância de uma Equipa heterogénea residia na oportunidade de, por um lado, os docentes da Equipa tomarem conhecimento das diferentes perspetivas sobre a Escola e, por outro lado, os não docentes darem a conhecer as suas perspetivas. Logo, compreende-se a diferença da intensidade da participação dos elementos da Equipa. Assim, os não docentes, à exceção do Representante dos encarregados de educação, durante o segundo ano letivo desenvolveram colaborações pontuais, sobretudo, no início do desenvolvimento do DAAE, na definição das áreas prioritárias a avaliar, cabendo aos docentes a execução das tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE.

Porém, consideramos que a referida importância tinha limitações, pois só assim se compreende o facto de os elementos não docentes não terem participado na avaliação desenvolvida em torno do SA. Ao contrário do que observámos na construção do referencial de avaliação relativo ao Desenvolvimento Curricular, os elementos não docentes não participaram na construção do referencial de avaliação do SA, como também não foram envolvidos nas dinâmicas de produção de juízos de valor e construção de sugestões de estratégias de melhoria e de reforço. Num dos relatórios referimos a necessidade de envolver os diferentes elementos da Equipa no desenvolvimento do DAAE e foi-nos referido pela Coordenadora: “[...] esta situação

prende-se com a natureza das ações desenvolvidas no 1º Semestre, pois, tal como o Serafim reconheceu, a participação diferenciada deve ser preservada perante determinadas circunstâncias.” (E-mail recebido, 04-03-2009). Embora tivéssemos reconhecido que o envolvimento dos diferentes elementos da Equipa dependia das circunstâncias do desenvolvimento do DAAE, pois existiam tarefas para as quais, pelo seu cariz metodológico, dificilmente poderia ser solicitada a colaboração, o facto é que existiriam outras tarefas em que o envolvimento poderia ser real. Por isso, optámos por questionar a Coordenadora sobre se não seria importante a participação de alguns elementos, nomeadamente, na reflexão que era promovida junto dos docentes em torno do SA:

É claro que reconhecemos que o envolvimento dos outros elementos depende das circunstâncias que estão a ser trabalhadas e, face ao trabalho no 1.º semestre, avaliação do Sucesso Académico (SA), o envolvimento dos restantes elementos da Equipa pode não ser importante. Mas, será que esta ideia é correta? Tenho algumas dúvidas, se não vejamos a importância que poderá ter a perspetiva dos alunos na avaliação do SA, e mesmo a perspetiva dos encarregados de educação [...] (Rac-5, 2008/2009)⁴⁰⁵.

Dado que a Equipa, no terceiro ano letivo centrou a sua ação na melhoria da avaliação do SA, os outros elementos não foram envolvidos. Esta opção vai a arripio do *privilégio da diversidade*, e, conseqüentemente, a concretização dos efeitos da avaliação do SA, ou seja, a implementação de estratégias de melhoria e de reforço decorrentes da avaliação do SA, poderá não ter sido maximizada. Ao ter sido uma opção, o exposto parece-nos evidenciar a existência de uma *distância fecunda* (Meirieu, 1989, citado por Hadji, 1994).

A oportunidade de conhecer ou dar a conhecer as diferentes perspetivas sobre a Escola, poderia ter conduzido a outras estratégias, como, por exemplo: em vez da constituição de uma Equipa heterogénea, poderia ter sido constituído uma Equipa de docentes e, em paralelo, ser criado um *grupo de focagem* (Alaíz *et al.*, 2003) ou *focus group* (MacBeath *et al.*, 2005) constituído por diferentes atores da Escola, ao qual se recorreria sempre que fosse necessário, não só para conhecer as perspetivas existentes, mas também para promover o envolvimento na produção de juízos de valor e, conseqüentemente, na tomada de decisão. Embora a Equipa não tenha chegado a constituir um *grupo de focagem*, como é sugerido por Alaíz e colaboradores (2003), ela desenvolveu, junto de um conjunto alargado de atores de diferentes setores da Escola, uma sessão de reflexão, para analisar o referencial de avaliação relativo ao

⁴⁰⁵ O este quinto relatório produzido por nós é, na prática, um documento onde procurámos esclarecer um conjunto de aspetos menos compreendidos pela coordenação da Equipa, que provocou algum mal-estar, tal como teremos oportunidade de observar mais à frente (cf. ponto 5.2.5.4).

Desenvolvimento Curricular, de modo a poder contemplar as diferentes perspetivas. A constituição de um *grupo de focagem* seria, de acordo com o Representante dos encarregados de educação, uma estratégia possível para colmatar a não participação dos alunos porque, apesar de ter defendido a necessidade de eles participarem, referiu ter dúvidas quanto à possibilidade de ir “muito mais além daquilo que se fez, mas achei interessante e achei importante o que se fez ontem, por exemplo, que é obrigar todos os intervenientes a envolverem-se no processo [...]” (EE5). Uma outra docente referiu ter ficado muito surpreendida com a adesão dos diferentes atores da Escola e a representante do pessoal não docente referiu ter sentido uma enorme participação:

Eu fiquei contente com a adesão que o grupo de focagem teve. Fiquei admirada até pronto, fiquei admirada e fiquei alegremente surpreendida porque pensava que as pessoas não iam aderir como aderiram e portanto foi para mim um passo bom que demos e teve uma projeção que superou as minhas expectativas. (EE3);

Foi uma mais-valia. Para mim foi, ou seja, eu senti no pessoal docente, não docente e principalmente nos alunos de querer exprimir as necessidades que eles sentem, de melhorar, o que é que faz falta, senti uma grande uma grande participação. (EE6)

Assim, consideramos que a constituição de um *grupo de focagem* seria uma outra forma de envolver os diferentes atores da Escola no desenvolvimento do DAAE e, deste modo, minimizar o sentimento de não pertença à Equipa por parte dos elementos não docentes que parece ter existido, sobretudo, no terceiro ano letivo. Assim, uma equipa heterogénea é um caminho, mas não será o único, tal como foi destacado anteriormente por um dos docentes da Equipa e por nós próprios, aquando da apresentação, quer das diretrizes apresentadas na primeira reunião que tivemos com a Escola sobre o desenvolvimento do DAAE, quer do projeto de apoio que submetemos à Escola.

5.2.2. Dispositivo de Autoavaliação de Escola: a construção do percurso

Nesta parte, são objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre o design do Projeto do DAAE, o processo de construção e reformulação da planificação do DAAE e, por fim, o processo de organização de dados sobre os contextos interno e externo da Escola. Tal como tem vindo a ser feito, identificamos no quadro 5.3 as fontes de dados a que recorreremos para reconstruir de uma forma crítica a realidade escolar em estudo e a respetiva codificação.

QUADRO 5.3 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto dispositivo de autoavaliação de Escola: a construção do percurso

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.2.1 Design do Projeto		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07 a 2007/08	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Geral Transitório	2008/09	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas dos departamentos curriculares	2006/07 a 2008/09	Adc(código)-(n.º), (data)
Documentação de divulgação do dispositivo de autoavaliação de Escola	2006/07 a 2008/09	
Documentos disponibilizados nas sessões formativas	2006/07	
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Linhas orientadoras do DAAE (1.º relatório de AAE)	2006/2007	Rlo, (ano letivo)
5.2.2.2. A planificação		
Atas da Assembleia de Escola	2006/07 a 2008/09	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2006/07 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas dos departamentos curriculares	2006/07 a 2008/09	Adc(código)-(n.º), (data)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
Documentos disponibilizados nas sessões formativas	2006/07	
Linhas orientadoras do DAAE (1.º relatório de AAE)	2006/2007	Rlo, (ano letivo)
Relatórios de atividades da Equipa	2006/07 a 2008/09	Ra-(n.º), (ano letivo)
5.2.2.3. Caracterização interna e externa da Escola: organização de uma base de dados		
Atas da Assembleia de Escola	2007/08 a 2008/09	
Atas do Conselho Pedagógico	2007/08 a 2008/09	
Atas do Conselho de Diretores de Turma	2007/08 a 2008/09	
Atas dos departamentos curriculares	2007/08 a 2008/09	Adc(código)-(n.º), (data)
Caracterização dos contextos interno e externa da Escola - Instrumentos de recolha e organização de dados	2007/08 a 2008/09	
Análises do trabalho desenvolvido pela Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Linhas orientadoras do DAAE (1.º relatório de AAE)	2006/2007	

5.2.2.1. Design do Projeto

No mês de fevereiro de 2007, a Equipa iniciou a sua atividade com a definição das linhas orientadoras do DAAE. Tendo por base as sessões formativas que desenvolvemos, a Equipa definiu os objetivos do DAAE e as funções que iria assumir, adotando a conceção de avaliação

de De Ketele (1991)⁴⁰⁶, evidenciando a fundamentação da tomada de decisões resultante da produção de juízos de valor. A Equipa definiu um conjunto de objetivos, que subdividiu em gerais e específicos, a saber:

Objetivos gerais:

- fomentar a reflexão no seio da comunidade educativa em torno da procura de um sentido coletivo;
- incentivar a comunidade educativa numa busca sistemática e rigorosa da melhoria e eficácia da escola;
- promover as ações e os processos de melhoria da qualidade da aprendizagem da escola.

(Rio, 2006/2007)

Objetivos específicos:

- conhecer/compreender as dinâmicas desenvolvidas na escola, no intuito de proporcionar as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes;
- proporcionar informação útil aos diversos atores da comunidade para poderem refletir sobre o seu trabalho e, assim, aperfeiçoarem a sua ação no seio da escola;
- conhecer os resultados alcançados com o desenvolvimento de projetos dinamizadores da escola;
- informar toda a comunidade educativa sobre os resultados alcançados;
- publicitar o trabalho desenvolvido pela escola junto da comunidade envolvente.

(Rio, 2006/2007)

Os objetivos do DAAE foram estabelecidos no decorrer das sessões formativas e, apesar de não ter havido qualquer auscultação junto dos outros atores da Escola, verifica-se uma consonância, não só com a principal intenção da Escola em implementar o DAAE (cf. ponto 5.1.2), mas também com as expectativas (cf. ponto 5.1.4). Estamos convictos que esta consonância surgiu do conhecimento adquirido por alguns elementos da Equipa no envolvimento que terão tido no âmbito da discussão sobre a implementação do DAAE, pois dois dos seus elementos estavam integrados nos principais órgãos da Escola⁴⁰⁷: no Conselho Executivo e Conselho Pedagógico.

As funções a assumir pela Equipa foram assim identificadas:

- Planear todo o processo de autoavaliação de escola (construção dos referenciais, de instrumentos de recolha de informação, ...);

⁴⁰⁶ De Ketele (1991, p.266) define avaliação como “um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões” (Tradução nossa do Francês).

⁴⁰⁷ Como se poderá observar na tabela 5.4, a Coordenadora da Equipa de AAE era a Vice-Presidente do Conselho Executivo e uma outra docente era Coordenadora de um Departamento Curricular.

- Recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar presente na escola (condução de entrevistas, observação, análise de documentos, ...);
- Apresentar os resultados da autoavaliação (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados, ...);
- Desenvolver e coordenar as diferentes ações de melhoria da eficácia da escola.

(Rlo, 2006/2007)

Da análise das funções definidas pela Equipa, consideramos que a última deveria seguir uma lógica de colaboração e não de coordenação de ações de melhoria, pois se a colaboração garantiria a coerência de toda a ação de melhoria, nomeadamente, através do desenvolvimento de uma avaliação reguladora, a coordenação transmitiria a ideia de que a Equipa controlaria as dinâmicas desenvolvidas na Escola, podendo, assim, originar alguns conflitos internos. Apesar de não termos constatado qualquer conflito decorrente da última função, consideramos que é, não só um acréscimo de responsabilidades para a Equipa, como também um modo de enunciar uma restrição ao envolvimento dos atores da Escola, que seria necessário para uma aprendizagem organizacional que desencadeasse ações de melhoria que traduzissem mudanças efetivas (Alarcão, 2001; Bolívar, 2000; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001; Senge *et al.*, 2005).

A Equipa assumiu, ainda, o compromisso de “respeitar a confidencialidade das informações individuais recolhidas, fazer um tratamento agregado dos dados e envolver os diferentes atores da comunidade educativa na autoavaliação” (Rlo, 2006/2007). Este compromisso vai ao encontro do desenvolvimento de um DAAE como um meio de aprendizagem organizacional, nomeadamente, os princípios – 4. Democrática e participativa; 7. Privilégio da diversidade e 8. Objetividade com vista à credibilidade.

Definidas as linhas orientadoras do DAAE, a Equipa apresentou-as no Conselho Pedagógico: “Antes da ordem do dia, o (nomes) fizeram a apresentação do projeto de autoavaliação da escola: equipa, metodologia e instrumentos de trabalho” (Acp-8, 23-05-2007). Na qualidade de *amigo crítico*, estivemos nessa reunião para apresentar a metodologia a ser adotada e para um conhecimento mútuo dos elementos do Conselho Pedagógico. A Equipa divulgou as linhas orientadoras do DAAE e a sua constituição, nomeadamente, através da afixação de cartazes⁴⁰⁸ e da distribuição de panfletos⁴⁰⁹, tal como é sugerido por Alaiz e colaboradores (2003) para preparar o terreno para o desenvolvimento do DAAE.

⁴⁰⁸ Foram afixados cartazes em três locais da Escola, um na sala dos docentes, outro na sala de atendimento dos encarregados de educação e um terceiro na sala do pessoal não docente.

⁴⁰⁹ Os panfletos foram distribuídos aos alunos com o objetivo de estes tomarem e darem conhecimento das linhas orientadoras do DAAE aos respetivos encarregados de educação.

Embora a opção de apresentar e não de propor as linhas orientadoras do DAAE possa colocar em causa o cumprimento do 4.º princípio – democrática e participativa, cremos que tal não aconteceu porque houve uma consonância entre as linhas orientadoras e as intenções da Escola, o que não motivou reações de recusa por parte de alguns atores. É de referir, igualmente, que esta ação da Equipa acabou por responder a uma das questões que Machado (2001) destaca como fundamental num DAAE – *para quê avaliar?* Embora a Equipa não tenha procurado no interior da Escola saber qual seria a resposta à questão que deveria ter sido colocada antes – *porquê avaliar a escola?*, consideramos que o conhecimento que a Equipa possuía lhes permitiu avançar de forma sustentada, dado não termos observado qualquer posição de recusa para com o design apresentado.

A divulgação das linhas orientadoras não se restringiu ao momento inicial do desenvolvimento do DAAE porque a Equipa, não só as integrou no seu primeiro relatório que foi alvo de divulgação no início do ano letivo seguinte (2007/2008), como também as disponibilizou num espaço do sítio da Escola, criado para o efeito. Além disso, o documento utilizado para apresentar as linhas orientadoras do DAAE contemplava a constituição da Equipa e, tendo esta sofrido reestruturações que foram alvo de divulgação, procederam também, à divulgação das linhas orientadoras do DAAE no terceiro ano letivo. Assim, houve uma preocupação em garantir a transparência do dispositivo, o que é essencial para a criação de um clima favorável ao envolvimento necessário para o desenvolvimento de um DAAE e fundamental para a mobilização de ações de melhoria da escola e de reforço das boas práticas.

À exceção da primeira divulgação das linhas orientadoras do DAAE, o projeto foi divulgado com a designação e logótipo criado pela Equipa por sugestão nossa⁴¹⁰.

⁴¹⁰ Embora numa sessão realizada no ano letivo 2006/2007 tenhamos sugerido à Equipa definir uma designação ao projeto do DAAE, o facto é que a quantidade de tarefas que tinha entre mãos impediu-a de ter um espaço para refletir e, conseqüentemente, definir tal designação. Neste sentido, aquando da análise do primeiro relatório da Equipa, sugerimos uma designação que, na nossa opinião, ia de encontro ao objetivo pretendido: “[...] gostaria de dar uma sugestão que já poderia ter feito mas, o elevado trabalho nas sessões não permitiu. A sugestão prende-se com o nome do projeto, tal como já tinha sugerido em sessões anteriores. Como não surgiram ideias, faço uma sugestão que, no meu entendimento, pode conceptualizar a autoavaliação de escola que irá ser desenvolvida [...]” (E-mail enviado, 10-07-2007). Esta sugestão foi aceite pela Coordenadora: “O título do projeto, está aceite.” (E-mail recebido, 10-07-2007). Quanto ao logótipo, este surgiu da iniciativa da Equipa, tendo sido construído no segundo período do ano letivo 2007/2008.

Ainda ao nível do design do projeto do DAAE, foi construído o quadro de referência que apresentamos no quadro 5.4.

QUADRO 5.4 - Quadro de Referência do dispositivo de autoavaliação de Escola (Rlo, 2006/2007)

Áreas	Subáreas
1. Processos de Liderança	1.1. Visão estratégica / coerência 1.2. Motivação e empenho 1.3. Abertura à inovação 1.4. Relações
2. Organização e gestão	2.1. Infraestruturas 2.2. Gestão dos recursos humanos 2.3. Gestão dos recursos materiais e financeiros 2.4. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 2.5. Escola de todos para todos
3. Desenvolvimento curricular	3.1. Escola como lugar de aprendizagem dos alunos 3.2. Escola como lugar de aprendizagem da restante comunidade educativa
4. Relações com o exterior	4.1. Família 4.2. Organismos públicos e/ou privados 4.3. Instituições do ensino superior 4.4. Mundo do trabalho
5. Resultados	5.1. Sucesso académico 5.2. Desenvolvimento pessoal e social 5.3. Comportamento e disciplina 5.4. Valorização das aprendizagens 5.5. Destinos dos alunos

Construído numa sessão formativa, este quadro de referência teve por base o Perfil de Autoavaliação (PAVE) (MacBeath *et al.*, 2005), o quadro de referência da Avaliação Externa (IGE, 2009a), a Lei n.º 31/2002 e o PEE. Apesar de o quadro de referência da Escola ter emergido da leitura e análise dos referidos documentos, são notórias as semelhanças com o quadro de referência da Avaliação Externa (cf. ponto 2.5.2.1), que consideramos compreensíveis face à intenção da Escola vir a ser alvo da referida avaliação, vendo-se a intenção de se estabelecer uma ponte de ligação entre os dois quadros de referência (interno e externo), já que o proposto surgiu para vir a facilitar, por um lado, a prestação de contas e, por outro lado, a leitura dos resultados da Avaliação Externa e, assim, garantir, de certa forma, uma complementaridade entre as duas avaliações, que alguns autores consideram importante para a condução da melhoria da escola (Afonso, 2010a; Alves, 2003a; Azevedo, 2000; Azevedo, 2005; Casanova, 1992; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Sá, 2009; Santos Guerra, 2003a). Não obstante, consideramos que a procura desta complementaridade não se substancia numa racionalidade de *dialogicidade* (Alves & Machado, 2008) ou numa significação *S3* (Figari, 2008), dado o facto

de não ter partido de uma construção coletiva (entre o interno e externo), mas sim do individual, a Escola, que procura adequar-se às influências e, de certa forma, às exigências externas. Assim, compreendem-se as nossas dúvidas quanto à concretização de uma avaliação de escola assente numa dimensão formadora e, conseqüentemente, do alcance das potencialidades que daí poderiam advir. Ao mesmo tempo, consideramos que a opção tomada evidencia a influência que a Avaliação Externa terá tido na conceção dos processos de AAE (IGE, 2010b).

Embora o quadro de referência emergisse da Escola, o facto é que as sugestões que fizemos como *amigo crítico* tiveram uma influência significativa no produto final, o que faz com que também nós tenhamos tido responsabilidades na sua conceção. A primeira sugestão prendeu-se com a necessidade de ser estabelecida ligação com o quadro de referência da Avaliação Externa porque, apesar de as circunstâncias impossibilitarem a criação de um dispositivo de avaliação de escola numa significação *S3* (Figari, 2008), tal como seria desejável, entendemos que a Escola não poderia fazer *tábua rasa* da realidade em que está inserida. A segunda sugestão foi a da necessidade de ser realçado, de uma forma clara, o currículo, pois, tal como Pacheco (2010), também entendemos que havia no quadro de referência da Avaliação Externa uma valorização das dimensões organizacionais e uma sobreposição dessas às dimensões curriculares. Compreende-se, assim, o destaque que foi dado no quadro de referência da Escola a esta última dimensão. A terceira e última sugestão foi a de que o quadro de referência deveria assentar, sobretudo, numa lógica de matriz, ou seja, deveriam ser apenas destacadas as áreas e subáreas, ficando o seu conteúdo para uma fase posterior onde se envolveriam os diferentes atores da Escola na construção de questões de avaliação⁴¹¹ (Alaiz *et al.*, 2003), tal como, de certo modo, aconteceu com o PAVE no desenvolvimento do Projeto-piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar⁴¹² (MacBeath *et al.*, 2005). No fundo, a construção do quadro de referência deveria ser assumida como um primeiro passo para a decomposição do objeto a avaliar – *a escola em projeto*⁴¹³, o *alicerce da avaliação* (Figari,

⁴¹¹ Grosso modo, as questões de avaliação são entendidas como sendo as questões a que se pretende dar resposta com o(s) processo(s) de avaliação desenvolvido(s) no âmbito do DAAE, ou seja, é o pormenorizar ou traduzir aquilo que interessa saber sobre a Escola.

⁴¹² Segundo MacBeath *et al.* (2005, p.189), o PAVE “é constituído por duas partes: uma descrição formal das escolas com base em doze áreas, e uma metodologia para discutir sobre as quais dessas doze áreas deve incidir a avaliação, em função do caso concreto de cada escola”. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. MacBeath *et al.*, 2005, pp.189-206. Ao contrário do PAVE, o quadro de referência construído não tinha uma descrição formal de cada uma das áreas, pois isso só iria acontecer posteriormente, com o envolvimento dos diferentes atores, e, daí, a sugestão de ele assentar numa lógica de matriz. Embora não tenha havido alterações no quadro de referência, tal poderia ter acontecido, caso surgissem, por parte dos atores que iriam ser envolvidos, uma sugestão de outra organização de áreas e subáreas mais adequadas às particularidades do contexto em que a Escola estava inserida.

⁴¹³ Um dos aspetos realçados por nós foi a importância de se ter presente o PEE como referente para a construção da descrição do quadro de referência.

1996), ou, como refere Alaíz *et al.* (2003, p.63), um “quadro suficientemente amplo para abranger (em áreas, dimensões e sub-dimensões) todos os aspetos relevantes do objeto que se pretende avaliar”.

Em síntese, a construção do quadro de referência não foi difícil para a Equipa pois, além das nossas sugestões e colaboração, foi assumida a estratégia de utilizar aquilo que existia e que poderia ter implicações para a Escola, influenciada pela seguinte perspetiva de Thurler (2001b, p.115): “as escolas que produzem efeitos notáveis sobre as aprendizagens dos alunos apoiam-se mais nas mudanças que o sistema educativo introduz em larga escala, em vez de combatê-las. É o que mostram os resultados sobre as escolas «eficazes» e diversas experiências recentes”.

5.2.2.2. A planificação

Após a definição das linhas orientadoras do DAAE, a Equipa debruçou-se sobre a planificação e, ao contrário do que observámos anteriormente, sentimos dúvidas sobre qual ou quais a(s) área(s) da Escola que eram prioritárias avaliar. Dos caminhos sugeridos para a planificação⁴¹⁴, a escolha assentou na auscultação dos diferentes atores da Escola sobre quais seriam as áreas prioritárias a avaliar⁴¹⁵. Estamos convictos de que esta escolha decorreu, não só das dúvidas anteriormente destacadas, mas, sobretudo, do desejo, quer de envolver os atores da Escola em torno do DAAE, e de promover a criação de uma cultura de reflexão sobre as dinâmicas desenvolvidas internamente. No fundo, a opção tomada evidencia o desejo de criar um clima favorável ao desenvolvimento do DAAE, indo de encontro a uma das sugestões de Alaíz *et al.* (2003). Assim, consideramos que a opção da Equipa vai de encontro ao quarto princípio defendido por nós, *Democrática e participativa*, dado que demonstra a necessidade de envolver, desde o início, os atores da Escola, não só para garantir a transparência do DAAE, mas também para contemplar as diferentes perceções existentes (dos docentes, do pessoal não docente, dos alunos, dos encarregados de educação, entre outros). Assim, foi assumido um dos compromissos assumidos da Equipa – *envolver os diferentes atores da comunidade educativa na autoavaliação*.

⁴¹⁴ Foram apresentados dois caminhos possíveis para a definição das áreas prioritárias a avaliar, um primeiro seria a partir do PEE, o segundo partiria da auscultação dos diferentes atores da Escola.

⁴¹⁵ Para definição das áreas prioritárias a avaliar, a Equipa optou por auscultar os diferentes atores da Escola e, para tal, foi elaborado um questionário constituído, essencialmente, por questões de resposta aberta, o qual facultava, não só a recolha de informação sobre as perceções das áreas prioritárias a avaliar, como também permitia a recolha de questões de avaliação, essenciais para a compreensão do quadro de referência construído.

Pela aplicação do questionário, verificámos que a Equipa solicitou o seu preenchimento a diferentes grupos / setores da Escola⁴¹⁶, nomeadamente, aos diferentes grupos disciplinares, a dois grupos constituídos por alunos e a outros dois constituídos por elementos do pessoal não docente e a um grupo constituído por encarregados de educação. Apesar de alguns grupos disciplinares não terem preenchido o questionário, os docentes foram o mais privilegiados na auscultação sobre as áreas prioritárias a avaliar, pela intenção de envolver o maior número de docentes, no sentido de os levar a perceberem o desenvolvimento do DAAE como algo que estaria ao serviço de todos e não apenas dos órgãos de gestão da Escola. Quanto aos outros atores da Escola, o questionário foi preenchido pelos alunos e pelo pessoal não docente (em dois grupos cada) e apenas por um grupo de encarregados de educação, não por desvalorização das suas perceções, mas sim pela circunstância inerente à ausência do elemento da Equipa que os representava⁴¹⁷.

Relativamente aos resultados da auscultação desenvolvida pela Equipa, no quadro 5.5, observamos a distribuição da periodização das áreas a avaliar na Escola.

QUADRO 5.5 - Definição das áreas prioritárias a avaliar (Rlo, 2006/2007)

Áreas a avaliar		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a
1. Processos de liderança	n	1	5	4	7	0
	%	5,9	29,4	23,5	41,2	0,0
2. Organização e gestão	n	7	7	3	0	0
	%	41,2	41,2	17,6	0,0	0,0
3. Desenvolvimento Curricular*	n	8	3	3	1	0
	%	53,3	20,0	20,0	6,7	0,0
4. Relação com o exterior	n	0	0	2	1	14
	%	0,0	0,0	11,8	5,9	82,4
5. Resultados	n	1	3	5	6	1
	%	6,3	18,8	31,3	37,5	6,3
*Dos dezassete questionários preenchidos, houve dois questionários onde não foi definido o grau de prioridade						

Da leitura dos dados apresentados no quadro 5.5, a Equipa destacou a área do Desenvolvimento Curricular e a área da Organização e Gestão como sendo as áreas prioritárias a

⁴¹⁶ A Equipa optou por aplicar o questionário a grupos homogéneos, ou seja, ao nível dos docentes, o questionário foi preenchido nas reuniões de grupo disciplinar; ao nível dos alunos, os representantes dos alunos na Equipa constituíram dois grupos, tendo cada um preenchido um questionário; ao nível do pessoal não docente, a Coordenadora, juntamente com a Representante do pessoal não docente, formaram dois grupos, um dos grupos era constituído apenas por elementos ligados à área administrativa e o outro ao pessoal auxiliar; ao nível dos encarregados de educação, uma das docentes contactou uma Encarregada de Educação que assumiu a responsabilidade de organizar um grupo de encarregados de educação que preencheu um questionário.

⁴¹⁷ A ausência do primeiro Representante dos encarregados de educação que integrou a Equipa obrigou a que tivesse sido uma docente da Equipa a assumir a responsabilidade de contactar encarregados de educação para constituir um grupo que estivesse disponível para preencher o questionário e, assim, assumiu-se como uma solução para colmatar a dificuldade de acesso à Associação de Pais e Encarregados de Educação. Constatámos que esta tarefa não foi fácil e, daí, se compreenda o facto de o questionário ter sido preenchido apenas por um grupo de encarregados de educação.

avaliar porque os resultados obtidos não revelavam uma diferença significativa: “Verifica-se, por ordem decrescente de prioridade, que as principais áreas a avaliar são: 1.º Desenvolvimento curricular, 2.º Organização e gestão e 3.º Resultados. É de acrescentar, ainda, que a diferença entre as duas primeiras áreas a avaliar não é significativa, levando-nos a dizer que estas serão as prioritárias” (Ra-1, 2006/2007). A Equipa fundamentou, ainda, a sua opinião em justificações invocadas pelos respondentes sobre a ordenação das áreas a avaliar, que se centraram, não só em situações concretas da Escola, como também em perceções ou opiniões que os respondentes tinham quanto à importância dessas áreas no desenvolvimento das dinâmicas internas da Escola:

[...] ao nível do Desenvolvimento Curricular, as justificações decorreram da ideia de que, ao estarmos presentes numa escola, as questões curriculares deverão ser tratadas como as mais pertinentes [...].

Quanto à organização e Gestão, verificámos referências que apontam a existência de algumas debilidades na escola, tais como: «na organização da escola deve-se exigir mais e melhores investimentos (...) a organização da escola está demasiado pesada» (docentes); «é difícil conseguir realizar projetos, trabalhos, etc... sem todas as condições [...] o material é fraco, as salas de aulas não estão equipadas e em relação às tecnologias é-nos impossível trabalhar» (alunos). (Rlo, 2006/2007)

Foi a partir da análise dos dados expostos, que a Equipa construiu a planificação do DAAE: “Tendo por base o ponto anterior do relatório, construímos uma planificação de todas as ações inerentes ao processo de autoavaliação da escola que tencionamos desenvolver, ao longo do ano letivo 2007/2008” (Rlo, 2006/2007). No quadro 5.6 observamos a proposta de planificação integrada no primeiro relatório que foi apresentado no último Conselho Pedagógico do ano letivo 2006/2007 para análise e discussão.

QUADRO 5.6 - Planificação da autoavaliação da escola (Rio, 2006/2007)

Áreas a avaliar	Construção dos referenciais (espaço temporal)	Recolha de informação		Reconstrução/interpretação da realidade escolar		Recursos necessários
		Pistas a investigar	Instrumentos	Calendarização	Formas de apresentação	
1. Desenvolvimento curricular	outubro	- Atores; - Atas: CT, Departamentos; CDT. - Planos de formação; - Planificações; - Projetos de atividades curriculares; - Planos de acompanhamento, de recuperação e desenvolvimento; - Registos; - Inventários.	- Inquéritos por questionário; - Inquéritos por entrevista; - Grelhas de análise documental; - Caixa de sugestões. - Inventários.	dezembro	- Apresentação nos principais órgãos da escola; - Relatório; - Bench-learning - Internet.	- um computador para ser usado apenas pela equipa de autoavaliação de escola; - folhas para impressão; - dossiers. - auditório e equipamento multimédia para sessões de discussão e apresentação
2. Organização e gestão	outubro / novembro	- Atores; - Horários; - Atas: CP, Conselho Executivo, Departamentos, Assembleia de Escola. - Projetos da escola.	- Inquéritos por questionário; - Inquéritos por entrevista; - Grelhas de análise documental; - Grelhas de observação; - Cliente surpresa; - Análise SWOT - Fotografia.	janeiro	- Apresentação nos principais órgãos da escola; - Ciclos PDCA - Relatório; - Internet.	
3. Resultados	novembro	- Autores; - Registos; - Comportamento dos atores.	- Inquéritos por questionário; - Inquéritos por entrevista.	março	- Apresentação nos principais órgãos da escola; - Relatórios; - Internet..	
Sucesso académico	setembro	- Pautas.	- Grelhas de análise documental.	No início de cada período	- Relatórios; - Internet..	
4. Processos de liderança	novembro / dezembro	- Atores; - Plano anual do CE; - Atas: Conselho Pedagógico, Departamentos, Assembleia de Escola; - Protocolos.	- Inquéritos por questionário; - Inquéritos por entrevista; - Grelhas de análise documental; - Avaliação 360° - Análise SWOT	maio	- Relatório; - Bench-learning; - Ciclos PDCA.	
5. Relações com o exterior	dezembro	- Atores; - Protocolos; - Registos dos Diretores de Turma.	- Inquéritos por questionário; - Inquéritos por entrevista; - Grelhas de análise documental.	junho	- Apresentação nos principais órgãos da escola; - Relatório; - Internet..	

Além dos resultados da auscultação feita junto dos atores da Escola, a planificação emergiu da necessidade de manter e, se possível, corrigir e/ou melhorar as práticas de avaliação do SA que a Escola vinha desenvolvendo, pois essa subárea foi apontada como a primeira a ser alvo do desenvolvimento de um processo avaliativo que a Equipa iria assumir, nomeadamente, com a construção dos referenciais e, posteriormente, com a recolha de dados para a reconstrução da realidade escolar necessária à produção de juízos de valor e consequente tomada de decisões que ocorreria no início de cada um dos períodos letivos. Como tivemos oportunidade de observar, a Escola possuía uma prática, sobretudo, de análise dos resultados académicos obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas, sendo a intencionalidade de mobilizar os docentes na procura da melhoria desvanecida numa procura de culpados do insucesso, traduzindo, assim, um reduzido impacto para a adoção de estratégias de melhoria ou de reforço (cf. ponto 5.1.1). Compreender-se-á a integração da avaliação do SA como a primeira ação a desenvolver, o que acaba, também, por ir de encontro a uma das intenções realçadas pelo PCE e pela Coordenadora e corroborada pelo Concelho Pedagógico (cf. ponto 5.1.2). Se, por um lado, havia uma *agenda* (Afonso, N., 2002 e 2004) para o DAAE, por outro lado, os dados não nos permitiam afirmar que ela era oculta com o objetivo de vir a servir apenas determinados interesses no interior da Escola, facto para o qual Perrenoud (1998) alerta.

Ainda relativamente à planificação, verificamos uma intenção demasiado ambiciosa porque contempla a avaliação das diferentes áreas do quadro de referência durante um ano letivo. Tal, deveu-se ao desconhecimento da complexidade inerente ao desenvolvimento de um DAAE, mas terá surgido interligada com o mandato da Equipa porque, ao estabelecer o final do ano letivo 2007/2008 como o momento de cessão de funções, levou a que tivesse de contemplar na planificação a avaliação de todas as áreas do quadro de referência, dentro do espaço temporal para o qual estava mandatada. Não obstante, poderá ser outra razão, a expectativa da Escola vir a ser alvo da Avaliação Externa que a IGE estava a desenvolver, pois pareceu-nos que havia o desejo de desenvolver uma série de processos avaliativos para, aquando da Avaliação Externa, fosse apresentada uma quantidade significativa de trabalho já realizado.

Apesar de termos considerado a planificação demasiado ambiciosa, na altura, optámos por ser favoráveis devido, não só ao facto de termos percecionado a expectativa da Equipa face à Avaliação Externa, mas também por alguma inexperiência nossa porque estávamos convictos que poderiam ser destacados alguns aspetos de cada uma das áreas do quadro de referência

para poder desenvolver um processo avaliativo que originasse um conhecimento superficial da realidade escolar para que, posteriormente, se pudesse avançar para uma avaliação mais aprofundada de cada uma das áreas.

Um outro aspeto que se destaca da análise da planificação é a intenção de utilizar um conjunto diversificado de instrumentos de recolha de informação, indo, assim, de encontro à ideia de que é necessária a utilização de um conjunto de métodos diversificados e sensíveis para conhecer e compreender a realidade escolar (Santos Guerra, 2003a).

Como referimos anteriormente, a planificação foi apresentada como uma proposta da Equipa ao Conselho Pedagógico, antes de ser remetida à Assembleia de Escola para aprovação: “Esta planificação é uma proposta apresentada pela equipa de autoavaliação ao Conselho Pedagógico e, posteriormente, à Assembleia de Escola, onde deverá ser aprovada – na íntegra, ou mediante a introdução de alguma(s) reformulação(ões)” (Rlo, 2006/2007). Da análise da ata do Conselho Pedagógico, verificámos que não houve qualquer sugestão de retificação da planificação, provavelmente, por estar sustentada nos resultados obtidos da auscultação efetuada: “[...] referiu as áreas prioritárias a avaliar tendo em conta os resultados do inquérito elaborado à comunidade educativa e a planificação das ações a desenvolver, planificação esta que foi fundamentada na análise dos resultados” (Acp-11, 11-07-2007). Assim, a planificação não sofreu qualquer reestruturação, tendo sido apresentada e aprovada por unanimidade na primeira Assembleia de Escola do ano letivo seguinte (2007/2008): “O Presidente da Assembleia apresentou a planificação do processo de autoavaliação da escola [...]. A Assembleia aprovou por unanimidade a planificação do processo de autoavaliação da escola.” (Aae-1, 10-09-2007).

Além da divulgação nos órgãos referidos, após a aprovação na Assembleia de Escola, a planificação foi divulgada junto dos departamentos curriculares no início do ano letivo de 2007/2008, como parte integrante do primeiro relatório produzido pela Equipa. Porém, da análise das atas, só num departamento curricular houve referência à planificação: “[...] o Coordenador alertou para as áreas que vão ser objeto de avaliação no presente ano letivo.” (Adcc-3, 16-10-2007).

No decorrer do desenvolvimento do DAAE, começou a aperceber-se que seria impossível cumprir com a planificação, o que acaba por valorizar um dos conselhos de Lafond (1998, p.21), o de que não se deve “abarcar tudo de uma só vez, mas, pelo contrário, dirigir a análise para um ou outro aspeto da vida da escola em função dos problemas encontrados”. Logo,

compreende-se que tenhamos assistido a vários ajustamentos, tendo o primeiro acontecido no início do 2.º período do ano letivo 2007/2008, ou seja, numa fase inicial do desenvolvimento da mesma, o que acabou por comprovar que era demasiado ambiciosa. Porém, o carácter ambicioso da planificação tornou-se mais evidente quando conjugado com as condições disponibilizadas à Equipa para desenvolver o DAAE, pois a carência de tempo e a ausência de tempo comum entre os seus docentes dificultou o desenvolvimento das diversas tarefas, tendo sido esta uma das razões que a Equipa destacou para justificar o ajustamento feito à planificação: “A dificuldade dos docentes pertencentes à equipa (falta de tempo não letivo) para a conjugação do desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de autoavaliação com as restantes atividades letivas” (Ra-1, 2007/2008). Além das dificuldades inerentes às condições de trabalho da Equipa, outra razão prendeu-se com a conjuntura vivenciada na implementação da avaliação do SA, nomeadamente, as dificuldades geradas pelos conflitos e resistências que originaram a necessidade de estabelecer uma maior negociação e, conseqüentemente, levou a que se tivessem de respeitar as calendarizações das reuniões de alguns órgãos da Escola:

- A construção do referencial do Sucesso Académico revelou-se um processo bastante moroso, uma vez que gerou discussão e foi alvo de negociação entre o Conselho Pedagógico, Conselho Executivo e departamentos curriculares da escola;
- A dificuldade da implementação da discussão das propostas apresentadas aos departamentos, condicionada pelas datas previstas para a reunião dos mesmos e pelo número de intervenientes;
- A dificuldade inerente à principiante experiência da comunidade educativa na aplicação de um referencial de autoavaliação que acarretou algumas reações de apreensão e resistência (Ra-1, 2007/2008).

Tal como aconteceu após a construção da primeira planificação, a Equipa sujeitou estes primeiros ajustamentos à aprovação da Assembleia de Escola: “Foi aprovada por unanimidade a reformulação da planificação do processo de autoavaliação da escola.” (Aae-3, 19-03-2008), mas não à análise do Conselho Pedagógico, tal como acontecera na primeira planificação elaborada, o que poderá justificar-se para evitar sobrecarregar o Conselho Pedagógico, dado que na altura a sua atenção estava centrada na avaliação do SA⁴¹⁸ e pela necessidade de ir de encontro às competências que cada um dos órgãos assumia na Escola. Assim sendo, ao caber à Assembleia da Escola a responsabilidade de “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola”(alínea i, do ponto 1, do art.º 10.º, do Decreto-Lei n.º115-A/98), tinha obrigatoriamente de tomar conhecimento da situação em que se encontrava o desenvolvimento

⁴¹⁸ Nos dois primeiros Conselhos Pedagógicos do 2.º período, observámos uma atenção particular no desenvolvimento do processo avaliativo do SA.

do DAAE. Apesar de considerarmos que a opção tomada garantiu a transparência do desenvolvimento do DAAE, os ajustes efetuados deveriam ter sido sujeitos a uma análise do Conselho Pedagógico, pois, além das sugestões que poderiam surgir, o seu conhecimento poderia facilitar a divulgação junto dos atores da Escola e, assim, reforçaria a transparência do processo.

Da análise dos ajustes feitos à planificação, verificámos a continuidade da intenção de avaliar todas as áreas do quadro de referência durante o ano letivo e, com a manutenção das condições de trabalho da Equipa, consideramos que esta planificação surgiu integrada numa realidade inexistente, inviabilizando à partida o seu cumprimento. Os ajustes efetuados surgiram mais como uma forma de adequar a planificação ao momento em que se encontrava o desenvolvimento do DAAE, em vez de o transformar num documento orientador do trabalho da Equipa, pelo que a intenção de avaliar todas as áreas do quadro de referência decorreu do facto de a Escola vir a ser alvo da Avaliação Externa desenvolvida pela IGE⁴¹⁹.

Embora existisse o desejo de cumprir com a planificação do DAAE, as dificuldades decorrentes, não só da manutenção das condições de trabalho dos seus docentes, mas também da execução de algumas tarefas inerentes à avaliação do SA impediram-na de alcançar tal desejo e, assim, em meados do 3.º período de 2007/2008, a Equipa decidiu apenas dar continuidade à avaliação do SA e concluir a construção do referencial que vinha a ser desenvolvido no âmbito da área do Desenvolvimento Curricular. Ao contrário do que seria de esperar, esta decisão não originou ajustamentos à planificação, nem a sua divulgação na Escola, visto que não verificámos qualquer referência nas atas, quer da Assembleia de Escola, quer do Conselho Pedagógico. O PCE era, porém, conhecedor⁴²⁰ das dificuldades que estavam a ser sentidas pela Equipa, pois consideramos que, a não ser assim, a Equipa não continuaria a desenvolver o DAAE. Assim, questionámos, não só a transparência do DAAE, como também o compromisso de *envolver os diferentes atores da comunidade educativa na autoavaliação* assumido pela Equipa. A não divulgação da decisão tomada terá provavelmente a ver com o

⁴¹⁹ É de destacar que na altura em que a planificação foi reestruturada, a Escola já tinha conhecimento do momento em que seria alvo da Avaliação Externa.

⁴²⁰ O PCE era conhecedor das dificuldades da Equipa, não só porque recebia os relatórios semestrais que fomos produzindo ao longo do nosso acompanhamento, onde eram destacados as dificuldades e constrangimentos da Equipa, mas também pela sua presença numa reunião realizada em novembro 2007 onde alertamos para as implicações que as condições da Equipa acarretavam para o desenvolvimento do DAAE. Além da informação que fomos facultando, a Coordenadora da Equipa era um elemento do Conselho Executivo e, como tal, acreditámos que terá feito chegar ao PCE as dificuldades que iam sendo sentidas pela Equipa.

receio de poder estar a passar uma imagem de incapacidade para desenvolver o DAAE, já que seria o segundo ajuste efetuado num curto espaço de tempo.

Face à situação, pensávamos que, no ano letivo seguinte (2008/2009), se efetuaría um ajuste aprofundado à planificação, de modo a torná-la um documento orientador do trabalho a ser desenvolvido. Contudo, a Equipa não fez qualquer ajuste à planificação, assumindo-se, assim, como um documento desatualizado e, conseqüentemente, de pouca utilidade para orientação do trabalho. As dificuldades sentidas no ano letivo anterior em prever o trabalho inerente ao desenvolvimento do DAAE terão criado uma certa insegurança que poderá ter conduzido a Equipa a assumir uma postura de defesa, ou seja, a inexistência de planificação permitia que a Equipa desenvolvesse o seu trabalho desligada de obrigações e da necessidade de apresentação de justificações, no caso de incumprimento. Embora esta postura fosse legítima, já que ela estava num processo de aprendizagem, o facto é que poderia ser incompreensível por parte da Escola, originando, assim, perceções incorretas que poderiam questionar a credibilidade da Equipa. Por outro lado, a ausência de ajustes decorreu da conjuntura, marcada por uma enorme agitação e conflitualidade, que estava a ser vivenciada no sistema educativo português em torno da implementação do novo sistema da Avaliação de Desempenho Docente (ADD)⁴²¹, à qual a Escola não estava alheia. Este acontecimento terá levado à opção de privilegiar a melhoria do processo avaliativo do SA, iniciado no ano letivo anterior, pois as perceções que íamos recolhendo ao longo do nosso acompanhamento mostravam a necessidade de esperar que os ânimos se acalmassem para se poder desenvolver a avaliação de outras áreas do quadro de referência.

Não obstante, consideramos que a ausência da planificação acabou por destabilizar o desenvolvimento do DAAE porque, por um lado, fez com que se prolongasse a conclusão do referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular para meados do 2.º período do ano letivo 2008/2009, quando tinha ficado decidido que a sua conclusão aconteceria no final do ano letivo anterior e, por outro lado, permitiu que a Equipa assumisse o desenvolvimento, quer de processos avaliativos que não eram prioritários, como, por exemplo, a construção de um referencial da subárea 4.1 Família, integrada na área 4. Relação com o exterior, a qual foi considerada como sendo a menos prioritária (cf. Quadro 5.5); quer a assunção da responsabilidade de avaliar o PAA que, inicialmente, não estava previsto ser a Equipa assumir.

⁴²¹ O sistema de ADD a que nos referimos corresponde ao que emergiu da publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

5.2.2.3. Caracterização interna e externa da Escola: organização de uma base de dados

Em paralelo com a definição das áreas prioritárias a avaliar, a Equipa deu início a uma outra atividade que consistiu na recolha de dados sobre alguns aspetos dos contextos interno e externo da Escola. Esta iniciativa surgiu de uma sugestão nossa que teve por base, quer a ideia de que as escolas são ricas em dados, mas têm muitas lacunas de informação (MacBeath *et al.* 2005), quer uma das recomendações apresentadas no relatório final do Projeto-Piloto da Avaliação das Escolas, que sugere que em situações iniciais do desenvolvimento de um DAAE os procedimentos poderão assentar num trabalho de organização da “informação que a escola dispõe (ou que pode recolher sem grande esforço) sobre os alunos, o seu meio social, as características do sucesso escolar, a qualidade do atendimento nos serviços da escola ou a eficácia dos apoios complementares, etc.” (Oliveira *et al.*, 2006, p. 2). Esta sugestão tinha como principal objetivo incentivar a Equipa a organizar alguns dados de que a Escola dispunha, no sentido de os transformar em informações que poderiam vir a ser úteis ao desenvolvimento do DAAE e, assim, a nossa sugestão implicava que a Equipa não a assumisse como uma tarefa isolada ou momentânea⁴²², pois era necessária a construção de um dispositivo que facultasse de um modo simples e rápido a atualização dos dados.

Contudo, num primeiro momento (no ano letivo 2006/2007) a Equipa não desenvolveu a iniciativa com o objetivo de organizar os dados disponíveis, mas sim com o intuito de, por um lado, conhecer as expectativas dos alunos e encarregados de educação e, de certo modo, as suas perceções sobre as condições disponibilizadas pela Escola⁴²³, provavelmente, para ir de encontro a uma das intenções inerentes à implementação do DAAE (cf. ponto 5.1.2) e também

⁴²² Para alcançar o objetivo da nossa sugestão, sugerimos à Equipa a construção de uma base de dados que facultasse, em cada ano letivo, a sua atualização. Relativamente à seleção dos dados, recomendámos a leitura de um documento designado “Tópicos para a Apresentação da Escola” disponibilizado no sítio da IGE no âmbito da Avaliação Externa, o qual estava disponível no seguinte sítio: www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2007/AEE_06_07_Topicos.pdf (consultado em março de 2007). Além das sugestões expostas, alertámos a Equipa para a pertinência de envolver outros atores da Escola na recolha e organização dos dados, nomeadamente, os diretores de turma e alguém integrado na secretaria, para que não ficasse sobrecarregada.

⁴²³ Além de procurar conhecer as expectativas que os alunos e encarregados de educação tinham após o término do 12.º ano de escolaridade, a Equipa questionou os referidos atores sobre as condições disponibilizadas pela Escola, no sentido de saber se eram suficientes para responder às expectativas. Para conhecer as expectativas, a Equipa construiu dois questionários: um foi aplicado a todos os alunos e um outro foi aplicado a todos os encarregados de educação. A diferença entre os dois questionários era que, ao nível dos alunos, as questões centravam-se sobre as suas expectativas, enquanto que ao nível dos encarregados de educação, as questões se centravam nas expectativas que tinham para os seus educados. Logo, permitia desenvolver uma *triangulação de dados provenientes de diferentes informadores* (Santos Guerra, 2003a). Constituído, essencialmente, por questões de resposta fechada, cada questionário permitia conhecer os percursos que desejavam seguir (progressão de estudos numa instituição de ensino superior ou inserção no mundo do trabalho), as áreas de estudo e as instituições de ensino superior onde desejavam entrar ou a empresa que dependia do percurso escolhido. Por último, havia uma questão de resposta aberta, cujo objetivo era conhecer as perceções sobre as condições disponibilizadas pela Escola.

apresentar um conjunto de dados sobre alguns aspetos dos contextos interno e externo da Escola⁴²⁴. Assim, ao longo do ano letivo 2006/2007, a Equipa recolheu, organizou e apresentou, no seu primeiro relatório, um conjunto de dados que facultavam aos atores um certo conhecimento sobre a Escola, bem como as expectativas e perceções dos alunos e encarregados de educação sobre a Escola.

A leitura das atas dos diferentes Departamentos Curriculares mostra que a maioria não deu importância, pois em dois departamentos curriculares não vimos qualquer referência à análise e leitura dos referidos dados e, num terceiro, apenas observámos ser dada a informação de que a Equipa tinha produzido um relatório e o local onde poderia ser consultado e a recomendação para a sua leitura: “[...] foi dado a conhecer que foi produzido pela Equipa de Autoavaliação da Escola o primeiro relatório de Avaliação Interna intitulado (nome). O documento está disponível para consulta, nomeadamente, no expositor do departamento, e o seu teor deve ser do conhecimento dos docentes” (Adcd-2, 11-09-2007).

A exceção aconteceu em dois departamentos curriculares, onde os dados foram alvo de análise e de crítica, sobretudo, no que dizia respeito às perceções dos alunos e dos encarregados de educação sobre a Escola. Porém, é de destacar que não houve qualquer sugestão para serem tomadas decisões que poderiam solucionar alguns aspetos menos positivos realçados pelos alunos e encarregados de educação sobre a Escola. Por exemplo, um Departamento Curricular referiu existir “uma certa contradição existente entre o desejo de haver mais oferta na área das atividades de complemento curricular e a não procura, por parte dos alunos, das atividades já implementadas” (Adcc-3, 16-10-2007) e, em vez de terem sido questionados as razões na origem da contradição, apenas se concluiu que seria impossível disponibilizar uma maior oferta de atividades de complemento curricular devido, quer ao surgimento das aulas de substituição que “vieram, de alguma forma, terminar com a necessidade de se desenvolverem atividades de complemento curricular, uma vez que os tempos mortos dos alunos se reduziram drasticamente” (Adcc-3, 16-10-2007), quer às condições físicas da Escola que não permitiam “oferecer atividades de complemento curricular a um grande número de alunos, para além do seu horário habitual” (Adcc-3, 16-10-2007). Ficam,

⁴²⁴ Ao nível do contexto interno, observámos que foram recolhidos dados sobre os seguintes aspetos: Recursos Humanos; População escolar; Oferta educativa; Atividades de complemento curricular; Recursos disponíveis. Relativamente ao contexto externo, o enfoque centrou-se em aspetos ligados às condições sócio-económico-culturais das famílias dos alunos, como, por exemplo: a profissão dos pais, o local de residência, recursos informáticos disponíveis na residência, entre outros aspetos.

assim, evidenciadas as limitações que as instituições escolares em Portugal têm ao nível da sua gestão dos recursos (Costa, 2007).

No outro departamento curricular, a análise desenvolvida não teve qualquer efeito porque, ao terem salientado um paradoxo “entre [os] pontos fracos e os resultados estatísticos obtidos pela Escola” (Adcb-3, 21-11-2007), acabaram por criticar a opção de se terem questionado apenas os alunos e encarregados de educação sobre as expectativas que tinham sobre a Escola:

A professora (nome) afirmou que claramente houve falhas na recolha de elementos de avaliação interna, o que levou a esta contradição. A professora (nome) questionou até que ponto os professores foram ouvidos nesta avaliação interna, atendendo a que não está mencionada opinião dos docentes neste relatório de avaliação interna. Assim, o Departamento Curricular sugere mais rigor na elaboração dos instrumentos de recolha de dados, incluindo, proporcionalmente e de acordo com a mesma metodologia, a opinião de todos os membros da comunidade educativa (Adcb-3, 21-11-2007).

Assim, o efeito da partilha dos dados sobre os contextos interno e externo foi reduzido, o que revela uma certa desvalorização das perceções dos alunos e dos encarregados de educação por parte dos docentes, bem como as limitações da autonomia da Escola. O reduzido efeito da apresentação destes dados decorreu, provavelmente, da ausência de uma perceção de utilidade para a prática dos docentes, apesar de não ter sido percecionada por toda a Escola. Por exemplo, o Presidente da Assembleia de Escola utilizou os dados disponibilizados para apresentar a Escola na sessão da abertura do ano letivo 2007/2008. Relativamente aos outros atores (alunos, pessoal não docente e encarregados de educação), não foi possível conhecer o impacto dos referidos dados, sabemos apenas que o primeiro relatório lhes foi disponibilizado pela Coordenadora da Equipa.

Apesar de, no primeiro momento, terem recolhido um conjunto de dados sobre os contextos interno e externo para os dar a conhecer à Escola, fomos, ao longo do acompanhamento (presencial e não presencial), alertando a Equipa para a necessidade de assumir esta iniciativa com outro fim, o de organizar os dados para dispor de informação sempre que fosse necessário, não só para a compreensão de alguns juízos de valor, mas também para auxiliar na tomada de algumas decisões decorrentes dos processos avaliativos que seriam desenvolvidos.

Para tal, fizemos recomendações e apresentámos sugestões, quer de estratégias⁴²⁵, quer de instrumentos, tal como se lê num dos e-mails enviados:

[...] é importante encontrarem estratégias que permitam outras pessoas recolherem os dados para que a Equipa de autoavaliação não fique sobrecarregada – já dei uma sugestão relativamente à recolha de informação sobre as expectativas [...]. A autoavaliação de escola deve envolver todos os elementos da comunidade educativa, ou seja, todos podem e devem contribuir (E-mail enviado, 14-05-2007).

A Equipa, no primeiro momento, não assumiu a nossa sugestão porque as circunstâncias assim obrigaram, dado que tinha debilidades ao nível do manuseamento das novas tecnologias de informação e comunicação, não conseguindo construir os instrumentos necessários para recolher e organizar todos os dados. Numa das sessões de trabalho, foi referido que a não adoção das nossas recomendações e sugestões se devia ao facto de, por um lado, o momento não ser o mais oportuno para solicitar a colaboração de outros atores da Escola na recolha e organização dos dados, sobretudo, dos diretores de turma, pois ao coincidir com o final do ano letivo, as solicitações debater-se-iam com um conjunto de tarefas prioritárias e poderiam originar a recusa ou criar situações de conflito que em nada contribuiriam para o desenvolvimento do DAAE. Por outro lado, tinham a perceção de que alguns diretores de turma teriam muitas dificuldades em manusear as novas tecnologias da informação e de comunicação.

Contudo, nesse primeiro momento, a tarefa de recolher e organizar todos os dados revelou-se difícil, sobretudo, devido às condições de trabalho que os docentes integrados na Equipa dispunham, o que aliás implicou a necessidade de solicitar a colaboração de um docente da Escola para ajudar a colocar todos os dados nas tabelas que estavam a ser construídas, tal como pudemos constatar num e-mail que recebemos: “Enviamos em anexo, os dados relativos aos tratamentos [...]. O nome no ficheiro é do colega que nos ajudou a lançar os dados.” (E-mail recebido, 24-05-2007). Também nós colaborámos com a Equipa, sobretudo, na construção do guião do primeiro relatório, organizando, para tal, um conjunto de dados disponibilizados pela Equipa.

⁴²⁵ A estratégia sugerida por nós assentava numa lógica de partilha de responsabilidades de recolha e organização de dados com outros atores da Escola, bem como na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Uma vez que a Equipa tinha solicitado a colaboração de um elemento do pessoal não docente afeto à secretaria para recolher um conjunto de dados relativos aos recursos humanos, sugerimos que devia ser assumido o mesmo tipo de solicitação junto dos diretores de turma. Isto porque a maioria dos dados que eram desejados encontra-se nos Projetos Curriculares de Turma, e, no caso de haver alguns dados que não estivessem aí contemplados, os diretores de turma conseguiam mais facilmente recolhê-los junto dos seus alunos. Para tal, sugerimos que fosse construído um instrumento de recolha de dados destinado aos diretores de turma, o qual deveria assentar numa estrutura informatizada (por exemplo, em Excel do Office), dado que facilitaria, não só a recolha, como também a organização dos dados, caso fosse feita uma interligação entre o instrumento de recolha com a base de dados que era também necessário construir.

Consideramos que a Equipa teve de sentir as dificuldades para se aperceber da impossibilidade de dispor de um conjunto de informações úteis ao desenvolvimento do DAAE, caso continuassem a assumir sozinhas a responsabilidade de recolher e organizar todos os dados para garantir a sua permanente atualização⁴²⁶. No ano letivo seguinte, a estratégia foi alterada para os moldes que tínhamos sugerido e foram envolvidos os diretores de turma. Num, segundo momento, ou seja, no início do segundo ano letivo (2007/2008), foi integrado na Equipa um novo docente com competências ao nível das novas tecnologias de informação e comunicação (cf. ponto 5.2.1). Contudo, esta estratégia não facilitou a recolha e organização dos dados relativos aos contextos interno e externo devido à construção e aplicação de um dos instrumentos com uma série de lacunas que não foram detetados porque a Equipa optou por aplicá-lo antes de o sujeitar à análise e testagem⁴²⁷, e, também, pela ausência de um trabalho colaborativo da Equipa na preparação prévia para aplicação do referido instrumento⁴²⁸.

Embora tenhamos assistido à opção de manter a aplicação do instrumento com lacunas⁴²⁹, o facto é que não funcionou e, como tal, a Equipa teve de o anular e construir um outro que emergiu de uma sugestão nossa. Além de ter que construir um novo instrumento, a Equipa teve de efetuar uma nova aplicação, a qual só aconteceu no final do 1.º período do ano letivo 2007/2008, pois antes desenvolveu toda uma análise e testagem.

Este instrumento assentava numa estrutura informática⁴³⁰ que funcionava como uma espécie de caracterização sócio-económica-cultural da turma e, assim, além de facultar a recolha

⁴²⁶ Apesar de a Equipa ter conseguido recolher todos os dados que tinha definido, consideramos que tal só foi possível porque além do apoio que teve (quer da nossa parte, quer da parte de um docente da Escola), apenas estava a desenvolver um conjunto de atividades inerentes à construção da planificação.

⁴²⁷ O instrumento construído apresentava algumas lacunas, por exemplo: a inexistência da solicitação de dados que tinham sido valorizados no ano letivo anterior e a ausência de uma prospeção sobre a forma como os dados poderiam ser integrados na base de dados sem acarretar muito trabalho à Equipa. Além disso, a Equipa não teve a preocupação de analisar e promover a análise do instrumento antes de o aplicar. Se é verdade que recebemos o instrumento para análise aquando da aplicação que estava a ocorrer na Escola, também é verdade que a Equipa não o analisou, pois, ao ser confrontada com a análise que desenvolvemos, observámos alguma surpresa por parte dos docentes, sobretudo, por parte da Coordenadora.

⁴²⁸ Cremos que as principais razões das falhas detetadas no instrumento decorreram da ausência de um trabalho colaborativo no seio da Equipa e da ausência da adequação da ficha individual do aluno, bem como de falhas na coordenação da Equipa. Tendo sido atribuído ao docente, que acabava de integrar na Equipa, a responsabilidade de construir o referido instrumento de recolha de dados, deveria ter sido selecionado um outro elemento para colaborar, dada a necessidade de se ter presente o trabalho desenvolvido no ano letivo anterior. Além disso, apercebemo-nos que não houve uma preparação prévia, nomeadamente, ao nível da adequação da ficha individual do aluno que era utilizada pelos diretores de turma, no início do ano letivo, no âmbito da caracterização da turma que era apresentada nos conselhos de turma, mesmo tendo nós alertado para essa necessidade, bem como disponibilizado um guião de apoio. A acrescentar a isto tudo, destacámos falhas na coordenação da Equipa, a qual passou para a fase de recolha de dados sem que antes tivesse analisado e sujeito o instrumento à análise e testagem.

⁴²⁹ Apesar das lacunas detetadas e de termos apresentado um exemplo que poderia ajudar a solucionar o problema, a Coordenadora não cancelou a aplicação que estava a decorrer, dado estar numa fase muito adiantada: “Relativamente ao preenchimento das grelhas resumos, estas já se encontram em estado muito avançado de preenchimento pelos diretores de turma [...], penso que é preferível deixar completar o processo e, no final, utilizar o formato do modelo que o (nome) elaborou para apresentar os dados [...], para além de poder ser implementado no próximo ano letivo” (E-mail recebido, 24-10-2007).

⁴³⁰ O suporte informático utilizado foi Excel do Office.

e organização dos dados de que o DAAE poderia vir a necessitar, poderia ser utilizado pelo diretor de turma no seu quotidiano⁴³¹. Para além do instrumento aplicado aos diretores de turma, a Equipa construiu e aplicou outro, cujo preenchimento era da responsabilidade de um elemento do pessoal não docente afeto à secretaria da Escola, assumindo como uma espécie de base de dados que, após o preenchimento, dava a conhecer alguns aspetos relativos aos recursos humanos da Escola.

Compreende-se, assim, que só no 2.º período do ano letivo 2007/2008 é que a Equipa tenha passado a usufruir de um conjunto de dados organizados sobre os seus contextos interno e externo, sem que tivesse de desenvolver um enorme esforço, pois o dispositivo criado levava a que outros atores se responsabilizassem por recolher e organizar os dados, cabendo apenas à Equipa, integrá-los numa base de dados, nomeadamente, os dados provenientes dos diretores de turma.

Além desses dados terem sido utilizados pelos diretores de turma, foram igualmente aproveitados na preparação da apresentação da Escola no âmbito da Avaliação Externa. Isto revela a importância de termos sugerido à Equipa a consulta de alguns documentos disponibilizados pela IGE⁴³², caso contrário, haveria a necessidade de recolher os dados apenas com o objetivo de preparar a Avaliação Externa, o que acarretaria um acréscimo de trabalho.

No terceiro ano letivo (2008/2009), apenas os diretores de turma utilizaram o instrumento, dado que estava apresentada caracterização sócio-económica-cultural da turma. Da avaliação do SA não emergiram situações que levassem à necessidade da Equipa recorrer aos referidos dados, quer para compreender a realidade, quer para auxiliar a tomada de decisões.

Apesar das dificuldades, a Equipa acabou por conseguir construir uma base de dados sobre os contextos interno e externo e, assim, dispor de informação que poderia ser utilizada, não só no âmbito do desenvolvimento do DAAE (por exemplo, quando fosse necessário conhecer algum aspeto do contexto para compreender uma realidade que estivesse a ser alvo da avaliação), mas também noutra circunstância em que fosse solicitada uma caracterização da Escola.

⁴³¹ Observámos que o instrumento poderia ser impresso e, assim, os diretores de turma podiam distribuí-lo pelos diferentes elementos do conselho de turma para que tomassem conhecimento de um conjunto de aspetos da turma. Além da possibilidade de o imprimir, o instrumento facultava uma série de gráficos que facilitavam ao diretor de turma a apresentação da caracterização sócio-económica-cultural da turma.

⁴³² Teremos a oportunidade de observar que a sugestão de serem consultados os documentos disponibilizados pela IGE para construir a base de dados foi destacada como um exemplo da importância da nossa presença (como *amigo crítico*) no seio do DAAE (cf. ponto 5.2.5.2).

5.2.3. Avaliação: o(s) processo(s) desenvolvido(s)

Durante os três anos letivos em que acompanhamos o desenvolvimento do DAAE (2006/2007 a 2008/2009), a Equipa dinamizou apenas um processo avaliativo que se centrou no SA, a primeira subárea integrada na quinta área do quadro de referência – 5. Resultados⁴³³. Não obstante, foram desenvolvidos partes de outros processos avaliativos, dos quais se destaca a construção de um referencial de avaliação do Desenvolvimento Curricular (terceira área do quadro de referência), que emergiu da orientação delineada na planificação do DAAE⁴³⁴. No final do ano letivo 2007/2008, esse referencial foi sujeito à análise por um conjunto diversificado de atores da Escola, que decorreu numa sessão que a Equipa dinamizou assente numa lógica de *grupo de focagem* (Alaiz *et al.*, 2003) ou *focus group* (MacBeath *et al.*, 2005)⁴³⁵. Contudo, este processo avaliativo não foi além da análise e, como tal, tivemos que optar por centrar a nossa atenção apenas na avaliação desenvolvida em torno do SA. No fundo, esta opção decorreu do facto de ter sido o único processo avaliativo que passou pelas diferentes fases, o que era fundamental para a compreensão que desejávamos alcançar com a nossa investigação⁴³⁶.

5.2.3.1. Avaliação do Sucesso Académico

Dando seguimento à planificação do DAAE, a Equipa, no início do ano letivo (2007/2008), começou a desenvolver um conjunto de tarefas com vista à implementação e, posteriormente, desenvolvimento da avaliação do SA. Partindo da ação formativa que desenvolvemos, apresentamos e discutimos todo o trabalho desenvolvido pela Equipa em torno da avaliação do SA, que absorveu a atenção do DAAE durante dois anos letivos – 2007/2008 e 2008/2009.

Para compreendermos as diferentes etapas do processo avaliativo desenvolvido em torno do SA, socorremo-nos de um conjunto variado de fontes de dados, identificadas no quadro 5.7.

⁴³³ Para um conhecimento aprofundado do quadro de referência da Escola, cf. quadro 5.4.

⁴³⁴ No seguimento da auscultação efetuada junto dos diferentes atores da Escola, observámos que a área 3. Desenvolvimento Curricular foi aquela que se destacou como sendo a prioritária a avaliar no seio do DAAE. Deste modo, a Equipa destacou-a, na planificação, como uma das primeiras áreas a ser alvo de avaliação (cf. Quadro 5.5).

⁴³⁵ Como já foi dito noutros locais do presente capítulo, esta sessão de análise do referencial de avaliação do Desenvolvimento Curricular contou com a presença de docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.

⁴³⁶ Na sub-dimensão a observar designada 2.3 Processo(s) avaliativo(s), definimos como objetivo – Compreender a forma de desenvolvimento das diferentes etapas de um processo avaliativo, nomeadamente:

- construção do referencial;
- construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados;
- produção dos juízo de valor;
- tomada de decisões.

Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Quadro 4.3.

QUADRO 5.7 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da avaliação do Sucesso Académico

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.3.1.1. Ação Formativa		
Contexto escolar percecionado na observação participante	2007/08	
Documentos disponibilizados nas sessões formativas	2007/08	Dsf, (ano letivo)
Projeto Educativo da Escola		PEE
5.2.3.1.2. Construção do Referencial		
Análises do trabalho desenvolvido pela Equipa de AAE	2007/08 a 2008/09	
Atas da Assembleia de Escola	2007/08	Aae-(n.º), (data)
Ata da reunião entre os coordenadores de departamento curricular e a Equipa de AAE	2007/08	Acd/e, (data)
Atas do Conselho Geral Transitório	2008/09	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2007/08 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas do Conselho de Diretores de Turma	2007/08 a 2008/09	
Atas dos departamentos curriculares	2007/08 a 2008/09	Adc(código)-(n.º), (data)
Avaliação do Sucesso Académico - Referenciais de Departamento	2007/08	SAreferencial, (ano letivo)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2007/08 a 2008/09	
Correspondência eletrónica interna do Órgão de Gestão	2007/08	E-mail do órgão de gestão, (data)
Informações dos departamentos curriculares	2007/08	Idc(código), (data)
Notas informativas do Órgão de Gestão	2007/08	Niog, (data)
Notas informativas da Equipa	2007/08	Nie-(n.º), (data)
E-mails enviados à Equipa de AAE	2007/08 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2007/08 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Relatórios de Avaliação do Sucesso Académico	2007/08 a 2008/09	Rasa-(período letivo), (ano letivo)
5.2.3.1.3. Da produção do juízo de valor à tomada de decisões		
Análises do trabalho desenvolvido pela Equipa de AAE	2007/08 a 2008/09	
Atas da Assembleia de Escola	2007/08	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Geral Transitório	2008/09	Aae-(n.º), (data)
Atas do Conselho Pedagógico	2007/08 a 2008/09	Acp-(n.º), (data)
Atas do Conselho de Diretores de Turma	2007/08 a 2008/09	
Atas dos departamentos curriculares	2007/08 a 2008/09	Adc(código)-(n.º), (data)
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de recolha e organização de dados	2007/08 a 2008/09	SArod-(período letivo), (ano letivo)
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de registo dos juízos de valor e estratégias de melhoria produzidos pelos departamentos curriculares	2007/08	SAdc(código do departamento curricular)-(período letivo), (ano letivo)
Avaliação do Sucesso Académico - Instrumentos de registo dos juízos de valor e estratégias de melhoria produzidos pelas equipas educativas	2008/09	SAee(código do departamento curricular)-(período letivo), (ano letivo)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2007/08 a 2008/09	

QUADRO 5.7 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da avaliação do Sucesso Académico (continuação)

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.3.1.3. Da produção do juízo de valor à tomada de decisões		
Notas informativas da Equipa	2007/08	Nie-(n.º), (data)
Correspondência eletrónica interna da Equipa	2007/08 a 2008/09	E-mail da Equipa, (data)
E-mails enviados à Equipa de AAE	2007/08 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2007/08 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Relatórios de Avaliação do Sucesso Académico	2007/08 a 2008/09	Rasa-(período letivo), (ano letivo)

5.2.3.1.1. Ação Formativa

A avaliação do SA partiu, como referimos, de um conjunto de ações formativas que desenvolvemos. A nossa primeira abordagem foi a apresentação de um percurso prático e reflexivo sobre o processo de construção de um referencial, que teve por base um conjunto de documentos internos da Escola, nomeadamente, as questões de avaliação recolhidas pela Equipa aquando da definição das áreas prioritárias a avaliar, o PEE e os resultados obtidos pelos alunos no ano letivo 2006/2007. O recurso a estes documentos internos teve como principal objetivo contextualizar a apresentação de modo a fazer com que a Equipa compreendesse a referencialização como uma modelização de avaliação (Alves & Machado, 2008; Correia, 2011; Figari, 1996 e 2008).

Uma das dúvidas que surgiu, aquando da construção da apresentação, foi a eleição da dimensão de avaliação que deveríamos destacar. Embora pudéssemos ter optado por explicar a construção de referenciais em cada uma das dimensões, optámos por privilegiar a dimensão *construído*. Se, por um lado, a Escola tinha um PEE, por outro lado, sentimos, no acompanhamento que estávamos a desenvolver, que a Equipa e o próprio órgão de gestão queriam dar intencionalidade às práticas instaladas, ou seja, o desejo de que essas práticas fomentassem a adoção de estratégias de melhoria ou de reforço. Além disso, também a análise das questões de avaliação⁴³⁷ recolhidas pela Equipa nos levou a orientar a apresentação para o desenvolvimento de uma avaliação assente numa dimensão de construído e, assim, pareceu-nos que a opção tomada poderia funcionar como uma espécie de rampa de lançamento para o desenvolvimento das tarefas que a Equipa poderia desenvolver. Neste sentido, considerámos

⁴³⁷ Da análise das questões de avaliação que a Equipa recolheu no âmbito do trabalho desenvolvido em torno da definição das áreas prioritárias a avaliar, observámos a presença de algumas que orientavam a avaliação para uma finalidade de regulação, tais como: “[...] estão a ser alcançados os objetivos definidos ao nível dos resultados escolares?; Os resultados dos alunos são os que se pretende alcançar? Os resultados obtidos nas diferentes disciplinas têm vindo a melhorar? Há uma melhoria continuada no sucesso académico [...]” (Ra-1, 2006/2007).

que a contextualização da ação formativa poderia ajudar a Equipa a colmatar as dificuldades inerentes à continuidade da ausência de um espaço temporal comum para o desenvolvimento do DAAE.

Partindo das questões de avaliação recolhidas pela Equipa, desenvolvemos um percurso prático e reflexivo assente na conceção de avaliação adotada pela Escola, não só para mostrar o sentido dos procedimentos que poderiam ser adotados mas, sobretudo, para demonstrar a importância da seleção dos referentes e, consequentemente, o papel do referencial na avaliação. Embora tenhamos apresentado alguns referentes que deveriam ser tidos em conta no âmbito da avaliação do SA⁴³⁸, no nosso percurso, selecionámos apenas o PEE, do qual destacamos os seguintes aspetos: o princípio de “Promoção de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” (PEE); a meta que assentava na “melhoria dos índices de frequência escolar e de sucesso educativo” (PEE) e o objetivo de “aumentar os índices de sucesso educativo interno e externo” (PEE).

Do referente selecionado, construímos dois referenciais exemplificativos, um primeiro que designámos por geral e, o segundo, designado por departamento⁴³⁹. No quadro 5.8 apresentamos o referencial geral.

⁴³⁸ De um modo geral, alertámos para a necessidade de serem analisados alguns diplomas legais, como, por exemplo, a Lei n.º 46/1986 (e as alterações), o Decreto-Lei n.º 74/2004, a Portaria n.º 1322/2007, entre outros. Também foi sugerida a leitura de alguma literatura sobre a temática da eficácia das escolas, através dos seguintes autores: Bolívar, 2003; Nóvoa, 1999; Scheerens, 2004; Thurler, 1998.

⁴³⁹ As matrizes dos referenciais foram adaptadas da “grelha da *démarche de referencialização*” de Reis (2005, p.168). Na construção da matriz do referencial designado por geral, procurámos destacar um conjunto de aspetos que nos pareceram importantes, não só da leitura do enquadramento teórico em torno da *referencialização* (Figari, 1996), mas, também, da forma como estava a ser construída a modelização do DAAE. São eles os seguintes:

- a identificação dos referentes (externos e internos);
- o enquadramento com o quadro de referência (área e subárea) e, também, a possibilidade de se poder decompor o objeto a avaliar (os elementos constitutivos);
- a dimensão da avaliação a desenvolver;
- a identificação dos critérios e respetivos indicadores;
- a identificação das pistas a investigar, ou seja, a identificação dos locais, dos atores, dos documentos, entre outros, que poderiam disponibilizar os dados ou a informação necessária para a reconstrução da realidade (referido);
- a identificação do ano letivo em que decorreria a avaliação.

Quanto ao referencial designado por departamento, a estrutura é idêntica à do anterior. As diferenças prendem-se, quer com a integração de um espaço onde seriam identificadas as estratégias de melhoria e/ou reforço, quer com a substituição de dois locais – o das pistas a investigar e o da identificação do ano letivo em que decorreria a avaliação. Em vez de pistas a investigar, integrou-se a instrumentação onde se registaria o juízo de valor produzido e identificaria a opção de serem ou não tomadas decisões, as quais seriam apresentadas no espaço integrado na matriz. Em vez da identificação do ano letivo, foi colocada a identificação do departamento curricular.

QUADRO 5.8 - Referencial Geral da Avaliação do Sucesso Académico disponibilizado à Equipa (Dsf, 2007/2008)

ÁREA A AVALIAR: 5. Resultados			
DIMENSÃO: Construído		SUBÁREA: 5.1 Sucesso Académico	
REFERENTES	EXTERNOS	Administração central	
	INTERNOS	Contexto local Projeto Educativo de Escola	
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		CRITÉRIOS	INDICADORES
Sucesso académico 11.º ano de escolaridade		Eficácia interna	- A taxa de sucesso ⁴⁴⁰ das diferentes disciplinas é superior à registada no final do ano letivo anterior; - A taxa de transição ⁴⁴¹ é superior à registada no final do ano letivo anterior. - (...)
		Eficácia externa	- A taxa de sucesso das diferentes disciplinas é superior à registada no final do ano letivo anterior; - A taxa de sucesso das diferentes disciplinas é igual ou superior à média nacional; - A taxa de sucesso das diferentes disciplinas é igual ou superior à verificada no concelho. - (...)
		Coerência	- A taxa de sucesso da mesma disciplina / curso é idêntica (o desvio padrão da taxa de sucesso situa-se entre 0,00 e 0,10); ou - A taxa de sucesso da mesma disciplina / curso é idêntica; - (...)
		Qualidade interna	- A média das diferentes disciplinas é superior à registada no final do ano letivo anterior; - Mais de 91% dos alunos transitam para o 12.º ano de escolaridade com <i>sucesso pleno</i> ⁴⁴² ; - (...)
		Cumprimento	- O n.º de anulações da matrícula por disciplina é menor do que a verificada no 3.º período do ano letivo 2006/2007; - O n.º de alunos excluídos por faltas por disciplina é menor do que a verificada no 3.º período do ano letivo 2006/2007; (...)
		(...)	(...)
		- Pautas de avaliação; - Atas dos conselhos de turma de final de período.	

Deste referencial geral, deveria emergir um conjunto de outros referenciais que, a par da concretização da apresentação da taxa de sucesso e das médias de cada uma das disciplinas, poderia assumir-se como um instrumento de registo dos juízos de valor e de estratégias de melhoria e de reforço que poderiam ser produzidos, no início de cada um dos períodos letivos,

⁴⁴⁰ A taxa de sucesso corresponde à percentagem de níveis iguais ou superiores a três ou a dez valores obtidos numa determinada disciplina, dependendo do nível de ensino.

⁴⁴¹ A taxa de transição corresponde à percentagem de alunos que transitaram de ano de escolaridade.

⁴⁴² O termo *sucesso pleno* é de Clímaco (1992), o qual corresponde à transição de um aluno em que obteve em todas as disciplinas níveis iguais ou superiores a três ou dez, dependendo do nível de ensino.

pelos docentes, em sede de departamento curricular. Daí, surge a justificação para a designação dada ao referencial. No quadro 5.9, apresentamos o referencial de departamento apresentado à Equipa.

QUADRO 5.9 - Referencial de Departamento da Avaliação do Sucesso Académico (Dsf, 2007/2008)

ÁREA A AVALIAR: 5. Resultados										
DIMENSÃO: Construído			SUBÁREA: 5.1 Sucesso Académico		Departamento Curricular <i>Alfa</i>					
REFERENTES	EXTERNOS	Administração central			INSTRUMENTAÇÃO					
	INTERNOS	Contexto local Projeto Educativo de Escola								
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		CRITÉRIOS	INDICADORES	ITENS	ESCALA					
					Situação atual	Serão tomadas medidas				
Sucesso académico	11.º ano de escolaridade	Eficácia interna	- A taxa de sucesso da disciplina de Matemática A é superior a 80%.		↓	↔	↑	Sim	Não	
			- (...)		↓	↔	↑	Sim	Não	
			- (...)							
		Qualidade interna	- A média da disciplina de Matemática A é superior a 110,0.		↓	↔	↑	Sim	Não	
			- (...)		↓	↔	↑	Sim	Não	
			- (...)		↓	↔	↑	Sim	Não	
		Coerência	- A taxa de sucesso da disciplina de Matemática A por curso é idêntica				Sim	Não	Sim	Não
			- (...)				Sim	Não	Sim	Não
		Sugestões de estratégias a aplicar:								

Embora não o tenhamos apresentado, realçamos a pertinência de emergir um outro referencial, construído na mesma lógica, onde se concretizariam os critérios que produziriam juízos de valor e, conseqüentemente, a elaboração de estratégias de melhoria e de reforço por parte da coordenação dos diretores de turma ou, até, dos próprios diretores de turma.

Como se pode observar, apresentámos referenciais incompletos porque o objetivo não era disponibilizar à Equipa um conjunto de referenciais para serem utilizados, mas sim habilitá-la a desenvolver um conjunto de ações conducentes à produção de referenciais que traduzissem as opções políticas da Escola, face aos referentes que selecionariam. Exemplificámos, ainda, diferentes formas de como poderiam ser definidos os indicadores, por exemplo, o critério

coerência foi traduzido por dois indicadores possíveis, sendo que num contemplámos o desvio padrão que emergiu da análise que tínhamos feito aos resultados do ano letivo anterior⁴⁴³. Deste modo, quisemos demonstrar que os indicadores poderiam ser, ora mais objetivos, ora mais subjetivos.

Após a apresentação dos referenciais, centrámos a atenção na partilha de duas sugestões de caminhos possíveis que a Equipa poderia adotar. O primeiro assentava na não partilha de responsabilidades de construção dos referenciais, ou seja, cabia apenas à Equipa construí-los e, posteriormente, sujeitá-los à análise e aprovação do Conselho Pedagógico. O segundo caminho assentava numa lógica de partilha de responsabilidades, em que a Equipa envolveria os docentes, por intermédio dos departamentos curriculares, na construção dos referenciais. Para que este envolvimento fosse efetivo, realçámos a necessidade da Equipa, não só de selecionar os referentes que deveriam ser tidos em conta, sobretudo o PEE para que o sentido que viesse a ser dado à Escola não fosse drasticamente alterado mas, também, de disponibilizar um conjunto de dados que facultassem um conhecimento do SA da Escola alcançado nos últimos anos letivos⁴⁴⁴.

Embora não tivéssemos o intuito de influenciar a Equipa, referimos que éramos partidários do segundo caminho pois, além da possibilidade de atenuar as dificuldades que emergiriam, o envolvimento fomentaria a assunção das responsabilidades (Santos Guerra, 2002c) necessárias ao desenvolvimento efetivo de ações de melhoria que emergiriam da avaliação a implementar. Caso a opção fosse o primeiro caminho, alertámos para a possibilidade de surgirem constrangimentos que criariam dificuldades, pois a recetividade poderia ser encarada como uma imposição ou até uma pressão para a melhoria do SA, o que poderia originar conflitos internos, que em nada contribuiriam para o desenvolvimento de dinâmicas internas adequadas às exigências e necessidades da Escola.

No final da nossa apresentação, referimos que, após a construção dos referenciais, a Equipa deveria construir um instrumento que recolhesse e organizasse os dados necessários à reconstrução da realidade a ser confrontado com o referencial para se produzirem juízos de valor e, conseqüentemente, elaborar as estratégias de melhoria e de reforço necessárias ao alcance do SA desejado.

⁴⁴³ Da análise da taxa de sucesso obtido pelos alunos nas diferentes disciplinas, constatámos, nos diferentes anos de escolaridade, que as diferenças de cada uma das disciplinas por curso não eram superiores a 10% (0,10).

⁴⁴⁴ Como sugestão, referimos que deveriam ser disponibilizados, pelo menos, os dados do SA dos últimos três anos letivos.

A primeira reação foi a dificuldade dos docentes da Equipa em aceitar a necessidade de se definir a taxa de sucesso por disciplina que, posteriormente, será designada por metas. Embora um dos docentes tivesse justificado a sua não aceitação com base na ideia de que a Escola deveria ter como objetivo principal o SA de todos os alunos, o facto é que para os restantes docentes o problema estava nos obstáculos e conflitos que poderiam advir da recetividade da proposta de se terem que estabelecer as referidas metas. Na discussão que se criou após a nossa apresentação, referimos que um referencial não tinha como intenção limitar o SA, mas sim estabelecer um SA desejado para que se pudesse passar de uma lógica de análise da realidade, prática instalada na Escola, para uma lógica de avaliação. Reiterámos a necessidade de definir metas e, embora pudessem existir formas de as não evidenciar nos referenciais, elas surgiriam na produção de juízos de valor⁴⁴⁵. Na nossa opinião, que foi partilhada com a Equipa, o problema não seria tanto a definição de metas, mas sim o caminho a adotar para as definir e, aqui, realçámos a importância de se refletir sobre o melhor caminho, pois, além dos dois apresentados, poderiam existir outros mais adequados às particularidades do contexto escolar⁴⁴⁶.

Após a apresentação do percurso prático sobre como construir um referencial, a nossa ação formativa passou para uma segunda abordagem que foi sendo desenvolvida durante o 1.º período. Esta centrou-se, em primeiro lugar, na recolha e organização dos dados necessários para reconstruir a realidade escolar que seria confrontada com os referenciais e, em segundo lugar, no modo sobre como poderia a Equipa dinamizar a produção dos juízos de valor e, conseqüentemente, avançar com a elaboração de estratégias de melhoria e de reforço. Se, ao nível da dinamização, a nossa ação acabou por ser uma exploração de como poderia ser utilizado o referencial de departamento, ao nível da recolha e organização dos dados, optámos por ir mais além, dado termos assumido a responsabilidade de construir um instrumento que, além de funcionar como um exemplo, poderia vir a ser utilizado pela Equipa⁴⁴⁷. Com a colaboração da Equipa, assumimos essa responsabilidade porque, apesar de ter integrado um

⁴⁴⁵ Embora tenhamos optado por colocar a taxa de sucesso, a qual não passou de uma opção, na discussão, apresentámos outros exemplos no sentido de clarificar as dúvidas e colmatar os receios da Equipa. Por exemplo, os indicadores contemplados no referencial de departamento poderiam assumir uma estrutura idêntica ao do referencial geral e, assim, não estava identificado o valor da taxa de sucesso ou da meta.

Alertámos, também, para a necessidade de se ter presente o valor absoluto (o número de alunos) que estivesse associado à taxa de sucesso de cada uma das disciplinas, dada a sua importância para o conhecimento da realidade.

⁴⁴⁶ Foi dito à Equipa que, independentemente do caminho que iria construir, deveriam, em primeiro lugar, envolver os coordenadores dos departamentos curriculares, dado que deveriam ser eles os responsáveis por estabelecer o diálogo entre a Equipa e os docentes da Escola.

⁴⁴⁷ É de realçar que a instrumentalização emergiu do exemplo de referencial geral apresentado por nós, pois, no momento em que estávamos a construir os instrumentos, estava a ser desenvolvido na Escola o processo de construção dos referenciais.

elemento com conhecimentos nas áreas das tecnologias de comunicação e informação, havia ainda algumas limitações nesse domínio⁴⁴⁸.

Por fim, abordámos a construção de relatórios de avaliação do SA e, aqui, tivemos algumas dificuldades para que a Equipa compreendesse as opções que poderiam assumir, o que justifica o facto de esta abordagem ter sido prolongada até ao 3.º período. No início do 2.º período, abordámos a construção de relatórios de avaliação do SA assentes, ora numa lógica de prestação de contas, ora numa lógica de melhoria. Estas duas lógicas foram apresentadas como duas opções, que a Equipa teria de escolher face à dinâmica de avaliação do SA que promoveria no seio da Escola. Por exemplo, caso os docentes fossem envolvidos na produção dos juízos de valor e de estratégias de melhoria e de reforço, os relatórios de avaliação do SA deveriam assentar numa lógica de prestação de contas, cujo conteúdo seria, sobretudo, a apresentação do trabalho realizado pelos docentes, que seria alvo de análise e validação por parte do Conselho Pedagógico⁴⁴⁹ e, posteriormente, alvo de apreciação por parte da Assembleia de Escola. Caso o envolvimento não acontecesse, a Equipa deveria optar por construir um relatório assente na lógica de melhoria, onde apresentaria os juízos de valor e as sugestões de estratégias de melhoria e de reforço que ela própria teria de produzir. Posteriormente, este relatório deveria ser apresentado ao Conselho Pedagógico, que se responsabilizaria pela sua divulgação e dinamização das sugestões de melhoria e de reforço e, seguidamente, apresentado à Assembleia de Escola.

No primeiro relatório produzido pela Equipa, verificámos diversas lacunas e, assim, num segundo momento, optámos por reforçar as implicações e exigências das duas lógicas transmitidas com base na análise efetuada. Esse reforço não produziu os efeitos desejados e, assim, da análise efetuada ao segundo relatório de avaliação do SA, construímos dois exemplos de relatórios (um, numa lógica de melhoria, e outro, numa lógica de prestação de contas)⁴⁵⁰, os

⁴⁴⁸ Com o objetivo de proporcionar a recolha de dados de um modo simples, concebemos dois instrumentos, em Excel do Office: um primeiro servia para recolher os dados junto dos conselhos de turma de final de período e um segundo que servia como uma base de dados que, de uma forma automática, organizava os dados por turma, ano de escolaridade e disciplina para que, posteriormente, fossem divulgados junto das lideranças intermédias para fomentarem a produção dos juízos de valor e elaboração de estratégias de melhoria e de reforço no seio dos órgãos que representavam. No fundo, na aplicação da instrumentalização, a Equipa apenas teria de disponibilizar, em versão eletrónica, o primeiro instrumento a cada um dos diretores de turma que, após o seu preenchimento, o reenviava por e-mail. Após a receção, a Equipa colocava todos os instrumentos preenchidos numa pasta concebida para o efeito, a qual, ao estar ligada com o segundo instrumento, permitia organizar todos os dados para a sua divulgação posterior.

⁴⁴⁹ A validação tinha a ver, sobretudo, com a aprovação das estratégias de remediação ou de melhoria sugeridas pelos docentes no decorrer do processo de avaliação, dado que algumas poderiam exigir a criação de determinadas condições físicas ou humanas para as desenvolver.

⁴⁵⁰ É de realçar que os dois exemplos de relatórios não se constituíram como sendo versões completas, dado que utilizámos apenas os dados relativos ao 10.º ano de escolaridade.

quais foram disponibilizados em meados do 3.º período e onde evidenciámos todas as ideias já transmitidas.

Em síntese, o exposto evidencia a preocupação em contextualizar a ação formativa, que desejávamos que viesse a assumir-se como uma estratégia facilitadora da compreensão de um processo avaliativo que iria ser implementado na sequência da planificação que tinha sido elaborada – avaliação do SA. Porém, tal contextualização não teve como finalidade disponibilizar um modelo de avaliação do SA “ponto a usar” (Simões, 2007), mas de facultar um conhecimento suficiente que ajudasse a habilitar a Equipa a construir o processo de avaliação do SA que mais se adequasse às intenções e necessidades da Escola. Logo, compreende-se a preocupação, não só de explicar um conjunto de aspetos técnicos de uma *démarche* de referencialização (Figari, 1996), mas também de evidenciar a dimensão política que está inerente a um qualquer processo de AAE (Perrenoud, 1998) e, por isso, não disponibilizámos apenas um caminho, disponibilizámos vários que poderiam ser ou não adotados.

5.2.3.1.2. Construção do Referencial

A construção dos referenciais não foi tarefa fácil ficando a dever-se, no primeiro momento, à dificuldade dos docentes da Equipa se confrontarem com os obstáculos que poderiam advir da má recetividade dos docentes da Escola para com a necessidade de se definirem metas por disciplina, mesmo tendo nós partilhado caminhos possíveis e até disponibilizado textos de apoio a ser utilizados para fundamentar e sustentar tal necessidade⁴⁵¹; num segundo momento, deveu-se à não aceitação da definição das metas por parte dos docentes da Escola.

Creemos que os dois momentos estão interligados porque, apesar de sabermos que haveria sempre obstáculos que emergiram da recetividade dos docentes da Escola, o facto é que eles foram mais significativos por causa da implementação do novo sistema de ADD, tal como é destacado nos constrangimentos para o desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.4.4.2) e porque a Equipa não estruturou uma estratégia para a construção dos referenciais. Embora pudéssemos pensar que isto se deveu a uma não-apropriação dos conteúdos formativos, estamos convictos que ela emergiu de um receio quanto aos obstáculos que poderiam advir face à proposta de mudança, pois estavam convencidos de que seria impossível mudar a avaliação do SA, tal como denotam algumas expressões de alguns docentes da Equipa, numa sessão realizada após a

⁴⁵¹ Os textos de apoio correspondem, sobretudo, ao conjunto de textos que disponibilizámos sobre a temática da eficácia da escola. Além disso, o percurso de construção de um referencial apresentado à Equipa foi, também, disponibilizado, tal como todos os outros documentos utilizados em sessões de cariz formativo.

sessão onde apresentamos o percurso prático e reflexivo: “É complicado...”; “Os docentes não estão preparados...” ou “Os docentes não ouvem os outros, ouvem-se apenas a si próprios...”. Assim, apesar de ter passado quase um ano letivo após a implementação do DAAE, alguns docentes da Equipa ainda não se tinham consciencializado das exigências inerentes ao desenvolvimento do dispositivo, nem estavam preparados para tomar decisões e, muito menos, para assumir as responsabilidades inerentes ao processo.

O PRIMEIRO PASSO

Após a nossa ação formativa, a Coordenadora informou-nos de que aproveitaria uma reunião que o PCE iria ter com os coordenadores de departamento para solicitar o apoio dos departamentos curriculares para a construção dos referenciais. Como resultado dessa reunião foi-nos dito, num primeiro momento, que os departamentos curriculares estabeleceriam as metas: “Tarefa dos departamentos: estabelecer metas quantitativas. [...] Aguardamos então as propostas dos cinco departamentos, penso que foi positiva esta abordagem de conjunto” (E-mail recebido, 11-10-2007). Porém, num segundo momento, a informação foi desmentida pela própria Coordenadora, dado que numa sessão de trabalho referiu que, da reunião tida com os coordenadores de departamento tinha sido estabelecida a meta de melhorar os resultados do 3.º período do ano letivo 2006/2007. Deste modo, compreende-se o facto de nas atas dos diferentes departamentos curriculares não haver referência à definição de metas, só num caso é que observámos a informação de que deveriam ser “definidos objetivos relativos ao sucesso das atividades letivas, pelo que o departamento deverá definir uma meta a atingir, no que respeita à taxa de sucesso relativa a cada uma das disciplinas do departamento” (Adcd-3, 17-10-2007).

Apesar da ausência de estratégia para construir os referenciais, o facto é que ela se torna mais evidente quando tomamos conhecimento de uma nota informativa, enviada pelo PCE aos coordenadores de departamento, a dar conta da intenção de que seria enviado um conjunto de referenciais para serem analisados nos departamentos curriculares: “[...] segue em anexo a informação relativa à Autoavaliação da Escola, área dos resultados escolares 2007/2008. Cada coordenador irá receber o quadro referencial para o seu departamento.” (E-mail do órgão de gestão, 19-11-2007)⁴⁵²; “Pretende-se que os departamentos analisem as propostas e apresentem uma proposta final para aprovação em pedagógico” (Niog, 19-11-2007). Assim, num momento seguinte, o PCE enviou, por e-mail, os referenciais para todos os coordenadores de

⁴⁵² Além do texto que compunha o e-mail, observámos que este continha um anexo com uma nota informativa do órgão de gestão da Escola assinada pelo PCE.

departamento: “[...] seguem em anexo os quadros referenciais de todos os departamentos curriculares, e ainda um quadro referencial para as disciplinas de Área de Projeto e Projeto Tecnológico.” (E-mail do órgão de gestão, 19-11-2007). No quadro 5.10, apresentamos um exemplo dos referenciais que foram enviados.

QUADRO 5.10 - Exemplo de um primeiro Referencial do Sucesso Académico construído (SReferencial, 2007/2008)

ÁREA A AVALIAR: 5. Resultados 2007/2008 – 1.º Período									
DIMENSÃO: Construído		SUBÁREA: 5.1 Sucesso Académico			Departamento de (nome)				
REFERENTES	EXTERNOS	Administração central Lei n.º 46/86 (e alterações); Decreto-Lei n.º 74/2004; Portaria n.º 550-A/2004; Portaria n.º 550-D/2004; Portaria n.º 1322/2007.			INSTRUMENTAÇÃO				
	INTERNOS	Contexto local Projeto Educativo de Escola			Pistas a investigar - Grelha dos resultados escolares				
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		CRITÉRIOS	INDICADORES	ITENS	ESCALA				
					Situação atual	Serão tomadas medidas			
Sucesso académico	11.º ano de escolaridade	Eficácia interna	- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) é superior a 72,5%		↓	↔	↑	Sim	Não
			- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) é superior a 96,8%		↓	↔	↑	Sim	Não
			- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) 11.º ano (cont.) é superior a 94,9%		↓	↔	↑	Sim	Não
			- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) 11.º ano (cont.) é superior a 96,0%.		↓	↔	↑	Sim	Não
		Coerência	- A taxa de sucesso dos alunos da mesma disciplina / curso é idêntica (o desvio padrão da taxa de sucesso de uma disciplina situa-se entre 0,00 e 0,10).			Sim	Não	Sim	Não

Embora no referencial sejam apresentados diferentes referentes, da análise da nota informativa, verificámos que o PEE foi o principal referente, nomeadamente, a meta de “melhoria dos índices de frequência escolar e de sucesso educativo” (Niog, 19-11-2007) porque, além de ter sido destacado, também serviu para clarificar a forma como foram definidas as metas de cada uma das disciplinas apresentadas:

Feita a identificação dos resultados escolares nos dois últimos anos letivos, é proposto que em cada disciplina se atinja um resultado que: a) seja superior à média dos dois últimos anos letivos; ou b) seja superior aos resultado do ano letivo anterior, quando a média é inferior a esse resultado (Niog, 19-11-2007).

O mesmo não se passou no critério designado por coerência, mas, ao termos presente a nossa ação formativa, parece-nos que a sua origem também emergiu do PEE⁴⁵³.

Face ao exposto, concluímos, em primeiro lugar, que a Equipa adotou o primeiro caminho que sugerimos, acabando por revelar alguma incoerência na sua ação porque, ao ter sido renitente quanto à necessidade de serem estabelecidas metas por disciplina, acabou por centrar o seu trabalho na elaboração de uma proposta de referenciais centrada unicamente nos resultados das disciplinas, bem como adotou o caminho que nós alertamos como possível de originar mais obstáculos. Esta incoerência é justificada com o envolvimento do PCE pois, além de ter sido o responsável pelo envio dos referenciais, terá sido também o responsável pela definição das metas das diferentes disciplinas. Provavelmente, os receios de alguns docentes da Equipa para com os obstáculos que poderiam advir, levou a que tivessem envolvido o PCE para se protegerem das reações negativas que emergiriam na Escola⁴⁵⁴.

Apercebemo-nos, ainda, de uma desvalorização do referencial geral e, embora num primeiro momento tenhamos pensado que teria sido por esquecimento, o facto é que não foi⁴⁵⁵, o que revela, por um lado, uma visão redutora do SA da Escola e, por outro lado, uma preocupação com a taxa de sucesso das diferentes disciplinas, dada a preocupação de justificar o indicador que traduzia a eficácia interna.

Da análise das atas das reuniões dos diferentes departamentos curriculares, observámos que a solicitação da análise dos referenciais não produziu os efeitos desejados, ou seja, os referenciais não foram analisados e, assim, não houve propostas para serem debatidas no Conselho Pedagógico para aprovação final, tal como tinha sido solicitado. À exceção de um Departamento Curricular, do qual não conseguimos compreender a posição, todos os outros, direta ou indiretamente, não aceitaram o conteúdo dos referenciais.

⁴⁵³ Na apresentação do percurso de construção de um referencial, explicámos à Equipa que o critério designado por coerência tinha por base o seguinte princípio do PEE: “Promoção de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares”.

⁴⁵⁴ Uma evidência da perspetiva partilhada é notada numa informação que a Coordenadora nos deu sobre a forma como o processo de avaliação do SA será explicado no seio da Escola: “[...] é muito importante / proveitoso que esta informação seja transmitida [pelo Conselho Pedagógico], pois ressentiu-se a necessidade de haver enquadramento do Presidente (como Presidente do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico), [...] dos objetivos da implementação destes instrumentos quantitativos... Temos que dar tempo para aceitação / amadurecimento. O que para nos parece óbvio, não o é para todos os professores” (E-mail recebido, 21-11-2007).

⁴⁵⁵ Quando questionámos a Coordenadora sobre o referencial geral, foi-nos dito que tinha sido entregue ao PCE para o debate que iria ocorrer no conselho Pedagógico: “Relativamente às questões do referencial GERAL, resolvi entregá-las ao (nome) para serem debatidas no primeiro em Conselho Pedagógico [...]”(E-mail recebido, 21-11-2007).

Aliás, num deles, observa-se uma postura de rejeição, não só para com a proposta, mas também para com a necessidade de serem definidas metas:

O Departamento Curricular foi unânime em rejeitar as propostas nele contidas por serem irrealizáveis. [...] Todos temos como meta, neste momento, o sucesso de todos os nossos alunos, mas esta meta não é quantificável percentualmente; o nosso desejo de cem por cento de sucesso não pode ser vinculativo, já que depende de muitos fatores externos (Adcb-3, 21-11-2007).

Para este Departamento Curricular, a rejeição dos referenciais decorreu da não aceitação da avaliação do SA porque, se por um lado, a proposta foi entendida como irrealizável, por outro lado, o desejo *era cem por cento de sucesso*, mas tal não poderia ser *vinculativo*. A razão assentou no facto de ter considerado que não fazia “sentido estabelecer metas baseadas nos resultados obtidos por um grupo de alunos que era distinto do ano letivo anterior transato” (Idcb, 27-11-2007)⁴⁵⁶ porque existiam diversos fatores que impossibilitavam a definição de metas, nomeadamente, as alterações de normativos, as falhas na organização das turmas e as deficiências das condições de trabalho:

Hoje a realidade é outra e enfrenta regras de atuação diferentes: novo regime de faltas, não obrigatoriedade de frequência de aulas de apoio para que se foi proposto, excessivo número de horas de permanência na escola, quer por professores, quer por alunos, o que não deixa espaço para investigação, reflexão e mesmo produtivo lazer. Acrescem, ainda, as falhas na constituição de turmas, registando-se casos de turmas de muito baixo nível de rendimento (ex.10.º Q), e as deficientes condições de trabalho oferecidas pela Escola aos docentes, por forma a rentabilizarem o tempo improdutivo que são obrigados a permanecer na instituição (Idcb, 27-11-2007).

As razões apresentadas pelo anterior Departamento Curricular remetem para a importância que teria tido para análise dos referenciais a apresentação dos dados do SA obtidos em anos letivos anteriores porque, embora possamos considerar que a proposta apresentada estava sustentada pelo PEE, o facto é que nos parece que a não apresentação do SA obtido nos últimos anos letivos levou a que a proposta colidisse com um desconhecimento do contexto escolar.

⁴⁵⁶ Dada a impossibilidade do elemento que assumia a função de coordenação do Departamento Curricular em causa estar presente no Conselho Pedagógico, no qual iriam ser analisados os referenciais, foi elaborado um documento onde era dado um conjunto de informações e feitas algumas solicitações.

Quanto a outros departamentos curriculares, as razões para que não tenham analisado o referencial prenderam-se com a incompreensão de como estes foram construídos e do seu papel na avaliação que iria ser desenvolvida:

O coordenador de departamento, (nome), entende que a metodologia adotada deverá passar por reunir primeiro com os coordenadores, implicando a discussão no seio das disciplinas existentes. [...] deve-se, segundo o coordenador, ponderar melhor a autoavaliação por haver indefinições e dúvidas. Os professores têm que ser esclarecidos sobre o processo e o próximo Conselho Pedagógico haverá para alimentar a discussão e dissipar eventuais dúvidas (Adca-4, 21-11-2007); [...] indicador calculado a partir do desvio padrão, no contexto da Coerência, não foi entendido por qualquer um dos elementos deste departamento. O Coordenador manifestou desconhecimento relativamente aos referenciais a considerar neste ponto. Face ao exposto, o Coordenador referiu que vai apresentar estas questões ao Conselho Pedagógico, [...] e ao Conselho Executivo logo que seja possível (Adcc-4, 21-11-2007).

Mas também com a necessidade de contemplar na avaliação do SA outros aspetos e de estruturar de forma diferente alguns já contemplados:

[...] concluiu este departamento que seria necessário [...] melhorar alguns aspetos relativos a essas matérias, nomeadamente:

- a taxa de sucesso dos alunos, com um único indicador de sucesso, parece empobrecer o processo de avaliação;
- o historial académico do aluno deveria ser tido em conta na análise da evolução das suas aprendizagens;
- a existência de múltiplas variáveis que influenciam o sucesso do aluno torna muito complexa a determinação de um conjunto restrito de indicadores e, por consequência, algo injusta qualquer avaliação que se faça a partir desse grupo de indicadores;
- a existência de disciplinas cuja frequência pode ocorrer em diferentes anos letivos levou a este departamento a considerar que se deviam definir metas por disciplinas e não por ano letivo, conforme consta na proposta (Adcc-4, 21-11-2007);

O departamento sugere à equipa da avaliação interna a integração das classificações de exame nas disciplinas terminais e nas disciplinas sem exame integrar a anulação de matrículas (Adcd-4, 21-11-2010)

Face à posição de rejeição de um Departamento Curricular em analisar os referenciais e às dúvidas e sugestões apresentadas pelos outros, o Conselho Pedagógico decidiu prorrogar a sua aprovação, dado que seria mais pertinente a realização de uma reunião entre os coordenadores dos departamentos curriculares e a Equipa para que fossem clarificadas todas as dúvidas surgidas: “[...] o Conselho Pedagógico entendeu [que] deve haver um esforço de clarificação das questões colocadas, devendo ser agendada uma reunião entre coordenadores de departamento e a equipa de autoavaliação, a ser convocada pelo Presidente do Conselho

Executivo” (Acp-3, 28-11-2007). Assim, em meados do mês de dezembro de 2007, realizou-se uma reunião entre a Equipa e todos coordenadores dos departamentos curriculares, com a nossa presença. Conduzida pelo PCE, esta reunião serviu para clarificar as dúvidas dos coordenadores de departamento e para esclarecer as linhas orientadoras do DAAE, nomeadamente, os seus objetivos e a conceção de avaliação adotada.

A nossa presença teve como principal objetivo ajudar a Equipa a fundamentar as opções tomadas na proposta apresentada, porém, houve um momento em que tivemos de apresentar uma parte do percurso prático e reflexivo que tínhamos partilhado na nossa ação formativa, pois tivemos dificuldade em compreender algumas opções tomadas, como, por exemplo, a inexistência de um referencial geral. Embora não tenhamos partilhado a nossa opinião sobre essa ocultação, demonstrámos que os referenciais de departamento (ou seja, os referenciais disponibilizados para análise) deveriam ter emergido de um referencial onde fossem destacados outros critérios e, aqui, a expressão de alguns coordenadores de departamento revelou a importância da Equipa ter, em primeiro lugar, construído o referencial geral, por exemplo: “há agora já percebo eu pensava que a avaliação do SA restringia-se à eficácia interna e à coerência”. Outro aspeto que esclarecemos foi a utilização do desvio padrão, porque, apesar de a Equipa ter definido o mesmo valor, não sabia explicar a origem, o que acabou por mostrar algo que nós queríamos ter evitado, o de uma apropriação dos nossos exemplos, permitindo-nos perceber a razão de não ter sido explicada a origem do critério coerência, tal como tinha sido feito ao nível da eficácia interna.

Não só da observação realizada, mas também da análise da ata da reunião de esclarecimento, verificámos que as dúvidas foram esclarecidas: “Após a análise conjunta das informações dadas, os coordenadores presentes consideraram-se esclarecidos e satisfeitos com as explicações dadas.” (Acd/e, 12-12-2007). Deste modo, além de ter sido alcançado o objetivo, a reunião deveria ter ocorrido antes do envio dos referenciais de departamento para que todas as dúvidas fossem esclarecidas e, assim, ter-se-ia evitado uma postura, de certo modo, de rejeição quase unânime. Teria sido importante a Equipa ter delineado uma estratégia de construção dos referenciais, pois as dificuldades em encarar uma possível rejeição para com a construção de referenciais fizeram, provavelmente, com que tivessem surgido perceções da intenção de uma avaliação do SA assente numa lógica de controlo, sobretudo, pelo envolvimento do PCE. Aliás, cremos que este envolvimento poderá ter colocado em causa a autonomia da

Equipa e, conseqüentemente, a credibilidade desejável para que todos vissem o DAAE como um meio de aprendizagem necessário à melhoria da Escola.

O SEGUNDO PASSO

A ausência de uma estratégia implicou o prolongamento no tempo da construção dos referenciais, dado que só no 2.º período é que ficou quase definitiva, isto porque, ao longo do ano letivo, continuámos a assistir a uma permanente negociação da definição de metas entre os departamentos curriculares e o Conselho Executivo.

No primeiro Conselho Pedagógico do 2.º período observámos, de certo modo, a construção do referencial geral, dado que o ideal desejado não foi concretizado na matriz que disponibilizámos:

as propostas de metas de final de ano como referencial a inscrever no projeto de autoavaliação estabelecidas pelo Conselho Executivo da Escola, constituídas da seguinte forma: eficácia interna – a taxa de sucesso das diferentes disciplinas é superior à média dos dois últimos anos letivos, mas se essa média for inferior à registada no ano letivo 2006/2007 é a média do ano letivo 2006/2007, e, ao nível das turmas, é assumir como taxa de transição / aprovação por ano [de escolaridade] o melhor valor dos últimos cinco anos; coerência – não haver grandes discrepâncias entre os resultados; qualidade interna e externa – ficará para o próximo ano letivo; cumprimento – considera-se que é suficiente haver uma diminuição do número de anulações de matrícula e do número de alunos excluídos por faltas; eficácia externa – para exames nacionais, é assumida a meta global de 60% para as classificações acima de 95 pontos⁴⁵⁷ (Acp-4, 09-01-2008).

Embora o Conselho Pedagógico tenha definido que a eficácia interna deveria ser assumida em todas as disciplinas⁴⁵⁸, o facto é que essa decisão não terá sido definitiva, pois os departamentos curriculares que, decidissem não assumir as metas propostas, poderiam apresentar outras tendo, para tal, que justificar: “Caso os departamentos não se disponham a assumir as propostas definitivas, podem contrapor, com justificação” (Acp-4, 09-01-2008).

⁴⁵⁷ Embora não seja muito claro na ata, teremos oportunidade de observar que o critério designado por coerência, tinha como indicadores, os seguintes: A taxa de sucesso dos alunos das mesmas disciplinas é idêntica no curso; e A taxa de sucesso e média das turmas é idêntica no ano de escolaridade e curso.

⁴⁵⁸ Apesar de na ata do Conselho Pedagógico estarem mencionados disciplinas, observámos que foram também definidas metas para a Área de Projeto (área curricular não disciplinar).

Assim, compreende-se que aquando da avaliação do SA obtido no 1.º período, desenvolvido pelos diferentes departamentos curriculares, tivessem surgido outras propostas de metas, tal como pudemos observar nalguns excertos retirados das atas:

[...] equipas educativas que entenderam contrapor outras metas assentes nos seguintes fundamentos:

Inglês 11.º ano – 90%. Com base nas metas atribuídas no 1.º período, e atendendo a que houve classificações de incentivo, os professores propõem como meta 90% o que representa um aumento de 2,36% [...] (Adcb-4, 23-01-2008);

[...] após terem sido distribuídos todos os elementos necessários para proceder à apresentação de propostas das metas a atingir, foram decididas em reunião de professores por grupo disciplinar as seguintes metas: [...] (Adca-5, 23-01-2008);

No que concerne ao ponto quatro da ordem de trabalhos, as equipas educativas vão reunir no sentido de propor novas metas para a taxa de sucesso [...] (Adcd-5, 23-01-2008).

Constatámos que as propostas apresentadas pelos departamentos curriculares foram alvo de análise por parte do PCE, cujo resultado se traduziu num quadro, construído pela Equipa e, posteriormente, disponibilizado aos coordenadores de departamento. Como exemplo, apresentamos no quadro 5.11 as metas definidas nas diferentes áreas curriculares do 10.º ano de escolaridade.

QUADRO 5.11 - Metas estabelecidas para as diferentes áreas curriculares do 10.º ano de escolaridade (Nie-2, 03-04-2008)

DEFINIÇÃO DE METAS (% DE SUCESSO ACADÉMICO) PARA 2007/2008 POR DISCIPLINA /ANO						
Legenda:						
PROPOSTAS DE METAS 2007/2008: A meta de taxa de sucesso propostas corresponde à média dos últimos dois anos letivos. Quando o valor da média é inferior à taxa de sucesso do último ano, considerou-se como valor de referência a taxa de sucesso do ano letivo 2006/2007.						
CONTRA-PROPOSTA DE METAS 2007/2008: Face às propostas apresentadas pela equipa de autoavaliação da escola e ao Sucesso Académico do 1.º Período, cada departamento teve oportunidade de reajustar metas para o ano letivo 2007/2008.						
METAS FINAIS 2007/2008: Ponderadas as contrapropostas apresentadas pelos departamentos curriculares e os resultados do 2.º período, o Conselho Executivo fixa os indicadores de Sucesso Académico para 2007/2008 por Disciplina / Ano.						
	Disciplina	Sucesso Académico 2005/2006	Sucesso Académico 2006/2007	Propostas de Metas 2007/2008	Contraproposta de Metas 2007/2008	Metas finais 2007/2008
10.º Ano	Alemão					90,00%
	Geometria Descritiva A	87,10%	62,16%	74,60%	82,50%	82,50%
	Francês (cont.)	87,20%	73,33%	80,30%	80,30%	80,30%
	Matemática A	69,50%	74,64%	74,60%		74,60%
	Biologia e Geologia	75,50%	77,60%	77,60%	77,60%	77,60%
	História A	85,70%	81,25%	83,50%	83,50%	83,50%
	Física Química A	75,00%	82,24%	82,20%	75,00%	80,00%
	Inglês (cont.)	72,90%	83,68%	83,70%	83,70%	83,70%

QUADRO 5.11 - Metas estabelecidas para as diferentes áreas curriculares do 10.º ano de escolaridade (Nie-2, 03-04-2008) (continuação)

Disciplina		Sucesso Académico 2005/2006	Sucesso Académico 2006/2007	Propostas de Metas 2007/2008	Contraproposta de Metas 2007/2008	Metas finais 2007/2008
10.º Ano	MACS ⁴⁵⁹	82,40%	86,36%	86,40%		86,40%
	Matemática	78,60%	88,00%	88,00%		88,00%
	Português	94,00%	90,00%	92,00%	83,00%	90,00%
	Filosofia	91,00%	91,74%	91,70%	92,00%	92,00%
	Economia A	82,60%	92,59%	92,60%	95,00%	95,00%
	Geografia A	69,50%	92,65%	92,60%	85,00%	85,00%
	Educação Física	99,30%	99,42%	99,40%	99,40%	99,40%
	Desenho A	100,00%	100,00%	100,0%	87,00%	98,00%
	Literatura Portuguesa				91,70%	91,70%
	História B				100,00%	100,00%
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Da análise do quadro 5.11, observamos que a sua apresentação só aconteceu no 3.º período, pois, na análise das propostas apresentadas pelos diferentes departamentos curriculares, o PCE teve em conta os resultados obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas, no 2.º período, para definir as metas finais. Foram, ainda, integrado valores percentuais sem que se tivessem presentes os valores absolutos e, como tal, parece-nos que o conhecimento fornecido foi demasiado redutor para que pudessem ser definidas as metas⁴⁶⁰.

Quanto às metas definidas, em alguns casos não correspondem ao que ficou definido pelo PCE. Numas disciplinas, foram definidas metas inferiores e noutras foram definidas metas superiores: Físico Química A e Geometria Descritiva A, respetivamente. Assim, houve, nalguns casos, uma certa desvalorização do PEE como principal referente da avaliação do SA, que decorrerá, por um lado, da estratégia adotada – em vez de ter sido fomentada uma reflexão sobre qual o SA desejado?, que implicaria que se tivessem facultado todos os referentes selecionados (não apenas o PEE), foi dada apenas a *oportunidade de reajustar metas para o ano letivo 2007/2008* face à proposta de metas (inicialmente apresentadas) e aos resultados obtidos no 1.º período; por outro lado, poderá ter surgido pela não perceção do PEE como o documento orientador da ação educativa.

Apesar de ter sido fomentada a participação dos docentes na definição das metas das disciplinas que lecionavam, o facto é que não terá passado de uma *oportunidade* dada pelo PCE

⁴⁵⁹ **Legenda: MACS-** Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

⁴⁶⁰ É de realçar que a segunda parte do quadro 5.11 foi disponibilizada pela Equipa, no decorrer do 2.º período, aos coordenadores dos departamentos curriculares para integrarem, caso existissem, as contrapropostas de metas. Na parte do quadro disponibilizada, a Equipa integrou apenas a taxa de sucesso obtidas nas diferentes disciplinas nos dois anos letivos anteriores (2005/2006 e 2006/2007), bem como a taxa de sucesso apresentada inicialmente como meta a atingir no ano letivo 2007/2008.

para conseguir gerir algumas tensões que sabemos terem existido. É, neste sentido, que nos parece ter existido uma *pseudoparticipação*, pois as metas definidas foram, na sua maioria, as propostas inicialmente apresentadas. As metas definidas não foram, então, assumidas pelos docentes como definitivas, pois, no 3.º período, continuámos a observar, nalguns departamentos curriculares, propostas de reajustamentos de metas:

Relativamente às metas respeitantes ao sucesso, este conselho propôs, por unanimidade, que a meta na disciplina de Biologia e Geologia continuidade fosse aferida para oitenta por cento. (Adcd-7, 16-04-2008)

Da análise da disciplina de Matemática A, do décimo ano de escolaridade, pode-se verificar que é a disciplina que tem maiores níveis de insucesso, de entre as diferentes disciplinas que integram o currículo do décimo ano de escolaridade. Verificou-se, contudo, uma ligeira melhoria na taxa de sucesso (um vírgula setenta e cinco por cento) do primeiro para o segundo período. Esses valores assumem-se como insuficiente para que se atinja a meta proposta, pelo que o Departamento vai propor uma revisão da mesma para os setenta por cento. (Adcc-7, 16-04-2008)

Além das propostas de metas no 3.º período, um Departamento Curricular acabou por reforçar a perceção de que existiu uma *pseudoparticipação* dos docentes: “As metas devem ser estabelecidas pelas equipas educativas e não devem ser alteradas por quem não conhece a realidade de sala de aula nem o contexto de ensino aprendizagem das turmas” (Adcb-7, 21-05-2008).

Em síntese, a construção dos referenciais não foi fácil. A ausência de uma estratégia clara terá sido uma das razões pela qual, independentemente do caminho que a Equipa pudesse ter seguido, deveria tê-lo iniciado com a construção do referencial geral e, posteriormente, centrar a sua atenção no referencial por departamento. Provavelmente, não conseguimos transmitir a ideia de que o referencial de departamento era, acima de tudo, uma sugestão de instrumento de registo⁴⁶¹, o que nos leva a concluir que a sugestão de introduzir a instrumentação na própria matriz do referencial (Reis, 2005), bem como a própria designação dada não foi a mais pertinente, dado que se assumiram como os referenciais da avaliação do SA. Esse não entendimento poderá ter criado a assunção implícita, porém não explícita, do PEE como referente da avaliação do SA, já que o PCE foi o único que o assumiu como tal. Consequentemente, poderá ter tido um impacto negativo no sentido coletivo da Escola porque,

⁴⁶¹ O referencial de departamento era, acima de tudo, um referencial que continha a instrumentação que poderia ser utilizada em sede de departamento curricular para registar os juízos de valor produzidos no decorrer da reflexão que se faria entre o desejado (referente) e a realidade alcançada em cada um dos períodos letivos (referido) e, consequentemente, registadas as sugestões de estratégias de melhoria e/ou reforço que poderiam emergir.

provavelmente, levou a que os docentes centrassem a sua atenção nos aspetos do SA que lhes diziam respeito e não sobre o SA da Escola.

Ainda relativamente à nossa ação formativa, parece-nos que a opção de apresentar um percurso prático e reflexivo assente numa dimensão de construído não terá sido a melhor porque, embora o PEE apontasse a melhoria como algo que era desejado, talvez isso não tenha emergido de uma avaliação assente numa dimensão de induzido que garantisse o *princípio da racionalidade* (Santos Guerra, 2001).

Não obstante, consideramos que a assunção dos referenciais de departamento partiu de uma visão redutora do SA, sendo notória no quadro 5.11, a indexação do SA à taxa de sucesso das diferentes disciplinas, tal como documentam as colunas onde são apresentadas as taxas de sucesso. A visão redutora do SA é reforçada, ainda, com o facto de, ao longo do nosso acompanhamento, termos alertado a Equipa para a importância de construir o referencial geral, o que não viria a acontecer nem no ano letivo em que se iniciou a construção dos referenciais, nem no ano letivo seguinte. Entendendo esta situação como o resultado de uma opção política da Escola, e não como um laxismo da Equipa para organizar as decisões tomadas⁴⁶², percecionamos uma visão redutora do SA como um contágio da procura da performatividade que é fomentada no sistema educativo, tal como tivemos oportunidade de discutir aquando da abordagem da avaliação da qualidade (cf. ponto 2.4.2). Assim, se compreende a atenção dada à definição de metas nas diferentes disciplinas, enquanto outros critérios que poderiam ser valorizados na avaliação do SA foram colocados de parte. No fundo, esta situação retrata, de certa forma, as pressões externas da performatividade sobre o desenvolvimento de DAAE (Sá, 2009) e, daí, a possibilidade de emergirem alguns dos abusos ou perigos para os quais Santos Guerra (200b) alerta como necessários evitar na avaliação de escola⁴⁶³.

As dificuldades sentidas na construção dos referenciais também emergiram da implementação do novo modelo de ADD que estava a acontecer em paralelo, as dúvidas que os docentes tinham quanto às implicações que a avaliação do SA poderia ter na sua própria

⁴⁶² Como exemplo, destacámos a opção de não terem sido organizados no referencial geral as decisões tomadas no primeiro Conselho Pedagógico do 2.º período, pois, na prática, o conteúdo que destacámos da ata dessa reunião (cf. Acp-4, 09-01-2008 apresentado anteriormente) evidencia, além da eficácia interna, os outros critérios que deveriam ser tidos em conta na avaliação do SA.

⁴⁶³ Segundo Santos Guerra (2002b), dos vários perigos existentes, os mais recorrentes são: *transformar a avaliação num fim em si mesma; repelir tudo o que se considera negativo para a imagem da escola; esperar que a avaliação por si mesma resolva os problemas ou elimine as dificuldades; desqualificar a avaliação por não ter um carácter científico, caso os resultados não sejam satisfatórios; dar como bons resultados, caso sejam satisfatórios, embora a avaliação não tenha tido rigor, antepor os interesses dos protagonistas à verdade ou ao interesse comum; converter a avaliação num ajuste de contas; aproveitar os resultados da avaliação para tomar decisões caprichosas, injustas e irracionais; silenciar os aspetos negativos; fazer comparações interessadas*. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. Santos Guerra, 2002b, pp.287-288.

avaliação⁴⁶⁴ fizeram com que, num primeiro momento, assumissem uma postura de rejeição e, num segundo momento, procurassem ajustar as metas à realidade, tal como nos parece evidente no último excerto retirado da ata de uma reunião de um Departamento Curricular apresentado anteriormente, que retrata outras situações observadas. É de destacar que a interligação entre a avaliação do SA e a ADD não surgiu do acaso, antes como uma das justificações apresentadas pelo PCE para que os referenciais fossem construídos, tendo sido entendida como uma exigência legal⁴⁶⁵, não só na reunião de esclarecimento tida com os coordenadores de departamento, mas também no Conselho Pedagógico na resposta a uma das questões colocadas pelo Departamento Curricular que tinha recusado a análise dos referenciais: “[...] a definição de metas é legalmente obrigatória” (Acp-4, 09-01-2008). Deste modo, compreende-se que, no ano letivo seguinte, os reajustes dos referenciais tenham passado a integrar as dinâmicas da ADD, tal como teremos oportunidade de observar.

O TERCEIRO PASSO: Reestruturação dos referenciais

As dificuldades vivenciadas poderiam ter consciencializado para a importância de assumir outras estratégias para reformular os referenciais que seriam tidos em conta na avaliação do SA no ano letivo 2008/2009. Num primeiro momento, tal não aconteceu, pois no final do ano letivo 2007/2008, o Conselho Pedagógico aprovou as metas no seguimento de uma proposta do PCE, sem sugestões dos departamentos curriculares:

Foram aprovados os indicadores de medida para o ano de 2008/2009, com a melhoria de pelo menos 5% na redução do insucesso escolar para todos os cursos, tendo em conta as metas propostas do ano 2007/2008 que consta de documento próprio do referencial da autoavaliação. Assim, para o ano de 2008/2009, nos Cursos Científico-Humanístico, as metas em termos percentuais são: para o 10.º ano 87,7%; 11.º ano 92,4%; 12.º ano 63% e a global de 79%. Nos Cursos Profissionais e CFEs a percentagem é de 90,5%.

As taxas de sucesso seguirão a metodologia do ano anterior, sendo definidas metas por disciplina / ano e disciplina / turma. (Acp-14, 21-07-2008)

⁴⁶⁴ Teremos oportunidade de observar que as dúvidas dos docentes emergiram, não só do desconhecimento das consequências que poderiam advir da implementação do novo modelo de ADD, mas, também, da perceção incorreta do enfoque da avaliação do SA, pois, em vez de terem percecionado que a taxa de sucesso apresentado no critério da eficácia interna seria ao nível de Escola, viram-na como uma taxa de sucesso que, individualmente, teriam de levar os seus alunos a alcançar.

⁴⁶⁵ A exigência legal que o PCE utilizou para justificar a necessidade da definição de metas por disciplina teve por base, pensamos nós, os artigos 8.º e 9.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, nos quais se observa que a definição do objetivo individual do docente relativo à “melhoria dos resultados escolares dos alunos” (alínea a, do ponto 2, do art.º 9.º) tinha por base os indicadores de medida sobre o “progresso dos resultados escolares esperados para os alunos” (alínea b, do ponto 1, do art.º 8.º) que a Escola teria de afixar anualmente (ponto 3, do art.º 9.º).

É de destacar que a melhoria de 5% também se aplicou às diferentes áreas curriculares, pois a análise das atas dos departamentos curriculares do ano letivo seguinte referem que as metas foram definidas de acordo com o que tinha ficado estabelecido:

O Coordenador do Departamento citou o documento «Quadro referencial da avaliação do desempenho do pessoal docente – ciclo de avaliação 2007/2008» abrindo discussão sobre as Taxas de Transição e Metas uma vez que as taxas de sucesso por disciplina / ano – Metas que se apresentam no respetivo quadro, no que diz respeito às disciplinas de Biologia e Geologia e Física e Química A, como metas 2008/2009 não correspondem aos valores calculados pelo departamento. Esta situação mereceu a informação do (nome) que disse ter sido ele a efetuar os cálculos que o Conselho Executivo definiu de acordo com a taxa de 5% de melhoria, em termos relativos, dos resultados do ano anterior ou a meta do ano anterior quando aplicável (Adcd-2, 24-09-2009).

As propostas definidas pelo PCE, bem como a integração da reformulação dos referenciais no âmbito da ADD foram recusadas: “o Departamento acha que as metas estão demasiado altas para este ano letivo.” (Acdb-2, 16-09-2009), bem como foram criticadas na segunda reunião do Conselho Geral Transitório⁴⁶⁶:

A propósito das metas indicadas para o décimo ano de escolaridade, no presente ano letivo, a Dr.^a (nome), referiu que lhe custa a aceitar os números definidos para o décimo ano: a proveniência dos alunos é muito variada e a preparação dos alunos é muito diversificada. [...] O Dr. (nome) afirmou que esta questão deve ser tratada com todo o cuidado, pois pode ser interpretada como um convite ao facilitismo, a tutela impõe valores que a escola tem de seguir. O Dr. (nome) acrescentou que temos de estar atentos a esta questão, a esta «escalada» de percentagens, pois estamos a lidar com pessoas, adolescentes e as metas devem ser realistas. Após a troca de opiniões foi aprovado favoravelmente o documento salientando os seguintes aspetos: as metas propostas por disciplina são sobretudo valores de referência e justificadamente podem ser alterados. A melhoria dos índices de sucesso educativo em caso algum deve implicar um menor rigor por parte dos docentes na avaliação dos alunos (Aae-2, 25-11-2008).

Porém, face à crítica feita por alguns elementos do referido órgão, o PCE referiu que “as metas são apenas indicadores e que são uma resposta ao pedido da tutela. A intenção de melhorar cinco por cento em relação ao ano passado é relativo, se não for possível atingir esses valores, justifica-se no final do ano”. Deste modo, o PCE acabou por reforçar a perceção

⁴⁶⁶ Na transição do regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas que decorreu no ano letivo 2008/2009 (do Decreto-Lei n.º 115-A/98 para o Decreto-Lei n.º 75/2008), a Escola passou a ter um órgão novo, o Conselho Geral Transitório, o qual veio substituir a Assembleia de Escola durante o processo da referida transição. No sentido de evitar alguma confusão na codificação dos excertos retirados das atas das reuniões deste órgão, decidimos manter a codificação atribuída às atas da Assembleia de Escola (cf. Quadro 4.5).

anteriormente realçada por nós – a de que existiram implicações na Escola resultantes da procura da performatividade fomentada no seio do sistema educativo.

Em meados do 1.º período do ano letivo 2008/2009, foi-nos dito que o PCE tinha decidido que as metas seriam definidas pelas equipas educativas⁴⁶⁷, facto que viemos a apurar, na análise que efetuámos às atas dos departamentos curriculares:

No que diz respeito ao terceiro ponto da agenda, Análise das metas por disciplina 2008/2009, o Coordenador de Departamento sugeriu que no final da reunião os docentes se organizassem por equipas educativas para apresentarem as referidas metas (Adca-6, 12-11-2008);

No que concerne ao ponto três da ordem de trabalhos, a Coordenadora fez a recolha das propostas das metas dos diferentes grupos disciplinares (Adce-4, 10-12-2008);

Os pontos cinco – Análise e reflexão sobre os resultados da avaliação dos alunos no primeiro período – e seis – Reapreciação das metas definidas para cada ano e disciplina – foram depois tratados pelas equipas educativas, cujas conclusões fizeram chegar à Coordenadora através dos seus responsáveis [...] (Adcb-6, 20-01-2009).

Embora em alguns casos se tivesse fundamentado a análise das metas propostas no 1.º período, a sua apresentação só aconteceu, na maioria dos casos, no início do 2.º, o que nos faz pensar que na análise das propostas foram tidos em conta os resultados do 1.º período. Ao contrário do ano letivo anterior, a reformulação das propostas ficou acordada logo no início do 2.º período, dado não termos observado qualquer solicitação de reformulação por parte dos departamentos curriculares. Se, por um lado, esta situação poderia ter emergido do envolvimento dos docentes e, assim, revelar a sua importância para o estabelecimento de um consenso que fizesse com que os referenciais traduzissem um desejo coletivo necessário para a assunção da responsabilidade de dinamizar ações de melhoria, por outro lado, poder-se-á pensar que tal situação emergiu do facto de terem sido eliminadas as implicações dos resultados académicos dos alunos na ADD⁴⁶⁸, o que reforça a ideia de que a implementação do novo sistema de ADD foi um constrangimento para o desenvolvimento do DAAE, especialmente, para a avaliação do SA.

⁴⁶⁷ A Escola designava por *equipas educativas* um grupo de docentes que lecionam, num determinado ano letivo, a mesma disciplina.

⁴⁶⁸ Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, a melhoria dos resultados escolares dos alunos foi um dos itens retirados na formulação dos objetivos individuais dos docentes (cf. ponto 1, art.º 5.º).

Relativamente aos ajustes, no total foram reajustadas para valores inferiores catorze metas propostas:

[...] foram reajustadas, em baixa, 14 metas pelas respetivas equipas educativas de cada ano escolar: 10.º ano – Inglês (cont.), História A, Físico Química A, Biologia e Geologia e História B; no 11.º ano – Filosofia, Matemática A, Físico Química A (cont.), Biologia e Geologia (cont.) e Geografia A; no 12.º ano – Português, História A, Física e Psicologia B (Rasa-3.ºP, 2008/2009).

Antes de finalizar a descrição do processo de construção dos referenciais, realçamos a tensão que existiu entre o Conselho Executivo, na figura do PCE, e os docentes da Escola, o que evidencia, não só a ideia de que a avaliação de escola é “uma tarefa tendencialmente conflituosa” (Rocha, 1999, p.38), mas, sobretudo, a ideia de que não se pode ter a expectativa de que a AAE, por emergir do interior da escola e de vir a servir apenas os seus atores, é um processo tendencialmente tranquilo (Afonso, 2010a; Perrenoud, 1998). Assim, as tensões observadas fazem com que tenhamos de corroborar, não só as palavras de Perrenoud (1998, *sp*), quando diz que “a escola está longe de ser uma «grande família»”, mas também de Barroso (1999, p.90), quando diz que a escola “está longe de ser uma comunidade educativa! Ela é, na melhor das hipóteses, uma federação de interesses”. Deste modo, as potencialidades de uma *amigável* avaliação integrada num DAAE (Azevedo, 2005) não estão isentas de ser postas de parte devido às tensões criadas, quer interna, quer externamente.

Não obstante, a assunção da avaliação do SA veio colocar na agenda da Escola a discussão sobre o sentido deste tema e, embora tenhamos dúvidas quanto à possibilidade de ter unido os parceiros educativos, tal como realça Figari (1999), acreditamos que, ao se ter optado por *referencializar* a avaliação, se fez com que se tivesse, no primeiro momento, dado voz ao PEE e, num segundo momento, convergido num único referencial a pluralidade de referenciais provenientes de diferentes visões ou perspetivas dos docentes, de modo a traduzir, pelo menos, o desejo coletivo de um grupo disciplinar.

5.2.3.1.3. Da produção do juízo de valor à tomada de decisões

Relativamente às dinâmicas criadas em torno da produção do juízo de valor e de estratégias de melhoria, estruturamos a apresentação e discussão em duas partes: a primeira diz respeito à organização, na qual realçamos, sobretudo, as responsabilidades assumidas pela Equipa; na segunda parte, debruçamo-nos sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes, dado terem sido estes os únicos envolvidos.

5.2.3.1.3.1. Organização

No sentido de clarificar a forma e a evolução da organização do processo de avaliação do SA dinamizado pela Equipa, optámos por estruturar o presente ponto em duas partes, sendo que cada uma delas corresponde às dinâmicas ocorridas em cada um dos anos letivos (2007/2008 e 2008/2009). No final, apresentaremos uma síntese reflexiva destacando algumas conclusões sobre as responsabilidades assumidas pela Equipa no processo avaliativo do SA.

2007/2008

Como tivemos oportunidade de referir, além da abordagem sobre a construção do referencial de avaliação do SA, a nossa ação formativa debruçou-se sobre as dinâmicas de produção dos juízos de valor e tomadas de decisão que poderiam ser criadas junto dos docentes. Como exemplo, sugerimos um instrumento que poderia ser utilizado pela Equipa (o referencial de departamento⁴⁶⁹) e concebemos, com a sua colaboração, os instrumentos para a recolha e organização dos dados necessários para reconstruir a realidade escolar, mais precisamente, a do SA alcançado no final de cada um dos períodos letivos.

Tendo por base as nossas sugestões, a Equipa, no final do 1.º período (2007/2008), num momento em que ainda se discutia a construção do referencial, aplicou o primeiro instrumento de recolha de dados⁴⁷⁰, ou seja, foram preenchidos nos conselhos de turma de final de período e, posteriormente, enviados para o e-mail da Equipa. Com todos os dados recolhidos, a Equipa compilou-os e analisou-os antes de os divulgar.

A divulgação dos dados relativos ao SA alcançado no 1.º período foi efetuada, por intermédio do PCE, no primeiro Conselho Pedagógico do 2.º período, tal como podemos observar:

Dando cumprimento aos restantes pontos agendados, o Conselho Pedagógico:

- recebeu e apreciou os dados estatísticos relativos aos resultados escolares dos alunos da escola no 1.º período letivo, devidamente tratados, por turma, por disciplina, por curso e por ano de escolaridade. A propósito, decidiu que a cada departamento curricular competiria, segundo metodologia a escolher, proceder à análise dos resultados das disciplinas que leciona, visando equacionar formas de atuação face aos resultados; a cada diretor de turma seria entregue a informação

⁴⁶⁹ Embora o nosso exemplo se tenha centrado no envolvimento dos docentes por intermédio dos departamentos curriculares, foi realçado, caso fosse necessário, fazer emergir um outro referencial onde se destacariam os critérios que deveriam ser alvo de análise por parte da coordenação dos diretores de turma ou até pelos próprios diretores de turma.

⁴⁷⁰ O instrumento de recolha de dados está retratado na figura 5.1 e consistia num documento em formato Excel do Office, onde os conselhos de turma tinham a responsabilidade de preencher, por disciplina, os seguintes dados: número de alunos inscritos que anularam a matrícula, que foram excluídos por faltas, que mudaram de escola e que obtiveram classificações iguais ou superiores a dez valores e, por fim, eram também solicitadas as médias das classificações atribuídas aos alunos.

relativa à turma que tutela; em data a fixar, ocorreriam reuniões dos conselhos de turma das turmas consideradas em situação digna de particular atenção; o conselho dos diretores de turma reunião a 13 de fevereiro. (Acp-4, 09-01-2008)

Embora da leitura do excerto da ata não fique muito claro, sabemos que foram distribuídos pelos diferentes coordenadores um conjunto de dados relativos às disciplinas que integravam os seus departamentos curriculares. No quadro 5.12, observamos um exemplo dos dados relativos a uma disciplina do 10.º ano de escolaridade que foi disponibilizado no Conselho Pedagógico⁴⁷¹.

QUADRO 5.12 - Exemplo de tabela de dados disponibilizados por disciplina/ano de escolaridade

(SArod-1.ºP, 2007/2008)⁴⁷²

1.º Período				PORT													
				INSC	AM	%AM	EF	%EF	TR	%TR	AV	%AV	Pos	%Pos	Neg	%Neg	Média
Científico-Humanístico	Ciências Tecnologias	10.º	A	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	18	90,00	2	10,00	120,5
	Ciências Tecnologias	10.º	B	23	1	4,35	0	0,00	0	0,00	22	95,65	22	100,00	0	0,00	134,0
	(...)																
	Sócioeconómicas	10.º	C	25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	25	100,00	22	88,00	3	12,00	128,0
	Sócioeconómicas	10.º	D	25	1	4,00	0	0,00	3	12,00	21	84,00	17	80,95	4	19,05	118,0
	(...)																
	Línguas e Humanidades	10.º	E	28	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28	100,00	22	78,57	6	21,43	117,0
	Línguas e Humanidades	10.º	F	28	0	0,00	1	3,57	0	0,00	27	96,43	20	74,07	7	25,93	117,0
	(...)																
	Artes Visuais	10.º	P	28	2	7,14	0	0,00	0	0,00	26	92,86	20	76,92	6	23,08	121,2
Artes Visuais	10.º	Q	26	1	3,85	0	0,00	3	11,54	22	84,62	13	59,09	9	40,91	100,5	
(...)																	
Ciências Tecnologias				255	7	2,75	0	0,00	5	1,96	243	95,29	222	91,36	21	8,64	121,3
Sócioeconómicas				50	1	2,00	0	0,00	3	6,00	46	92,00	39	84,78	7	15,22	123,0
Línguas e Humanidades				87	1	1,15	1	1,15	4	4,60	81	93,10	61	75,31	20	24,69	117,7
Artes Visuais				54	3	5,56	0	0,00	3	5,56	48	88,89	33	68,75	15	31,25	110,9
TOTAL				446	12	2,69	1	0,22	15	3,36	418	93,72	355	84,93	63	15,07	119,6

Além dos dados organizados por disciplinas/ano de escolaridade, os coordenadores dos departamentos curriculares receberam os dados de todas as disciplinas por ano de escolaridade, tal como podemos observar no quadro 5.13⁴⁷³.

⁴⁷¹ Por uma questão de confidencialidade, os valores apresentados não correspondem à disciplina identificada no quadro 5.12.

⁴⁷² **Legenda:** **PORT**- Português; **INSC**- número de alunos inscritos; **AM**- número de alunos que anularam a matrícula; **EF**- número de alunos que foram excluídos por faltas; **TR**- número de alunos que mudaram de escola; **AV**- número de alunos avaliados; **Pos**- número de alunos que obtiveram níveis iguais ou superiores a dez valores; **Neg**- número de alunos que obtiveram níveis inferiores a dez valores; **Média**- Média das classificações atribuídas.

⁴⁷³ Por uma questão de confidencialidade, os valores apresentados não correspondem às disciplinas identificadas no quadro 5.13.

QUADRO 5.13 - Exemplo da tabela de dados disponibilizados de todas as disciplinas/ano de escolaridade (SArod-1.ºP, 2007/2008)⁴⁷⁴**Sucesso Académico****10.º Ano de Escolaridade****Científico-Humanístico****1.º Período**

	INSC	AM	%AM	EF	%EF	TR	%TR	AV	%AV	Pos	%Pos	Neg	%Neg	Média	
PORT	Ciências Tecnologias	255	7	2,75	0	0,00	5	1,96	243	95,29	222	91,36	21	8,64	121,3
	Sócioeconómicas	50	1	2,00	0	0,00	3	6,00	46	92,00	39	84,78	7	15,22	123,0
	Línguas e Humanidades	87	1	1,15	1	1,15	4	4,60	81	93,10	61	75,31	20	24,69	117,7
	Artes Visuais	54	3	5,56	0	0,00	3	5,56	48	88,89	33	68,75	15	31,25	110,9
	TOTAL	446	12	2,69	1	0,22	15	3,36	418	93,72	355	84,93	63	15,07	119,6
ING_A1	Ciências Tecnologias	233	7	3,00	0	0,00	5	2,15	221	94,85	192	86,88	29	13,12	131,3
	Sócioeconómicas	38	0	0,00	0	0,00	3	7,89	35	92,11	32	91,43	3	8,57	133,5
	Línguas e Humanidades	76	3	3,95	0	0,00	4	5,26	69	90,79	53	76,81	16	23,19	126,1
	Artes Visuais	49	3	6,12	0	0,00	3	6,12	43	87,76	29	67,44	14	32,56	117,7
	TOTAL	396	13	3,28	0	0,00	15	3,79	368	92,93	306	83,15	62	16,85	128,9
FRA_A1	Ciências Tecnologias	23	1	4,35	0	0,00	0	0,00	22	95,65	22	100,00	0	0,00	135,0
	Sócioeconómicas	13	1	7,69	0	0,00	0	0,00	12	92,31	8	66,67	4	33,33	107,0
	Línguas e Humanidades	11	1	9,09	1	9,09	0	0,00	9	81,82	8	88,89	1	11,11	126,6
	Artes Visuais	5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	100,00	3	60,00	2	40,00	108,0
	TOTAL	52	3	5,77	1	1,92	0	0,00	48	92,31	41	85,42	7	14,58	119,2
FIL	Ciências Tecnologias	255	7	2,75	0	0,00	5	1,96	243	95,29	227	93,42	16	6,58	129,6
	Sócioeconómicas	51	2	3,92	0	0,00	3	5,88	46	90,20	42	91,30	4	8,70	127,0
	Línguas e Humanidades	87	3	3,45	1	1,15	4	4,60	79	90,80	71	89,87	8	10,13	121,8
	Artes Visuais	54	3	5,56	0	0,00	3	5,56	48	88,89	41	85,42	7	14,58	117,5
	TOTAL	447	15	3,36	1	0,22	15	3,36	416	93,06	381	91,59	35	8,41	126,5

(...)

Com os dados disponibilizados, os coordenadores foram incentivados a promover a *análise dos resultados das disciplinas* lecionadas por docentes que integravam os seus departamentos curriculares, cabendo a cada um decidir a metodologia mais adequada. Embora não tivessem sido explicitadas as tarefas que deveriam ser desenvolvidas, observámos que da análise dos dados disponibilizados deveriam ser preenchidos os referenciais de departamento facultados pela Equipa. Logo, mais do que *análise*, os coordenadores dos departamentos curriculares foram incentivados a promover a avaliação dos referidos resultados, nomeadamente, a produção de juízos de valor e a elaboração de estratégias de melhoria e, assim, compreende-se a intenção transmitida no Conselho Pedagógico - *visando equacionar formas de atuação face aos resultados*. No quadro 5.14, apresentamos um exemplo de referencial de departamento disponibilizado pela Equipa.

⁴⁷⁴ **Legenda:** **PORT-** Português; **ING_A1-** Inglês (cont.); **FRA_A1-** Francês; **FIL-** Filosofia; **INSC-** número de alunos inscritos; **AM-** número de alunos que anularam a matrícula; **EF-** número de alunos que foram excluídos por faltas; **TR-** número de alunos que transitaram de escola; **AV-** número de alunos avaliados; **Pos-** número de alunos que obtiveram níveis iguais ou superiores a dez valores; **Neg-** número de alunos que obtiveram níveis inferiores a dez valores; **Média-** Média das classificações atribuídas.

QUADRO 5.14 - Exemplo do referencial de departamento disponibilizado aos coordenadores de departamento (SAdca-1.ºP, 2007/2008)

ÁREA A AVALIAR: 5. Resultados 2007/2008									
DIMENSÃO: Construído			SUBÁREA: 5.1 Sucesso Acadêmico				Departamento de (nome)		
REFERENTES	EXTERNOS		Administração central Lei n.º 46/86 (e alterações); Decreto-Lei n.º 74/2004; Portaria n.º 550-A/2004; Portaria n.º 550-D/2004; Portaria n.º 1322/2007.				INSTRUMENTAÇÃO Pistas a investigar - Grelha dos resultados escolares		
	INTERNOS		Contexto local Projeto Educativo de Escola						
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		CRITÉRIOS	INDICADORES	ÍTEM		ESCALA			
						Situação atual		Serão tomadas medidas	
Sucesso acadêmico	10.º ano de escolaridade	Eficácia interna	- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) é superior a 82,2%.	↓	↔	↑	Sim	Não	
			- A taxa de sucesso da disciplina de (nome) é superior a 77,6%.	↓	↔	↑	Sim	Não	
		Coerência	- A taxa de sucesso dos alunos das mesmas disciplinas é idêntica no curso.	Sim	Não	Sim	Não		
Sugestões de estratégias de melhoria a aplicar:									

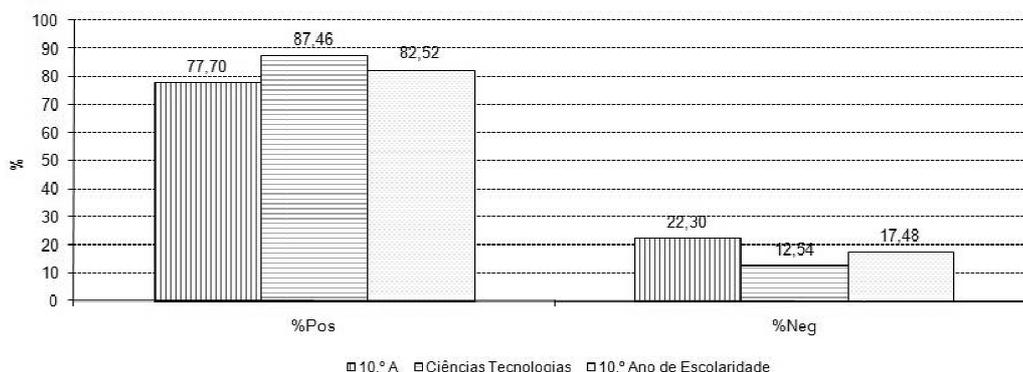
Na ata do Conselho Pedagógico também observámos a indicação de que seriam disponibilizados aos diretores de turma os dados relativos às suas turmas. A figura 5.1 retrata um exemplo dos dados de uma turma que foram fornecidos.

Resultados Académicos

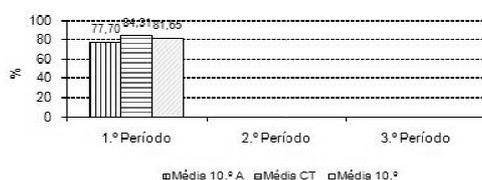
10.º A

1.º Período

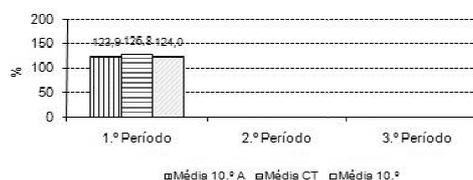
	INSC	AM	%AM	EF	%EF	TR	%TR	AV	%AV	Pos	%Pos	Neg	%Neg	Média
PORT	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	18	90,00	2	10,00	120,5
ING_A1	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	9	45,00	11	55,00	112,5
FIL	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	19	95,00	1	5,00	131,5
E Fís	19	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	100,00	18	94,74	1	5,26	141,6
MAT_A1	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	14	70,00	6	30,00	117,0
FQ_A1	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	15	75,00	5	25,00	118,0
GD_A1	20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	20	100,00	15	75,00	5	25,00	126,0
Média		0	0,00	0	0,00	0	0,00	100,00		15,43	77,70	4,43	22,30	123,87
Média CT											87,46		12,54	126,82
Média 10.º											82,52		17,48	124,00



Evolução da Taxa de Sucesso



Evolução das Médias



Obs.

Legenda:	
INSC	N.º de alunos inscritos
AM	N.º de alunos que anularam a matrícula
EF	N.º de alunos excluídos por faltas
TR	N.º de alunos que transitaram de escola
Pos	N.º de alunos com positiva
Neg	N.º de alunos com negativa
MédiaCT	Média dos alunos de Ciências Tecnologias
Média 10.º	Média dos alunos do 10.º ano de escolaridade

FIGURA 5.1 - Exemplo de dados do Sucesso Académico das disciplinas/por turma (SARod-1.ºP, 2007/2008)⁴⁷⁵

Não estando tal facto muito claro na ata do Conselho Pedagógico, a Coordenadora dos Diretores de Turma ficou responsável por distribuir o documento exposto pelos diferentes diretores de turma, bem como, indicar os conselhos de turma que deveriam reunir para refletir

⁴⁷⁵ Por uma questão de confidencialidade, os valores apresentados não correspondem à turma identificada.

sobre possíveis estratégias de melhoria a adotar. Porém, ao contrário dos departamentos curriculares, não foi disponibilizado qualquer instrumento que orientasse a avaliação que a Coordenadora dos Diretores de Turma desenvolveria, o que nos leva a perceber uma maior atenção em orientar a avaliação dos resultados académicos obtidos pelos alunos em cada um dos departamentos curriculares, reforçando a visão redutora do SA que tivemos oportunidade de observar, aquando da construção dos referenciais.

É de realçar que os dados apresentados na figura 5.1 eram, de acordo com a Coordenadora, apresentados aos alunos e encarregados de educação por intermédio dos respetivos diretores de turma.

A dinâmica exposta voltou a acontecer no final do 2.º período e início do 3.º período, à exceção da divulgação dos dados relativos ao SA, pois, em vez de ter acontecido no Conselho Pedagógico, a Equipa responsabilizou-se por divulgá-los junto dos mesmos atores via e-mail. Relativamente ao SA alcançado no 3.º período, só a recolha dos dados foi feita nos mesmos moldes, a restante atividade avaliativa foi desenvolvida pela Equipa, da qual resultou um relatório⁴⁷⁶ que foi divulgado em meados do 1.º período do ano letivo seguinte (2008/2009).

Podemos, assim, concluir que houve uma partilha de responsabilidades no desenvolvimento do processo avaliativo: à Equipa coube promover, recolher e organizar os dados sobre o SA alcançado no final dos períodos letivos e, posteriormente, disponibilizá-los às lideranças intermédias que, por sua vez, assumiam a responsabilidade de os divulgar e de fomentar a produção do juízo de valor e de estratégias de melhoria, no caso dos coordenadores de departamento curricular, ou de produzir os juízos de valor e, conseqüentemente, incentivar a elaboração de estratégias de melhoria, no caso da Coordenadora de Diretores de Turma.

Do acompanhamento que fizemos ao desenvolvimento do DAAE, concluímos que o processo avaliativo do SA desenvolvido no ano letivo 2007/2008 não foi fácil para a Equipa. Em primeiro lugar, na compilação dos dados detetaram-se algumas lacunas nos instrumentos, que tiveram de ser solucionadas⁴⁷⁷, assim como alguns dados incorretos que fizeram com que antes da divulgação tivessem de ser analisados. Em segundo lugar, a construção dos relatórios de avaliação do SA, designados por intermédios⁴⁷⁸, foi uma tarefa muito difícil, pois além da

⁴⁷⁶ O relatório tinha a seguinte designação – “Relatório de Avaliação Final do Sucesso Académico – 2007/2008”.

⁴⁷⁷ As principais lacunas constatadas nos instrumentos prenderam-se, sobretudo, com a identificação das disciplinas pelas diferentes turmas.

⁴⁷⁸ No 2.º e 3.º período a Equipa produziu um relatório que designava por “Relatório de Avaliação Intermédia do Sucesso Académico”. Era ainda acrescentado na designação o período letivo a que se reportava, por exemplo, no 2.º período foram produzidos os seguintes relatórios – “Relatório de Avaliação Intermédia do Sucesso Académico – 1.º Período”.

dificuldade de se definir o enquadramento que deveria ter no processo avaliativo que estava em desenvolvimento, assumiram uma lógica descritiva da realidade e não numa lógica de avaliação, tal como seria desejável. Uma vez que os docentes tinham sido envolvidos no desenvolvimento do processo avaliativo do SA, esperávamos que a Equipa produzisse um relatório de avaliação do SA evidenciando o resultado do envolvimento. Porém, o relatório descrevia de uma forma muito detalhada o SA alcançado e continha apreciações feitas pela Equipa que não resultavam do confronto da realidade escolar com os referenciais. Por exemplo, foram realçadas as disciplinas que obtiveram médias superiores e inferiores à média do ano de escolaridade: “As médias mais baixas verificam-se nas disciplinas de Português e Francês (aproximadamente, 119,00) e a média mais elevadas nas disciplinas de Educação Física (140,64) (Rasa-1.ºP, 2007/2008). Um outro exemplo foi o destaque das disciplinas com taxas de sucesso superiores e inferiores à média do ano de escolaridade: “As disciplinas de Inglês, Filosofia, Educação Física, Desenho A, Biologia e Geologia, Alemão e Literatura Portuguesa, situam-se acima do valor médio de %POS do 10.º ano, as disciplinas de Matemática A, Histórias A, Físico Química A1, Geografia A1, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Matemática B estão abaixo do valor médio de %POS do ano”⁴⁷⁹ (Rasa-1.ºP, 2007/2008). Embora estes exemplos tenham sido retirados do primeiro relatório, o mesmo se passou com o segundo, à exceção da descrição da realidade, que, no segundo, não era tão pormenorizada.

Como seria de prever, verificámos que os efeitos dos referidos relatórios intermédios foram muito diminutos pois, além da divulgação acontecer após os docentes terem desenvolvido as tarefas que lhes tinham sido solicitadas, também não evidenciavam o resultado do desenvolvimento das tarefas solicitadas aos docentes. Assim, compreende-se que da análise das atas dos diferentes departamentos curriculares não resultasse qualquer informação sobre a análise desses relatórios e, nas atas do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola, apenas tenhamos observado a informação de que já se tinham identificado e analisado as situações que exigiam mais atenção, bem como tomado as medidas⁴⁸⁰:

Apreciou-se ainda o Relatório de Autoavaliação da Escola, analisando-se o sucesso académico do primeiro período. Já em reuniões de departamento tinha sido identificadas e analisadas as situações que exigiam mais atenção e foram tomadas medidas. Foi o Conselho pedagógico informado que a Coordenadora dos Diretores de Turmas reuniu individualmente com os Diretores das Turmas com menos

⁴⁷⁹ **Legenda: %POS-** Percentagem de alunos que obtiveram níveis classificações iguais ou superiores a 10 valores.

⁴⁸⁰ O exemplo apresentado retrata, não só o que se passou noutras reuniões do Conselho Pedagógico, mas também nas reuniões de alguns departamentos curriculares.

sucesso e em atas, entregue ao Conselho Executivo ficou a análise aí efetuada. (Acp-6, 20-02-2008)

Foi apreciado o Relatório do Sucesso Académico do 1.º período. Nas disciplinas ou turmas em que surgiram discrepâncias, foram analisadas as causas e sugeriu-se que fossem tomadas medidas de correção. O Presidente do Conselho Executivo informou que estão a ser tomadas medidas para corrigir as situações menos positivas. Após a troca de opiniões foi aprovado favoravelmente” (Aae-3, 19-03-2008).

Assim, a Equipa não compreendeu os conteúdos abordados na ação formativa que fomos desenvolvendo e, embora a origem possa ter estado na ausência de um espaço comum para se refletir sobre o conhecimento disponibilizado, a dificuldade de mudar a prática instalada na Escola terá tido aqui alguma influência, pois existiu o mesmo tipo de apreciações efetuadas em anteriores relatórios⁴⁸¹. Assim, além de uma duplicação de trabalho desenvolvido em torno da avaliação do SA, concluímos que a produção desses relatórios intermédios não passou de um cumprimento de uma prática instalada na rotina da Escola, cuja única diferença se centrou nos responsáveis pela sua elaboração – se no passado cabia ao PCE, agora tinha passado a ser responsabilidade da Equipa.

2008/2009

No ano letivo seguinte, observámos algumas alterações na organização da avaliação do SA. Tendo por base os mesmos instrumentos de recolha de dados, a Equipa continuou a solicitar aos conselhos de turma de final de período o seu preenchimento, mas, ao nível da receção, passou a assumir a responsabilidade de os receber pessoalmente e de os analisar com os respetivos diretores de turma, no sentido de detetar algum erro de cálculo ou de preenchimento. Deste modo, além de conseguir colmatar os erros que iam surgindo, a Equipa passou, após a realização de todos os conselhos de turma de final de período, a dispor de todos os dados compilados e prontos a serem divulgados no início do período subsequente.

Uma outra alteração ocorrida foi o incentivo das equipas educativas, em detrimento dos departamentos curriculares, para produzirem os juízos de valor e estratégias de melhoria. Assim, além da divulgação dos dados junto dos coordenadores dos departamentos curriculares, a Equipa passou a divulgá-los junto das equipas educativas, disponibilizando apenas os dados relativos às disciplinas e turmas que lhes diziam respeito e um instrumento idêntico ao

⁴⁸¹ Na análise das práticas de AAE institucionalizadas na Escola antes da implementação do DAAE, tivemos oportunidade de observar que o PCE, no início do ano letivo, elaborava um documento onde fazia apreciações idênticas relativas aos resultados académicos internos e externos do ano letivo anterior. Para um conhecimento mais aprofundado, cf. ponto 5.1.1.

referencial de departamento utilizado no ano letivo anterior. No quadro 5.15, apresentamos um exemplo desse instrumento.

QUADRO 5.15. - Instrumento disponibilizado às equipas educativas (SAeab-1.º, 2008/2009)

ÁREA A AVALIAR: 5. Resultados 2008/2009				Departamento (nome)				
5.1 SUCESSO ACADÉMICO DA DISCIPLINA (nome) – 10.º				INSTRUMENTAÇÃO Grelha dos resultados escolares				
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	CRITÉRIOS	INDICADORES		SITUAÇÃO ATUAL		SERÃO TOMADAS MEDIDAS		
		Meta 2008 / 2009	1.º Período	↓	↔	↑	Sim	Não
Sucesso académico	10.º ano de escolaridade	Eficácia interna	A taxa de sucesso é superior a 97,98%	89,66%				
		Coerência	A taxa de sucesso dos alunos à mesma disciplina é idêntica nas diferentes turmas do mesmo curso		Sim	Não	Sim	Não
Sugestões de estratégias a aplicar:								

As principais diferenças entre o instrumento exposto e o referencial de departamento (instrumento utilizado no ano letivo anterior) prende-se com a exclusão da identificação dos referentes. Pensamos que tal opção não teve a ver com a desvalorização dos referentes, mas sim com a organização do instrumento, o que acaba por colocar em causa a transparência do processo avaliativo. Esta ideia é reforçada por não termos observado a construção do referencial geral de avaliação do SA. Uma outra diferença é o destaque de apenas uma disciplina, opção compreensível, já que a promoção dos juízos de valor e de estratégias de melhoria passou a ser efetuada junto das equipas educativas⁴⁸².

Neste ano letivo, gostaríamos de destacar também a preocupação da Equipa em fomentar o desenvolvimento de uma avaliação do SA numa perspetiva reguladora, conforme documentada no e-mail onde eram enviados os documentos para as equipas educativas:

Dando cumprimento aos objetivos gerais e específicos apresentados no Plano de Atividades 2008/2009, pretendemos como equipa de Autoavaliação desta escola Incentivar a comunidade educativa numa busca sistemática e rigorosa da melhoria e eficácia da escola e promover as ações e os processos de melhoria da qualidade da aprendizagem da escola.

Divulgada a informação referente aos Resultados do 1º Período, propomo-nos promover uma reflexão sobre Sucesso Académico verificado. Esta reflexão

⁴⁸² Apesar de não identificarmos o instrumento disponibilizado às equipas educativas como o referencial de departamento, ele era identificado como tal na avaliação do SA. Nestas circunstâncias, acabámos por entender estes instrumentos como referenciais, estando implícito o PEE como principal referente.

apresenta um caráter formativo no sentido de nos permitir identificar globalmente as incidências que levam aos desvios relativamente às previsões realizadas. É fundamental a colaboração das equipas pedagógicas, pois só assim se poderá identificar as razões que poderão estar na origem desses desvios. [...] Com base na consciencialização dessas razões, será pois possível proporcionar as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes com vista a melhorar desde já as condições de aprendizagens dos alunos e, com isso, os seus resultados.

Solicita-se à Equipa Educativa cujo Referencial segue em anexo, o seu preenchimento e a sua devolução, ao respetivo coordenador, até ao próximo dia 19 de janeiro às 17H00 (E-mail da Equipa, 09-01-2009).

O exposto evidencia, da parte da Equipa, a promoção de uma avaliação do SA assente numa dimensão formativa ou de *construído* (Figari, 1996) e, assim, nota-se a presença de uma *perspetiva de desenvolvimento* (Alaiz *et al.*, 2003) ou uma imagem de *melhoria* (Costa & Ventura, 2005) no desenvolvimento do DAAE. Deste modo, é notória uma preocupação de o DAAE ir de encontro à finalidade de promover a aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001) e de promoção da melhoria, tal como é reclamada por diversos autores⁴⁸³.

Porém, tal preocupação apenas aconteceu ao nível das equipas educativas, cujo enfoque eram os resultados académicos obtidos pelos alunos nas diferentes disciplinas, pois ao nível dos resultados académicos obtidos nas diferentes turmas, foram promovidas dinâmicas iguais às do ano letivo anterior, ou seja, não foi construído qualquer instrumento que orientasse a Coordenadora dos Diretores de Turma a produzir os juízos de valor e, conseqüentemente, a sugerir estratégias de melhoria e reforço.

Quanto aos relatórios de avaliação do SA, continuaram da responsabilidade da Equipa, tal como a passagem de uma lógica descritiva da realidade para uma lógica de avaliação. Como primeiro exemplo, destacamos um pequeno excerto do relatório de avaliação final do SA obtido no 3.º período do ano letivo anterior (2007/2008) que foi divulgado em meados do 1.º período:

A comparação das metas das diversas disciplinas do 11.º ano de escolaridade [...] com a taxa de sucesso alcançado no 3.º período permite verificar que, com a exceção das disciplinas de Português, Geometria Descritiva A [...], a maioria das disciplinas ultrapassou a meta definida. Assim sendo, podemos dizer que existe eficácia interna na maioria das disciplinas do 11.º ano letivo. [...] Deste modo, podemos dizer que as estratégias desenvolvidas pelos professores dos diferentes departamentos (quadro 2 do anexo II) surtiram efeitos positivos (Rasa-3.ºP, 2007/2008).

⁴⁸³ Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Alves & Correia, 2007; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Bolívar, 2006; Costa, 2007; Correia, 2011; Escudero, 1997; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Sá, 2009; Thurler, 2001b e 2002.

Este excerto ajuda a compreender a lógica de prestação de contas, pois, além da produção de juízos de valor, a Equipa destacou as estratégias que foram implementadas. Aliás, tal lógica é perceptível na recetividade do relatório no Conselho Pedagógico antes de o remeter para aprovação no Conselho Geral Transitório: “O Relatório de Autoavaliação, cuja elaboração se felicita, revela que a estratégia seguida, as medidas tomadas e o trabalho desenvolvido pelos docentes e pelos alunos deram bons resultados no ano letivo transato [...] (Acp-3, 22-10-2008). É de realçar que, da análise do relatório, a Equipa se focalizou também na avaliação de outros critérios que não foram contemplados no trabalho avaliativo no qual os docentes iam sendo envolvidos, nomeadamente, o cumprimento, a eficácia externa e a parte que faltava da eficácia interna (o que dizia respeito às transições) e da coerência (o que dizia respeito à taxa de sucesso e de uma média idêntica entre as turmas do mesmo ano e curso). O mesmo foi observado no relatório de avaliação final do SA do ano letivo 2008/2009, apresentado em meados do 1.º período do ano letivo 2009/2010.

Relativamente aos outros relatórios de avaliação do SA, designados por intermédios, verificou-se também a passagem para uma lógica de avaliação, onde se observa uma prestação de contas do trabalho desenvolvido na avaliação do SA que acontecia no início de cada um dos períodos, isto é, aquando do desenvolvimento das tarefas avaliativas solicitadas aos docentes, a Equipa começava a construir a primeira parte do relatório, com enfoque na descrição da realidade, ficando os juízos de valor e estratégias de melhoria para a uma segunda parte, onde eram contemplados os instrumentos preenchidos pelas equipas educativas⁴⁸⁴ e o relatório produzido pela Coordenadora dos Diretores de Turma. Assim, nestes relatórios intermédios, a Equipa apenas fazia uma breve descrição da realidade e, posteriormente, apresentava os juízos de valor e as estratégias de melhoria emergentes do trabalho realizado pelos docentes. Além dessa apresentação, a Equipa destacava algumas sugestões de estratégias de melhoria sugeridas pelos docentes, constituindo-se numa espécie de síntese, tal como podemos observar no seguinte excerto do Relatório de Avaliação Intermédia do SA relativo ao 1.º período:

[...] referem-se algumas medidas a implementar propostas pelas equipas educativas, fundamentadas na caracterização dos grupos-turma e outros fatores considerados relevantes:

- continuar / reforçar as aulas de apoio implementadas;
- apresentar novas propostas de aulas de apoio acrescido a implementa no segundo período, nomeadamente, nas turmas em que se verifica discrepância de sucesso académico;

⁴⁸⁴ Os instrumentos a que nos referimos correspondem ao exemplo apresentado no quadro 5.15.

- reforçar as aprendizagens através de exercícios de aplicação mais individualizados;
- [...]

(Rasa-1.ºP, 2008/2009)

Se, ao nível das disciplinas, a Equipa apenas descrevia o trabalho avaliativo desenvolvido pelas equipas educativas, ao nível das turmas, desenvolvia um de trabalho idêntico ao da Coordenadora de Diretores de Turma, já que também produzia os juízos de valor, nomeadamente, sobre parte do critério coerência:

Considerando o indicador da coerência da taxa de sucesso dos alunos das turmas do 10.º ano, apurámos essa existência no Curso de Línguas e Humanidades. No curso de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias verificamos a existência de turmas com uma taxa de sucesso discrepante, nomeadamente, a turma 10 K no curso de Artes Visuais e a turma 10 F que se diferencia das restantes turmas de Ciências e Tecnologias [...].

Regista-se uma média das classificações das turmas do 10.º ano igual a 127,03 pelo que se verifica coerência da média académica das turmas do 10.º ano, à exceção da turma 10 K, do Curso de Artes Visuais, [...] (Rasa-1.ºP, 2008/2009)

Quanto às estratégias de melhoria a implementar ao nível das turmas, foram assumidos os mesmos moldes adotados ao nível das disciplinas, ou seja, a Equipa apresentava no relatório uma síntese das sugestões de melhoria sugeridas pela Coordenadora de Diretores de Turma e, posteriormente, remetia para a leitura do relatório da Coordenadora dos Diretores de turma que era colocado em anexo: “De modo a serem implementadas estratégias que possibilitem garantir uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar das turmas [...] sugere-se a aplicação das medidas propostas pela Coordenadora dos Diretores de Turma em relatório próprio (Anexo 2)” (Rasa-1.ºP, 2008/2009).

Ainda relativamente aos relatórios de avaliação do SA intermédios, a sua divulgação acontecia no primeiro Conselho Pedagógico do período letivo (2.º e 3.º período), após a avaliação desenvolvida pelas equipas educativas e pela Coordenadora de Diretores de Turma. Assim, compreende-se que, ao contrário do ano letivo anterior, tenhamos passado a ver efeitos dessa divulgação, quer dizer, estes serviam como ponto de partida à reflexão que era desenvolvida. Posteriormente, esses relatórios eram divulgados no Conselho Geral Transitório.

Em síntese, é evidente que a Equipa veio a assumir, sobretudo, um papel organizador da avaliação do SA, pois, além de envolver os conselhos de turma na recolha dos dados, envolveu

os docentes na produção dos juízos de valor e na elaboração de estratégias de melhoria⁴⁸⁵. Embora tenhamos notado que, num primeiro momento, não foi uma tarefa fácil para Equipa, o facto é que no ano letivo 2008/2009 ela terá conseguido promover uma avaliação do SA integrada, de certa forma, num DAAE onde o envolvimento dos atores é um requisito fundamental (Alves & Correia, 2006; Correia, 2011; Bolívar, 2006, MacBeath *et al.*, 2005; Machado, 2001; Palma, 2001). O envolvimento foi, contudo, parcial porque apenas se envolveram os docentes, como um *ator coletivo* (Roullier, 2004 e 2008), no desenvolvimento do processo avaliativo, dado que os restantes atores, nomeadamente, os alunos e os encarregados de educação, foram apenas recetores dos dados da turma que integravam e, caso desejassem, poderiam aceder aos relatórios que eram divulgados no sítio da Escola. É de realçar também a assunção da responsabilidade da produção dos relatórios de avaliação, os quais assentaram, sobretudo os que foram produzidos no ano letivo 2008/2009, numa lógica de prestação de contas, cumprindo assim uma das exigências inerentes à promoção de DAAE (Azevedo, 2005; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Thurler, 2002).

Para atingirem um papel organizador da avaliação do SA, a Equipa passou por diversas dificuldades que, ao longo do tempo, foram sendo ultrapassadas, não só com o nosso apoio, mas também com a reflexão que existiu sobre a prática que ia sendo desenvolvida e com a melhoria das condições de trabalho, nomeadamente, o facto de os docentes terem passado a dispor de um espaço temporal comum para desenvolver as tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE.

5.2.3.1.3.2. Envolvimento

Como tivemos oportunidade de observar no ponto anterior, a Equipa promoveu o envolvimento dos docentes na produção dos juízos de valor e na elaboração de estratégias de melhoria, nomeadamente, nos inícios do 2.º e 3.º períodos, cujo enfoque era o SA obtido no 1.º e 2.º período respetivamente. Quanto à avaliação do SA alcançado no 3.º período, foi referido que esta era efetuada pela própria Equipa. No ponto anterior, foi também possível constatar dois enfoques na avaliação do SA, um primeiro, sobre os resultados académicos obtidos pelos alunos nas disciplinas e, um segundo, sobre os resultados académicos obtidos pelos alunos nas turmas.

⁴⁸⁵ É de realçar que o envolvimento dos docentes na produção de juízos de valor e de tomadas de decisões ocorria no 2.º e 3.º período.

Centrando a atenção no primeiro enfoque, no primeiro ano letivo em que se implementou a avaliação do SA (2007/2008), os docentes foram envolvidos em sede de reunião de departamento curricular mas, no ano letivo seguinte, passou a acontecer no seio das equipas educativas. Esta alteração deveu-se à perceção que a Equipa teve sobre as dificuldades dos coordenadores dos departamentos curriculares envolverem os seus docentes na produção dos juízos de valor e estratégias de melhoria, pois o número elevado não permitia, segundo a Coordenadora, o envolvimento efetivo de todos. Passando para a análise dos instrumentos preenchidos pelos docentes, constatámos, em primeiro lugar, que a produção de juízos de valor recaía sobre dois critérios, a eficácia interna e a coerência. Em segundo lugar, constatámos que, no primeiro ano letivo, sobretudo, no 2.º período, da produção dos juízos de valor não foram apresentadas sugestões de estratégias de melhoria, apenas propostas de reformulações das metas definidas, tal como já tivemos oportunidade de referir (cf. ponto 5.2.3.1.2), bem como reclamada junto dos alunos e encarregados de educação a necessidade de cumprirem com os seus deveres e apresentadas as estratégias que estavam a ser desenvolvidas:

Foram já formalizadas medidas de Apoio Pedagógico Acrescido aos alunos que revelaram grandes dificuldades na aquisição / compreensão de conhecimentos durante o primeiro período a Físico-Química A. (SAdcd-2.ºP, 2007/2008);
Foram implementadas aulas de apoio e acompanhamento personalizado aos alunos com mais dificuldades (SAdca-2.ºP, 2007/2008);
Responsabilizar os alunos e Encarregados de Educação para o cumprimento das tarefas exigidas. (SAdce-3.ºP, 2007/2008);
Já se incrementou atividades de apoio aos alunos com mais dificuldades. (SAdcc-3.ºP, 2007/2008)

Embora a direcionalidade assumida pelos docentes após a produção dos juízos de valor possa ter decorrido de uma dificuldade em mudar as práticas instaladas na Escola, pensamos que ela emergiu da intenção de dar a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido, no sentido de servir como uma justificação para que as propostas de reformulação de metas fossem aceites. Por um lado, temos a perceção de um discurso assente numa lógica de prestação de contas em detrimento de uma lógica de melhoria e, por outro lado, ao longo do primeiro ano letivo (mais no 2.º do que no 3.º período), houve negociações na definição de metas entre os departamentos curriculares e o PCE. Neste sentido, consideramos que a *oportunidade* dada aos docentes para apresentarem propostas de ajustes às metas aquando da produção dos juízos de valor acabou, de certo modo, por colocar em causa a intencionalidade de surgirem propostas de estratégias de melhoria das dinâmicas internas porque a indefinição e,

nalguns casos (pensamos nós), a ausência de um sentido coletivo levou a que os docentes se preocupassem mais em mostrar o cumprimento das suas responsabilidades para que o PCE se consciencializasse sobre a necessidade de ajustar o desfasamento entre as metas que propôs e a realidade escolar. Não obstante, acreditamos que, apesar de no discurso dos docentes transparecer uma postura de prestação de contas, houve estratégias de melhoria que emergiram da produção dos juízos de valor e, assim, parece-nos que, nalguns casos, tal postura não passou de uma estratégia de proteção face à incerteza dos efeitos que a avaliação do SA teria na sua própria avaliação e, conseqüentemente, na sua carreira.

Apesar de no primeiro ano letivo termos reportado algumas alterações na direcionalidade anteriormente descrita, nomeadamente no 3.º período, foi no segundo ano letivo que observámos as maiores alterações, no que diz respeito às estratégias de melhoria resultantes dos juízos de valor produzidos, tal como podemos observar em alguns excertos retirados dos instrumentos preenchidos pelas equipas educativas:

[...] A equipa vai procurar implementar as aulas de apoio educativo para aqueles alunos que apresentam dificuldades à disciplina e, na sala de aula, será dando particular atenção aos alunos com dificuldades. (SAeec-2.ºP, 2008/2009);

Serão ministradas aulas de apoio e acompanhamento personalizado aos alunos com mais dificuldades (SAeea-3.ºP, 2008/2009)

Para a sua consecução implementamos como medidas: Solicitar um maior grau de participação na aula dos alunos com maiores dificuldades; Desenvolver estratégias de aprendizagem adaptadas aos alunos com mais dificuldades; Realizar mais exercícios e atividades de enriquecimento durante a aula; [...] Proporcionar aos alunos Apoio Pedagógico de Enriquecimento nomeadamente de preparação para os Testes Intermédios, em algumas turmas. (SAeee-2.ºP, 2008/2009)

Além da apresentação de estratégias de melhoria a serem implementadas, também existiram estratégias já implementadas, mas, ao contrário do ano letivo anterior, o discurso traduzia uma lógica de melhoria e não uma lógica de prestação de contas, ou seja, em vez de *foram já formalizadas* ou *já se incrementou*, observámos *vou continuar* ou *será dada continuidade*:

[...] continuar a dar apoio individualizado dentro da sala de aulas, e estar sempre disponível nas aulas do Clube de Artes para apoiar aos alunos com mais dificuldades. Permito ainda a assistência de aulas de outras turmas a fim de colmatar algumas dificuldades (essencialmente aos alunos repetentes com dificuldades em algumas técnicas) (SAeef-3.ºP, 2008/2009);

Será dada continuidade às Apoio Pedagógico e, em casos especiais (alunos com mais dificuldades), continuar-se-á a dar um apoio individualizado dentro da sala de aula (SAeea-2.ºP, 2008/2009);

Continuar o desenvolvimento das aulas de apoio para todos os alunos que revelem dificuldades (SAeec-2.ºP, 2008/2009).

Uma outra diferença ocorreu nas situações em que foram destacados o cumprimento das responsabilidades dos alunos e dos encarregados de educação. Na maioria dos casos, não se reclamou, tal como observámos no ano letivo anterior, apresentaram-se sim as ações que seriam desenvolvidas:

[...] e far-se-á contactos com os EE para os alunos se empenharem mais. (SAeea-2.ºP, 2008/2009);

Os Encarregados de Educação serão (de novo) alertados para a importância da frequência das aulas de apoio. (SAeee-2.ºP, 2008/2009);

[...] serão concertadas estratégias com os encarregados de educação para acompanhamento do estudo em casa e está disponível on-line informação da disciplina. (SAeef-2.ºP, 2008/2009);

Continuar a sensibilização dos pais e Encarregados de Educação no sentido de uma responsabilização dos respetivos educandos, no que respeita à realização de trabalhos de casa e criação de hábitos de trabalho. (SAeec-3.ºP, 2008/2009).

Isto revela uma postura ativa dos docentes que se traduz na intenção de desenvolver esforços para que os alunos e os encarregados de educação cumprissem as exigências e, assim, em vez de se ficar numa lógica de reclamação, passou-se, na maioria dos casos, a uma lógica de ação, que facilitaria a melhoria.

Não obstante, no segundo ano letivo, não houve, em alguns casos, qualquer alteração na direcionalidade decorrente da produção dos juízos de valor e houve mesmo uma postura de certa indiferença para com a avaliação do SA porque, em vez de serem apresentadas estratégias que poderiam proporcionar a melhoria, era apenas dada a informação de que as metas iriam ser alcançadas:

As metas de Inglês serão cumpridas (SAeeb-2.ºP, 2008/2009);

Já estão a ser implementadas medidas que constam do plano curricular da turma, [...] (SAeeb-2.ºP, 2008/2009);

As medidas implementadas serão as mesmas do primeiro período. Dado o carácter específico da avaliação do 11º ano, que contempla também a do 10º ano, a meta estabelecida pelo departamento será certamente atingida. (SAeeb-2.ºP, 2008/2009);

A taxa de sucesso dos alunos na disciplina de Português é inferior nos cursos de Sócio Económicas e Sócio Humanas. Estes alunos têm, geralmente, uma preparação inferior no início do 10º ano, menos expectativas relativamente ao futuro. Por outro lado, as classificações exigidas nos cursos a que se candidatarão na Universidade são também inferiores às dos cursos de Ciências e Tecnologias. Estas turmas contêm ainda alguns alunos pouco assíduos, pouco empenhados e sem hábitos de trabalho e estudo [...]. (SAeeb-3.ºP, 2008/2009).

Os excertos transcritos retratam a direcionalidade decorrente da produção dos juízos de valor desenvolvidos por equipas educativas integradas apenas no Departamento Curricular que observámos terem rejeitado, de uma forma clara, a avaliação do SA aquando da construção do referencial. Logo, a manutenção de uma postura de rejeição para com o desenvolvimento de uma avaliação do SA é, na nossa opinião, a razão principal da exceção que apurámos ter ocorrido no segundo ano letivo.

Encontramos duas razões para explicar as diferenças entre o primeiro e segundo ano letivo em que se implementou a avaliação do SA: 1) o facto de no segundo ano letivo ter sido dada às equipas educativas a responsabilidade de estabelecerem as metas das disciplinas que lecionavam, o que vai de encontro à ideia defendida por Santos Guerra (2002c), de que a participação fomenta a responsabilização. Provavelmente, esta alteração terá incentivado a aprendizagem organizacional porque, além da possibilidade de o DAAE ser um meio de aprendizagem, alguns autores defendem o envolvimento dos atores como um requisito potencializador dessa aprendizagem (Alarcão, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001; Senge *et al.*, 2005); 2) a eliminação das implicações dos resultados académicos dos alunos na ADD, que terá feito com que os docentes não se sentissem pressionados com o cumprimento das metas estabelecidas. Provavelmente, começaram a percecionar as metas, não como algo obrigatório, mas como ponto de referência do sentido da sua ação educativa, pelo que o facto de os docentes já terem vivenciado a avaliação do SA que, por um lado, desvaneceu as desconfianças que nos pareceu terem existido e, por outro lado, terá demonstrado a possibilidade de as metas serem alcançadas, o que terá reduzido o sentimento de pressão.

Relativamente ao segundo enfoque, os resultados académicos obtidos pelos alunos nas turmas, nos dois anos letivos os juízos de valor foram produzidos pela Coordenadora dos Diretores de Turma e recaíam na comparação da taxa de sucesso das diferentes turmas: “É objetivo deste relatório analisar os resultados académicos obtidos no universo das turmas desta escola. Para este efeito, os resultados obtidos em cada turma, em percentagem de notas positivas, é comparado com as restantes turmas do mesmo curso” (Rdt-1.ºP, 2007/2008). A Coordenadora de Diretores de Turma fazia, ainda, algumas apreciações que emergiam da comparação da taxa de sucesso das diferentes disciplinas por turma:

Verifica-se também, pela análise comparativa dos resultados, que em algumas turmas há uma disciplina com um sucesso académico muito inferior às restantes disciplinas na turma. Apresenta-se, de seguida, uma lista com a indicação da turma e respetiva disciplina discrepante: 10A – Matemática (42,86% negativas), 10D –

Matemática (46,43% negativas); 10K – Geometria Descritiva (65% negativas); (...)" (Rdt-2.ºP, 2007/2008).

Os juízos de valor produzidos pela Coordenadora dos Diretores de Turma recaíram, no primeiro ano letivo, na coerência definida no primeiro Conselho Pedagógico do 2.º período do ano letivo 2007/2008, traduzido por um indicador que assenta no desejo dos resultados serem idênticos⁴⁸⁶, no segundo ano letivo, terá havido entendimentos diferentes sobre a coerência. Esta situação será o resultado da inexistência de um referencial de avaliação do SA (idêntico ao do departamento), pois, ao contrário do primeiro enfoque, aqui nunca foi disponibilizado qualquer instrumento de registo de juízos de valor e estratégias de melhoria. Contudo, da análise das atas, não verificámos qualquer reação que revelasse essa diferença de entendimentos.

Ao contrário do outro enfoque, não observámos qualquer diferença entre os dois anos letivos quanto à direcionalidade emergente da produção dos juízos de valor. A Coordenadora dos Diretores de Turma responsabilizava-se em reunir com os diretores das turmas que apresentavam maiores discrepâncias negativas, que emergiam das comparações feitas entre as taxas de sucesso por turma. Tal reunião servia para elaborar estratégias de melhoria e para conhecer as possíveis razões e as estratégias já definidas pelos conselhos de turma para colmatar os resultados menos positivos: "A Coordenadora irá reunir com os Diretores e Turma das turmas acima referidas para analisar as razões do aproveitamento mais baixo e ter conhecimento das estratégias que estão a ser implementadas para inverter essa situação e, se necessário, definir outras que possam melhorar os resultados até ao final do ano letivo" (Rdt-2.ºP, 2007/2008). As estratégias de melhoria surgiam, assim, do envolvimento dos diretores de turma e, posteriormente, eram dadas a conhecer ao Conselho Executivo: "Depois de ouvidos os diretores de turma sobre as características das suas turmas, sobre as estratégias que estão a ser desenvolvidas para combater o insucesso e definir outras possíveis estratégias, irá ser redigido um relatório a entregar no Conselho Executivo para dar conhecimento destas situações particulares" (Rdt-2.ºP, 2007/2008).

Como tivemos oportunidade de observar, a Equipa, após o envolvimento dos docentes, produzia um relatório de avaliação, que era apresentado ao Conselho Pedagógico e, posteriormente, à Assembleia de Escola (2007/2008) ou Conselho Geral Transitório (2008/2009). Se, no ano letivo 2007/2008, os efeitos foram redutores, o mesmo não se

⁴⁸⁶ Como já tivemos a oportunidade de observar, no primeiro Conselho Pedagógico do 2.º período, observámos ter sido definido o seguinte: "[...] coerência – não haver grandes discrepâncias entre os resultados; [...]" (Acp-4, 09-01-2008).

passou no ano letivo seguinte, o que serviu de base de reflexão e discussão, não só sobre a realidade do SA, mas também sobre as medidas ou estratégias de melhoria a adotar:

Debruçou-se sobre os resultados escolares do 2.^a período, tendo por base o relatório da equipa de autoavaliação, a discussão dos resultados realizada pelos departamentos e a reunião do Conselho dos Diretores de Turma. Foram identificadas situações problema, apontadas possíveis estratégias de trabalho e analisado o cumprimento das metas do sucesso académico. Para cada ano de escolaridade, estudou-se a variação do número de positivas e da média global das turmas. Verificaram-se, contudo, resultados académicos na disciplina de matemática A que, estando abaixo do desejável, mereceram uma reflexão mais profunda. [...] (Acp-9, 03-06-2009);

Após a análise dos resultados apresentados, das medidas que foram sendo tomadas e das conclusões apontadas o relatório foi apreciado favoravelmente (Aae-3, 16-03-2009)

Em síntese, houve alterações nas dinâmicas instituídas na avaliação dos resultados académicos dos alunos, pois, verificaram-se decisões conducentes à melhoria. Estamos convictos que esta alteração se deveu à passagem de uma lógica de análise para uma lógica de avaliação dos resultados académicos, em que o referencial se revelou essencial, pois permitiu que os docentes não se debruçassem apenas sobre a realidade, mas a confrontassem com um ideal (traduzido num referencial). Esta alteração acaba por evidenciar a potencialidade de *referencializar* a avaliação, pois, além de coerência, ela veio dar uma intencionalidade a uma prática que se desejava que fosse reguladora da ação educativa, mas que não passava de um incentivo à procura de culpados do insucesso.

5.2.4. Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola: *perspetivas e contributos dos atores da Escola*

Nesta parte do trabalho apresentamos e discutimos, em primeiro lugar, os dados recolhidos sobre o papel que as lideranças (as de topo e as intermédias) tiveram no desenvolvimento do DAAE. De seguida, procuramos conhecer as perspetivas sobre o funcionamento do DAAE e a recetividade dos atores da Escola face às propostas emergentes do desenvolvimento do referido dispositivo. Por fim, focalizamo-nos nos constrangimentos que existiram, não só para o funcionamento do DAAE, mas também aqueles que o dispositivo provocou na Escola.

Embora a fonte de dados de que nos socorremos para reconstruir os aspetos da realidade acima mencionados tenha sido, preferencialmente, os discursos emergentes da aplicação do

IE1, recorreremos também a outras fontes, que reforçaram as perspetivas partilhadas pelos atores entrevistados. No quadro 5.16 identificamos as fontes de dados de que nos socorremos.

QUADRO 5.16 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de Escola: *perspetivas e contributos dos atores da Escola*

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.4.1. O Papel das lideranças no desenvolvimento do dispositivo		
Contexto escolar percecionado na observação participante Discurso dos entrevistados ao IE1	2006/07 a 2008/09	E(código) ou EE(código)
5.2.4.2. Perceções sobre o funcionamento do dispositivo		
Contexto escolar percecionado na observação participante Discurso dos entrevistados ao IE1	2006/07 a 2008/09	E(código) ou EE(código)
5.2.4.3. Recetividade das propostas emergentes do desenvolvimento do dispositivo		
Contexto escolar percecionado na observação participante Discurso dos entrevistados ao IE1	2006/07 a 2008/09	E(código) ou EE(código)
5.2.4.4. Constrangimentos		
Contexto escolar percecionado na observação participante Discurso dos entrevistados ao IE1	2006/07 a 2008/09	E(código) ou EE(código)

5.2.4.1. O Papel das lideranças no desenvolvimento do dispositivo

O PCE referiu ser difícil destacar o seu contributo porque: “a gente embrenha-se tanto numa coisa que depois já não sabe distinguir muito bem onde começa e onde acaba a influência de cada um” (E1). Porém, referiu que o seu primeiro contributo foi a constituição da Equipa: “[...] a primeira decisão que havia a tomar era como construir a Equipa” (E1), o que acaba por confirmar a perceção que tivemos quanto à sua implicação (cf. ponto 5.2.1). Apesar de não ter especificado mais os seus contributos, constatamos que foram vários, daí que ele tenha alguma dificuldade para os enumerar. Por exemplo, ao nível da implementação do DAAE, foi ele que assumiu a responsabilidade de procurar e contactar instituições e entidades que poderiam vir a auxiliar o desenvolvimento da AAE. Ao nível do desenvolvimento do DAAE, foi o principal incentivador das sugestões e diretrizes emanadas pela Equipa, tais como, a marcação de uma reunião entre os coordenadores dos departamentos curriculares e a Equipa para esclarecer a avaliação do SA que seria implementada, assim como a implicação que teve na construção dos referenciais da avaliação do SA. Assumiu, ainda, a responsabilidade de estabelecer a ligação

entre o Conselho Pedagógico e a Equipa⁴⁸⁷, nomeadamente, na transmissão das informações e das solicitações decorrentes do desenvolvimento do DAAE, tal como se pode observar nos exemplos apresentados, que retratam as situações verificadas:

O Presidente aproveitou para solicitar aos docentes a disponibilidade de toda a colaboração solicitada pela equipa de avaliação. [...] O Presidente distribuiu, aos presentes, o primeiro relatório de avaliação interna [...]. (Acp-1, 10-09-2007); De seguida foi analisado o relatório intermédio da avaliação entregue pelo presidente deste conselho. (Acp-6, 28-01-2009).

Destacamos, ainda, o acompanhamento do desenvolvimento do DAAE, não só fruto das suas responsabilidades, mas também da relação estabelecida connosco, nomeadamente, na leitura dos nossos relatórios e nas reuniões realizadas⁴⁸⁸. Assim, concluímos que o PCE se embrenhou no desenvolvimento do DAAE, o que justifica as perceções que constámos terem existido no seio dos docentes quanto à sua interferência, nomeadamente, na avaliação do SA. Estamos convictos de que terá interferido na avaliação do SA, sobretudo, na construção dos referenciais, mas, à exceção desse facto, o seu contributo decorreu das suas competências⁴⁸⁹ e do papel de intermediário entre a Equipa e o Conselho Pedagógico, dado não ter havido outro elemento capaz de assumir tal papel.

Quanto ao Presidente da Assembleia de Escola, o seu contributo terá sido, principalmente, acompanhar o desenvolvimento do DAAE: “[...] tenho lido todos os relatórios, tenho estado atento aos relatórios intermédios que têm sido feitos [...]” (E11). Esse acompanhamento surge enquadrado na função que desempenha, particularmente, o de “assegurar as tarefas de coordenação do trabalho da Assembleia” (Regulamento Interno da Escola) e, assim, dinamizar a execução de uma das competências da Assembleia de Escola: “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (a alínea i, do ponto 1 do art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Assumiu, também, o papel de incentivador da aplicação das sugestões emanadas pela Equipa, particularmente, na Assembleia de Escola e no Conselho Executivo: “[...] tenho também feito sentir na Assembleia de Escola [...] e fazer sentir ao Conselho Executivo para seguir todas as sugestões que têm sido dadas por esta Equipa” (E11). Referiu ter tido também a preocupação de intervir na melhoria das condições de trabalho da Equipa, de maneira a garantir

⁴⁸⁷ A exceção ocorreu apenas no primeiro ano letivo (2006/2007), dado que a responsabilidade de estabelecer uma ligação entre o Conselho Pedagógico e a Equipa ficou a cargo de uma docente da Equipa, dado esta assumir a coordenação de um Departamento Curricular.

⁴⁸⁸ Além das reuniões individuais tidas connosco (ao todo três), também participou numa reunião solicitada por nós para refletir sobre o desenvolvimento do DAAE, na qual esteve também presente a Coordenadora da Equipa.

⁴⁸⁹ As competências a que nos referimos dizem respeito, não só às que estão inerentes ao cargo de PCE (art.º 18.º, do Decreto-Lei n.º 115-A/98), mas também ao do Presidente do Conselho Pedagógico.

a continuidade de tal dispositivo: “[...] saber o que é que se está a fazer, estar atento e tentar com que se deem as melhores condições possíveis para continuarem a desenvolver o projeto” (E11). Esta preocupação terá emergido do envolvimento que assumiu na implementação do DAAE, pois, acompanhou o PCE no estabelecimento de contactos com instituições e entidades que poderiam vir a auxiliar a Escola, que o terão sensibilizado para as dificuldades do desenvolvimento do DAAE. Assim, concluímos que o Presidente da Assembleia de Escola teve um contributo que não se restringiu apenas ao desempenho das suas funções, visto que terá contribuído para garantir a manutenção do desenvolvimento do DAAE que a Escola tinha optado por implementar.

Relativamente aos coordenadores dos departamentos curriculares, um dos contributos foi o estabelecimento de uma ponte de ligação entre a Equipa e os seus departamentos curriculares. A Equipa, por intermédio do PCE, divulgava informações e solicitava a colaboração de que necessitava para desenvolver o DAAE no Conselho Pedagógico. Daí, os coordenadores de departamentos curriculares passavam as informações para os seus departamentos e dinamizavam as atividades necessárias ao cumprimento das colaborações solicitadas. Este contributo facultou a participação dos docentes em torno do DAAE, não só ao nível da construção da planificação, mas também ao nível do seu desenvolvimento, principalmente, na avaliação do SA, pois todos os coordenadores entrevistados referiram que os seus departamentos curriculares foram tomando conhecimento e executaram as tarefas que lhes foram sendo solicitadas⁴⁹⁰:

Para já a cooperação tem sido mais do tipo institucional [...]. Nós analisamos documentos, participamos na construção de documentos ou na validação de instrumentos (E7);

[...] nós participamos, euh... nas atividades do processo de autoavaliação através da discussão a nível do Departamento e do preenchimento dos inquéritos que foram passados e que foram feitos em trabalho de equipa, por equipas de trabalho, mais ou menos isso, preenchemos os questionários (E8);

[...] todas as situações que a Equipa tem pedido, o departamento tem respondido positivamente e portanto foi a pouco e pouco e em todas as questões sobre a avaliação, o Departamento tem dado o contributo que lhe é pedido (E9);

O Departamento ia sempre dando feedback, nomeadamente, este ano foi bastante, digamos crítico, no sentido de reflexivo e de muita interação que houve na definição das metas, portanto participamos nesse processo por essa via (E10).

⁴⁹⁰ Relativamente à Coordenadora de Departamento que não participou no IE1, verificámos, através da análise das atas, a existência do mesmo tipo de cooperação, tal como poderemos observar nos exemplos que expomos de seguida, os quais retratam outras situações: “[...] membros da equipa do projeto de autoavaliação da escola, referiram que, nesta fase, deveriam ser definidas as prioridades por grupo disciplinar dentro de cada departamento [...]” (Adce-8, 09-05-2007); “A equipa de autoavaliação continua o seu trabalho [...]” (Adce-4, 19-11-2007).

Foi na avaliação do SA que observámos uma participação mais alargada dos departamentos curriculares, pois, além do papel desempenhado na construção do referencial, analisavam os dados disponibilizados pela Equipa. Tal participação só foi possível porque houve uma colaboração dos coordenadores dos departamentos, que não ficou restrita ao estabelecimento da ponte de ligação, assentando igualmente numa ação de esclarecimento sobre o modo como o processo iria decorrer aquando da sua implementação:

[...] o nosso trabalho é desconstruindo as perceções que as pessoas tem do aspeto negativo de medir, ou seja, focam demasiado num grupo e devem perceber, claro, que aquilo é importante mas, não é o centro das coisas. Algum discurso que também foi produzido, às vezes na brincadeira, mas são discursos que as pessoas retraiam, porque tem receio que são do género: «se tu não melhora os resultados vais ver!». Estas são «brincadeiras», que normalmente os órgãos de gestão por vezes dizem, onde em determinadas alturas, provocam retração e depois há que «partir mais um pouco de pedra»! O nosso papel enquanto coordenador é este, ir desconstruindo isso [...] (E7);

Explicar portanto no meu Departamento e também noutros sítios onde foi possível, Pedagógico e noutros sítios, que isso não seria um constrangimento, mas seria uma ajuda para o processo ensino aprendizagem e nesse sentido [...], todos os indivíduos de Departamento, que são vinte e quatro, tivessem portanto a ideia clara de que era importante o esquema de avaliação (E9).

Além das dúvidas sobre a forma como a avaliação do SA iria decorrer, os esclarecimentos centraram-se também na desmistificação da avaliação, principalmente, na desconstrução de algumas perceções existentes e fomentadas em tom de *brincadeira* para fazer sobressair as potencialidades da regulação e do apoio que tal avaliação poderia ter no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Embora estes esclarecimentos não tenham sido destacados por todos os coordenadores entrevistados, estamos convictos que a maioria o terá feito, pois todos eles participaram na reunião de esclarecimento sobre a avaliação do SA e um dos entrevistados referiu ter sido o *nosso trabalho* a desconstrução das perceções negativas sobre a avaliação. Aliás, esta perceção é reforçada quando o PCE destaca os coordenadores de departamento como os elementos-chave na implementação da avaliação do SA: “[...] foi fundamental porque primeiro tiveram que ser ganhos [os coordenadores de departamento] para a questão e foram euh e depois a partir daí na passagem dessa ideia, dessa necessidade para os Departamentos, não é? Como níveis diferentes como é óbvio” (E1).

Em síntese, constatámos que ao nível das lideranças de topo (Presidentes do Conselho Executivo e da Assembleia de Escola), o papel desempenhado se centrou na criação de condições para a implementação do DAAE e, posteriormente, no fomento e incentivo das

diretrizes emanadas pela Equipa. Este facto é mais relevante no caso do PCE, dado que, além de ter assumido a responsabilidade em estabelecer a ligação entre a Equipa e o Conselho Pedagógico, também se envolveu na construção dos referenciais produzidos no âmbito da avaliação do SA. Ainda relativamente às lideranças de topo, destaca-se a preocupação do Presidente da Assembleia de Escola em garantir a manutenção do desenvolvimento do DAAE que a Escola tinha optado por implementar. Assim, houve um compromisso, essencial para o desenvolvimento da avaliação de escola (Santos Guerra, 2002b)

Quanto às lideranças intermédias (coordenadores dos departamentos curriculares), observámos a assunção da responsabilidade do estabelecimento de uma ponte de ligação entre a Equipa e os docentes, não só ao nível do incentivo e promoção de tarefas emanadas da Equipa, mas também ao nível do esclarecimento e da desmistificação de aspetos menos compreendidos pelos docentes. Logo, consideramos que estes atores se revestem de uma importância significativa para o desenvolvimento de um DAAE e, como tal, teria sido importante a dinamização de uma formação no âmbito do referido dispositivo para reforçar apropriação de conceitos e clarificar a própria metodologia adotada – a referencialização. Acreditamos que essa ação teria facilitado o estabelecimento da referida ponte, que nos pareceu fundamental para conquistar o envolvimento dos docentes no desenvolvimento do DAAE.

5.2.4.2. Perceções sobre o funcionamento do dispositivo

Dos elementos da Equipa entrevistados, à exceção dos alunos⁴⁹¹, a maioria foi da opinião de que o desenvolvimento do DAAE é exigente: “Muito exigente, muito exigente [...]” (EE2); “[...] este objetivo exige [...]” (EE4); “É, é, é... exigente [...]” (EE5); “[...] parece-me que é complicado” (EE6). Tal opinião foi também partilhada por alguns dos outros entrevistados, sobretudo, o PCE e o Presidente da Assembleia de Escola que destacaram a exigência e a complexidade que o desenvolvimento do DAAE acarretava: “[...] cansativo, não é? Exigente [...]” (E1); “[...] é um trabalho extremamente complicado [...]” (E11). Outros entrevistados, embora com menos clareza partilham as mesmas opiniões porque, por um lado, um dos coordenadores de departamento curricular referiu que “para se ter qualidade tem que ser exigente” (E9) e, por outro lado, um docente da Equipa referiu que o desenvolvimento do DAAE “tem o percurso normal de qualquer trabalho de projeto que [tem] participado” (EE3).

⁴⁹¹ Dado o reduzido envolvimento dos alunos integrados na Equipa no desenvolvimento do DAAE, compreende-se que estes não tenham tido qualquer perceção sobre as tarefas inerentes ao desenvolvimento de um DAAE.

Estamos convictos de que a exigência e a complexidade realçada anteriormente surgiu associada, sobretudo, à quantidade de tarefas: “[...] uma Equipa que tenha muito trabalho mas, não tenho a perceção exata da quantidade de trabalho que é exigida à Equipa. Agora penso que é muito trabalho” (E8); “A quantidade de trabalho é muita.” (E7). A Coordenadora estabeleceu também uma ligação da exigência à quantidade das tarefas, nomeadamente, todas aquelas que vão sendo integradas na rotina da Equipa com o desenrolar do desenvolvimento do DAAE: “[...] vai-se implementando, mas não volta a trás, [...] porque cada vez se faz mais e não se pode deixar para trás aquilo que se começou a fazer o ano passado [...], mas já estamos a avaliar outra área sempre avaliando a primeira. Isto aumenta sempre em intensidade e amplitude” (EE2). O exemplo que retrata a situação descrita pela Coordenadora é avaliação do SA, pois a Equipa, ao responsabilizar-se pela sua dinamização, acarretou o desenvolvimento de um conjunto de tarefas que passaram a fazer parte da sua rotina de trabalho, que também englobava a avaliação de outras áreas do quadro de referência. Poder-se-á concluir que o DAAE é um processo complexo devido ao facto de ser inacabado e integrado na rotina da Escola e, assim, revela-se difícil desenvolver este tipo de dispositivo quando se pretende que ele se assuma como um meio de meio de aprendizagem da escola, dada a necessidade de se ter presente o terceiro princípio defendido por nós – 3. Processual (cf. ponto 3.4.5).

Creemos que a exigência e complexidade ganharam contornos mais relevantes devido ao facto de, nos dois primeiros anos letivos, ter havido carência de tempo e ausência de um tempo comum na Equipa para desenvolver as tarefas inerentes ao DAAE, originando uma sobrecarga de trabalho, sobretudo, para os docentes. Aliás, a necessidade de disponibilizar um espaço temporal específico para os docentes foi, não só destacado como um constrangimento para o desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 3.4.7), como uma reivindicação efetuada por alguns entrevistados aquando da partilha das suas perceções sobre a exigência deste tipo de iniciativa. Por exemplo, quando um dos elementos da Equipa destaca a ideia de que o desenvolvimento do DAAE é exigente referiu que seria necessário mais tempo: “[...] acho que nós precisávamos de ter muito mais tempo [...]” (EE4). Embora não tenha defendido a exclusividade para os docentes, acrescentou que a disponibilização de um espaço temporal teria sido, no seu caso, essencial para se sentir seguro para tomar as decisões que foi tomando na Equipa: “Quer queiramos quer não, eu não digo que deveria existir tipo exclusividade, não é que fosse má, atenção, mas também já não pediria tanto. [...] tivéssemos mais tempo pelo menos eu teria mais segurança para tomar as decisões que fui tomando, que tive que tomar.” (EE4). O mesmo

se verificou com o Presidente da Assembleia de Escola, pois quando partilhou a ideia de que o desenvolvimento do dispositivo era *extremamente complicado* referiu que a Equipa deveria “ter mais tempo para o desenvolver” (E11). Um outro exemplo emergiu do PCE quando nos revelou ter ficado sensibilizado para a necessidade de disponibilizar tempo específico para os docentes desenvolverem o DAAE porque, na sua opinião, não será possível avançar: “Isso aí está a ganhar ideia, senão também não consegue de facto se não houver um tempo, um bloco ou dois, agora depende, por semana consagrado à tarefa de facto é uma violência porque é exigente” (E1).

Embora a exigência e a complexidade tenham surgido, sobretudo, associadas à quantidade de tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE, outros aspetos ressaltaram: em primeiro, foi referido pelo Representante dos encarregados de educação da Equipa, cuja exigência do desenvolvimento do DAAE decorre do facto de se “requerer muita orientação porque trabalha-se muito no vago, no vazio, a gente sabe onde tem de chegar, mas não sabe como lá chegar” (EE5). Esta associação destaca, não só a necessidade de formação, como também de apoio e, deste modo, consideramos que vai de encontro às exigências que é, segundo alguns autores (Alaiz *et al.*, 2003; Correia, 2011; Dias, 2005; MacBeath *et al.*, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2003a), necessário ter presentes para o desenvolvimento de um DAAE, nomeadamente, uma equipa constituída por elementos com formação e o apoio de um *amigo crítico* para que as dificuldades não sejam tão significativas ao ponto de bloquear e até impedir o seu desenvolvimento, tal como tivemos oportunidade de constatar noutras investigações que desenvolvemos (Alves & Correia, 2008; Correia, 2006).

Um outro aspeto destacado foi a ausência de uma cultura de organização de dados que foi traduzida por uma ausência de uma *cultura científica*:

[...] isso tem a ver com a nossa falta de cultura científica, ainda continuámos a ver, atas de reuniões de grupo, de coordenação, de turma, com insuficiência de dados, que não é propositada, mas fruto da não perceção por parte de algumas pessoas, da necessidade de ter uma sistematização da recolha da informação, que normalmente é entendida pelos professores como uma chatice e burocracia (E7).

No fundo, este entrevistado reclama sobre a complexidade de desenvolver um DAAE, a deficiência de informação que existe na Escola, reforçando a pertinência do incentivo que fizemos junto da Equipa aquando da caracterização dos contextos interno e externo da Escola (cf. ponto 5.2.2.3).

Ao longo do acompanhamento desenvolvido, constatamos que, de facto, o desenvolvimento do DAAE é exigente e complexo. Porém, tal não se deveu apenas aos aspetos

que foram sendo destacados pelos entrevistados ao IE1, mas à necessidade de contemplar as diferentes perspetivas existentes na Escola. Um exemplo que revela esta perceção foi a avaliação do SA, sobretudo, nas negociações a que assistimos na construção dos referenciais, em que existiam diferentes perspetivas, havendo até algumas que não estavam em consonância com as metas definidas no PEE (cf. ponto 5.2.3.1.2). Aliás, uma das justificações do primeiro ajuste à planificação do DAAE apresentadas pela Equipa foi a necessidade de dispor de um espaço temporal maior para que os docentes pudessem expor ou apresentar as suas propostas para a construção dos referenciais de avaliação do SA (cf. ponto 5.2.2.2). Se, entre os docentes, existiram perspetivas diferentes sobre a Escola, estamos convictos que o mesmo iria emergir com os restantes atores da Escola, quer no caso de se terem envolvido esses atores na avaliação do SA, quer no caso de o DAAE ter focado a sua atenção noutras áreas do quadro de referência. A complexidade deste tipo de iniciativa decorre, ainda, do facto de ser um ato interpretativo, que implica a necessidade de se contemplarem as diferentes perspetivas para que se assuma como um meio, não só de construção, mas também de regulação do sentido da escola (Alves & Correia, 2009; Figari, 2008).

5.2.4.3. Recetividade das propostas emergentes do desenvolvimento do dispositivo

Da análise dos discursos emergentes da aplicação do IE1, concluímos que se centraram na recetividade da implementação da avaliação do SA, o que é compreensível, dada a focalização que o desenvolvimento do DAAE teve nessa avaliação. A proposta de avaliação do SA não foi pacífica, pois originou algum desconforto, alguma desconfiança e, de certa forma, algum mal-estar, conforme traduzem os entrevistados:

[...] alguma desconfiança e até de desconforto por parte de alguns setores da comunidade que reagiram quando se colocou: «*Bem agora vamos estabelecer as metas, tem que ser, são os nossos indicadores de de:: sucesso*» (E1);

[...] foi tão forte que o nosso próprio trabalho foi posto em causa, ou seja, houve até manifestações de dúvidas, da fiabilidade do nosso trabalho [...] (EE2);

[...] sentia as pessoas polémicas, alteradas com as metas, as pessoas nervosas com o facto de terem que se justificar com essas metas. Pronto e esse foi o momento mais polémico (EE3);

[...] da primeira vez que nós tentamos levar a discussão o documento, da avaliação do sucesso, [...] não interferiu muito na vida daqui da Escola. Portanto aquilo surtiu quase questão nenhuma. Da segunda vez foi uma discussão inflamada mesmo [...] (EE4);

[...] eu acho que a Escola reagiu muito inicialmente, houve muitos problemas em termos de departamento (EE5);

Houve uma primeira proposta de metas inicial que foi recebida pelos professores com reservas (E7);

[...] reação negativa em relação à busca de resultados, procurar apenas os resultados [...], pensar apenas num produto final [...].(E8);

Quando se pergunta: «olha por que é que tu atribuis esta classificação ou esta?». As pessoas têm que ter a abertura suficiente para poder justificar isso. É um domínio como outro qualquer. E é um domínio que neste momento ainda é difícil aos docentes começarem a aceitar (E11).

Estas reações acabam por reforçar a perceção que tivemos no momento da construção dos referenciais de avaliação do SA, sobretudo, o resultado da solicitação que foi feita aos departamentos curriculares para analisarem os referenciais de departamento, que terá sido recusada (cf. ponto 5.2.3.1.2).

Tendo por base os constrangimentos provocados pela implementação do novo modelo de ADD no desenvolvimento do DAAE, nomeadamente a perceção de que a avaliação do SA se focalizaria nos resultados académicos obtidos pelos alunos de cada um dos docentes e que assentaria numa forma de controlo, compreendemos a falta de receptividade dos docentes. Além disso, o envolvimento do PCE, sobretudo na construção dos referenciais, terá também tido impacto significativo, tendo mesmo sido ele o responsável pela definição das metas propostas. Apesar dessas propostas terem sido apresentadas com base no sentido traduzido no PEE, a sua definição fez com que tivessem sido, sentidas como uma imposição descontextualizada da liderança da Escola. A este propósito, um dos coordenadores de departamento curricular referiu que, apesar de as metas terem sido “propostas pelo Conselho Executivo a partir de referenciais do passado [...], a primeira reação das pessoas foi achar que [se tinha exagerado]” (E7). Esta emergiu, sobretudo, do desconhecimento do contexto escolar e, daí, a importância de nós, como *amigo crítico*, termos alertado na altura, para a disponibilização de um conjunto de dados do SA obtido nos anos letivos anteriores, dado que nos parecia que poderia ajudar os docentes na análise que lhes tinha sido solicitada. Também a definição de metas foi vista como uma imposição vinda do órgão de gestão da Escola, tal como refere uma das coordenadoras de Departamento Curricular ao afirmar terem existido alguns docentes que “aceitaram a imposição do Executivo” (E8). Assim, o discurso parece-nos clarificar e justificar as desconfianças, o desconforto e o mal-estar destacados anteriormente no meio de uma conjuntura de incertezas que se vivia em torno da implementação do novo sistema de ADD.

Constatamos que, para alguns respondentes, a falta de receptividade dos docentes também adveio da resistência à mudança. Para o representante dos Encarregados de Educação,

a reação dos docentes faz parte do processo de mudança, na medida em que ela “gera sempre descontentamentos e gera desconforto [...] isso é normal, o tempo vai acabar por serenar e as coisas passam” (EE5). Na mesma perspetiva, um Coordenador de Departamento referiu que “é sempre difícil mudar mentalidades e mudar hábitos de trabalho” (E9). Tal resistência acabou por ser reforçada por um dos docentes da Equipa quando referiu que as discussões inflamadas emergiram no momento em que os docentes se aperceberam de que a avaliação do SA implicaria uma exposição dos resultados académicos dos seus alunos em sede de departamento curricular, com a qual não estavam familiarizados:

[...] as pessoas começaram a ver que o seu trabalho ia ter exposição, ou seja, o trabalho da pessoa deixou de estar dentro do Conselho de Turma e dentro das pautas. O trabalho das pessoas ia ser publicado, ia ser analisado ao nível das escolas e essa exposição faz com que as pessoas tenham mais alguma preocupação em termos dos frutos que o seu trabalho dá (EE4).

A resistência à mudança pode ter sido agravada, por um lado, com o facto de uma parte significativa do corpo docente estar no topo da carreira, pois, segundo um Coordenador de Departamento, esse é um fator que dificulta as mudanças, dado que as preocupações desses docentes estão, sobretudo, centradas na preparação da aposentação: “O grau de dificuldade desta Escola está no facto de haver uma certa homogeneidade nas idades de topo, [...] estão a 4/5 anos de aposentação, ou seja, estão naquela fase de desinvestir na carreira porque estão a preparar o futuro que será a aposentação. [...] os novos são suficientemente novos na instituição para criar o seu espaço” (E7). E, por outro lado, da história da Escola, para o Representante dos Encarregados de Educação a recetividade poderia ter sido pior, dado um passado marcado por enormes problemas:

[...] acho que podia ser muito pior. [...] Eu acho que isso da (nome da Escola) evoluiu muito... quem conheceu a (nome da Escola) aqui há dez anos, sendo uma Escola de elite, uma Escola com um Conselho Executivo muito fechado, cheio de problemas, problemas em Tribunal, problemas de horários, problemas, eram só problemas e quem conhece agora a (nome da Escola) não tem nada a a ver, não tem nada a ver. [...] são até serenas, tendo em conta aquilo que a gente conheceu de lá (EE5).

Embora o passado da Escola tenha sido destacado apenas por um dos respondentes, sabemos que esta passou, de facto, por momento difíceis que terão influenciado a postura dos docentes e, deste modo, a resistência à mudança poderá ser uma forma de proteção das rotinas instaladas, para evitar situações geradoras de conflitos ou problemas.

Assim, compreende-se que a implementação da avaliação do SA se tenha prolongado no tempo. Aliás, tal percepção é reforçada por um dos Coordenadores de Departamento quando referiu que as metas “foram discutidas durante bastante tempo” (E7). Contudo, passada toda a agitação que ocorreu em torno da proposta de avaliação do SA, o PCE referiu ter sido um processo difícil e que levará tempo até que todos os docentes o interiorizem como um processo que pode auxiliar a melhoria:

[...] pronto agora chegamos ao fim e as pessoas vão perceber que afinal até não foi um trabalho (como é que hei de dizer?) tão tão disparatado como isso, bem pelo contrário. E agora também o facto de uns estarem acima e outros abaixo, não é em si nada que os vá matar, vá lá e portanto isto também é algo que se vai aprender, não é? e talvez daqui a um ano ou dois tudo isto se incorpore com alguma normalidade nas nossa práticas. (E1)

Na mesma linhas de ideias, um Coordenador de Departamento referiu que alguns docentes já estavam a começar a aceitar a avaliação do SA: “Eu penso que digamos algumas pessoas entenderam isso, não como algo menos desejável, mas ou se caminhava nesse sentido ou então não tinha muito sentido fazer-se uma avaliação rigorosa” (E10). Tendo presentes as mudanças constatadas no ano letivo 2008/2009 na avaliação do SA, nomeadamente, ao nível da ação dos docentes em torno da produção do juízo de valor e na elaboração de estratégias de melhoria (cf. ponto 5.2.3.1.3.2), poderá dizer-se que as expectativa de que – *tudo isto se incorpore com alguma normalidade nas nossa práticas*, acabou por se vir a concretizar. Deste modo, o destaque desta expectativa revela-se pertinente porque, não só alerta para as dificuldades inerentes a um processo de mudança, mas também revela que é necessário tempo para que essas mudanças ocorram, tal como alertam alguns autores (Bolívar, 2003; MacBeath *et al.*, 2005; Thurler, 2001b).

Em síntese, as perspetivas partilhadas pelos diferentes entrevistados reforçaram a percepção de que houve uma má recetividade das mudanças fomentadas ao nível das práticas de avaliação e de análise dos resultados académicos institucionalizadas na Escola, pelo que as tensões que percecionámos no processo de construção dos referenciais foram reforçadas. Se, por um lado, essa recetividade pode ter sido provocada pela implementação do novo sistema de ADD, compreendendo-se o seu destaque como um constrangimento para o desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.4.4.2), por outro lado, poderá ter sido o reflexo da estratégia adotada na construção dos referenciais, nomeadamente, a apresentação dos referenciais construídos com o envolvimento do PCE. O desejável seria que o envolvimento passasse também pelos docentes,

pois ele é um contributo fundamental do profissionalismo e da responsabilidade para o sucesso dos alunos (Roullier, 2004 e 2008).

5.2.4.4. Constrangimentos

Neste ponto, centramo-nos, num primeiro momento, nos constrangimentos provocados pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação na Escola e, um segundo momento, nos constrangimentos que dificultaram o desenvolvimento do próprio DAAE.

5.2.4.4.1. Do desenvolvimento do dispositivo

Das entrevistas realizadas no decorrer do acompanhamento, verificámos que não surgiram constrangimentos relativos ao desenvolvimento do DAAE, o que se compreende dado o momento em que foi aplicado o IE1⁴⁹². Contudo, para uma das docentes da Equipa, a avaliação do SA poderá desvirtualizar as classificações atribuídas aos alunos, ou seja, em vez das classificações traduzirem os desempenhos dos alunos, elas assumir-se-ão como uma resposta favorável às pressões que lhe pareceu terem sido exercidas pela Escola sobre os docentes:

[...] é preciso ter cuidado com ela, não é? porque é sempre esta dupla faceta de que: por um lado há, parece que há uma certa pressão em que haja... para saírem classificações boas, por outro lado, há que haver uma certa honestidade em todo o processo e então pensar se realmente a nota é nota em função de uma série de pressupostos e de uma série critérios, que estão por trás disso, ou então, vamos todos facilitar um bocado porque temos que dar todos boas notas [...] (EE3).

Esta perspetiva não foi partilhada pelo PCE que considerou que não fazia qualquer sentido pensar que tal desvirtualização pudesse emergir, dada a responsabilidade e a consciência profissional dos docentes, que os impede de falsear as classificações atribuídas aos alunos: “A responsabilidade do professor, ele tem que responder perante objetivos claros e pela sua consciência profissional, ou seja, se falseou resultados por causa das metas isso não faz sentido nenhum” (E1). Não obstante, verificámos que o PCE acabou, posteriormente, por corroborar com a possibilidade de poderem surgir alguns casos, mas, em paralelo, referiu que isso só “pode acontecer um ano, não pode é acontecer sempre” (E1).

O constrangimento destacado pela anterior docente da Equipa surgiu com base no pressuposto de que “as melhores escolas são as que têm melhores alunos” (EE3) e, como tal, entende que é do interesse da Escola que se “deem boas notas aos alunos” (EE3), como

⁴⁹² Lembramos que a aplicação do IQ1 ocorreu no final do ano letivo 2007/2008, coincidindo, assim, com o final do ano letivo em que foi implementada a avaliação do SA.

também, do Conselho Executivo “ter professores que deem boas notas” (EE3). Esta lógica não se coaduna com as lógicas atuais dos movimentos de escolas eficazes porque, de acordo com Lima (2008), a maioria dos investigadores corroboram a ideia de que o *valor* que a escola *acrescenta* aos atributos dos seus alunos é o critério mais adequado para medir a eficácia, logo, o *valor acrescentado* assume-se como uma forma de reconhecimento das particularidades dos alunos de uma determinada escola. Logo, entende-se que os interesses realçados pela anterior entrevistada decorrem no âmbito de uma conjuntura criada com a publicação dos rankings das escolas que, nestes últimos anos, tem ocorrido através dos meios de comunicação social. O facto de a construção dos rankings ter, como único referente, as classificações dos alunos obtidas nos exames externos origina, na nossa opinião, estas perspetivas, pois o alcance de posicionamentos cimeiros permite às escolas utilizá-los posteriormente como uma publicitação do seu trabalho para cativar novos alunos.

Relativamente à existência de pressões sobre os docentes para atribuírem classificações elevadas, não dispomos de dados suficientes que nos permitam confirmar a existência dessas pressões. Contudo, o PCE envolveu-se na construção do referencial de avaliação do SA pois, além das responsabilidades que terá tido na sua construção, sobretudo, na definição da eficácia interna⁴⁹³, terá mesmo limitado a participação dos docentes, podendo afirmar-se que se tratou de uma *pseudoparticipação* que emergiu como uma forma de gerir os conflitos existentes. Se é verdade que o principal referente da avaliação do SA foi o PEE, não podemos deixar de assinalar, em primeiro lugar, a tensão que existiu aquando da construção dos primeiros referenciais e, em segundo lugar, a definição de um aumento de 5% da eficácia interna em todas as disciplinas, apresentada pelo PCE para o ano letivo 2008/2009, apesar de esta ter sido, posteriormente, objeto de análise e, nalguns casos, alvo de reformulação por parte das equipas educativas (cf. ponto 5.2.3.1.2).

⁴⁹³ Da análise do processo de avaliação do SA, observámos que o seu principal enfoque recaiu no critério designado por eficácia interna, cuja tradução está ligada, essencialmente, à taxa de sucesso das diferentes disciplinas.

Este facto ficar-se-á a dever ao facto de a ADD, que estava a ser implementada pelo Ministério da Educação, contemplar o contributo do docente para a melhoria dos resultados escolares dos alunos⁴⁹⁴, tendo mesmo a anterior docente da Equipa revelado desacordo quanto à possibilidade de os docentes poderem a vir a ser punidos: “Pronto aí devem ser analisadas as situações, devem ser refletidas e a avaliação deve ser vista nesse sentido, duma reflexão e pronto duma tomada de medidas em função disso, agora não se deve é depois punir a pessoa por isso [...]” (EE3). No mesmo sentido, uma Coordenadora de Departamento Curricular entrevistada alertou para a possibilidade de surgir um *sucesso estatístico* devido à implicação que o SA teria na avaliação individual de cada um dos docentes: “Se calhar começam a refletir também sobre as suas prestações e sobre as prestações dos seus alunos. Também podem nalguns casos estar a contribuir para o sucesso estatístico [...]” (E8). Para esta Coordenadora de Departamento era nas zonas de transição que poderiam surgir maiores problemas porque um docente que está indeciso em atribuir entre um nível dez ou nove poderá inclinar-se para o primeiro devido aos reflexos que teria na sua avaliação de desempenho: “Mas há aquelas zonas de franja, de transição, que podem, vamos supor... Um aluno que estaria no patamar de insucesso, entre o nove, se eu lhe der um dez, vamos supor. Se eu lhe der o dez, ele já entra na percentagem de sucesso, [...] Que é que o professor faz: *«Olha vou dar-lhe uma positiva se ele tem problemas ele passa, a minha taxa de sucesso é maior não é?»* (E8).

Tendo presentes as perspetivas destas duas entrevistas e os riscos que Ball (2002) anuncia da nova tecnologia política – a performatividade⁴⁹⁵, faz com que o alerta feito pela primeira entrevistada não seja descabido e que a opinião do PCE nos soe a uma ingénua

⁴⁹⁴ Um dos itens que os docentes deveriam de ter em conta na definição dos objetivos individuais era “a melhoria dos resultados escolares dos alunos” (alínea a, do ponto 2, art.º 9.º, do Decreto Regulamentar n.º 2/2008), o qual, entre outros, constituía-se como sendo a “referência essencial da classificação” (art.º 10.º, Decreto Regulamentar n.º 2/2008) a atribuir. A propósito das classificações, no Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, que emergiu no seguimento do anterior diploma para aprovar os modelos de fichas, observamos no anexo XIII - Ficha de Avaliação de Desempenho dos Docentes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, ensino secundário e especial, a ser preenchida pelo Presidente do Conselho Executivo – os seguintes itens que seriam objeto de classificação:

B.1.1 Melhoria dos resultados escolares dos alunos - contributo do docente e cumprimento dos respetivos objetivos individuais;

B.1.2 Progresso das aprendizagens dos alunos relativamente à avaliação diagnóstica realizada no início do ano;

B.1.3 Evolução dos resultados escolares dos alunos relativamente à evolução média: a) dos resultados dos alunos daquele ano de escolaridade ou daquela disciplina naquele agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) dos mesmos alunos no conjunto das outras disciplinas da turma no caso de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário;

B.1.4 Classificações nas provas de avaliação externa e respetiva diferença relativamente às classificações internas.

⁴⁹⁵ Segundo Ball (2002, p.4), a “performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostra de «qualidade» ou ainda «momentos» de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento / avaliação”.

percepção, sobretudo, se tivermos presente a possibilidade que Ball (2002, p.11) diz ser real – a “de que [as] autênticas relações sociais sejam substituídas por «relações de julgamento», nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade”. Cremos que esta possibilidade terá sido percebida pelos docentes quando associaram a avaliação do SA à sua própria avaliação de desempenho e, daí, compreende-se o desconforto, alguma desconfiança e o mal-estar na sua receptividade. Logo, parece-nos que o alerta da primeira entrevistada não emerge apenas da implementação do novo sistema de ADD, mas também do facto de o DAAE ter restringido a sua ação à avaliação do SA e, assim, ter-se-á dado uma imagem de uma maior preocupação com o SA, em detrimento das outras dinâmicas desenvolvidas na Escola.

Não obstante, as razões apontadas pelos entrevistados se foram desvanecendo, quer com o envolvimento dos docentes no estabelecimento das metas integradas na eficácia interna, quer com a revogação da avaliação do contributo dos docentes para o alcance do SA que estava integrado no modelo de ADD. Caso contrário, não teríamos assistido a mudanças ao nível da produção dos juízos de valor e da construção de estratégias de melhoria, embora não saibamos quais terão sido os reais impactos nas aprendizagens dos alunos.

5.2.4.4.2. Para o desenvolvimento do dispositivo

A implementação da ADD e a carência de um espaço temporal no horário dos docentes da Equipa foram destacados pela maioria dos entrevistados (IE1), como os principais constrangimentos para o desenvolvimento do DAAE.

Para o PCE, a implementação do novo modelo da ADD não facilitou a discussão sobre a implementação da avaliação do SA, caso contrário, não teria havido o *dramatismo* que existiu:

Eu acho que complicou, porque não facilitou. [...] a discussão ia haver sempre, mas da experiência que eu tenho dos debates, não chegava ao dramatismo a que chegou se não fosse a avaliação do desempenho. Aquilo era mais por causa da avaliação do desempenho do que por causa da avaliação da Escola [...] (E1).

Esta opinião foi corroborada por um docente da Equipa quando referiu que as maiores discussões emergiram a partir do momento em que os docentes terão percebido que a avaliação do SA teria reflexos na sua própria avaliação de desempenho: “[...] eu senti que começou a haver uma maior discussão [...] a partir do momento em que as pessoas se foram apercebendo que o Sucesso Académico depois seria refletido no seu próprio sucesso” (EE4).

Apurámos que a percepção dos docentes sobre os reflexos que a avaliação do SA teria na sua própria avaliação de desempenho partia de um pressuposto incorreto, a de que as metas

inerentes à eficácia interna (um dos critérios destacados nos referenciais da avaliação do SA) teriam de ser alcançadas por todos os docentes:

[...] inicialmente, o grande entrave foi exatamente as pessoas pensarem que todos tinham que atingir sempre a mesma questão, a mesma meta, que todos tinham que atingir a mesma meta. Quando se percebeu que um poderia atingir oitenta, outro noventa, a média dava oitenta e cinco, portanto aí foi sanado (E9);
[...] a questão das metas, eu acho que aqui começou a haver alguma confusão sobre o que é uma coisa sobre o que é outra. E isso foi um bocado prejudicial para o desenvolvimento deste projeto. [...] têm de perceber que na turma delas podem ficar um bocado aquém daquele valor, mas o que interessa é o global. Isso foi um bocado difícil de entender [...] (E10).

A implicação do SA na ADD levou a que os docentes percecionassem a avaliação do SA como uma forma de serem controlados e, desse modo, compreendem-se os fundamentos do *dramatismo* que esteve presente na discussão da implementação dessa avaliação, sobretudo, na construção dos referenciais:

[...] as pessoas não veem esse estabelecimento de metas como uma medida de reflexão e de análise dos resultados e portanto no sentido de pensar uma melhoria do processo de ensino em função deles portanto com esse objetivo... mas viam mais no sentido de estarem a ser controlados e portanto de serem obrigados (EE3);
[...] algumas pessoas olharam para nós como sendo as pessoas que estariam a criar documentos para controlar, avaliar e posteriormente eventualmente sancionar (EE4);
[...] as pessoas começam a confundir um bocado as coisas... e começaram a olhar, digamos assim, para as metas já com algum receio e com muita apreensão porque já estão a pensar noutros aspetos [...] porque as pessoas estão com algum receio em relação ao que lhes pode suceder porque a própria avaliação do desempenho [...] (E11)

Verificámos, assim, que a implementação da ADD acarretou dificuldades para levar os docentes a compreender a avaliação do SA como um meio que poderia vir a auxiliar a regulação das dinâmicas internas da Escola. Estas dificuldades terão sido ainda maiores devido ao facto de a Equipa ter sido vista como responsável pela implementação da ADD e por estar ao serviço do Conselho Executivo da Escola:

[...] quando toda esta turbulência, este ano, da avaliação do desempenho, do estatuto a mudar e de toda esta legislação que pôs em causa muitos colegas nossos [...] neste momento inicial a Equipa foi vista como: «*Estão a trabalhar para o Conselho Executivo, estão a trabalhar, o Executivo, isto é tudo para a avaliação do desempenho, atenção, atenção com o que vamos dizer à Equipa!*» (EE2);
[...] torna as coisas mais complicadas é as pessoas confundirem a autoavaliação com avaliação do desempenho de docente. [...] como estou ligada ao projeto da

Autoavaliação, sinto logo que as pessoas desviar a conversa e percebo que há uma certa identificação da minha pessoa com o projeto de Autoavaliação [...] (EE3); A Equipa de autoavaliação e avaliação da carreira docente e algumas pessoas veem que há ali uma espécie de interceção, de algo em comum. Portanto as pessoas começam a misturar funções: a Equipa de autoavaliação vai produzir um trabalho que terá alguma consequência na avaliação dos docentes [...] (EE4); Em algumas mentes de alguns colegas isso eventualmente passou algumas vezes, heu:: porque por exemplo quando foi abordada a questão das metas, a maior parte dos docentes entendeu isso como uma indicação do Conselho Executivo [...] (E10).

A ideia da Equipa estar ao serviço do Conselho Executivo emergiu, na nossa opinião, do envolvimento do PCE na implementação da avaliação do SA e, como tal, além de ter provocado situações difíceis de gerir, tal como nos foi dado a entender pela Coordenadora, considerámos que terá fragilizado a credibilidade da Equipa. Esta possibilidade coloca em causa o cumprimento do princípio da *objetividade com vista à credibilidade* que defendemos ser essencial no desenvolvimento de um DAAE que se pretende assumir como um meio de aprendizagem (cf. ponto 3.4.5).

É de destacar que esta interligação entre o DAAE e a ADD surgiu como uma das justificações utilizadas para que fosse implementada a avaliação do SA, por exemplo, a obrigatoriedade legal da definição de metas realçada pelo PCE, num Conselho Pedagógico, como uma resposta a uma das questões colocadas por um departamento curricular. Acreditamos que a avaliação do SA poderia auxiliar a ADD, por exemplo, ao nível dos docentes, auxiliaria na definição dos seus objetivos individuais, tal como era realçado no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, e, por isso, consideramos que não estava incorreto o estabelecimento de uma interligação entre as duas avaliações. Porém, o desconhecimento do que adviria da ADD levou a que os docentes assumissem uma postura de defesa e de desconfiança, dificultando, assim, toda a discussão que era necessária sobre o SA da Escola. A este propósito, um dos docentes da Equipa acabou por confirmar que “o problema ou a limitação está sempre na avaliação dos docentes porque ninguém ainda tem uma ideia concreta do que vai acontecer, então as pessoas estão com algum receio.” (EE4). Neste sentido, compreendem-se as sucessivas propostas que os docentes fizeram para ajustar as metas presentes no critério eficácia interna, pois havia o receio de virem a ser penalizados na sua avaliação de desempenho.

É de destacar que este constrangimento aconteceu devido, sobretudo, à presença de uma conjuntura específica, fruto de uma enorme contestação dos docentes perante a implementação

do novo sistema de ADD, entre outras alterações⁴⁹⁶. A este propósito, Flores (2009, p.250), numa reflexão sobre o processo de implementação do novo sistema de ADD, refere que este ficou marcado por “um ambiente de turbulência, agitação e contestação com implicações no trabalho das escolas e dos professores, o que ficou bem visível nos media, dando conta dos protestos e do clima de mal-estar e de ansiedade”. A Escola em estudo não ficou alheia a tais alterações, cujas implicações podem ser sintetizadas com as palavras de um Coordenador de Departamento, quando referiu que o ano letivo 2007/2008 não fora uma referência e que acabou por estragar o que de positivo poderia ter sido feito ao nível do DAAE:

Agora, digamos que este ano não é propriamente um ano de referência para nada [...]. Percebemos que houve uma perda, chamemos-lhe assim, de eficiência de trabalho resultante da proliferação da legislação que, sistematicamente, fez e desfez prazos, fez e desfez tarefas. Ora, por muito que a gente tenta-se não ser afetado por essa dinâmica acabou, na minha perspetiva, por ser penalizada nas estruturas internas, ou seja, aquilo que nos foi imposto externamente acabou por estragar um pouco aquilo que de bom se podia ter feito em termos de avaliação interna (E7).

Não obstante, suspeitamos que a avaliação do SA acarretaria sempre alguns constrangimentos porque, segundo o Presidente da Assembleia da Escola, “a um professor pode falar-se de tudo, mas quando se fala de avaliação, ele sente-se um bocado que lhe estão a entrar quase pela casa dentro, pelos domínios dele dentro.” (E11), o que acaba por ir de encontro a um dos *não-ditos da profissão docente* analisados por Perrenoud (1999) – *a avaliação todopoderosa*. Embora Perrenoud (1999) realce a ideia de que não se deve generalizar, acaba por dizer que os docentes veem na avaliação dos alunos uma forma de poder e, deste modo, é perceptível o seu sentimento de recusa para com a abordagem da avaliação dos alunos.

A perceção incorreta sobre o enfoque do DAAE não se restringiu aos docentes. A representante do pessoal não docente da Equipa também referiu que houve uma certa confusão, sobretudo, ao nível do pessoal não docente com um nível etário mais elevado, pois estes perceberam que o desenvolvimento do DAAE teria como enfoque o seu desempenho:

Quando eu falo, preciso de alguma coisa, há pessoas dentro da minha idade, vamos supor, assim mais ou menos que aceitam bem, dão opiniões, mas há outras de idade mais avançada para elas é um tabu, não percebem, não entendem,

⁴⁹⁶ As alterações ocorridas ao nível das regras de acesso e de progressão na carreira docente e da avaliação de desempenho geraram um enorme descontentamento e mal-estar nos docentes, que foi bem explícito na forte resistência e contestação observada (Alves, Correia & Freitas, 2009; Flores, 2009). Como exemplo da contestação dos docentes destacámos, não só as diversas manifestações ocorridas nas capitais dos diferentes distritos, mas, acima de tudo, as duas grandes manifestações de protesto que contaram com mais de cem mil docentes nas ruas de Lisboa.

pensam que é para mal. Falam na avaliação, pensam que é a avaliação delas e não da Escola [...] (EE6).

Como já referimos noutros locais, um outro constrangimento foi a carência de um espaço temporal no horário dos docentes da Equipa:

[...] o facto de não termos um tempo sincronizado... dificultou logo à partida, as primeiras etapas foram logo comprometidas por aí, andou-se muito lentamente, vai-se perdendo trabalho que se faz, já não se lembra de trabalho que se fez e volta atrás e volta à frente [...] (EE2);

[...] sinto que se houvesse mais tempo pronto, a nível de horários, para os elementos que estão se calhar o processo andava mais rápido (EE3);

[...] era necessário mais tempo de trabalho em conjunto, mais discussão, mais ponderação e ao ritmo que nós trabalhamos em termos de atividades letivas isso é impossível (EE4);

A questão é o tempo, não é? É difícil encontrar um dia e uma hora em que estejamos todos disponíveis (EE5);

[...] sem as pessoas terem tempo para ele, torna-se ainda mais difícil (E11).

A falta de tempo, também destacada aqui, pela maioria dos elementos entrevistados e pelo Presidente da Assembleia de Escola, como um constrangimento para o desenvolvimento do DAAE, justifica alguma insustentabilidade no desenvolvimento do dispositivo e reforça a importância da disponibilidade de um espaço temporal comum às equipas de AAE, essencialmente, aos docentes que a integram, para se conseguir desenvolver todo o processo (Correia, 2011; Dias, 2005; Rocha, 1999, Santos Guerra, 2002b e 2003a). Este constrangimento levou a que o desenvolvimento do DAAE fosse mais lento, mas também, mais exigente. Para a Coordenadora da Equipa, o trabalho foi-se desenvolvendo *muito lentamente*, existiu um *volta atrás e volta à frente* para que todos os elementos da Equipa se apropriassem do estado de desenvolvimento do DAAE. De facto, nos dois primeiros anos letivos, não foi possível institucionalizar na rotina da Equipa, sessões de trabalho, o que criou uma participação heterogénea dos docentes – “[...] à sexta-feira vinham dois elementos, à segunda-feira podia vir este, mas não podia vir aquele outro” (EE2), impedindo a reflexão e a discussão conjunta sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido. Um outro docente defendeu a necessidade de ter existido “mais tempo de ponderação” (EE4), referindo algumas situações em que, só após a aplicação de determinado trabalho, se refletia sobre a possibilidade de se ter feito doutra forma: “[...] nós fazemos o trabalho, aplicamos e de vez em quando pensávamos a *posteriori* se nós tivéssemos feito desta forma se calhar ainda tinha sido mais pertinente” (EE4). Estes discursos reforçam as justificações que encontramos para a perda de trabalho, tais como, a aplicação do primeiro instrumento de recolha de dados sobre os contextos interno e externo da Escola (cf.

ponto 5.2.2.3) e o não cumprimento da planificação que, apesar de ter sido alvo de ajustes formais e informais, não conseguiu ir mais além da promoção da avaliação do SA e da construção de uma primeira versão do referencial para avaliar a área 3. Desenvolvimento Curricular do seu quadro de referência.

Ao nível da coordenação, este constrangimento acarretou à Coordenadora da Equipa algumas dificuldades e maiores exigências. Ao nível das dificuldades, a Coordenadora destacou a sua falta de legitimidade para convocar os docentes da Equipa para a realização das sessões de trabalho, pois, ao não disporem de tempo acabava por se criar uma sensação de desconforto: “[...] tinha a sensação de que estava a informar os colegas ou a convocá-los para um encontro sem grande legitimidade, porque não havendo esse tempo comum, ficava sempre aquela sensação do vem porque quer ou vem porque até pode” (EE2). Uma outra dificuldade que destacou foi a gestão das tensões entre as pressões exercidas por nós e a Equipa: “Pessoalmente o que me custou mais foi gerir as tensões, as pressões entre *amigo crítico* e elementos da Equipa. Aperceber-me que cada vez havia mais coisas para fazer e cada vez eram mais informações, e mais informações e mais informações.” (EE2). Consideramos que a maior dificuldade residiu na gestão da aparente incapacidade da Equipa para responder às exigências do desenvolvimento do DAAE, para a qual nós constantemente alertávamos e que a Coordenadora acabou por aceitar: “Foi difícil gerir essa sensação de que não estava a corresponder e também, por outro lado, não tinha muito quem me ajudasse a corresponder. [...] tínhamos a noção como Equipa de que tínhamos que fazer isto, isto e isto, tudo muito bem determinado, teoricamente, enquadrado mas não se avançava” (EE2). Relativamente à exigência, a Coordenadora apenas destacou o trabalho que implicou a responsabilidade de estabelecer um elo de ligação entre os elementos da Equipa, ou seja, a constante troca de correspondência que teve de fazer: “[...] praticamente todos os dias mando correspondência ou e-mails para este ou aquele porque eu recebo negociações conjuntas e depois um não pode, outro não pode, outro não pode... se houvesse um tempo comum.” (EE2). Apesar do esforço de toda a Equipa, nem todos conseguiam responder da mesma forma àquilo que lhes era solicitado, sendo isso sentido pelo próprio PCE: “[...] sentimos por parte de alguns dos seus elementos que aquilo pode representar uma sobrecarga e que há mais uma coisa que ele tem que fazer e tal e nem todos respondem da mesma maneira (E1). Embora tenhamos observado a disponibilidade de alguns docentes para integrarem a Equipa, as exigências inerentes ao desenvolvimento do DAAE não se coadunavam com as responsabilidades que esses docentes

tinham na Escola e, assim, compreende-se, por um lado, a participação heterogénea e, por outro lado, a saída de docentes da Equipa.

Este facto terá tido influências negativas no trabalho colaborativo, pois só no final do segundo ano letivo é que sentiram união na Equipa (cf. ponto 5.2.1.3), o que só foi conseguido por os docentes pertencerem ao mesmo departamento curricular (cf. Tabela 5.4).

Notámos ainda, uma postura de resistência por parte dos docentes face à mudança:

Sim estas coisas são sempre complicadas porque colocar pessoas a trabalhar para o mesmo é difícil. Cada pessoa, aliás a Escola em si estava habituada a trabalhar mais no individual e quando se tem que trabalhar para o grupo muitas das vezes há retrocesso, não digo retrocessos, há oposições [...] (E9);

Isso de constrangimentos são a cultura de Escola, que historicamente não tinha esta política de autoavaliação. Pelo menos, não a tinha explicitada, nem fundamentada, nem com rigor. Claro que quando não se tem e não se está habituado a ter, não são agradáveis [...] (E10);

[...] é assim as pessoas são muito resistentes a determinados aspetos, quer dizer, tudo que é mudança, às vezes é um bocadinho complicado (E11).

Além destes três entrevistados, um outro que, embora tenha referido que era uma característica do povo português, nos leva a perceber que era também algo presente no seio do corpo docente da Escola: “Nós, os portugueses, somos muito pouco dados ao científico. Somos de improvisos e dos fados. Esta cultura vai demorar um bocadinho a ser alterada porque, olhar para resultados é olhar racionalmente para as coisas, é olhar com sistematização para «coisas», é olhar cientificamente. Ora, os professores não tem essa prática [...]” (E7). Essa resistência à mudança advirá do facto de a Escola possuir um corpo docente constituído por um número de pessoas num escalão etário elevado, dos quais alguns assumem, segundo um dos coordenadores de departamento, “frontalmente que a sua carreira já está no fim e, portanto, já não vale a pena fazer um grande investimento” (E7). Assim, para este Coordenador de Departamento, o desinvestimento acaba por acarretar um prejuízo no trabalho realizado, isto é, “o não investimento de um, implica muitas vezes o desperdício do outro, logo, acaba por tornar difícil o papel da Equipa de autoavaliação.” (E7). Tendo presente a caracterização do corpo docente da Escola (cf. Tabela 4.4), observa-se que, de facto, existe uma percentagem significativa de docentes com idades superiores a 51 anos e com mais 26 anos de serviço (acima dos 37% em cada um dos três anos letivos em estudo), situando-se, assim, em três fases finais do ciclo de vida dos professores descrito por Huberman (1992) – *Serenidade*; *Conservantismo* e *Desinvestimento*. A resistência à mudança pode estar especificamente ligada às características do ciclo de vida em que os docentes da Escola se situam, por exemplo, numa

fase de Conservantismo, Huberman (1992, p.45) refere que as “mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a ideia de que as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema”; ou na fase de Desinvestimento, o autor realça a ideia de que os docentes começam, progressivamente, a libertar-se do investimento do trabalho para se dedicarem mais tempo a si próprios, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão.

5.2.5. Amigo Crítico

Ao longo deste ponto, são objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre a ação ou o papel do *amigo crítico* no desenvolvimento do DAAE, que assumimos no desenrolar da investigação. No primeiro momento, focalizamos a atenção na colaboração efetuada pelo *amigo crítico* para, posteriormente, dar atenção às perspetivas sobre a importância e os constrangimentos da presença que esse ator externo teve no desenvolvimento do DAAE. São, também, objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre a relação estabelecida entre o *amigo crítico* e a Equipa.

No sentido de reconstruir de uma forma crítica a realidade escolar aqui em estudo, recorreremos a um conjunto de fontes de dados que sintetizamos no quadro 5.17.

QUADRO 5.17 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do *amigo crítico*

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.5.1. Colaboração do <i>amigo crítico</i>		
Análises do trabalho desenvolvido pela Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
5.2.5.2. Importância do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
Relatórios de atividades da Equipa	2006/07 a 2008/09	Ra-(n.º), (ano letivo)

QUADRO 5.17 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto do *amigo crítico*
(continuação)

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.2.5.3. Constrangimentos da presença do <i>amigo crítico</i> no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	E-mail enviado, (data)
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	
5.2.5.4. Relação entre o <i>Amigo Crítico</i> e Equipa		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
Contexto escolar percecionado na observação participante	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados à Equipa de AAE	2006/07 a 2008/09	
E-mails enviados ao <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	E-mail recebido, (data)
Relatórios de atividades da Equipa	2006/07 a 2008/09	Ra-(n.º), (ano letivo)
Relatórios do <i>amigo crítico</i>	2006/07 a 2008/09	Rac-(n.º), (ano letivo)

5.2.5.1. Colaboração do *amigo crítico*

Como já tivemos oportunidade de observar, o Conselho Pedagógico aprovou o projeto apresentado em janeiro de 2007 (cf. ponto 5.1.3) e, deste modo, estabeleceu-se um *contrato igualitário com* a Escola, uma obrigação que Perrenoud (1998) realça como fundamental para que o *convidado impertinente* (*amigo crítico*, no nosso caso) não se torne num simples aliado de uma determinada secção ou parcela da escola.

Assim, no mês seguinte, a Equipa iniciou, como o nosso apoio, o desenvolvimento das atividades inerentes ao DAAE. Segundo o projeto apresentado à Escola, o apoio decorreria ao longo de um período de tempo necessário para a avaliação de diferentes áreas e a determinar com a gestão da escola e, assentaria, predominantemente ao nível da formação que viesse a revelar-se fundamental nos processos de avaliação (cf. anexo 2). Optámos por não definir a duração do apoio, dado que não sabíamos, quer o tempo necessário para ajudar a Equipa a assumir um papel ativo no desenvolvimento do seu DAAE, quer a importância do acompanhamento que iríamos desenvolver. Como resultado, o desenvolvimento do DAAE contou, ao longo de cerca de três anos letivos (de fevereiro de 2007 até ao final do ano letivo de 2008/2009), com o nosso apoio, o que corresponde a uma cooperação de longa duração (MacBeath *et al.*, 2005). Quanto à formalidade da relação, apenas clarificámos o papel do *amigo crítico* no desenvolvimento de um DAAE, quer na primeira reunião que tivemos com o PCE, quer na primeira sessão que tivemos com a Equipa, não tendo havido uma definição clara sobre a

estrutura do relacionamento que a Equipa iria estabelecer connosco⁴⁹⁷, tal como referem Alaiz *et al.* (2003) e MacBeath *et al.* (2005).

Como referimos, este apoio teve a duração de cerca de três anos letivos, passando por duas fases: uma primeira, que designámos por colaboração ativa e, uma segunda, designada por colaboração passiva. As descrições de cada uma das fases são desenvolvidas nos pontos seguintes.

5.2.5.1.1. Colaboração ativa

A colaboração ativa prolongou-se até ao 3.º período do ano letivo de 2007/2008, onde se incluiu a dinamização, quer de sessões formativas, quer de sessões de trabalho, assim como a colaboração na execução de algumas tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE e a análise do trabalho que a Equipa ia desenvolvendo.

Inicialmente, a intenção era dinamizar uma formação informal para a Equipa, sobretudo, para os seus docentes, com os seguintes objetivos:

- criar as condições para a existência de uma cultura de autoavaliação;
- promover o envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa em torno da autoavaliação de escola;
- construir referenciais de autoavaliação de escola contextualizados;
- elaborar instrumentos de recolha de informação para reconstruir de um modo crítico, a realidade escolar necessária à autoavaliação;
- apresentar os resultados da autoavaliação (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados);
- promover momentos de reflexão decorrentes do desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Pretendíamos, também, criar as rotinas de apoio, nomeadamente, ao nível da análise do trabalho da Equipa, dado que seria uma das tarefas que desempenharíamos num momento pós-formação. Porém, isto não passou de um conjunto de intenções, pois as dificuldades surgidas com o horário dos docentes que integraram a Equipa conduziram à reformulação da nossa ação. Além da colaboração na execução de algumas tarefas, fomos, de certo modo, obrigados a ceder

⁴⁹⁷ Tendo por base a definição de Alaiz *et al.* (2003), restringimo-nos à explicação do que consistia um *amigo crítico*. Além desta clarificação, no projeto apresentado por nós são dadas a conhecer as intenções da nossa intervenção, nomeadamente, os objetivos da ação formativa que havia necessidade de desenvolver junto da Equipa face às debilidades que nos foram dadas a conhecer. Deste modo, gostaríamos de clarificar que não foi estabelecido qualquer protocolo que contemplasse os procedimentos que cada uma das partes (do *amigo crítico* e da Escola) deveria seguir, pois, o protocolo estabelecido com a Escola teve mais a ver com a investigação que nós iríamos desenvolver (cf. anexo 3).

um espaço nas sessões formativas para a realização de sessões de trabalho da Equipa. Apesar de, nalgumas sessões que dinamizámos se terem registado algumas ausências, o facto é que, até meados do 2.º período do ano letivo 2007/2008, era o único momento em que maioria deles se reuniam⁴⁹⁸. Estas sessões começaram, então, a ser percecionadas como um espaço de trabalho comum, onde os elementos desempenhavam algumas tarefas em conjunto e refletiam sobre o trabalho realizado e a realizar. Deste modo, fomos obrigados a conjugar as sessões formativas com sessões de trabalho da Equipa, pelo que, à exceção de quatro sessões formativas (as primeiras três do ano letivo 2006/2007 e a segunda do ano letivo seguinte), todas as outras foram integradas como parte de uma sessão mais alargada, fazendo com que surgisse uma espécie de sessões mistas: o desenvolvimento do DAAE e a dinamização de uma ação formativa.

Consequentemente, reestruturámos a formação que inicialmente tínhamos planificado e prolongámo-la no tempo e, assim, tornamo-la, por um lado, uma espécie de rampa de lançamento para a Equipa executar as tarefas que tinha de desempenhar e, por outro, uma resposta às dificuldades que iam surgindo do desenvolvimento do DAAE. À exceção da avaliação do PAA, todas as outras atividades desenvolvidas pela Equipa partiram de uma formação informal dinamizada por nós, dado que a nossa preocupação era ajudá-la a desenvolver as tarefas que tinha planeado. Assim, a abordagem à construção de referenciais surgiu apenas no 1.º período do ano letivo 2007/2008, tal como estava definido na planificação do DAAE (cf. Quadro 5.6), num primeiro momento mais focalizado na subárea 5.1 SA e, num segundo momento, na área 3. Desenvolvimento Curricular.

Como resposta às dificuldades, criámos momentos formativos em torno das análises que íamos fazendo sobre o trabalho desenvolvido pela Equipa. Assim, por exemplo, na sessão realizada no dia 25 de fevereiro de 2008, abordámos a construção de relatórios de avaliação, que teve por base o relatório de avaliação do SA do 1.º período. Um outro exemplo, aconteceu na sessão de 26 de maio de 2008, onde foram aprofundadas algumas questões ligadas à construção de referenciais decorrentes da análise do referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular que a Equipa tinha construído.

⁴⁹⁸ Até meados do 2.º período do ano letivo 2007/2008, os elementos da Equipa apenas se juntavam nas sessões em que estávamos presentes, à exceção dos alunos, cuja presença só aconteceu no primeiro ano letivo (2006/2007), por intermédio de uma aluna.

Na tabela 5.5, podemos observar as sessões desenvolvidas na fase de colaboração ativa.

TABELA 5.5 - Sessões desenvolvidas na fase de Colaboração Ativa

Ano Letivo	Sessões Formativas	Sessões de Trabalho	Sessões Mistas	Total
2006/2007	3	4	2	9
2007/2008	1	2	6	9
Total	4	6	8	18

Da leitura dos dados apresentados na tabela 5.5 podemos verificar que estivemos presentes em 18 sessões. Destas, destacamos as sessões que tiveram unicamente um cariz formativo como sendo as que ocorreram em menor número (apenas quatro), o que é justificado pelo facto de elas terem passado a integrar momentos de discussão e de trabalho conjunto da Equipa, pelo que as sessões mistas e as sessões de trabalho foram as que ocorreram em maior número (8 e 6 sessões, respetivamente). Relativamente às sessões de trabalho, o maior número ocorreu no primeiro ano letivo (4 sessões), dado que foi o momento em que colaborámos com a Equipa na organização de dados que estavam a ser recolhidos e, como tal, implicou a necessidade de dinamizar sessões de trabalho. Embora no segundo ano letivo, tenhamos continuado a colaborar ativamente na execução de algumas tarefas, fizemo-lo de um modo menos intenso, justificando, assim, a diferença no número de sessões entre os dois anos letivos.

Apesar de termos facultado instrumentos e sugestões de estratégias de recolha e organização de dados nas sessões e no acompanhamento não presencial, revelaram-se insuficientes para o avanço do DAAE. Efetivamente, não era fácil para os docentes conjugar a execução das tarefas inerentes ao dispositivo com as restantes responsabilidades que tinham na Escola. Assim, num primeiro ano letivo, assumimos algumas responsabilidades que não nos competiria assumir, mas que se justificaram pelas condições de trabalho da Equipa. Um exemplo foi a organização dos dados relativos à definição das áreas prioritárias a avaliar, tal como podemos observar no texto de um e-mail enviado anexo a esse trabalho:

Tal como o combinado, envio em anexo os resultados dos questionários sobre a definição das prioridades. Coloquei as citações e as questões de avaliação tal como foram mencionadas pelos respondentes. Só nas citações resultantes da justificação feita sobre a ordenação é que coloquei a origem (para entenderem - a primeira letra corresponde ao cargo na escola, segunda ao departamento e terceira ao grupo - EX. (D.MNT.Mat), se for aluno coloquei (Alun) encarregado de educação (EE) (E-mail enviado, 29-05-2007).

Se, por um por lado, a assunção de uma colaboração ativa decorreu da necessidade de ajudar a Equipa a ultrapassar as dificuldades emergentes das suas condições de trabalho, pois sabíamos que era difícil à Escola, no meio do ano letivo, disponibilizar esse espaço temporal⁴⁹⁹, por outro lado, fomos levados a assumir tal colaboração devido ao desconhecimento ou, provavelmente, por falha no esclarecimento sobre qual seria o nosso papel no seio do DAAE, pois a *perspetiva de utilidade* da nossa ação é destacada pelo PCE:

Eu penso que o *amigo crítico*, pelo menos para nós, numa primeira fase foi claramente passar um bocado, justificar um bocadinho a tarefa a ele, não é?, ou seja, é bom termos um *amigo crítico* que é alguém que sabe mais do que nós e que portanto nos vai ajudar a fazer muito disto e portanto tem essa perspetiva de utilidade (E1).

Tal perspetiva não se restringiu ao PCE, a Equipa terá também tido a mesma perspetiva porque, no primeiro ano letivo, sentimos que a nossa colaboração era percecionada como o cumprimento de uma obrigação e não como uma ajuda para ela poder colmatar as suas dificuldades. Veja-se, por exemplo, o facto de a Equipa não ter analisado os dados relativos à definição das áreas prioritárias a avaliar organizados por nós antes de uma sessão de reflexão⁵⁰⁰. Quando enviámos o e-mail com os dados organizados, referimos que era “importante que os colegas docentes da Equipa observassem, com atenção, os resultados para serem elaboradas questões, para na próxima sessão serem colocadas aos diferentes atores” (E-mail enviado, 29-05-2007).

⁴⁹⁹ O desenvolvimento do DAAE teve início em fevereiro de 2007, ou seja, no meio do ano letivo. Logo, compreende-se a impossibilidade de ser disponibilizado espaço temporal no horário dos docentes, pois, a distribuição de serviço há muito tinha sido feita. É de acrescentar ainda que esta situação não foi prevista, visto que a decisão para se ter enveredado pela implementação de um DAAE só aconteceu em janeiro de 2007.

⁵⁰⁰ Numa sessão de trabalho, sugerimos à Equipa a dinamização de uma sessão assente numa lógica *focus group* (MacBeath *et al.*, 2005) ou *grupo de focagem* (Alaiz *et al.*, 2003), com o objetivo de aprofundar os dados recolhidos no âmbito da definição das áreas prioritárias a avaliar e, assim, esclarecer possíveis dúvidas que surgissem da análise que a Equipa teria de desenvolver. Essa sessão foi realizada no dia 04 de junho de 2007 e contou com a presença da maior parte dos elementos da Equipa, e ainda de dois docentes (um deles era o Presidente da Assembleia de Escola) e de uma Encarregada de Educação.

Porém, essa análise não veio a acontecer, tal como pudemos observar pelo e-mail: “Só hoje abri o seu e-mail com a informação referente à definição das prioridades. Os resultados são muito interessantes. Infelizmente não terei oportunidade de distribuir em tempo útil a informação enviada a todos os elementos presentes na reunião de 2.ª feira” (E-mail recebido, 02-06-2007) e, ainda, na própria sessão onde assumimos a responsabilidade da sua dinamização⁵⁰¹. Embora a justificação apresentada impossibilitasse tal análise, o facto é que numa sessão de trabalho realizada anteriormente tinha ficado combinado que os docentes da Equipa a fariam, bem como, elaborariam as questões que ajudariam no esclarecimento de dúvidas que surgissem. Ao termos cumprido com o acordado, seria expectável que os docentes da Equipa também o tivessem feito, o que nos leva a concluir que a verdadeira justificação residiu na ideia de que caberia a nós a responsabilidade de promover a sessão de reflexão.

Um outro exemplo que nos parece demonstrar ter havido a *perspetiva de utilidade* por parte da Equipa é o do processo de construção do primeiro relatório do DAAE⁵⁰². No sentido de ajudar, responsabilizámo-nos por elaborar uma espécie de guião de apoio à construção do relatório e por finalizar a organização de todos os dados que tinham sido recolhidos pela Equipa. Enviámos o guião de construção do relatório e todos os dados organizados em pastas⁵⁰³ no dia 15 de junho de 2007, tal como tinha ficado acertado com a Coordenadora⁵⁰⁴: “Tal como o combinado, envio em anexo as linhas orientadoras para a construção do 1.º relatório e os respetivos documentos e base de dados de apoio.” (E-mail enviado, 15-06-2007). Embora fosse

⁵⁰¹ Ao tomarmos conhecimento da impossibilidade da Equipa, nomeadamente, através dos seus docentes, para analisar os dados antes da sessão de reflexão agendada, ponderámos qual seria o melhor caminho a seguir – analisar os dados e elaborar as questões que permitissem esclarecer dúvidas que surgissem dessa análise e, assim, rentabilizar a sessão; ou sugerir o adiamento da sessão porque não estavam reunidas as condições para que os seus objetivos fossem alcançados. Optámos por seguir o primeiro caminho por duas razões: a primeira prendeu-se com o facto de não haver tempo útil para marcar outra sessão, pois estávamos no final do ano letivo e a segunda devido a algum receio da sugestão de adiar a sessão poder criar algum conflito com a Equipa, visto que a tomada de conhecimento da impossibilidade dos docentes analisarem os dados aconteceu num momento muito próximo da sessão, dois dias antes.

⁵⁰² O primeiro Relatório do DAAE emergiu no âmbito da definição das áreas prioritárias a avaliar. Além da planificação do DAAE, também foi contemplada a caracterização dos contextos interno e externo da Escola.

⁵⁰³ No sentido de facilitar o trabalho da Equipa, elaborámos um guião onde contemplámos, não só um conjunto de diretrizes sobre como elaborar um relatório (por exemplo: a utilização de uma linguagem cuidada e objetiva, a forma de construir tabelas, entre outros aspetos), como também sugerimos uma estrutura (uma espécie de índice) onde estabelecemos a ligação com os dados organizados em pastas. Caso a Equipa aceitasse a nossa sugestão, apenas teria de consultar as pastas e copiar os dados organizados para o documento que, posteriormente, se assumiria como sendo o relatório. Deste modo, a Equipa apenas teria de fazer a leitura dos dados e de sintetizá-los, ou seja, destacar no relatório os aspetos mais importantes dos dados recolhidos.

⁵⁰⁴ Quer a construção do guião do relatório, quer a finalização da organização dos dados acarretaram-nos um esforço que não tínhamos previsto. Para não prejudicar o plano de trabalho da Equipa preocupámo-nos em questioná-la sobre qual o dia em que iria iniciar a construção do relatório: “[...] quando é que vocês se vão juntar para iniciar a construção do relatório. Esta questão surge do facto de eu estar ainda a desenvolver uma possível sugestão de estrutura do relatório e a juntar os dados para enviar tudo junto, facilitando, assim, a vossa tarefa. Não sei se estou atrasado, sendo a minha preocupação em questionar sobre quando é que o grupo pensa reunir para construir o relatório.” (E-mail enviado, 11-06-2007). Como resposta, a Coordenadora referiu que ia reunir com os docentes da Equipa na “tarde de terça-feira, 19 de junho, para começar a trabalhar” (E-mail recebido, 13-06-2007). Tendo por base esta indicação, enviámos todo o material no dia 15 de junho de 2007.

expectável que a Equipa iniciasse a sua construção para apresentá-lo no Conselho Pedagógico agendado para o dia 11 de julho de 2007, o facto é que no início de julho os docentes da Equipa apenas tinham lido o guião, o que revela a expectativa de que nós assumíssemos a sua construção e, assim, remediar a situação, tal como tinha acontecido no exemplo que relatámos anteriormente. O desenvolvimento do DAAE era da responsabilidade da Equipa, assim como a construção do relatório, pois o conteúdo deveria contemplar uma análise que só a Equipa poderia fazer, caso contrário, estaríamos numa lógica de avaliação externa, pelo que assumimos apenas a disponibilidade de o analisar: “[...] apenas lerei a versão definitiva que me enviará no final do dia de hoje.” (E-mail enviado, 09-07-2007). Este adiamento resultou um acréscimo de trabalho para a Coordenadora, que assumiu sozinha a responsabilidade de o finalizar num curto espaço de tempo, apesar de termos recomendado a necessidade de envolver toda a Equipa. Aliás, houve um momento em que nos disponibilizámos para ir à Escola e ajudar a Equipa a encontrar algumas soluções para problemas que estavam a surgir, e foi-nos respondido: “[...] não me será possível reunir amanhã, é uma questão de acertar com as minhas colegas, mediante a disponibilidade que me comunicou. Deverá avisar-me amanhã para eu o fazer no caso de a reunião ser de tarde, isto se o Serafim não preferir combinar diretamente com a (nome) e a (nome)” (E-mail recebido, 10-07-2007)⁵⁰⁵. Esta resposta reforça a ideia de que a Equipa partilhava a *perspetiva de utilidade* descrita anteriormente. A perceção de uma ideia incorreta do nosso papel no DAAE alertou-nos para a necessidade de evitar uma colaboração ativa e, por isso, no segundo ano letivo, preocupámo-nos em evitá-la, consciencializando e sensibilizando a Equipa para o facto de que o desenvolvimento do DAAE era da sua responsabilidade. Esta preocupação deve-se à importância de ser estabelecida de uma forma muito clara, logo no início, a estrutura do relacionamento entre o *amigo crítico* e a escola e/ou equipa, tal como referem alguns autores (Alaiz *et al.*, 2003; MacBeath *et al.*, 2005).

⁵⁰⁵ Este e-mail foi recebido às 03:58 horas, ou seja, na manhã do dia anterior à apresentação do relatório no Conselho Pedagógico. Além da sugestão feita pela Coordenadora, o e-mail continha, em anexo, a versão final do relatório para ser analisado. Logo, obrigou-nos a desenvolver um enorme esforço para o analisar e, assim, enviá-lo num espaço de tempo que permitisse à Equipa fazer algum reajuste ou correção, caso entendesse ser necessário.

Pensamos que, no segundo ano letivo, seria fácil evitar tal colaboração e sensibilizar a Equipa porque acreditávamos que a Escola respeitaria as recomendações que tinham sido feitas⁵⁰⁶, mas tal não aconteceu⁵⁰⁷, conduzindo-nos para uma colaboração ativa e dificultando o processo de sensibilização. Contudo, ao contrário do primeiro ano letivo, a colaboração apenas aconteceu por solicitação da Equipa, ou por qualquer necessidade decorrente da nossa ação formativa. Relativamente à primeira situação, destacamos a ajuda na reestruturação de um instrumento de recolha de dados, que não tinha resultado, e na organização do painel integrado na Avaliação Externa destinado à Equipa. No seguimento do trabalho desenvolvido no primeiro ano letivo, a Equipa construiu um instrumento de recolha de dados relativo aos contextos interno e externo e, quando nos foi solicitada a sua análise, identificámos algumas lacunas e não contemplava algumas das nossas sugestões e, como tal, sentimos necessidade de o reestruturar, pois pareceu-nos ser a única forma de destacar as sugestões que tínhamos feito⁵⁰⁸. Porém, só após a discussão da análise, numa sessão, nos apercebemos que o instrumento já estava a ser aplicado e não teve os resultados desejados. Por isso, a Coordenadora solicitou o exemplo que tínhamos construído: “Agradecia que me enviasse [...] o instrumento de recolha para os Diretores de Turma” (E-mail recebido, 15-11-2007), e a nossa colaboração: “De um modo a disponibilizar o formato em Excel que me enviou aos Diretores de Turma dos diferentes

⁵⁰⁶ No primeiro relatório produzido pela Equipa, foi destacado como tendo sido um constrangimento “a falta de tempo para a Equipa desenvolver, de uma forma adequada, todas as ações inerentes ao processo de autoavaliação de escola” (Ra-1, 2006/2007). Neste sentido, foi recomendado à Escola que disponibilizasse “no horário dos docentes pertencentes à Equipa, tempo para o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de autoavaliação” (Ra-1, 2006/2007) e, como sugestão, a Equipa pediu que fosse reservado “um bloco e meio por semana (90'+45') a cada docente da Equipa, sendo um bloco marcado no horário para os elementos trabalharem em conjunto e/ou individualmente e outro meio bloco para ser utilizado nas sessões a ter com o *amigo crítico* – no mínimo uma por mês, com a duração de uma hora e meia a duas horas” (Ra-1, 2006/2007).

O mesmo foi contemplado no nosso primeiro relatório, pois, ao nível dos constrangimentos referimos que apesar de AAE poder ser “um excelente meio de aprendizagem da escola, o facto é que se a Escola recorrer a elementos voluntários da comunidade educativa, sobretudo, docentes que disponibilizam algum do seu tempo livre para dar corpo ao dispositivo, pouco ou nada dessa autoavaliação contribuirá para a desejada aprendizagem. Isto porque, os docentes, mesmo que tenham vontade e motivação, não conseguirão, por falta de tempo para trabalho colaborativo, desenvolver as tarefas que lhes são exigidas” (Rac-1, 2006/2007). Neste sentido, insistimos na mesma recomendação feita pela Equipa, pois esta tinha emergido de uma reflexão efetuada na última sessão do ano letivo 2006/2007.

⁵⁰⁷ Como já tivemos oportunidade de observar, no ano letivo 2007/2008, foi reservado apenas no horário de uma docente um espaço temporal destinado às tarefas do DAAE. Além desta docente, a Coordenadora era um outro elemento da Equipa que teve um espaço temporal destinado a tais tarefas, pois tinha a facilidade em ajustar o seu tempo de trabalho na Escola devido ao cargo que ocupava – Vice-Presidente do Conselho Executivo (cf. ponto 5.2.1.3).

⁵⁰⁸ A recolha de dados sobre os contextos interno e externo desenvolvido no ano letivo 2006/2007 acarretou à Equipa um enorme esforço para os recolher e organizar. Embora tenhamos dado algumas sugestões que teriam facilitado esse trabalho, o facto é que as limitações no manuseamento das novas tecnologias de informação e comunicação impediram-na de avançar (cf. ponto 5.2.2.3). Neste sentido, no ano letivo seguinte, a Equipa integrou um docente para ajudar nesse âmbito e, deste modo, aprofundámos as nossas sugestões, das quais destacámos a necessidade de ser criado um instrumento que, além de recolher os dados, deveria facilitar a sua organização para reduzir substancialmente o trabalho da Equipa. Consequentemente, facilitaria a disponibilização de uma série de dados sobre os contextos interno e externo que poderiam vir a ser úteis ao desenvolvimento do DAAE. Foi a ausência dessa interligação que deveria ser estabelecida entre o instrumento de recolha de dados e a base de dados que nos levou a reformular o instrumento construído pela Equipa, pois pareceu-nos que seria a melhor forma de a levar a compreender as sugestões que tínhamos feito.

anos de escolaridade, no computador da sala dos Diretores de Turma, peço ajuda no sentido de [...]” (E-mail recebido, 18-11-2007). Esta colaboração evidencia o cumprimento de uma das exigências da ação de *amigo crítico* destacada por alguns autores (Alaiz *et al.*, 2003; MacBeath *et al.*, 2005), a de conseguir ajudar a ultrapassar as dificuldades, pois, perante uma situação menos conseguida pela Equipa, sugerimos um caminho para alcançar os objetivos.

O mesmo se passou na tarefa de organização do painel integrado na Avaliação Externa, para o qual a Coordenadora nos contactou: “[...] estou recetiva a qualquer sugestão que queira apresentar. [...] Para a semana estarei na escola a partir de 3.^a feira de tarde, todos os dias.” (E-mail recebido, 20-05-2008).

A segunda situação de colaboração, assumida no segundo ano letivo, prendeu-se com a necessidade de exemplificar um caminho prático de avaliação do SA. Esta opção resulta das dificuldades de uso das tecnologias de informação e comunicação que impediam a Equipa de contemplar algumas das nossas sugestões⁵⁰⁹. Assim, após abordagem da construção dos referenciais, iniciámos a construção de um instrumento para recolher e organizar os dados para avaliar o SA:

Envio em anexo o doc em Excel que estou a construir sobre o Sucesso Académico. Está ser mais difícil do que estava à espera, neste sentido gostaria que a (nome) desse uma vista de olhos relativamente aos aspeto e pode preencher o 10.^oA. [...] O que acha? Será este caminho? Existe outro? Que sugestões podem dar para que eu possa continuar? (E-mail enviado, 27-11-2007).

A Equipa apropriou-se da dinâmica e fizemos um acompanhamento muito próximo para podermos, não só solucionar, mas também evitar possíveis problemas que poderiam emergir da aplicação. Nesse sentido, no início do 2.^o e 3.^o períodos do ano letivo 2007/2008, trocámos e-mails com a Coordenadora, para analisar o instrumento preenchido (este tipo de solicitação só aconteceu no início do 2.^o período) e outros para resolver problemas que iam surgindo, tal como se pode observar em alguns exemplos expostos de seguida:

Segue em anexo o ficheiro referente ao 11.^o ano. Marquei com cor as turmas retificadas. ATENÇÃO: na turma 11J, a Geografia oferecida é GEOG2 e não GEOG1 (E-mail recebido, 02-01-2008);
[...] DÚVIDA: Nas turmas 12I e 12J – únicas turmas de Artes Visuais, a segunda coluna do gráfico (Artes visuais) revela uma % inferior a ambas as turmas. Este valor não deveria representar a média dos valores obtidos nas turmas

⁵⁰⁹ Aquando da opção de construir um exemplo de instrumento de recolha de dados no âmbito da avaliação do SA, estávamos a ajudar à Equipa a reformulação do instrumento de recolha de dados relativos aos contextos interno e externo. Deste modo, compreende-se a razão de termos tomado tal opção, pois pareceu-nos que a melhor forma de levar a Equipa a compreender algumas das nossas sugestões seria apresentar exemplos práticos.

consideradas? Este valor «anormal» deve-se ao facto de não ser considerada HCA? Ajude-me a perceber (E-mail recebido, 02-01-2008)⁵¹⁰;
[...] envio em anexo o ficheiro referente ao 9.º Ano. Não consigo extrair valor do 9.º Ano quanto a % de positivas para projeção dos gráficos do 2.º Período. Agradeço ajuda (E-mail recebido, 09-04-2008).

Assim, a colaboração mais ativa que tivemos na Equipa ocorreu entre o início do desenvolvimento do DAAE até ao final do 1.º período do ano letivo 2007/2008 e, embora tenhamos acompanhado a aplicação do instrumento de recolha de dados necessários à avaliação do SA até ao início do 3.º período, apenas se traduziu num apoio à resolução de pequenos problemas que iam surgindo devido, sobretudo, a algumas dificuldades no manuseamento da plataforma que suportou o instrumento.

A partir do 2.º período, centrámo-nos na formação, principalmente relativa à construção do referencial para avaliar a área 3. Desenvolvimento Curricular, não esquecendo a abordagem de conteúdos relevantes à dinamização da avaliação do SA que estava em curso, tais como a construção de relatórios de avaliação. A mesmo tempo, começamos a desenvolver análises ao trabalho que a Equipa ia realizando e, a pouco e pouco, deixámos de dinamizar as sessões de trabalho e de assumirmos um papel de alguém externo, ajudando ou apoiando apenas quando solicitado. Esta passagem de responsabilidades não ocorreu de um momento para o outro. Iniciou-se no 1.º período, quando começámos a promover junto da Coordenadora a assunção de um papel mais ativo no desenvolvimento do DAAE, nomeadamente, na distribuição de tarefas e na organização das sessões de trabalho, tal como podemos observar no e-mail que enviámos à Coordenadora:

Gostaria de reforçar a ideia de que as próximas sessões serão de carácter prático - sessões práticas de trabalho em torno da busca de referentes pertinentes e adequados ao contexto da escola. Assim, sou da opinião que será necessário que a (nome), como coordenadora, divida tarefas para que, por um lado, não estejam todos a fazer o mesmo e, por outro, avançar neste processo de autoavaliação de escola. Quero com isto dizer que, caso não seja possível reunir com a equipa de docentes, seria pertinente eu, como *amigo crítico*, reunir com a (nome), coordenadora do projeto, no sentido de definir quais seriam as tarefas, os próximos passos a desenvolver para que, posteriormente, coordene as sessões tendo, contudo, o meu apoio e ajuda (E-mail enviado, 13-10-2007).

Assim, antes de qualquer sessão enviamos, com antecedência, uma sugestão de ordem de trabalhos, mas sempre com a indicação de que deveria ser alvo de análise e aprovação por parte da Coordenadora: “[...] a ordem de trabalhos é, apenas, uma sugestão, cabendo à (nome)

⁵¹⁰ **Legenda: HCA-** História da Cultura e das Artes.

– coordenadora da Equipa, aprovar ou dar sugestões que vão de encontro às vossas dúvidas e necessidades.” (E-mail enviado, 18-10-2007). Esta atitude não teve resultados imediatos, tendo mesmo realizado uma reunião com o PCE e com a Coordenadora para refletir sobre o desenvolvimento do DAAE porque, por um lado, as dificuldades da Equipa se mantinham por não terem sido criadas as condições de trabalho recomendadas e, por outro lado, a consciencialização de que estávamos a “pressionar” a Coordenadora ao ponto de ser ela, individualmente, que executava as tarefas. Cremos que esta reunião foi o momento alto da sensibilização que estávamos a fazer porque, além de termos destacado o papel de cada um dos intervenientes (o nosso e o da Equipa), também mostrámos indisponibilidade para continuar a acompanhar, como *amigo crítico*, o desenvolvimento do DAAE pelo facto de estarmos a assistir à transformação da Equipa num órgão unipessoal e à tentativa de passar para nós a responsabilidade de desenvolver algumas tarefas. A partir de então, observámos a distribuição de tarefas pelos docentes, a assunção de uma rotina de trabalho conjunta por parte de duas docentes da Equipa e as propostas de ordem de trabalhos para serem desenvolvidos nas sessões em que estávamos presentes. Além disso, no 2.º período, começaram a ser dinamizadas sessões de trabalho da Equipa sem que tivéssemos de estar presentes e, apesar de não serem frequentes, considerámos ter havido mudanças.

Realizámos, ainda, sessões de trabalho com a Coordenadora, em que nos era apresentado o ponto de situação do desenvolvimento do DAAE e delineadas as ações que deveriam ser desenvolvidas pela Equipa. Como exemplo, destacamos a sessão realizada a 16 de agosto de 2007, onde foi analisado o primeiro relatório do DAAE e definidas as tarefas que deveriam ser desenvolvidas no início do segundo ano letivo, nomeadamente, a preparação e construção do instrumento de recolha de dados necessários para conhecer os contextos interno e externo da Escola. Um outro exemplo foi uma sessão realizada no início do 2.º período do ano letivo 2007/2008, onde foi analisada a aplicação do instrumento de recolha de dados necessários à avaliação do SA e delineados os procedimentos para que essa avaliação fosse dinamizada junto dos docentes. É de destacar que, no total, realizámos 7 sessões na fase de colaboração ativa, sendo que apenas uma ocorreu no primeiro ano letivo, o que mostra que a Equipa começou a assumir mais responsabilidades no desenvolvimento do DAAE.

Ao acompanhamento presencial juntámos o acompanhamento não presencial, através de e-mail entre nós e a Equipa⁵¹¹. Na tabela 5.6, apresentamos o número de e-mails enviados e recebidos.

TABELA 5.6 - Correspondência eletrónica estabelecida na fase de Colaboração Ativa entre a Equipa e o *amigo crítico*⁵¹²

Ano Letivo	Enviados	Recebidos	Total
2006/2007	22	19	41
2007/2008	152	149	301
Total	174	168	342

A diferença entre os dois anos letivos decorreu do facto de, no primeiro, termos iniciado o acompanhamento em meados de 2.º período, tal como tivemos oportunidade de referir. Este acompanhamento não presencial serviu, sobretudo, para partilhar caminhos possíveis para o desenvolvimento do DAAE, solicitar e resolver dúvidas e problemas que iam surgindo, bem como solicitar e enviar análises de materiais produzidos pela Equipa. Para a Coordenadora, a utilização do e-mail foi importante, pois facilitou a troca de instrumentos e de informação: “Funcionamos com o e-mail quase todos os dias, se não todos os dias, o que facilitou [...] há uma facilidade de troca de instrumentos e de informação muito assídua e quando isso não funciona o trabalho anda mais desacelerado” (EE2). De facto, o e-mail foi o meio de comunicação que facilitou o acompanhamento do trabalho da Equipa, pois a elevada frequência e assiduidade com que a troca de e-mails foi estabelecida permitiu um acompanhamento muito próximo do desenvolvimento do DAAE, sendo importante para que a Equipa avançasse, tal como foi referido pela Coordenadora quando referiu se isso não funcionasse *o trabalho anda mais desacelerado*.

5.2.5.1.2. Colaboração passiva

No final do 3.º período do ano letivo de 2007/2008, começámos a afastar-nos da Equipa e a intervir apenas quando ela nos solicitasse apoio. Esta nova fase que, designámos por colaboração passiva, acabaria por se afirmar no terceiro ano letivo (2008/2009). Este afastamento não surgiu de uma opção planeada, mas sim da necessidade de nos distanciarmos para colmatar a sobreposição de papéis, o de investigador e o de *amigo crítico*, que

⁵¹¹ A troca de correspondência com alguns docentes da Equipa, foi muito pontual, pois, foi através da Coordenadora que estabelecemos o maior contacto não presencial com a Equipa. É de referir que esta clarificação se aplica também ao contacto não presencial que estabelecemos com a Equipa na fase de intervenção passiva.

⁵¹² **Legenda: Enviados-** corresponde ao número de e-mails enviados por nós (como *amigo crítico*) à Equipa; **Recebidos-** corresponde ao número de e-mails que nós (como *amigo crítico*) recebemos por parte da Equipa.

percecionámos em alguns elementos da Equipa, sobretudo, aquando da leitura das análises que efetuámos aos relatórios de avaliação do SA e ao referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular. As análises não estariam a ser percecionadas como um contributo para melhorar e adequar aos objetivos do DAAE, mas sim como uma exigência ou mesmo *perfeccionismos*⁵¹³ que só interessavam à investigação que estávamos a realizar.

Se, por um lado, nos pareceu que a perceção emergiu da leitura de algumas das nossas análises, dado que nelas se destacavam algumas lacunas⁵¹⁴, por outro lado, terá também emergido da insistência que fizemos junto da Equipa, quer por e-mail, quer nas sessões, para disponibilizar o seu trabalho para analisarmos antes de ser divulgado ou publicitado no seio da Escola. Esta insistência aconteceu por terem sido aplicados instrumentos e divulgados documentos sem que antes tivessem sido alvo de análise que teria permitido colmatar as lacunas que dificultaram o alcance dos efeitos desejados. Embora tenhamos considerado que a ausência de uma prática instalada justificava esta forma de agir, ela continuava e tivemos de alertar para que se evitassem estas situações. Estes alertas foram sendo feitos ao longo do 2.º período, mas, no início do 3.º período do ano letivo 2007/2008, com a dinamização da avaliação do SA, fomos, ainda, mais insistentes, tal como se pode observar nos exemplos que destacamos de e-mails enviados:

[...] aconselho à (nome) que me envie os ficheiros com os dados todos para eu analisar para a Equipa possa transformar os diversos docs em PDF e proceder à sua distribuição (E-mail enviado, 10-04-2008);

Fico a aguardar o ficheiro relativo ao 10.º ano de escolaridade para analisar os dados (E-mail enviado, 10-04-2008);

[...] seria preferível que fosse construído o relatório para que eu pudesse analisar e, assim, realçar os aspetos menos positivos ou possíveis lacunas, bem como realçar / reforçar os aspetos positivos – este será sempre o ponto de começo da minha análise crítica como já sabe [...] (E-mail enviado, 11-04-2008);

[...] sabe que a minha opinião é muitas vezes, sugestão – Será que não é uma enorme mais valia? No caso da questão precedente ser afirmativa surge uma outra questão – não será necessário tempo? – tempo para validar; tempo para discutirmos; tempo para reformular; TEMPO. Lembro que ao longo destes últimos tempos têm surgido provas que mostram a necessidade de discutirmos (*amigo crítico* e equipa) (E-mail enviado, 14-05-2008).

⁵¹³ Termo utilizado por um elemento da Equipa entrevistado (IE1), que traduz a perceção sobre as análises desenvolvidas por nós. A perceção deste elemento está realçada nos constrangimentos emergentes da nossa presença no desenvolvimento do DAAE (cf. ponto 5.2.5.3).

⁵¹⁴ Lembramos que a Equipa estava num processo de aprendizagem e, como tal, compreende-se que tenham surgido diversas lacunas ou falhas no desenvolvimento do DAAE – umas decorrentes de dificuldades em compreender alguns dos conteúdos abordados em ações formativas e outras emergentes das dificuldades de descolar de práticas instaladas. Porém, a análise que desenvolvemos tinha como função, não só destacar essas lacunas ou falhas, mas também dar sugestões de melhoria.

Afastámo-nos da Equipa ainda no 3.º período do ano letivo 2007/2008, e não era nossa intenção dar continuidade no ano letivo seguinte. No relatório fizemos algumas recomendações que tinham como objetivo institucionalizar um acompanhamento presencial, traduzindo em sessões formativas com a Equipa (para abordar a construção e aplicação de instrumentos de recolha de informação) e em sessões de trabalho com a Coordenadora (para esclarecer as análises que continuaríamos a fazer e acompanhar o desenvolvimento do DAAE)⁵¹⁵. Tais recomendações resultaram da convicção que a Equipa iria, no ano letivo 2008/2009, incidir a sua ação na avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular, dando continuidade ao trabalho que vinha realizando, pois, ao já ter sujeitado o referencial à análise⁵¹⁶, o passo seguinte seria a sua reestruturação, caso fosse necessário, e dar início ao desenvolvimento de todo um processo de reconstrução da realidade escolar e, neste âmbito, havia dificuldades que poderiam ser colmatadas com a dinamização de sessões formativas.

Tal não viria a concretizar-se por não ter sido possível encontrar um horário compatível com as nossas disponibilidades⁵¹⁷, mesmo sugerindo a dinamização das sessões em horário pós-laboral. Assim, realizaram-se sessões de trabalho com a Coordenadora, tendo esta ficado responsável por as calendarizar e, relativamente às sessões formativas, decidiu-se que só aconteceriam quando a Equipa entendesse serem necessárias, cabendo à Coordenadora solicitá-las. Por circunstâncias várias, decorrentes, nomeadamente, da alteração da nossa situação profissional, ao longo do tempo acabámos por sugerir cada uma das datas para a realização das sessões de trabalho⁵¹⁸, tal como se pode observar nos exemplos apresentados de seguida:

[...] estou a controlar os *timings* definidos por nós na última reunião – devem ocorrer em três em três semanas. Tendo em conta tal *timing*, a nossa próxima reunião deverá ocorrer na próxima semana, assim, sugiro a próxima quinta-feira (13 de novembro, por volta das 15h30m (duração da reunião 1h a 1h30m). Caso esteja

⁵¹⁵ No nosso último relatório, produzido no ano letivo 2007/2008, recomendámos que as sessões com o *amigo crítico* a realizar no ano letivo seguinte deveriam ser “estruturadas em duas formas de trabalho a desenvolver, cada uma delas com frequência mensal. A primeira forma de trabalho insere-se nas sessões de *amigo crítico* com toda a equipa (ou apenas com os docentes da equipa). A segunda forma de trabalho enquadra-se em reuniões de orientação, desenvolvidas apenas com a coordenadora do Projeto de Autoavaliação de Escola – parece-nos que esta forma de trabalho deve ser implementada de uma forma mais consistente para que consigamos articular as recomendações / sugestões do *amigo crítico* com o trabalho realizado e/ou ser realizado pela Equipa de autoavaliação de escola” (Rac-2, 2007/2008). Relativamente à Equipa, sugerimos que fosse disponibilizado no horário dos docentes um espaço temporal, 45’ semanais, para serem utilizados “nas sessões a ter com o *amigo crítico* – no mínimo, uma por mês, com a duração de uma hora e meia” (Rac-2, 2007/2008).

⁵¹⁶ No final do ano letivo 2007/2008, a Equipa dinamizou uma sessão assente numa lógica de *focus group* (MacBeath *et al.*, 2005) ou *grupo de focagem* (Alaiz *et al.*, 2003), cujo propósito foi analisar o referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular que tinha sido construído.

⁵¹⁷ No relatório que produzimos no final do ano letivo 2007/2008, referimos que as sessões que a Equipa teria conosco ocorreriam, “em princípio, à segunda-feira” (Rac-2, 2007/2008), o mesmo dia da semana que estava a ser utilizado para a dinamização de tais sessões.

⁵¹⁸ Na primeira sessão de trabalho que tivemos com a Coordenadora, no ano letivo 2008/2009, definiu-se três a quatro semanas como espaço temporal para realização das sessões de trabalho com a Coordenadora.

de acordo, sugiro que a Equipa defina a ordem de trabalhos para que possamos rentabilizar ao máximo a reunião (E-mail enviado, 08-11-2008);

O e-mail que lhe envio prende-se com a necessidade de agendarmos um encontro na próxima semana. A minha sugestão vai para quinta-feira (dia 08 de janeiro), pelas 15h. Neste encontro, os assuntos a tratar são: avaliação do SA do 1.º período; calendarização dos nossos encontros ao longo do 2.º período e a definição das tarefas e *timings* das tarefas propostas na planificação sugerida por vós para o presente ano letivo (E-mail enviado, 03-01-2009).

A ordem de trabalhos era deixada à consideração da Equipa, ora sugerida por nós tendo por base o conhecimento que tínhamos do desenvolvimento do DAAE. É de destacar que algumas dessas sugestões foram contrapostas com outros pontos de ordem de trabalhos, tal como revela um e-mail recebido: “Concordo com a ordem de trabalhos, apenas sugiro que seja acordada a estrutura do Relatório de Resultados 1.º Período 2008/2009 para podermos redigir o documento na sessão da equipa de 6.ª feira dia 09/01” (E-mail recebido, 03-01-2009).

As sessões formativas não foram solicitadas e, conseqüentemente, não se realizaram, porque a Equipa acabou por não avançar com a avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular. Ao longo do ano letivo 2008/2009, a Equipa focalizou-se, sobretudo, na continuidade da avaliação do SA. No 1.º período, elaborou o relatório de avaliação final do SA do ano letivo anterior (2007/2008) e, em simultâneo, deu início à reestruturação dos instrumentos e, nos outros dois períodos, centrou-se na sua dinamização, nomeadamente, na organização dos dados e na produção de relatórios de avaliação. É de destacar que a avaliação do SA constituiu o enfoque do trabalho, apesar de, na análise que efetuámos ao referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular, termos sugerido à Equipa para avançar com a construção de instrumentos de recolha de dados:

De um modo geral, parece-me que a Equipa pode passar para a construção dos instrumentos de recolha de informação. Da análise são realçados aspetos técnicos necessários corrigir para que o referencial seja o mais claro possível [...]. A par disso, são dadas algumas sugestões, sobre as quais a Equipa deve refletir e tomar as opções que entenda serem as mais adequadas (E-mail enviado, 17-03-2009).

Uma vez que o desenvolvimento do DAAE se focalizou na continuidade de uma prática de avaliação implementada no ano letivo anterior, só nos restou fazer um acompanhamento do desenvolvimento do DAAE e disponibilizarmo-nos para apoiar sempre que considerassem necessário. Assim, ao longo desta fase, apenas participámos numa sessão de trabalho da Equipa, tendo o acompanhamento presencial decorrido da realização de sessões de trabalho com a Coordenadora, tal como se pode observar na tabela 5.7.

TABELA 5.7 - Sessões desenvolvidas na fase de Colaboração Passiva

	1.º Período	2.º Período	3.º Período	Total
Sessões com a Equipa	1	0	0	1
Sessões com a Coordenadora	3	2	2	7
Total	4	2	2	8

As sessões foram agendadas por sugestão nossa, à exceção da última que ocorreu por solicitação da Coordenadora e serviram para conhecer o ponto de situação do desenvolvimento do DAAE, para clarificar as análises que fazíamos ao trabalho realizado pela Equipa e para ajudar na resolução de dúvidas e problemas que iam surgindo. Destacamos, assim, a primeira sessão onde nos foi solicitado apoio para a construção de um texto a ser apresentado aos docentes com o objetivo de angariar mais um ou dois elementos para a Equipa; a sessão realizada no início de janeiro de 2009, na qual, após apresentação do ponto de situação do desenvolvimento do DAAE, nos foi disponibilizado o instrumento com os dados necessários à dinamização da avaliação do SA para que o analisássemos e ajudássemos, quer na resolução de alguns problemas, quer na definição dos procedimentos que a Equipa deveria adotar para dinamizar a avaliação do SA; e, por último, a sessão realizada no mês de fevereiro de 2009, em que foi clarificada a análise que vínhamos fazendo ao longo da construção do relatório de avaliação intermédia do SA e apresentada a versão final com destaque para algumas dúvidas que, entretanto, tinham surgido.

A participação numa sessão de trabalho da Equipa surgiu de um acaso⁵¹⁹ e apenas serviu para clarificar as análises que tinham sido feitas ao instrumento de registo dos juízos de valor e sugestões de melhoria que seriam produzidos pelos docentes no âmbito da avaliação do SA.

⁵¹⁹ No dia da semana em que a Equipa reunia, tínhamos agendado um compromisso numa zona próxima da Escola e, neste sentido, sugerimos que a sessão de trabalho agendada com a Coordenadora fosse substituída pela nossa presença na sessão de trabalho da Equipa: “Quanto ao nosso encontro esta semana, pode ser na sexta-feira na vossa sessão de trabalho? Como vou estar [...] aproveitava e estava presentes na vossa sessão convosco e poderíamos discutir esta questão ou outras que sejam urgentes para a Equipa” (E-mail, 18-11-2008). Esta nossa sugestão não teve uma resposta imediata porque, segundo a Coordenadora, não consultou o seu e-mail e, nesse sentido, no dia anterior reforçamos a ideia de que estaríamos próximo da Escola e, caso fosse do interesse da Equipa, poderiam contactar-nos por telefone para podermos comparecer: “Penso que não deve ter visto os meus e-mails. Porém, caso veja antes da reunião de trabalho que terá amanhã com a Equipa e como estou em (nome) pode contar com a minha disponibilidade para estar presente na reunião. Caso possa ser pedia-lhe apenas que me ligasse para que possa ter a confirmação.” (E-mail enviado, 21-11-2008). Tal telefonema aconteceu e, assim, acabámos por comparecer na sessão de trabalho da Equipa.

Além do acompanhamento presencial, continuámos a desenvolver um acompanhamento não presencial, através do e-mail que apresentamos na tabela 5.8.

TABELA 5.8 - Correspondência eletrónica estabelecida na fase de Colaboração Passiva entre a Equipa e o *amigo crítico*⁵²⁰

Ano Letivo	Enviados	Recebidos	Total
2008/2009	77	69	146

Assim, o acompanhamento não presencial foi o que se privilegiou mais nesta fase e, embora os dados apresentados na tabela precedente sejam inferiores aos do ano letivo 2007/2008 (cf. Tabela 5.6), o facto é que considerámos ter sido muito positivo, pois permitiu ir acompanhando o trabalho da Equipa. Quando as solicitações eram escassas, questionávamos sobre a situação em que se encontrava o desenvolvimento do DAAE, tal como se pode observar nos dois exemplos que destacamos de seguida: “Venho, por este meio, questionar sobre o desenvolvimento do vosso processo de AAE. As tarefas estão a decorrer conforme o delineado? O relatório relativo ao Sucesso Académico está quase feito para que eu o possa analisar?” (E-mail enviado, 12-10-2008); “Como está a correr a avaliação do SA do 1.ºP?” (E-mail enviado, 22-01-2009).

A diferença entre os e-mails enviados e recebidos não é significativa e decorreu, sobretudo, do facto de termos a responsabilidade de sugerir as datas das sessões de trabalho com a Coordenadora e, às vezes, as respostas surgiam após e-mail de relance: “Os relatórios estão a ser elaborados conforme o previsto.” (E-mail recebido, 13-10-2008); “Ainda não está concluída a versão final com o texto final do relatório, contudo peço-lhe que se pronuncie sobre a estrutura [...]” (E-mail recebido, 25-01-2009).

Houve, contudo, um momento em que sentimos algumas dificuldades no acompanhamento, quer por falta de solicitação para apoio, quer pela ausência de sessões de trabalho com a Coordenadora. Desde finais do 2.º período, até meados do 3.º, sentimos essas dificuldades porque, após a sessão de trabalho realizada com a Coordenadora em fevereiro de 2009, só voltámos a reunir no início de maio e, além disso, só no final do 2.º período nos solicitaram uma análise ao referencial da avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular, correspondendo à última desenvolvida por nós, já que não fora solicitada a análise do trabalho realizado à avaliação do SA, que decorreu no 3.º período. Embora esta situação fosse expectável,

⁵²⁰ **Legenda:** **Enviados-** corresponde ao número de e-mails enviados por nós (como *amigo crítico*) à Equipa; **Recebidos-** corresponde ao número de e-mails que nós (como *amigo crítico*) recebemos da parte da Equipa.

visto que a ação da Equipa se tinha centrado na continuidade de uma prática que já estava implementada, sentimos alguma retração, por parte da Coordenadora, em nos colocar a par do trabalho que estava a ser desenvolvido pela Equipa, pois não nos fora solicitada a análise do relatório de avaliação intermédia do SA produzido no 3.º período antes de ter sido divulgado, ao mesmo tempo que fora desvalorizada a possibilidade de contar com o nosso contributo, tal como se pode observar no e-mail que recebemos: “[...] entregámos hoje ao Conselho Pedagógico a síntese das medidas a implementar, apresentadas pelas Equipas Educativas da análise do Sucesso Académico do 2.º período. Diga alguma coisa se puder.” (E-mail recebido, 03-06-2009).

Se, por um lado, pensamos que esta situação decorreu do facto da Equipa se ter restringido à continuidade da dinamização da avaliação do SA e, por isso, não era necessário o nosso apoio, por outro lado, terá decorrido do receio que a Coordenadora teria em expor o trabalho realizado, tal como mostra a reação ao nosso relatório de atividades realizadas no primeiro semestre do ano letivo 2008/2009⁵²¹. Após essa reação, optámos por não mais sugerir a realização de sessões de trabalho de acordo com as diretrizes definidas, por recearmos ser mal compreendidos, pois, em vez de ser um incentivo e de mostrar disponibilidade para apoiar ou ajudar, poderia ser visto como uma forma de pressão para a Equipa avançar com o desenvolvimento do DAAE e para nos prestar contas. Considerámos, também, que não era pertinente, já que a Equipa continuava a centrar a sua ação na avaliação do SA e começámos a ter algum cuidado em questionar a Coordenadora sobre o desenvolvimento do DAAE.

Porém, em meados de maio, entendemos que os contactos estabelecidos não estavam a ser suficientes e, nesse sentido, pedimos que nos fosse dado conhecimento da situação em que se encontrava o desenvolvimento do DAAE, tal como se pode observar nos dois e-mails que enviámos:

É necessário algum apoio na construção do relatório de avaliação do SA? Neste período não me enviaram os ficheiros com os resultados dos alunos. Será que me podem enviar para que eu possa dar uma vista de olhos? (E-mail enviado, 15-05-2009);

Quanto à minha função de *amigo crítico* gostaria de saber se é necessário algum apoio, sabe que estou sempre disponível para vos ajudar. No relatório do SA do 2.º período é necessário alguma coisa? Já está feito? Já foi enviado ao pedagógico? Não sei o que se passa mas, nestes últimos tempos não tenho conseguido seguir o

⁵²¹ Como teremos oportunidade de observar, o nosso 1.º relatório do ano letivo 2008/2009 não foi bem recebido por parte da Coordenadora, dado ter demonstrado desacordo quanto à apreciação feita ao trabalho desenvolvido pela Equipa durante o primeiro semestre. Tal situação fez com que tivéssemos de elaborar um novo documento, onde clarificámos os aspetos menos compreendidos (cf. ponto 5.2.5.4).

vosso percurso e, como tal, pedia-lhe que me fosse dado um feedback. (E-mail enviado, 20-05-2009).

Em resposta, foram-nos enviados os ficheiros e referido que a Equipa estava “a redigir o relatório de medidas a implementar ditado pelo conteúdo dos instrumentos recolhidos nas Equipa Educativas e todos os departamentos.” (E-mail recebido, 23-05-2009) e que iria “terminar a definição dos referenciais da [área 2.] Organização e gestão e [área 1.] Liderança” (E-mail recebido, 23-05-2009). Neste sentido, compreende-se que após a sessão de trabalho com a Coordenadora, realizada em fevereiro, apenas houvesse outra em maio, surgindo como uma resposta à necessidade de serem discutidas questões ligadas à construção de instrumentos de recolha de informação decorrentes da análise efetuada ao referencial de avaliação da área 3. Desenvolvimento Curricular. A segunda sessão realizou-se no 3.º período, no início de julho, por solicitação da Coordenadora, não porque necessitasse da nossa ajuda no âmbito da construção de referenciais dado que estes não vieram a ser concluídos⁵²², mas porque precisava de apoio na resolução de algumas dúvidas que estavam a surgir na construção da secção da AAE que integraria no novo Regulamento Interno da Escola.

Assim, apesar de, num determinado momento termos tido dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do DAAE, elas não passaram da diminuição de contactos que acabaria por ser justificados pela ausência de um avanço no desenvolvimento do DAAE.

Ao longo da fase de colaboração passiva, assumimos uma postura de disponibilidade para apoiar naquilo que a Equipa entendesse necessário:

Caso necessite de mais alguma coisa ou se eu estiver em falta sobre algum aspeto tratado na última sessão diga-me para que eu possa enviar o mais rápido possível (E-mail enviado, 29-10-2008);

[...] se houver alguma questão / problema que necessitem da minha ajuda é só dizer (E-mail enviado, 08-12-2008);

Estarei todo o dia a trabalhar em casa, caso seja necessário alguma coisa, é só ligar ou mandar um e-mail (E-mail enviado, 04-01-2009);

Sabe que pode contar com o meu apoio (E-mail enviado, 24-02-2009).

A necessidade de reforçar constantemente a disponibilidade para ajudar ou apoiar decorreu do facto de termos a intenção de evitar uma rutura na transição da colaboração ativa

⁵²² Apesar de ser dito que estavam a ser finalizados os referenciais integrados nos Processos de Liderança e na Organização e Gestão (área 1 e 2 do quadro de referência, respetivamente), nunca nos foram apresentadas as versões finais desses referenciais. Além disso, no ano letivo seguinte (2009/2010), a Equipa continuou a dinamizar a avaliação do SA e, em paralelo, desenvolveu um processo avaliativo centrado na área 4. Relações com o exterior do quadro de referência, mais especificamente, sobre a subárea 4.1 Família.

para a passiva e de fazer com que a Equipa sentisse que contaria com o nosso apoio, sempre que entendesse ser necessário.

5.2.5.2. Importância do *amigo crítico* no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola

Segundo o PCE, a Escola “numa primeira fase estava até mais preparada para a avaliação externa” (E1) mas, ao ter surgido a possibilidade de poder contar com o apoio de um *amigo crítico*, acabou por alterar o rumo dos acontecimentos, pois a nossa presença assumiu-se como um fator de validação da opção pela implementação de um DAAE. O PCE referiu que a presença de um elemento externo sob a chancela de uma instituição de ensino superior “é sempre um fator de legitimação, as pessoas aceitam, torna sempre o processo mais credível, do ponto de vista científico, dá-lhe uma validade que ela não teria se fosse só interna” (E1). Um exemplo revelador da opinião do PCE foi a reação da Coordenadora do Departamento Curricular:

[...] não conhecemos bem porque é estrangeiro entre aspas, um estranho [...] depois houve aquela reação de alguns: «*Mas da Universidade? Da Universidade do Minho? Não sei... É credível não é credível? É uma instituição credível.*» Mas bom, há sempre estas... «*Não seria melhor uma empresa, adjudicar o serviço a uma empresa?* e pronto... «*era mais confortável*». Pronto, houve realmente essa reação, mas depois percebeu-se que se calhar esta metodologia de trabalho poderia trazer proveito para a Escola (E8).

Assim, num primeiro momento, a nossa presença foi fundamental para que a Escola enveredasse pela modalidade interna da avaliação de escola pois, quer a inexistência de atores internos com formação, quer uma certa consciencialização de que a avaliação só poderia ser credível caso fosse assegurada por uma entidade externa, estavam a impedir a Escola de avançar com o desenvolvimento do seu próprio DAAE. O fator de validação emergiu, sobretudo, da nossa associação a uma instituição de ensino superior, tal como foi referido pelo PCE, caso “fosse alguém que viesse de outra escola fazer [o papel de *amigo crítico*], não aceitavam” (E1), pois na sua opinião a presença de alguém “da Universidade [...], tem a investigação, tem os teóricos e a respeitam” (E1). Esta associação a uma instituição do ensino superior deu-nos legitimidade institucional e, conseqüentemente, académica, não só para apoiar o desenvolvimento do DAAE, mas sobretudo, para garantir a credibilidade do dispositivo. Além disso, terá também dado a imagem de que teríamos autonomia face ao órgão de gestão da Escola devido, sobretudo, ao facto de termos sido apresentados como alguém que iria aproveitar o acompanhamento do DAAE para desenvolver uma tese de doutoramento. Em síntese, o

enquadramento institucional do *amigo crítico* tem uma relevância significativa para a escolha, o que, no caso particular em estudo, se revelou determinante, levando-nos, assim, a pensar que não teria sido possível a adoção de uma sugestão de Alaíz *et al.* (2003) – a de se poder escolher alguém independente de uma escola próxima. Sendo a credibilidade uma característica fundamental para o exercício deste tipo de apoio (Perrenoud, 1998), a experiência vivenciada revelou que o *amigo crítico* deve, pelo menos, parecer credível e, posteriormente, dar mostras dessa credibilidade e assumir uma postura de autonomia. Daí a importância da sua camuflagem institucional, sobretudo, aquela que emerge enquadrada no ensino superior, que faz com transpareça uma imagem de um *amigo crítico* autónomo, dá uma legitimidade académica que pensamos ser importante, não só para a aceitação da pessoa que venha a assumir tal papel, mas também para legitimar a opção de se enveredar por uma AAE, em vez de uma avaliação externa pelo facto de esta, supostamente, ter um maior rigor e, conseqüentemente, uma maior credibilidade.

Relativamente ao desenvolvimento do DAAE, verificámos que a importância da nossa presença destacada pelos respondentes externos à Equipa assentou, sobretudo, na possibilidade de produzir juízos mais fundamentados e mais rigorosos do que aqueles que são exclusivos dos atores internos à Escola:

[...] o *amigo crítico* também é importante porque permite, de facto, dar à Equipa uma perspetiva externa que não se consegue, não é? No fundo para melhorar um pouco a subjetividade que, estando uma Equipa da própria Escola a avaliar a sua Escola, iria sempre aparecer (E1);

[...] se alguém existir e conseguir afastar-se um pouco sem perder o apego, que faz parte, é sempre de salutar porque nos consegue mostrar algo que nós que estamos por dentro não conseguimos ver (E7);

A minha perceção é de que é um elemento positivo. [...] É um outro olhar, de alguém que está de fora e que tem outro distanciamento em relação àquela realidade que é objetivada e que portanto permite uma leitura muito mais isenta e consegue ver melhor. [...] É um olhar mais crítico, mais distante e que ajuda a ver melhor a realidade (E8);

[...] acho que é o papel mais importante possível até porque vê a Escola com outros olhos, isto é, uma pessoa de fora que se foi entrosando nos problemas da Escola, mas que é, digamos, vertical ao ponto de analisar os prós e os contras, portanto ver os positivos e os negativos e poder ajudar a atuação para melhorar ou resolver os problemas (E9);

[...] o *amigo crítico* é fundamental, é fundamental alguém de fora para que tenham um certo distanciamento, para poderem até olhar para as coisas de uma forma diferente, eliminando muita da subjetividade que pode ser aqui se for feita só pelas pessoas da Escola (E11).

Assim, a nossa presença foi percebida como alguém que se ia *entrosando nos problemas da Escola* e, ao mesmo tempo, mantinha uma distância que permitia melhor aquisição do conhecimento e da compreensão da realidade escolar, o que acaba por evidenciar o papel de facilitador externo (Santos Guerra, 2002a 2002b). Assim, a importância da nossa presença permitiu colmatar uma das dificuldades inerentes ao carácter complexo do desenvolvimento do DAAE, a do facto de a escola ser, em simultâneo, sujeito e objeto de avaliação (Casanova, 1992; Dias, 2005; Sá, 2009), ou seja, a ausência de um distanciamento dos atores internos cria dificuldades na aquisição do conhecimento e na compreensão da realidade escolar e, por isso os respondentes deram relevo à nossa presença, pois o distanciamento permite-nos fazer *uma leitura muito mais isenta* ou ter um olhar diferente da realidade escolar que faz com que sejam detetados aspetos que passariam despercebidos ao olhar interno. Exemplo disso são as opiniões partilhadas, quer pelo PCE, quer por um Coordenador de Departamento:

Quando eu estou a olhar para aquilo que é meu naturalmente tendo a ser simpático. Se eu tiver alguém mais externo e não tão comprometido que me possa, que esteja mais à vontade para, acho que o processo só tem a ganhar (E1);
[...] para mim é um figura que faz todo o sentido, porque por muito que a gente diga que é capaz de racionalizar as coisas, há sempre uma emoção que está subjacente (E7).

As perspetivas partilhadas decorreram da ação que estávamos a desenvolver, apesar de algumas não se evidenciarem de forma clara, tal como revelam as opiniões do PCE quando referiu que a nossa presença *permite, de facto, dar à Equipa uma perspetiva externa*; a de uma Coordenadora de Departamento que se referiu a nós como *um elemento positivo*; ou ainda de um outro Coordenador de Departamento que disse que nós éramos *uma pessoa de fora que se foi entrosando nos problemas da Escola*. O Presidente da Assembleia de Escola e um Coordenador de Departamento Curricular afirmaram sobre o nosso papel:

[...] veio enriquecer o trabalho da Equipa, veio dar uma maior possibilidade em termos de rigor e de fazer bem as coisas (E10);
[...] a ideia que me dá é que tem sido alguém que tem ajudado a definir quais são os objetivos, as prioridades e quais os caminhos a seguir e que vai avaliando todo o processo e dando sugestões (E11).

Em síntese, a importância da nossa presença residiu no apoio à clarificação do olhar interno para garantir o rigor necessário à sustentabilidade dos juízos de valor produzidos e, conseqüentemente, à promoção de tomadas de decisões adequadas à realidade escolar. Uma

perspetiva idêntica teve uma das escolas que participou no Projeto-Piloto sobre a Avaliação da Qualidade na Educação, dado ter definido o *amigo crítico* como “um estranho que estava familiarizado, apesar de tudo, com a escola” (MacBeath *et al.*, 2005, p.267).

Um outro Coordenador de Departamento Curricular referiu que as pessoas “acabam por alterar as suas condutas quando sabem que existe um elemento externo que observa e está longe da emoção” (E7) e, deste modo, a par do apoio ao olhar interno, a nossa presença terá também levado à mobilização de alguns atores para adotarem novas dinâmicas. cremos que a perceção partilhada por este respondente decorreu do papel de enquadramento conceptual, que desenvolvemos na reunião de esclarecimento sobre a avaliação do SA, com os coordenadores dos departamentos curriculares (cf. ponto 5.2.3.1.2), ou seja, o *input crítico* (MacBeath *et al.*, 2005) que introduzimos num processo de construção dos referenciais de avaliação do SA, que terá sido importante para que as coordenações dos departamentos curriculares se tivessem mobilizado em torno de tal processo.

Como tivemos oportunidade de referir, a nossa ação não assentou apenas no acompanhamento do DAAE, também teve como enfoque a formação da Equipa, sobretudo, dos docentes e, a este propósito, nada foi referido pelos entrevistados externos à Equipa, o que nos parece normal porque o contacto estabelecido connosco foi reduzido. Porém, acreditámos que a importância dada à nossa presença teve como suporte algum conhecimento da ação que desenvolvemos junto da Equipa, pois o apoio ao olhar interno não passou dos contributos que demos aquando das análises feitas ao trabalho da Equipa de modo a garantir, quer a adequação aos objetivos do DAAE, quer o rigor necessário para garantir a credibilidade do referido dispositivo.

Quanto aos elementos pertencentes à Equipa, a nossa ação foi percecionada como positiva e que deu qualidade ao DAAE: “[...] o contributo tem sido muito positivo, aliás eu já lhe disse e volto a dizer, globalmente foi muito bom” (EE2); “[...] é evidente que a qualidade do projeto com o *amigo crítico* é muito superior à qualidade do projeto sem o *amigo crítico*, não tenho dúvida nenhuma.” (EE3). Apesar de não termos conseguido, ao nível do IE1, conhecer os contributos que sustentaram a perceção partilhada, sobretudo por parte da Coordenadora, já que foi através dela que estabelecemos a ligação com a Equipa, estamos convictos de que terá sido o apoio e orientação que proporcionámos, pois, no final dos três anos letivos de acompanhamento, a Equipa referiu no seu relatório que a “intervenção do *amigo crítico* foi essencial no apoio técnico e teórico de construção de instrumentos e na validação e orientação

da construção de documentos específicos, relatórios e na correção, construção e (re)construção de quadros referenciais” (Ra-1, 2008/2009). Tal contributo foi também destacado por outros dois elementos da Equipa aquando da realização dos IE1 compreendendo-se a importância dada à nossa presença:

[...] o papel do amigo crítico serviu para nos orientar. [...] creio, isto com toda a honestidade, que o trabalho que foi feito não seria feito a este ritmo se não fosse o *amigo crítico* porque muitas das vezes nós ficamos numa espécie de encruzilhada, não sabemos muito bem qual o caminho a seguir e o *amigo crítico*, em... tendo uma perspetiva muito mais dominante sobre a temática em questão, conseguimos sempre esclarecer. Mesmo em alguns dos casos nós, eu pelo menos, não seria capaz nesta altura de ter criado os documentos que foram sendo criados, se não nos fosse:: dada alguma orientação, nesse sentido [...] nós fomos produzindo e o amigo crítico teve a função de, não nos fez o trabalho mas por outro lado foi-nos sempre orientando [...] (EE4);

[...] alguém que está muito acima em termos de formação, em termos daquilo que a Escola é capaz de fazer, [...] ajuda claramente, dá pistas, dá orientações para que a Escola consiga fazer aquilo que pretenda fazer (EE5).

Além da orientação, também era importante o esclarecimento das dúvidas e do apoio na resolução de problemas que iam surgindo, tendo sido considerado como importante para que o DAAE pudesse avançar. Ainda relativamente à orientação, um entrevistado referiu que foi importante que a Equipa dispusesse de alguém que possuísse uma visão mais abrangente do trabalho que era necessário desenvolver, pois permitiu antecipar situações e problemas, realçando o apoio na reconstrução do instrumento de recolha de dados relativo aos contextos interno e externo, que permitiu a construção de um instrumento que, para além de poder ser utilizado pela Equipa, nomeadamente, no apoio à avaliação que viesse a ser desenvolvida, também respondia a questões decorrentes de entidades externas, nomeadamente, a da IGE na Avaliação Externa, que veio a desenvolver na Escola: “Se por acaso o *amigo crítico* não fosse uma figura que nos orientasse, possivelmente nós iríamos aplicar uma ferramenta que já existia que depois daria respostas ou que não seriam solicitadas pela equipa da inspeção ou então seria... teria muitas lacunas em termos de resultados [...]” (EE4). É de destacar que esta visão abrangente acabou por ser também referida no seu relatório final de ano letivo 2008/2009, nomeadamente, a antecipação de algumas dificuldades da Equipa, que contribuíram para o sucesso do DAAE: “A antecipação de algumas das nossas dificuldades contribuiu para o sucesso dos nossos resultados, a resposta às nossas preocupações reforçou e orientou a nossa ação” (Ra-1, 2008/2009). No fundo, o exposto faz com que percecionemos uma das razões da

primordialidade da presença de um *amigo crítico* que MacBeath *et al.* (2005, p.187) realça – a de poder “facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticos”.

Embora tenhamos desenvolvido uma ação formativa, a importância dada à nossa presença residiu, sobretudo, na orientação e apoio que proporcionámos à Equipa, o que nos parece compreensível, já que a ação formativa foi integrada no desenvolvimento do trabalho da Equipa, tal como pudemos referir na descrição da fase de colaboração ativa (cf. ponto 5.2.5.1.1). Neste sentido, compreende-se que, ao nível do IE1, apenas um docente da Equipa tenha destacado o contributo formativo como importante face à ausência de um conhecimento da área de avaliação de escola, mas, acima de tudo, considerou-o facilitador da aprendizagem da Equipa porque, segundo ele, “quando nós não tínhamos esse conhecimento, nós para o alcançarmos temos de estudar, temos que investir mais tempo, tempo esse de que nós não dispúnhamos. E o teu papel de alguma forma facilitou o processo, acelerou o processo e permitiu que nós nesta altura... já consigamos ter algum material produzido e algum trabalho feito” (EE4). Consideramos que esta perspetiva reforça a premissa que levou à integração da figura do *amigo crítico* no Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação, a de que numa sociedade em constante mudança, a escola tem de contar com alguém externo que lhe facilite o estabelecimento de uma ligação com o campo do conhecimento que floresce de um modo rápido (MacBeath *et al.*, 2005). De facto, ao integrar a ação formativa no desenvolvimento das tarefas que a Equipa deveria desenvolver, impulsionou e facilitou o desenvolvimento do DAAE e, neste sentido, compreende-se ter conseguido dinamizar-se a avaliação do SA durante o ano letivo 2007/2008, sem que tivessem as condições essenciais de trabalho. A este propósito, um dos elementos da Equipa referiu que se poderia ter ido mais além, caso a Equipa tivesse mais tempo: “[...] se nós tivéssemos mais tempo, enquanto equipa educativa, ainda teríamos uma consciência mais acentuada do nosso papel e ainda iríamos conseguir trabalhar mais, mais rapidamente e melhor, especialmente com a ajuda do *amigo crítico*” (EE4). Esta perspetiva acaba por revelar que, embora a ação do *amigo crítico* possa impulsionar e facilitar o desenvolvimento do DAAE, é necessário que a Equipa possua condições de trabalho, sobretudo, de um espaço temporal no horário dos docentes.

Assim, a fase ativa da nossa colaboração teve um papel impulsionador do desenvolvimento do DAAE e, embora tenha sido maior ao da fase passiva, já que nesta a Equipa não foi mais além do que dar continuidade à avaliação do SA, consideramos que esta última poderia ter tido o mesmo papel impulsionador ou, provavelmente, até maior porque a Equipa

passou a usufruir de um espaço temporal comum para desenvolver o DAAE e nós continuámos a ajudar, e até nos disponibilizámos para dinamizar sessões formativas que possibilitassem a avaliação de outras áreas do quadro de referência. cremos que a razão para que a Equipa não tivesse conseguido avançar mais não decorreu da alteração da nossa colaboração, mas sim da conjuntura que se vivia na Escola em torno da implementação do novo sistema de ADD. Assim, cremos que a nossa primeira colaboração não passou de um primeiro passo para que a Equipa ganhasse autonomia, pois observamos no seu relatório final, após a colaboração passiva, a ideia de que fomos importantes porque ajudámos a incrementar a autonomia da Equipa e sua legitimação no seio da Escola: “O *amigo crítico* incentivou as nossas tomadas de decisão, incrementou a nossa autonomia e legitimação dentro da escola [...]” (Ra-1, 2008/2009). Relativamente a este último aspeto, à incrementação da legitimação da Equipa na Escola, a Coordenadora referiu que a nossa presença foi importante para validar o trabalho da Equipa:

[...] cada vez que tivemos assim reuniões importantes, referências para nós de informação e passagem de informação a coordenadores, a grupos de focagem, etc... convidamos sempre e achamos que é muito importante o nosso amigo crítico no sentido de dar contributo, de validar um pouco aquilo que estávamos a fazer e de ser reconhecido pela comunidade educativa. (EE2)

A nossa presença nas reuniões dava uma imagem de validação das opções tomadas, sobretudo, pelo contributo teórico dado, pois terá ajudado a Equipa a fundamentar o seu trabalho. Aliás, a importância destacada pela Coordenadora vai de encontro aquilo que um Coordenador de Departamento destacou como importante a nossa presença, a de funcionar como um fator mobilizador da adoção de novas práticas, como por exemplo, a avaliação do SA, cujas renitências foram, de certo modo, esvanecidas na reunião com os coordenadores de departamento onde, não só sustentámos teoricamente as dinâmicas que a Equipa estava a sugerir serem implementadas, como auxiliámos no esclarecimento de algumas dúvidas que tinham emergido decorrentes de alguma falta de clareza nos procedimentos que a Equipa estava a desenvolver.

A colaboração ativa acarretou o risco de podermos ser percecionados como alguém que impunha à Equipa uma perspetiva e, assim limitar a ação da Equipa, fazendo recair sobre nós a responsabilização das opções tomadas. Embora houvesse momentos em que fomos diretivos, porque as circunstâncias assim o ditavam, nomeadamente, nas questões mais técnicas, o facto é que conseguimos apresentar diversos caminhos possíveis de serem seguidos pela Equipa e,

deste modo, levámo-la a tomar decisões mais adequadas às características do contexto escolar.

Esta ideia é reforçada por dois elementos da Equipa:

Não há afunilamento nenhum nem há unidirecionalidade, não há nada disso. [...] penso que tem sido equilibrado, nós sentimos que atrás da atuação do amigo crítico há uma linha orientadora teórica bem marcada, não é? E se às vezes discutimos algum assunto é mais no sentido de será melhor será pior, propõe novas soluções, em termos de análise, reflexões, fornece-nos bastante bibliografia adicional, que nos tem ajudado também (EE2);

[...] foi importante em duas coisas: Por um lado, quando era preciso dizer: «*Não, vamos por aqui que é melhor por aqui.*» heu:: e isso foi importante. Em certas situações disse: «*Vocês têm várias hipóteses, agora têm que optar.*». Portanto deixou-nos a nós essa responsabilidade, também acho que é importante, não é? Tomar todas as decisões, não pode fazer isso, o trabalho é da Escola, não é do amigo crítico, não é? Portanto eu acho que foi inteligente ...«*Não, vocês agora escolhem, escolhem em função dos dados que têm*», mas houve momentos de facto em que foi fundamental no sentido de dizer: «*Não, é assim que deve ser por isto, isto e isto....pronto não vamos por aí*» (EE5).

Concluimos que não houve uma imposição da nossa perspetiva, pois proporcionámos uma abertura suficiente para discussão e reflexão, mesmo tendo sido perceptível a nossa matriz teórica, que é apenas um reflexo da ação formativa que desenvolvemos junto da Equipa.

Para a representante do pessoal não docente, a nossa presença foi importante para ser envolvida no desenvolvimento do DAAE: “[...] ele envolve, faz uma força, é diferente, eu acho que se ele não estivesse, não haveria tanta envolvimento, ou seja, não haveria parte dos encarregados de educação, não entrava em contacto por exemplo comigo ou o pessoal docente comigo e vice-versa [...]” (EE6). De facto, nas sessões, tivemos a preocupação de envolver todos os elementos da Equipa no desenvolvimento do DAAE, sobretudo, a representante do pessoal não docente, já que era a única não docente da Equipa que estava presente⁵²³. Para que não se sentisse descontextualizada, fomentámos a auscultação da opinião da representante do pessoal não docente sobre os assuntos que estavam a ser debatidos e teve os efeitos desejados, já que conseguiu estabelecer um relacionamento, quer com os docentes, quer com o representante dos encarregados de educação. Além desta preocupação, também fomos alertando, quer através dos relatórios produzidos, quer junto da Coordenadora para a necessidade de envolver todos os elementos da Equipa e, como resposta, observámos a participação do Representante dos encarregados de educação e da Representante do pessoal não docente em quase todas as

⁵²³ A Representante do pessoal não docente foi o único elemento não docente que esteve presente na maioria das sessões da Equipa porque, apesar do Representante dos encarregados de educação ter também estado, o facto é que era um docente de uma escola próxima conhecido de todos os docentes da Equipa. Aliás, para um dos docentes da Equipa, o Representante dos encarregados de educação já tinha sido colega do mesmo departamento curricular.

sessões em que estávamos presentes. Terá sido, por isso, que esta última referiu que nós fomentámos a responsabilização de participar nas sessões desenvolvidas: “O *amigo crítico* estando lá, marcando uma hora e se as pessoas sentirem aquela responsabilidade que «*tenho de estar ali, àquela hora e naquele dia*» elas fazem tudo por tudo para estar ali, se não estivesse lá o amigo crítico: «*Eu se calhar não faço falta e não vou ou se depois até mando um e-mail e é mais fácil, através de um e-mail eu envio*».” (EE6). Contudo, este contributo não foi suficiente para que tivesse havido a participação dos alunos⁵²⁴, como também não sensibilizou os docentes da Equipa para continuar a envolver os elementos não docentes, dado que, ao longo da nossa colaboração passiva estes elementos não foram envolvidos no desenvolvimento do DAAE.

Em síntese, a importância da nossa presença residiu para os entrevistados externos à Equipa na possibilidade de garantir o desenvolvimento de um DAAE credível. Quanto aos entrevistados internos à Equipa, a importância decorreu do apoio e orientação que proporcionámos e, embora não tenha sido destacada a nossa ação formativa, ela terá tido um papel fundamental, pois no relatório final, a Equipa referiu termos ensinado “o verdadeiro sentido de autoavaliação” (Ra-1, 2008/2009). Assim, parece-nos que as perspetivas partilhadas vão de encontro ao papel exigido, não só ao do *amigo crítico* (Alaíz *et al.*, 2003; MacBeath *et al.*, 2005), mas também ao de *agente de mudança externo* (Bolívar, 2003), ao de *assessor técnico externo* (Azevedo, 2007) e até ao de *convidado impertinente* (Perrenoud, 1998). Por fim, não podemos deixar de realçar a perspetiva do PCE quando refere que, apesar de sermos importantes no desenvolvimento do DAAE, haverá um momento que teremos de ser substituídos porque “há de chegar a uma altura em que o *amigo crítico* já não é crítico e é só amigo” (E1). Deste modo, percebemos ser dada uma importância significativa à vertente crítica da ação de um *amigo crítico*, o que acaba por ir de encontro à perspetiva dos anteriores autores, sobretudo de Perrenoud (1998, *sp*), quando refere que é no paradoxo da designação que utiliza (a de *convidado impertinente*) que está a utilidade da presença de tal elemento externo no desenvolvimento de uma AAE – “ele só é útil quando for impertinente”. Transpondo esta ideia para a designação que adotámos (a de *amigo crítico*), podemos dizer que, para o PCE, só seremos úteis, enquanto formos críticos.

⁵²⁴ Lembramos que a ausência de uma participação dos alunos no trabalho da Equipa é a justificação para o facto dos alunos entrevistados não terem partilhado qualquer perspetiva sobre a nossa presença no desenvolvimento do DAAE.

5.2.5.3. Constrangimentos da presença do *amigo crítico* no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola

Ao nível dos constrangimentos emergentes do acompanhamento do DAAE, observámos que, para alguns entrevistados, não havia qualquer constrangimento, aliás para alguns só havia vantagens, entre eles, o PCE que referiu que “só [vê] vantagem” (E1) o DAAE contar com a presença de um elemento externo e o Presidente da Assembleia de Escola que disse: “não me traz constrangimento nenhum, antes pelo contrário.” (E11).

Outros referiram não ter havido constrangimento algum:

Sobre a presença do *amigo crítico* na Escola eu não me parece que tenha havido problemas de maior uma vez que a maioria dos professores aceitou plenamente [...] (E9);

Em termos de constrangimentos das dinâmicas acho que não existiu nenhum porque sempre que foi necessário comunicar, a comunicação foi feita, as respostas foram sempre dadas atempadamente. Todas as solicitações foram atendidas portanto em termos de constrangimento por não ser um elemento de cá da comunidade educativa, não houve constrangimento nenhum” (EE4).

Porém, para uma Coordenadora de Departamento houve, num primeiro momento, aquando da comunicação de que o DAAE contaria com a presença de um *amigo crítico*, “a reação terá sido de alguma prudência” (E8) mas, “com o decurso da atividade é uma figura pacífica” (E8). Esta prudência emergiu, sobretudo, do desconhecimento da nossa função e, embora tenhamos passado a ser percecionados como uma *figura pacífica*, o facto é que a associação a uma instituição de ensino superior teve um peso significativo na aceitação para podermos acompanhar o desenvolvimento do DAAE.

Outros entrevistados deixaram a ideia de que terá havido constrangimentos e, embora um deles não tenha explorado as razões que sustentassem a sua afirmação: “Eu acho que constrangimentos existem, mas que é fundamental” (EE5), parece-nos que acabam por ir de encontro à ideia destacada por um Coordenador de Departamento que referiu que os constrangimentos decorriam das dificuldades de as pessoas aceitarem a presença de alguém com suporte teórico-científico capaz de ver a realidade de forma diferente e de poder ajudar e orientar:

os constrangimentos decorrem da nossa perceção cultural das coisas. É estranho claro. Isto é, enquanto nós não estivermos cientes do científico que pode existir nesta nossa atividade, ou seja, admitirmos que alguém que está por fora tem uma perceção da nossa realidade, que nos pode ajudar a clarificá-la e orientá-la, é natural que haja reações no sentido, passo a expressão «de corpo estranho» (E7).

A representante do pessoal não docente referiu ter havido um “constrangimento positivo” (EE6), ou seja, perante a questão sobre os constrangimentos da nossa presença, foi-nos transmitida a ideia de que embora as críticas fossem positivas, o facto é que era complicado encará-las: “[...] se uma pessoa acha que está correta e o *amigo crítico* dizer assim «Ah, mas eu acho que não»” (EE6).

Apesar de alguns entrevistados terem sentido alguns constrangimentos decorrentes da nossa presença, o facto é que da leitura dos IE1 só dois entrevistados destacaram alguns constrangimentos: a Coordenadora que, embora tenha dito não ter havido qualquer tipo de *afunilamento* ou *unidirecionalidade* relativamente à nossa colaboração (cf. ponto 5.2.5.2), acabou por dizer que pontualmente terá havido falhas que se prenderam com a falta de “trabalho orientado para o objetivo do *amigo crítico*” (EE2) e acrescentou que teve a “sensação de que [trabalham] tanto, tanto, tanto, tanto, tanto... e afinal não [estão] a trabalhar nada de jeito. [...] Porquê? Porque não [estavam] dentro da linha orientadora de que o *amigo crítico* acha que tem de ser” (EE2). Por sua vez, uma outra docente da Equipa partilhou a ideia de que tinham sido influenciados pelas decisões do *amigo crítico*: “É verdade que nós, de certa forma, [...] somos influenciados pelas decisões do *amigo crítico*, tenho que dizer isso” (EE3).

O discurso da Coordenadora revela alguma incoerência pois, apesar de ter dito que não afunilámos nem unidireccionámos o trabalho da Equipa, acabou por referir que, pontualmente, existiram falhas devido ao facto de não irem de encontro aos nossos objetivos e não estarem dentro da nossa linha orientadora. A Equipa terá sido influenciada pelas decisões que tomávamos pelo facto de terem conhecimento que, além do papel de *amigo crítico*, também estávamos a assumir o papel de investigador, o que terá originado, em certos momentos, alguma confusão. Por exemplo, os diversos alertas que fomos fazendo para o cumprimento da planificação elaborada pela Equipa e aprovada pela Escola terão sido vistos como uma forma de pressão para que o desenvolvimento do DAAE avançasse por causa da nossa investigação, e não como uma chamada de atenção para a necessidade de garantirem a transparência do DAAE e, conseqüentemente, assegurar a sua credibilidade na Escola. A este propósito, destacamos um e-mail enviado que reflete a verdadeira intenção dos nossos alertas e retrata o discurso que mantivemos ao longo do acompanhamento presencial:

[...] a Equipa está a ficar muito atrasada relativamente às áreas que devem ser avaliadas ainda este período letivo. Antes de construir instrumentos de recolha de informação, os referenciais relativos às áreas a avaliar terão de ser discutidos e aprovados - como sabe isso demora o seu tempo. Estou a ficar com algum receio,

visto que será constrangedor para a credibilidade do projeto se não for cumprida a atual planificação. Parece-me que é um facto a pouca disponibilidade temporal da Equipa, neste sentido, sugiro à (nome), como coordenadora do projeto, juntamente com as equipas de liderança da escola (Presidente do Conselho Executivo, Presidente da Assembleia de Escola, Coordenadores de Departamento, entre outros) discutam e reflitam, no sentido de se encontrarem soluções / estratégias para ultrapassar tal obstáculo e, assim, se possa ainda cumprir com a planificação. Para tal, existem relatórios que podem lançar a reflexão, aconselho que os utilize, eles servem para isso mesmo. Para perceber a minha preocupação relativamente ao projeto, coloque-se na posição de um docente da escola que participou na definição das áreas prioritárias a avaliar e assistiu à aprovação da 1.ª planificação e também de uma 2.ª planificação... no caso de não ser cumprida a planificação o sentimento será o de que não valeu a pena participar porque, na prática, são avaliadas outras áreas. Acima de tudo, esta situação pode criar desconfiança que, na minha opinião, dificultará todo o processo de avaliação. (E-mail enviado, 20-04-2008).

Acreditamos que a confusão sobre o nosso papel teve origem numa reunião, realizada no mês de novembro do ano letivo 2007/2008 com o PCE e com a Coordenadora, onde se refletiu sobre as consequências da reduzida disponibilidade da Equipa e em que referimos também não estar disponíveis para continuar a apoiar e orientar a Equipa caso as condições se mantivessem. Esta indisponibilidade não decorreu do impedimento do desenvolvimento da nossa investigação, tal como terá sido percecionado pela Coordenadora, mas do facto de estarmos a ser prejudicados, quer a nível financeiro, quer a nível de tempo, assim como, da possibilidade de nos ser acarretada a responsabilidade de não serem concretizados os objetivos do DAAE, o que poderia colocar em causa a nossa ação e, conseqüentemente, a nossa credibilidade, dado que tinha sido assumido um compromisso com a Escola. Deste modo, consideramos não ter sido oportuno ter dado início à investigação no momento em que iniciámos a nossa função de *amigo crítico*, pois embora tenhamos evitado tratar de assuntos ligados à investigação com a Coordenadora⁵²⁵, o facto é que não foi possível evitar a perceção de que assumíamos dois papéis, o que terá, pontualmente, colocado em causa algumas das nossas ações como *amigo crítico*.

Quanto às perceções de que havia obrigatoriedade em seguir a nossa matriz teórica, gostaríamos de lembrar que aquando da solicitação de apoio, foi-nos dito que havia necessidade de desenvolver uma formação junto da Equipa, sobretudo, junto dos docentes porque não possuíam qualquer experiência nem formação na área da avaliação de escola. Deste modo, não

⁵²⁵ Como já tivemos oportunidade de dizer, aquando da assinatura do protocolo que estabelecemos com a Escola, acordámos com PCE que as solicitações no âmbito da investigação lhes seriam dirigidas, tal como veio a acontecer (cf. ponto 4.4.3.1).

só integrámos na nossa dinâmica o desenvolvimento de uma ação de formação não formal, como também a desenvolvemos ao longo da fase de colaboração ativa, cujo principal objetivo era habilitar a Equipa a desenvolver o seu DAAE. Assim, era expectável que tivéssemos fomentado o desenvolvimento do DAAE assente na matriz teórica com que mais nos identificávamos, não só por ser aquela que dominávamos, mas também por ter sido aceite aquando da aprovação da nossa perspetiva, já que não fizemos qualquer desvio ao que ficou inicialmente acordado com a Escola. Contudo, ao longo da ação formativa desenvolvida junto da Equipa fomos transmitindo a ideia de que a referencialização não deveria ser vista como um modelo fechado, mas sim uma modelização de avaliação que permitiria a construção e desenvolvimento de um DAAE adequado às características particulares do contexto escolar. Aliás, sugerimos mesmo que poderiam ser integrados aspetos positivos de modelos de avaliação de escola existentes, que foram partilhados a nível documental⁵²⁶. Tal integração nunca veio a acontecer, não porque o tivéssemos impedido ou bloqueado, mas porque nunca foi sugerido pela Equipa, tal como acabou por ser confirmado pela Coordenadora: “E eu penso que também temos ganhado terreno nesse sentido e penso que a Equipa já consegue assimilar melhor ou impor melhor a sua ótica, que inicialmente isso era impossível, não porque o *amigo crítico* não o deixasse, mas porque nós não tínhamos conhecimentos práticos no desenvolvimento do modelo.” (EE2). Se pudessem existir dúvidas quanto à ideia de imposição de uma perspetiva teórica, ela acaba por se desvanecer quando a Coordenadora referiu que não foi por imposição ou impedimento que a Equipa não conseguiu *impor melhor a sua ótica*, mas sim pela necessidade de ter que fazer um percurso de aprendizagem para que pudesse *assimilar melhor* as nossas sugestões e recomendações. Embora pudéssemos ser acusados de não ter levado a Equipa a percorrer, de um modo mais rápido, esse percurso de aprendizagem, o facto é que não foi possível porque as condições de trabalho que a Escola lhe disponibilizou dificultaram, não só a nossa ação formativa, a qual teve de ser integrada no desenvolvimento do DAAE, mas também a reflexão e estudo que a Equipa teve necessidade de fazer, quer para apropriação da nossa matriz teórica, quer para tomar conhecimento de outras perspetivas.

Relativamente à ideia de que a Equipa foi influenciada pelas nossas decisões, consideramos que, apesar de ter havido momentos em que fomos diretivos, o facto é que apenas nos centrámos nas questões técnicas para que se pudessem evitar erros que colocariam

⁵²⁶ Durante a fase de colaboração ativa, fornecemos à Equipa diversos documentos no seguimento das ações formativas que íamos desenvolvendo. Alguns desses documentos diziam respeito a modelos de avaliação de escola, como por exemplo, o *Common Assessment Framework* (CAF), assim como a projetos de avaliação de escola desenvolvidos em Portugal, nomeadamente, o Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação e o Projeto Qualidade XXI.

em causa o funcionamento do DAAE. Acreditamos que esta ideia está interligada com a anterior, mas terá decorrido, sobretudo, da opção de integrar a ação formativa no desenvolvimento do DAAE, ou seja, de termos desenvolvido uma ação formativa que funcionasse como uma espécie de rampa de lançamento do trabalho que a Equipa tinha planeado desenvolver. Embora apresentássemos vários caminhos para desenvolver o processo avaliativo, o facto é que tal opção terá transmitido uma imagem de diretividade. Assim, a estratégia de integrar a ação formativa no desenvolvimento do DAAE não terá sido a melhor. Provavelmente, teria sido mais rentável desenvolver uma ação formativa descontextualizada da Escola, isto é, num primeiro momento, deveríamos ter desenvolvido uma ação formativa com um enfoque num conjunto de aspetos essenciais à habilitação da Equipa para implementar e, só posteriormente, desenvolver o seu DAAE, onde os exemplos práticos a apresentar e os trabalhos práticos a desenvolver não passariam de meros exercícios académicos. Deste modo, poder-se-ia ter evitado, não só a apropriação incorreta de alguns exemplos práticos, tal como aconteceu com os referenciais de avaliação do SA que concebemos no âmbito da formação (cf. ponto 5.2.3.1.1), mas também a perceção de que as nossas sugestões eram diretrizes que deveriam ou teriam de ser seguidas, evitando, assim, a transposição que nos foi feita da responsabilidade das decisões tomadas pela Equipa.

A perceção de que a Equipa fora influenciada pelas nossas decisões surgiu da elaboração do referencial da avaliação do SA porque foi neste âmbito que sentimos as maiores dificuldades para aceitar a construção de um referencial, não por incompreensão da sua importância, mas sim por insegurança de fomentar a mudança de práticas instaladas no seio da Escola. Esta convicção é suportada, por um lado, com o facto de um Coordenador de Departamento ter realçado que no período de construção do referencial termos sido vistos “como algo condutor, ou algo condicionador [...] nomeadamente quando foi a nível da definição de metas e do enquadramento que isso teve [...]” (E10), contudo, acrescenta que “que o modo de funcionar é esse [...]” (E10). O primeiro caminho tomado pela Equipa para construir o referencial de avaliação do SA não correspondeu àquele que nós tínhamos sugerido, mas não houve qualquer pressão da nossa parte para que enveredassem pelo caminho apresentado na nossa proposta.

Além do constrangimento partilhado pelas duas anteriores respondentes, uma delas destacou outro que reflete a ideia de termos sido um fator de travagem do desenvolvimento do DAAE: “O facto de ter uma qualidade superior também permite atrasar mais as coisas” (EE3). Assim, parece-nos que, apesar de termos contribuído para que o DAAE tivesse uma *qualidade*

superior (seja ela qual for), o facto é que esse contributo fez com que tivesse havido atrasos no desenvolvimento do dispositivo, o que contradiz o discurso de um outro respondente apresentado no ponto anterior, que referiu que a nossa presença *acelerou o processo* e, conseqüentemente, permitiu que, no final do ano letivo 2007/2008, a Equipa tivesse conseguido *ter algum material produzido e algum trabalho feito* (cf. ponto 5.2.5.2).

Não desvalorizando a percepção partilhada, o constrangimento maior terá ficado a dever-se aos conflitos de gestão de tempo que terão emergido entre a disponibilidade da Equipa para desenvolver o DAAE e as obrigações exigidas pela Escola, como revela o testemunho: “Eu senti mais nos relatórios pronto, senti mais, porque depois é tudo em cima da hora, quer dizer... e realmente eles têm que ser aprovados e depois é assim há aqui uma certa pressão na Escola porque tem que se mostrar o relatório, o trabalho feito, e de repente tem que ser de um dia para o outro, não há tempo para esse tipo de rigor [...]” (EE3). Esta ideia é corroborada pelo facto de a análise ao primeiro relatório de avaliação intermédia do SA relativo ao 1.º período ter acontecido após sua divulgação no Conselho Pedagógico e, embora tenhamos a certeza de que o constrangimento não decorreu deste relatório, o facto é que a Equipa se confrontou como uma análise onde foram levantados alguns problemas, como por exemplo, o de não ter tido em conta o referencial, pois o relatório assentou, sobretudo, numa descrição do SA. Por outro lado, a Equipa foi confrontada com dois exemplos de relatórios de avaliação do SA e com uma análise efetuada por nós ao relatório de avaliação intermédia do SA relativo ao 2.º período, num momento muito próximo da sua apresentação, dado que o tempo que nos foi disponibilizado foi muito curto⁵²⁷. Assim, a Equipa dispôs de um tempo pós-análise muito curto, a razão para que a docente tenha referido que *não há tempo para esse tipo de rigor*, levando-nos a pensar que a receção das nossas análises terá desencadeado um conflito interno decorrente da tensão de escolher entre o rigor e a obrigação. Embora nos pareça que o constrangimento tenha emergido da construção do relatório de avaliação intermédia do SA relativo ao 2.º período, assistimos ao envio de documentos para análise num período muito próximo da apresentação na Escola e,

⁵²⁷ Após termos abordado numa ação formativa questões sobre a elaboração de relatórios de avaliação (2007/2008) e, posteriormente, reforçado numa outra sessão que teve por base a análise do relatório de avaliação intermédia do SA relativo ao 1.º período, esperávamos que, no 3.º período, a Equipa evitasse as lacunas diagnosticadas e ultrapassasse as práticas institucionalizadas, cujo efeito era redutor (como exemplo, veja-se o impacto do trabalho desenvolvido no âmbito dos resultados académicos antes da implementação do DAAE – cf. ponto 5.1.1). Porém, tal não aconteceu, pois a Equipa elaborou um relatório incompleto e redutor. Neste sentido, além da análise feita a esse relatório, concebemos dois exemplos de relatórios de avaliação intermédia do SA. No fundo, esta nossa ação emergiu do sentimento de que era necessário exemplificar como seria um relatório de avaliação assente numa lógica de promoção de melhoria e um outro assente numa lógica de prestação de contas. A conceção destes exemplos demorou algum tempo, o que implicava adiamento da apresentação do relatório concebido pela Equipa ao Conselho Pedagógico, caso contrário, não havia tempo para se fazerem os reajustes que teriam sido necessários.

estando a Equipa num processo de aprendizagem, era compreensível que tivessem surgido inúmeras sugestões e recomendações, as quais eram, provavelmente, de difícil apropriação e de contemplar num curto espaço de tempo.

A ideia de que *não há tempo para esse tipo de rigor* faz com que nos questionemos sobre qual seria, na perspetiva desta docente da Equipa, o nosso papel no DAAE? Seria o de validar cegamente o trabalho produzido pela Equipa ou, pelo contrário, o de analisar de um modo crítico o trabalho produzido para que o adequassem às intenções inerentes ao desenvolvimento do DAAE? A resposta acaba por nos ser dada através das soluções que nos foram apresentadas porque, por um lado, foi-nos sugerido que se evitassem tantas correções, o que na nossa opinião corresponde ao abandono do nosso papel de *amigo crítico* e, por outro lado, que fizéssemos uma preparação mais dirigida ou dessemos as diretrizes, o que acaba por ir contra o primeiro constrangimento destacado pelos dois elementos da Equipa: “[...] há se calhar antecipações que podem ser feitas [...] Se calhar, evitar tanta correção, não sei? Às vezes não sei se uma preparação mais dirigida das atividades não fosse mais rentável do que depois da execução [...]” (EE3).

Uma outra razão tem a ver com uma possível recusa das análises que efetuámos aos materiais e documentos que iam sendo produzidos pela Equipa:

[...] às vezes eu sinto que o não está, mais isto, mais aquilo pronto, acho que é ótimo, mas a certa altura sinto que se não houvesse... a mim às vezes parece-me perfeccionismo, vou dizer mesmo verdade, se calhar o projeto andava mais rápido, mas pronto provavelmente também não teria a qualidade que tem [...] eu senti que o referencial do Desenvolvimento Curricular ficou muito bem... Pronto, ficou muito bem, mas foi muito trabalhoso e gastou muito tempo, muita emenda, muita retificação e realmente para ter essa qualidade é quase obrigatório o tempo que levou [...] (EE3).

Assim, a dificuldade da aceitação não se prendeu com a pertinência da análise, aliás é dada a ideia de que o DAAE *não teria a qualidade que tem*, mas com o facto de ter sido *muito trabalhoso* e ter sido gasto *muito tempo*, o que acaba por nos revelar alguma indisponibilidade para aprender, o que vai de encontro ao constrangimento que um dos coordenadores de departamento destacou, a dificuldade em admitir a presença de *alguém que está por fora tem uma perceção da nossa realidade, que nos pode ajudar a clarificá-la e orientá-la*. A este propósito, gostaríamos de acrescentar algumas tensões que nos parece terem existido porque apesar de a Coordenadora ter referido que as nossas críticas eram importantes para se poder avançar: “[...] não são críticas, vamos lá ver, isto é para nós todos avançarmos, não é? Não, eu

penso que não nos deve poupar a críticas [...]” (EE2), o facto que destacou a ideia de que, por um lado, era necessário que a Equipa ganhasse maturidade: “É muito bom. Nós temos que ter a maturidade [...]” (EE2), acabou por referir termos “carregado nas medidas” (EE2). Se as análises foram muito pormenorizadas, sobretudo, ao longo da fase de colaboração ativa, foi pelo facto de a Equipa estar num processo de aprendizagem.

As contradições existentes nos discursos das duas docentes levam-nos a pensar que os constrangimentos não decorreram da nossa presença, mas sim do confronto com uma intervenção diferente daquela que tinham perspetivado. Inicialmente, a nossa intervenção foi perspetivada como sendo nós a assumir a responsabilidade do desenvolvimento do DAAE, a *perspetiva de utilidade* destacada pelo PCE que terá sido transmitida a estas duas docentes, já que foram as primeiras a integrar a Equipa e que teriam uma predisposição para colaborar connosco no desenvolvimento da avaliação da Escola, e não em assumir a responsabilidade de desenvolver o DAAE, tal como veio acontecer. Deste modo, ter-se-á criado alguma confusão sobre o nosso papel no DAAE e, assim, compreendem-se, não só as contradições, como também, os constrangimentos. No fundo, parece-nos que os constrangimentos destacados pelas duas docentes da Equipa têm mais a ver com dificuldades em encarar as responsabilidades emergentes da autonomia que tinham para desenvolver o DAAE, pois estariam mais preparadas para assumir responsabilidades assentes numa lógica de heteronomia, tais como, executar ações que nós próprios decidiríamos necessário desenvolver.

Esta experiência vem alertar-nos para a importância de ir mais além do que a explicitação do papel do *amigo crítico*, sendo pertinente a sugestão de Alaiz *et al.* (2003), que sustentam que a equipa de AAE deve refletir sobre o perfil e o papel que deseja do *amigo crítico*⁵²⁸. Além disso, revela-nos a importância de se terem presentes os critérios de sucesso para o trabalho do *amigo crítico* emergentes do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação⁵²⁹, sobretudo, o primeiro – “quanto mais definida a relação entre os representantes da escola e o *amigo crítico*, mais fácil será a relação a longo prazo” (MacBeath *et al.*, 2005, p.275).

5.2.5.4. Relação entre o *Amigo Crítico* e Equipa

A figura do *amigo crítico* carrega uma enorme tensão, pois se, por um lado, é amigo porque apoia e ajuda os atores internos a desenvolver o seu DAAE, por outro lado, é crítico, na medida em que coloca questões incómodas e é pouco tolerante ao fracasso (MacBeath *et al.*,

⁵²⁸ Para um conhecimento mais aprofundado da sugestão, cf. Alaiz *et al.*, 2005, p.11 (parte prática).

⁵²⁹ Para um conhecimento mais aprofundado dos critérios de sucesso, cf. a síntese final integrada no ponto 3.4.6.

2005, p.275). Ao nível do amigo, estabelecemos uma boa relação com a Equipa porque, por um lado, a Coordenadora referiu que a relação social foi boa: “[...] a relação social penso que é boa, não há qualquer problema em dizermos aquilo que pensamos agora neste momento.” (EE2), por outro lado, no relatório final da Equipa foi dito que o nosso apoio individualizado se revestiu “de um particular apoio de amizade e crítica, pois no seguimento do trabalho desenvolvido nestes últimos anos, este elemento da equipa está sempre disponível e atento às nossas solicitações” (Ra-1, 2008/2009). É de realçar, ainda, a perceção dos outros elementos da Equipa entrevistados, pois todos eles deram a entender que existia uma boa relação: “[...] não tenho nada a dizer, para mim foi boa” (EE3); “Foi muito boa, creio que não houve qualquer problema” (EE4); “[...] não houve problemas, acho que o relacionamento estabelecido correu muito bem” (EE5); “É um amigo [...]” (EE6). Assim, fomos percecionados como amigo da Equipa, ideia reforçada por termos sido considerados como um elemento da Equipa, pelo facto de termos permitido que Equipa estivesse à vontade para dar as suas opiniões e, por estarmos *sempre* disponíveis e atentos às solicitações.

Quanto ao nível crítico, a Coordenadora referiu que houve momentos que sentiu, da nossa parte, uma certa impaciência, incompreensão e até alguma irritabilidade: “[...] sentimos por vezes uma certa impaciência [...] quer dizer, às vezes revela-se mais impaciente ou menos paciente, menos compreensivo, mais irritado, mas isso é uma reação pessoal” (EE2). Embora tal perceção tenha sido partilhada apenas pela Coordenadora, o que é justificado pelo facto de ter sido o elemento que estabeleceu a ponte de ligação entre nós e a Equipa, ela vai de encontro àquilo que vivenciámos. De facto, houve momentos de alguma impaciência e irritabilidade devido à intolerância a que, em determinados momentos, assistimos perante o fracasso de algumas ações da Equipa, nomeadamente, naquelas que não foram alvo da nossa análise, como, por exemplo, a aplicação do instrumento de recolha de dados relativos aos contextos interno e externo ou à divulgação do relatório de avaliação intermédia do SA relativo ao 1.º período do ano letivo 2007/2008. Esta posição teve a ver com o confronto do adiamento da possibilidade do DAAE fomentar algumas mudanças na Escola, dado que os fracassos dessas ações acarretaram problemas e dificuldades que tinham de ser resolvidas, o que implicava um acréscimo de trabalho, a nós e à Equipa, que poderiam ter sido tacitamente evitados, caso tivessem cumprido, quer com os seus compromissos, quer com as suas responsabilidades. A tentativa de transpor para nós a responsabilidade de desenvolver o DAAE e a necessidade de termos que repetir algumas sugestões ou indicações, pois acreditávamos que a principal razão

decorria do facto da Equipa não dispor das condições essenciais para desenvolver o DAAE, gerou alguma “irritabilidade”. Embora não pudéssemos culpabilizar a Equipa por não ter as condições essenciais para as quais nós, constantemente, tivemos o cuidado de alertar, assistimos a alguma passividade por parte da Coordenadora em fazer com que o órgão de gestão da Escola se consciencializasse dessas dificuldades e, assim, incentivasse a tomada de medidas necessárias para as solucionar.

Ainda relativamente ao nível crítico, houve momentos de alguma tensão na relação com a Equipa. Na descrição da nossa colaboração, destacámos ter havido momentos em que sentimos alguma reação negativa face às nossas análises, facto que ao longo do acompanhamento nunca passou de um sentimento que nos alertou para ter cuidado na elaboração das análises. Contudo, observámos ter havido uma situação em que foi notória uma tensão. Tratou-se da divulgação do 1.º Relatório de Amigo Crítico do ano letivo 2008/2009, quando a reação da Coordenadora demonstrou ter ficado incomodada com algumas das nossas reflexões e recomendações, tal como se pode observar no e-mail que nos enviou:

Vou transmitir-lhe a minha opinião, enquanto Coordenadora:

[...]

2) Não concordo com o «um certo descuido» a que refere relativamente à finalização do referencial do Desenvolvimento Curricular, pois o (nome) é conhecedor dos esforços desenvolvidos pela nossa equipa em 135 minutos semanais, sempre cumpridas, e muitas vezes fora desses 135 minutos, ao longo do 1º Período e início deste período [...];

3) Quanto à espécie de «roteiro» a que se refere no relatório, este foi devidamente definido, eu tenho isso registado numa das reuniões que teve comigo. Ficou bem definido em equipa. Sem planificação seria impossível conseguirmos realizarmos o que fizemos.

Nunca a equipa trabalhou tanto. Apesar das polémicas dos objetivos individuais, os elementos mantiveram-se motivados e mais do que isso, fizeram.

Quanto às recomendações, penso que 5 docentes são suficientes, aliás, mais ninguém se manifestou interessado em participar.

Quanto ao referencial do Desenvolvimento Curricular, agradecemos que o analise e venha discutir a sua reflexão connosco para a próxima semana, pois agora poderemos dedicar-nos ao desenvolvimento do mesmo. (E-mail recebido, 04-03-2009).

Esta reação levou-nos a que ter de esclarecer o relatório, dado que as considerações feitas pela Coordenadora demonstravam não ter compreendido alguns aspetos, por exemplo, a necessidade de construir um *roteiro* ou entendimento da ideia de ter havido *um certo*

*descuido*⁵³⁰. Como resposta recebemos o seguinte e-mail da Coordenadora: “Li com atenção a clarificação ao Relatório de *amigo crítico*. Penso que foi importante trocar algumas impressões sobre o mesmo pelo que agradeço a atenção dispensada para a análise efetuada” (Email recebido, 16-03-2009). É de destacar que no documento esclarecedor não suprimimos qualquer consideração feita no relatório, apenas esclarecemos, destacámos e valorizámos o trabalho desenvolvido pela Equipa, aspeto que fez com que a Coordenadora tivesse alterado a sua postura.

A situação que descrevemos revela as tensões que emergiram da nossa ação crítica, aliás, na descrição da nossa colaboração passiva, referimos ter havido algum afastamento da Equipa (cf. ponto 5.2.5.1.2). Esta situação fez-nos repensar sobre a ação crítica porque, apesar das análises pormenorizadas que pudessem facultar a melhoria, o facto é que nos parece ter criado alguma tensão resultante de uma incorreta perceção, a de uma desvalorização do trabalho desenvolvido. Assim, não é fácil ter uma *sensibilidade delicada* (MacBeath *et al.*, 2005) que garanta uma tensão saudável entre o papel de *amigo* e o papel de *crítico*, pois a vertente *crítica* ou *impertinente*, utilizando a terminologia de Perrenoud (1998), exige uma postura e uma ação que é difícil de ser gerida quando, por um lado, se é confrontado com fracassos que poderiam ser evitados e, por outro lado, colide com uma maturidade incipiente da Equipa para aceitar as apreciações menos positivas feitas ao trabalho, mesmo estando estas fundamentadas e acompanhadas com possíveis soluções de resolução.

⁵³⁰ Relativamente aos dois aspetos menos compreendidos pela Coordenadora foi dito o seguinte:

[...] Provavelmente, a expressão ***um certo descuido*** não é a mais adequada porque parece-nos que estará a ser encarada como uma expressão pejorativa, levando a uma ideia errada da perspetiva que queremos transmitir. A expressão ***certo descuido*** deve ser entendida por ***menos atenção***. O «bom trabalho desenvolvido pela Equipa, nomeadamente em torno da avaliação do SA, quer do ano letivo de 2007/2008, quer do 1.º período do presente ano letivo» (1.º Relatório, 2008/2009, p.4) levou a que tivesse sido dada menos atenção à avaliação do Desenvolvimento Curricular pondo, eventualmente, em causa o cumprimento da planificação. Porém, foi e é nosso entendimento que ainda é possível cumprir com a planificação – «Contudo, gostaríamos de realçar que ainda é possível avaliar a área 3 no presente ano letivo, na medida em que já existe um historial de documentação / informação, no qual é necessário trabalhar, no intuito de organizar para sintetizar e, assim, destacar o essencial» (1.º Relatório, 2008/2009, p.4). A par disso, é nosso entendimento que o descuido, ou melhor, a menor atenção dada, não resulta da passividade da equipa - «...embora a equipa não possa ser culpabilizada pelo facto» (1.º Relatório, 2008/2009, p.4), mas da prioridade que tiveram de dar à realização das outras tarefas que, segundo a (nome) e secundado por nós, foram muitas e complexas;

[...] Foram várias as novidades surgidas no processo de avaliação do SA, muitas delas foram definidas no momento de recolha e análise da informação o que ocupou tempo da equipa. Mas, será que isso não era necessário? É claro que sim, foi necessário refletir, ajustar, retificar e elaborar uma planificação, isso faz parte do processo. Concordamos com a (nome) quando diz que foi necessária uma planificação e sabermos que existiu. Porém, neste momento, a equipa não deverá elaborar uma nova planificação, mas transformar a que existe numa espécie de roteiro que defina os «timings» e as ações de cada um dos participantes na avaliação do SA, sejam eles os elementos da equipa, coordenadores de departamento ou pares pedagógicos” (Rac-2, 2008/2009).

5.3. Dimensão Produzido

Nesta dimensão, são objeto de apresentação e discussão os dados recolhidos sobre os contributos decorrentes do desenvolvimento do DAAE e, conseqüentemente, os seus efeitos no desenvolvimento curricular da Escola. Para reconstruir de uma forma crítica o impacto do desenvolvimento do DAAE na realidade escolar em estudo, recorreremos a três fontes de dados recolhidas em momentos distintos. A primeira ocorreu através do IE1 e o enfoque dos dados recolhidos resume-se às mudanças ocorridas na Escola até ao final do ano letivo 2007/2008, correspondente ao final do segundo ano letivo de funcionamento do DAAE. As outras duas fontes correspondem aos dados recolhidos através da aplicação do IQ2 e do IE2 e evidenciam o impacto do desenvolvimento do DAAE na Escola, após terem passado mais de três anos desde o seu início⁵³¹. No quadro 5.18 identificamos as fontes de dados a que nos socorreremos, no sentido de facilitar a leitura da apresentação e discussão que é desenvolvida logo de seguida.

QUADRO 5.18 - Fontes de recolha de dados utilizadas para a construção do ponto da dimensão do Produzido

Fonte dos dados recolhidos	Ano(s) letivo(s)	Codificação
5.3.1. Ano letivo 2007/2008		
Discurso dos entrevistados ao IE1		E(código) ou EE(código)
5.3.2. Ano letivo 2009/2010		
Discurso dos entrevistados ao IE2		E(código) ou EE(código)
Discurso dos inquiridos ao IQ2		

Assim, de seguida, abordam-se as mudanças ocorridas na Escola até ao final do segundo ano letivo de funcionamento do DAAE (2007/2008) e, posteriormente, centramos a atenção, não só nas mudanças, mas também nos contributos do referido dispositivo na Escola, percecionados no ano letivo (2009/2010).

⁵³¹ Gostaríamos de lembrar que a aplicação do IQ2 e do IE2 ocorreu em fevereiro e abril de 2010, respetivamente. Ou seja, no ano letivo seguinte ao darmos por finalizado o acompanhamento desenvolvido por nós (como *amigo crítico*) que foi tido em conta na presente investigação. Deste modo, consideramos que as perspetivas partilhadas pelos atores inquiridos e entrevistados refletem as mudanças e contributos do desenvolvimento do DAAE até esse momento. Cremos que a diferença temporal entre o momento que demos por finalizado o nosso acompanhamento e a auscultação que efetuámos não acarreta qualquer prejuízo para a investigação, dado que, apesar de o DAAE ter desenvolvido uma ação avaliativa noutra subárea do quadro de referência (4.1 Família – subárea integrada na área 4. Relação com o Exterior), o facto é que continuava a focalizar-se sobre o SA. Aliás, na avaliação desenvolvida no âmbito da relação com a família, apenas foi produzido um relatório, que no final do ano letivo 2009/2010 foi apresentado no Conselho Pedagógico para que fosse alvo de discussão e, conseqüentemente, construção de estratégias de melhoria e /ou reforço para serem aplicadas no ano letivo subsequente. Este nosso conhecimento sobre o desenvolvimento do DAAE no ano letivo 2009/2010 decorre do facto de termos continuado a exercer junto da Escola, ou, mais especificamente, junto da Equipa, o papel de *amigo crítico*.

5.3.1. Ano letivo 2007/2008

5.3.1.1. Mudanças emergentes na Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação

Pela análise dos discursos emergentes da aplicação do IE1 concluímos que a primeira consequência do desenvolvimento do DAAE foi o de agitar as rotinas instaladas, tal como referem um docente da Equipa e o Representante dos encarregados de educação:

[...] sei que teve consequências. Não passou despercebido, mesmo. Promoveu muitas discussões [...], mas acho que é da discussão que advém sempre a evolução e as pessoas têm que discutir. E o que aconteceu foi que durante muito tempo não se agitaram as águas, estava também acomodado e desta agitação vão ser produzidas consequências, nomeadamente ao nível da postura das pessoas enquanto profissionais (EE4);

[...] acho que o fundamental é que isto mexeu com a Escola pronto, isto é um processo irreversível. Ponto. Parágrafo (EE5).

Esta ideia é sintetizada por um dos anteriores entrevistados que acabou por acrescentar, a de que o desenvolvimento do DAAE “pôs toda a gente a pensar.” (EE4). Embora o Representante dos encarregados de educação tenha considerado que ainda era cedo para ter notado mudanças, mostrou estar convencido de que o desenvolvimento do DAAE “vai ter efeitos” (EE5), sobretudo, pelo facto de haver um “levantamento de problemas, [...] perspectivas de percentagem em termos de sucesso, toda a gente vai trabalhar, vai ter que se organizar nesse sentido” (EE5). Também para os outros entrevistados já se observavam efeitos provocados com o desenvolvimento do DAAE, pois todos acabaram por realçar algumas mudanças⁵³², sendo a principal nas práticas de análise e de avaliação dos resultados académicos institucionalizadas na Escola. Segundo alguns atores entrevistados, os docentes passaram a dar mais atenção aos resultados académicos dos seus alunos:

[...] também se nota por parte dos professores, [...] mais uns do que outros uma preocupação quanto aos resultados (E1);

Há realmente uma mudança na forma das pessoas verem o seu desempenho e os seus resultados e pronto pelo menos há uma atitude diferente em relação a isso (EE3);

Eu penso que as pessoas passaram a preocupar-se mais com os resultados (E8).

⁵³² A exceção verificou-se ao nível dos alunos entrevistados (IE1), pois estes não partilharam qualquer perceção sobre mudanças ocorridas na Escola devido ao desenvolvimento do DAAE. Tal facto é compreensível, não só pelo distanciamento que observámos ter havido ao nível do desenvolvimento do DAAE, mas, sobretudo, pela ausência de um envolvimento na avaliação do SA, a qual se assumiu como sendo a principal ação desenvolvida no interior do referido dispositivo.

Se, por um lado, esta maior preocupação dos docentes com os resultados académicos poderá estar interligada com a aplicação do novo sistema da ADD, sobretudo, por aquilo que nos pareceu transparecer na segunda citação, por outro lado, surge do facto de o DAAE ter focalizado a sua atenção no SA, subárea integrada na área 5. Resultados do quadro de referência. Tal focalização contribuiu para uma mudança na forma de olhar e de agir sobre os resultados académicos, cuja origem estará associada a uma mudança de perceção sobre o conhecimento que poderia advir da avaliação do SA – a possibilidade de revelar o que está, ou não, a correr bem no trabalho que os docentes estão a desenvolver junto dos seus alunos. Esta nossa convicção tem por base, quer o discurso do PCE quando referiu que, antes, os resultados académicos eram percecionados como “mais uma consequência do trabalho dos alunos do que do trabalho dos professores” (E1), quer a mudança sentida pela Coordenadora face às propostas de estratégias de melhoria sugeridas pelos docentes. Se, num primeiro momento, estas “eram muito pobres, eram muito iguais” (EE2), num segundo momento, após o desenvolvimento de um trabalho de “consciencialização de que realmente não basta recolher, não basta observar, não basta analisar, também é preciso propor” (EE2), passou a haver uma maior “preocupação em indicar estratégias” (EE2). Embora essa preocupação não revele, no imediato, alterações na ação dos docentes, sobretudo, se tivermos presentes as consequências emergentes dos juízos de valor produzidos no processo avaliativo do SA⁵³³, cremos que o conhecimento adquirido fez com que se desencadeassem ações de melhoria:

[...] este ano houve aqui um aumento exponencial dos apoios prestados pelos professores aos seus próprios alunos (E1);
A nível da prática houve uma crescente melhoria a nível do apoio individualizado por grupo, fora e dentro dos horários dos professores [...]. O apoio educativo cresceu em todas as disciplinas [...] (EE2);
[...] acho que melhorou francamente foi os apoios educativos [...] (EE3);
[...] penso que há essa preocupação de... pronto atingir as metas, de procurar melhorar os resultados e isso verificou-se, por exemplo, no reforço, ao nível da atenção dada aos apoios educativos (E8).

O aumento dos apoios educativos foi, assim, a estratégia mais visível adotada pelos docentes para melhorar o SA, tal como a Coordenadora identifica: “uma das medidas que tenha surtido efeitos com maior rapidez, porque o aluno precisa de apoio já, sendo [para o] próximo

⁵³³ No primeiro ano letivo em que se implementou a avaliação do SA (2007/2008), constatámos, sobretudo no 2.º período, que da produção dos juízos de valor não foram apresentadas sugestões de estratégias de melhoria, apenas foram apresentadas propostas de reformulação de metas. Além disso, nesse ano letivo, observámos situações em que os docentes reclamaram junto dos alunos e encarregados de educação o cumprimento dos seus deveres e apresentaram estratégias de melhoria que já estavam em funcionamento (cf. ponto 5.2.3.1.3.2).

período as notas serão melhores” (EE2). Opinião idêntica foi partilhada por uma Coordenadora de Departamento Curricular ao referir que a procura da melhoria do SA levou a que os docentes tivessem feito um investimento no apoio educativo, para facilitar a “transformação dos resultados negativos em positivos.” (E8). Assim, estamos convictos que o apoio educativo surgiu particularmente associado à mudança na forma de olhar os resultados académicos incentivado pela avaliação do SA promovida no seio do DAAE, ou seja, na transição de uma lógica de análise para uma lógica de avaliação formativa, que fez com que não se ficasse apenas na tomada de conhecimento da realidade (referido), mas esta passasse a ser confrontada com um ideal definido (referencial) que, ao destacar uma divergência, fazia com que se tivesse de agir. A este propósito, um dos docentes da Equipa deu a entender que a avaliação do SA, os tornou também “mais capazes de fazer uma espécie de autodiagnóstico e tentar encontrar caminhos para promover o sucesso dos alunos” (EE4).

Nesta linha, o PCE sustentou a ideia de que uma das mudanças decorrentes da avaliação do SA promovida no DAAE terá sido, não só a deteção de problemas e/ou dificuldades mas, também, a intervenção para as colmatar. Como exemplo, partilhou o conhecimento dos resultados académicos menos positivos que os alunos obtiveram numa determinada disciplina, que fez com que se tomassem medidas para a melhoria:

[...] conseguiu-se inclusivamente numa das turmas que se identificaram logo como «*Turma Bomba*», cuja taxa de insucesso, numa determinada disciplina era perfeitamente maluca, ultrapassava qualquer normalidade, tomaram-se iniciativas para lá daquilo que o próprio Conselho de Turma podia oferecer e reforçou-se o apoio e colocou-se professores a dar apoio a esses alunos⁵³⁴. Do lado da gestão também se tomam medidas dentro daquilo que a Escola pode fazer, não é? E chegamos ao fim, rendemo-nos à evidência, percebemos que já não havia nada a fazer porque aqueles alunos não estavam bem inscritos na disciplina e a solução agora já tomada: eles vão mudar de disciplina e os próprios pais colaboram na decisão, aceitam-na e pediram-na e portanto isto foi também reflexo do primeiro olhar [...] (E1).

Além do PCE, também um docente da Equipa destacou o facto de se ter passado a detetar dificuldades e problemas como uma mudança provocada com o desenvolvimento da avaliação do SA e, como exemplo, partilhou a identificação de resultados menos positivos de uma determinada turma: “Uma coisa ótima, por exemplo, com estas grelhas, este ano, pela primeira vez, aqui na Escola [...] depois de fazermos o tratamento estatístico dos dados verificou-se que, pelo menos que eu me lembre, numa turma do décimo ano toda a turma se distinguia

⁵³⁴ Segundo o PCE, “chegaram a estar três professores a dar aulas aquela disciplina” (E1).

pela negativa comparativamente com a média e esse Conselho de Turma reúne novamente [...]” (EE4). É realçada, também, a mobilização de ações de melhoria que passaram a acontecer devido à avaliação desenvolvida no DAAE. Aliás, neste último exemplo partilhado, o docente da Equipa deu a entender que a realização do conselho de turma só acontecera por ter havido confronto da realidade da turma com a realidade de outras turmas⁵³⁵, caso contrário, continuar-se-ia a assistir, por parte dos docentes, à assunção de uma postura de culpabilização dos alunos que em nada contribuiria para a melhoria:

Doutra forma não era possível, não é? Se calhar aquilo ficava em Conselho de Turma, continuaríamos com aquela ladainha do: «*Os alunos não se esforçam, os alunos não fazem, os alunos...etc.*». Assim, preto no branco, os professores do Conselho de Turma sentiram a necessidade, partiu dos professores, que depois de comparar o grau de sucesso daquela turma com as demais turmas do mesmo ano letivo, sentiram a necessidade de reunir, de discutir o assunto. Doutra forma não existiria (EE4).

Um exemplo da *ladainha* foi retratado na situação anteriormente partilhada pelo PCE, sendo que a primeira reação da docente, face ao conhecimento dos resultados académicos menos positivos, foi destacar as limitações dos alunos: “Mas eles são tão fraquinhos!” (E1), ao que o PCE respondeu: “Está bem, mas nós é que não vamos aceitar que a Turma tenha oitenta e tal por cento de negativas, não pode ser, vamos mudar isto, isto assim não dá» (E1). Deste modo, o PCE acaba por mostrar que o DAAE, ou mais especificamente a avaliação do SA, contribuiu, não só para identificar a existência de problemas e/ou dificuldades mas, acima de tudo, para colmatar uma postura de recusa dos docentes *em fazer parte do problema* (Perrenoud, 2002) ou evitar o perigo do *fator de autojustificação* (Santos Guerra, 2003a) que observámos estar presente na prática institucionalizada na Escola (cf. ponto 5.1.1). No fundo, a avaliação desenvolvida no DAAE veio legitimar o PCE a pressionar e/ou incentivar os docentes a não aceitarem uma realidade menos desejada e, assim, levá-los a mobilizar-se numa reflexão de procura, não só das causas, mas, especialmente, das estratégias que mais se adequassem à resolução dos problemas.

Percebemos, assim, que o desenvolvimento do DAAE começou a dar intencionalidade a uma das práticas ditas de avaliação institucionalizadas na Escola, concretizando, assim, uma das intenções que incentivaram a implementação do dispositivo, ou seja, a de fazer com que

⁵³⁵ Lembramos que o confronto da realidade de uma turma para com a realidade de outras turmas ocorria no interior da avaliação do SA, nomeadamente, na avaliação do critério designado por coerência, cujo entendimento era o seguinte:

- A taxa de sucesso dos alunos da mesma disciplina é idêntica no curso;
- A taxa de sucesso e média das turmas é idêntica no ano de escolaridade e curso.

surgissem consequências (ações de melhoria) da análise dos resultados acadêmicos dos alunos. Esta intencionalidade surge associada à ação de *referencializar* a avaliação do SA que passou a existir com o desenvolvimento do DAAE, pois a leitura da realidade, nomeadamente, da realidade dos resultados acadêmicos dos alunos em cada um dos períodos letivos, começou a ser feita através de referenciais⁵³⁶ que, ao traduzirem um ideal, fizeram com que dessa leitura emergisse um conhecimento diferente, o da existência de possíveis dificuldades e/ou problemas que provocava uma procura de razões e, conseqüentemente, de medidas que as colmatassem para, assim, alcançar o ideal definido.

No seguimento destas alterações, começaram a surgir outras, como, por exemplo, a realização de alguns conselhos de turma, após uma primeira avaliação do SA, sendo esta, segundo a Coordenadora, uma mudança que aconteceu na Escola. Embora não tenha clarificado as razões inerentes à realização dessas reuniões, sabemos que diziam respeito às turmas onde se notava uma taxa de sucesso reduzido em várias disciplinas acabando, assim, por transpor dos departamentos curriculares para os conselhos de turma a reflexão necessária para a definição de estratégias de melhoria:

Houve uma prática que foi instalada este ano e que o ano passado ainda não se verificava que era logo após os Conselhos de Turma e depois da avaliação dos resultados dos alunos serem necessários, serem repetidos os conselhos de turma, serem repetidos entre aspas formalmente mas refletidos os resultados desta ou daquela turma. Portanto a dinâmica do departamento extravasou para as turmas, que era o que nós pretendíamos [...] (EE2).

Tal transposição é um exemplo da melhoria da capacidade da Escola em gerir o seu processo de melhoria porque, perante uma turma com alunos que revelaram dificuldades na maioria das disciplinas, parece-nos lógico que a reflexão sobre as razões e as estratégias de melhoria tivesse passado a acontecer no coletivo do conselho de turma e não no individual no departamento curricular, dada a contextualização dos problemas e/ou dificuldades. Assim, a mudança terá ocorrido mais na ação dos conselhos de turma, ao refletirem sobre os problemas detetados no sentido de elaborarem, em conjunto, estratégias de melhoria.

⁵³⁶ Como tivemos oportunidade de observar, não foi definido um referencial de avaliação do SA, foram sim, definidos vários referenciais (os ditos referenciais de departamento), cujo conteúdo dizia respeito apenas às áreas curriculares integradas num determinado departamento curricular.

Uma outra mudança realçada pelos entrevistados foi o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes, sobretudo, ao nível das equipas educativas:

[...] as pessoas procuram e colocaram a questão, não é? Que tipo de matérias eu estava a aplicar e etc. mas isso foi a nível do nosso grupo de equipa educativa [...] (EE4);

[...] também se nota o reforço de equipas educativas o procurar que os grupos disciplinares através das equipas educativas potencializem um trabalho cooperativo [...] (E7);

E ao nível do trabalho, também ao nível das equipas, aquilo a que chamamos equipas pedagógicas ou equipas educativas, não é também uma reflexão por ano, por disciplina. Bem estamos próximos da meta, estamos distantes da meta, conseguimos lá chegar, como é que podemos lá chegar, nesta turma ou naquela. Como é que é possível, há alguma perspetiva ou não há perspetiva de progresso, como é que estão as coisas em termos de execução dos programas, como é que está a ser, está a ser difícil, vai-se cumprir não se vai cumprir, o que é que se perspetiva (E8);

[...] os professores começaram a ter que articular, penso que foi bastante relevante o trabalho nessa área (E10);

[...] começamos a pensar assim: por exemplo temos esta taxa de sucesso no décimo e tivemos que nos sentar, os professores que têm o décimo, os que têm o decimo primeiro, no meu caso, e dizer assim: «*Eu tenho este sucesso por isto e isto porque eu tenho isto e isto*» (E11).

Nesta linha, um dos Coordenadores de Departamento referiu ter notado que alguns docentes “mudaram o comportamento, até na forma de aplicarem portanto alguns elementos de avaliação, alguma forma de desenvolverem o ensino aprendizagem porque se notou exatamente isso naquelas disciplinas que estavam mais atrás e que ultrapassaram [...]” (E9). Esta alteração deveu-se, segundo o Coordenador, à transição de um trabalho individual para um trabalho colaborativo: “[...] ao ultrapassarem isso é fruto, não de uma ação única do professor, mas um conjunto portanto que levou a ultrapassar esse aspeto.” (E9). A assunção de um trabalho colaborativo entre os docentes é, na nossa opinião, reforçada quando um Coordenador destaca o facto do desenvolvimento do DAAE o ter ajudado a reforçar a sua intenção de incutir no seu Departamento Curricular o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e o estabelecimento de uma maior ligação entre os docentes: “Na prática reforçou um pouco as minhas intenções enquanto coordenador, [...] foi incutir nas pessoas o trabalho colaborativo e a procura de união das pessoas” (E7).

Outro Coordenador de Departamento referiu que os docentes “começaram a perceber que trabalham para um todo, o que de alguma forma é um passo muito interessante se pensarmos que uma Escola tem um projeto educativo e sendo projeto toda a gente tem de o conhecer, tem

de se *agarrar* a ele para trabalhar e é isso que condiciona a nossa ação educativa” (E7). Embora esta mudança tenha sido realçada apenas por um dos entrevistados, acreditamos que o desenvolvimento do DAAE terá consciencializado os docentes a orientar a sua ação individual no sentido do desenvolvimento de uma ação coletiva, capaz de alcançar, pelo menos, dois dos desejos contemplados no PEE – “Promoção de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” (PEE) e “Melhoria dos índices de frequência escolar e no sucesso escolares” (PEE)⁵³⁷. Apesar de o DAAE ter focalizado a sua atenção no SA, cremos que o exposto acaba por demonstrar a possibilidade de este tipo de dispositivo contribuir para a construção e desenvolvimento de um sentido coletivo interno de uma escola (Correia, 2011; Figari, 2008). Porém, julgamos que esta consciencialização emergiu, não só da avaliação do SA desenvolvida no DAAE, mas também da articulação com o desenvolvimento da ADD, nomeadamente, no estabelecimento das metas individuais que cada um dos docentes teve que definir. Estas metas, ao terem por base as metas estabelecidas no âmbito da avaliação do SA, levam os docentes, na opinião de um Coordenador de Departamento, “a perceber que: «se eu tenho a turma melhor vou ter de dar mais um bocadinho, e se tu tens a turma pior vais ter de dar menos um bocadinho!» e, começaram a «negociar» os sucessos e as metas para os sucessos.” (E7). Estamos convictos que esta alteração decorreu também de uma outra mudança surgida na prática de análise e de avaliação institucionalizada na Escola em torno dos resultados académicos, a da apresentação dos resultados académicos obtidos pelos alunos de cada um dos docentes que passou a acontecer no seio dos departamentos curriculares, no âmbito do desenvolvimento da avaliação do SA. Esta mudança permitiu aos docentes a tomada de conhecimento, não só dos resultados académicos dos seus alunos, mas também dos alunos dos seus pares:

Começou-se a pôr o preto no branco. Porque até aqui o trabalho era um pouco, pronto, individual dentro do conselho de turma e nunca andava muito mais longe do que isso, não fugia desse âmbito e agora não. E agora nós vamos para uma reunião de departamento e temos lá o grau de sucesso por turma, o grau de sucesso do professor, o grau de sucesso por curso, por agrupamento, temos aquilo tudo preto no branco e as pessoas em grupo veem se há diferenças ou se não há. Quem se distingue quem não se distingue e porquê... depois é claro que existem sempre discussões por que é que assim o é, não é? Se é um problema (EE4).

⁵³⁷ Como tivemos oportunidade de observar, o PEE foi o principal referente na construção dos referenciais, mais especificamente, o princípio de “Promoção de igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” e a meta “Melhoria dos índices de frequência escolar e no sucesso escolares” (cf. ponto 5.2.3.1.2).

Para este docente da Equipa o *pôr o preto no branco* fez com que, na prática, os docentes começassem a fazer comparações, começassem a perceber “que têm um padrão de notas substancialmente diferente do padrão de notas dos colegas que lecionam a mesma disciplina” (E1), facto realçado pelo PCE como sendo uma consequência do desenvolvimento do DAAE, que acrescentamos como uma consequência direta da avaliação do SA, dado ter sido o principal processo desenvolvido no seio do referido dispositivo. Embora pensemos que esse *pôr o preto no branco* tenha desencadeado, em alguns docentes, uma postura de culpabilização que pouco ou nada contribuiu para a melhoria, sobretudo num primeiro momento, o facto é que perante o exposto, parece-nos ter tido um efeito promotor de desenvolvimento de ações coletivas de melhoria do SA. Além disso, a perceção que alguns docentes terão tido sobre o seu padrão de classificações poderá ter feito com que adequassem a exigência que tinham para com os seus alunos à realidade escolar em que estavam inseridos. O PCE a este propósito afirmou: “[...] troca de testes e principalmente afinar os critérios. E de repente um professor vê-se a dar às tantas notas que nunca daria porque estava um pouco centrado num nível de exigências inadequado [...]” (E1).

Antes de finalizar realçamos as perceções da Representante do pessoal não docente da Equipa, que apenas referiu ter sentido os docentes a preocuparem-se mais com os seus alunos, nomeadamente, a incentivá-los para a participação em atividades: “[...] naquilo que eu tenho visto havia pessoas, havia professores, não é?, que não tentavam fazer mais, não tentavam melhorar, não tentavam fazer e eu acho que este ano senti neles uma preocupação de fazer melhor... de tentar por exemplo puxar pelos próprios alunos...às vezes... incentivá-los a fazer as atividades” (EE6). Ainda que não possamos fazer uma associação da perspetiva partilhada por esta entrevistada, não podemos deixar de questionar se, de facto, essa preocupação dos docentes não terá emergido das mudanças anteriormente descritas e, assim, reforçar a importância do envolvimento dos atores no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação num processo de melhoria da escola (Bolívar, 2006; MacBeath *et al.*, 2005; Machado, 2001; Palma, 2001). Este questionamento surge, sobretudo, do facto de os docentes terem sido os principais atores envolvidos na avaliação do SA e os únicos que a anterior entrevistada disse terem revelado uma maior preocupação.

Em síntese, concluímos que o desenvolvimento do DAAE veio, não só agitar uma das rotinas da Escola, mas, acima de tudo, alterá-la e, conseqüentemente, mudar algumas dinâmicas da Escola com vista à construção e desenvolvimento de ações de melhoria do SA.

5.3.2. Ano letivo 2009/2010

5.3.2.1. Contributos emergentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da Escola

Neste ponto apresentamos e analisamos as perceções sobre os contributos emergentes do desenvolvimento do DAAE, focalizando-as em três aspetos: a produção de conhecimento, a promoção da melhoria da Escola e, por fim, o contributo dado à construção / gestão da autonomia da Escola.

A tabela 5.9 evidencia os diversos contributos para a aquisição de um conhecimento sobre alguns aspetos ligados às dinâmicas desenvolvidas na Escola proporcionados pelo desenvolvimento do DAAE.

TABELA 5.9 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação para conhecimento das dinâmicas da Escola⁵³⁸

Itens	n	%DT	%D	%NO	%C	%CT	\bar{x}	σ
01. Dá-me a conhecer o funcionamento das várias dimensões / setores da escola	94	0,0	20,2	19,1	51,1	9,6	3,5	0,93
03. Proporciona aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente o conhecimento do funcionamento das várias dimensões / setores da escola	94	0,0	18,1	31,9	44,7	5,3	3,4	0,84
05. Permite-me conhecer a evolução dos resultados da escola ao longo dos anos	95	0,0	7,4	15,8	58,9	17,9	3,9	0,79
07. Faculta-me um conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos meus alunos	96	1,1	18,8	7,3	61,5	11,5	3,6	0,95
11. Facilita aos Encarregados de Educação o conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos seus educandos na escola	96	0,0	26,0	38,5	32,3	3,1	3,1	0,84
12. Faculta-me o conhecimento do desempenho escolar de todos os alunos da escola	94	2,1	19,1	19,1	51,1	8,5	3,5	0,97
14. Faculta-me o conhecimento de boas práticas desenvolvidas na escola	95	0,0	21,1	22,1	52,6	4,2	3,4	0,87
19. Permite-me detetar se os problemas / dificuldades se situam ao nível da turma ou ao nível da minha disciplina	95	0,0	20,0	12,6	61,1	6,3	3,5	0,89
25. Ajuda na identificação das necessidades de formação	94	0,0	21,3	17,0	59,6	2,1	3,4	0,85
27. Permite-me detetar com eficácia os problemas / dificuldades dos meus alunos	96	2,1	39,6	13,5	42,7	2,1	3,0	1,00
29. Proporciona aos alunos o conhecimento mais aprofundado sobre o seu desempenho escolar na escola	95	1,1	25,3	31,6	41,1	1,1	3,2	0,85

⁵³⁸ As siglas apresentadas na tabela correspondem:

DT- Discordo Totalmente (1); **D**- Discordo (2); **NO**- Não tenho opinião (3); **C**- Concordo (4); **CT**- Concordo Totalmente (5).

Da análise dos dados apresentados, verificamos que não existe consenso quanto ao conhecimento proporcionado pelo desenvolvimento do DAAE, visto que na maioria dos itens se nota um consenso moderado baixo ($\sigma \geq 0,60$ e $\sigma \leq 0,89$) e nas restantes observa-se um consenso baixo ($\sigma \geq 0,90$)⁵³⁹.

Constatamos que a maioria dos docentes concorda que o desenvolvimento do DAAE lhe dá a conhecer o funcionamento das várias dimensões / setores da Escola ($\bar{x} = 3,5$), mas, quando confrontados com a ideia de que proporciona o mesmo conhecimento aos atores não docentes (alunos, encarregados de educação e pessoal não docente), apenas metade concordou (44,7% concordou e 5,3% concordou totalmente), pois os restantes discordam ou não têm opinião (18,1% e 31,9%, respetivamente). O facto de o DAAE ter sido desenvolvido, sobretudo, em torno do SA, justificará a existência de um consenso reduzido nas situações mas, ao mesmo tempo, faz com que questionemos sobre o que levou a afirmar que o conhecimento tinha sido disponibilizado. Provavelmente, isto aconteceu pelo trabalho desenvolvido na definição das áreas prioritárias a avaliar que decorreu no primeiro ano letivo, quer pela disponibilidade dos dados referentes a alguns aspetos dos contextos interno e externo da Escola. Relativamente ao trabalho desenvolvido no primeiro ano letivo, o Presidente da Assembleia de Escola destacou-o como muito importante, não só porque permitiu tomar conhecimento das perspetivas que os alunos e encarregados de educação tinham sobre a Escola, mas também porque a definição das áreas prioritárias a avaliar levou a que os atores tivessem de refletir sobre a Escola:

[...] aquela parte diagnóstica inicial, ficou-se a saber o que é que as pessoas daqui pensam da Escola, o que é que os alunos também pensavam da Escola quando se questionou sobre os pontos fracos, pontos fortes e também o que é que as pessoas de fora, pessoas como encarregados de educação, também ficámos como uma noção mais clara daquilo que era realmente a Escola. [...] a ordem das áreas a serem avaliadas implicou que as pessoas refletissem um bocado sobre as coisas [...] (E11).

Assim, consideramos que as opiniões partilhadas evidenciam, sobretudo, o impacto do diagnóstico organizativo inicial (Bolívar, 2006), que permitiu, especialmente aos docentes, conhecer alguns aspetos do funcionamento das várias dimensões / setores da Escola.

Quanto à possibilidade de o DAAE disponibilizar um conhecimento dos resultados da Escola ao longo dos anos, a grande maioria dos docentes concorda ($\bar{x} = 3,9$), demonstrando, assim, a concretização de uma das expectativas que existia aquando da implementação do

⁵³⁹ Para análise do desvio padrão socorremo-nos dos critérios definidos por Morgado (2003b, p. 351). Para um conhecimento aprofundado, cf. quadro 4.14.

DAAE (cf. Tabela 5.1). A opinião dos docentes acabou por ser partilhada pelo Presidente da Assembleia de Escola, quando destacou o facto de os docentes terem passado a comparar os resultados académicos com anos letivos anteriores: “[...] normalmente comparava-se os resultados do ano anterior agora passa-se a comparar com mais anos [...]” (E11). Também o PCE realçou o conhecimento da evolução dos resultados da Escola que o desenvolvimento do DAAE proporcionava, dando como exemplo os resultados externos menos positivos obtidos pelos alunos numa determinada disciplina nos dois últimos anos letivos: “[...] verificámos os resultados a Desenho, os resultados à avaliação externa, verificámos que há ali um problema, já há dois anos acontece o mesmo [...]” (E1).

A mesma opinião foi sentida ao nível do desempenho escolar dos alunos, ou seja, a maioria dos docentes concordou que o desenvolvimento do DAAE lhes facultou um conhecimento aprofundado do desempenho escolar, não só dos seus alunos ($\bar{x} = 3,6$), mas também de todos os alunos da Escola ($\bar{x} = 3,5$). Não obstante, observámos que, ao contrário do conhecimento da evolução dos resultados da Escola, neste ponto existiu uma percentagem significativa de docentes que discordou, justificando o consenso baixo nas duas situações ($\sigma \geq 0,90$). Estamos convictos que este facto decorreu por o DAAE ter centrado a sua atenção na avaliação do SA, a qual recaía, sobretudo, na taxa de sucesso das diferentes disciplinas⁵⁴⁰. Aliás, essa centralização é também a justificação do consenso baixo que observámos nas respostas dos docentes quando confrontados com a afirmação de que o desenvolvimento do DAAE lhes permitia detetar com eficácia os problemas ou dificuldades dos seus alunos ($\bar{x} = 3,0$ e $\sigma = 1,00$). Se, por um lado, isto reforça a pertinência de uma das lições que Nevo (1997, p.61) diz ter aprendido com a avaliação de escola – a de que “os alunos e seus resultados não devem ser os únicos objetos da avaliação escolar”⁵⁴¹, por outro lado, acreditamos que o consenso baixo verificado, sobretudo na última afirmação, também poderá estar interligado à possibilidade de os docentes terem concepções de avaliação diferentes. Se, para uns, a avaliação do SA desenvolvida no DAAE recaía apenas na disponibilização dos dados e, assim, compreende-se a discordância (39,6%) de o dispositivo lhes permitir detetar com eficácia os problemas e dificuldades dos seus alunos; para os outros (44,8% dos docentes), a avaliação assentava numa ação mais abrangente, onde se integrava uma reflexão que emergia do confronto entre os dados

⁵⁴⁰ Relembramos que a taxa de sucesso correspondia à percentagem de níveis iguais ou superiores a dez valores obtidos pelos alunos numa determinada disciplina.

⁵⁴¹ Tradução nossa do espanhol – “los alumnos y sus resultados no deben ser los únicos objetos de la evaluación escolar” (Nevo, 1997, p.61).

disponibilizados pela Equipa de AAE (referido) e o ideal a alcançar (referencial), que resultava num juízo de valor que, para ser compreendido, implicava a procura das razões que permitissem identificar os problemas e dificuldades dos alunos.

Além do desempenho escolar dos alunos, a maioria dos docentes concordou com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE lhes permitia detetar se os problemas ou dificuldades se situavam ao nível da turma ou ao nível da sua disciplina ($\bar{x} = 3,5$). Esta opinião é reforçada pelo Presidente da Assembleia de Escola quando justificou a potencialidade do DAAE de facilitar aos docentes a identificação de problemas ou dificuldades, porque a avaliação do SA não se restringe aos resultados académicos gerais, obtidos pelos alunos nas suas disciplinas, também eram analisados por turma e, até, cruzados com os resultados académicos obtidos pelos alunos noutras disciplinas no seio de cada uma das turmas: “[...] os docentes passaram a analisar os dados um bocado de todos, ou seja, não era só o global, a média dos anos, começaram a cruzá-los com a própria disciplina naquele ano e a compará-los também dentro da própria turma.” (E11). Decorrente desta análise estará, provavelmente, a origem do conhecimento do desempenho escolar de todos os alunos da Escola que a maioria dos docentes disse anteriormente ter, o que nos leva a reforçar a potencialidade do desenvolvimento do DAAE em disponibilizar tal conhecimento.

No âmbito da avaliação do SA através do DAAE, observámos no discurso do IE2, que permitia a deteção das dificuldades ou problemas dos alunos pois, além do que já destacámos do discurso do Presidente da Assembleia de Escola, o PCE e a Coordenadora acrescentaram a ideia de que o dispositivo permitia tal diagnóstico, mas também possibilitava uma rápida intervenção: “Os resultados são apenas um indicador que nos permitiu averiguar se estamos a fazer bem ou não e até permite intervir em tempo útil [...]” (E1); “[...] é muito útil no sentido em que deteta rapidamente e atempadamente dificuldades de insucesso académico em determinadas disciplinas [...]” (EE2).

Relativamente à facilidade de proporcionar aos encarregados de educação um conhecimento aprofundado do desempenho escolar dos seus educandos, observámos, não só opiniões diferentes, como também uma percentagem significativa de docentes que não tem opinião ($\bar{x} = 3,1$ e $\sigma = 0,84$). Situação idêntica verifica-se no potencial do DAAE proporcionar aos alunos um conhecimento mais aprofundado sobre o seu desempenho escolar ($\bar{x} = 3,2$ e $\sigma = 0,85$). Porém, neste item, observa-se uma maior percentagem de docentes que concordou com a ideia de que tal conhecimento lhes era proporcionado (41,1% concorda e 1,1% concorda

totalmente). Julgamos que o facto de haver uma percentagem significativa de docentes sem uma opinião formada é reflexo de um desconhecimento, que nos leva a reforçar o envolvimento reduzido dos alunos e encarregados de educação no âmbito da avaliação do SA. Esta ideia acaba por ser reforçada pelo discurso do IE2, que faz uma distinção do envolvimento dos atores na avaliação do SA. Por exemplo, o PCE referiu que os atores não docentes participam, “mas não com a profundidade com que os professores o [fizeram]” (E1). Um outro exemplo emergiu do discurso da Coordenadora quando distinguiu a forma como o conhecimento era passado: “uns [alunos e encarregados de educação] obtiveram-no por divulgação de informação, outros [docentes] obtiveram-no pelo facto de serem interpelados para participar no mesmo [...]” (EE2). Assim, o reduzido envolvimento dos alunos e encarregados de educação poderá ter dificultado a disponibilização do conhecimento, o que justifica a percentagem significativa de docentes que discordaram. Apesar de análise dos dados, recolhidos termos concluído que os dados relativos ao SA e os relatórios de avaliação do SA eram divulgados, quer nos órgãos da Escola onde esses atores estavam representados, quer no sítio da Escola, terá sido insuficiente para que a avaliação desenvolvida no DAAE disponibilizasse a esses atores um conhecimento aprofundado do desempenho escolar.

Por fim, os dados revelam-nos que a maioria dos docentes concordou com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE lhes facultou o conhecimento de boas práticas desenvolvidas na Escola ($\bar{x} = 3,4$), bem como, ajudou a identificar as suas necessidades de formação ($\bar{x} = 3,4$). Provavelmente, a faculdade de proporcionar um conhecimento das boas práticas e um auxílio na identificação das necessidades de formação poderá ter emergido do trabalho desenvolvido nas equipas educativas que foi sendo incentivado com o desenvolvimento do DAAE.

Em síntese, podemos dizer que o DAAE estava a responder a algumas expectativas, nomeadamente, à de proporcionar um conhecimento dos resultados da Escola face a anos anteriores e, de certo modo, a facultar um conhecimento das várias dimensões / setores da Escola. Além disso, tivemos a oportunidade de observar que o enfoque nos resultados académicos proporcionou um conhecimento sobre o desempenho escolar dos alunos e a deteção de dificuldades e/ou problemas. Relativamente a este último aspeto, realçamos a ideia de que a ausência de um consenso pode estar associada à exigência da reflexão que era necessário desenvolver para que tal deteção fosse eficaz e, daí retirar um conhecimento capaz de proporcionar a compreensão para se poder intervir de um modo adequado.

Observámos também que o conhecimento proporcionado pelo DAAE ficava restrito aos docentes, o que acaba por reforçar a perspetiva partilhada por nós noutros locais deste capítulo, a de que estes atores foram os únicos a serem envolvidos na avaliação do SA.

Na tabela 5.10 apresentamos os contributos que o dispositivo de autoavaliação proporcionou no desenvolvimento do processo de melhoria da Escola.

TABELA 5.10 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação no processo de melhoria da Escola⁵⁴²

Itens	n	%DT	%D	%NO	%C	%CT	\bar{x}	σ
02. Melhora a capacidade da escola para gerir o seu processo de melhoria	96	0,0	9,4	15,6	61,5	13,5	3,8	0,79
04. Incentiva-me a empenhar no aperfeiçoamento contínuo da escola	94	2,1	18,1	17,0	56,4	6,4	3,5	0,94
06. Fomenta a formação contínua do pessoal não docente	95	0,0	18,9	44,2	33,7	3,2	3,2	0,78
10. Estimula o empenho dos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no aperfeiçoamento contínuo da escola	96	0,0	29,2	37,5	33,3	0,0	3,1	0,79
16. Incentiva os alunos a ultrapassar as suas dificuldades	96	3,1	45,8	31,3	19,8	0,0	2,7	0,83
18. Incentiva-me a investir numa formação centrada na resolução dos problemas da escola	93	0,0	24,7	10,8	57,0	7,5	3,5	0,95
20. Orienta-me a desenvolver estratégias que facilitem a melhoria do desempenho escolar dos alunos	96	0,0	24,0	8,3	66,7	1,1	3,5	0,87
21. Incentiva a colaboração dos encarregados de educação no desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho escolar dos seus educandos	96	0,0	38,5	36,5	25,0	0,0	2,9	0,79
22. Estimula a escola a organizar atividades de formação que facilitem a sua melhoria	95	0,0	9,5	20,0	65,3	5,3	3,7	0,72
24. Ajuda-me a ser mais criterioso no processo de avaliação das aprendizagens	96	0,0	31,3	12,5	54,2	2,1	3,3	0,93
31. Planifico o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o conhecimento produzido na autoavaliação da escola	96	2,1	22,9	11,5	59,4	4,2	3,4	0,96
33. Incentiva-me a desenvolver um trabalho colaborativo com os meus pares	96	0,0	19,8	8,3	65,6	6,3	3,6	0,88

Tal como foi observado anteriormente, os dados apresentados na tabela 5.10 também revelam um consenso reduzido quanto aos contributos que o desenvolvimento do DAAE teve para a melhoria da Escola. Na maioria das afirmações observa-se um consenso moderado baixo ($\sigma \geq 60$ e $\sigma \leq 89$) e baixo nas restantes ($\sigma \geq 90$).

⁵⁴² As siglas apresentadas na tabela correspondem:

DT- Discordo Totalmente (1); **D**- Discordo (2); **NO**- Não tenho opinião (3); **C**- Concordo (4); **CT**- Concordo Totalmente (5).

Assim, os dados apresentados na tabela 5.10 mostram que a grande maioria dos docentes é de opinião que o desenvolvimento do DAAE melhora a capacidade da Escola para gerir o seu processo de melhoria ($\bar{x} = 3,8$). Esta melhoria surge associada ao facto de o DAAE proporcionar um conhecimento do contexto escolar e, embora pudéssemos pensar que este era redutor, dada a centralidade no SA, era suficiente para que se compreendesse a realidade e, conseqüentemente, atuar no sentido de alcançar melhorias. A este propósito, o PCE atribui à avaliação do SA um papel importante para a melhoria da capacidade da Escola, dado que ela permite, utilizando as suas palavras, não só *averiguar* o que está ou não a ser bem feito, mas também *intervir em tempo útil*. Para o PCE, essa importância reside no facto de ela adotar “indicadores que são objetivos, que não dependem das impressões” (E1) e, como exemplo, destacou uma ação que resultou da constatação de uma discrepância do SA de uma turma face às outras do mesmo ano letivo:

[...] uma turma de Engenharia, não é, a Física e Geometria Descritiva, nós detetámos que a turma apresentava uma discrepância relativamente às outras, reunimo-nos, fizemos o chamado conselho de turma extraordinário de crise com a participação dos pais, como a participação dos alunos. Tomámos medidas, conseguimos recuperar alguns que a princípio estavam um pouco a perder-se e no ano seguinte dividimos a turma a meio (E1).

Com este exemplo, o PCE realçou a importância do conhecimento resultante da avaliação do SA, dado ter permitido, com a colaboração dos encarregados de educação, uma compreensão das possíveis razões da discrepância verificada e, conseqüentemente, uma rápida intervenção:

Permitiu atuar logo e até atuar em função dos próprios pais, porque essa divisão foi sugerida pelos pais [...] neste momento, estão todos a sair e os pais satisfeitos e tanto que agora estamos a perceber que às tantas não devemos juntar todos nessa disciplina. Porquê? Normalmente, as expectativas baixas e depois influenciam negativamente que tem expectativas altas. Cá está, uma situação que assim em teoria não tinha nada que nos dissesse porquê, mas eu tinha a minha intuição, as turmas de engenharia são sempre um problema [...] porque estão convencidos que entram numa universidade, e não é bem assim. Às tantas, isso contamina os outros e então como é que nós fazemos? Não sei. E se os separássemos? Separámos e isso resultou muito bem. (E1)

O PCE partilhou um outro exemplo que remete para a importância que tem para si o desenvolvimento do DAAE, nomeadamente da avaliação do SA que nele era desenvolvida e, conseqüentemente, o efeito positivo na capacidade da Escola para gerir o seu processo de melhoria. Nos exames nacionais de uma determinada disciplina, o PCE referiu que se tinha

observado que os alunos em dois anos letivos seguidos obtiveram resultados menos positivos, e, se no primeiro ano aceitou a justificação de que “foi o corretor” (E1), no segundo ano letivo, realizou uma reunião de emergência para refletir sobre quais seriam as causas e, posteriormente, definidas as estratégias de melhoria:

[...] há dois anos pensámos que foi o corretor, não é? Às tantas correu mal e foi o corretor, mas verificámos que este ano aconteceu novamente, houve uma reunião de emergência, está toda a gente sensibilizada, já percebemos que não vai acontecer porque vamos mudar de estratégias, por exemplo, trabalhar aquilo que o exame exige, não ficar só no artístico, o problema é que foram os melhores alunos que sofreram, porquê? Porque são perfeccionistas, fazem muito bem, chegaram ao exame, tiveram de fazer uma coisa em duas horas [...] a gente combinou, é muito simples, ou seja, durante o décimo ano não fazem mais nada, só fazem desenho, desenho, desenho, técnica, técnica, técnica, técnica, lá está cheia de técnica [...] e em vez de fazerem projetos para dar notas, fazem testes, entrem no tal jogo, entrem no jogo que eles vão ser confrontados no fim e isso nós percebemos [...] e vamos vamos também mudar os professores, vamos ali, chegámos à conclusão de que manter o professor não é boa ideia” (E1).

Com este exemplo, parece-nos que a importância que o PCE dá à avaliação do SA reside no facto de esta lhe proporcionar um conhecimento que o alerta para a existência de problemas, que o legitima quando exerce alguma pressão junto dos docentes para refletirem sobre as dinâmicas internas e apresentarem estratégias de melhoria da Escola. cremos, ainda, que tal legitimidade permitiu ao PCE sensibilizar os docentes a não adotar uma postura de culpabilizar os outros, como mostra a reação que teve face aos argumentos apresentados pelos docentes para justificarem os resultados menos positivos obtidos pelos alunos no exame nacional na referida disciplina: “[...] eles já sabiam que eu ia com os resultados, então, antes de mais nada, vieram-me dizer que não pode ser, porque houve não sei o quê, [...] mas eu acho que estais a perder um bocado de energia, também há causas que são...”(E1). Poder-se-á inferir que a importância dada pelo PCE à avaliação do SA está enraizada numa conceção da performatividade como uma tecnologia política de gestão (Ball, 2002). De facto, é notória uma apropriação de uma lógica de performatividade na gestão da Escola, a qual parece ter facultado ao PCE quer um controlo distanciado da ação dos docentes, quer uma legitimação para adotar uma política curricular assente num *modelo das racionalidades técnicas* (Pacheco, 2002b). Embora o último exemplo partilhado não nos permita generalizar, o facto é que ele demonstra a assunção de uma estratégia que nos faz perceber um desenvolvimento curricular submetido às decisões curriculares centralizadas, tal como prova a medida adotada para colmatar o problema diagnosticado – adequar a prática letiva às regras do jogo proporcionadas pelo exame

nacional, ou seja, *em vez de fazerem projetos para dar notas, fazem testes, entrem no tal jogo, entrem no jogo com que eles (os alunos) vão ser confrontados no fim.*

Um outro exemplo que nos parece demonstrar a melhoria da capacidade da Escola para gerir o seu processo de melhoria é referido pela Coordenadora:

[...] um exemplo prático numa turma de décimo ano [...] verificaram-se sessenta e cinco por cento de negativas, atua-se em janeiro, ou seja, o diretor alertado pela Equipa, não é, através do relatório falou com o professor, falou com a equipa educativa e foram tomadas medidas já em janeiro, quer a Matemática, quer a Físico-Química, quer outras disciplinas, ou seja, o apoio foi dado uma aula suplementar de noventa minutos aos alunos desta turma logo em janeiro, coisa que era impossível conseguir se estivéssemos à espera de um relatório de avaliação do sucesso académico no final do ano (EE2).

Além da melhoria desta capacidade, a maioria dos docentes concorda que o desenvolvimento do DAAE também estimula a Escola a organizar atividades de formação que favoreçam a sua melhoria ($\bar{x} = 3,7$), concluindo-se pelas potencialidades de o dispositivo ser um meio de aprendizagem organizacional (Bolívar, 2006; Correia, 2011; Santos Guerra, 2001). Esta ideia é, de certa forma, consolidada pelo facto da maioria dos docentes concordar que o desenvolvimento do DAAE os incentiva a empenhar-se no aperfeiçoamento contínuo da Escola ($\bar{x} = 3,5$), opinião que foi corroborada pelo PCE ao referir que os docentes “às vezes estão decididos a mudar” (E1). Tal incentivo pode ser traduzido noutros incentivos que a maioria concordou ter, tais como o investimento em formação centrada na resolução dos problemas da Escola ($\bar{x} = 3,5$) e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com os seus pares ($\bar{x} = 3,6$). A este propósito, os respondentes ao IE2 também destacaram que o trabalho colaborativo dos docentes foi incentivado com o desenvolvimento do DAAE. Para a Coordenadora, o desenvolvimento do DAAE “incentiva a colaboração dos professores” (EE2), sobretudo, no âmbito das equipas educativas, cujo resultado tem sido a “aferição dos testes utilizados e dos critérios” (EE2). A mesma opinião foi partilhada pelo Presidente da Assembleia de Escola ao referir que passou a haver uma maior necessidade de desenvolver um maior trabalho colaborativo, sobretudo, nas equipas educativas, no sentido de procurar manter uniformidade nas práticas pedagógicas, que tem incentivado a partilha de materiais de avaliação:

Quem trabalha determinado ano, nós trabalhamos um bocado em conjunto, ou seja, partilhamos fichas de trabalho, partilhamos fichas formativas, inclusive testes, nós conseguimos mais ou menos às vezes no início do ano marcar logo os testes todos, marcamos todos para o mesmo dia e às vezes dávamos o mesmo teste a mais do que uma turma, a turmas diferentes de professores diferentes do mesmo

ano. Isso resulta um bocado da autoavaliação da escola e até para que os alunos tivessem mais uniformidade. Foi até uma preocupação de uniformização e depois pudemos comparar resultados, aí sim pudemos comparar resultados propriamente entre nós, entre as nossas turmas, porque não é a mesma coisa comparar resultados de testes diferentes, como é óbvio (E11).

Se, por um lado, a perspetiva dos dois últimos entrevistados reforça a ajuda que a maioria dos docentes concordou receber do desenvolvimento do DAAE para ser mais criterioso no processo de avaliação das aprendizagens (54,2% concordou e 2,1% concordou totalmente), e, daí poder-se-á ter garantido parte de um dos princípios realçados no PEE – “promoção de igualdade de oportunidades [...] no sucesso escolares” (PEE). Por outro lado, a perspetiva deste último entrevistado revela a adoção de uma estratégia de aplicação de instrumentos de avaliação idêntica à dinâmica da aplicação dos exames nacionais, em que o objetivo não era garantir o referido princípio do PEE, mas sim “uniformizar” a avaliação das aprendizagens para facultar uma correta comparação interna dos resultados académicos obtidos pelos alunos numa determinada disciplina. Não ficamos, portanto, surpreendidos com o facto de o DAAE ter influências, quer no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, já que a maioria dos entrevistados revelou que quando planifica tem presente o conhecimento facultado pelo dispositivo (59,4% concordou e 4,2% concordou totalmente), quer na orientação dos docentes no desenvolvimento de estratégias facilitadoras da melhoria do desempenho escolar dos alunos ($\bar{x} = 3,5$). Contudo, surge-nos uma dúvida quanto à consequência das influências do DAAE no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem porque o conhecimento disponibilizado aos docentes terá, por um lado, sensibilizado para a diferenciação pedagógica – vejamos, por exemplo, o aumento de apoios educativos e a integração de mais um docente numa turma⁵⁴³. Por outro lado, terá influenciado a uniformização do processo de ensino-aprendizagem. Embora não tenhamos dados que nos permitam solucionar esta dúvida, o facto é que, independente das práticas adotadas, todas elas se terão inclinado para a busca da performatividade, que não nos causa surpresa se tivermos presente a contaminação das pressões externas, aquando da construção dos referenciais de avaliação do SA (cf. ponto 5.2.3.1.2).

Relativamente aos não docentes, uma percentagem significativa de inquiridos não tem uma opinião formada face à ideia de que o desenvolvimento do DAAE estimula o empenho dos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no aperfeiçoamento contínuo da

⁵⁴³ No primeiro ano letivo em que se desenvolveu a avaliação do SA observámos, no exemplo apresentado pelo PCE, que uma das medidas tomadas para colmatar os resultados académicos menos positivos que os alunos obtiveram numa determinada disciplina foi a integração de mais docentes a dar apoio aos alunos.

Escola ($\bar{x} = 3,1$), e nos que têm opinião, observamos que se posicionaram entre duas respostas opostas, 29,2% Discorda e 33,3% Concorda. A ausência de uma opinião formada é reflexo de um desconhecimento e, embora isso não nos permita concluir que o desenvolvimento do DAAE tenha tido um reduzido impacto no empenho dos não docentes, o facto é que, da análise das respostas dadas a outras afirmações, essa conclusão acaba por emergir. Por exemplo, ao nível do pessoal não docente, um número significativo de docentes não teve uma opinião face à afirmação de que o desenvolvimento do DAAE fomenta a formação contínua do pessoal não docente ($\bar{x} = 3,2$), pelo que o DAAE não terá fomentado significativamente a formação contínua do pessoal não docente pois, além da centralidade na avaliação do SA, a Coordenadora referiu que “os funcionários nunca entrevistaram diretamente sobre os resultados” (EE2). Esta ideia acaba por reforçar também a nossa perceção sobre o reduzido envolvimento que estes atores tiveram no desenvolvimento do DAAE.

Um outro exemplo retira-se das opiniões face ao incentivo que o desenvolvimento do DAAE teve junto dos alunos para ultrapassarem as suas dificuldades pois, neste item, verificamos uma percentagem significativa de docentes que discordam que tal incentivo aconteça ($\bar{x} = 2,7$). Opinião idêntica verifica-se também no incentivo que o desenvolvimento do DAAE tem sobre os encarregados de educação para colaborarem no desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho dos seus educandos ($\bar{x} = 2,9$). Em consonância com estas perspetivas estão as opiniões partilhadas pelos entrevistados ao IE2, pois nenhum deles afirmam que o desenvolvimento do DAAE tivesse incentivado, quer o empenho dos alunos, quer a colaboração dos encarregados de educação. Concluímos que tal estímulo não foi significativo, o que era expectável face às limitações que percecionámos no potencial do DAAE em disponibilizar um conhecimento sobre o desempenho escolar. Esta ideia reforça a importância e a pertinência de dois princípios que defendemos essenciais para que um DAAE se assuma como um meio de aprendizagem organizacional – 4. Democrática e participativa e 7. Privilégio da diversidade (cf. ponto 3.4.5). Além desse reforço, o estímulo redutor que o DAAE teve junto dos atores não docentes para se empenharem mais, associado ao reduzido envolvimento, leva-nos a realçar a exigência de um envolvimento que alguns autores destacam como fundamental, quer para que a autoavaliação possa contribuir para a melhoria da escola (Bolívar, 2006; MacBeath *et al.*, 2005; Machado, 2001; Palma, 2001), quer para que aprendizagem organizacional garanta sustentabilidade da ação da escola numa sociedade em constante mudança (Alarcão, 2001; Sallán, 2000; Santos Guerra, 2001; Senge *et al.*, 2005).

Porém, apercebemo-nos, no discurso da Coordenadora, que o conhecimento proporcionado aos alunos e encarregados de educação lhes estimulou uma outra ação, a de reivindicar. Como exemplo, referiu já terem sido confrontados com documentos onde os encarregados de educação, face a um SA menos positivo, alegaram a necessidade dos seus educandos terem um maior apoio numa determinada disciplina: “Já foram alegados em vários documentos, em que os pais consideram que sendo uma turma com um sucesso académico inferior, apelam que seja dado mais apoio nesta disciplina e naquela disciplina” (EE2). Um outro exemplo foi a reivindicação que um conjunto de alunos fez junto do PCE, pedindo que lhes fosse dada uma atenção particular na construção do horário da sua turma para continuar a atingir um SA elevado:

Temos o 11.º E do ano passado que foi procurar o diretor e disse: olhe nós tivemos melhores resultados no ano passado, fomos a melhor turma com a taxa de sucesso e média mais elevada, nós gostaríamos de ser atendidos em termos de horário de trabalho [...] que tivéssemos um horário favorável para continuar esse tipo de trabalho (EE2).

A Coordenadora acabou, também, por destacar o incentivo à competição que o desenvolvimento do DAAE teve sobre os alunos e, embora pudéssemos pensar que isso tinha sido um efeito colateral da divulgação da avaliação do SA, já que um dos aspetos destacados como positivos da Escola era a ausência de competição entre os alunos⁵⁴⁴, o facto é que seria um dos objetivos da divulgação da avaliação do SA: “O objetivo é esse, é incentivar os alunos a sentirem-se melhor ou menos bem e saber que têm bons resultados relativamente aos outros” (EE2). Não obstante, esta postura de reivindicação e de competição não resultou de uma intenção desejada, tal como nos foi dado a entender pela Coordenadora, mas sim de um efeito casual, que era expectável dado o facto de o DAAE ter apenas divulgado junto dos alunos e encarregados de educação o resultado da avaliação do SA desenvolvida pelos docentes. Assim, uma lógica de prestação de contas junto dos alunos e encarregados de educação fez com que o desenvolvimento do DAAE disponibilizasse um conhecimento que apenas lhes permitia comparar os resultados académicos, o que, conseqüentemente, levou a que reivindicassem melhores condições de trabalho, bem como incentivassem a competição. O facto de não ter havido preocupação em envolver os alunos e encarregados de educação na avaliação do SA estará subjacente a estas posturas. Porém, o PCE referiu que o envolvimento desses atores será uma

⁵⁴⁴ Da leitura do relatório produzido pela Equipa no âmbito da definição das áreas prioritárias a avaliar, constatámos que um dos aspetos destacados pelos alunos como sendo positivo na Escola era a ausência de uma competição entre eles.

preocupação a ter em conta no futuro, dando assim seguimento ao trabalho desenvolvido junto dos docentes: “[...] falta esse passo, não é, mas é assim é aquilo que eu chamo de gradualidade, não é possível envolver os encarregados de educação e alunos, antes de envolver os docentes [...]” (E1)

Em síntese, o desenvolvimento do DAAE terá melhorado a capacidade de a Escola gerir o seu processo de melhoria. Embora pudéssemos considerar que o DAAE estava a responder às expectativas que observámos aquando da sua implementação, não podemos desvalorizar o reduzido consenso entre os docentes face às diferentes afirmações apresentadas na tabela 5.10.

Tendo por base o enfoque do DAAE, a melhoria da capacidade da Escola recaiu no processo de procura da performatividade, o qual, provavelmente, não seria a concretização de um desejo coletivo, pois, só assim é que compreendemos o consenso reduzido obtido. Apesar de a maioria dos docentes se mostrar de acordo com a ideia de que o DAAE os incentiva a empenhar-se no aperfeiçoamento contínuo da Escola, que é reforçado, por exemplo, pelo investimento em formação centrada na resolução dos problemas da Escola, pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo, bem como pela orientação no desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho escolar dos alunos que disseram emergir do referido dispositivo, o facto é que um consenso reduzido faz com que percecionemos um conflito de perspetivas no corpo docente. Provavelmente, o desenvolvimento do DAAE centrado na avaliação do SA fez com que os docentes começassem a ser confrontados com uma nova realidade, para a qual alguns não estariam preparados ou de acordo, isto é, a procura da performatividade associada ao desenvolvimento do DAAE fez com que os docentes começassem a ter uma perceção diferente do desempenho escolar dos alunos e, sobretudo, a assumir apenas um papel de operários do currículo decorrente de uma política curricular assente num *modelo das racionalidades técnicas* (Pacheco, 2002b), que nos pareceu ser incentivada por parte do PCE.

Realçamos a responsabilidade de desenvolver esforços para alcançar a melhoria recair sobre os docentes, sendo que eles têm um papel relevante na gestão do processo de melhoria da Escola. Acreditamos que a implicação de outros atores nesse processo poderia conduzir a uma melhoria mais sustentada sem as implicações que anteriormente realçamos – a competição entre os alunos e a da reivindicação por melhores condições.

Na tabela 5.11 apresentamos os diversos contributos para a gestão da autonomia da Escola proporcionados pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

TABELA 5.11 - Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação na gestão da autonomia da Escola⁵⁴⁵

Itens	n	%DT	%D	%NO	%C	%CT	\bar{x}	σ
08. Fomenta uma cultura de responsabilidade	95	0,0	20,0	14,7	56,8	8,4	3,5	0,90
09. Ajuda a escola a fundamentar as decisões que toma	96	0,0	7,3	14,6	66,7	11,5	3,8	0,73
13. Permite gerir melhor as pressões exercidas pelo exterior da escola	96	0,0	18,8	39,6	37,5	4,2	3,3	0,81
15. Motiva-me a tomar decisões	96	1,0	33,3	9,4	54,2	2,1	3,2	0,98
17. Favorece o envolvimento de toda a comunidade educativa na concretização do projeto da escola	95	1,1	17,9	25,3	51,6	4,2	3,4	0,89
23. Sensibiliza-me para a importância do Projeto Educativo de Escola como um documento orientador da minha ação educativa	96	1,0	14,6	15,6	61,5	7,3	3,6	0,87
26. Orienta a escola a tomar as decisões mais adequadas às exigências do contexto envolvente	96	0,0	5,2	24,0	65,6	5,2	3,7	0,65
28. Facilita-me o conhecimento dos instrumentos de autonomia (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades)	96	0,0	16,7	16,7	62,5	4,2	3,5	0,82
30. Permite aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente conhecerem os instrumentos de autonomia (Projeto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades)	96	0,0	27,1	40,6	30,2	2,1	3,1	0,81
32. Favorece a transparência da atuação da escola junto da comunidade	96	3,1	10,4	28,1	51,0	7,3	3,5	0,89

Os dados apresentados na tabela 5.11 revelam que, apesar de não ser consensual, a maioria dos docentes concorda com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE orienta a Escola a tomar as decisões mais adequadas às exigências do contexto envolvente a ($\bar{x} = 3,7$ e $\sigma = 0,65$), bem como a ajuda a fundamentar as decisões que toma ($\bar{x} = 3,8$ e $\sigma = 0,73$). Em consonância com estes resultados estão os discursos dos entrevistados (IE2), pois todos eles concordam que o DAAE proporciona tal orientação e ajuda. O PCE referiu também que um dos grandes contributos do dispositivo foi a firmeza que permitiu dar às decisões: “[...] a grande diferença é esta, é a firmeza que dá na decisão, nós sabemos o que estamos a falar, isso não há dúvida” (E1), pelo que se conclui que o desenvolvimento do DAAE fomenta uma cultura de

⁵⁴⁵ As siglas apresentadas na tabela correspondem:

DT- Discordo Totalmente (1); **D**- Discordo (2); **NO**- Não tenho opinião (3); **C**- Concordo (4); **CT**- Concordo Totalmente (5).

responsabilidade, que foi partilhada pela maioria dos docentes ($\bar{x} = 3,5$). Logo, parece-nos que o DAAE fez com que a própria Escola se procurasse e aplicasse as soluções mais adequadas às necessidades e exigências do seu contexto envolvente, tal como tivemos oportunidade de observar anteriormente, e prestasse contas, assumindo-se, na linha de alguns autores (Afonso, 1999; Alaiz, 2000; Barroso, 2004 e Roullier, 2004 e 2008), como uma obrigação que as instituições escolares têm perante a administração central e a comunidade envolvente. Esta percepção é consolidada com o facto de a maioria dos docentes ter concordado com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE favorece a transparência da atuação da Escola junto da comunidade ($\bar{x} = 3,5$). Contudo, ao nível da gestão das pressões exercidas pelo exterior, não existe uma opinião clara porque, apesar de existir uma percentagem superior de docentes que concorda que o desenvolvimento do DAAE tem permitido melhorar a gestão dessas pressões (37,5% concorda e 4,2% concorda totalmente), o facto é que, em simultâneo, existe uma percentagem significativa que não tem uma opinião formada (39,6%). Provavelmente isto tem a ver com o facto de a Escola não ter conseguido alcançar as classificações desejadas no âmbito da Avaliação Externa, dado que o desejo de se sujeitar a esta avaliação incentivou a implementação de um DAAE⁵⁴⁶.

Embora não seja consensual, o desenvolvimento do DAAE, não só proporciona aos docentes o conhecimento dos instrumentos de autonomia da Escola ($\bar{x} = 3,5$ e $\sigma = 0,82$), mas também os sensibiliza para a importância do PEE como um instrumento orientador da sua ação educativa ($\bar{x} = 3,6$ e $\sigma = 0,87$). A este, os entrevistados referem que o desenvolvimento do DAAE facilita, sobretudo, o conhecimento do PEE devido ao facto de se assumir como principal referente da avaliação do SA. Para a Coordenadora, os docentes nem sempre conhecem os instrumentos de autonomia, mas ao colocá-los como referentes de uma avaliação a desenvolver, acaba por desencadear nos docentes uma preocupação de ir ver o que lá está escrito: “[...] quando nós colocamos os resultados e que os comparamos ou os ligamos a um referente, quer seja o projeto educativo, quer seja o regulamento interno, as pessoas às vezes nem sempre conhecem, pelo menos há uma preocupação de ir ver [...]” (EE2).

⁵⁴⁶ No ano letivo 2007/2008, a Escola foi sujeita à Avaliação Externa. Porém, o resultado não foi satisfatório, nomeadamente, ao nível das classificações obtidas em alguns dos domínios do Quadro de Referência. Tal insatisfação fez com que a Escola elaborasse um contraditório, no qual questionou algumas das classificações atribuídas, dado não corresponderem às apreciações descritivas apresentadas no relatório da Avaliação Externa.

Exemplo idêntico foi partilhado pelo Presidente da Assembleia de Escola:

Facilita, facilita, principalmente, nesse sentido, vamos cá ver, o projeto educativo é feito para três anos, no ano em que ele é feito e que vai ser posto à discussão pública, a maior parte dos intervenientes, principalmente os professores vai lê-lo, vai conhecê-lo, fica com uma ideia global, fica com as ideias chave. Ao longo dos anos não vai voltar a ler aquilo, dificilmente vai voltar para trás, e o facto de ter um projeto de autoavaliação que o vai implicar a repensar nisso, vai perguntar se por exemplo se os objetivos alcançados da sua disciplina estão de acordo com o projeto educativo e vai obrigar que ele volte um bocadinho atrás para ver o que é que é aquilo (E11).

Os entrevistados ao IE2 também concordaram que o desenvolvimento do DAAE sensibilizava os docentes para a importância do PEE como um instrumento orientador da ação educativa. Com efeito, o PCE partilhou uma situação que nos parece revelar essa sensibilização – aquando da discussão decorrente da reformulação do PEE⁵⁴⁷, houve docentes que se preocuparam em analisá-lo e negociá-lo por saberem que dele emergiria a definição de metas no âmbito da avaliação do SA: “Acho que sim, acho que a autoavaliação os sensibiliza, até porque na discussão da reformulação do projeto alguns começaram a olhar e até se preocuparam em negociar porque sabem que depois há uma meta.” (E1).

A maioria dos docentes concordou com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE os motiva a tomar decisões (54,2% concorda e 2,1% concorda totalmente). Esta opinião é também resultado das responsabilidades inerentes ao envolvimento que tiveram na avaliação do SA, nomeadamente, na elaboração e apresentação de estratégias de melhoria decorrentes dos juízos de valor que produziam em sede de equipa educativa⁵⁴⁸. Não obstante, uma percentagem significativa de inquiridos discorda que tal motivação exista (1,0% discorda totalmente e 33,3% discorda), o que poderá ser, sobretudo, reflexo da *pseudoparticipação* que observámos ter existido na construção dos referenciais relativos à avaliação do SA. Consideramos que a ausência de um consenso aqui verificada ($\sigma = 0,98$) justifica o nível de consenso que observámos no incentivo que o DAAE teve junto dos docentes para se empenharem no aperfeiçoamento contínuo da Escola (consenso baixo), que nos parece demonstrar a importância de uma participação efetiva dos atores em todo o processo avaliativo, sobretudo, pela

⁵⁴⁷ Lembramos que a aplicação do IE2 foi feita em meados do mês de abril de 2010 (cf. Quadro 4.9), o que corresponde ao ano letivo que se seguiu ao momento que demos por finalizado o acompanhamento que desenvolvemos no âmbito da presente investigação. Porém, já tivemos oportunidade de referir que durante o ano letivo 2009/2010 continuamos ligados à Escola a exercer uma função de *amigo crítico* do DAAE. Neste ano letivo (2009/2010), a Escola reformulou o seu projeto educativo, algo que tinha sido adiado devido às alterações normativas que ocorreram no ano letivo 2007/2008.

⁵⁴⁸ Lembramos que no ano letivo 2008/2009, a produção do juízo de valor e a elaboração de sugestões de estratégias de melhoria desenvolvidas no processo avaliativo do SA ocorreu no seio das equipas educativas (cf. ponto 5.2.3.1.3.2).

responsabilidade que ela acarreta, pois, só assim se conseguirá um comprometimento no desenvolvimento de ações de melhoria (Santos Guerra, 2002c).

Relativamente aos não docentes, constatámos que não existe uma opinião clara quanto ao potencial do DAAE dar a conhecer os instrumentos de autonomia ($\bar{x} = 3,1$). Uma percentagem significativa não tem qualquer opinião (40,6%). Embora esta situação não nos permita tirar grandes conclusões, o facto é que está em consonância com as perspetivas sobre outros contributos, o que nos leva a acreditar que a possibilidade do DAAE permitir aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente o conhecimento dos instrumentos de autonomia terá sido muito redutora. Esta perceção é reforçada quando os respondentes ao IE2 restringiram aos docentes a faculdade do DAAE facilitar o conhecimento dos instrumentos de autonomia. Não obstante, a maioria dos docentes concordou com a ideia de que o desenvolvimento do DAAE favorece o envolvimento de toda a comunidade educativa na concretização do projeto da escola ($\bar{x} = 3,4$). Este resultado explicar-se-á pelo facto de o DAAE favorecer a transparência da atuação da Escola junto da comunidade. Contudo, tendo presente as perspetivas face aos contributos do DAAE sobre o empenho dos atores não docentes no aperfeiçoamento contínuo, somos levados a pensar que este favorecimento não terá passado de alguns alertas ou chamadas de atenção.

5.3.2.2. Mudanças emergentes na Escola decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação

Da análise ao IQ2, verificámos que apenas 12,5% docentes partilharam a sua perspetiva sobre as mudanças que emergiram na Escola com o desenvolvimento do DAAE, que distribuímos por duas subcategorias que traduzem a qualidade do impacto que terão tido na Escola. Na tabela 5.12 observamos a distribuição das mudanças destacadas pelos docentes.

Tabela 5.12 - Mudanças ocorridas na Escola percecionadas pelos docentes⁵⁴⁹

I	Negativo	I	Positivo	Total
11	<ul style="list-style-type: none"> • Maior competitividade entre os docentes. 	2	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização geral para a importância do PEE como um documento orientador. 	
13	<ul style="list-style-type: none"> • Maior facilitismo 	9	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com os resultados escolares. 	
35	<ul style="list-style-type: none"> • Maior burocracia; • Maior pressão para produzir documentos 	12	<ul style="list-style-type: none"> • A Escola tem sofrido melhorias em todos os aspetos. 	
		24	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a todos os professores um conhecimento mais abrangente do funcionamento de vários setores da Escola. 	
		38	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de resultados; • Comparação entre anos / curso. 	
		41	<ul style="list-style-type: none"> • O sucesso educativo tem sido melhor analisado e ainda tem contribuído para a melhoria do processo de ensino - aprendizagem nesta escola. 	
		50	<ul style="list-style-type: none"> • Maior e melhor informação relativamente aos resultados académicos dos alunos e do funcionamento da escola na globalidade; • Melhor identificação de problemas proporcionando uma rápida redefinição de estratégias. 	
		63	<ul style="list-style-type: none"> • Há maior reflexão a nível de equipas educativas. 	
		67	<ul style="list-style-type: none"> • Dados a serem analisados mais cedo, o que permite atuar em tempo real, ou seja, suficiente para se poder melhorar. 	
n	3		9	12
%				12,5

Embora o número de docentes que partilhou a sua perspetiva sobre as mudanças ocorridas na Escola seja demasiado redutor para destacar exemplos, o facto é que da análise verificamos que a grande maioria acabou por reforçar algumas consequências decorrentes dos contributos do desenvolvimento do DAAE anteriormente apresentados e discutidos. Por exemplo, a “maior e melhor informação relativamente aos resultados académicos dos alunos” (I50) que passou a existir, terá tido como consequência, quer a preocupação que passou a existir com os referidos resultados, quer o facto de ter passado a existir uma melhor “identificação de

⁵⁴⁹ **Legenda: I-** Identificação do inquirido.

problemas proporcionando uma rápida redefinição de estratégias” (I50). A propósito da rápida intervenção, um dos inquiridos deu a entender que o facto de se ter passado a avaliar o SA mais cedo permitiu que se atuasse num espaço temporal oportuno para alcançar a melhoria: “Dados a serem analisados mais cedo, o que permite atuar em tempo real, ou seja, suficiente para se poder melhorar” (I67). Além destes exemplos, foram destacados o facto de o desenvolvimento do DAAE ter permitido “a todos os professores um conhecimento mais abrangente do funcionamento de vários setores da escola” (I24) ou “do funcionamento da Escola na globalidade” (I50), bem como a existência de uma “maior reflexão a nível de equipas educativas” (I63), o que reforça a perceção que tivemos quanto ao impacto que o dispositivo teve para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo por parte dos docentes.

Na análise das respostas, notou-se o destaque de algumas mudanças que foram partilhadas como menos positivas, embora, ao nível organizacional nos parece que algumas delas poderão ser percecionadas como positivas. Por exemplo, a “maior competitividade entre os docentes” (I11) pode levar-nos a pensar que passou a haver um maior individualismo, mas ao nível organizacional poderá ter tido benefícios na melhoria da ação pedagógica e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Aliás, a ilação de que poderá ter havido um maior individualismo é posta de parte, pois observámos que um dos contributos do desenvolvimento do DAAE foi o reforço do trabalho colaborativo entre os docentes, sobretudo, no seio das equipas educativas. Um outro exemplo é a “maior burocracia [e] maior pressão para produzir documentos” (I35) que um dos inquiridos destacou como uma mudança. Se, por um lado, isso nos leva a pensar que houve um acréscimo no trabalho dos docentes, por outro lado, esse acréscimo de burocracia poderá ter sido benéfica no âmbito das responsabilidades inerentes à autonomia da Escola. Por exemplo, o preenchimento do instrumento disponibilizado às equipas educativas no âmbito da avaliação do SA permitia dar a conhecer os juízos de valor produzidos e as estratégias de melhoria que iriam ser implementadas e, assim, esse acréscimo de trabalho, que sabemos ter sido solicitado aos docentes, tinha como consequência a prestação de contas inerentes às responsabilidades emergentes da autonomia da Escola.

Assim, das mudanças menos positivas que foram destacadas foi o “maior facilitismo” (I2) que apenas um dos inquiridos disse ter acontecido como o desenvolvimento do DAAE. Provavelmente, alguns docentes terão diminuído os seus níveis de exigência no decurso do que foi partilhado pelo PCE, no final do segundo ano letivo, quando referiu que o desenvolvimento do DAAE permitiu que alguns docentes percecionassem que tinham padrões de classificação

diferentes dos seus pares e, como consequência, o entrevistado disse que esses atores passaram a atribuir classificações que nunca pensariam dar. Isto leva-nos a questionar se o facilitismo referido pelo docente terá a ver com a diminuição da exigência ou se, como refere o PCE, se trata de adequação dos níveis de exigência à realidade da Escola.

Para a Coordenadora, umas das mudanças ocorridas na Escola foi a institucionalização de uma cultura de AAE, dado notar, no discurso dos docentes, a utilização dos dados disponibilizados pela Equipa: “Eu penso que a mudança foi adquirirmos a noção, adquirirmos a cultura de autoavaliação. [...] os professores quando fundamentam o discurso deles com base nos dados de autoavaliação, para nós é o maior reconhecimento, não é, e acho que estamos nesse passo, ou seja, ser integrados nas práticas da Escola [...]” (EE2). Cremos que a institucionalização de uma cultura de AAE que nos foi dada a entender como uma mudança na Escola é reforçada quando o PCE referiu que os docentes estão mais “sensíveis, procuram saber porquê, ficam chateados, incomodam-se quando os resultados são negativos, ficam contentes quando são positivos” (E1). Em jeito de síntese, o PCE sente que se conseguiu acabar com aquilo que designou por *narrativas* dos docentes, as quais assentavam na ideia de que tudo estava bem: “[...] havia narrativas, estava sempre tudo bom. Agora há narrativas a reagir a resultados e ao reagir aos resultados, não podem, não se pode dizer que é bom aquilo que é fraco.” (E1). Assim, parece-nos que se destaca aqui uma evidência da consequência da passagem de uma lógica de análise para uma lógica de avaliação, essencialmente, reguladora das dinâmicas desenvolvidas na Escola, na medida em que o PCE refere que os docentes passaram a dispor de um “conhecimento muito mais fino [...] de como agir para mudar” (E1). Deste modo, o PCE referiu que os docentes “já conseguem rapidamente estabelecer planos de alteração da realidade, atuar sobre ele [...]” (E1), o que revela ter-se conseguido eliminar a recusa dos docentes *em fazer parte do problema* (Perrenoud, 2002) que observámos na prática de avaliação e na análise dos resultados académicos existente antes da implementação do DAAE.

Não obstante, existe ainda um caminho a percorrer para que haja uma verdadeira institucionalização de uma cultura de AAE, tal como referiu a Coordenadora relativamente ao desenvolvimento do DAAE ter passado por várias fases, “houve a fase da resistência, depois houve a fase da aceitação” (EE2) e, agora, está numa “fase de crescimento” (EE2). De facto, apercebemo-nos de que o desenvolvimento do DAAE passou por diferentes fases, das quais a fase da resistência acabou por durar muito tempo devido, sobretudo, aos constrangimentos

decorrentes da implementação do sistema de ADD (cf. ponto 5.2.4.4.2), agravada pelo facto de o desenvolvimento do DAAE ter centrado a sua ação na avaliação do SA e, assim, compreende-se que, após o terceiro ano letivo, ainda se esteja numa fase de crescimento. O Presidente da Assembleia de Escola referiu que a avaliação é uma “das questões mais delicadas de falar com a maior parte dos professores, pode-se falar de tudo e mais alguma coisa, mas se se fala de avaliação dele, como é que ele avalia um aluno, como é que ele fez isso e fez aquilo, ele sente que alguém está a entrar pelos domínios dele [...] é muito difícil mudar essa mentalidade” (E11). Tal como a Coordenadora, o Presidente da Assembleia de Escola também destacou a mudança, dado que a partir do momento em que os docentes começaram a perceber que o DAAE não era para avaliar a ação individual de cada um, mas, a ação de todos para conhecer a realidade, bem como, no sentido de definir um desejo coletivo e a forma de chegar lá: “Aos poucos, foram aceitando o modelo e aceitando isto e aquilo, principalmente depois de partir uma pedra em relação [...], não é para nos avaliar, isto é para avaliarmos a nós todos, à Escola, saber como é que estamos, e por onde é que queremos ir, como é que podemos ir.” (E11). Isto poderá também justificar o reduzido consenso que observámos nas respostas dadas pelos docentes ao IQ2.

Outras mudanças foram destacadas, coincidentes com as que foram apontadas no final do segundo ano letivo (cf. ponto 5.3.1), o que era expectável, dada a continuidade da ação do DAAE na avaliação do SA. Por exemplo, a Coordenadora destacou o facto de ter passado a haver “mais apoios educativos” (EE2), que emergiram “como sendo uma estratégia de remediação ou melhoria de resultados” (EE2) no âmbito da avaliação do SA que era desenvolvido e, apesar de sabermos que existiram outras, esta terá sido a mais visível na Escola.

Um outro exemplo foi o trabalho colaborativo desenvolvido pelas equipas educativas, nomeadamente, no processo de avaliação dos alunos:

[...] eles reúnem já com muita naturalidade, trocam instrumentos, fazem isso (E1);
[...] as equipas educativas, o facto de aferirem critérios de avaliação, esse trabalho colaborativo foi também reforçado (EE2);
[...] os docentes passaram, nas equipas educativas, a procurar fazer essa uniformização, ou seja, eles já comparam os testes entre eles, às vezes dão o mesmo teste a mais de uma turma [...] (E11).

Por fim, o aumento da preocupação dos docentes sobre os resultados académicos dos seus alunos passou a existir, o que tem origem no facto de os docentes terem sido envolvidos na avaliação do SA. Assim, para o Presidente da Assembleia de Escola, se antes os resultados

académicos eram analisados, sobretudo, pelos elementos que faziam parte do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola, agora todos os docentes estavam envolvidos no processo: “Se antigamente apenas alguns docentes, ou seja, aqueles que estavam no Conselho Pedagógico, na Assembleia de Escola refletiam sobre os resultados, analisavam e debatiam, agora não. Todos os professores têm que refletir sobre os resultados, sobre os dele e como ele tem de comparar com os dos outros também reflete sobre os outros. [...] Isso implicou que toda a gente pelo menos pensasse sobre os resultados [...] (E11).

O exposto reforça as mudanças que observámos terem ocorrido no final do segundo ano letivo, sendo que tal facto era expectável face à continuidade na avaliação do SA que observámos ter sido desenvolvido no DAAE. Porém, em meados do segundo semestre do ano letivo 2009/2010, apercebemo-nos da concretização da institucionalização do DAAE, ou, mais propriamente dito, da avaliação do SA nas dinâmicas da Escola. Os diversos constrangimentos terão sido ultrapassados e, assim, a avaliação foi colocada ao serviço da melhoria da Escola, ou mais especificamente, ao serviço da melhoria dos resultados académicos dos alunos nas diferentes áreas curriculares. Terminamos com a dúvida que nos surgiu no final da análise desenvolvida ao longo deste capítulo – será que o DAAE teve impacto no valor acrescentado da Escola?, ou seja, será que o desenvolvimento do DAAE fez com que a Escola fosse eficaz?

CONCLUSÃO

Aqui chegados, importa retomar o problema de investigação subjacente a este estudo: **terá um Dispositivo de Autoavaliação de Escola potencialidades para dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, quer, sobretudo, do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente, na emergência de modelos de regulação para a avaliação das aprendizagens?** Esta problemática passou pela procura de respostas a um conjunto de questões que se assumem como elementos constituintes da construção de uma modelização de um DAAE (cf. ponto 4.1), que tinha como intuito proporcionar o alcance de um conjunto de objetivos: 1) compreender o modo de implementação de um Dispositivo de Autoavaliação de Escola; 2) avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a autoavaliação de escola; 3) compreender a constituição e o *modus operandi* da Equipa de Autoavaliação de Escola; 4) avaliar a importância da participação dos diferentes atores internos (docente, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, pais, entre outros) no desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação de Escola; 5) diagnosticar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da autoavaliação; 6) compreender o papel da figura de *amigo crítico* num Dispositivo de Autoavaliação de Escola.

Para atingir estes objetivos, desenvolvemos a investigação em torno de três dimensões: o **Induzido**, que permitiu conhecer o contexto da Escola⁵⁵⁰ e as ações inerentes à implementação do Dispositivo de Autoavaliação de Escola (DAAE); o **Construído**, que proporcionou conhecimento sobre o desenvolvimento do DAAE; e o **Produzido** que facultou o conhecimento sobre os contributos decorrentes do desenvolvimento do DAAE, nomeadamente, os seus efeitos no desenvolvimento curricular em geral.

A investigação decorreu numa Escola de tipologia secundária com 3.º ciclo do ensino básico, integrada no sistema de ensino público e localizada no centro de uma cidade da zona norte do continente português. A Escola possuía algumas práticas de autoavaliação que não tinham uma consistência mobilizadora para a construção de respostas adequadas às exigências e às necessidades do meio envolvente, fazendo com que percecionássemos uma autoavaliação de escola (AAE) débil e, especialmente, assente numa *perspetiva da prestação de contas* (Alaiz *et al.*, 2003). No fundo, concluímos que a avaliação do Plano Anual de Atividades e dos resultados académicos dos alunos eram as únicas práticas de autoavaliação institucionalizadas na Escola, pelo que a primeira não passava de um ritual burocrático obrigatório, cuja finalidade

⁵⁵⁰ Relembramos que o termo “Escola” (com ‘E’ maiúsculo) foi utilizado para designar a escola em estudo.

se restringia ao cumprimento de uma conformidade legal, e a segunda não ia além de um *fator de autojustificação* (Santos Guerra, 2003a), cujos efeitos se cingiam à procura das causas que justificassem o insucesso dos alunos e, ao mesmo tempo, desresponsabilizassem os docentes.

A reduzida intencionalidade das práticas de autoavaliação institucionalizadas na Escola na indução de ações de melhoria terá tido origem na indefinição de um sentido coletivo, decorrente da falta de clarificação dos referentes, acabando assim por reforçar a importância que Figari (1996) aloca ao referente num processo avaliativo e, também, de uma certa desvalorização do Projeto Educativo de Escola (PEE), enquanto referente orientador da ação educativa. Como exemplo, destaca-se a assunção de um processo de análise, em detrimento de um processo avaliativo dos resultados académicos, que não acarretava a intencionalidade de mobilizar os docentes a adequarem a sua ação educativa às exigências e necessidades da Escola, dado que a realidade em análise não era confrontada com algo que fosse entendido como um ideal. Além disso, a direcionalidade dessas práticas originava a procura das causas que pudessem justificar o insucesso dos alunos pois, ao conduzir os docentes a debruçarem-se sobre o insucesso, também os encaminhava, ainda que de modo implícito, para a prestação de contas sobre o seu desempenho, limitando assim as margens e os efeitos da reflexão que poderia emergir. Neste sentido, o enfoque no insucesso tinha uma função inibidora na resolução das situações problemáticas e promotora da procura de culpados, já que a centralidade sobre aquilo que não se desejava promovia nos docentes uma postura de defesa, traduzida na apresentação de justificações que permitiam a sua desresponsabilização e, conseqüentemente, a sua desculpabilização.

O quadro traçado traduz as práticas de autoavaliação institucionalizadas na Escola aquando da decisão de avançar para a implementação de um DAAE, pelo que passamos às conclusões, concretizando os objetivos definidos.

Assim:

1) compreender o modo de implementação de um Dispositivo de Autoavaliação de Escola

Entendido como uma *iniciativa interna* (Aragón & Juste, 1999; Rocha, 1999), o DAAE emergiu, num primeiro momento, de uma preocupação dos atores, dado ter sido contemplado no PEE como uma das metas a alcançar e, num segundo momento, de uma pressão do órgão de gestão com a argumentação de que seria fundamental para a Escola alcançar um patamar

superior de autonomia. Assim, a decisão foi tomada no momento em que se começou a pensar em sujeitar a Escola à Avaliação Externa⁵⁵¹, uma vez que o desenvolvimento da AAE era um dos requisitos explícitos, o que nos leva a corroborar a tese de que a Avaliação Externa incentivou o desenvolvimento da autoavaliação (IGE, 2010b) e, ao mesmo tempo, nos demonstra o papel da ação inspetiva nesse incentivo (Bruggen, 2001). Esta decisão também reforça a perspetiva da ausência da modalidade externa como uma das causas da lentidão da institucionalização da AAE vivenciada no sistema educativo português (Leite & Fernandes, 2010).

Sendo a realização das duas modalidades de avaliação de escola o principal requisito para o estabelecimento de contratos de autonomia, o exposto evidencia a importância da mudança da visão política educativa que Natércio Afonso (2007, pp.227-228) destaca como essencial - a avaliação de escola só tem sentido quando “associada uma política ativa de promoção de autonomia da gestão escolar, e uma política ativa de descentralização da administração da educação”. Concluímos, pois, que não basta destacar no quadro normativo a obrigatoriedade de as escolas terem de desenvolver a sua autoavaliação, é necessário que a administração central crie incentivos e se estruture para que tal iniciativa seja colocada no terreno.

A decisão de implementar um DAAE surgiu, também, da consciencialização, quer de um desconhecimento das dinâmicas desenvolvidas no interior da Escola, quer da necessidade de uma reformulação das práticas de autoavaliação. Assim, o DAAE surgiu associado à intenção de orientar e regular as dinâmicas da Escola, capacitando-a para dar as respostas mais adequadas às exigências da realidade em que se insere, indo de encontro à finalidade que alguns autores⁵⁵² destacam como principal no desenvolvimento deste tipo de dispositivo. Apesar da decisão de implementar um DAAE ter surgido interligada com a Avaliação Externa, o seu desenvolvimento já tinha sido contemplado como uma das metas do PEE, o que fez com que percecionássemos essa interligação como uma forma de quebrar alguma inércia que impedia ou dificultava a sua concretização. Desta forma, o incentivo externo apenas legitimou o órgão de gestão a impulsionar tal implementação.

Embora a Escola tenha decidido avançar com a implementação de um DAAE, no momento da tomada de decisão sobre o caminho a seguir, instalou-se a dúvida e uma certa confusão sobre a modalidade de avaliação de escola pela qual optar, tendo-se, num primeiro

⁵⁵¹ Aquando da decisão da Escola em implementar um DAAE, a Avaliação Externa estava a começar a ser dinamizada sob a tutela da Inspeção-Geral de Educação (IGE).

⁵⁵² Afonso, 2010a e 2010b; Alves, 2003a; Alves & Correia, 2006; Aragón & Juste, 1992; Azevedo, 2005; Costa, 2007; Correia, 2011; Escudero, 1997; Lafond, 1998; MacBeath *et al.*, 2005; Roullier, 2004 e 2008; Sá, 2009; Thurler, 2001b e 2002.

momento, decidido enveredar pela avaliação externa. Este facto não se deveu às potencialidades ou debilidades de cada uma das modalidades, mas sim com a ausência de atores internos com formação especializada para desenvolver o DAAE e, assim, a primeira decisão emergiu como uma estratégia para colmatar esse obstáculo que, segundo alguns autores (Alves & Correia, 2006; Correia, 2011; Dias, 2005; Rocha, 1999; Santos Guerra, 20003a), dificulta nas escolas a implementação dos seus próprios DAAE. Concluimos que o incentivo da Avaliação Externa não foi suficiente, o que reforça a dúvida realçada aquando da análise dos relatórios anuais produzidos pela IGE, de que o incentivo para o desenvolvimento da autoavaliação não terá garantido a sua sustentabilidade (cf. ponto 2.5.2.2). Aliás, a Escola teve necessidade de procurar auxílio junto de instituições e entidades para conseguir implementar e, posteriormente, desenvolver um DAAE, o que acabou por exemplificar a origem do mercado ou quase-mercado que Afonso (2010a e 2010b) diz ter começado a existir em Portugal, no âmbito da avaliação de escola.

A Escola, face a dois caminhos possíveis de avaliação, um numa lógica de avaliação externa e outro numa lógica de autoavaliação com a colaboração de um *amigo crítico*, acabou por decidir, em sede de Conselho Pedagógico, optar por este último, que correspondeu ao projeto por nós apresentado (cf. anexo 2). Além da presença do *amigo crítico* e de razões de carácter económico, a justificação para a decisão surgiu associada à valorização do carácter holístico e internalista emergente da consciencialização da especificidade da Escola. Deste modo, evidencia-se a pertinência da formação dos atores, pois o desenvolvimento de uma modelização de um DAAE não se coaduna com a disponibilização de diretrizes sobre como desenvolvê-la, mas com a disponibilização de formação que habilite os atores a desenvolvê-la. Parece-nos, portanto, poder concluir que, por intermédio dos centros de formação de associação de escolas e de instituições de ensino superior, a administração central deveria desenvolver ações formativas capazes de habilitar os atores das escolas a implementar DAAE úteis ao desenvolvimento das aprendizagens organizacionais que incentivem e provoquem uma melhoria contínua, ou seja, dispositivos consequentes no auxílio da resolução das dificuldades e problemas próprios do contexto em que cada uma das escolas está inserida.

2) avaliar as potencialidades de a referencialização se constituir numa modelização para a autoavaliação de escola

Dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação, a Escola optou pela referencialização, dada a possibilidade de poder facultar a estruturação de um dispositivo adequado às particularidades do seu contexto. Deste modo, a Equipa iniciou, com o nosso apoio, a estruturação do seu dispositivo de autoavaliação com a construção do seu design, onde foram contempladas as respostas a duas questões fundamentais – para quê avaliar? e porquê avaliar a escola?, bem como do quadro de referência, impulsionado este último pela necessidade de se definir o objeto a avaliar – *escola em projeto*, dado o facto de ser um dos aspetos mais importantes no desenvolvimento de qualquer processo de avaliação (cf. ponto 3.4.3). Embora se tivesse tido em conta uma série de documentos⁵⁵³, o quadro de referência da Avaliação Externa foi aquele que mais se valorizou no processo de construção do quadro de referência da Escola, o que acabou por evidenciar, quer o desejo de se estabelecer uma ponte de ligação entre os dois quadros de referência (interno e externo), o que é compreensível face à intenção da Escola em se sujeitar a essa avaliação, quer uma certa limitação na sua estruturação. Contudo, a investigação não teve qualquer enfoque sobre os efeitos no estabelecimento dessa ponte de ligação e, assim, consideramos que tal opção não foi muito relevante para a complementaridade que se desejaria entre as duas modalidades de avaliação de escola, não porque a limitação na estruturação do quadro de referência tivesse dificultado a interpretação da(s) perspetiva(s) sobre a Escola, mas porque o DAAE se focalizou na avaliação de um único aspeto do quadro de referência.

A existência de um quadro de referência revelou-se, de facto, pertinente no desenvolvimento do DAAE, dado ter funcionado como o alicerce do dispositivo porque, ao ter balizado as áreas a avaliar, acabou por sintetizar os aspetos mais relevantes a ter em conta na avaliação, nomeadamente com o envolvimento dos atores na construção de questões de avaliação, que permitiram orientar a construção dos referenciais numa fase inicial. Em síntese, o quadro de referência permite organizar ideias, apontar caminhos e definir opções de maneira a ter uma visão global do desenvolvimento que um dispositivo de autoavaliação terá de assumir no contexto em que está inserido, o que acaba por ir de encontro à perspetiva de Figari (1996,

⁵⁵³ Para a construção do quadro de referência da Escola foram tidos em conta os seguintes documentos: o Perfil de Autoavaliação (PAVE) (MacBeath *et al.*, 2005), o quadro de referência da Avaliação Externa (IGE, 2009a), a Lei n.º 31/2002 e o PEE (cf. ponto 5.2.2.1).

p.124) que considera que o quadro de referências “uma vez estabelecido, poderá constituir um sistema organizado de critérios, que constituam os alicerces da avaliação”.

Foi a partir do quadro de referência da Escola que a planificação do dispositivo de autoavaliação emergiu e, conseqüentemente, que se desencadeou a construção de referenciais sobre os aspetos definidos como prioritários a avaliar – o Desenvolvimento Curricular (terceira área do quadro de referência) e o Sucesso Académico (SA) (primeira subárea integrada na área 5. Resultados). Embora o primeiro tenha surgido da auscultação que a Equipa desenvolveu junto dos diferentes atores da Escola, o enfoque do DAAE acabou por recair apenas no segundo, que emergiu da intenção de dar intencionalidade a uma das práticas de autoavaliação integradas na rotina da Escola. Tal facto limitou a possibilidade de ir mais além nas conclusões que poderiam emergir, caso o DAAE se tivesse focalizado noutras áreas do quadro de referência. Contudo, concluímos que os referenciais foram pertinentes para que houvesse uma passagem de uma lógica de análise para uma lógica de avaliação dos resultados académicos, tendo sido este aspeto em que se notou a principal mudança na Escola, cuja responsabilidade atribuímos à presença de referenciais que, de facto, conseguiram dar à avaliação a intencionalidade de promover ações de melhoria. Tal atributo foi desencadeado pela mudança do olhar sobre os resultados académicos – em vez de se ficar apenas no conhecimento da realidade (referido), esta passou a ser confrontada com o ideal definido (referencial), confronto que, ao destacar uma divergência, promoveu ações de melhoria. Esta alteração acabou por evidenciar a potencialidade de *referencializar* a avaliação, pois, além de conferir coerência, ela veio dar uma intencionalidade a uma prática que se desejava reguladora da ação educativa, mas que, no caso em estudo, não passava de um incentivo à procura de culpados do insucesso.

A construção de referenciais não foi uma tarefa fácil e, apesar de algumas dificuldades terem sido provocadas pelo mal-estar inerente a uma conjuntura específica, foi a ausência de uma estratégia clara de envolvimento dos docentes que acarretou as maiores dificuldades. De facto, o processo de construção de referenciais fez com que se evidenciasse a falsa ideia de que a AAE é um processo tendencialmente tranquilo (Afonso, 2010a; Perrenoud, 1998), pois foi notória uma tensão entre o Conselho Executivo, na figura do PCE e os docentes da Escola. Além disso, consideramos que algumas dificuldades na construção dos referenciais de avaliação do SA também decorreram da dificuldade da Equipa em se apropriar do conteúdo transmitido nas sessões formativas que desenvolvemos. Contudo, o resultado final evidenciou um conjunto de opções políticas da Escola e, apesar de revelarem uma visão redutora do SA, são opções

fundamentadas face ao referente que selecionou – o seu Projeto Educativo. Assim, concluímos acerca da potencialidade dos referenciais fazerem transparecer as opções políticas face a um conjunto de referentes selecionados, o que reforça a possibilidade da referencialização se assumir como um caminho viável de construção de uma modelização de DAAE. Contudo, a investigação revelou-nos a importância da apropriação dos conceitos inerentes à metodologia para a estruturação de um DAAE sustentado e capaz de traduzir a intencionalidade que se deseja dos processos avaliativos que se vão desenvolvendo.

Realçamos a opção particular da Escola em se centrar numa prática de avaliação existente na sua rotina que, pela sua debilidade, não traduzia a intencionalidade de promover a melhoria. Tratou-se, assim, de dar sentido a uma prática já existente que acabou por mostrar a possibilidade de a referencialização colmatar práticas de avaliação que, muitas vezes, não passam de rituais burocráticos obrigatórios. A atribuição desse sentido alertou-nos para a complexidade do desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação holístico e internalista, pois, além das exigências políticas e técnicas da estruturação dos sentidos de tais práticas, existem exigências decorrentes do facto de ser um ato inacabado e integrado na rotina da escola. Assim, compreende-se a centralidade do DAAE em estudo na avaliação do SA, em detrimento da avaliação de outros aspetos do quadro de referência tidos como prioritários a avaliar. A rotina de trabalho de uma equipa de autoavaliação não pode ficar refém do desenvolvimento e até da dinamização de tais práticas de autoavaliação para não pôr em risco a oportunidade de avaliar outros aspetos do quadro de referência, pelo que consideramos que teria sido importante a partilha da avaliação do SA com um outra equipa criada na Escola para o efeito.

3) compreender a constituição e o *modus operandi* da Equipa de Autoavaliação de Escola

O desenvolvimento do DAAE foi assegurado por uma Equipa que, ao longo dos três anos letivos, foi sofrendo alterações na sua constituição, mantendo-se, porém, a representatividade dos diferentes grupos de interesse da Escola (dos docentes, dos alunos, dos encarregados de educação e do pessoal não docente) e um núcleo estável que permitiu evitar um desmembramento que, segundo Dias (2005), acarreta a interrupção do seu funcionamento. De facto, foi fundamental a manutenção de um núcleo estável na Equipa para que o DAAE se desenvolvesse e, embora tenha sido passada a ideia de que as várias reestruturações

decorreram da necessidade de a refrescar, verificámos que a principal razão decorreu da indisponibilidade dos diferentes elementos que foram saindo. Esta situação foi, igualmente, apurada noutras investigações que levámos a cabo acerca do não desenvolvimento deste tipo de iniciativa porque, de facto, é difícil encontrar atores disponíveis para a assegurar (Correia, 2006; Alves & Correia, 2008). Aliás, a indisponibilidade dos atores é um dos aspetos que um conjunto de autores (Correia, 2011; Dias, 2005; Leite & Fernandes, 2010; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2002b e 2003a) destacam como sendo a causa de dificuldades em implementar e desenvolver um DAAE.

Se, no primeiro ano letivo (2006/2007), a seleção dos atores esteve sob a alçada do Conselho Pedagógico, nos restantes dois anos letivos (2007/2008 e 2008/2009) ficou a cargo do órgão de gestão devido, provavelmente, a questões ligadas à distribuição de serviço, especialmente no caso dos docentes. Tal seleção teve por base um conjunto de critérios que, apesar de não terem sido claramente explicitados, estiveram presentes nos momentos de reformulação da Equipa, a saber: disponibilidade, formação e intervenção funcional na Escola. A aplicação destes critérios não foi semelhante em todos os casos, porque, ao nível dos representantes dos encarregados de educação e dos alunos privilegiou-se a disponibilidade; e ao nível do pessoal não docente o enfoque centrou-se na disponibilidade e na intervenção funcional. No que diz respeito aos docentes, observou-se um enfoque em todos os critérios, embora não se tenham privilegiado os três critérios em simultâneo. Assim, a disponibilidade foi o critério que esteve presente na seleção de todos os elementos e, nos casos onde este não se observou, a consequência foi a saída da Equipa (foi o caso de uma docente e do Presidente da Associação de Pais, no primeiro ano letivo, e de uma outra docente, no segundo ano letivo), o que acaba por demonstrar a importância deste critério na seleção dos elementos a integrar uma equipa de autoavaliação. Contudo, ao nível dos docentes, a disponibilidade não se revelou suficiente para um envolvimento efetivo do desenvolvimento do DAAE, o que nos leva a concluir que este critério não pode ser traduzido na cedência exclusiva e sistemática do tempo livre dos docentes, dado que é muito difícil conjugar todas as tarefas letivas inerentes à profissão com as tarefas que lhes são atribuídas enquanto membros da Equipa. Logo, esta conclusão vai de encontro à perspetiva de Santos Guerra (2003a), quando defende que a AAE não pode ser assegurada por um voluntariado, sobretudo, ao nível do corpo docente.

Ainda ao nível dos critérios de seleção, destacamos a formação dos atores, nomeadamente ao nível das tecnologias de informação e comunicação, que se revelou

fundamental para agilizar as tarefas que a Equipa teve de desenvolver e, assim, concluímos que além da formação nas áreas da avaliação e das metodologias de investigação, é fundamental que uma equipa de AAE tenha, na sua constituição, elementos com competências no âmbito das novas tecnologias de informação e comunicação. Ao nível da intervenção funcional na Escola, constatámos ter sido valorizado o facto de a Equipa ter, na sua constituição, um elemento do órgão de gestão e, embora a sua inserção tivesse decorrido da intencionalidade de dar conta das dinâmicas da Escola, constatámos ter sido um elemento potenciador da rede de comunicação, não só entre o órgão de gestão e a Equipa, mas também entre a Equipa e os diferentes atores da Escola. Porém, mais do que essa integração, pareceu-nos que teria sido importante a Equipa ter um representante no Conselho Pedagógico, pois facilitaria a rede de comunicação, evitaria perceções incorretas sobre a sua autonomia, dado que essa ligação foi regularmente assegurada pelo Presidente do Conselho Executivo (PCE).

A Equipa era heterogénea, o que criou a oportunidade de, por um lado, os docentes tomarem conhecimento das diferentes perspetivas sobre a Escola e, por outro lado, os não docentes darem a conhecer as suas perspetivas. Este facto permitiu-nos concluir que a heterogeneidade de uma equipa de AAE pode facilitar a contemplação das diferentes perspetivas da escola no desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação, assumindo-se como uma estratégia possível para o cumprimento de um dos princípios defendidos por nós – 7. Privilégio da diversidade (cf. ponto 3.4.5). Contudo, observámos *in loco* a presença de duas Equipas - uma heterogénea que estava presente no papel e outra, homogénea, constituída apenas pelos docentes que desenvolveram o DAAE. Embora tenha sido veiculada a ideia de que a intervenção dos elementos não docentes seria feita pontualmente, o facto é que, ao nível dos alunos, essa intervenção aconteceu muito pontualmente. Se, por um lado, estamos convictos que os elementos não docentes teriam dificuldade em executar determinadas tarefas, não só porque necessitavam de formação que os habilitasse a desenvolvê-las, mas também pela dificuldade de encontrar um horário disponível para que todos pudessem reunir. Por outro lado, dever-se-ia ter garantido um certo envolvimento, no sentido de preservar as diferentes perspetivas existentes e de favorecer a ligação entre a Equipa e os setores que representavam, de modo a promover o envolvimento dos atores da Escola em torno do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, tal como reclamam alguns autores (Bolívar, 2006; MacBeath *et al.*, 2005; Palma, 2001). Assim, a oportunidade de conhecer ou dar a conhecer as diferentes perspetivas sobre a Escola poderia ter conduzido ao recurso a outras estratégias, tais como, por exemplo: em vez da constituição de

uma Equipa heterogénea, poderia ter sido constituída uma equipa de docentes e, em paralelo, ser criado um *grupo de focagem* (Alaíz *et al.*, 2003) ou *focus group* (MacBeath *et al.*, 2005) constituído pelos diferentes atores da Escola, ao qual se recorreria sempre que fosse necessário, não só para conhecer as perspetivas existentes, mas também para promover o envolvimento na produção de juízos de valor e, conseqüentemente, na tomada de decisões. Embora não se tenha chegado a constituir um *grupo de focagem*, como é sugerido por Alaíz *et al.* (2003), foi desenvolvido, junto de um conjunto alargado de atores de diferentes setores da Escola, uma sessão de reflexão, para analisar o referencial de avaliação do Desenvolvimento Curricular, de modo a integrar as diferentes perspetivas. Das perceções partilhadas por alguns entrevistados (IE1) e da observação realizada, concluímos que a constituição de um *grupo de focagem* é uma outra forma de envolver os diferentes atores da escola no desenvolvimento do DAAE, pelo que consideramos que constituir uma equipa de autoavaliação heterogénea é um caminho possível, mas não nos parecer ser o único.

4) avaliar a importância da participação dos diferentes atores internos (docentes, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, pais, entre outros) no desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação de Escola

Os diferentes atores na Escola participaram num momento inicial do desenvolvimento do DAAE, nomeadamente, na definição das áreas prioritárias a avaliar e, posteriormente, na construção do referencial de avaliação do Desenvolvimento Curricular. Quanto à avaliação do SA, principal enfoque do DAAE, apenas os docentes se envolveram. Os não docentes tiveram uma participação muito pontual, o que justifica que o dispositivo tenha tido uma faculdade diminuta para lhes disponibilizar um conhecimento do contexto escolar e estimular o empenho na melhoria da Escola, especialmente, ao nível do desempenho escolar dos alunos. Os alunos e os encarregados de educação foram apenas recetores da avaliação do SA, o que levou a considerar que o desenvolvimento do DAAE assumiu uma lógica de prestação de contas, pois o conhecimento proporcionado apenas lhes permitia comparar os resultados académicos, o que originou a reivindicação por melhores condições de trabalho e a competitividade.

De facto, no âmbito da avaliação do SA, os docentes foram os únicos implicados na construção dos referenciais e na produção dos juízos de valor, bem como na tomada de decisões aquando da definição de estratégias de melhoria. Tal participação foi fundamental, especialmente, no início do processo avaliativo, onde existiu um envolvimento na construção dos

referenciais, dado termos notado diferenças significativas na elaboração de estratégias de melhoria decorrentes dos juízos de valor produzidos. Se, no primeiro momento, a *pseudoparticipação* dos docentes que constatámos na construção dos referenciais fez com que a avaliação do SA assentasse numa lógica de prestação de contas, sem preocupações com a melhoria para serem apresentadas justificações que sustentassem as propostas de reformulação dos referenciais, no segundo momento, com a participação dos docentes na construção dos referenciais, observou-se a transposição da avaliação do SA para uma lógica de melhoria, nomeadamente, de regulação de dinâmicas com vista à melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Pelas diferenças notadas nos efeitos que o desenvolvimento DAAE teve na ação dos docentes e não docentes, concluímos que a participação é, tal como alguns autores destacam (Alves & Correia, 2006 e 2009; Correia, 2011; Bolívar, 2006; MacBeath *et al.*, 2005; Machado, 2011; Palma, 2001), um requisito essencial para que este tipo de dispositivo se assuma como um meio de melhoria da escola. Além disso, consideramos que a faculdade de um dispositivo de autoavaliação em promover a melhoria da escola está associada à participação dos atores na definição do sentido coletivo (através da construção dos referenciais) e, assim, é evidenciada a importância da participação para a assunção da responsabilidade (Santos Guerra, 2002c) necessária ao envolvimento efetivo no desenvolvimento de ações de resolução de problemas e dificuldades que impedem ou bloqueiam o alcance do sucesso ou qualidade desejada. Assim, os atores só terão interesse na avaliação e nas mudanças se participarem nas decisões acerca dos objetivos e dos procedimentos a adotar e as oportunidades destes modificarem a sua postura serão maiores se eles tomarem consciência da situação e refletirem durante a planificação das ações (Alves & Correia, 2009).

Para que tal participação ocorresse, foi fundamental que a Equipa assumisse um papel dinamizador do processo avaliativo do SA, o que acaba por evidenciar a sua importância na concretização prática da conceção de AAE defendida por nós – “um processo desenvolvido pelos atores internos que estimula e proporciona a consciencialização das dinâmicas nela existentes, para construir e conduzir ações coletivas promotoras da melhoria” (cf. ponto 3.4.4). Além disso, observámos que as lideranças intermédias tiveram um papel importante na participação dos docentes na avaliação do SA e, embora este tivesse sido associado à conjuntura provocada pela implementação do novo sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), os coordenadores de departamento revelaram-se essenciais no esclarecimento do desenvolvimento do processo

avaliativo e, assim, percecionámo-los como um meio de promoção da participação dos docentes no desenvolvimento de um DAAE.

5) diagnosticar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento da autoavaliação

Verificámos que a implementação do novo sistema de ADD e a carência de um espaço temporal no horário dos docentes da Equipa foram os principais obstáculos ao desenvolvimento do DAAE. Pensamos que o primeiro, o novo sistema de ADD conduzido pelo Ministério da Educação, aconteceu devido à presença de uma conjuntura específica, que gerou uma enorme contestação por parte dos docentes. Não obstante, foi referido que a opção por avaliar o SA acarretaria sempre alguns constrangimentos para o desenvolvimento do DAAE, o que, de certo modo, vai de encontro a um dos *não-ditos da profissão docente* analisados por Perrenoud (1999) – *a avaliação todo-poderosa*. Embora Perrenoud (1999) realce a ideia de que não se deve generalizar, diz que os docentes veem na avaliação dos alunos uma forma de poder e, deste modo, é perceptível o seu sentimento de recusa para com uma abordagem da avaliação dos resultados académicos dos alunos.

Quanto à carência de um espaço temporal no horário dos docentes da Equipa, este foi, de facto, um enorme obstáculo para o desenvolvimento do DAAE, o que vem salientar a importância de se disponibilizar tempo aos docentes que integram uma equipa de autoavaliação para se desenvolver este tipo de iniciativa, tal como é referido por alguns autores (Correia, 2011; Dias, 2005; Rocha, 1999, Santos Guerra, 2002b e 2003a). Isto acarretou uma série de constrangimentos para o DAAE, dado que o seu desenvolvimento foi processando lentamente, porque implicou a perda de trabalho e o esquecimento do que se ia desenvolvendo, e fosse também mais exigente, porque resultou num acréscimo de tarefas para os docentes que integraram a Equipa, compreendendo-se, assim, a participação heterogénea e a enorme dificuldade em se institucionalizar um trabalho colaborativo efetivo. Aliás, nos dois primeiros anos letivos foi impossível institucionalizar sessões de trabalho na rotina da Equipa. A exigência foi ainda acrescida pela necessidade de se terem que ultrapassar dificuldades decorrentes da aplicação de estratégias sustentadas em planificações débeis, resultantes de uma quase ausência de ação reflexiva e colaborativa na Equipa.

A disponibilidade de um espaço temporal comum no horário dos docentes é, pois, uma obrigatoriedade para o desenvolvimento sustentável de um DAAE, nomeadamente na atual conjuntura em que os docentes tentam, mais do que viver, sobreviver, face às exigências cada

vez maiores com que se confrontam, já para não falar na degradação das condições de trabalho a que temos vindo assistir e que, inevitavelmente, provocam um mal-estar que dificulta qualquer disponibilidade para se associarem a este tipo de iniciativa. É de realçar também a importância de o espaço temporal ser comum, dado notarem-se melhorias significativas no trabalho colaborativo. Contudo, cremos que a disponibilização de um tempo comum deve servir apenas para facilitar o trabalho colaborativo e não para institucionalizar rotinas semanais de trabalho conjunto numa equipa de autoavaliação, dado que o trabalho individual pode potencializar o trabalho colaborativo. Não obstante, a investigação revelou-nos que não basta disponibilizar um espaço temporal comum à equipa para que se consiga desenvolver um DAAE, a exigência das tarefas obriga a que se tenha de partilhar, com outros atores da escola, a responsabilidade de as executar.

6) compreender o papel da figura de *amigo crítico* num Dispositivo de Autoavaliação de Escola

O DAAE emergiu de uma *iniciativa interna com facilitadores externos* (Santos Guerra, 2002a e 2002b), sendo que assumimos estes na figura de *amigo crítico*. No fundo, o desenvolvimento do DAAE foi, ao longo de cerca de três anos letivos (de fevereiro de 2007 até ao final do ano letivo de 2008/2009), acompanhado por um *amigo crítico*, o que corresponde a uma cooperação de longa duração (MacBeath *et al.*, 2005), que passou por duas fases: da *colaboração ativa* e a da *colaboração passiva*.

Num primeiro momento, a nossa presença foi decisiva para que a Escola enveredasse pela autoavaliação pois, quer a inexistência de atores internos com formação, quer uma certa consciencialização de que avaliação de escola só poderia ser credível se assegurada por uma entidade externa, estavam a impedi-la de avançar com o desenvolvimento do seu próprio dispositivo de autoavaliação. Foi a nossa associação a uma instituição de ensino superior que constituiu um fator de validação da opção pela autoavaliação, pelo que o enquadramento institucional do *amigo crítico* tem uma relevância significativa para a escolha e, no caso particular em estudo, este fator revelou-se determinante, levando-nos a pensar que não teria sido possível escolher alguém independente de uma escola próxima (Alaíz *et al.*, 2003). Sendo a credibilidade uma característica fundamental para o exercício deste tipo de apoio (Perrenoud, 1998), a investigação revelou-nos que, em primeiro lugar, é necessário que o *amigo crítico* pareça credível e, posteriormente, dê mostras dessa credibilidade. Daí, a importância da sua

camuflagem institucional, especialmente aquela que emerge enquadrada pelo ensino superior, pois, além de potenciar uma imagem de um *amigo crítico* autónomo, facultava uma legitimidade académica que pensamos ser importante, não só para a aceitação da pessoa que venha a assumir tal papel, mas também para legitimar a opção de se enveredar por uma AAE, em vez de uma avaliação externa, apesar de esta, supostamente, ter um maior rigor e, presumivelmente, uma maior credibilidade.

Relativamente ao desenvolvimento do DAAE, a importância da nossa colaboração residiu no apoio à clarificação do olhar interno para garantir o rigor necessário à sustentabilidade dos juízos de valor produzidos e, conseqüentemente, à promoção de tomadas de decisões adequadas à realidade escolar. Além disso, residiu também no apoio, orientação e incentivo da Equipa no desenvolvimento das tarefas inerentes ao DAAE.

Ao termos sido percecionados como sendo alguém que se ia *entrosando nos problemas da Escola* e, ao mesmo tempo, conseguia manter uma distância que facultava uma melhor aquisição do conhecimento e da compreensão da realidade escolar, acabou por ser evidente a possibilidade de o *amigo crítico* se poder assumir como uma forma de colmatar uma das dificuldades inerentes ao carácter complexo do desenvolvimento do DAAE, a do facto de a escola ser, em simultâneo, sujeito e objeto de avaliação (Casanova, 1992; Dias, 2005; Sá, 2009). Ao nível da Equipa, a nossa presença foi primordial para o desenvolvimento das tarefas inerentes ao desenvolvimento do DAAE, pois, além do apoio teórico e técnico, a orientação foi essencial para que tivesse sido traçado o percurso e antecipado situações e problemas. Assim, a investigação evidenciou, quer as razões da primordialidade da presença de um *amigo crítico* que MacBeath *et al.* (2005, p.187) realçam – a de poder “facilitar o acesso a instrumentos e estratégias mais sistemáticas”, quer a premissa que levou à integração de tal figura no Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação, a de que numa sociedade em constante mudança, a escola tem de contar com alguém externo que lhe facilite o estabelecimento de uma ligação com o campo do conhecimento que floresce de um modo rápido (MacBeath *et al.*, 2005). Assim, concluímos que, além da oportunidade formativa, a complexidade inerente ao desenvolvimento de um DAAE exige um *amigo crítico*, função que deve ser assumida por alguém com formação, não só nas áreas da avaliação e das metodologias de investigação, mas também na área das tecnologias de informação e comunicação. A pertinência da formação na área das tecnologias de informação e comunicação é suportada na importância que sentimos na colaboração porque, de facto, foi essencial para a construção de exemplos práticos que

ajudaram a Equipa a compreender certas estratégias impulsionadoras do desenvolvimento do DAAE que íamos partilhando e sugerindo.

A nossa presença também foi importante na legitimação das opções que a Equipa ia tomando, assumindo-se como um fator mobilizador de novas práticas por parte dos atores da Escola, decorrentes do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação, o que acaba por evidenciar a importância do *input* crítico (MacBeath *et al.*, 2005) que o *amigo crítico* introduz neste tipo de iniciativa. Contudo, a investigação demonstrou a possibilidade do fator mobilizador do *amigo crítico* poder emergir sustentada numa falsa legitimação, nomeadamente, quando a Equipa colocou no terreno documentos e instrumentos sem que estes tivessem sido previamente analisados e discutidos connosco. Esta possibilidade alertou-nos para um perigo - o de o *amigo crítico* se vir a confrontar com situações constrangedoras que podem colocar em causa a sua credibilidade, pelo que é fundamental o estabelecimento de um compromisso que contemple, entre outras coisas, as responsabilidades e os deveres de ambas as partes. Alertou-nos, ainda, para a importância do trabalho colaborativo que uma equipa de autoavaliação deve estabelecer com o *amigo crítico*, pois evitará erros que provocam grandes incómodos no contexto escolar e que poderiam ser evitados.

Apesar de terem sido destacados alguns constrangimentos pela nossa presença no desenvolvimento do DAAE, não terão decorrido tanto da nossa presença, mas do confronto de um acompanhamento diferente daquele que tinha sido perspectivado, ou seja, inicialmente, o nosso acompanhamento terá sido erroneamente perspectivado como sendo da nossa responsabilidade o desenvolvimento do DAAE, uma *perspetiva de utilidade* que terá sido transmitida a alguns elementos da Equipa. Esta situação poderá, de início e de forma inocente, ter sido alimentada por nós, nomeadamente, quando assumimos uma colaboração ativa na execução de algumas tarefas e adotámos a estratégia de promover ações formativas que funcionassem como uma espécie de rampa de lançamento para a execução do que estava planeado. Pareceu-nos, nesse momento, ter-se criado alguma confusão sobre o nosso papel no DAAE, que terá dificultado, de certo modo, a assunção plena por parte da Equipa das responsabilidades emergentes da autonomia para desenvolver o DAAE. Provavelmente, a Equipa estaria mais preparada para assumir responsabilidades assentes numa lógica de heteronomia, tais como, executar ações que nós próprios decidiríamos ser necessário desenvolver. Tal confusão alertou-nos para a importância de sermos mais claros na explicitação do papel do *amigo crítico* e, assim, concluímos que, além da pertinência em desenvolvermos uma sugestão

de Alaíz *et al.* (2003), a de que a equipa de autoavaliação deve refletir sobre o perfil e o papel que deseja do *amigo crítico*, é fundamental a definição da estruturação do relacionamento a ser estabelecido. Aliás, esta conclusão vai de encontro a um dos critérios de sucesso para o trabalho do *amigo crítico* emergentes do Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação – “quanto mais definida a relação entre os representantes da escola e o *amigo crítico*, mais fácil será a relação a longo prazo” (MacBeath *et al.*, 2005, p.275). Além disso, a investigação revelou uma possível incompatibilidade com o facto de o *amigo crítico* desenvolver ações formativas contextualizadas durante o acompanhamento porque, apesar de o termos feito para proporcionar conhecimento de que a Equipa necessitava para desenvolver as tarefas planeadas, a sua realização fez com que esta nos tivesse percecionado como o elemento condutor do desenvolvimento do DAAE. Com isto, queremos apenas alertar para os perigos de emergirem conflitos e confusões quando se contextualizam tais ações.

Relativamente ao relacionamento que estabelecemos com a Equipa, salientamos que na vertente de *amigo*, estabelecemos uma boa relação com a Equipa e, por isso, não foi difícil sermos percecionados como um *amigo* que apoia e ajuda os atores internos a desenvolver o seu DAAE, na vertente *crítica*, este objetivo foi mais dificilmente alcançado, compreendendo-se algumas tensões que provocaram um certo afastamento da Equipa. Isto fez com que repensássemos a ação crítica que ia sendo desenvolvida e, como exemplo, chegámos a questionar a pertinência da adoção duma estratégia de desenvolver análises pormenorizadas pois, apesar de termos pensado que estas facilitariam a melhoria, o facto é que nos pareceu terem criado alguma tensão resultante de uma incorreta perceção por parte da Equipa - a de uma desvalorização do trabalho que desenvolvia. Concluímos, então, que não é fácil demonstrar uma *sensibilidade delicada* (MacBeath *et al.*, 2005) que garanta uma tensão saudável entre o papel de *amigo* e o papel de *crítico*, pois a vertente *crítica* ou *impertinente*, utilizando a terminologia de Perrenoud (1998), exige uma postura e uma ação que é dificilmente gerida quando, por um lado, se é confrontado com fracassos que poderiam ser evitados e, por outro lado, colide com a maturidade incipiente de uma equipa de autoavaliação para aceitar as apreciações menos positivas feitas ao trabalho, mesmo estando estas fundamentadas e acompanhadas com possíveis soluções de resolução. Deste modo, somos levados a corroborar a perspetiva do PCE, quando referiu que, apesar de o *amigo crítico* ser importante no desenvolvimento do DAAE, haverá um momento que tem de ser substituído. Se, por um lado, não é difícil o *amigo crítico* inclinar a sua ação para a vertente de *amigo*, não só pelo

crescimento da relação de amizade que vai sendo estabelecida (tal como foi dado a entender pelo PCE), mas também como uma estratégia para evitar tensões. Por outro lado, a gestão da vertente *crítica* da ação não é uma tarefa fácil de ser desenvolvida num espaço temporal muito alargado, o que nos remete para a importância de a pessoa que assuma este tipo de função ter sempre presente o paradoxo da designação de Perrenoud (1998, *sp*) – ser o *convidado impertinente* – só se é útil enquanto se for impertinente.

Em síntese:

Tendo presente a ideia de que a escola é uma organização peculiar (Santos Guerra, 2001), pois todas elas são, simultaneamente, iguais e diferentes, a Escola em estudo recorreu à referencialização para construir e desenvolver, com o apoio de um *amigo crítico*, o seu próprio dispositivo de autoavaliação. Impulsionado pela intenção de alcançar um patamar superior de autonomia, o dispositivo de autoavaliação foi implementado como um meio de aprendizagem organizacional para desencadear ações coletivas de melhoria. Contudo, o desejo de dar intencionalidade à avaliação dos resultados académicos, fez como que fosse colocada na agenda do dispositivo a implementação e o desenvolvimento da avaliação do SA, pondo-se em causa o carácter holístico exigido a um dispositivo de autoavaliação que se pretendia assumir como um meio de aprendizagem organizacional. Embora as debilidades estruturais da rotina avaliativa institucionalizada na Escola e a conjuntura provocada pela implementação do sistema de ADD justifiquem a opção pela centralização do dispositivo de autoavaliação na avaliação do SA, não colocamos de parte a contaminação dessa escolha pela força da performatividade camuflada na procura da qualidade das escolas que constatámos ser fomentada no interior do sistema educativo (cf. ponto 2.4.2). Tal contaminação é evidenciada, quer no processo de construção dos referenciais de avaliação do SA, cujo conteúdo clarifica a opção por uma política submissa às pressões externas, quer na importância dada a essa avaliação, onde pudemos inferir um enraizamento numa conceção da performatividade como uma tecnologia política de gestão (Ball, 2002) da Escola. Assim, compreende-se o possível constrangimento do desenvolvimento do DAAE transmitido – o de poder desvirtualizar as classificações atribuídas aos alunos e, embora tenha sido sustentado no pressuposto de que as melhores escolas são aquelas que têm melhores alunos, não se coaduna com as lógicas atuais dos movimentos de escolas eficazes, mas com uma conjuntura criada pela publicação dos rankings das escolas, nos quais a

promoção da competitividade pressiona as escolas a recorrerem a eles para construir o seu cartão de visita na captação de mais e melhores alunos.

O desenvolvimento do DAAE evidenciou duas lógicas de avaliação, a de controlo e a de regulação, que sobreviveram numa tensão constante e que não poderiam ter existido uma sem a outra. Apesar de termos observado que o DAAE auxilia os docentes na regulação das suas práticas e os mobiliza para a adoção de estratégias conducentes à resolução das situações problemáticas, também se notou a lógica de controlo que proporcionou o incentivo de uma política curricular assente num *modelo das racionalidades técnicas* (Pacheco, 2002b). Tendo presentes as práticas de autoavaliação existentes na Escola antes da implementação do dispositivo, percecionámos a necessidade de haver um controlo que incentive os atores a adotarem uma postura ativa na resolução dos problemas que esta sociedade lhes vai apresentando e, assim, garantir a gestão da sua autonomia. Porém, a sobreposição dum lógica de controlo conduz a um resultado que pode ser inibidor da formação dos futuros cidadãos policompetentes exigida numa sociedade em constante mudança. Concluimos, portanto, que a potencialidade de um DAAE em dar resposta às exigências inerentes, quer da crescente implementação da autonomia, quer das constantes mudanças da sociedade, está dependente da capacidade de gerir de uma forma equilibrada a tensão entre o controlo e a regulação.

Limitações do estudo

A reflexão sobre o contexto em que se desenvolveu o estudo conduz-nos à consciencialização de algumas das suas limitações, umas de âmbito metodológico, outras de âmbito mais pragmático. Uma das principais limitações resulta dos fatores temporal e financeiro, que impediram a realização do inquérito por entrevista a outros atores, tais como: os docentes, o pessoal não docente, os encarregados de educação e os alunos. Tal realização teria permitido um aprofundamento de determinadas sub-dimensões observadas, essencialmente, ao nível da dimensão do Produzido, a qual teria sido importante para uma melhor compreensão dos dados recolhidos através do segundo inquérito por questionário (IQ2). Apesar da opção metodológica nos ter permitido o acesso a dados ricos em significado e nos ter facultado uma compreensão aprofundada sobre a operacionalidade de um DAAE e os seus efeitos no interior da Escola, o enfoque da investigação apenas numa escola impede-nos de poder generalizar as conclusões alcançadas.

Outra limitação prendeu-se com o facto de o DAAE não ter focalizado a sua atenção sobre outras áreas do quadro de referência, o que teria sido essencial para uma melhor compreensão da referencialização como uma modelização de um DAAE. É de realçar também o facto de a investigação ter sido desenvolvida numa conjuntura muito específica, marcada por uma enorme agitação do corpo docente que foi provocada pela implementação do novo sistema de ADD. Além das implicações diretas que essa conjuntura teve no desenvolvimento do DAAE, também fez com que tivéssemos necessidade de prolongar no tempo a realização da investigação para tentar evitar uma contaminação que pudesse colocar em causa a concretização dos objetivos definidos.

Uma última dificuldade encontrada foi a gestão dos dois papéis assumidos, o de investigador e o de *amigo crítico*, pois, além do esforço desta gestão em paralelo, o papel de *amigo crítico* acarretou uma exigência para a qual não estávamos muito preparados, já para não falar da sobreposição do papel de investigador percecionado pela Equipa que, em determinados momentos, dificultou a ação de *amigo crítico*.

Perspetivas de investigação futura

Como já tivemos oportunidade de referir, da investigação desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado surgiram uma série de preocupações que provocaram o desejo, quer de intervir no terreno no sentido de construir e operacionalizar uma modelização de um DAAE que proporcionasse a construção e a regulação de um sentido coletivo da escola, quer de acompanhar, de um modo muito próximo, o desenvolvimento de um DAAE para compreender as dinâmicas inerentes à sua operacionalização e as suas influências no processo de desenvolvimento curricular. Tendo a presente investigação concretizado este último desejo, entendemos que agora seria pertinente a focalização na concretização do primeiro.

No decorrer da investigação, concebemos o Projeto de Avaliação em Rede (PAR) com base no conhecimento e compreensão da operacionalidade do DAAE em estudo. Neste momento, a rede é constituída por um conjunto alargado de escolas que tem recorrido à referencialização para a conceção e desenvolvimento dos seus próprios dispositivos de autoavaliação. Parece-nos, por isso, que seria pertinente o desenvolvimento de estudos de caso que viessem complementar esta investigação e enriquecer o conhecimento empírico necessário à conceção de diretrizes para a construção de uma modelização de um DAAE.

Embora a investigação nos tenha revelado as potencialidades da referencialização em dar sentido a práticas de avaliação integradas na escola, revelou-nos a impossibilidade de uma equipa de autoavaliação as poder assegurar sem colocar em causa o carácter holístico de um DAAE que pretenda assumir-se como um meio de aprendizagem organizacional. Deste modo, entendemos que seria interessante compreender a forma de conseguir garantir um único sentido em várias práticas de avaliação existentes nas escolas.

Para finalizar, seria curioso concretizar uma avaliação de escola assente numa lógica de construção coletiva do sentido (S3), realçando as potencialidades da referencialização, no intuito de fornecer pistas que proporcionassem a sua aplicabilidade.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 1, 22-25.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. (2010a). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol.21, 46, 343-362.
- Afonso, A. (2010b). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *ELO*, 17, 13-21.
- Afonso, N. (1999). A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 23, 41-52.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2004). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol.20, 1, 150-169.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2007). A Avaliação das Escolas no Quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: modelos e processos* (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alaiz, V. (2000). Avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA, pp. 25-38.
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das Escolas? Há um modelo recomendável?. *Correio da Educação*, 301, (Disponível em <http://www.asa.pt/CE/auto-avaliacao-escolas.pdf>).
- Alaiz, V., Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E. & Vicente, L. (2002). Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? Uma investigação acerca da eficácia das escolas. In A. Ventura, A.

- Mendes & Jorge Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.125-136). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaiz, V., Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E. & Vicente, L. (2003a). *Resultados diferentes escolas de qualidade diferente? A influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados exames do 12.º ano. Estudo quantitativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alaiz, V., Curado, A., Gonçalves, C., Góis, E. & Vicente, L. (2003b). *Resultados diferentes escolas de qualidade diferente? A influência das características de contexto, pedagógicas, organizacionais e culturais nos resultados exames do 12.º ano. Estudo de caso múltiplo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V., Góis, E. & Palma, B. (2002). Da auto-avaliação das escolas à melhoria da sua qualidade. *NOESIS*, 63/64, 93-95.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001). Introdução. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e nova racionalidade* (pp.9-14). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, L. (2007). Avaliação das Escolas: Percepções em Torno do Processo e das suas Implicações. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: modelos e processos* (pp. 237-247). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (Orgs.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp.138-159). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2003a). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego - Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 325-333.
- Alves, M. P. (2003b). Avaliação de competências - mudar os nomes ou mudar as práticas?. *Revista ELO (A formação de Professores)*, número especial, 203-211.

- Alves, M. P. & Correia, S. (2006). Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. *Revista Investigar em Educação*, 5, 149-189.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, vol.11, 2, 355-382.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2009). Projecto de Avaliação em Rede (PAR): construção e regulação do sentido colectivo de escola. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida & M. Uzquiano (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3964-3975). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. & Correia, S. (2010). Percursos da avaliação das escolas em Portugal. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.155-191). Mangualde: Edições pedagogo.
- Alves, M. P., Correia, S. & Freitas, M. J. (2009). Avaliação em contexto de formação – uma análise de percepções com formandos sobre a avaliação de desempenho docente. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida & M. Uzquiano (Orgs.), *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3603-3618). Braga: Universidade do Minho.
- Alves, M. P. & Machado, E. (2003a). Sentido da escola e os sentidos da avaliação. *Revista de Estudos Curriculares, Ano I, 1*, 79-92.
- Alves, M. P. & Machado, E. (2003b). l'ecole entre les defis de l'efficacite et les ambitions de l'equite: quelle contribution de l'evaluacion?. In E. Machado & P. Alves (Orgs.), *Avaliar as aprendizagens: Actas das Jornadas da ADMEE* (pp.85-94). Braga: ADMEE.
- Alves, M. P. & Machado, E. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.97-108). Santo Tirso: De Facto.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação: Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- Antúñez, S., Carmen, L., Imbernón, F., Parcerisa, A. & Zabala, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Apple, M. (2000). Educar à maneira da “direita”: As escolas e a aliança conservadora. In J. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas: O neoliberalismo em educação* (pp.21-45). Porto: Porto Editora.
- Aragón, L. & Juste, R. (1992). *Evaluacion de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel Kapelusz.

- Azevedo, J. (2000). Escola e certificação de qualidade. In *Actas das Jornadas Pedagógicas: Educação XXI – Uma aposta na qualidade* (pp. 40-42). Vila Nova de Gaia: Centro de Formação Gaia Nascente.
- Azevedo, J. (2007a). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *A Assessoria na Educação em debate* (pp.49-55). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, J. (2007b). Avaliação externa das escolas em Portugal. *Conferência: As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Presidência Portuguesa da União Europeia, <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasportugal.pdf> (acesso em 15 de Maio de 2010).
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas / Reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação, vol.15, 2, 3-23*.
- Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M. G. & Vaz-Rebello, M. (2011). Avaliação Externa de Escolas: do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 45-1, 79-92*.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. *Fórum Escola, Diversidade Currículo, 79-92*.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação Sociedade, 82, 63-92*.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação, 17, 49-83*.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista argentina contexto educativo*, 18, (Disponível em <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>).
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, vol.9, 1, 37-60.
- Bonniol, J. J. & Vial, M. (2001). *Modelos de avaliação. Textos fundamentais*. São Paulo: Artmed.
- Branco, A. (2000). O posicionamento da mulher na sociedade portuguesa. *Revista electrónica – Fórum Media* 6, 2, (Disponível em http://www.ipv.pt/forumedia/f2_ideia1.htm).
- Branco, I. & Fernandes, D. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4, 9-18.
- Bravo, M. P. (1992). La Metodología Cualitativa”. In M. P. C. Bravo & L. B. Eisman (Orgs.), *Investigación Educativa* (pp.249-290). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bruggen, J. (2001). Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e auto-gestão (Sef-management). *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 1, 4-21.
- Campenhoudt, L. & Quivy, R. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Canário, R. (1999). A escola, a autonomia e a territorialização da acção educativa. *Aprender*, 23, 25-31.
- Canário, R. (2001). Escola – Crise ou Mutação?. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (pp. 141-151). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?*. Rio Tinto. Edições ASA.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluvies.
- Clímaco, M. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 3, 109-116.
- Clímaco, M. (1992). Avaliar a escola, promover o sucesso. *Revista de Educação*, 2, 123-136.
- Clímaco, M. (2002). A inspecção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.63-67). Porto: Edições Asa.

- Clímaco, M. & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, vol.7, 2, 56-67.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da Investigação-Ação. *Revista da Educação*, vol. 2, 1, 27-33.
- Correia, J. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e ação. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Correia, S. (2011). Abrir a Sala de Aula: observar para auto-avaliar a Escola. In E. A. Machado, M. P. Alves & F. R. Gonçalves (Org.), *Observar e Avaliar as Práticas Docentes* (pp.129-147). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Costa, J. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: à Procura da Roupa do Rei. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas: modelos e processos* (pp.229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In A. Ventura, A. Mendes & J. Costa (Org), *Avaliação de organizações Educativas* (pp 105-123). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. & Ventura, A. (2005). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *Infância e Educação: investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Coutinho, M. C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (1999). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp.95-114). Porto: Porto Editora.

- De Ketele, J. M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento?. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- De Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique anglais-français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Depresbiteris, L. (2001). A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24, 137-146.
- Dias, M. (2005). *Como abordar...A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Díaz, A. (2002). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Entonado, F. & Fustes, F. (2001). De las organizaciones que enseñan a las organizaciones que aprenden. *Campo Abierto*, 20, 49-64.
- Escudero, T. (1997). Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos. *RELIEVE*, vol.3, 1, (Disponível em http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm).
- Estêvão, C. (2001a). (In)variações nas Políticas Educativas. O dever de modernizar e o direito à justiça. In J. Machado (Coord.), *Formação e Avaliação Institucional* (pp.11-30). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.
- Estêvão, C. (2001b). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 155-178.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1997). Choque com a realidade. In M. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp.54-60). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (2004). L'évaluation de l'établissement: questions, tendances et modèles. In E. A. Machado & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliar as aprendizagens: Actas das Jornadas da ADMEE* (pp. 9-18). Braga: ADMEE.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.41-72). Santo Tirso: De Facto.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa. Monitor - Projectos e Edições.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de Professores: reflexões sobre o caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol.2, 1, 239-256.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Da avaliação ao contrato-programa de desenvolvimento da escola: as preocupações pedagógicas e curriculares dos gestores escolares. In M. P. Alves, E. A. Machado & J. A. Fernandes (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Actas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE* (pp.471-489). Braga: Centro de Investigação em Educação.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). Escola, Auto-avaliação e Desenvolvimento Organizacional. *ELO*, 17, 41-49.
- Freitas, M.J. (2010). Um percurso de referencialização na auto-avaliação de escola. *ELO*, 17, 123-130.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como uma organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gageiro, J. & Pestana, M. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ghigione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.

- Gimeno Sacristán, J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In J. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp. 47-65). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Hargreaves, A. (1998a). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1998b). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*, 49, 16-24.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, A. & Hill, M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- IGE (2001). *Avaliação Integrada das Escolas: Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- IGE (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2008). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2007-2008*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2009a). *Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2009b). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2008-2009*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2010a). *Programa Acompanhamento – Auto-avaliação das Escolas. Relatório 2010*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- IGE (2010b). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2009-2010*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

- Lafond, M. A. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Orgs.), *Autonomia: gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições ASA.
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó-Editor.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salgado & T. Vitorino (Orgs.), *O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp.95-100). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso. *ELO*, 17, 59-70.
- Leite, C., Fernandes, P. & Gomes, L. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lemos, V. (2002). Qualidade: um plural difuso. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.89-94). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- López, M. (2002). Eficácia, calidad y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, 283-314.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serana. Viajando rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Machado, E. A. (2010). A auto-avaliação de escola: que lógica(s) de regulação?. *ELO*, 17, 23-31.
- Machado, J. (2001). Escola e Avaliação Interna. In J. Machado (Coord.). *Formação e Avaliação Institucional* (pp.11-30). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga Sul.
- Marchesi, Á. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.33-49). Porto: Edições Asa.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In A. Mendes, A. Ventura & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de organizações Educativas* (pp.39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monteiro, M. & Pais, A. (1996). *Avaliação. Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA.
- Morgado, J. (2003a). Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación, vol.10, 8*, 335-344.
- Morgado, J. (2003b). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, 1*, (Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/vol1n1/NCV.pdf>).
- Nevo, D. (1997). *Evaluacion basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Org.), *As organizações escolares em análise* (pp.13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira, P., Climaco, M. C., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J. & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000a). Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?. *Educação & Sociedade, 73*, 139-161.
- Pacheco, J. (2000b). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. Pacheco (Org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação* (pp.91-107). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002a). Critérios de avaliação na escola. *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.55-64). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pacheco, J. (2002b). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. (2003a). A avaliação institucional no contexto das actuais políticas curriculares. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*, vol. 10, 8, 317-323.
- Pacheco, José (2003b). Avaliação Institucional. *Conferência realizada no Colóquio Contextos Locais de Educação*, Câmara Municipal de Lousada, 22 de Maio. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/avaliacaoEscola.pdf> (acesso em de março de 2011).
- Pacheco, José (2010). Avaliação Externa das Escolas: Teorias e Modelos. Conferência realizada no Seminário Avaliação Externa das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto, Universidade do Minho, 13 de julho. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf) (acesso em de março de 2011).
- Palma, B. (1999a). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Palma, B. (1999b). *Perfil de auto-avaliação de uma escola. Contributos para seu processo de elaboração*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Palma, B. (1999c). Por uma cultura de auto-avaliação das escolas. *NOESIS*, 50, 29-30.
- Palma, B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 1, 36-40.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.27-33). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1998). A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?. *Ideias*, n.º30. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.rtf (acesso em 10 de março de 2005).
- Perrenoud, P. (1999). Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. *Espaço Pedagógico*, vol.6, 2. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html (acesso em 14 de setembro de 2006).

- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In J. Duarte (Dir.), *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html (acesso em 14 de setembro de 2006).
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na Escola: só o currículo na mais que o currículo!. *Cadernos de Pesquisa*, 119. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html. (acesso em 10 de janeiro de 2009).
- Pinto, J. (2005). *Escola Global – Quo vadis?*. Porto: Campo das Letras.
- Póvoa, M. (2001). O papel da avaliação no desenvolvimento da qualidade da escola. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 1, 52-53.
- Ramos, J. (2002). La calidad de las instituciones educativas y algunas de sus dimensiones básicas. *Revista de Educación*, 329, 105-125.
- Reis, P. (2004). Rankings não é avaliar escolas. In E. A. Machado & M. P. Alves (Orgs.), *Avaliar as aprendizagens: Actas das Jornadas da ADMEE* (pp.73-84). Braga: ADMEE.
- Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/grupamento: o contributo da referencialização*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Ristoff, D. (1995). Avaliação institucional: pensamento princípios. In J. Sobrinho & N. Balzan (Orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp.37-51). São Paulo: Cortez Editora.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Rocha, M. (2000). A questão cidadania na sociedade da informação. *Revista Ciência da Informação*, 40-45.
- Rodrigues, P. (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues (Orgs.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação* (pp.93-120). Lisboa: Edições Colibri.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp.15-76). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2001). Um novo contexto para uma escola diferente. *Notícias Magazine*, 485, 34-35.

- Roullier, J. (2004). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. *Revista de Estudos Curriculares, ano 2, 2*, 239-261.
- Roullier, J. (2008). A auto-avaliação de um projecto de escola: uma profissionalização de um actor colectivo. In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.73-96). Santo Tirso: De Facto.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “vistudes” e “efeitos colaterais”. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 62*, 87-108.
- Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educare, 27*, 31-85.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a review of school effectiveness research*. London: University of London. Disponível em http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok132-eng-SESI_Key_characteristics_of_effective_schools.pdf (acesso 1 de junho de 2011).
- Sanches, M. (2005). *A inspecção de educação e a avaliação externa das escolas: um estudo extensivo sobre representações de professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Santiago, R. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em aprendizagem* (pp.25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada – Porquê, o quê e como?. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas* (pp.77-84). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002a). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.11-31). Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2002b). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002c). *Os desafios da participação: Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2003a). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

- Santos Guerra, M. (2003b). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Scheerrens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Dulton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Simões, G. (2007). A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reformas das escolas. In A. Estrela & A. Nódoa (Orgs.), *Avaliação em educação: novas perspectivas* (pp.155-190). Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp. In J. Sobrinho & N. Balzan (Orgs.), *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (pp.53-86). São Paulo: Cortez Editora.
- Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Vozes.
- Sobrinho, J. (2004). Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria?. *Educação e Sociedade*, vol.25, 88, 703-725.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. & Terrasêca, M. (2008). A avaliação no interior da escola: Espaço de inovação construída ou decretada?. *Actas do VII Encontro Internacional de Inovação Educacional*. Universidade dos Açores - Angra do Heroísmo. Disponível em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf> (acesso em 30 Maio de 2010).
- Stufflebeam, D. (1978). Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In L. Bastos & L. Paixão (Orgs.), *Avaliação educacional. Perspectivas, procedimentos e alternativas* (pp.102-129). Petrópolis: Editora Vozes.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Thurler, M. (1998). *A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e vive*. Disponível em

<http://www.mec.es/cid/espanol/investigacion/riem/documentos/files/variados/galher1998.pdf>. (acesso em 1 Dezembro de 2005).

- Thurler, M. (2001a). L'autonomie des établissements scolaires: difficile mais indispensable. *Le point en administration scolaire, vol. 2, 3*, 27-31.
- Thurler, M. (2001b). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. (2002). Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares". In C. Allessandrini, L. Macedo, M. Thurler, N. Machado & P. Perrenoud (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp.61-87). São Paulo: Artmed Editora.
- Tomé, I. (2005). *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Torrecilla, F. J. (2001). Dos caminos convergentes. *Cuadernos de Pedagogia, 300*, 48-53.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. (1942). General statement on evaluation. *Journal of Educational Research, 35*, 492-501.
- Varela de Freitas, C. (2001). Escolas de qualidade e avaliação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, vol. 7, 5*, 283-288.
- Ventura, A., Castanheira, P. & Costa, J. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol.4, 4*, 128-136.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e ensino – para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- Vilar, A. (2000). Comentário à comunicação de Juan Escudero Muñoz «Desenvolvimento organizativo: Organização, Currículo e Formação». *Actas das Jornadas Pedagógicas: Educação XXI – Uma aposta na qualidade* (p.39). Vila Nova de Gaia: Centro de Formação Gaia Nascente.
- Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular: A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Legislação consultada

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, bem como dos respetivos agrupamentos)

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 (aprova a nova estrutura orgânica da Inspeção-Geral da Educação)

Decreto Regulamentar n.º 32/2007 (define a composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas).

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (regula o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro (aprova o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho (estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição das turmas, no ensino básico e nos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados nos domínios das artes visuais e dos áudio-visuais, de nível secundário de educação, incluindo os de ensino recorrente).

Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho (aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho (estabelece as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Excelente* e de *Muito bom*, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas).

Despacho n.º 13170/2009, de 4 de junho (alterações ao Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho)

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio (cria um grupo de trabalho que tem como o objetivo estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril (primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro).

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro (estabelece a matriz do contrato de autonomia das escolas / agrupamentos de escolas).

Documentos da União Europeia

Declaração de Viena (1998). Declaração da Conferência de Viena em 20/21 de Novembro de 1998 sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar – Projecto-piloto europeu, <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/vienna/vienna-pt.pdf> (acesso em 10 de Janeiro de 2005).

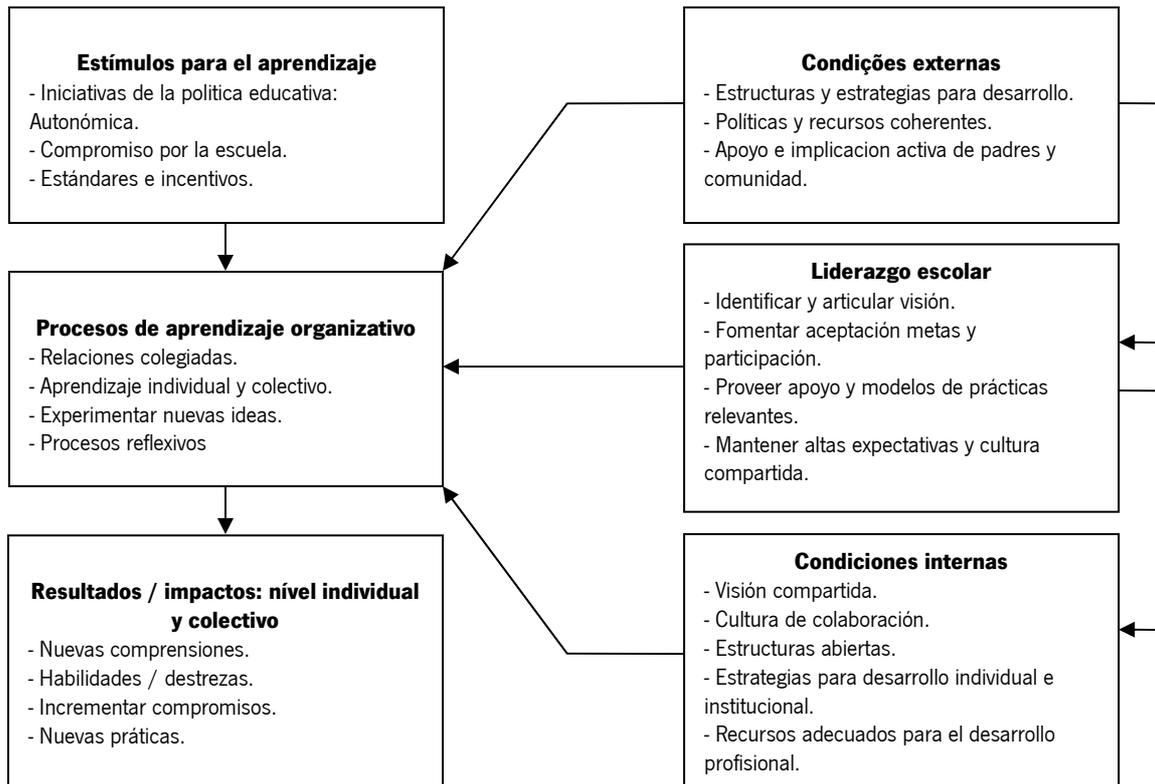
2001/166/CE - Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de Fevereiro de 2001 sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário. http://europa.eu.int/eur-lex/pri/pt/oj/dat/2001/l_060/l_06020010301pt00510053.pdf (acesso em 10 de Maio de 2005)

ANEXOS

- Anexo 1** Factores y variables que inciden en los procesos de Aprendizaje Organizativo de un centro educativo (Bolívar, 2000, p.196)
- Anexo 2** Projeto de Autoavaliação apresentado à Escola
- Anexo 3** Protocolo
- Anexo 4** Exemplo de nota de campo
- Anexo 5** Exemplo da transcrição de uma Ata
- Anexo 6** Exemplo de uma secção de correspondência estabelecida entre a Equipa e amigo crítico
- Anexo 7** Inquérito por Questionário 1 (IQ1)
- Anexo 8** Inquérito por Questionário 2 (IQ2)
- Anexo 9** Inquérito por Entrevista 1 (IE1) – Fundamentação / Protocolo / Guião
- Anexo 10** Exemplo de Email de apresentação do Projeto de Investigação e Pedido de Colaboração
- Anexo 11** Inquérito por Questionário de Apresentação
- Anexo 12** Exemplo de carta enviada aos entrevistados para análise das transcrições
- Anexo 13** Inquérito por Entrevista 2 (IE2) – Fundamentação / Protocolo / Guião
- Anexo 14** Exemplo de uma transcrição
- Anexo 15** Exemplo do tratamento de uma entrevista
- Anexo 16** Exemplo do tratamento de uma categoria e respetiva subcategoria
- Anexo 16** Exemplo do tratamento de um output do SPSS

Anexo 1

Factores y variables que inciden en los procesos de Aprendizaje Organizativo de un centro educativo (Bolívar, 2000, p.196)



AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA

PROF. DOUTORA MARIA PALMIRA ALVES
DOUTORANDO SERAFIM CORREIA

JANEIRO DE 2007

INTRODUÇÃO

A avaliação de escola tem constituído um dos temas que têm sido objeto de atenção nesta última década. A construção de *rankings* de escolas secundárias, a promoção de exames nacionais do ensino básico, a publicação da Lei n.º 31/2002 e a promoção do Projeto-Piloto da Avaliação Externa das Escolas ou Agrupamentos, são disso exemplos.

Embora existam diversas razões que justifiquem a reflexão precedente, entendemos que elas acabam por se afunilar em dois fatores que se prendem quer com as características próprias de uma sociedade em constante mudança, quer com a crescente autonomia da escola. Assim, se por um lado, a crescente autonomia conduz à assunção de uma maior responsabilidade no desenvolvimento das suas dinâmicas, por outro lado, toda a conjuntura presente nesta sociedade obriga a escola a assumir a aprendizagem como algo obrigatório. É, neste contexto, que a escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, que permita a prestação de contas, decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (ainda que decretada) e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de aprendizagens significativas que proporcionem as soluções mais adequadas e criativas à resolução dos problemas emergentes no meio envolvente, pois, o ***tempo é escasso*** e, no atual contexto de crescente autonomia, ***não se coaduna com modelos pré-concebidos***.

Este enquadramento justifica que a escola construa um Dispositivo de Autoavaliação, numa lógica de escola aprendente.

AUTOAVALIAÇÃO DA ESCOLA COMO UM MEIO DE APRENDIZAGEM: PRINCÍPIOS A SEGUIR

Defendemos que a autoavaliação de escola deve ser uma atividade construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem da escola mas, tal como qualquer processo, é necessário que possua um conjunto de características ou de princípios, dos quais podemos destacar os seguintes:

1. DA VISÃO GLOBAL À VISÃO PARCELAR DA ESCOLA

É de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística. Ao não se ter atenção à visão global da escola, corre-se o risco, numa avaliação parcelar, de se obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou

nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial focalizarmo-nos progressivamente numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar / focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar.

Neste sentido, entendemos que a autoavaliação deve incidir em determinadas parcelas específicas de uma *escola em projeto*, mas nunca esquecendo a sua visão global. É de realçar, ainda, que tudo o que existe na escola pode e deve ser alvo de avaliação.

2. EDUCATIVA

A autoavaliação de escola deve ser acima de tudo educativa. Entendendo-a como um *meio de aprendizagem*, ela pretende ser educativa na forma como se desenvolve ao longo do processo de aprendizagem organizativa. A par desta ideia, entendemos que ela deve questionar o valor educativo, não só das atividades e dos programas, entre outros aspetos, mas também da própria escola, ou seja, é necessário ter-se atenção à diversidade, à justiça das relações, à igualdade de direitos, à racionalidade das práticas, entre outros aspetos.

Neste sentido, não basta que a autoavaliação se centre na descrição da realidade, é necessário que ela consiga *alcançar uma interpretação rigorosa que possa transformar a realidade e que permita compreender o mundo educativo e a atividade que nele se desenvolve dentro da comunidade educativa*⁵⁵⁴.

3. PROCESSUAL

Mais do que uma simples comparação, medição ou classificação, pretende-se que a autoavaliação esteja ao serviço da aprendizagem da escola. Para tal é necessário que ela se inscreva no interior do processo de aprendizagem organizativa, proporcionando, de uma forma constante, informação útil à *orientação, regulação e certificação* de todo o processo. Neste sentido, a autoavaliação não se esgota na elaboração de relatórios ou com a produção de juízos de valor sobre uma aprendizagem adquirida; pelo contrário, ela deve fazer parte da vida da escola, ou seja, deve estar interiorizada na própria cultura escolar.

É de realçar, também, que a autoavaliação não se importa tanto com **quantas** coisas foram feitas, mas **como** elas são feitas. Dá-se, assim, relevo à forma como são desenvolvidas as dinâmicas na escola, como se relacionam os atores, como se desenvolve o processo de ensino-

⁵⁵⁴ Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA, p. 25.

aprendizagem dos alunos, entre outras coisas. Não quer dizer com isto que os resultados conseguidos não sejam importantes. No entanto, para os valorizar, é necessário conhecer o que aconteceu.

4. DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

O dispositivo de autoavaliação de escola deve proporcionar a todos os elementos da comunidade educativa o direito de poderem participar. Porém, mais do que um direito, entendemos que os atores devam ter o dever de participar nos vários momentos do processo de autoavaliação, quer seja como membros da equipa avaliadora, quer como respondentes. Neste sentido, entendemos que todos os atores decidem se se faz e como se faz. No início, todos negociam o processo e, de imediato, os relatórios subsequentes. Consequentemente, torna-se essencial a criação de estruturas e de processos democráticos que permitam o envolvimento e a participação dos diferentes elementos da comunidade educativa na tomada de decisões ao longo do processo de autoavaliação de escola. Assim, mais do que uma participação pontual, pretende-se que exista uma participação ativa, constante e em condições de liberdade, pois, ao proporcionar a participação democrática da comunidade educativa que conseguir-se-ão encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos. Deste modo, exige-se transparência, liberdade e a utilização de um tipo de linguagem comum ao longo de todo o processo para que todos os elementos da comunidade educativa trabalhem em equipa, através de uma cooperação e colaboração permanentes, no alcance de objetivos comuns.

5. PRIORIDADE NA VERTENTE QUALITATIVA NUMA RELAÇÃO DIALÉTICA COM A VERTENTE QUANTITATIVA

As dinâmicas desenvolvidas na escola encerram uma enorme complexidade que não pode ser reduzida apenas a um rótulo ou a um número. Neste sentido, entendemos que se deve dar ênfase às metodologias de cariz qualitativo, na medida em que estas possibilitam alcançar um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa no processo de aprendizagem organizativa. Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, entendemos que elas devem estabelecer uma relação dialética com as metodologias de cariz qualitativo.

6. MÉTODOS DIVERSIFICADOS E SENSÍVEIS PARA EXPLORAR A REALIDADE

Se não existe apenas um caminho que possibilite reconstruir criticamente a realidade escolar, ou seja, que permita conhecer, explorar e interpretar as dinâmicas desenvolvidas na escola, o certo é que para que a avaliação seja rigorosa e credível, é indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo de rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrárias, que pouco ou nada dizem.

Para que tal ocorra, somos partidários da utilização de uma multiplicidade de métodos de exploração da realidade escolar, quer de cariz qualitativo, quer de cariz quantitativo.

7. PRIVILÉGIO DA DIVERSIDADE

A realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspetivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspetivas / pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar. É de realçar, que a tarefa de reunir a multiplicidade de dados não é fácil, nomeadamente, os dados relativos às perspetivas / pontos de vista de cada um, uma vez que existem conceções diferentes de escola. Consequentemente, a equipa de avaliação tem de possuir a capacidade de juntar as peças do *puzzle*, explicando e valorizando o seu significado, tendo, para isso, que recorrer à triangulação dos dados e possuir determinadas características, como por exemplo: 1) não ser numerosa (entre sete a oito elementos), pois pode trazer riscos operacionais; 2) ser constituída por diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros), por forma a contemplar os diferentes interesses e necessidades revelados por cada um dos elementos. Esta ideia decorre do facto de a escola ser um *espaço feito por pessoas, que têm perguntas diferentes a fazer sobre a escola e que saberão interpretar os resultados da avaliação de forma diferente*⁵⁵⁵.

8. OBJETIVIDADE COM VISTA À CREDIBILIDADE

A avaliação não é um processo neutro nem objetivo, na medida em que existe *sempre um cliente e uma agenda*⁵⁵⁶ onde confluem ideologias e dimensões políticas, ou seja, o ato de

⁵⁵⁵ Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA, p.76.

⁵⁵⁶ Afonso, N. (2002). "Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola". In Alexandre Ventura, António Mendes e Jorge Costa (orgs.). *Avaliação de organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 53.

avaliar envolve um referencial que é um produto de escolhas que privilegiam uma determinada perspectiva sobre a escola. Assim, torna-se fundamental que a autoavaliação seja tão objetiva quanto possível, de modo a ser possível alcançar a credibilidade necessária para que todos os atores se envolvam numa construção coletiva de sentido, necessária ao alcance da melhoria eficaz da escola.

Para tal, o dispositivo de autoavaliação de escola surgirá da negociação participada e democrática e será desenvolvido, de uma forma transparente, de modo a que toda a comunidade educativa saiba quais são os objetivos e os diferentes momentos em que se encontra o processo de avaliação. A credibilidade decorre, também, da preparação científica na área da avaliação de escola, da competência, da honestidade que a equipa avaliadora deve ter e que deve transparecer para a comunidade educativa da escola. A presença de um *amigo crítico*, na equipa de avaliação, é um outro fator que vem reforçar a credibilidade pretendida.

UMA METODOLOGIA PARA A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLA: A REFERENCIALIZAÇÃO

A avaliação é parte obrigatória de qualquer o empreendimento humano, uma vez que ela é própria de um ser que, por um lado, é incapaz de conhecer detalhadamente a realidade e de prever com exatidão a sua evolução, mas, por outro lado, é capaz *de julgar o que é e o que faz, e possuindo, para isso, uma certa ideia de perfeição que se exprime na [...] capacidade de distanciamento crítica face à realidade, e, sobretudo, face à sua própria realidade*⁵⁵⁷. Assim, a avaliação é entendida como *um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, e de examinar o grau de adequação entre este conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos adequadamente com vista a fundamentar a tomada de decisões*⁵⁵⁸. Mais do que classificação, a avaliação é conceptualizada como um processo que possibilita examinar o grau de adequação entre as informações recolhidas e os critérios definidos, no intuito de auxiliar a tomada das melhores decisões.

A autoavaliação de escola é vista como um processo desenvolvido pela comunidade educativa (docentes, discentes, pessoal não docente, encarregados de educação, entre outros), com o intuito de se consciencializarem as dinâmicas produzidas no seio da escola para se poderem conduzir adequadamente as ações coletivas (aprendizagens), que sejam promotoras da melhoria da escola. Trata-se, assim, de implicar os diversos atores da comunidade educativa na

⁵⁵⁷ Hadji, C. (1994). Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, p.42.

⁵⁵⁸ De Ketele, J. M. (1991). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck, p.266.

construção de um quadro de referências que permita explicitar os resultados, detetar e compreender os problemas e fundamentar / auxiliar a tomadas de opções.

A autoavaliação de escola é um processo que se reveste de enorme complexidade porque se, por um lado, é sempre um **ato inacabado** (devido à constante evolução da escola), por outro lado, é sempre um **ato interpretativo** que resulta de diferentes olhares que os diversos elementos da comunidade educativa têm sobre a escola.

Exige-se, então, o uso de uma **metodologia** que proporcione a leitura da realidade escolar na qual se explica e se organiza, de um modo simplificado, a realidade, possibilitando assim, a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento. A *referencialização* será a metodologia mais adequada ao desenvolvimento de um dispositivo de autoavaliação, na medida em que proporciona a construção e a operacionalização de um sistema de referências contextualizado. Mais do que uma metodologia de descrição da realidade, a *referencialização* assume-se como uma prática de investigação e de avaliação, que procura as referências criteriosamente mais adequadas ao contexto, tendo como intuito contribuir para a melhoria / aperfeiçoamento da escola.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Serão utilizados questionários, entrevistas, documentos e, eventualmente, grelhas de observação, decorrentes dos referenciais construídos pela equipa.

PLANIFICAÇÃO / CRONOGRAMA

O processo de autoavaliação de escola decorrerá com o nosso apoio, ao longo de um período de tempo necessário para a avaliação das diferentes dimensões a determinar com a gestão da escola. Enquadrado na *referencialização*, o nosso apoio será desenvolvido assente numa lógica de *amigo crítico* - **amigo** por que ajuda a refletir e **crítico** porque, a partir do que é feito, indicará caminhos. No fundo, a nossa ação assentará na conceção de *amigo crítico* entendida como sendo alguém *que aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas para elas, que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» a equipa a tomar decisões, que provoca a discussão mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos.*

*É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação*⁵⁵⁹.

Num primeiro momento, será dinamizada uma ação formativa informal junto dos elementos da equipa de autoavaliação assente nos seguintes objetivos:

- criar as condições para a existência de uma cultura de autoavaliação;
- promover o envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa em torno da autoavaliação de escola;
- construir referenciais de autoavaliação de escola contextualizados;
- elaborar instrumentos de recolha de informação para reconstruir de um modo crítico, a realidade escolar necessária à autoavaliação;
- apresentar os resultados da autoavaliação (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados);
- promover momentos de reflexão decorrentes do desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Num segundo momento, haverá um acompanhamento do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

Assim, pensamos que durante o mês de janeiro, a escola deverá constituir a equipa de autoavaliação para, numa primeira sessão, em fevereiro, se proceder à calendarização das atividades a desenvolver.

⁵⁵⁹ Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA, p.78.

Anexo 3

Acordo de Colaboração entre a orientadora científica Doutora Maria Palmira Carlos Alves, professora do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho com a Escola (nome), para proceder à autoavaliação da escola, projeto inserido no âmbito do doutoramento de Serafim Manuel Teixeira Correia

O Doutorando Serafim Correia compromete-se com a equipa de autoavaliação nos moldes que se explicitam:

- explicitação de conceitos, de objetivos e clarificação de procedimentos relativos ao dispositivo de autoavaliação;
- apoio na planificação (geral e parciais) do processo de autoavaliação;
- apoio na construção dos referenciais das diferentes áreas avaliar;
- apoio na construção de instrumentos de recolha de informação e no tratamento dos dados;
- apoio na elaboração dos relatórios (parciais e final);
- reunir mensalmente com a equipa de autoavaliação;
- estar presente nas reuniões de apresentação e discussão dos resultados da autoavaliação;
- sugerir outras formas de divulgação dos resultados da autoavaliação;
- sugerir e apoiar planos de melhoria do funcionamento da escola e das aprendizagens dos alunos;

A equipa de autoavaliação da escola compromete-se a:

- planear todo o processo de autoavaliação de escola (construção dos referenciais, de instrumentos de recolha de informação, ...);
- construir os referenciais de avaliação;
- construir instrumentos de recolha de informação;
- recolher e tratar a informação necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar presente na escola (condução de entrevistas, observação, análise de documentos, ...);
- apresentar os resultados da autoavaliação (elaboração do(s) relatório(s), promoção da reflexão sobre os resultados alcançados, ...);

- desenvolver e coordenar as diferentes ações de melhoria da eficácia da escola.
- respeitar a confidencialidade das informações individuais recolhidas e fazer um tratamento agregado dos dados;
- envolver os diferentes atores da comunidade educativa na autoavaliação

A Escola compromete-se a:

- indicar a equipa de autoavaliação;
- supervisionar e assegurar os recursos humanos e materiais necessários à implementação do processo de autoavaliação;
- convocar as reuniões necessárias para validação dos procedimentos e dos relatórios;
- atribuir, no horário dos professores da equipa um bloco de 90' para trabalho colaborativo e 45' para a reunião mensal com o amigo crítico;
- sensibilizar toda a comunidade educativa para a importância que a autoavaliação assume no sucesso educativo dos alunos e na imagem da escola para o exterior.

Este protocolo terá a duração de dois anos letivos (2006/2007 e 2007/2008).

Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia,

Braga, 01 de março de 2007

A Orientadora Científica,

Maria Palmira Carlos Alves

O Doutorando,

Serafim Manuel Teixeira Correia

O Presidente do Conselho Executivo da Escola (nome)

(nome)

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE – NOTA DE CAMPO

N.º da Observação: 13

Data: 06 de Julho de 2007 (sexta-feira)

Hora: 15:30

Identificação da situação: Sessão com a Equipa

Identificação da sessão: de trabalho

N.º da sessão: 9

Identificação dos atores: Três docentes da Equipa:

1) [REDACTED]; 2) [REDACTED] e 3) [REDACTED]

OBJECTIVOS

- Terminar a construção do 1.º relatório de auto-avaliação de escola.

DESCRIÇÃO

Esta sessão de trabalho surgiu na continuidade da última sessão, dado não ter sido possível finalizar o relatório devido ao atraso na execução de algumas tarefas (cf. nota campo 12).

Marcada para as 14h30m, a sessão de trabalho teve início sem a nossa presença, tal como tinha sido combinado – por razões profissionais, só pudemos estar presentes a partir das 15h30m. Quando chegamos à Escola fomos encaminhados por uma funcionária para a biblioteca, onde estavam três docentes da Equipa à volta de um computador portátil, a analisar uma das partes do relatório desenvolvido por uma delas.

Terminada a análise, a Coordenadora solicitou-nos para ajuda organizar as partes que já estavam trabalhadas e, ao mesmo tempo, solicitou à docente (nome) a parte do relatório que tinha ficado responsável por desenvolver. Esta docente referiu que por falta de tempo não conseguiu passar para o computador as sínteses dos dados apresentados nas tabelas que tinha ficado responsável por desenvolver: “[...] não passei para o computador. Não tive tempo” (nome da docente). Contudo, a docente referiu que era fácil desenvolver a tarefa no momento e, neste sentido, solicitou à Coordenadora ajuda para o fazer: “É fácil passar para o computador, tenho aqui escrito. Eu posso ditar e (nome da Coordenadora) passas”. No momento da solicitação, a docente aproveitou para partilhar as sínteses que desenvolveu por escrito, as quais, na prática, eram descrições pormenorizadas dos dados apresentados nas diferentes tabelas.

Face à solicitação da ajuda, a Coordenadora referiu que não havia tempo para o fazer, dado que o mais importante era avançar para a construção da planificação, algo que tinha de ser feito em conjunto. Como solução, a Coordenadora pediu os documentos à docente e responsabilizou-se por passar as sínteses a computador durante o fim de semana.

Assim, passou-se à leitura dos dados relativos à definição das áreas prioritárias a avaliar recolhidos através do inquérito por questionário aplicado a diferentes grupos de atores da Escola. Após a leitura, realçámos a necessidade de os discutir um pouco mais, sobretudo, pelo facto de algumas justificações que fundamentavam a priorização das áreas a avaliar apresentadas estarem associadas a perceções pessoais e não a aspetos positivos ou débeis da Escola. Nesta sugestão, realçamos a ideia de que era uma tarefa fácil, dado que a Equipa possuía uma série de dados que ajudavam a compreender, nem que fosse de uma forma superficial, a realidade da Escola. No fundo, referimos que teria de ser feita uma certa triangulação dos dados para fundamentar as opções que iriam ser tomadas na planificação do dispositivo de autoavaliação. Dadas as limitações de tempo para desenvolver tal sugestão, a Coordenadora referiu que assumiria a responsabilidade por explorar os dados.

Passou-se à construção da planificação. Neste momento, a docente (nome) pediu desculpa a todos os presentes por ter que se ausentar, pois tinha compromissos pessoais inadiáveis (eram cerca das 16h50m). Segundo a docente, não estava a contar que a sessão de trabalho demorasse tanto tempo, no máximo, “pensava que durava cerca de duas horas”. Com a presença de apenas duas docentes, passámos à construção da planificação e, aqui foi feita uma reflexão sobre as opções a tomar. Nesta reflexão fizemos a sugestão de que seria importante que a Equipa não fosse ambiciosa na proposta de planificação porque era uma missão impossível querer avaliar tudo. Contudo, a Coordenadora referiu que poderia ser feita a construção dos referenciais de várias áreas porque, na sua perspetiva, não fazia sentido construir instrumentos de recolha de informação por área a avaliar, dado que isso levaria muito tempo e poderia saturar a comunidade educativa. Como exemplo, referiu: “num inquérito poder-se-á colocar questões emergentes de referenciais de diferentes áreas e, assim, aproveitávamos para recolher, de uma só vez, os dados que serão necessários”. Embora tenhamos corroborado esta ideia: “é um possível caminho a seguir”, alertamos para a necessidade de se focar apenas nos referenciais, aquilo que era realmente importante ser avaliado, dado que a equipa não podia esquecer as exigências inerentes à reconstrução da realidade escolar – aqui destacámos alguns princípios defendidos por nós, nomeadamente, o princípio 5. Prioridade na vertente qualitativa

numa relação dialética com a vertente quantitativa e o princípio 6. Métodos diversificados e sensíveis para explorar a realidade.

Da reflexão apenas se traçaram as linhas gerais que deveriam ser tidas em conta na planificação, pois a falta de tempo impediu-nos de as concretizar. É de realçar, que no decorrer da reflexão, o outro elemento que estava presente (nome da docente) pouco falou, apenas observava o diálogo que estava a ser estabelecido entre nós e a Coordenadora.

Dado o adiantado da hora (eram quase 18h), a Coordenadora questionou-nos sobre quais as recomendações que deveria apresentar, dado que não teve tempo de refletir sobre elas, tal como tinha sido combinado na última sessão. Olhei para os meus apontamentos e, antes de apresentar as recomendações que tinha elaborado, realcei, sobretudo, dois constrangimentos que tinha vindo a observar, os quais disse que seriam apresentados no relatório de amigo crítico que iria apresentar à Escola (nomeadamente, à Coordenadora e Presidente do Conselho Executivo), a saber:

1. ausência de um espaço temporal atribuído aos docentes da Equipa para o desenvolvimento das tarefas inerentes ao dispositivo de autoavaliação;
2. a ausência, sobretudo, do Representante dos encarregados de educação no desenvolvimento de algumas tarefas. Além disso, dissemos que ao nível dos alunos houve uma participação muito reduzida, dado que se resumiu apenas à presença de uma aluna.

Face aos constrangimentos apresentados, a Coordenadora referiu que concordava, destacando sobretudo as dificuldades emergentes da ausência de tempo para desenvolver o dispositivo de autoavaliação. Tal opinião foi partilhada pela outra docente que referiu não estar disponível para integrar a Equipa no próximo ano letivo, caso o Presidente do Conselho Executivo não lhe atribuisse tempo no seu horário destinado às tarefas inerentes a este tipo de iniciativa.

Após a apresentação dos constrangimentos, apresentámos algumas recomendações que poderiam ser integradas no relatório. As recomendações foram as seguintes:

1. disponibilizar, no horário dos docentes pertencentes à equipa, tempo para o desenvolvimento das atividades inerentes ao processo de autoavaliação. Por exemplo, um bloco e meio por semana (90'+45') a cada docente da equipa, sendo um bloco marcado no horário para os elementos trabalharem em conjunto e/ou individualmente e o outro meio bloco para ser utilizado nas sessões a ter com o *amigo crítico*;

2. escolher um encarregado de educação que represente a associação de pais/encarregados de educação no seio da equipa de autoavaliação;
3. seleccionar, pelo menos, três representantes dos alunos para inserir na Equipa. O ideal seria que fosse um delegado de turma do ensino secundário, por ano de escolaridade.

No decorrer da apresentação das sugestões de recomendações a colocar no relatório, a Coordenadora tomou anotações. Dado o adiantado da hora, a Coordenadora deu por finalizada a sessão de trabalho e referiu que iria acabar o relatório durante o fim de semana para que ele fosse entregue no Conselho Pedagógico agendado para a quarta-feira seguinte. Face a essa informação, alertei para a necessidade do relatório ser alvo da nossa análise, a qual exigia algum tempo. Deste modo, ficou combinado que nos seria enviado por e-mail até domingo e, assim, haveria tempo útil, não só para o analisar, mas também fazer alguns ajustes caso houvesse necessidade.

REFLEXÃO

Da análise da observação efetuada, destacamos, fundamentalmente, três ideias:

1. Num momento em que o relatório já deveria estar feito, a docente (nome) não teve o cuidado de executar a tarefa que lhe tinha sido atribuída e, apesar de ter justificado com a ausência de tempo, a atitude vem reforçar a perceção que temos vindo a ter nas observações realizadas – é um elemento desinteressado pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação. Como *amigo crítico*, não sabemos o que fazer para remediar esta situação, dado que o desinteresse que tem vindo a ser revelado tem prejudicado o funcionamento da Equipa, sobretudo, ao nível dos docentes porque, na prática, são duas docentes que assumem a responsabilidade de mover o dispositivo. Assim, será fundamental compreender a forma como esta docente integrou na Equipa, dado que nos parece que foi, de certo modo, pressionada pelo Presidente do Conselho Executivo, o que pode justificar a sua falta de interesse.
2. Ao longo da sessão, notou-se que a Coordenadora absorveu para si, a responsabilidade de concluir o relatório. Esta atitude não se restringiu a esta sessão, é algo que temos vindo a notar noutras observações realizadas. Embora possamos pensar que tal opção possa estar a decorrer do facto de ser a Coordenadora, pensamos, que no futuro (no próximo ano letivo), deverá partilhar as tarefas com outros elementos e responsabilizá-los para as executar, pois,

assim, evitará uma sobrecarga que nos parece estar acontecer, a qual pensamos não ser benéfica para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

3. Dado que a maioria dos dados utilizados na construção do relatório foram organizados por nós e enviados com antecedência (e-mail enviado a 15 de junho), questionámos o porquê deste adiamento que, conseqüentemente, acarreta um enorme esforço que em nada contribui para uma correta realização da tarefa que está a ser desenvolvida. Neste sentido, questionamos sobre qual seria o ponto de situação, caso não tivesse havido uma colaboração ativa da nossa parte – será que se conseguia implementar o dispositivo de autoavaliação de escola? Provavelmente, não teria conseguido, o que acaba por evidenciar, não só a importância da nossa presença, mas também a importância de ser disponibilizado um espaço temporal para a execução das tarefas inerentes ao desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação. Aliás, na nota de campo relativa à sessão anterior, é realçado que o atraso da construção do relatório se deveu ao facto de terem sido distribuídas às docentes outras tarefas, nomeadamente, a de vigilância de exames. Uma vez que este relatório será o resultado do primeiro trabalho da Equipa, seria fundamental que não houvesse falhas para que não seja posta em causa, logo no início, a credibilidade da Equipa.

Atas da Assembleia de Escola
Ano Letivo 2006 / 2007

Ata n.º um

Data: 11-09-2006

Ordem de trabalhos:

nenhum assunto relativo à avaliação de escola

Ata n.º dois

Data: 13-12-2006

Ordem de trabalhos:

1. Aprovação da ata da reunião anterior;
2. Apreciação:
 - a. Dos resultados da avaliação interna do terceiro período letivo de 2005/2006 e dos exames nacionais e internos;
 - b. Relatório final da Execução do Plano anual de Atividades da Escola;
3. Emissão de parecer sobre o Plano Anual de Atividades da Escola para 2006/2007, verificando a sua conformidade com o Projeto Educativo;
4. Definição das linhas orientadoras para a elaboração do Orçamento da Escola para o ano económico de 2007;
5. Decisão sobre a atribuição de um Patrono à nova Biblioteca / Centro de Recursos Educativos;
6. Outros assuntos.

[...]

Após a leitura e aprovação da ata da última reunião passou-se à apreciação dos resultados da Avaliação Interna do terceiro período letivo de 2005/2006 e dos Exames Nacionais e Internos. O Presidente do Conselho Executivo referiu que os departamentos que englobam disciplinas em que as classificações dos exames nacionais foram mais baixas procuraram identificar as situações problema e decidiram, ao longo do presente ano letivo, tomar medidas que de algum modo permitam a diminuição do insucesso. É o caso do (dce) que decidiu realizar uma prova única a aplicar a todos os alunos do 11.º ano de modo a uniformizar os critérios utilizados. O Conselho Executivo permitiu e incentivou a gestão do horário por parte dos professores, de modo a que os alunos possam ter aulas de apoio com os seus professores. Mas, a medida fundamental para solucionar o problema passa pelo empenho dos alunos e pela redução da ausência às atividades letivas.

Relativamente à diferença entre a avaliação interna e externa, o Presidente da Assembleia referiu que irá continuar a existir visto a avaliação interna incluir outros parâmetros para além das provas de avaliação.

A Assembleia considerou que, apesar dos resultados obtidos, a taxa de sucesso da escola é superior à nacional e que se verifica uma evolução relativamente aos últimos anos.

O Presidente do Conselho Executivo aproveitou o momento para informar que o Conselho Pedagógico decidiu recorrer a uma entidade externa para a realização da autoavaliação da escola. Neste sentido já se iniciaram os contactos com a (nome), relativamente à possível implementação do programa (nome).

O Presidente do Conselho Executivo apresentou o relatório Final da execução do Plano Anual de Atividades da Escola, o qual foi apreciado positivamente, sendo de salientar o aumento do número de projetos implementados.

A Assembleia, após analisar o Plano Anual de Atividades da Escola para 2006/2007, apreciou-o favoravelmente tendo verificado que está conforme o Projeto Educativo.

Ata n.º três

Data: 22-03-2007

Ordem de trabalhos:

1. Aprovação da ata da reunião anterior;
2. Informações;
3. Apreciação:
 - a. Dos resultados da avaliação interna do primeiro período do ano letivo de 2006/2007;
 - b. Relatório Intermédio de Execução do Plano Anual de Atividades de Complemento Curricular da Escola;
4. Marcação da data das eleições para os representantes dos alunos na Assembleia de Escola;
5. Designação da Comissão de Acompanhamento do processo eleitoral;
6. Outros assuntos.

[...]

Após a leitura e aprovação da ata da última reunião o Presidente do Conselho Executivo referiu que a (nome) esclareceu que a implementação do programa (nome) só poderia ser feita no próximo ano letivo e que a Escola terá que ponderar a implementação deste programa visto, entre outros fatores, só se basear na avaliação de duas disciplinas – Português e Matemática. Por outro lado o Presidente da Assembleia informou que existe uma proposta para avaliação da Escola a realizar por um Doutorando da Universidade do Minho – Dr. Serafim Correia; a opção por esta modalidade não acarretaria custos e seriam desenvolvidos instrumentos de avaliação que posteriormente poderiam ser melhorados e utilizados.

[...]

Posteriormente foram analisados os resultados da avaliação interna do primeiro período letivo de 2006/2007. Foi referida a necessidade de se analisar a avaliação das disciplinas de TIC, de Educação

Física e de Área de Projeto visto, por vezes, se verificar uma grande discrepância entre a avaliação das referidas disciplinas e das restantes, fundamentalmente no caso dos alunos que apresentam classificações mais elevadas nas últimas. A assembleia apreciou favoravelmente os resultados da avaliação interna do primeiro período.

O Presidente do Conselho Executivo apresentou o Relatório Intermédio de Execução do Plano Anual de Atividades de Complemento Curricular da Escola. A Assembleia considerou que as atividades previstas no Plano Anual de Atividades de Complemento Curricular da Escola para o primeiro período letivo foram executadas na totalidade e apreciou favoravelmente o Relatório Intermédio da Execução do referido Plano.

Ata n.º quatro

Data: 19-07-2007

Ordem de trabalhos:

1. Aprovação da ata da reunião anterior;
2. Tomada de posse dos representantes eleitos dos alunos na Assembleia de Escola;
3. Apreciação:
 - a. Dos resultados da avaliação interna do segundo período letivo;
 - b. Relatório periódico da Execução do Plano Anual de Atividades da Escola;
 - c. Do Relatório de Contas da Gerência.
4. Preparação do ano letivo de 2007/2008;
5. Outros assuntos.

[...]

Relativamente aos resultados da avaliação interna do segundo período o Presidente do Conselho Executivo referiu que o objetivo desta análise é identificar problemas e implementar medidas que permitam a sua resolução. Assim, no final do primeiro período foi feita uma análise comparativa das classificações ao nível de cada disciplina e posteriormente os conselhos de turma com situações problemáticas reuniram para planificar um conjunto de medidas necessárias à resolução dos problemas, nomeadamente o Apoio Pedagógico Acrescido. No final do segundo período foram analisadas e comparadas as classificações do primeiro e segundo período tendo-se verificado a ocorrência de melhores resultados, o que permite concluir que as medidas implementadas foram positivas.

O Presidente do Conselho Executivo referiu que os resultados da primeira fase dos Exames Nacionais do Ensino Secundário foram superiores às médias nacionais, exceto na disciplina de História. Os resultados dos Exames Nacionais do nono ano foram muito superiores à média nacional, quer na disciplina de Português quer na disciplina de Matemática.

Os resultados da avaliação interna do segundo período letivo foram aprovados favoravelmente.

CORRESPONDÊNCIA ESTABELECIDA ENTRE A EQUIPA E O AMIGO CRÍTICO

DO INÍCIO DO ANO LETIVO 2007/08 À 1.ª SESSÃO DO ANO LETIVO 2007/08

Depois da sessão de trabalho com a Coordenadora, realizada no dia 16 de agosto, não voltamos a estabelecer qualquer contacto até ao dia 10 de setembro de 2007, momento em que a Coordenadora nos contactou, por telefone, para nos questionar sobre os aspetos que deveriam ser tidos em conta na recolha de informação relativa à caracterização dos contextos interno e externo da Escola. Este questionamento surpreende-nos, dado o facto de isso ter sido abordado na última sessão de trabalho – será que a Coordenadora perdeu as anotações que foram sendo feitas nessa sessão de trabalho?, ou será que a Coordenadora não percebeu as sugestões que fizemos?

Dado que, no momento do telefonema, não possuíamos os apontamentos que tínhamos feito na última sessão de trabalho, prometemos que no final do dia enviaríamos, por e-mail, os aspetos que tinham sido destacados para a construção da caracterização dos contextos interno e externo da Escola.

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Monday, September 10, 2007 7:11 PM

Subject: Dados a recolher anualmente para a Caracterização dos contextos interno e externo da Escola

Cara colega (nome da Coordenadora),

Tal como foi solicitado, envio em anexo os aspetos que me parecem fundamentais na caracterização dos contextos interno e externo. Envio, também, um documento disponibilizado no site da IGE para poder observar as dimensões que poderão ser observadas / solicitadas na Avaliação Externa.

Aproveito o momento para solicitar o envio dos instrumentos utilizados pela Escola na avaliação dos resultados académicos (o que puder disponibilizar), para elaborar um referencial de exemplo que será trabalhado numa sessão formativa deste mês (a marcar).

Um bom trabalho,

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

PS: Peço que me informe da receção deste e-mail.

Como se pode observar, aproveitámos o e-mail para solicitar os dados relativos ao Sucesso Académico que a Escola tem vindo a agrupar nestes últimos anos. Esta solicitação tem o intuito de, por um lado, analisar a forma como estão organizados os dados e, por outro, elaborar um referencial que funcione como exemplo a ser trabalhado na primeira sessão formativa deste ano letivo.

Dado ter passado três dias sem que nos tenha sido dada a informação da receção do e-mail, resolvemos telefonar para a Escola para saber se tinham recebido o e-mail enviado e

solicitar, novamente, os dados do Sucesso Académico dos alunos. Ficámos, por intermédio da Coordenadora, a saber que tinham recebido o e-mail e que a Equipa estava a tratar de agrupar os dados solicitados num ficheiro Excel para nos enviar. Após o telefonema, esperámos mais alguns dias, e nada. Não havia maneira de nos enviarem os dados solicitados. Quando nos apercebemos da ausência de um aspeto importante que deveria ser tido em conta na construção da caracterização dos contextos interno e externo da Escola, resolvemos aproveitar a oportunidade para fazer mais uma sugestão e solicitar, mais uma vez, os dados sobre o Sucesso Académico.

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Monday, September 17, 2007 12:54 AM

Subject: Pedido / Marcação da 1.ª sessão

Cara colega (nome da Coordenadora),

Não sei se é tarde... contudo, gostaria de relembrar um outro aspeto que não foi mencionado no último e-mail - **a escola de origem dos alunos** do 10.º ano de escolaridade (parece-me ser relevante para análise de alguns dados). Peço desculpa por não o ter mencionado mais cedo, mas ele surge aquando da análise que estou a fazer dos relatórios das sessões com a Equipa de autoavaliação onde verifiquei ter sido dada tal sugestão. No caso de não ser possível inseri-lo no questionário, haverá outros momentos para o fazer... não é preocupante. Fica aqui realçado este aspeto como sendo importante para a base de dados que a escola está a elaborar.... Não se admire, irão surgir sempre outros aspetos a colocar, bem como a retirar...

Sei que tem tido muito trabalho, porém gostaria de relembrar o que lhe pedi no último e-mail - **resultados internos e externos de duas ou três disciplinas** - para que eu possa planear a primeira sessão deste início de ano letivo. Por falar em sessão, quando é que poderá ser a 1.ª deste ano letivo? Como já disse, o meu dia sem atividades letivas é à segunda-feira. Este ano letivo tenho, também, a tarde de sexta-feira sem componente letiva. Assim sendo, as sessões poderão ser à tarde de segunda-feira ou de sexta-feira. Como esta semana já não é possível, sugiro que a (nome da Coordenadora) marque uma sessão para a próxima semana, sendo o ideal, neste momento, a segunda-feira para iniciarmos o mais cedo possível as atividades. O que acha?

Fico aguardar a sua resposta.

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

Como se pode observar no e-mail enviado, a falha detetada é uma aspeto fundamental a questionar aos alunos de 10.º ano de escolaridade, porém, no caso de não haver possibilidade de inserir no questionário, surgiremos outras vias para os obter.

Ao falar na primeira sessão do ano letivo, achei oportuno questionar para quando é que ela poderia ser agendada. Como já sabemos qual seria a nossa disponibilidade, abordámos os dias que estaríamos disponíveis para reunir com a Equipa (a segunda-feira e a sexta-feira de tarde). Dada a necessidade de reunir o mais breve possível, para dar início às atividades inerentes ao desenvolvimento da autoavaliação de escola planeadas, sugerimos a segunda-feira seguinte (24-09-2007), ficando a aguardar a confirmação da hora da sessão.

— Original Message —

From: [REDACTED]

To: Serafim Correia

Sent: Monday, September 17, 2007 11:37 PM

Subject: Receção de Pedido / Marcação da 1.ª sessão

Caro colega Serafim,

A informação sobre **escola de origem** não está no inquérito, mas poderá ainda ser inserida uma coluna adicional na grelha de tratamento por turma, a qual irá ser preenchida, em formato Excel por cada DT.

Relativamente à primeira marcação: falarei amanhã com a [REDACTED], apontando já para 2ª feira próxima (**24/09**).

O EE que pertence à Associação de Pais já se disponibilizou para colaborar neste projeto - pergunto: deverá o mesmo estar presente na 1ª reunião? Parece-me que sim... E a funcionária?

Quanto aos resultados da avaliação, tentarei enviar amanhã essa informação.

Ponto da situação: marcarei com os restantes elementos da equipa - aqueles que o Serafim considerar que devem estar, uma reunião para a próxima semana.

Até Breve.

(nome da Coordenadora)

Em resposta ao nosso e-mail, a Coordenadora enviou-me o e-mail anterior, onde se pode observar o seguinte: 1) é possível solucionar a falha detetada; 2) a primeira sessão fica apontada para a próxima segunda-feira, tal como tínhamos sugerido e 3) mais uma vez, ficou prometido o envio dos dados relativos ao Sucesso Académico dos alunos para o dia seguinte. Em paralelo, a Coordenadora questionou-nos sobre a necessidade de estarem presentes todos os representantes da Equipa na primeira sessão. Se por um lado, a Coordenadora revelou certezas quanto à necessidade de estar presente o Representante dos encarregados de educação devido, possivelmente, ao facto de ter sido uma das lacunas apontadas no seu primeiro relatório, havendo, assim, a necessidade de o por a par de todo o projeto de autoavaliação. Por outro lado, revela algumas incertezas quanto à necessidade de estar presente a Representante do pessoal docente e um possível esquecimento dos representantes dos alunos. Da observação realizada, temos constatado no discurso da Coordenadora uma opinião favorável à importância de todos os elementos da Equipa para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação mas o exposto faz com que também percecionemos diferenças entre aquilo que se diz e a ação. Pois, uma das coisas que se pode retirar deste e-mail é a certeza da presença dos docentes e do encarregado de educação e incerteza da presença da não docente e um possível esquecimento dos representantes dos alunos. Contudo, ao nível dos alunos, o esquecimento pode ser justificado com o facto de a Coordenadora ter entendido seguir uma das nossas sugestões – a de eleger, dentro dos delegados de turma, apenas três representantes dos alunos (um por ano de escolaridade), e nesta altura ainda não houve tempo útil para o fazer.

Desta reflexão, o importante será retirar a seguinte questão: será que os diferentes elementos da Equipa de autoavaliação são percecionados como sendo importantes para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação?

Em resposta ao e-mail da Coordenadora, referimos que eramos de opinião de que todos deveriam estar presentes realçando, contudo, dúvidas quanto à presença dos representantes dos alunos, dado não sabermos qual a opção tomada para o presente ano letivo – iriam ser mantidos os mesmos alunos ou seriam nomeados / eleitos novos alunos?

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Wednesday, September 19, 2007 11:48 AM

Subject: Marcação da 1.ª sessão

Cara colega (nome da Coordenadora),

Como primeira sessão do ano letivo, concordo que estejam todos presentes. Assim sendo, os representantes dos Encarregados de Educação e do pessoal não docente devem ser convocados. Relativamente aos alunos, se a Equipa seguiu uma das minhas sugestões, penso que ainda não existem representantes selecionados. Caso a Equipa continue com os alunos do ano letivo anterior, a (nome da Coordenadora) deve também convocá-los para estarem presentes na sessão.

Como já passou quase o mês de setembro, já estamos atrasados relativamente à planificação e, como tal, parece-me que nesta sessão, o ideal seria tratar algumas questões pendentes, bem como fazer um ponto da situação. Fica para uma sessão seguinte (se possível na mesma semana) a sessão formativa sobre a construção do referencial relativo ao sucesso académico, dado que isso está agendado para este mês. Não sei o que acha mas, neste início, parece-me oportuno reunir duas ou três vezes seguidas para colocar em andamento as atividades planeadas (tendo sempre em atenção não sobrecarregar a Equipa).

Esta semana está a ser muito complicada, na medida em que tenho de ir para Espanha a um congresso de três dias tendo, neste momento, apenas o Domingo para poder planejar toda a sessão.

Face ao exposto, fico a aguardar sugestões.

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

Ao encontrarmo-nos, no final do mês de setembro, achámos que já estamos atrasados relativamente ao que foi planificado e, assim, entendemos reforçar a necessidade de agendar algumas sessões para colocar em andamento as atividades previstas.

Em resposta ao e-mail enviado, a Coordenadora refere que está de acordo com a proposta de trabalho e justifica o atraso do envio dos dados solicitados no dia 10 de setembro.

— Original Message —

From: [REDACTED]

To: Serafim Correia

Sent: Thursday, September 20, 2007 9:40 PM

Subject: Re: Marcação para 2ª feira

Olá caro colega Serafim,

Falta-me contactar o representante dos EE e a representante dos alunos do ano passado, terei dados concretos amanhã (6ªfeira).

Concordo com a sua proposta de trabalho, ainda não lhe enviei os dados porque o responsável pelo programa winga (programa dos alunos) ainda não exportou o ficheiro.

Bom trabalho para si e até amanhã.

(nome da Coordenadora)

Chegando ao dia 23 de setembro (Domingo), véspera da primeira sessão agendada, não recebemos os dados relativos ao Sucesso Académico e, como tal, a primeira sessão seria apenas para a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e para definir as dinâmicas de trabalho futuras.

Dado não ter sido confirmada a hora da sessão resolvemos enviar o e-mail seguinte:

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Sunday, September 23, 2007 3:33 PM

Subject: 1º encontro

Cara colega (nome da Coordenadora),

Está combinado para amanhã a nossa primeira sessão, às 17h. Parece-lhe bem?

Caso haja algum problema é só dizer por e-mail ou telefone.

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

Como resposta, a Coordenadora enviou-nos o seguinte e-mail:

— Original Message —

From: [REDACTED]

To: Serafim Correia

Sent: Sunday, September 23, 2007 11:11 PM

Subject: Re: 1.º encontro -4ªfeira 26/09

Olá Colega Serafim,

Relativamente ao nosso encontro, proponho que este seja adiado para 4ª feira dia 26 de outubro, só falta acertar a hora. 17H30 ou 18H30, conforme disponibilidade da maior parte dos elementos.

Desculpe só agora comunicar consigo,

(nome da Coordenadora)

Ficámos muito admirados com o conteúdo do e-mail, não queríamos acreditar na sugestão que nos estava a ser dada, sobretudo, depois de termos informado sobre a nossa disponibilidade e, especialmente, termos referido no relatório de amigo crítico, entregue no final do ano letivo anterior, que a segunda-feira seria o dia da semana em que a Equipa reuniria connosco. Além disso, a surpresa da sugestão também emergiu do facto de ela estar a ser feita no dia anterior ao dia agendado para a realização da primeira sessão do ano letivo 2007/2008.

Num primeiro momento, pensámos enviar um e-mail a dizer: “nem pensar... não pode ser... é nos impossível estar presente na quarta-feira”. Mas, passado algum tempo, e com alguma calma, decidimos enviar um e-mail, onde demos a entender o nosso profundo desagrado pela situação criada e esclarecido a nossa posição face ao trabalho de autoavaliação que está a ser desenvolvido. Como se poderá observar, o e-mail enviado teve como destinatários a Coordenadora e a Escola. Este último, teve como intuito colocar o Presidente do Conselho Executivo a par do nosso desagrado face a esta situação, visto que poderia não ser conhecedor do que estava a passar e, como principal incentivador / interessado pelo bom funcionamento do dispositivo, poderia ser que tomasse as devidas medidas para que esta situação não volte acontecer.

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Sunday, September 23, 2007 11:52 PM

Subject: 1.º encontro

Cara colega (nome da Coordenadora),

Volto-lhe a lembrar que o que ficou referido no nosso último encontro foi que iríamos tentar manter o mesmo dia para reunirmos. Assim, pedi a segunda-feira livre na minha escola, o que me foi concedido. Como compreenderá, tendo a segunda-feira livre e sexta-feira à tarde também disponível, parece-me pouco ético faltar qualquer outro dia por este motivo. Este ano letivo, terá obrigatoriamente de agendar as reuniões às segundas-feiras ou sextas-feiras à tarde.

Relembro que estamos a ficar atrasados com o que tínhamos planificado e que é fundamental que a equipa tenha disponibilidade num destes dias, apesar dos meus esforços para levar **convosco** a *bom porto* todo este projeto de autoavaliação de escola.

Aguardo notícias.

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

Após o envio deste e-mail, decidimos esperar para ver qual a atitude tomada pela Escola. No dia seguinte (segunda-feira), a meio da tarde (cerca das 17h) a Coordenadora telefonou-nos para se desculpar do sucedido e para dizer que tínhamos muita razão para estar aborrecidos, justificando o sucedido com a impossibilidade do Representante dos encarregados de educação estar presente. Respondemos que não estávamos aborrecidos (embora estivéssemos) e, mais uma vez, relembrámos qual era a nossa disponibilidade. Também referimos que a razão apresentada para o adiamento da sessão poderia ter sido contornada, na medida em que a Coordenadora poderia ter assumido a responsável de transmitir as informações mais pertinentes ao elemento ausente.

A Coordenadora demonstrou um certo sentimento de culpa face à situação criada e ficou decidido encontrarmo-nos na próxima segunda-feira, numa hora a definir. Referiu, também, que estava a tratar dos dados do Sucesso Académico solicitados por nós e que iria enviá-los o mais rápido possível.

É interessante observar que teve de surgir uma situação destas para que me fossem enviados os dados solicitados. Passados três dias, recebemos os primeiros dados (cf. anexo 1) e a confirmação da data da primeira sessão.

— Original Message —

From: [REDACTED]

To: Serafim Correia

Sent: Wednesday, September 26, 2007 12:10 PM

Subject: Dados avaliação

Olá colega Serafim, junto envio Pasta Avaliação Interna, com o que tem sido realizado neste domínio.

Os dados referentes ao 3º Período do passado ano letivo, ainda não foram tratados, mas penso que o objetivo é pensar no referencial.

Telefone-lhe ainda hoje para marcação da hora da nossa próxima reunião- dia 01 de outubro.

(nome da Coordenadora)

Passados alguns minutos recebemos outro e-mail com mais dados (cf. anexo 2).

— Original Message —

From: [REDACTED]
To: Serafim Correia
Sent: Wednesday, September 26, 2007 12:16 PM
Subject: dados brutos

Colega Serafim,

Junto envio alguns dados referentes ao final de 2006/2007, que extrai do programa de estatística, caso estes lhe sejam úteis, poderei enviar mais.

Agradeço a sua resposta.
(nome da Coordenadora)

Ao final da tarde do mesmo dia, recebemos a informação da hora da primeira sessão.

— Original Message —

From: [REDACTED]
To: Serafim Correia
Sent: Wednesday, September 26, 2007 6:02 PM
Subject: Reunião dia 01 de outubro

Caro colega Serafim,

Depois de confirmar com a (nome), com o (nome), com o EE e com a funcionária, fica marcada reunião às 10H00 da manhã, com duração máxima de 90 mn.

(nome da Coordenadora)

Embora não seja uma hora que nos agrade muito, entendemos face à situação, não levantar qualquer tipo de problemas, confirmando a nossa presença na primeira sessão do ano letivo 2007/2008 para as 10h do dia 01.10.2007 (segunda-feira).

— Original Message —

From: Serafim Correia
To: [REDACTED]
Sent: Wednesday, September 26, 2007 6:14 PM
Subject: Reunião dia 01 de outubro

Cara colega (nome da Coordenadora),

Está combinado para segunda-feira às 10h.
Com os melhores cumprimentos,
Serafim Correia

Numa análise superficial feita aos dados fornecidos pela Coordenadora, apercebemo-nos de que faltavam os dados relativos ao Sucesso Académico dos alunos ao nível dos exames externos. Uma vez que a Escola possui, sobretudo, o ensino secundário pareceu-nos fundamental ter presentes os dados dos exames externos. Neste sentido, enviámos o seguinte e-mail, não só para solicitar tais dados, mas também para fazer duas questões, uma era para saber se a Escola continuava a ter ensino básico (3.º ciclo) e outra era para saber o que queria dizer uma abreviatura que estava presente nos dados sobre o Sucesso Académico disponibilizado.

— Original Message —

From: Serafim Correia

To: [REDACTED]

Sent: Wednesday, September 26, 2007 6:31 PM

Subject: Dados avaliação

Cara colega (nome da Coordenadora),

Vou analisar os dados com algum cuidado. Penso que é suficiente para o que desejo. Caso sejam necessários dados do 3.º período, eu invento para servir de exemplo.

Porém, se tivessem dados relativos à avaliação externa seria bom, assim como dados relativos ao ano letivo anterior - 2005/2006.

Os dados relativos ao ensino básico ficam sem efeito, visto que a escola não tem ensino básico... verdade?

Para finalizar, no doc em Excel que envio em anexo o que significa EF (está a vermelho).

Com os melhores cumprimentos,

Serafim Correia

Em resposta ao e-mail, a Coordenadora enviou-nos mais dados sobre o Sucesso Académico (cf. anexo 3) e não respondeu às questões efetuadas.

— Original Message —

From: [REDACTED]

To: Serafim Correia

Sent: Thursday, September 27, 2007 9:51 AM

Subject: Envio de Dados 2005/2006

Caro colega,

Como me pediu, seguem em anexo dados relativos ao ano 2005/2006 e dados referentes a Exames Nacionais de 2005 e 2006 (nome da Coordenadora)

Anexo 7

Exma. Sr.^a / Exmo. Sr.

O presente questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido, no âmbito da preparação da dissertação de Doutoramento em Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. É neste contexto que vimos solicitar a sua colaboração através do seu preenchimento.

Não haverá respostas corretas nem incorretas, todas elas são importantes para o estudo. Assim, a sua opinião é absolutamente indispensável. A confidencialidade será respeitada.

Gratos pela sua colaboração

I. DADOS PESSOAIS

1. Idade (em 2007 - 12 - 31) _____

2. Sexo

Assinale com um X

Feminino

Masculino

3. Habilitações literárias

Assinale com um X

4.º ano

6.º ano

9.º ano

12.º ano

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra. Qual? _____

4. Qual a função que desempenha na escola

Assinale com um X

Pessoal docente

Pessoal não docente

Discente (aluno)

Encarregado de Educação

Outra Qual? _____

5. Anos na escola (em 2007 - 12 - 31) _____

II. AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLA

6. Na sua opinião, qual será o objectivo principal da auto-avaliação que se está a iniciar na sua escola?

Queira indicar com um X apenas um - o objectivo mais importante

Comparar

Comparar resultados escolares, processos e iniciativas a nível local, nacional ou internacional

Desenvolver / Melhorar

Conduzir todo um processo de recolha de informação que auxilie a tomada de decisões no sentido de reforçar a capacidade da escola para planificar e implementar o seu processo de melhoria da escola

Prestar Contas

Informar sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilidade da escola (ou seja, fornecer provas dos resultados da escola e dos seus alunos)

Produzir Conhecimento

Produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões / sectores da escola

7. Tendo como base o objectivo escolhido, qual será a principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar?

Assinale com um X apenas uma modalidade

Formativa

Regular o processo de melhoria da escola

Sumativa

Informar sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilidade da escola

8. Quais são as suas expectativas relativamente à auto-avaliação de escola?

Marque com um X por baixo do número que indique o seu grau de concordância

DISCORDO TOTALMENTE 1	DISCORDO 2	CONCORDO 3	CONCORDO TOTALMENTE 4	
1. Dará a conhecer melhor as vários dimensões / sectores da escola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
2. Influenciará na melhoria do processo de ensino – aprendizagem	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
3. Todos os membros da comunidade educativa encontrarão informação útil na auto-avaliação de escola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
4. Melhorará a capacidade da escola em gerir o seu processo de melhoria	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
5. O resultado poderá provocar desconfiança no seio dos diferentes elementos da comunidade educativa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
6. Será difícil o envolvimento de toda a comunidade educativa no desenvolvimento do processo de auto-avaliação da escola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Marque com um X por baixo do número que indique o seu grau de concordância

DISCORDO TOTALMENTE 1	DISCORDO 2	CONCORDO 3	CONCORDO TOTALMENTE 4	
7. Favorecerá o trabalho colaborativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Possibilitará conhecer os resultados da escola face a anos anteriores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Será necessário um conjunto alargado de instrumentos de recolha de informação para compreender a realidade escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Permitirá a compreensão das dinâmicas da escola (processos e iniciativas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ajudará a escola a aprender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tornará a actuação da escola mais transparente junto da comunidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Favorecerá o envolvimento de toda a comunidade educativa na construção de uma escola com sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Fomentará uma cultura de responsabilidade na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conduzirá adequadamente a implantação, desenvolvimento e concretização de projectos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Permitirá gerir adequadamente as pressões exercidas pelo exterior da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Incentivará a aprendizagem da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Fomentará a formação contínua dos docentes e não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Fomentará o profissionalismo da(s) liderança(s) da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Criará um ambiente de desconfiança que dificulta a participação democrática da comunidade educativa na tomada de decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Há algum outro aspecto que gostaria de mencionar e que não foi contemplado neste questionário?

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO,

Doutorando Serafim Manuel Teixeira Correia

Anexo 8

Exma. Dr.^a / Exmo. Dr.

O presente questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido no âmbito de um projeto de Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade em Desenvolvimento Curricular, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É, neste contexto, que vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento do questionário, cujo objetivo é conhecer os contributos do desenvolvimento do processo de autoavaliação da sua escola.

Não haverá respostas corretas nem incorretas, todas elas são importantes para o estudo. Assim, a sua opinião é absolutamente indispensável. A confidencialidade será respeitada, e os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins da investigação.

Obrigado pela sua colaboração

I. DADOS PESSOAIS

1. Idade _____

2. Sexo: Feminino Masculino (*Assinale com um X*)

3. Habilitações literárias: (*Assinale com um X*)

Bacharelato Mestrado

Licenciatura Doutoramento

Outra Qual? _____

4. Anos de serviço nesta escola _____

II. DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA

5. Contributos do processo de auto-avaliação da escola:

Marque com um X por baixo da sigla que indique o seu grau de concordância

Discordo totalmente DT	Discordo D	Não tenho opinião NO	Concordo C	Concordo totalmente CT
01. Dá-me a conhecer o funcionamento das várias dimensões / sectores da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Melhora a capacidade da escola para gerir o seu processo de melhoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Proporciona aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente o conhecimento do funcionamento das várias dimensões / sectores da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Incentiva-me a empenhar no aperfeiçoamento contínuo da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Permite-me conhecer a evolução dos resultados da escola ao longo dos anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Fomenta a formação contínua do pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Faculta-me um conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos meus alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(cont.)

08. Fomenta uma cultura de responsabilidade	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
09. Ajuda a escola a fundamentar as decisões que toma	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
10. Estimula o empenho dos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente no aperfeiçoamento contínuo da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
11. Facilita aos Encarregados de Educação o conhecimento mais aprofundado do desempenho escolar dos seus educandos na escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
12. Faculta-me o conhecimento do desempenho escolar de todos os alunos da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
13. Permite gerir melhor as pressões exercidas pelo exterior da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
14. Faculta-me o conhecimento de boas práticas desenvolvidas na escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
15. Motiva-me a tomar decisões	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
16. Incentiva os alunos a ultrapassar as suas dificuldades	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
17. Favorece o envolvimento de toda a comunidade educativa na concretização do projecto da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
18. Incentiva-me a investir numa formação centrada na resolução dos problemas da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
19. Permite-me detectar se os problemas / dificuldades se situam ao nível da turma ou ao nível da minha disciplina	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
20. Orienta-me para desenvolver estratégias que facilitem a melhoria do desempenho escolar dos alunos	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
21. Incentiva a colaboração dos encarregados de educação no desenvolvimento de estratégias de melhoria do desempenho escolar dos seus educandos	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
22. Estimula a escola a organizar actividades de formação que facilitem a sua melhoria	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
23. Sensibiliza-me para a importância do Projecto Educativo de Escola como um documento orientador da minha acção educativa	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
24. Ajuda-me a ser mais criterioso no processo de avaliação das aprendizagens	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
25. Ajuda na identificação das necessidades de formação	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
26. Orienta a escola a tomar as decisões mais adequadas às exigências do contexto envolvente	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
27. Permite-me detectar com eficácia os problemas / dificuldades dos meus alunos	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
28. Facilita-me o conhecimento dos instrumentos de autonomia (Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades)	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
29. Proporciona aos alunos o conhecimento mais aprofundado sobre o seu desempenho escolar na escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>

(Cont.)

30. Permite aos alunos, encarregados de educação e pessoal não docente conhecerem os instrumentos de autonomia (Projecto Educativo de Escola, Regulamento Interno e Plano Anual de Actividades)	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
31. Planifico o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta o conhecimento produzido na auto-avaliação da escola	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
32. Favorece a transparência da actuação da escola junto da comunidade	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>
33. Incentiva-me a desenvolver um trabalho colaborativo com os meus pares	DT <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	CT <input type="checkbox"/>

6. Mudanças ocorridas na escola desde que foi iniciado o desenvolvimento do processo de auto-avaliação da escola:

7. Há algum aspecto que gostaria de mencionar e que não foi contemplado neste questionário?

FIM

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO,

Doutorando Serafim Manuel Teixeira Correia

INQUÉRITO POR ENTREVISTA (1)

IE1

Fundamentação

Protocolo

Guião

O tipo de entrevista que se revela mais adequada aos nossos propósitos é a entrevista designada por *semidirectiva* (Ghiglione & Matalon, 2001), ou *entrevista menos formal* (Bisquerra, 1989) ou *semidirigida* (De Ketele & Roegiers, 1993), uma vez que se constrói segundo um quadro de referência com determinadas diretrizes gerais e se assegura, assim, a cobertura dos temas mais relevantes para o estudo, permitindo contudo ao entrevistador decidir no momento a sequência e o estilo das perguntas, bem como esclarecer conceitos e referentes, sem retirar a liberdade de expressão ao entrevistado. Trata-se de um esquema de entrevista que “intervém a meio-caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador [...] e uma ausência de conhecimento” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.88), sendo, por isso mesmo, “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.89). Optámos ainda pela construção de um guião que nos permite optar pelas questões / temáticas mais pertinentes que nos parecem ser mais adequadas abordar nesta altura na investigação.

Os objetivos previstos

Com esta entrevista, perseguimos os seguintes objetivos:

- conhecer as opiniões dos atores-chave sobre a origem e intenções da implementação do dispositivo de autoavaliação na escola;
- compreender as dinâmicas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- compreender as dinâmicas da equipa de autoavaliação, nomeadamente, ao nível:
 - .do contributo de cada elemento representante da comunidade educativa;
 - .do desenvolvimento das tarefas inerentes ao processo de avaliação;
 - .do papel do *amigo crítico*.
- conhecer os efeitos na Escola decorrentes do desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação.

PROTOCOLO

Identificação – (código a atribuir) _____

Condições da realização – (local, data, duração)

Saudação

Apresentação mútua e questionamento acerca de dados biográficos

(género, idade, habilitações académicas, anos de serviço total/na escola alfa, funções na escola).

Enquadramento da entrevista

Questões de natureza prática (*duração prevista da entrevista – 30’; interação entrevistador (E.) / entrevistado(a) (e.) – interrupções, pedidos de esclarecimento mútuos*)

Questões de natureza teórica – *Referência ao papel fundamental das entrevistas no estudo, apresentando os seus principais objetivos e resumindo o interesse e a área de intervenção do mesmo. Referência particular à área de circunscrição da investigação.*

Questões de natureza ética

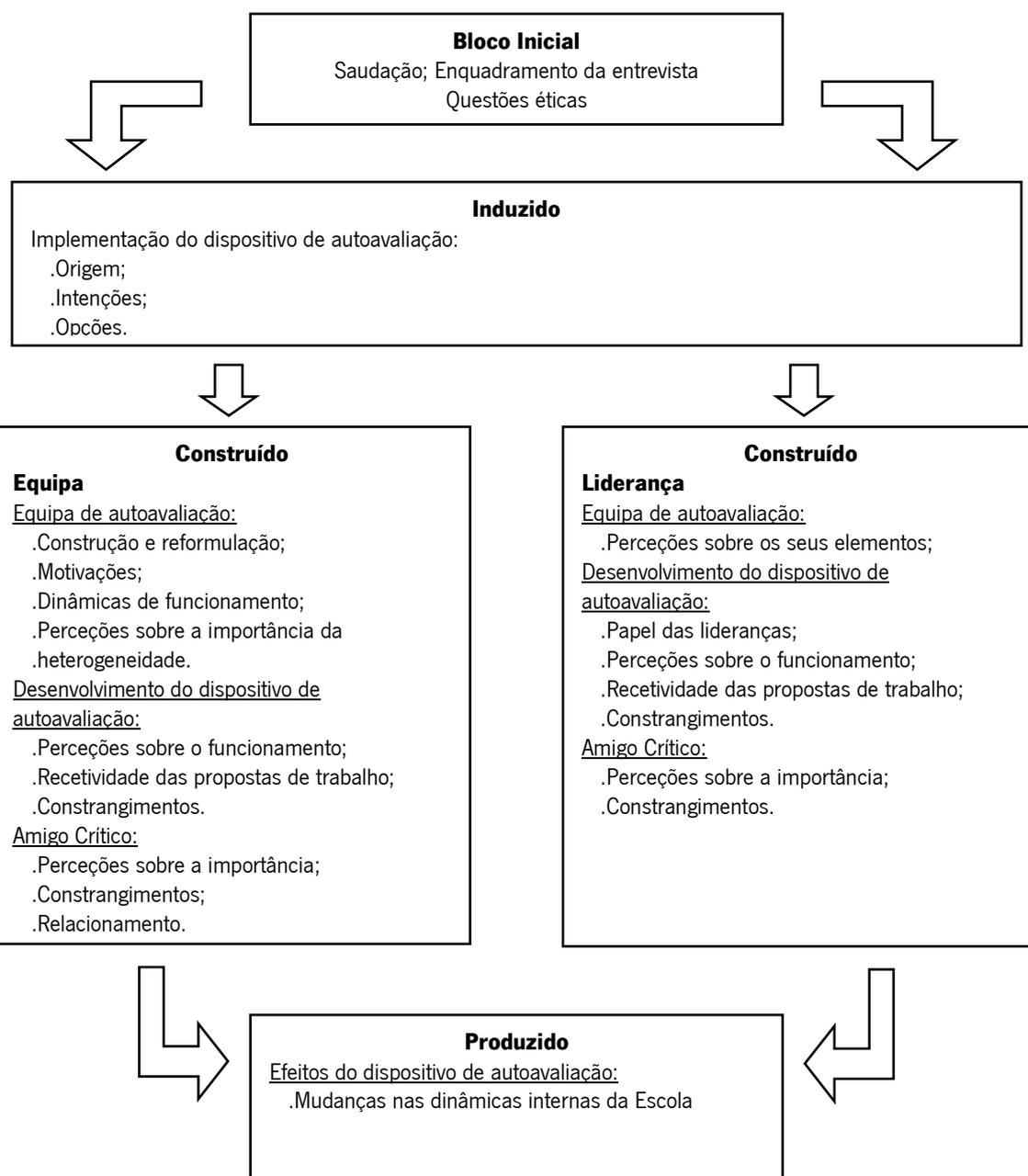
Apresentação dos aspetos de natureza ética aos entrevistados (*autorização de gravação áudio da entrevista e da possibilidade da utilização de citações *ipsis verbis*; garantia do anonimato – atribuição de código – em toda e qualquer situação; possibilidade de reverem a transcrição desta entrevista, esclarecendo as afirmações feitas*).

_____, _____ de julho de 2008

O (a) entrevistado(a),

O investigador/entrevistador,

GUIÃO



Aprofundamento das diferentes áreas temáticas a desenvolver ao longo das entrevistas.

EQUIPA

Implementação do dispositivo de autoavaliação:

- .origem da iniciativa de implementar um dispositivo de autoavaliação;
- .perceções sobre as principais intenções em desenvolver um dispositivo de autoavaliação;
- .perceções sobre as opções dos caminhos a adotar para a implementação do dispositivo de autoavaliação.

Equipa de autoavaliação:

- .perspetivas sobre o processo de construção e reformulação;
- .origem e forma do convite para a integração na Equipa de autoavaliação;
- .sentimentos que motivaram à integração na Equipa;
- .perspetivas sobre o funcionamento das dinâmicas da Equipa;
- .perspetiva sobre a presença de diferentes atores na Equipa e sobre o papel que tem vindo a ser desempenhado.

Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação:

- .perspetivas sobre o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .perspetivas sobre a recetividade das propostas de trabalho oriundas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .sentimentos sobre as principais dificuldades para desenvolvimento das atividades inerentes ao dispositivo;
- .sentimentos sobre os principais problemas causados na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

Amigo Crítico:

- .perceções sobre a importância da presença do amigo crítico no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .sentimentos sobre constrangimentos que possam estar subjacentes à presença do amigo crítico (elemento externo) no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .sentimento sobre o relacionamento estabelecido com o amigo crítico.

Efeitos do dispositivo de autoavaliação:

- .perceções sobre as mudanças na Escola provocadas pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .opiniões sobre a importância do processo avaliativo desenvolvido no seio do dispositivo de autoavaliação.

LIDERANÇA (topo e intermédia)

Implementação do dispositivo de autoavaliação:

- .origem da iniciativa de implementar um dispositivo de autoavaliação;
- .perceções sobre as principais intenções em desenvolver um dispositivo de autoavaliação;
- .perceções sobre as opções dos caminhos a adotar para a implementação do dispositivo de autoavaliação.

Equipa de autoavaliação:

- .conhecimento da constituição da Equipa de autoavaliação;
- .perspetivas sobre os elementos, nomeadamente, sobre a presença da Vice-presidente na coordenação da Equipa.

Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação:

- .contributos no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação (individuais e do departamento curricular);
- .perspetivas sobre o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .perspetivas sobre a recetividade das propostas de trabalho oriundas do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação
- .sentimentos sobre as principais dificuldades para desenvolvimento das atividades inerentes ao dispositivo;
- .sentimentos sobre os principais problemas causados na Escola com o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

Amigo Crítico:

- .perceções sobre a importância da presença do amigo crítico no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .sentimentos sobre constrangimentos que possam estar subjacentes à presença do amigo crítico (elemento externo) no desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação.

Efeitos do dispositivo de autoavaliação:

- .perceções sobre as mudanças na Escola provocadas pelo desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação;
- .opiniões sobre a importância do processo avaliativo desenvolvido no seio do dispositivo de autoavaliação.

Anexo 10

Assunto: Apresentação do Projeto de Investigação e Pedido de Colaboração

Exmo(a). Dr. ou Dr^a

Como doutorando em Educação na área de Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, pretendo levar a cabo uma investigação no âmbito da autoavaliação de escola. O meu projeto de investigação, orientado pela Prof.^a Doutora Maria Palmira Alves, que se intitula “Dispositivos de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação”, está a ser desenvolvido na escola desde março de 2007 através do apoio conceptual e metodológico da vossa equipa de autoavaliação da escola.

No âmbito deste projeto de doutoramento necessitámos de obter alguns dados fundamentais que proporcionará avançar no estudo que delineamos. Para obter esses dados iremos necessitar absolutamente da sua colaboração na realização de uma entrevista individual, de aproximadamente 20 a 30 min. Lembramos que não haverá respostas corretas nem incorretas, todas elas são importantes para o objetivo deste estudo. Assim, a sua colaboração é absolutamente indispensável.

Esta colaboração preciosa, em **absoluto anonimato**, irá ser marcada durante o início do próximo mês de julho, em local à sua escolha (na escola ou noutra local) dependendo obviamente da sua disponibilidade.

Neste sentido, pedimos que preencha o questionário de apresentação, em anexo, para podermos contactar para mais esclarecimentos.

Agradecendo desde já a sua melhor compreensão,

Serafim Manuel Teixeira Correia

Braga, 19 de junho de 2008



DOUTORAMENTO

Dispositivos de autoavaliação de escola: Entre a lógica do controlo e a lógica da regulação

Como responder?

Para preencher a ficha deverá, em primeiro lugar, **copiá-lo para o disco rígido** do seu computador.

A resposta a grande parte dos itens consiste na inscrição de pequenos textos ou de números dentro dos espaços fornecidos (ex.: _____).

Depois de preenchido, deverá gravar e, enviá-lo em anexo para o seguinte e-mail: serafcorreia@gmail.com

DADOS PESSOAIS

Nome
(primeiro e último)

Data de nascimento: _____
dd/mm/aaaa

Contacto preferencial
(e-mail / telefone / morada)

Morada: _____

Localidade: _____

Código Postal: _____

E-mail: _____

Telef. ou Telem.: _____

DADOS PROFISSIONAIS

Cargo / Função: _____

Habilitações Académicas: _____

Situação profissional: _____

Tempo de Serviço: - total _____

- na escola _____

DISPONIBILIDADE

(Indique os dias da semana mais convenientes para se proceder à entrevista)

Dias da Semana	Assinale 1.º, 2.º, 3.º, (...), sendo que 1.º é o dia mais conveniente e 6.º é o dia menos conveniente	Manhã	Tarde
Segunda-feira	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	_____º	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obs.

AGRADECE A SUA COLABORAÇÃO

Doutorando Serafim Manuel Teixeira Correia

Anexo 12

Exmo(a). Sr.^(a) Dr^(a)

Tal como tinha sido referido, aquando da realização da entrevista em que colaborou, faço-lhe chegar a transcrição da mesma de modo a poder retificar o que entender para que esta seja, efetivamente, um espelho das suas convicções. Peço-lhe que utilize uma caneta de outra cor e que coloque as reformulações / correções no local exato ou, quando tal não for possível, que coloque um número e a alteração numerada no final da respetiva página.

Esta colaboração depende, obviamente, da sua disponibilidade, contudo, pedimos para o caso de haver alguma retificação, nos envie até ao final do mês de novembro de 2008, por correio postal (utilizar o envelope que vai em anexo). No caso de não nos enviar a transcrição com as retificações, consideramos a atual tacitamente aceite.

Agradecendo desde já a sua melhor compreensão,

Braga, 31 de outubro de 2008

Serafim Manuel Teixeira Correia

INQUÉRITO POR ENTREVISTA (2)**IE2****Fundamentação****Protocolo****Guião**

O tipo de entrevista que se revela mais adequada aos nossos propósitos é a entrevista designada por *semidirectiva* (Ghiglione & Matalon, 2001), ou *entrevista menos formal* (Bisquerra, 1989) ou *semidirigida* (De Ketele & Roegiers, 1993), uma vez que se constrói segundo um quadro de referência com determinadas diretrizes gerais e se assegura, assim, a cobertura dos temas mais relevantes para o estudo, permitindo contudo ao entrevistador decidir no momento a sequência e o estilo das perguntas, bem como esclarecer conceitos e referentes, sem retirar a liberdade de expressão ao entrevistado. Trata-se de um esquema de entrevista que “intervém a meio caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador [...] e uma ausência de conhecimento” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.88), sendo, por isso mesmo, “adequada para aprofundar um determinado domínio, ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.89). Optámos ainda pela construção de um guião que nos permite optar pelas questões / temáticas mais pertinentes que nos parecem ser mais adequadas abordar nesta altura na investigação.

Os objetivos previstos

Com esta entrevista, perseguimos os seguintes objetivos:

- conhecer as opiniões dos atores-chave sobre os contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação na escola;
- Identificar as principais mudanças visíveis que emergiram do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação da escola.

PROTOCOLO

Identificação – (código atribuído) _____

Condições da realização – (local, data, duração)

Saudação

Apresentação mútua e questionamento acerca de dados biográficos

(género, idade, habilitações académicas, anos de serviço total/na escola, funções na escola).

Enquadramento da entrevista

Questões de natureza prática (*duração prevista da entrevista – 20’; interação entrevistador (E.) / entrevistado(a) (e.) – interrupções, pedidos de esclarecimento mútuos*)

Questões de natureza teórica – *Referência ao papel fundamental das entrevistas no estudo, apresentando os seus principais objetivos e resumindo o interesse e a área de intervenção do mesmo. Referência particular à área de circunscrição da investigação.*

Questões de natureza ética

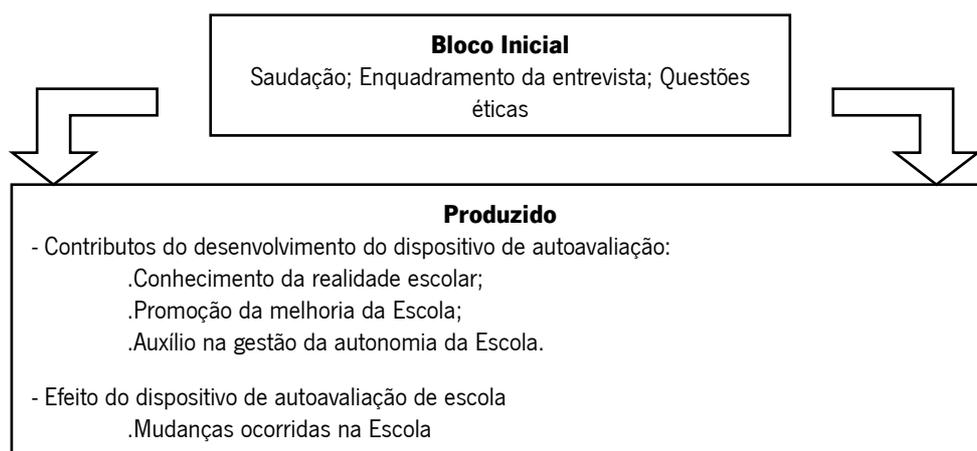
Apresentação dos aspetos de natureza ética aos entrevistados (*autorização de gravação áudio da entrevista e da possibilidade da utilização de citações *ipsis verbis*; garantia do anonimato – atribuição de código – em toda e qualquer situação; possibilidade de reverem a transcrição desta entrevista, esclarecendo as afirmações feitas*).

_____, _____ de Abril de 2010

O (a) entrevistado(a),

O investigador/entrevistador,

GUIÃO



Aprofundamento das diferentes áreas temáticas a desenvolver ao longo das entrevistas.

Produzido

Contributos do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação

Conhecimento da realidade escolar

- Quais as áreas ou setores da Escola em que o desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação da Escola faculta um conhecimento mais aprofundado?
- Quais os atores da comunidade educativa que adquirem um conhecimento da realidade escolar proporcionado pelo desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação da Escola? (caso existam atores a quem o Dispositivo de Autoavaliação da Escola não forneça conhecimento da realidade escolar, perceções sobre quais as principais razões).
- O Dispositivo de Autoavaliação da Escola permite detetar: problemas / dificuldades; boas práticas desenvolvidas na Escola? (exemplos...)

Promoção da melhoria da Escola

- O Dispositivo de Autoavaliação da Escola incentiva o desenvolvimento de ações de melhoria da Escola? Exemplos de ações de melhoria da Escola decorrentes do desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação da Escola.
- Qual é o papel do Dispositivo de Autoavaliação da Escola no desenvolvimento de ações de melhoria da Escola?
 - .incentiva a comunidade educativa a empenhar-se no desenvolvimento de estratégias de melhoria da Escola?
 - .promove o envolvimento dos diferentes atores da comunidade educativa no desenvolvimento de estratégias de melhoria da Escola?
 - .orienta no desenvolvimento de estratégias de melhoria?
 - .incentiva a colaboração entre os atores da comunidade? (Ex. entre os docentes? entre os docentes e Encarregados de Educação? entre os docentes e alunos?
 - .incentiva os atores a ultrapassar as suas dificuldades?
- Qual o papel do Dispositivo de Autoavaliação da Escola no desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente?

Auxílio da construção / gestão da autonomia da escola

- Qual é a importância do desenvolvimento do Dispositivo de Autoavaliação da Escola na tomada de decisões?
 - .ao nível da adequação às exigências do contexto envolvente (exemplos...);
 - .ao nível da sua fundamentação / sustentabilidade / transparência / gestão de pressões (exemplos...).
- O Dispositivo de Autoavaliação da Escola facilita a tomada de conhecimento dos instrumentos de autonomia da Escola? É igual nos diferentes atores da comunidade educativa?
- O Dispositivo de Autoavaliação da Escola orienta as dinâmicas internas com vista à consecução dos objetivos / metas da Escola?
- O Dispositivo de Autoavaliação da Escola sensibiliza os diferentes atores da comunidade educativa para importância dos instrumentos de autonomia (ex. PEE, RI, ...) no desenvolvimento das suas tarefas? (exemplos...)

Efeito do dispositivo de autoavaliação

Mudanças ocorridas na Escola

- Quais as mudanças que percecionou com o desenvolvimento do DAAE?
 - .exemplos de mudanças visíveis que emergiram do desenvolvimento do DAAE.

E1

E: Eu começava por questioná-lo por euh::... ao nível das expectativas que tinha quando começou a negociar e a discutir o desenvolvimento de Autoavaliação de Escola, o querer que a Autoavaliação da Escola fosse desenvolvido aqui na Escola?

e: Na configuração que tem neste momento? O Grupo de Autoavaliação mais o amigo crítico? É isso?

E: Sim.

e: Ou enquanto ideia que já tínhamos? É isso?

E: Desde a ideia...

e: Pois porque a Escola, quando digo Escola digo a Comunidade, também os diferentes órgãos que a compõem e numa primeira fase, o Conselho Executivo euh sempre olharam para esta questão da Avaliação da Escola como uma tarefa que era urgente colocar no terreno, não é? Depois havia... e era urgente na perspetiva de dar coerência ao trabalho que já se vinha fazendo, particularmente na área da observação dos resultados, não é? Na área da análise dos resultados pronto fazia-se muito a análise dos resultados, a avaliação do Plano Anual de Atividades, com os famosos Relatórios Intermédios, etc., etc. E toda essa tecnologia carecia de::: uma maior intencionalidade, não é? E isto portanto foi assumido, como um objetivo, foi colocado no Projeto Educativo. Portanto, o Projeto Educativo foi aprovado em 2004/2005 e já lá tem uma meta concreta, enfim não quantitativa, sobre a implementação do dispositivo de Autoavaliação na Escola e isto era de influência interna porque nós queríamos que fosse assim, mas também olhamos a parte externa porque conhecíamos a Lei 31/2002 e portanto sabíamos que a Escola teria que adequar a sua atividade interna aos procedimentos de autoavaliação. Pronto, de maneira que::: quando começámos a discutir estas questões ficámos indecisos entre podermos avançar já para a autoavaliação, apenas com recursos internos, ou então podermos começar por uma avaliação externa, uma entidade que viria cá, faria o serviço e nós pagaríamos., o que nos parecia na altura, o que nos pareceu, numa primeira fase, na altura uma opção económica, barata e enfim menos cansativa. Na altura, simultaneamente, lançámos o desafio que foi o que aconteceu junto da Universidade do Minho até que ponto haveria a possibilidade de fazermos aqui um trabalho lento com um amigo crítico. Estabeleceu-se um bocado aqui uma parceria, um

protocolo com a Universidade que permitisse quer a Escola desenvolver as suas competências nesse âmbito e eventualmente servir para a realização de um trabalho académico, não é?

E: Hum, hum.

e: E por acaso quando nessa altura quando tivemos que decidir por um ou outro acabámos por dar prioridade a este sistema, que agora temos, de autoavaliação, um grupo de elementos da Escola mais um amigo crítico e deixar talvez para uma segunda fase a questão da avaliação externa, não é? Porque também achamos que às tantas os dois sistemas podem complementar-se, não são propriamente incompatíveis e podem até servir para enriquecer o processo. Portanto é isto, esperávamos sinceramente por um lado, dotar a Escola de um dispositivo de desenvolvimento organizacional, de melhoria porque tínhamos a noção de que já fazíamos isso que estávamos preocupados com os resultados, mas que gostávamos de encontrar forma de olhar a Escola de uma forma mais crítica até para interagir com, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos, para mim era o mais importante. E por outro lado, estarmos também preparados para, enfim, esta nova tendência que enfim está a avaliar a prestação de contas, não é?, porque:: e até mesmo para a preparação da autonomia porque aí já se falava também na celebração de contratos de autonomia, quer dizer, ficar para trás nesta área também era ficar para trás nessa eventualidade que a Escola queria agarrar. Se o vamos conseguir ou não, não sei.

E: A nível das expectativas, passando agora para algo concreto. Aquilo que eu pedia ao (nome) era um pouco a nível dos contributos que o (nome) tem dado ao dispositivo da Autoavaliação.

e: Ah, claro. O problema é que a gente embrenha -se tanto numa coisa que depois já não sabe distinguir muito bem onde começa e onde acaba a influência de cada um. Mas euh: e até porque eu acabo por estudar a temática noutra âmbito e depois é complicado saber distinguir. Mas eu acho que tem corrido bem. Acho que tem corrido euh:::, por um lado, a primeira decisão que havia a tomar era como constituir a Equipa? Portanto podíamos torná-la mais institucional, mais no sentido burocrático de representação dos diferentes órgãos da Escola ou menos institucional, portanto mais ágil, mais liberta para poder agir sem uma voz tão institucional e nós optamos por esta segunda e isto foi uma opção clara porque nós podíamos colocar na Equipa de Autoavaliação... Quem? Um Coordenador de Departamento, um Coordenador de Diretores de Turma, mais um Presidente do Conselho Executivo. Quer dizer, acabávamos por transpor para a Equipa parte do Conselho Pedagógico ou da Assembleia da Escola ou um dos órgãos que no fundo já existiam e essa opção inibia a equipa quando fosse olhar para esses órgãos. Acho que,

eu acho que deve ter uma atitude crítica, portanto a opção por uma Equipa, enfim, de pessoas descomprometidas, entre aspas, pareceu-me bem e foi intencional. Euh: Depois em termos de Conselho Executivo, é isso que tu pretendes?

E: Sim, sim.

e: Em termos de Conselho Executivo, até pela presença da Vice-presidente isso também foi intencional, nunca deixou de haver discussão, reflexão e mesmo alguma pressão entre aspas também para que o dispositivo pudesse dar conta do muito que a Escola já fazia. Euh e de uma perspetiva de análise de resultados que a Escola já tinha, mas que era preciso agora operacionalizar e até, enfim, enriquecer, melhorar claramente especialmente na questão das consequências, não é?

E: Hum, hum

e: Não era só dizer que está bem ou que está mal e depois ficarmos na mesma, que esse é que era o problema. Penso que isso se conseguiu e até se consegui mais do que isso que foi naquela primeira fase de enfrentamento, não é? de alguma desconfiança e até de desconforto por parte de alguns setores da comunidade que reagiram quando se colocou: *«Bem agora vamos estabelecer as metas, tem que ser, são os nossos indicadores de de.: sucesso»*. As pessoas reagiram, mas, pronto, discutiu-se abertamente e até foi muito interessante perceber que todos os Departamentos foram colaborando na construção desses mesmos indicadores de sucesso, não é? e, pronto, agora chegamos ao fim e as pessoas vão perceber que afinal até não foi um trabalho (como é que hei de dizer?) tão, tão disparatado como isso, bem pelo contrário. E agora também o facto de uns estarem acima e outros abaixo, não é em si nada que os vá matar, vá lá, e portanto isto também é algo que se vai aprender, não é? e talvez daqui a um ano ou dois tudo isto se incorpore com alguma normalidade nas nossa práticas, não é?

E: Hum, hum.

e: E pronto acho que sim, que tem havido uma boa dinâmica de de participação. O dispositivo é muito complexo, eu acho, é a minha opinião, está a ficar pesado, mas euh apesar dos seus instrumentos, não é? Mas eu penso que depois de o dominarmos melhor vamos, vamos talvez torná-lo mais ágil e operativo que é o que é fundamental.

E: Ficou mais pesado como? O que é que entende...?

e: Tem muitos campos, não é? e isso às vezes atrapalha... o olhar mais analítico da questão, mas isso é fácil porque faltam ali só, no meu entendimento, tem que ser rápido porque nós demoramos muito tempo a produzir isso, vamos lá, que é duas ou três folhas de síntese.

E: Hum.

e: Precisamos... e isso conseguia-se fazer com um software isso era um trabalho a seguir.

E: Mas está a focar muito o trabalho dos resultados...

e: Sim, claro, que depois temos todas as outras dimensões que também temos que observar, nomeadamente, esta questão das aprendizagens e da avaliação das aprendizagens que eu considero fundamental.

E: E a nível da participação, também houve, na sua opinião... a participação dos Coordenadores foi fundamental neste processo?

e: Acho que sim, acho que sim, mas foi fundamental porque primeiro tiveram que ser ganhos para a questão e foram euh e depois, a partir daí, na passagem dessa ideia, dessa necessidade para os departamentos, não é? Como níveis diferentes, como é óbvio.

E: Agora acabo por lhe colocar uma questão mais com um cariz que é este processo dos resultados foi um pouco ganho, do meu ponto de vista, e acho que faço parte do processo, acha que era ganho se não houvesse Avaliação do desempenho e estas questões que têm sido levantadas até relativamente aos resultados?

e: Não sei. Não sei responder a isso. Não sei, a Escola talvez pudesse reagir mais na minha perspectiva euh... não sei se funcionou a favor, se funcionou contra.

E: A nível da sua perspectiva...

e: Não, mas deixa-me estender um bocadinho esse aspeto porque é importante.

E: Pois...

e: Eu acho, eu acho que nós nunca saberíamos responder a essa pergunta. Teria sido interessante perceber se, de facto, teria sido mais fácil, se teria sido mais difícil. Eu acho que complicou, porque não facilitou.

E: Acha?

e: Acho que discussão ia haver sempre, mas da experiência que eu tenho dos Debates, não chegava ao dramatismo a que chegou se não fosse a avaliação do desempenho. Aquilo era mais por causa da avaliação do desempenho, do que por causa da Avaliação da Escola, euh. Depois, era uma questão de se ter ou não peso institucional para, estando decidido, executar-se. Era outra coisa. Mas as pessoas iam dizer: *«Ah, que chachada, porcaria e tal; ah bom está bem...tem que ser; ai é para fazer a Avaliação? Está bem, pronto, é da Escola? Está bem.»* Não haveria assim...diferiam a crítica ideológica, mas não reagiriam como reagiram.

E: Hum, hum.

e: O reagirem assim foi porque eles já estavam a ver a questão da Avaliação do desempenho e já estava a luta política toda no ar, não é? e contaminou. Agora responder com segurança, isto nunca iremos responder. Teríamos que ter outra Escola para comparar e também teríamos que ter a outra opção e ver o que... Isso já não conseguimos fazê-lo porque conseguimos impor uma metodologia e ela deu resultado mas agora é assim. A minha análise é esta: se tivemos o que tivemos e, mesmo assim, conseguimos fazê-lo e podíamos não o conseguir na medida em que as pessoas podiam fazer como fizeram em muitas outras iniciativas de boicote, de pressão, de estar contra e tal, euh, então, eu penso que retirava a comoção da Avaliação de desempenho, teria sido sempre mais simples. É a minha perspectiva, isto é, no sentido do assentimento, agora outra coisa seria das suas consequências, isso já é outra coisa, por exemplo, quando convidados a fazê-lo se o fariam ou não. Que é diferente. Aí, o facto de haver Avaliação de desempenho, o facto faz com que haja mudanças de atitudes. São coisas distintas. Uma coisa é: *«Sim, senhor, vamos subir a meta e tal... Ah tudo bem»*. Agora o comportamento deles, em função disso, muda? Muda, mas muda muito mais sabendo eles que há uma...

E: Influência em relação à Avaliação do próprio desempenho.

e: Vê-se isso infinitamente nos Apoios Educativos. Não é de agora e, portanto, a gente euh tal e fazer a Avaliação, mas a gente percebe que havia muita gente que aquilo era apenas uma operação burocrática e agora não. E agora as pessoas até fazem para mostrar que estão a dar Apoio, que aqueles alunos estão com eles e até gostam de dá-las num sítio público para que se veja.

E: Então, acaba por a Avaliação estar aqui a dar um contributo muito positivo.

e: Sim, se estivermos a falar em relação à Avaliação do desempenho é um facto.

E: E a Avaliação em geral?

e: Sim, porque condiciona, não é? Os Institucionalistas nesse aspeto têm razão, não é? A teoria do institucionalismo neste aspeto tem toda a razão, a pessoa adequa-se à pressão. Se a pressão não existir, não faz, se a pressão existir faz, na medida em que achar que tem que o fazer e sente que isso lhe é útil ou não. Isto é o comportamento humano, é mais isso do que propriamente a questão dos interesses. Não funciona muito essa questão dos interesses, perceber que a maioria das pessoas não são políticas no sentido tão estratégico como os franceses julgam, não é? *«Está uma pessoa, que tem interesses e que anda ali todos os dias a fazer um plano.»*. Não, isso não funciona assim. Funciona na base daquilo que eles entendem que querem que eles façam, funciona em função dos previsíveis ganhos que esperam obter

sobre isso. Se olhar e disser assim: *«Isto é obrigatório fazer, mas não advém daí nenhuma sanção, é obrigatório, mas...»*, não é?

E: Pois, eu estou a perceber.

e: Por que é que a Lei da Avaliação apareceu em 2002 e nós estamos em 2008 e até 2006 era tudo na paz do Senhor? E em relação à Autoavaliação de certeza que havia muito boa gente a dizer: *«Ah! ótimo, que ideia excelente, vou fazer isso na minha Escola.»*, mas tudo continuava na mesma, os mesmos rituais, as mesmas coisas de sempre, mas toda a gente feliz. Só começou a chatear quando eles de repente perceberam que afinal alguém vinha mesmo avaliar. E isso é que é uma chatice e as pessoas reagem: *«Eh pá, afinal vamos ter uma nota.»* E depois o problema da nota, como aliás se verificou aqui, não é? Ninguém gostou da nota. Se gostassem, ficávamos todos contentes, estabelecíamos e púnhamos logo na internet, não gostamos andamos a contrariar e, portanto, isto é complicado.

E: ...Eu estou a achar piada porque há aqui questões que está a levantar que também acabo por não ter essa perceção, ou seja, algumas questões ligadas à influência, aquilo de mexer com a pessoa.

e: Claro.

E: E é um pouco isso portanto esta Avaliação, é um pouco aquilo que o (nome) pensou, esta Avaliação de Escola mexe mais ainda quando há Avaliação de desempenho, quando há Avaliação externa, quando há aqui uma articulação entre tudo e a coisa começa a mexer.

e: Sim, sim. Mas isto é a minha tese, já percebeu? Acho que essa tese faz, de qualquer das formas parte da Literatura. Eu acho que eles perceberam isso, o quadro externo, é claro, perceberam que tinham que articular essas três dimensões e elas estão claramente articuladas neste momento. A Autoavaliação está obrigatória, tem que se fazer, a Avaliação externa de x em x anos aparece para ver se a Autoavaliação se faz ou não e a Avaliação do desempenho traduz, na vertente individual, aquilo que a Autoavaliação é na organizacional. Portanto os gajos fecharam aquilo, é um colete de força. Agora a minha dúvida é sempre a mesma: Será que eles não vão matar o cliente com tanta pressão? Eu disse isso à Ministra, que é necessário... toda a panela de pressão tem válvula de escape, será que isto, depois, não vai ter válvula de escape, não é?

E: Pois.

e: É que se não tiver, os professores vão ficar... a qualidade do trabalho é que importa, não é a Avaliação. A Avaliação é apenas uma tecnologia. O que nos interessa a nós é melhorar as

práticas. Estaremos a melhorar? Não estaremos a matar a galinha dos ovos de ouro? Que eu acho que, depois, nunca vi ninguém. Está toda a gente centrada na Avaliação, mas a Autoavaliação não é um fim, é apenas um instrumento, daí eu achar que temos que ter calma todos e também não ficarmos muito concentrados nisso, senão, não fazemos mais nada. E a tecnologia que a suporta para mim está a ser demasiadamente complexificada por assim dizer, não é? A Avaliação de desempenho precisava de ter aqueles campos todos? Quem foi o doido que fez aquilo? Para mim é um doido ou então alguém que nunca vai ser um avaliador e que não tem que produzir indicadores de medida porque se ele tivesse que produzir indicadores de medida, então, punha aquilo mais simples.

E: Hum, hum.

e: Ou, então, que os apresentasse ao mesmo tempo, já que começamos todos a trabalhar a Avaliação da Escola, que para mim é fundamental, devia sempre de existir com a Avaliação do desempenho que para mim poderia ser até a consequência de. A Escola foi avaliada, dá muito Bom, os professores estão avaliados. «*Ai agora vamos distinguir o mérito deles?*» Pronto, está bem, então vamos ver e isso era fácil, se há os mais bons do que outros. Escusávamos de tanta treta. Não sei, vamos ver...

E: Sim, vamos vendo, conforme vamos andando. Agora...

e: Mas estamos a arranjar lenha para nos queimarmos, eu acho.

E: Essas coisas também, se calhar, deviam passar por uma fase de teste, não é? De reflexão, de experimentação.

e: Nós já tivemos aqui há dois anos, andamos a moer e tal a ver se conseguíamos criar um instrumento. Nós sentimos que depois vamos olhar para ele e vamos dizer: «*Eh pá, isto agora ...*» não é? Como é que se consegue dar conta da complexidade de uma organização dessas? É difícil, muito difícil, ora podemos é cair todos no discurso do politicamente correto. Vamos lá, institucionalmente estamos muito bem, fazendo tudo isto muito direitinho e de facto podemos todos produzir o discurso ótimo e vamos todos dizer que a Escola é muito boa, mas depois vamos ver que afinal e afinal os resultados são o que são e ela não é grande coisa.

Ora diz lá.

E: A nível da Equipa, agora centrando um pouco na Equipa e nas tarefas que tem desempenhado. Qual é a perspetiva do (nome) e relativamente a esta Equipa, há necessidade de haver uma Equipa para conceber e o trabalho que ela tem desempenhado na Escola, o papel dela ao longo destes anos?

e: Eu acho que o papel da Equipa é fundamental, ora ainda não encontrei... e é cansativo, não é? Exigente e, portanto, às vezes sentimos por parte de alguns dos seus elementos aquilo que pode representar uma sobrecarga e que é mais uma coisa que ele tem que fazer e tal e nem todos respondem da mesma maneira. Mas, de facto, a Equipa de Autoavaliação acaba por constituir-se como um corpo com uma importância muito vincada no trabalho da Escola. Euh, vamos ver. Mas eu tenho a sensação que todos os anos vai ser uma Equipa dinâmica com pessoas a entrar e pessoas a sair, havendo depois um núcleo, enfim, mais estável. Porquê? Por ser necessário arriscar, por ser necessário pôr lá pessoas novas e muito diferenciadas, funcionários e os alunos, mas nós sabemos que o funcionário e os alunos a participação deles é sempre um bocadinho é variável, os pais...

E: Na sua opinião, a participação deles é fundamental numa Equipa?

e: Sem eles não faz sentido haver uma Equipa, é apenas mais uma Equipa de professores que vão fazer mais uma tarefa, enfim, por muito bem formada que esteja, manca.

E: Hum, hum.

e: A Equipa tem que ser aquela, agora o que eu reconheço é que a dinâmica e o que lhe é exigido, enfim, fará com que provavelmente de ano para ano ela tenha que recrutar novos elementos, perder outros, mas isso não vejo problema nenhum. Desde que haja uma coordenação e uma centralização, enfim, num núcleo mais ou menos constante.

E: Hum, hum.

e: Até que essa Equipa tem que aprender.

E: Pois, uma Equipa vai aprendendo com a sua experiência.

e: Exatamente.

E: Mas também, na sua opinião, acha que esta Equipa não o pode fazer, tem que se calhar ter um horário ou...

e: Isso aí está a ganhar ideia, não é) senão também não consegue. De facto, se não houver um tempo, um bloco ou dois, agora depende, por semana consagrado à tarefa, de facto é uma violência porque é exigente.

E: Hum, hum.

e: Acho que é uma boa medida de gestão.

E: Isso acaba por ser quase uma aprendizagem que tem vindo a acontecer na Escola.

e: Acho que sim, acho que sim.

E: A nível das dinâmicas que tem produzido, de uma forma bem concreta. Nós avaliamos este ano foi essencialmente isso os resultados do sucesso. Acabamos a fase, chegamos ao final do terceiro período e na sua perspetiva, o que é que viu? Já que disse que já houve mais apoios.

e: Claro.

E: Mas a nível concreto, da sala de aula, tem alguma perceção, se mexeu alguma coisa e nível dos pares pedagógicos, vocês têm aqui essa tradição, de se trabalhar com os pares pedagógicos.

e: Eu penso que, por exemplo, este ano houve aqui um aumento exponencial dos apoios prestados pelos professores aos seus próprios alunos, não é? E que também se nota por parte dos professores, por cada professor em concreto, mais uns do que outros, uma preocupação quanto aos resultados. Até aqui, achava quase natural. Olha foi... como quem diz os resultados eram mais consequência do trabalho de alunos do que do trabalho dos professores: *«Ah, são estes os resultados porque é isto que eles fazem»*, como se o professor não tivesse sobre isso nenhuma capacidade de influência. Mas eu penso que o dispositivo dos resultados, sem o outro que é o da legislação da Avaliação das aprendizagens, não fará tanta mexida a nível da sala de aula porque eu penso que ainda não conseguimos entrar na sala de aula.

E: Na sua perspetiva, esta ideia de confrontar esta realidade, ou seja, um resultado com metas, poderá desvirtuar um pouco os resultados dos alunos.

e: Não, não quer dizer.

E: Neste processo que está a acontecer...

e: Poder pode, mas também pode acontecer ao contrário, se vamos por aí, podemos dizer que se não fizermos isto, às tantas, os professores também davam negativas a todos, não se importavam nada com isso e era até prejudicial porque os alunos, se vamos por aí, podemos estabelecer que tipo de conjuntura, isso não importa. A responsabilidade do professor, ele tem que responder perante objetivos claros e pela sua consciência profissional, ou seja, se falseou resultados por causa das metas, isso não faz sentido nenhum. Embora possa acontecer, não faz sentido, nem se pode entender como atitude. Pode acontecer um ano não pode é acontecer sempre, portanto não acredito nisso e acho que essa crítica até se pode virar contra os próprios professores: *«Então eles permitem isso? Deixam que seja assim?»* Agora o que eu acho é que os resultados são um indicador precioso para atuar logo porque se formos atuar passado um ano já passou, já não há nada a fazer. Portanto, a importância dos resultados está que, logo no primeiro período, nós conseguimos perceber se uma determinada situação, numa determinada

aula, numa determinada disciplina, está a correr bem ou a correr mal. E responsabilizar o professor, mas não é no sentido de o castigar, é no outro sentido de aquele Conselho de Turma adotar, porque ele reúne, adotar isso nessa Escola.

E: Relativamente às disciplinas, também é a mesma coisa?

e: Exatamente.

E: E no sentido de ...

e: ...Definirem estratégias e fundamentalmente definirem planos de melhoria que também poderíamos ir por aí, mas eu também é aquilo, não este caso, o que importa é que a Turma, o Conselho de Turma ou o Departamento do lugar da disciplina diga assim: *«Não, a nossa perspetiva agora é esta e vamos melhorar. Vamos tentar passar deste ponto que agora estamos para aquele.»* Isto conseguiu-se inclusivamente numa das turmas que se identificou logo como *«Turma Bomba»*, cuja taxa de insucesso, numa determinada disciplina era perfeitamente maluca, ultrapassava qualquer normalidade. Tomaram-se iniciativas para lá daquilo que o próprio Conselho de Turma podia oferecer e reforçou-se o apoio e colocou-se professores a dar apoio a esses alunos. Do lado da gestão, também se tomam medidas, dentro daquilo que a Escola pode fazer, não é? E chegamos ao fim, rendemo-nos à evidência, percebemos que já não havia nada a fazer porque aqueles alunos não estavam bem inscritos na disciplina e a solução agora já está tomada: eles vão mudar de disciplina e os próprios pais colaboram na decisão, aceitam-na e pediram-na. Portanto, isto foi também reflexo do primeiro olhar, oitenta e tal de negativas. *«Eh pá, isto assim não pode ser»*. A primeira reação da professora foi: *«Mas eles são tão fraquinhos! Está bem, mas nós é que não vamos aceitar que a Turma tenha oitenta e tal por cento de negativas, não pode ser, vamos mudar isto, isto assim não dá»*. Segundo período: *«Pumba, sessenta e tal por cento de negativas...»*. Chegaram a estar três professores a dar aulas aquela disciplina. Não adiantou nada. Conclusão: de facto, os miúdos de Artes, que é o caso, não dão para a Matemática, muitos deles. Então, se não dão, então, também não vale a pena insistir. Então, o problema está na sua escolha. Pronto, solução...mudar de disciplina.

E: Euh, encontrou-se aí uma solução

e: Mudar de disciplina para oito ou dez daqueles alunos... senão, eles continuariam sempre a chumbar àquela disciplina... não dá ou então andamos todos aqui durante um ano sem saber fazer um diagnóstico. A professora trabalhava como trabalhava com os outros. Por que é que numa Turma tinham vinte por cento de negativas e noutra turma oitenta por cento? Não faz sentido nenhum. Soltaram-se os *«tregos»* todos naquela Turma? Não aquilo, de facto, não dão.

Portanto e isto é possível porque nós temos um dispositivo que nos permite olhar para os resultados e perceber logo que ali há um disfuncionamento porque até não é coincidente com o resto das outras disciplinas na própria Turma. Porque o dispositivo tem essa virtualidade, compara o desempenho quer com a disciplina, quer com a Turma e a gente percebe quem é que naquela Turma está com um desvio positivo ou com um desvio negativo. Isso porque para mim é muito importante porque permite dizer assim: *«Alto, tu estás negativo, porquê? Ah, mas é a Turma. Ai, não é, olha para aqui. Os outros professores são todos bons rapazes, só tu é que és bom? Pode ser mas...»*

E: É preciso refletir, não é?

e: Exatamente, a questão está aqui e é engraçado como há muita gente que, pela primeira vez, começa a perceber que tem um padrão de notas substancialmente diferente do padrão de notas dos colegas que lecionam a mesma disciplina.

E: E isto levou a alguma reação, até a nível de trocar ideias?

e: Claro, claro, trocar de testes e principalmente afinar critérios. E, de repente, um professor vê-se a dar às tantas notas que nunca daria porque estava um pouco centrado, num nível de exigência inadequado, eu penso, claramente. Isto funciona com a exploração dos resultados, ora os resultados em si mesmo não dizem nada, mas dizem tudo porque penso porque que não há nenhum indicador mais objetivo. O problema é sabê-los ler. Se formos só a fazer estatística, pronto, ora 20% é muito, é pouco? Eu também este ano apanhei um choque porque comparava sempre a Escola com a média nacional e nós andávamos sempre à frente. Sempre claramente à frente e este ano não sei porque ficamos atrás e eu aquele numero a mim faz-me uma confusão, como é que a nível nacional se passa de 51% para 63% num ano. Desconfio daquele número, não é lógico. Eu olho para trás e aquele número bate sempre certinho 51%, 54%, 55%, 48%, 49% anda ali, de repente 51% - 63%. Bem, enfim ficamos atrás porque nós estávamos sempre acima dos 60%, a nível nacional, acima dos 51%, 53%, 54% portanto vou ter que perceber o que é que se passou porque aquilo são taxas de conclusão do 12º ano, euh gerais. É assim: *«Ah é influência dos tecnológicos»*, não é porque nos Cursos Gerais também se passou para 63% que a diferença aliás é muito pequena.

E: Hum, hum.

e: O que é que se passou, então? De repente, passou toda a gente, aí por esse país fora. Por muitas negativas que se deem nos Exames Nacionais, os alunos passam. Basta que a nota interna cubra a desgraça. E, portanto, às tantas, ficamos um bocadinho fora da fotografia porque

não acompanhamos alguma tendência de subida que se verificou um pouco por todo o lado. Porque «*carças*» não se passa assim de 51% para 63%, nem aqui há uma indicação que, por ser nacional, nos permite verificar que alguma coisa já está a jogar diferente.

E: E leva a pensar o que é que se está a passar e ajustar.

e: E temos que nos ajustar e eu vou ter que dizer isso aos meus professores: «*Então vós estais a ser muito... e depois levais nas orelhas.*», não é? porque a Avaliação externa apreciou aquilo negativamente quando não o podia ter feito até porque o resultado tem que ser muito num quadro alargado, não pode ser naquele ano, até pode ter acontecido muita coisa que explique o porquê. Mas portanto os resultados, isso dava para muito desenvolvimento. Muito basicamente é assim os resultados são complicados porque são uma medida muito subjetiva e objetiva. O objetivo, mas é subjetivo, tem muitas variáveis lá metidas, mas nós podemos jogar com os resultados de uma forma (como é que hei de dizer?), de uma forma que simultaneamente compare duas coisas: uma o posicionamento do professor na disciplina e outra o possível desnível nessa disciplina, comparando na Turma com idênticos desníveis dos outros professores relativamente às suas disciplinas. Estou-me a fazer entender?

E: Sim, estou a perceber.

e: E, portanto, e nós conseguimos perceber se o perfil do professor está adequado ao perfil da Turma, se fizermos um gráfico ia aparecer uma linha reta, vai ver quem está acima e quem está abaixo e quem está a cima que é e porquê e quem está a baixo quem é e por que é que é. E isto não resolve nada, mas lança a discussão e retira desculpas.

E: Hum, hum. O.K. agora a nível do... eu sou o amigo crítico da Equipa, mas imagine que não sou e que estou aqui como investigador só e tenho duas questões para colocar ao (nome): que é um pouco perceber a importância que este elemento poderá ter na Equipa e que tipo de constrangimentos é que também pode o amigo crítico e não só na Equipa, mas também fora da Escola, na Comunidade Educativa.

e: Eu penso que o amigo crítico, pelo menos para nós, numa primeira fase, foi claramente passar um bocado, justificar um bocadinho a tarefa a ele, não é?, ou seja, é bom termos um amigo crítico que é alguém que sabe mais do que nós e que, portanto, nos vai ajudar a fazer muito disto e portanto tem essa perspetiva de utilidade ... por outro, eu acho que o amigo crítico também é importante porque permite, de facto, dar à Equipa uma perspetiva externa que se não, não consegue, não é? No fundo, para melhorar um pouco a subjetividade que, estando uma

Equipa da própria Escola a avaliar a sua Escola, iria sempre aparecer. Quando eu estou a olhar para aquilo que é meu, naturalmente tendo a ser simpático.

E: Hum, hum.

e: Se eu tiver alguém mais externo e não tão comprometido que me possa, que esteja mais à vontade para, acho que o processo só tem a ganhar. Só vejo um problema: é o amigo crítico passar rapidamente a ser, oh César, poder vir a vestir a própria camisola ... Às tantas acaba por se confundir também ele, mas isso até é bom... que aconteça.

E: Acha que isso é bom?

e: Acho que sim, embora possa-lhe retirar alguma objetividade. As melhores avaliações (isso agora já sou eu a falar) vêm dessa falta de objetividade.

E: Hum.

e: Ou seja não há objetividade na Avaliação e, portanto, como é sempre subjetiva, então, mais vale ela com alguém seja mesmo a querer. Se assim o quiser, ele vai na mesma olhar os lados críticos, fazer as críticas que são necessárias e tal, mas não o faz distanciado e se o fizesse distanciado também podia não fazê-lo com qualidade. Mas isso é objetivo...

E: Hum, hum.

E: Mas é esse o tipo de papel que tem sido desempenhado aqui no seu entender?

e: Acho que sim, que tem corrido muito bem nesse aspeto.

E: E a nível dos constrangimentos, existem?

e: Com o amigo crítico?

E: Com alguém externo...

e: Eu acho que a Escola, numa primeira fase, estava até mais preparada para a avaliação externa, eu penso que a presença de um externo, se vier com a chancela da Academia, da Universidade, é sempre um fator de legitimação, as pessoas aceitam, torna sempre o processo mais credível, do ponto de vista científico, dá-lhe uma validade que ela não teria se fosse só interna.

E: Portanto, não vê constrangimentos a nível de uma perspetiva externa, não é?

e: Eu não, só vejo vantagens ... olha e se fosse eu, se fosse um de igual para igual era diferente.

E: De igual para igual, como?

e: Se fosse alguém que viesse de outra escola fazer esse papel, não aceitavam.

E: Não aceita?

e: É.. é alguém da Universidade do Minho, pronto.... E, então, se estiver a fazer um trabalho de investigação e tal as pessoas dizem: «*Ah, coitado!*» e aceitam nessa primeira fase, mas por outro lado tem a Universidade do Minho, tem a investigação, tem os teóricos e a respeitam. É importante e não parece.

E: Só para nós terminarmos...

e: Apesar das críticas aos teóricos.

E: Pois, isso era um pouco aquilo que há um bocado estávamos a discutir, mas agora lançou uma ideia que já troquei com várias pessoas que é o amigo crítico poder envolver-se. Na sua opinião, um dia destes, o amigo crítico tem que ser substituído por outro, não acha? ou amigo crítico para sempre?

e: Não sei, eu daí deixaria a dinâmica desenvolver-se até ao ponto em que ... se um casamento termina em divórcio, não sei, pode terminar em divórcio ou não. Mas é provável que... Como eu disse que a Equipa tem de se refrescar talvez o amigo crítico.. há de chegar a uma altura em que o amigo crítico já não é crítico e é só amigo, não é? Até para refrescar, descansar. Neste momento não há nem deve acontecer porque o trabalho está ... todos olhamos para isto com naturalidade, não é? E até pode ser que a Equipa de Autoavaliação até possa existir durante algum tempo, apenas só a Equipa de Autoavaliação sem ter o amigo crítico, não é? Pois, isso são agora dinâmicas que iremos percebendo, nós podemos estar um ano sem mudar ninguém, sem alguém de fora, para quê? Mas depois podemos mudar um...alto, calma, já estamos um bocadinho a ficar... Também não é fácil ter alguém no trabalho, no trabalho de amigo crítico, como o Serafim está. Agora imagine que não temos nada dessa componente académica. Quem é que vai estar? Quer estar? Não vai ser fácil.

E: Por mim, eu agradeço.

Anexo 15

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Induzido	Implementação do dispositivo de autoavaliação	Iniciativa e a intenção	<p>“[...] numa primeira fase, o Conselho Executivo euh sempre olharam para esta questão da avaliação da escola como uma tarefa que era urgente colocar no terreno, não é? Depois havia... e era urgente na perspectiva de dar coerência ao trabalho que já se vinha fazendo, particularmente na área da observação dos resultados, não é? Na área da análise dos resultados, fazia-se muita a análise dos resultados, a avaliação do Plano Anual de Actividades, com os famosos Relatórios Intermédios, etc., etc. E toda essa tecnologia carecia de:: uma maior intencionalidade, não é? E isto portanto foi assumido, como um objectivo, foi colocado no Projecto Educativo [...] uma meta concreta, enfim não quantitativa, sobre a implementação do dispositivo de Auto-avaliação na Escola e isto era de influência interna porque nós queríamos que fosse assim, mas também olhamos a parte externa porque conhecíamos a Lei 31/2002 e portanto sabíamos que a Escola teria que adequar a sua actividade interna aos procedimentos de auto-avaliação.” (E1)</p> <p>“[...] esperávamos sinceramente, por um lado, dotar a Escola de um dispositivo de desenvolvimento organizacional de melhoria porque tínhamos a noção de que já fazíamos isso que estávamos preocupados com os resultados, mas que gostávamos de encontrar forma de olhar a Escola de uma forma mais critica até para interagir com, fundamentalmente, com a aprendizagem dos alunos, para mim era o mais importante. E, por outro lado, estarmos também preparados para enfim esta nova tendência que enfim está a avaliar a prestação de contas, não é?, porque:: e até mesmo para a preparação da autonomia porque aí já se falava também na celebração de contratos de autonomia, quer dizer, ficar para trás nesta área também era ficar para trás nessa eventualidade que a Escola queria agarrar.” (E1)</p> <p>“[...] uma perspectiva de análise de resultados que a Escola já tinha, mas que era preciso agora operacionalizar e até enfim enriquecer, melhorar claramente especialmente na questão das consequências, não é? [...] Não era só dizer que está bem ou que está mal e depois ficarmos na mesma que esse é que era o problema.” (E1)</p>
		Opções estratégicas	<p>“[...] quando começamos a discutir estas questões, ficámos indecisos entre podermos avançar já para a auto-avaliação, apenas com recursos internos, ou então podermos começar por uma avaliação externa, uma entidade que viria cá, faria o serviço e nós pagaríamos. O que nos parecia na altura, o que nos pareceu, numa primeira fase, na altura uma opção económica, barata e enfim menos cansativa. Na altura simultaneamente lançamos o desafio que foi o que aconteceu junto da Universidade do Minho até que ponto haveria a possibilidade de fazermos aqui um trabalho com um amigo crítico. [...] quando nessa altura quando tivemos que decidir por um ou outro acabamos por dar prioridade a este sistema, que agora temos, de auto-avaliação, um grupo de elementos da Escola mais um amigo crítico e deixar talvez para uma segunda fase a questão da avaliação externa, não é? Porque também achamos que às tantas os dois sistemas podem complementar-se, não são propriamente incompatíveis e podem até servir para enriquecer o processo [...]” (E1)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Construído	Equipa de autoavaliação de Escola	Processo de construção e reformulação	<p>“[...] podíamos torná-la mais institucional, mais no sentido burocrático de representação dos diferentes órgãos da Escola ou menos institucional, portanto mais ágil, mais liberta para poder agir sem uma voz tão institucional e nós optamos por esta segunda e isto foi uma opção clara porque nós podíamos colocar na Equipa de Auto-avaliação... Quem? Um Coordenador de Departamento, um Coordenador de Directores de Turma, mais um Presidente do Conselho Executivo. Quer dizer, acabávamos por transpor para a Equipa parte do Conselho Pedagógico ou da Assembleia da Escola ou um dos órgãos que no fundo já existiam e essa opção inibia a equipa quando fosse para olhar esses órgãos. Acho que, eu acho que deve ter uma atitude crítica, portanto a opção por uma Equipa, enfim, de pessoas descomprometidas, entre aspas, pareceu-me bem e foi intencional. [...] até pela presença da Vice-presidente isso também foi intencional, nunca deixou de haver discussão, reflexão e mesmo alguma pressão entre aspas também para que o dispositivo pudesse dar conta do muito que a Escola já fazia.” (E1)</p> <p>“[...] a Equipa de Auto-avaliação acaba por constituir-se um corpo com uma importância muito vincada no trabalho da Escola. Euh, vamos ver. Mas eu tenho a sensação que todos os anos vai ser uma Equipa dinâmica com pessoas a entrar e pessoas a sair, havendo depois um núcleo enfim mais estável. Porquê? Por ser necessário arriscar, por ser necessário pôr lá pessoas novas e muito diferenciadas, funcionários e os alunos, mas nós sabemos que o funcionário e os alunos a participação deles é sempre um bocadinho é variável, os pais... [...] Sem eles não faz sentido haver uma Equipa, é apenas mais uma Equipa de professores que vai fazer mais uma tarefa, enfim, por muito bem formada que esteja, manca. A Equipa tem que ser aquela, agora o que eu reconheço é que a dinâmica e o que lhe é exigido enfim fará com que provavelmente de ano para ano ela tenha que recrutar novos elementos, perder outros, mas isso não vejo problema nenhum. Desde que haja uma coordenação e uma centralização enfim num núcleo mais ou menos constante.” (E1)</p>
	Desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação de escola	Papel das lideranças	<p>“O problema é que a gente embrenha-se tanto numa coisa que depois já não sabe distinguir muito bem onde começa e onde acaba a influência de cada um. [...] a primeira decisão que havia a tomar era como construir a Equipa.” (E1)</p> <p>“[...] foi fundamental porque primeiro tiveram que ser ganhos [os coordenadores de departamento] para a questão e foram euh e depois a partir daí na passagem dessa ideia, dessa necessidade para os departamentos, não é? Como níveis diferentes como é óbvio.” (E1)</p>
		Perspetivas sobre o funcionamento do dispositivo de autoavaliação	<p>“Eu acho que o papel da Equipa é fundamental, ora ainda não encontrei... e é cansativo, não é? Exigente [...]” (E1)</p> <p>“Isso aí está a ganhar ideia, senão também não consegue de facto se não houver um tempo, um bloco ou dois, agora depende, por semana consagrado à tarefa de facto é uma violência porque é exigente.” (E1)</p>
		Recetividade dos atores da Escola	<p>“[...] alguma desconfiança e até de desconforto por parte de alguns sectores da comunidade que reagiram quando se colocou: <i>«Bem agora vamos estabelecer as metas, tem que ser, são os nossos indicadores de de:: sucesso»</i>. As pessoas reagiram, mas pronto discutiu-se abertamente e até foi muito interessante perceber que todos os Departamentos foram colaborando na construção desses mesmos indicadores de sucesso, não é? e pronto agora chegamos ao fim e as pessoas vão perceber que afinal até não foi um trabalho (como é que hei-de dizer?) tão tão disparatado como isso, bem pelo contrário. E agora também o facto de uns estarem acima e outros abaixo, não é em si nada que os vá matar, vá lá e portanto isto também é algo que se vai aprender, não é? e talvez daqui a um ano ou dois tudo isto se incorpore com alguma normalidade nas nossas práticas.” (E1)</p>

(cont.)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
		Do desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação	<p>“Poder pode, mas também pode acontecer ao contrário, se vamos por aí podemos dizer que se não fizermos isto às tantas os professores também davam negativas a todos o não se importavam nada com isso e era até prejudicial porque os alunos se vamos por aí podemos estabelecer que tipo de conjuntura, isso não importa. A responsabilidade do professor, ele tem que responder perante objectivos claros e pela sua consciência profissional, ou seja, se falseou resultados por causa das metas isso não faz sentido nenhum. Embora possa acontecer não faz sentido nem se pode entender como atitude. Pode acontecer um ano não pode é acontecer sempre portanto não acredito nisso e acho que essa crítica até se pode virar contra os próprios professores [...]” (E1)</p>
		Para o desenvolvimento do dispositivo de autoavaliação	<p>“Eu acho que complicou, porque não facilitou. Acho, que tornou na altura, a discussão ia haver sempre, mas da experiência que eu tenho dos debates, não chegava ao dramatismo a que chegou se não fosse a avaliação do desempenho. Aquilo era mais por causa da avaliação do desempenho do que por causa da Avaliação da Escola [...]. O reagirem assim foi porque eles já estavam a ver a questão da Avaliação do Desempenho e já estava a luta política toda no ar, não é? e contaminou. [...] retirada a emoção da Avaliação de Desempenho, teria sido mais simples.” (E1)</p> <p>“[...] às vezes sentimos por parte de alguns dos seus elementos que aquilo que pode representar uma sobrecarga e que é mais uma coisa que ele tem que fazer e tal e nem todos respondem da mesma maneira.” (E1)</p>
	Amigo Crítico	Importância	<p>“Eu penso que o amigo crítico, pelo menos para nós, numa primeira fase foi claramente passar um bocado, justificar um bocadinho a tarefa a ele, não é?, ou seja, é bom termos um amigo crítico que é alguém que sabe mais do que nós e que portanto nos vai ajudar a fazer muito disto e portanto tem essa perspectiva de utilidade ... por outro, eu acho que o amigo crítico também é importante porque permite, de facto, dar à Equipa uma perspectiva externa que não se consegue, não é? No fundo para melhorar um pouco a subjectividade que, estando uma Equipa da própria Escola a avaliar a sua Escola, iria sempre aparecer. Quando eu estou a olhar para aquilo que é meu naturalmente tendo a ser simpático. Se eu tiver alguém mais externo e não tão comprometido que me possa, que esteja mais à vontade para, acho que o processo só tem a ganhar.” (E1)</p> <p>“Como eu disse que a Equipa tem de se refrescar talvez o amigo crítico... há-de chegar a uma altura em que o amigo crítico já não é crítico e é só amigo [...]. E até pode ser que a Equipa de Auto-avaliação até possa existir durante algum tempo, apenas só a Equipa de Auto-avaliação sem ter o amigo crítico, não é? Pois isso são agora dinâmicas que iremos percebendo, nós podemos estar um ano sem mudar ninguém, sem alguém de fora, para quê? Mas depois podemos mudar um...alto, calma já estamos um bocadinho a ficar... Também não é fácil ter alguém no trabalho no trabalho de amigo crítico, como o Serafim está. Agora imagine que não temos nada dessa componente académica. Quem é que vai estar? Quer estar? Não vai ser fácil.” (E1)</p> <p>“Eu acho que a Escola numa primeira fase estava até mais preparada para a avaliação externa, eu penso que a presença de um externo, se vier com a chancela da Academia, da Universidade, é sempre um factor de legitimação, as pessoas aceitam, torna sempre o processo mais credível, do ponto de vista científico, dá-lhe uma validade que ela não teria se fosse só interna. [...] Se fosse alguém que viesse de outra escola fazer esse papel, não aceitavam. É... é alguém da Universidade do Minho, [...] tem a Universidade do Minho, tem a investigação, tem os teóricos e a respeitam. É importante e não parece. Apesar das críticas aos teóricos.” (E1)</p>
		Constrangimentos	<p>“Eu não, só vejo vantagens [...].” (E1)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Produzido	Efeitos na Escola	Mudanças	<p>“[...] conseguiu-se inclusivamente numa das turmas que se identificaram logo como <i>«Turma Bomba»</i>, cuja taxa de insucesso, numa determinada disciplina era perfeitamente maluca, ultrapassava qualquer normalidade, tomaram-se iniciativas para lá daquilo que o próprio Conselho de Turma podia oferecer e reforçou-se o apoio e colocou-se professores a dar apoio a esses alunos. Do lado da gestão também se tomam medidas dentro daquilo que a Escola pode fazer, não é? E chegamos ao fim, rendemo-nos à evidência, percebemos que já não havia nada a fazer porque aqueles alunos não estavam bem inscritos na disciplina e a solução agora já tomada: eles vão mudar de disciplina e os próprios pais colaboram na decisão, aceitam-na e pediram-na e portanto isto foi também reflexo do primeiro olhar, oitenta e tal de negativas. <i>«Eh pá isto assim não pode ser»</i>. A primeira reacção da professora foi: <i>«Mas eles são tão fraquinhos! Está bem, mas nós é que não vamos aceitar que a Turma tenha oitenta e tal por cento de negativas, não pode ser, vamos mudar isto, isto assim não dá»</i>. Segundo período: <i>«Pumba, sessenta e tal por cento de negativas...»</i>. Chegaram a estar três professores a dar aulas aquela disciplina. Não adiantou nada. Conclusão: de facto os miúdos de Artes, que é o caso, não dão para a Matemática, muitos deles. Então se não dão, então também não vale a pena insistir. Então o problema está na sua escolha. Pronto, solução...mudar de disciplina. [...] Portanto e isto é possível porque nós temos um dispositivo que nos permite olhar para os resultados e perceber logo que ali há um disfuncionamento porque até não é coincidente com o resto das outras disciplinas na própria Turma. Porque o dispositivo tem essa virtualidade, compara o desempenho quer com a disciplina quer com a Turma e a gente percebe quem é que naquela Turma está com um desvio positivo ou com um desvio negativo.” (E1)</p> <p>“[...] este ano houve aqui um aumento exponencial dos apoios prestados pelos professores aos seus próprios alunos, não é? E que também se nota por parte dos professores, por cada professor em concreto, mais uns do que outros uma preocupação quanto aos resultados. Até aqui achava quase natural. Olha foi... como que diz os resultados eram mais consequência do trabalho de alunos do que do trabalho dos professores: <i>«Ah, são estes os resultados porque é isto que eles fazem»</i>, como se o professor não tivesse sobre isso nenhuma capacidade de influência.” (E1)</p> <p>“[...] é engraçado como há muita gente, que pela primeira vez, começa a perceber que têm um padrão de notas substancialmente diferente do padrão de notas dos colegas que leccionam a mesma disciplina. [E isto levou a alguma reacção, até ao nível da troca de ideias?] Claro, claro trocar de testes e principalmente afinar critérios. E de repente um professor vê-se a dar às tantas notas que nunca daria porque estava um pouco centrado num nível de exigência inadequado eu penso claramente. Isto funciona com a exploração dos resultados, ora os resultados em si mesmo não dizem nada, mas dizem tudo [...]. O problema é sabê-los ler.” (E1)</p>

Anexo 16

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
Construído	Amigo Crítico	Importância	<p>“Eu penso que o amigo crítico, pelo menos para nós, numa primeira fase foi claramente passar um bocado, justificar um bocadinho a tarefa a ele, não é?, ou seja, é bom termos um amigo crítico que é alguém que sabe mais do que nós e que portanto nos vai ajudar a fazer muito disto e portanto tem essa perspectiva de utilidade ... por outro, eu acho que o amigo crítico também é importante porque permite, de facto, dar à Equipa uma perspectiva externa que não se consegue, não é? No fundo para melhorar um pouco a subjectividade que, estando uma Equipa da própria Escola a avaliar a sua Escola, iria sempre aparecer. Quando eu estou a olhar para aquilo que é meu naturalmente tendo a ser simpático. Se eu tiver alguém mais externo e não tão comprometido que me possa, que esteja mais à vontade para, acho que o processo só tem a ganhar.” (E1)</p> <p>“Como eu disse que a Equipa tem de se refrescar talvez o amigo crítico... há-de chegar a uma altura em que o amigo crítico já não é crítico e é só amigo [...]. E até pode ser que a Equipa de Auto-avaliação até possa existir durante algum tempo, apenas só a Equipa de Auto-avaliação sem ter o amigo crítico, não é? Pois isso são agora dinâmicas que iremos percebendo, nós podemos estar um ano sem mudar ninguém, sem alguém de fora, para quê? Mas depois podemos mudar um...alto, calma já estamos um bocadinho a ficar... Também não é fácil ter alguém no trabalho no trabalho de amigo crítico, como o Serafim está. Agora imagine que não temos nada dessa componente académica. Quem é que vai estar? Quer estar? Não vai ser fácil.” (E1)</p> <p>“Eu acho que a Escola numa primeira fase estava até mais preparada para a avaliação externa, eu penso que a presença de um externo, se vier com a chancela da Academia, da Universidade, é sempre um factor de legitimação, as pessoas aceitam, torna sempre o processo mais credível, do ponto de vista científico, dá-lhe uma validade que ela não teria se fosse só interna. [...] Se fosse alguém que viesse de outra escola fazer esse papel, não aceitavam. É... é alguém da Universidade do Minho, [...] tem a Universidade do Minho, tem a investigação, tem os teóricos e a respeitam. É importante e não parece. Apesar das críticas aos teóricos.” (E1)</p> <p>“[...] o contributo tem sido muito positivo, aliás eu já lhe disse e volto a dizer, globalmente foi muito bom.” (EE2)</p> <p>“Não há afunilamento nenhum nem há unidireccionalidade, não há nada disso. [...] penso que tem sido equilibrado, nós sentimos que atrás da actuação do amigo crítico há uma linha orientadora teórica bem marcada, não é? E se às vezes discutimos algum assunto é mais no sentido de será melhor será pior, propõe novas soluções, em termos de análise, reflexões, fornece-nos bastante bibliografia adicional, que nos tem ajudado também” (EE2).</p> <p>“[...] cada vez que tivemos assim reuniões importantes, referências para nós de informação e passagem de informação a coordenadores, a grupos de focagem, etc. convidamos sempre e achamos que é muito importante o nosso amigo crítico no sentido de dar contributo, de validar um bocado aquilo que estamos a fazer e de ser reconhecido pela comunidade.” (EE2)</p> <p>“[...] é evidente que a qualidade do projecto com o amigo crítico é muito superior à qualidade do projecto sem o amigo crítico, não tenho dúvida nenhuma.” (EE3)</p> <p>“[...] realmente é verdade que melhorou a qualidade [...]” (EE3)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
			<p>“[...] o papel do amigo crítico serviu para nos orientar. Euh estou:: creio, isto com toda a honestidade, que o trabalho que foi feito não seria feito a este ritmo se não fosse o amigo crítico porque muitas das vezes nós ficamos numa espécie de encruzilhada, não sabemos muito bem qual o caminho a seguir e o amigo crítico, em... tendo uma perspectiva muito mais dominante sobre a temática em questão, conseguimos sempre esclarecer. Mesmo em alguns dos casos nós, eu pelo menos, não seria capaz nesta altura de ter criado os documentos que foram sendo criados, se não nos fosse:: dada alguma orientação, nesse sentido. Lembro-me, por exemplo, no documento que foi aplicado no Conselho de Turma, na na no registo biográfico dos alunos digamos que foi aplicado pelos Directores de Turma [...]. Se por acaso o amigo crítico não fosse uma figura que nos orientasse, possivelmente nós iríamos aplicar uma ferramenta que já existia que depois daria respostas ou que não seriam solicitadas pela equipa da inspecção ou então seria... teria muitas lacunas em termos de resultados [...] nós fomos produzindo e o amigo crítico teve a função de, não nos fez o trabalho mas por outro lado foi-nos sempre orientando e eu acho que nós enquanto Equipa Educativa, aí é que está, por isso é que há pouco disse... se nós tivéssemos mais tempo, enquanto Equipa Educativa, ainda teríamos uma consciência mais acentuada do nosso papel e ainda iríamos conseguir trabalhar mais, mais rapidamente e melhor, especialmente com a ajuda do amigo crítico.” (EE4)</p>
			<p>“[...] exige um conhecimento do processo muito mais acentuado. E quando nós não tínhamos esse conhecimento, nós para o alcançarmos temos de estudar, temos que investir mais tempo, tempo esse que nós não dispúnhamos. E o teu papel de alguma forma facilitou o processo, acelerou o processo e permitiu que nós nesta altura... já consigamos ter algum material produzido e algum trabalho feito.” (EE4)</p>
			<p>“Tem que haver alguém que oriente e eu acho que aí o papel do Serafim foi importante, foi muito importante porque eu não sei o que é que fez o ano passado, não faço a mínima ideia, mas sinto claramente que se não fosse o Serafim, havia momentos que a gente não sabia rigorosamente por onde lhe pegar naquilo. E se não fosse as dicas de fazer isto, aquilo, aqueloutra nós não chegaríamos lá, julgo eu.” (EE5)</p>
			<p>“E se não houver alguém que diga: <i>«Não, temos esta possibilidade, temos aquela, aqueloutra. Mas eu acho que é melhor outra. O que é que vocês acham? Ou então perguntam, ou fazemos assim ou fazemos assado...»</i>, se não houver esta ajuda, esta primeira... o arranque, eu acho que nós não conseguíamos fazer. Nesse aspecto o trabalho do Serafim foi fundamental.” (EE5)</p>
			<p>“[...] amigo crítico por um lado deve ser um indivíduo que não saiba muito como funciona o sistema para não ser influenciável por A, B ou C, alguém estranho ao sistema e se for alguém, no caso do Serafim, alguém que está muito acima em termos de formação, em termos daquilo que a Escola é capaz de fazer, então melhor ainda porque então ajuda claramente, dá pistas, dá orientações para que a Escola consiga fazer aquilo que pretenda fazer. Eu acho que o Serafim foi importante em duas coisas: Por um lado, quando era preciso dizer: <i>«Não, vamos por aqui que é melhor por aqui.»</i> heu:: e isso foi importante. Em certas situações disse: <i>«Vocês têm várias hipóteses, agora têm que optar»</i>. Portanto deixou-nos a nós essa responsabilidade, também acho que é importante, não é? Tomar todas as decisões, não pode fazer isso, o trabalho é da Escola, não é do amigo crítico, não é? Portanto eu acho que foi inteligente ... <i>«Não, vocês agora escolhem, escolhem em função dos dados que têm»</i>, mas houve momentos de facto em que foi fundamental no sentido de dizer: <i>«Não, é assim que deve ser por isto, isto e isto...pronto não vamos por aí»</i>” (EE5)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
			<p>“[...] amigo crítico está bem colocado e é assim quando uma coisa que acha que não está bem ele diz e questiona o porquê de estar ali, e como é que se diz?, é mesmo crítico, ele está ali para criticar e se uma coisa não estiver bem eu concordo que ele critique e para mudar, para alterar. [...] o amigo crítico na hora certa está lá para responder ou questionar [...]” (EE6)</p> <p>“O amigo crítico está lá por exemplo vamos supor uma frase.... os docentes e ou não docentes diziam que estava lá bem colocado e se o amigo crítico estivesse lá e dissesse : «<i>Não, não está bem, vocês têm que pensar, têm que reflectir</i>» [...]” (EE6)</p> <p>“[...] acho que o amigo crítico estando lá, marcando uma hora e se as pessoas sentirem aquela responsabilidade que «<i>tenho de estar ali, àquela hora e naquela dia</i>» elas fazem tudo por tudo para estar ali, se não estivesse lá o amigo crítico: «<i>Eu se calhar não faço falta e não vou ou se depois até mando um e-mail e é mais fácil, através de um e-mail eu envio</i>».” (EE6)</p> <p>“[...] acho que o amigo crítico ainda cria mais força ainda, porque envolve mesmo toda a gente a participar, ou seja, ele até às vezes cria dúvidas, ou assim uma pessoa até fica assim... dúvidas, não é? Tenta descobrir essa tal dúvida, e ele envolve, faz uma força, é diferente, eu acho que se ele não estivesse, não haveria tanta envolvimento. Ou seja, não haveria parte dos encarregados de educação, não entrava em contacto por exemplo comigo ou o pessoal docente comigo e vice-versa, eu acho que o amigo crítico cria questões e... e existe uma certa dinâmica, eu acho, quando o amigo crítico está connosco é diferente.” (EE6)</p> <p>“Acho que sim para mim é uma figura que faz todo o sentido, porque por muito que a gente diga que é capaz de racionalizar as coisas, há sempre uma emoção que está subjacente. E, portanto, se alguém existir e conseguir afastar-se um pouco sem perder o apego, que faz parte, é sempre de salutar porque nos consegue mostrar algo que nós que estamos por dentro não conseguimos ver.” (E7)</p> <p>“[...] as pessoas percebem e acabam por alterar as suas condutas quando sabem que existe um elemento externo que observa e esta longe da emoção. Isto é, não está no mesmo barco que nós, tem um barco próprio. Logo, acho que isso ajuda na construção daquilo que se pretende.” (E7)</p> <p>“[...] alguém bem não conhecemos bem porque é estrangeiro entre aspas, um estranho e porquê pronto depois houve aquela reacção de alguns: «<i>Mas da Universidade? Da Universidade do Minho? Não sei...É credível não é credível? É uma instituição credível.</i>» Mas bom há sempre estas ... «<i>Não seria melhor uma empresa, adjudicar o serviço a uma empresa?</i> e pronto ...«<i>era mais confortável</i>». Pronto, houve realmente essa reacção mas depois percebeu-se que se calhar esta metodologia de trabalho poderia trazer proveito para a Escola.” (E8)</p> <p>“A minha percepção é de que é um elemento positivo. Vejo como elemento positivo, é uma perspectiva outra, não é? É um olhar outro, de alguém que está de fora e que tem outro distanciamento em relação àquela realidade que é objectivada e que portanto permite uma leitura muito mais isenta e consegue ver melhor, do meu ponto de vista, do que aqueles que estão na situação de emergência... ou de imersão se quisermos da realidade porque ver de dentro é mais difícil do que ver do fora porque o ângulo de visão é diferente, não é? Ver de dentro de um ângulo de visão contaminado, se quiser pela realidade... e o outro é um ângulo de visão mais neutro porque não está imerso naquela realidade que pode ser contaminante.” (E8)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
			<p>“É um olhar mais crítico, mais distante e que ajuda a ver melhor a realidade” (E8)</p> <p>“[...] vista como alguém nessa perspectiva, eu acho que o termo conseguido, do meu ponto de vista acho o termo é conseguido porque é alguém que tem alguma empatia connosco e amizade, há aqui pontos de convergência, mas que não tem uma postura de dizer sim está tudo bem a tudo, mas que diz: «<i>Aqui sim, ali não, isto está bem, a...</i>». Tem outro distanciamento em relação à realidade e isso é positivo.” (E8)</p> <p>“[...] eu acho que é o papel mais importante possível até porque vê a Escola com outros olhos, isto é, uma pessoa de fora que se foi entrosando nos problemas da Escola, mas que é, digamos, vertical ao ponto de analisar os prós e os contras, portanto ver os positivos e os negativos e poder ajudar a actuação para melhorar ou resolver os problemas.” (E9)</p> <p>“[...] penso que só veio enriquecer o trabalho da Equipa, veio dar uma maior possibilidade em termos de rigor e de fazer bem as coisas.” (E10)</p> <p>“Para mim é fundamental, o amigo crítico é fundamental, é fundamental alguém de fora para que tenham um certo distanciamento, para poderem até olhar para as coisas de uma forma diferente, eliminando muita da subjectividade que pode ser aqui se for feita só pelas pessoas da Escola. Esse para mim era um aspecto que sempre achei essencial.” (E11)</p> <p>“[...] a ideia que me dá é que tem sido alguém que tem ajudado a definir quais são os objectivos, as prioridades e quais os caminhos a seguir e que vai avaliando todo o processo e dando mais sugestões. Que eu parece-me que isso é que é o fundamental. Alguém por fora que olha ali, que vai vendo de uma maneira, Heu:: que não, olhe, é assim...quem está aqui está a fazer isso pode estar com alguma subjectividade a pensar em determinados aspectos, assim indica-nos o caminho que devemos seguir, que não devemos seguir e acho que isso é fundamental e dá sugestões para a forma de trabalhar. E tem, depois tem outra coisa que nos não temos, que tem a base teórica por trás necessariamente, que é fundamental.” (E11)</p>
		Constrangimentos	<p>Eu não, só vejo vantagens... (E1)</p> <p>“Pontualmente, podem ter havido falhas, mas que resultam da nossa não correspondência, não correspondência não em termos de trabalho, mas de falta trabalho orientado para o objectivo do amigo crítico, como amigo crítico que é, atenção. Portanto muitas vezes temos a sensação de que trabalhamos tanto tanto, tanto, tanto, tanto... e afinal não estamos a trabalhar nada de jeito, nesse sentido. Porquê? Porque não estamos dentro da linha orientadora de que a amigo crítico acha que tem que ser. E eu penso que também temos ganhado terreno nesse sentido e penso que a Equipa já consegue assimilar melhor ou impor melhor a sua óptica, que inicialmente isso era impossível, não porque o amigo crítico assim não o deixasse, mas porque nós não tínhamos conhecimentos práticos no desenvolvimento do modelo.” (EE2)</p> <p>“Tem carregado nas medidas, quando lhe dá. [...] É muito bom. Nós temos que ter maturidade, não são críticas, vamos lá ver, isto é para nós todos avançarmos, não é? Não, eu penso que não nos deve poupar a críticas.” (EE2)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
			<p>“É verdade que nós, de certa forma, vou dizer mesmo a verdade, somos influenciados pelas decisões do amigo crítico, tenho que dizer isso. Eramos pouco autónomas no início. Neste momento, já sinto que a Equipa está a ganhar uma certa autonomia e está a ficar mais crítica pronto, eu pelo menos estou a ficar mais crítica...” (EE3)</p> <p>“[...] que eu estou a dizer é que se calhar isto teria sido feito logo se tivesse dado essa informação antes [...] penso que ainda se está a estudar a situação. Eu entendo quem faz parte... do projecto, não é? mas pronto também é um dos aspectos que atrasam um bocado o andar.” (EE3)</p> <p>“O facto de ter uma qualidade superior também permite atrasar mais as coisas... e às vezes eu sinto que o não está, mais isto, mais aquilo pronto, acho que é óptimo, mas a certa altura sinto que se não houvesse... a mim às vezes parece-me perfeccionismo, vou dizer mesmo verdade, se calhar o projecto andava mais rápido, mas pronto provavelmente também não teria a qualidade que tem [...]” (EE3)</p> <p>“[...] eu senti que o referencial do Desenvolvimento Curricular ficou muito bem... Pronto, ficou muito bem, mas foi muito trabalhoso e gastou muito tempo, muita emenda, muita rectificação e realmente para ter essa qualidade é quase obrigatório o tempo que levou [...]. Eu senti mais nos relatórios propriamente do que propriamente nos referenciais, nos referenciais acho que foi correndo, heu: nos relatórios é que senti que houve ali uma perda de tempo quase, quando poderia ter sido feito naquele sentido, não é? aquilo leva muito tempo a fazer...” (EE3)</p> <p>“Como é que se podem prevenir, ou seja, há se calhar antecipações que podem ser feitas, planificações que podem ser feitas no sentido de andarmos para trás e para a frente, não é? Se calhar, evitar tanta correcção, não sei? Às vezes não sei se uma preparação mais dirigida das actividades não fosse mais rentável depois da execução [...]. Eu senti mais nos relatórios pronto, senti mais, porque depois é tudo em cima da hora, quer dizer... e realmente eles têm que ser aprovados e depois é assim há aqui uma certa pressão na Escola porque têm que se mostrar o relatório, o trabalho feito, e de repente tem que ser de um dia para o outro, não há tempo para esse tipo de rigor [...]” (EE3)</p> <p>“Em termos de constrangimentos das dinâmicas acho que não existiu nenhum porque sempre que foi necessário comunicar, a comunicação foi feita, euh as respostas foram sempre dadas atempadamente. Todas as solicitações foram atendidas portanto em termos de constrangimento por não ser um elemento de cá da comunidade educativa, não houve constrangimento nenhum.” (EE4)</p> <p>“Eu acho que constrangimentos existem, mas que é fundamental.” (EE5)</p> <p>“Nomeadamente por exemplo se uma pessoa acha que está correcta e o amigo crítico dizer assim «Ah, mas eu acho que não». [E isso é mau?] Não, eu acho que é muito bom. [...] É um constrangimento positivo.” (EE6)</p> <p>“Os constrangimentos decorrem da nossa percepção cultural das coisas. É estranho claro. Isto é, enquanto nós não estivermos cientes do científico que pode existir nesta nossa actividade, ou seja, admitirmos que alguém que está por fora tem uma percepção da nossa realidade, que nos pode ajudar a clarificá-la e orientá-la, é natural que haja reacções no sentido, passo a expressão “de corpo estranho.” (E7)</p>

Dimensão	Categoria	Subcategoria	Enunciado
			<p>“[...] numa fase inicial, se calhar quando essa decisão foi comunicada à Escola, a reacção terá sido de alguma prudência, alguma retracção, enfim mas porquê? Mas com o decurso da actividade é uma figura pacífica.” (E8)</p> <p>“Sobre a presença do amigo crítico na Escola eu não me parece que tenha havido problemas de maior uma vez que a maioria dos professores aceitou plenamente portanto a presença, e até porque isso passou nos órgãos da Escola e em todos os Departamentos, portanto a informação, aceitaram plenamente a presença desse amigo crítico.” (E9)</p> <p>“Houve um momento em que foi visto como algo condutor, ou algo condicionador [...] nomeadamente quando foi a nível da definição das metas e do enquadramento que isso teve, mas penso que o modo correcto de funcionar é esse [...]” (E10)</p> <p>“É assim, para mim não me traz constrangimento nenhum, antes pelo contrário. Tal como eu lhe comecei a dizer no início da entrevista para mim era fundamental que tivesse pessoas exteriores à Escola a avaliar isto. Porque se fosse só feito por nós não podia ter grande validade pelo menos a subjectividade era imensa. O facto de ter alguém de fora heu:: faz com que muita da subjectividade desapareça e para mim dá-me muita mais fiabilidade aos resultados.” (E11)</p>
		Relacionamento	<p>“Como a relação social penso que é boa, não há qualquer problema em dizermos aquilo que pensamos agora neste momento.” (EE2)</p> <p>“[...] em termos pessoal, sentimos por vezes uma certa impaciência, não é? Que se traduz assim... em pronto nervosismo. Nervosismo, atenção, nervosismo não nervosismo não é nervoso. Mas quer dizer, às vezes revela-se mais impaciente, menos compreensivo, mais irritado, mas isso é uma reacção pessoal.” (EE2)</p> <p>“[...] não tenho nada a dizer, para mim foi boa.” (EE3)</p> <p>“Foi muito bom, creio que não houve qualquer problema.” (EE4);</p> <p>“[...] não houve problemas, acho que o relacionamento estabelecido correu bem” (EE5);</p> <p>“É um amigo [...]” (EE6)</p>

Frequencies

Statistics

5.02 Melhora a capacidade da escola para gerir o seu processo de melhoria

N	Valid	96
	Missing	0
Mean		3,79
Std. Deviation		,794

5.02 Melhora a capacidade da escola para gerir o seu processo de melhoria

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Discordo totalmente	0	0,0	0,0	0,0
Discordo	9	9,4	9,4	9,4
Não tenho opinião	15	15,6	15,6	25,0
Concordo	59	61,5	61,5	86,5
Concordo totalmente	13	13,5	13,5	100,0
Total	96	100,0	100,0	

Graph

