

• C •

FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DIAGNÓSTICO DOS PROCESSOS DE AUTO-AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO NÃO-SUPERIOR.

A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NAS PRÁTICAS DE AUTO-AVALIAÇÃO.

Isabel Cristina Guerreiro Pimentel Maia

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Gestão, sob a orientação da Professora Doutora Patrícia Helena Ferreira Lopes de Moura e Sá.

Coimbra, Setembro de 2011

Ao Pedro e aos nossos cinco tesouros:

Manuel, João, José, Inês e Maria

AGRADECIMENTOS

Chegada ao final de uma etapa importante da minha formação, gostaria de manifestar o meu sincero agradecimento à Professora Doutora Patrícia Helena Ferreira Lopes de Moura e Sá, pela orientação, pelo apoio, acompanhamento e por toda a disponibilidade incondicional que tornou possível este trabalho. Muito obrigada.

Aos Directores das Instituições de Ensino Público Não-Superior que anonimamente participaram e foram imprescindíveis para a realização desta investigação, muito obrigada.

Quero agradecer também aos Directores das escolas, *experts*, e a todos que comigo colaboraram na validação do questionário.

Um agradecimento muito especial à minha mãe que esteve presente incondicionalmente nos momentos mais difíceis desta caminhada, foi o meu suporte, a minha grande companheira.

Aos verdadeiros amigos e familiares que acreditaram ser possível e me incentivaram, muito obrigada.

Nesta fase da minha vida familiar tão difícil, o meu agradecimento muito especial ao meu marido e aos nossos cinco tesouros. Obrigada pela nossa união, pelo nosso Amor infindável que nos faz acreditar que não há impossíveis. Obrigada pelas lições de vida que me ofereceram, pela compreensão e paciência que tiveram comigo. Sem vós não teria tido força para continuar esta aventura.

ÍNDICE

| | |
|--------------------------------------|------|
| ÍNDICE | iv |
| ÍNDICE DE FIGURAS | vii |
| ÍNDICE DE QUADROS | viii |
| RESUMO | ix |
| Capítulo I — INTRODUÇÃO | 1 |

Parte I

| | |
|---|----|
| Capítulo II - AVALIAÇÃO | 9 |
| Secção 1 – Conceitos Básicos | 9 |
| 2.1.1. Avaliação | 9 |
| 2.1.2. Auto-Avaliação | 12 |
| 2.1.3. Avaliação Externa | 14 |
| 2.1.4. Auto-avaliação/Avaliação Externa | 16 |
| Secção 2 – Avaliação Educacional | 17 |
| 2.2.1. Avaliação das escolas | 17 |
| 2.2.2. Paradigmas de avaliação das escolas | 19 |
| 2.2.2.1. O Paradigma quantitativo | 20 |
| 2.2.2.2. O Paradigma qualitativo | 21 |
| 2.2.3. Por quê avaliar as escolas? | 22 |
| 2.2.4. A avaliação e o contrato de autonomia | 25 |
| 2.2.5. A Qualidade na Educação | 26 |
| Secção 3 – Modelos de auto-avaliação | 29 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.1. O modelo European Foundation for Quality Management (EFQM)..... | 29 |
| 2.3.2. O modelo Common Assessment Framework / Estrutura Comum de Avaliação (CAF) | 36 |
| Capítulo III – AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO NÃO-SUPERIOR, EM PORTUGAL | 41 |
| Secção 1 – Contextualização histórica, legal e normativa da Avaliação das IEPNS, em Portugal, nas últimas décadas | 41 |
| Secção 2 - Experiências da avaliação das escolas | 47 |
| 3.2.1. Em Portugal | 47 |
| 3.2.1.1. <i>O Observatório da Qualidade da Escola</i> | <i>49</i> |
| 3.2.1.2. <i>O Projecto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais</i> | <i>51</i> |
| 3.2.1.3. <i>O Projecto Qualidade XXI</i> | <i>52</i> |
| 3.2.1.4. <i>O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)</i> | <i>53</i> |
| 3.2.1.5. <i>O Programa AVES.....</i> | <i>55</i> |
| 3.2.1.6. <i>O Projecto Melhorar a Qualidade</i> | <i>58</i> |
| 3.2.1.7. <i>O Projecto de aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas....</i> | <i>58</i> |
| 3.2.1.8. <i>O Projecto Qualis</i> | <i>61</i> |
| 3.2.1.9. <i>O Programa de Avaliação Externa das Escolas</i> | <i>62</i> |
| 3.2.2. Experiências Internacionais – breve apontamento | 66 |

Parte II

| | |
|---|-----------|
| Capítulo IV – METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO EMPÍRICO | 70 |
| Introdução | 70 |
| 4. 1. Modelo de Investigação | 72 |
| 4.2. Elaboração do Inquérito por questionário | 75 |
| 4.2.1. Fases e premissas da Construção do Questionário | 75 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.2. População e amostra | 77 |
| 4.2.3. Processo de administração..... | 80 |
| 4.2.4. Estrutura e questionário | 83 |
| Capítulo V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 86 |
| 5.1. Implementação de dispositivos de auto-avaliação | 87 |
| 5.2. Modelos de Auto-avaliação implementados | 88 |
| 5.3. Resultados da auto-avaliação..... | 98 |
| 5.4. Resultados da avaliação externa | 102 |
| 5.5. Alterações provocadas nas IEPNS pela avaliação externa | 105 |
| 5.6. Influência da avaliação externa na auto-avaliação | 110 |
| Parte III | |
| CONCLUSÕES..... | 115 |
| BIBLIOGRAFIA | 125 |
| ANEXOS | 140 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|------------|
| Figura 2.1 - Conceito de Avaliação | 10 |
| Figura 2.2 - Ciclo de Deming ou Ciclo de Melhoria | 30 |
| Figura 2.3 - Conceitos fundamentais de Excelência | 31 |
| Figura 2.4 – Modelo de Excelência da EFQM | 35 |
| Figura 2.5 – Estrutura CAF..... | 39 |
| Figura 3.6 - Quadro Conceptual do PAIE..... | 54 |
| Figura 3.7 - Modelo Conceptual da aferição da auto-avaliação das Escolas | 60 |
| Figura 3.8 - Modelo de Avaliação Externa..... | 62 |
| Figura 3.9 - Articulação da avaliação externa com a auto-avaliação e Autonomia das Escolas..... | 63 |
| Figura 3.10 – Quadro de referência do Modelo de Avaliação Externa | 64 |
| Figura 5.11 – Implementação de processos de Auto-avaliação | 87 |
| Figura 5.12 – Modelos de auto-avaliação implementados nas IEPNS..... | 89 |
| Figura 5.13 – Parcerias/assessorias nos processos de auto-avaliação..... | 92 |
| Figura 5.14 – Instrumentos utilizados na recolha de dados no processo de auto-avaliação | 96 |
| Figura 5.15 – Grupos ouvidos no âmbito do processo de auto-avaliação..... | 97 |
| Figura 5.16 - Canais de divulgação dos resultados da auto-avaliação..... | 99 |
| Figura 5.17 – Grupos de reflexão e análise dos resultados do processo de auto-avaliação | 100 |
| Figura 5.18 – Grupos de reflexão e análise do relatório de Avaliação Externa (IGE) | 102 |
| Figura 5.19 – Grupos que poderiam acompanhar a execução de um Plano de acção/melhoria após o relatório final de AE | 104 |
| Figura 5.20 - Impacto da avaliação externa na IEPNS | 105 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|------------|
| Quadro 3.1 - Orgânica do Ministério da Educação..... | 44 |
| Quadro 3.2 - Sínteses das Experiências de Avaliação em Portugal | 49 |
| Quadro 4.3 – Dados da População e Amostra..... | 78 |
| Quadro 4.4 – Estimativa de amostra (n) em função da população (N)..... | 79 |
| Quadro 5.5 - Composição das equipas de auto-avaliação das IEPNS | 93 |
| Quadro 5.6 - Equipa-tipo de auto-avaliação nas IEPNS..... | 95 |
| Quadro 5.7 – Melhorias encontradas nas IEPNS após a passagem da Avaliação Externa da IGE..... | 108 |
| Quadro 5.8 – Impacto da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação das IEPNS | 111 |

RESUMO

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, estabeleceu o carácter obrigatório da avaliação das Instituições Públicas de Ensino Não-Superior (IPENS), assumindo a complementaridade entre dois tipos de avaliação na escola: a auto-avaliação e a avaliação externa. Esta última, sob a responsabilidade da Inspeção Geral de Educação (IGE), pretende catalisar uma cultura de auto-avaliação e validar os processos implementados nas escolas, induzindo boas práticas. Contudo, a não indicação pelo legislador de um modelo de auto-avaliação, associada à falta de formação e competências nesta temática por parte dos actores internos à escola e à falta de liderança forte na implementação de todo o processo, explica, em muitas escolas, a fraca sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

O presente trabalho pretende fazer um diagnóstico dos processos existentes, analisando o nível de envolvimento dos vários actores do sistema educativo e identificando algumas das ferramentas e metodologias utilizadas pelas escolas. Paralelamente, pretende-se verificar que tipo de impacto tem tido a actual avaliação externa, cujo primeiro ciclo acaba de se concluir, na auto-avaliação das escolas.

Com esse intuito, foi desenvolvido e administrado um inquérito por questionário a todas as escolas já avaliadas pela IGE, tendo-se obtido resposta de 291 instituições, o que corresponde a uma taxa de retorno de cerca de 40%.

Os resultados obtidos permitem afirmar que as escolas estão a aprofundar progressivamente os seus processos de avaliação, abrindo-se cada vez mais a novos grupos e recorrendo a uma maior diversidade de instrumentos. No entanto, existem níveis de maturidade dos processos muito diferenciados, em que não raras vezes a auto-avaliação tem um carácter pouco estruturado e sistemático. Detectaram-se também algumas evidências de que algumas instituições estão a contratualizar externamente todo o processo, o que contraria o desenvolvimento de uma cultura organizacional de qualidade e melhoria, transformando a auto-avaliação num mero cumprimento normativo. Parece, assim, haver necessidade de orientações mais claras, combinadas com um maior comprometimento das lideranças no processo, de modo a tornar a auto-avaliação um processo holístico, sistemático e contínuo, capaz de promover a Excelência nas Escolas.

Palavras-chave: Auto-avaliação; Instituições de Ensino Público não Superior; Qualidade: Avaliação Externa.

ABSTRACT

Law Decree n° 31/2002, of 20th December, established the assessment of Portuguese Education System (IPENS) as compulsory, assuming complementarities between two types of assessment at school: a self-assessment and an external assessment. The former, being the responsibility of the General Inspection in Education – Inspeção Geral de Educação (IGE), intends to catalyse a culture of self-assessment and validate the processes implemented in schools by inducing good practices. However, the fact that the policy-maker did not provide a model of self-assessment, associated to the school stakeholders' lack of training and competences in this area, and the lack of strong leadership in the implementation of the whole process, explains, in a lot of the schools, the poor sustainability of the self-assessment process.

This study intends to make a diagnosis of the existing processes by analysing the level of stakeholders' involvement in the educational system and identifying some of the tools and methodologies used by the schools. In Parallel, we intend to find out what type of impact the current external assessment has had, now that its first cycle has come to an end, on self-assessment of the schools.

Thus, we developed and applied a questionnaire to all schools already evaluated by the IGE, we obtained answers from 291 institutions, which corresponds to a rate of feedback of around 40%.

The results allow us to affirm that the schools are progressively deepening/ improving their assessment processes, being more and more open to new groups and using a greater diversity of instruments. However, there are very different levels of maturity of processes, where quite often self-assessment is poorly structured and not systematic. There is some evidence that some institutions are contracting externally the whole process, which contradicts the development of an organizational culture of quality and improvement, transforming self-assessment in a mere normative fulfilment. It seems, therefore, that there is the need for clearer directives combined with a greater commitment from leaderships in the process, so that self-assessment becomes a holistic, systematic e continuous process, with the capacity to promote Excellency in schools.

Key-words: Self-assessment; Portuguese Education System; Quality: External Assessment.

CAPÍTULO I — INTRODUÇÃO

A escola existe como uma parte de um todo, de uma comunidade, de uma sociedade.

A escola pode mesmo funcionar como o espelho de um país, permitindo ver reflectido um passado, um presente e as perspectivas de futuro sobre diversos ângulos: económico, cultural, educacional, entre muitos outros.

É, de facto, na escola que todos nós nos completamos para fazermos parte do turbilhão agitada a que no nosso imaginário chamamos mundo.

É nesse mundo em que todos crescemos e vivemos, que muitas facetas se cruzam na nossa vida e necessariamente com a escola, pois é nela que passamos uma boa parte do nosso *tempo*.

Avaliar é já um vocábulo banal e é, talvez, uma das primeiras actividades em que participamos como indivíduos quando nascemos. Mal conseguimos gritar ao mundo para dizer que fazemos parte dele, já alguém nos está a avaliar e a fazer um relatório dos resultados do nosso *apgar*¹. E depois? Dependendo da pontuação dada, fazemos planos de acção/melhoria (espera-se que de acção intensiva e imediata), sempre com o objectivo de melhoria contínua a partir do minuto zero de vida.

Rapidamente entramos para a escola e esta ensina-nos muita coisa, e também nos ensina a avaliar os outros, a nós próprios e a tudo o que nos rodeia: então, por que não retribuirmos e avaliarmos a própria escola?

¹ A Escala ou Índice de **Apgar** é um teste desenvolvido pela Dra. Virginia Apgar, médica norte-americana, que consiste na avaliação de 5 sinais objectivos de um recém-nascido. Os sinais avaliados são: frequência cardíaca, respiração, tónus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele. O somatório da pontuação (no mínimo zero e no máximo dez) resultará no Índice de Apgar e o recém-nascido será classificado como sem asfixia (Apgar 8 a 10), com asfixia leve (Apgar 5 a 7), com asfixia moderada (Apgar 3 a 4) e com asfixia grave (Apgar 0 a 2)(http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_de_Apgar, acesso em 12 de Julho de 2011).

Se avaliar é para nós sinónimo de melhorar, fará sentido tentar com o nosso estudo contribuir para uma melhor avaliação educacional.

Contribuir para a reflexão da avaliação educacional, em concreto da auto-avaliação, foi uma das motivações iniciais para a escolha do tema deste trabalho de investigação.

As escolas em Portugal têm enfrentado um enorme desafio nas últimas décadas: por um lado, satisfazer uma sociedade em constante mudança, que exige da escola respostas que acompanhem essa mudança a uma velocidade alucinante, e, por outro lado, encarar uma avaliação não-inspectiva mas muitas vezes não menos temida (avaliação externa e auto-avaliação) como passaporte para alcançar a “tão desejada” autonomia.

O desafio proposto leva a escola a conseguir duas virtudes, ou seja, conseguir uma cultura de prestação de contas — como consequência de uma crescente autonomia que traz maior responsabilidade — e ainda uma cultura de melhoria contínua — de modo a satisfazer todos os *stakeholders*² ligados à escola, conseguindo corresponder às rápidas mudanças da sociedade.

Ao longo dos últimos anos e sobretudo após a publicação da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, a avaliação da e na escola, tornou-se quase numa obsessão para todos (Afonso, 2002:32).

Mas os órgãos de gestão das escolas parecem só agora começar a entender melhor a lógica, utilidade e a mais-valia da avaliação como instrumento de apoio à tomada de decisão essencial para vencer esse e outros desafios. Apesar de tudo, parece-nos que a falta de conhecimento sobre que caminho tomar e que instrumentos elaborar — uma vez que as lideranças das escolas frequentemente não dominam os conceitos inerentes ao processo de auto-avaliação — constitui uma barreira à rápida generalização da implementação de dispositivos e de boas práticas de auto-avaliação.

² A aplicação deste vocábulo foi introduzida pelo filósofo Robert Edward Freeman. Segundo Freeman, os *stakeholders* são elementos essenciais ao planeamento estratégico de negócios. Genericamente, podemos entender como sendo todos os envolvidos, todas as partes interessadas ou todos os intervenientes, num processo. No nosso caso entenderemos como todos os grupos interessados e envolvidos na escola (interna ou externamente) (wikipedia, disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>).

O nosso estudo baseado neste enquadramento tem como propósito fazer o diagnóstico dos dispositivos³ de auto-avaliação existentes e implementados nas IEPNS, tendo em conta o carácter legalmente obrigatório da auto-avaliação das escolas. Pretende também saber do envolvimento das partes interessadas no processo de auto-avaliação das IEPNS, nomeadamente na participação das equipas de auto-avaliação, instrumentos de recolha de dados, análise e divulgação dos resultados produzidos e ainda saber em que medida é que a avaliação externa, sob a responsabilidade da IGE, influenciou a escola como organização e, em particular, nas práticas de auto-avaliação (mecanismos e procedimentos).

Como referimos, para além da obrigatoriedade legal da auto-avaliação para as IEPNS, o Ministério da Educação implementou, sob a responsabilidade da IGE, um sistema de avaliação externa, testado em 2006/2007 e adoptado a partir de 2007 para todas as escolas do ensino público, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, terminando a primeira avaliação a todas as escolas em 2011. Nesta “primeira volta” de avaliação externa, o ensino privado e cooperativo não foi contemplado, sector que esperamos venha a ser abrangido no futuro.

De 2006 até à data em que começámos o nosso estudo, Outubro de 2010, cerca de 960 escolas têm a sua avaliação externa realizada, possuem um relatório, sobre o qual muitas elaboraram um documento de resposta, e essa informação é pública e foi analisada por nós através do site da IGE (www.ige.min-edu.pt).

Perante um número tão elevado de escolas avaliadas externamente e por conseguinte, em princípio, com uma reflexão interna efectuada não só sobre esses resultados mas também sobre os resultados e instrumentos implementados quanto à auto-avaliação — e lembre-se que um dos objectivos da avaliação externa é exactamente apoiar e catalisar a auto-avaliação nas escolas —, pareceu-nos a altura exacta para proceder a uma análise dos instrumentos, procedimentos e grupos envolvidos da comunidade educativa nos processos de avaliação externa.

A revisão da literatura por nós efectuada, para conhecer o “estado da arte” e a análise documental de fontes secundárias — ou seja, os Relatórios e Contraditórios da IGE

³ Um dispositivo poderá ser definido segundo Hadji “como o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação”(Hadji, 1994:148).

entre 2006 e 2010 e outros documentos publicados pela IGE e Ministério da Educação, sobre avaliação externa e auto-avaliação, e trabalhos de investigação (artigos científicos, dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento) —, mostrou que a maioria dos estudos era constituída por estudos de caso, com experiências de implementação de modelos em instituições de ensino ou na área do desempenho da docência. De forma mais alargada e sob a perspectiva de diagnóstico, só o estudo de Alves e Correia (2008) tem objectivos análogos aos nossos. O estudo destes autores foca-se na pesquisa das motivações e barreiras à implementação da auto-avaliação, na caracterização das áreas de avaliação e verificação da composição e trabalho das equipas de auto-avaliação. No entanto, pelo menos parte dos dados deste estudo é anterior à avaliação externa da IGE e não inclui todas as questões abordadas no nosso trabalho de investigação, como, por exemplo, os modelos de auto-avaliação mais utilizados pelas escolas e os canais de divulgação dos resultados. Para além destas questões, como já referimos, iremos procurar as influências da avaliação externa nas alterações da escola como organização e no processo de implementação de auto-avaliação. Por isso, o presente trabalho é original e pode constituir um contributo importante para conhecer o actual estado da auto-avaliação das escolas e definir medidas que a potenciem e refinem (como, aliás, era objectivo da avaliação externa implementar).

O nosso interesse pela **análise da intervenção da multiplicidade de grupos interessados** e envolvidos na educação e, em concreto, na escola foi também uma base de partida. Pretendíamos indagar até que ponto esta intervenção alargada existe entre nós e se é, como pensamos ser, uma condicionante do sucesso de implementação de qualquer processo de auto-avaliação, tal como amplamente sugerido por alguns autores (Iacouvidou et al, 2009) e até pelos protagonistas dos últimos Governos no que respeita a esta temática.

Assim, no contexto do ensino não-superior, consideraremos grupos de docentes, de não-docentes e de alunos, como os grupos internos ou partes interessadas internas; os pais, a autarquia e outros, como os grupos externos ou partes interessadas externas, à escola.

Outro pressuposto fundamental para nós é a **complementaridade entre a auto-avaliação e a avaliação externa**, também partilhada pelo plano normativo em curso. Esses normativos exigem às escolas que adoptem padrões de qualidade com

reconhecimento nacional e internacional, mas nada mais especificam. Esta falta de clareza ou de indicação de modelos para escolha, associada à falta de apoio de formação em conceitos, ferramentas e recursos de qualidade, constituem algumas das barreiras indicadas pelos directores das escolas à implementação de práticas de auto-avaliação. A própria IGE reconhece isso mesmo num relatório recente (IGE, 2010).

Para corresponder às nossas questões sobre esta temática, propusemo-nos atingir os seguintes **objectivos**:

- diagnosticar os dispositivos de auto-avaliação implementados nas IEPNS, em Portugal Continental;
- conhecer a extensão e o nível de implementação de dispositivos de auto-avaliação nas IEPNS;
- conhecer os modelos utilizados na implementação dos sistemas de avaliação nas IEPNS;
- conhecer o nível de envolvimento dos grupos internos e externos no processo de auto-avaliação nas IEPNS;
- compreender a extensão e o nível de maturidade dos dispositivos de auto-avaliação existentes antes e após a avaliação externa na IEPNS;
- compreender as alterações provocadas pela avaliação externa efectuada pela IGE, na organização da escola e nas práticas de auto-avaliação das IEPNS .

Após o presente Capítulo — **Capítulo I - a Introdução** — estruturámos esta dissertação em 3 Partes:

A **PRIMEIRA PARTE** foi dividida em 2 Capítulos, “Avaliação” e “Avaliação das IEPNS, em Portugal”.

No **Capítulo II – Avaliação**, começamos por uma **primeira secção** de **Conceitos Básicos**, onde, em quatro pontos, efectuamos uma reflexão sobre *avaliação; auto-avaliação; avaliação externa* e por último sobre a relação e complementaridade entre *auto-avaliação e avaliação externa*.

A **segunda secção** trata de **Avaliação Educacional**. Como intuito de melhor entender os processos, os instrumentos, o papel dos vários actores internos e externos dentro dos vários grupos interessados na escola – *stakeholders* – as potencialidades e fragilidades das práticas de auto-avaliação. Queremos ainda explorar os **dois paradigmas de**

avaliação (quantitativo e qualitativo) associados, respectivamente, a avaliação externa e a auto-avaliação, que são as duas formas de avaliação por nós analisadas neste trabalho de investigação. Também aqui estudamos os referenciais de avaliação normativa e criterial estudados por Figari (1993).

Nesta secção parece-nos ainda importante percebermos “*por quê avaliar as escolas?*”. A propósito de autonomia e qualidade, que emergem como principais razões apontadas, tentamos problematizar estes dois conceitos ligados à avaliação das escolas, para melhor entendermos a avaliação educacional — *Autonomia e Qualidade*.

Na *terceira secção*, apresentamos, sem grande profundidade, os dois principais modelos utilizados pelas nossas escolas nos processos de auto-avaliação: *European Foundation for Quality Management (EFQM)* e a *Common Assessment Framework (CAF)*.

No **Capítulo III – Avaliação das Instituições de Ensino Público Não-Superior (IEPNS), em Portugal**, a *primeira secção* trata a *Contextualização histórica, legal e normativa da Avaliação das IEPNS, em Portugal*, desde o período Liberal aos nossos dias de 2011, sensivelmente.

A *segunda secção* deste capítulo diz respeito às *Experiências da Avaliação das Escolas em Portugal* e, no final, apresenta um brevíssimo *apontamento de experiências internacionais*.

A **SEGUNDA PARTE** foi dividida nos Capítulos IV e V.

O Capítulo IV – A Metodologia utilizada no Estudo Empírico, descreve, com algum detalhe, o trabalho de campo realizado. Faz um enquadramento Metodológico do trabalho de investigação, explica e justifica todos os passos dados, “como se fez” a investigação, os instrumentos e técnicas utilizadas.

O Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados do questionário, trata os dados recolhidos, de acordo com as respostas pretendidas: 1) Implementação dos dispositivos de auto-avaliação nas IEPNS; 2) Modelos de auto-avaliação implementados nas IEPNS; 3) Análise e divulgação dos Resultados da auto-avaliação; 4) Análise e divulgação dos Resultados da avaliação externa; 5) Alterações provocadas nas IEPNS pela avaliação externa; 6) Influência da Avaliação externa nas práticas da auto-avaliação das IEPNS.

Para valorizar e validar os resultados e para colher uma perspectiva de evolução e mudanças verificadas nos últimos anos, confronta os dados com os outros estudos relevantes.

Por último, a **TERCEIRA PARTE**, em que apresenta as **Conclusões**, faz uma interpretação crítica dos resultados desta investigação e efectua algumas **considerações** e **recomendações** e apresenta um conjunto de **princípios orientadores para a implementação de um processo de auto-avaliação**. Por fim, apresenta alguns constrangimentos e limitações do estudo e recomenda a sua continuidade.

PARTE I

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO

SECÇÃO 1 – CONCEITOS BÁSICOS

2.1.1. AVALIAÇÃO

A avaliação é, desde logo, um conceito polissémico, tendo em conta o objecto ou a natureza social da organização a considerar, tornando-se a sua definição dependente do autor, da época e da abordagem teórica em causa.

Se, por um lado, temos autores que definem o acto de avaliar utilizando um dos verbos *estimar, calcular, medir, classificar, valorar* (Tyler, 1942), temos outros que o definem como um *juízo de valor* (Scheerens, 2004; Hadji, 1994) e *atribuição de mérito* (Scriven, 1967) ou que acrescentam à formulação de juízo de valor o propósito de *auxiliar da tomada de decisão* (Stufflebeam, 1978).

Ao tentar definir o conceito, verificamos que estas questões não são pacíficas e estão muito longe de se tornarem consensuais. Mas há um ponto comum que une toda esta temática: avaliar é sem dúvida um processo, que, apesar de complexo, é essencial e transversal a todas as actividades, objectos ou projectos, para que estes sejam reconhecidos como credíveis, validados e aceites universalmente.

O sentido dado por Tyler (1942) remete para uma avaliação de muitas formas e com muitas finalidades, cumprindo vários tipos diferenciados de objectivos, como é o caso da “prestação de contas”, por exemplo.

Hadji (1994) faz depender a avaliação da existência de três vectores essenciais: a *verificação*, a *localização* e o *juízo*. Entenda-se: é importante a *verificação* da presença de algo esperado inicialmente (o conhecimento, o saber, a competência); é essencial *localizar* ou *situar* a coisa esperada (indivíduo, instituição, escola, programa) e, relativamente a uma norma e/ou critério, é necessário *juizar*, atribuindo um dado valor a partir de uma certa escala definida (balanços, reflexões, intenções).

Para Hadji, a avaliação é um acto pelo qual se produz um juízo de valor incidindo em algo ou num objecto a avaliar e tendo em conta a relação de duas espécies de dados: os dados da *ordem do facto* em si, que dizem respeito ao objecto real a avaliar, e os dados que são da *ordem do ideal* e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto (Hadji, 1994: 31).

Para Lesne (1984), citado por Rodrigues (1999: 25), avaliar é relacionar, de forma explícita ou implícita, um referido com um referente, produzindo-se um juízo de valor.

Para Figari (1996), a ideia do processo de avaliação é algo que centraliza a construção do referente, dando especial relevo à obrigatoriedade da existência de referenciação, ou seja, ao facto de ter que se construir um sistema de referências relativamente ao objecto a avaliar.

Strufflebeam apresenta a avaliação enquadrando-a no modelo CIPP⁴, como “o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”.

Alaíz et al. (2003) apresentam um conceito de avaliação que assenta numa recolha e tratamento de dados e informação, em que a partir do confronto do *referido* com o *referente* se emite um *juízo de valor*.



Figura 2.1 - Conceito de Avaliação (Adaptado de Alaíz et al., 2003:10)

⁴ Context, Input, Processus, Product.

Temos, por um lado, um olhar da avaliação que implica uma comparação entre o real e o ideal, entre o referido e o referente, para que se produza o *juízo de valor* e, em contraponto, temos aqueles que criticam os autores que sustentam esta posição pondo em causa a objectividade do avaliador, dos seus quadros mentais, éticos, morais, políticos, culturais, que influenciam e descredibilizam esses mesmos juízos.

Consideremos, ainda, a definição de Melo (2005), que, começando por referir que os fins ou objectivos da avaliação em si vão determinar a forma de avaliação, sintetiza em dois os fins necessários para haver avaliação, em sentido técnico: *determinação de mérito e valor de algo* (Melo, 2005:87).

Assim, para Melo, a avaliação “é o processo de determinação do mérito e do valor de algo” (Melo, 2009:63). Este autor (Melo, 2005: 88) reconhece, contudo, outros fins ou objectivos concretos da avaliação como a melhoria, a prestação de contas, a seriação, a compreensão, a investigação e o apoio à decisão.

Independentemente das variantes apresentadas como definições para a avaliação, do nosso ponto de vista a avaliação assume um processo de recolha sistemática de informação, que permitirá aferir o referido a um referente sobre o qual se fará um juízo de valor que poderá auxiliar na tomada de decisões.

Assim, no nosso entender, a avaliação deve ser, sobretudo, uma ferramenta utilizada com o objectivo de melhoria. Mas todos possuímos uma espécie de tradutor mental automático, que nos remete prontamente para a prestação de contas como sinónimo de avaliação. É certo que este não será de todo um pensamento ilógico, nem incorrecto, apenas se apresenta carregado de uma imagem pesada e negativa do conceito de avaliação. O que faz sentido é associar a avaliação a uma prestação de contas, sim, mas que seja uma informação que funcione como alimento de um processo de melhoria contínua.

Esta diversidade de opiniões sobre a avaliação só nos leva a valorizar o próprio conceito, reconhecendo a importância da avaliação e obrigando-nos a concluir, de um modo geral, que todas estas as abordagens se complementam.

2.1.2. AUTO-AVALIAÇÃO

Uma vez que a organização que constitui o objecto do nosso estudo é a escola, passemos a considerá-la a partir de agora nas abordagens que se seguem.

Adoptamos uma distinção entre avaliação externa e auto-avaliação, fazendo coincidir o conceito de avaliação interna com o de auto-avaliação (Bolíva, 1994:262-265).

Segundo Alaíz et al. (2003:16), a auto-avaliação “é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria”.

Para Requena (1995:78), a auto-avaliação é uma avaliação onde “el proceso por el que la institución se analiza a sí misma”, que assenta numa ideia de avaliação feita com os recursos da própria organização, “dentro de si mesma”.

Se quisermos olhar a auto-avaliação de acordo com o plano normativo, a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, no seu artigo 6º, refere que, para além do seu carácter obrigatório, a auto-avaliação desenvolve-se em permanência e assenta nos termos seguintes:

- “- Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;

- Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;

- Prática de uma cultura de colaboração entre membros da comunidade educativa”.

De acordo com os princípios estabelecidos na literatura (Sá e Maia: 2011) a auto-avaliação deverá:

-ser **sistemática**, na recolha, na análise e na divulgação dos dados;

-ser **abrangente**, possibilitando um conhecimento mais profundo da escola, da comunidade escolar, e envolver todos os actores da comunidade educativa e local no processo de avaliação;

-ser adoptada como uma actividade **desejada por todos os stakeholders, por toda a escola**, com a perspectiva de melhoria;

-**valorizar** os resultados;

-**motivar** todos os *stakeholders* a reflectir e a **elaborar planos de acção/melhoria** consequentes da avaliação.

Existindo diferentes modelos de avaliação, todos acabam por apresentar um esqueleto idêntico. Senão, vejamos: todos pretendem analisar factores semelhantes, como o projecto educativo, a organização e gestão da escola, o clima e ambiente educativos, a participação da comunidade educativa, os resultados académicos.

A auto-avaliação é, sem dúvida, o instrumento que reúne mais potencialidades para desenvolver e melhorar a própria escola, pois ninguém conhece melhor a organização do que os próprios actores intervenientes na escola.

Mas se, por um lado, há benefícios em se assumir, simultaneamente, o papel de *avaliado* e de *avaliador* ou de *objecto* e de *sujeito da avaliação*, por outro lado, também há problemas e dificuldades se não se assegurarem algumas distâncias no desempenho destes papéis (Dias, 2005).

Desses problemas, os mais difíceis de ultrapassar são, desde logo, a garantia da *objectividade suficiente* no processo avaliativo, a que Dias (2005:33) acrescenta ainda o perigo de ocorrer o *fraccionamento da realidade*, isto é, a descontextualização dos dados, o que pode falsear os resultados.

Ainda assim, as desvantagens que a estrutura de um processo de auto-avaliação pode apresentar não se sobrepõem às vantagens que a escola obtém no seu desenvolvimento e crescimento futuro e no que aprende e dá a conhecer sobre si própria com a auto-avaliação. Por isso, a auto-avaliação é um instrumento da máxima importância para a escola de qualidade e do futuro.

2.1.3. AVALIAÇÃO EXTERNA

Este tipo de avaliação é a realizada por avaliadores externos à organização, ou seja, externos à escola. Estes avaliadores podem depender da tutela assim como podem ser peritos externos independentes.

A avaliação externa surge de uma necessidade de controlo institucional do sistema de ensino (Afonso, 2000). Segundo Alaíz et al. (2003:16), a avaliação externa “é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”.

Este tipo de avaliação associa-se, habitualmente, a métodos quantitativos de análise: por este motivo, é considerada, muitas vezes, como uma avaliação mais fiável e objectiva comparativamente com a auto-avaliação. A avaliação externa beneficia potencialmente do distanciamento do avaliador, que, neste caso, é alguém exterior à organização e, por isso, menos sujeita a influências e pressões internas à escola, isto é, ao objecto da própria avaliação.

Avaliar externamente a escola pode implicar utilizar este ou aquele modelo, utilizar esta ou aquela técnica e ferramenta de medição de variáveis do modelo em causa, mas será sempre importante tentar avaliar a envolvência e a motivação dos actores envolvidos. Entre os vários modelos de avaliação externa, podem diferir algumas valências, mas há pontos que têm dominado transversalmente todos (tal como vimos no caso dos modelos da auto-avaliação), como, por exemplo: análise curricular, oferta educativa, processo de ensino e qualidade de aprendizagem dos alunos, apoios educativos, clima da escola, tipo

de gestão e liderança, utilização de recursos, implementação da auto-avaliação, observação de processos de aprendizagem em sala de aula, entre outros (Clímaco:2005).

No caso português, a avaliação externa está a cargo do Ministério da Educação, que desde 2007 atribuiu à IGE a responsabilidade de a executar no território continental; nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, esta mesma função é atribuída às Inspeções Regionais de Educação.

A avaliação externa em curso, sob a responsabilidade da IGE, contempla uma equipa independente, com dois dos três elementos não pertencentes à IGE; a agenda desta equipa inclui painéis e entrevistas, na própria escola, e procura ter uma intervenção pedagógica, formativa e útil para os intervenientes internos da escola. Também é importante, sem dúvida, que, da parte da escola, exista vontade de participar e que internamente se faça uma preparação prévia de toda a comunidade educativa para o “evento”. A recolha de informação qualitativa e quantitativa na escola é da máxima importância e tem que ser cuidadosamente trabalhada e apresentada pelos actores internos. Ter ou não a capacidade de recolher e organizar a informação, analisá-la e apresentá-la após uma auto-reflexão pode para fazer com que todo o processo de avaliação se modifique e contribuir mais ou menos para a evolução da melhoria futura da organização.

De acordo com o plano normativo, o art. 8º da Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, a avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

- “- Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa;
- Sistema de certificação do processo de auto-avaliação;
- Acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação;
- Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- Estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.”

Este tipo de avaliação é o que mais se aproxima do modelo de prestação de contas (*accountability*)⁵ a apresentar à administração central, à sociedade, à comunidade educativa tida em parte como *cliente* da organização.

A avaliação externa permite também a comparação das escolas com os seus pares, *benchmarking*⁶, o que pode constituir um elemento muito importante para o processo de melhoria de desempenho da escola, desde que devidamente aproveitado e associado, por exemplo, à partilha de boas práticas.

No entanto, há riscos no uso da comparação com as outras escolas e na sua divulgação pública, pois, se mal aplicado, pode pôr em causa o próprio processo de melhoria em curso e contribuir, até, para uma não-avaliação ou falsa avaliação. Tal como acontece entre nós com algumas formas de *rankings*⁷ e com a publicação das suas listagens na comunicação social (muitas vezes provocam um desempenho pensado, apenas, em resultados de testes de aferição universal e não na melhoria substancial da escola e aprendizagens). É de notar que os *rankings* não premeiam a evolução e o esforço que a escola já tenha efectuado para melhorar o seu desempenho, pelo contrário, podem acabar por impedir que a escola tenha o estímulo necessário à melhoria das suas práticas.

2.1.4. AUTO-AVALIAÇÃO/AVALIAÇÃO EXTERNA

De acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, a auto-avaliação e avaliação externa são disciplinas complementares, embora considerando pontos de vista diferentes da mesma organização, que é a escola. Efectivamente mais do que avaliar a escola externamente, a avaliação externa levada a cabo pela IGE tem o papel de avaliar e

⁵ *Accountability* é um vocábulo anglo-saxónico, que se liga ao conceito *prestação de contas* no sentido em que, no âmbito da sua autonomia, cada escola tem o dever e a responsabilidade de mostrar e demonstrar a gestão dos recursos de que dispõe e relacioná-los com os resultados alcançados.

⁶ Este vocábulo pode ser traduzido aqui como “comparação referenciada”, “comparação com os outros” ou mesmo “aferição” (Clímaco:2005). Neste caso, “os outros” referem-se às escolas com as mesmas características e aqui com níveis de desempenho diferentes.

⁷ Os *rankings*, surgidos nos anos noventa, foram uma nova maneira de referenciar o desempenho das escolas, através de critérios pré-estabelecidos, como, por exemplo, a média das notas dos exames nacionais ou a média final entre a média de frequência e a média de exames nacionais.

sobretudo de catalisar a implementação de boas práticas de auto-avaliação. Não queremos com isso dizer que a função da avaliação externa é dirigir a auto-avaliação ou condicioná-la, mas facilitá-la. Adicionalmente a avaliação externa foi apresentada com o propósito de avaliar a possibilidade de cada escola poder efectivar o seu contrato de autonomia, o que constituiu o grande aliciante para a adesão voluntária inicial da maioria das escolas ao projecto de avaliação externa da IGE e do Ministério da Educação em 2006/2007.

A avaliação externa e a auto-avaliação fazem parte do mesmo ciclo de gestão da escola; ambas pretendem prestar contas a quem a solicita e recolher informações para análise de forma sistemática com vista a alcançar a melhoria contínua da organização.

O objectivo geral da avaliação, apresentado na Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002, foi tornar universais os mecanismos de auto-avaliação e de avaliação externa para todas as escolas de ensino não superior (IEPNS), considerando: a prestação de contas; a transparência na gestão dos recursos públicos e a identificação clara dos objectivos para a melhoria dos resultados (Rodrigues, 2010:230) e da organização.

A avaliação externa pode ser um passo essencial para iniciar ou permitir melhorar todo o trabalho de auto-avaliação.

SECÇÃO 2 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

2.2.1. Avaliação das Escolas

Sendo a avaliação da escola o tema central do nosso estudo, será útil tentar clarificar o conceito de Avaliação Educacional que assumimos neste estudo, assim como o da avaliação das escolas.

Nós crescemos com a palavra “avaliar”. Avaliam-se as escolas, os alunos, os docentes, os não-docentes, os projectos pedagógicos, as actividades lectivas e não-lectivas, os equipamentos, os fornecedores e até os resultados.

Se quisermos encontrar um *pai* para a avaliação educacional, esse nome é Tyler (1949), que foi o primeiro ou uns dos primeiros a tratar a aplicação da avaliação na educação.

Para Tyler, avaliar em educação terá que ser valorar os resultados dos alunos e efectuar o mesmo tipo de valoração por referenciação aos objectivos inicialmente traçados, para que, no final, se possa proceder à sua comparação quantitativa. A avaliação educacional é, para Tyler, o “*processo de determinação da extensão com que os objectivos educacionais se realizam*”.

Encontramos autores como Noizet e Caverni (1985) e Cardinet (1993) para quem a avaliação educacional é um processo de verificação de objectivos. Cardinet vê o processo de avaliação como uma maneira de contribuir para a eficácia da escola e do ensino, uma vez que existe a inserção, a observação e a interpretação dos resultados obtidos.

Para Cardinet, o processo de avaliação é tratado como um sistema de comunicação, que deve ser encarado dessa forma entre os professores e os alunos. O autor apresenta a avaliação através desse processo sistemático de recolha de dados para a produção de um juízo de valor, de forma a orientar as decisões e acções futuras necessárias à melhoria do funcionamento da própria escola.

Como vimos atrás, Stufflebeam (1985) dá relevo sobretudo à descrição do processo de avaliação. Este autor, primeiro, identifica as necessidades educacionais e, depois, elabora programas de avaliação centrados no processo educativo, para de seguida corrigir e aperfeiçoar o próprio processo. O modelo C.I.P.P., avançado por Stufflebeam, procura definir a avaliação como um processo racional, em que existe um *contexto* (*C* – onde são avaliadas as necessidades, as características dos participantes, os problemas que deram origem às necessidades encontradas); *uma entrada ou input* (*I* – a adequação da resposta e estratégias), *um processo* (*P*) e *um produto* (*P* – produto resultante). Através da informação recolhida no processo avaliativo, os agentes educativos obtêm dados que os auxiliam na decisão.

Ainda para definir Avaliação Educacional, autores como Scheerens (2004) aplicam uma definição geral, atribuível a qualquer actividade: um acto de “ajuizar o valor de objectos educacionais a partir de uma recolha sistemática de informação com vista a apoiar a

tomada de decisão e a aprendizagem”. Mais uma vez, está em causa a recolha sistemática de informação como método auxiliar à tomada de decisão e à aprendizagem.

A escola é um espaço construído por uma comunidade educativa composta por grupos de elementos socialmente muito diversificados, onde cada um tem um ponto de vista, uma perspectiva, interesses e expectativas diferentes sobre a escola.

Esta diversidade faz com que possa haver uma multiplicidade de opiniões estratégicas e de objectivos a atingir e de tipos de avaliação da análise dos dados recolhidos. Decorrendo daqui práticas de avaliação muito diferenciadas que dependem quer dos actores (internos e externos) quer do meio em que as escolas se integram.

Também Azevedo (2005) apresenta uma ideia de avaliação da escola como um processo contínuo e essencial para se conseguir alcançar a melhoria do Sistema Educativo. A avaliação das escolas é específica da própria escola apesar de ter um âmbito próprio, não podendo deixar de ser conforme e de adaptar o seu enquadramento com as avaliações dos seus actores, com as práticas e estratégias pedagógicas, com os projectos curriculares ou com qualquer outra política adoptada na escola.

A escola, para Azevedo (2005:16), não está isolada para a avaliação, ela faz parte de um “nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política”.

Avaliar a escola é, de facto, hoje, uma missão de toda a comunidade educativa mais do que uma missão da escola.

2.2.2. PARADIGMAS DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Parece-nos interessante entender a lógica da divisão teórica da avaliação educacional em dois paradigmas de referência — Paradigma Quantitativo e Paradigma Qualitativo —, uma vez que os dois estão relacionados com a auto-avaliação e avaliação externa, que são a base do nosso estudo.

Aprofundaremos o tema apenas na medida necessária para tentarmos esclarecer melhor as opções e definições que assumimos.

Será assim mais fácil perceber ao longo do texto que cada um destes paradigmas implica métodos, técnicas, processos, decisões e posições alternativas, quer da parte de quem pede a avaliação, quer dos avaliadores relativamente à organização, ou seja, à escola, a avaliar.

2.2.2.1. O Paradigma quantitativo

Requena (1995:90) sustenta que este paradigma se caracteriza por “la búsqueda y la creencia en la objectividad de la evaluación. La objectividade en la ciencia y en la evaluación es el resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida y análisis de los datos”. Como o autor refere, este paradigma não valoriza os processos, antes recorre a técnicas quantitativas, e privilegia os resultados, mas meramente os alcançados pelos alunos.

O paradigma quantitativo apresenta-se quase sempre ligado à avaliação externa das escolas, aplicado a grupos de escolas com variáveis ou características relacionáveis e a resultados mensuráveis e/ou comparáveis (Requena:1995).

Associado a este paradigma, poderemos falar do conceito de *avaliação normativa*, tendo presente o chamado *referencial normativo* (Figari, 1993:142). Figari refere-se ao próprio paradigma quantitativo da avaliação como “referencial normativo”, por este desvalorizar o processo e relacionar/comparar resultados quantitativos. Como a avaliação educacional está relacionada com a avaliação de desempenho dos alunos, podemos aqui também falar do conceito de “avaliação normativa”, associando-a, por sua vez, aos resultados e estes à comparação entre eles. No entanto, este conceito de avaliação não corresponde ao modelo utilizado pela IGE, no âmbito da avaliação externa. Podemos, no entanto, como exemplo, considerar algumas experiências de seriação, a partir dos anos noventa. Exemplos actuais são os exames nacionais ou os testes intermédios. Associados a estes testes estandardizados é feita uma seriação por

comparação de resultados. Seriação neste caso dos alunos nas escolas e entre as próprias escolas com base nas listagens dos *ratings*.

2.2.2.2. O Paradigma qualitativo

Por contraponto ao paradigma anterior, o paradigma qualitativo valoriza os processos, e não os resultados. Toma a escola como o centro do processo de avaliação e dá ênfase à avaliação formativa, deixando para trás a ideia de que os resultados são algo único, importante e objectivo.

Porém, a objectividade que, como sabemos, poderá ser relativa (Requena, 1995: 93), no sentido em que dependerá da interpretação dos fenómenos sociais e de como ou com que ponto de vista se observa essa mesma realidade, para além dos vários significados que poderão ser atribuídos aos factos.

Santos Guerra (2002:271-272) considera que a “contextualização da avaliação qualitativa valoriza a envolvente de referência, o tamanho da escola, o contexto psicossocial que a define, a sua cultura, o meio em redor, os seus protagonistas e o momento em que a avaliação é feita”.

O paradigma qualitativo é facilmente associado à auto-avaliação. Encontramos, para o paradigma quantitativo, o *referencial criteriado* (Figari, 1993:142) por contraponto ao *referencial normativo*. Figari apresenta a noção de *referencial criteriado* como o que “relaciona o resultado com os critérios que determinam o sentido da performance no conjunto do processo”.

Assim e derivando do referencial poderemos associar também à avaliação a de *avaliação criterial*, dentro da mesma lógica do ponto anterior. A “avaliação criterial” da escola é aquela em que a escola tem como referenciais os objectivos e metas propostas pelos seus vários Órgãos de Gestão. É uma avaliação que se baseia no seu processo interno, incluindo como actores a própria comunidade educativa e são estes actores internos que irão identificar os seus próprios problemas, resolvê-los e contribuir para a melhoria contínua.

Para nós, tal como acontece com alguns autores, estes dois paradigmas não se excluem mutuamente. Provavelmente, a utilização de ambos constituirá um excelente método avaliativo.

Requena (1995:96) é um dos autores que apresenta argumentos defendendo a complementaridade destes dois paradigmas para se obter uma avaliação que resulte num melhor conhecimento da realidade, deixando de lado o exagero desta separação de quantitativo/qualitativo.

2.2.3. POR QUÊ AVALIAR AS ESCOLAS?

Há muito que a avaliação educacional passou a fazer parte do discurso e das acções de políticas nacionais e internacionais.

Os objectivos e as motivações que levam vários países a darem grande destaque à avaliação educacional são muito diversos e de origem política, económica, social, entre outras.

Afonso (2002:31) constata que, a nível político, a avaliação educacional tanto é assumida como um “instrumento de controlo administrativo-pedagógico” — pelos ditos conservadores —; como um instrumento de “prestação de contas” — pelos liberais —, dentro de uma lógica de mercado, e ainda como “instrumento de promoção de aprendizagens críticas e reflexivas e de melhoria dos programas e dos projectos educativos” — pelos ditos progressistas.

A crescente investigação nesta área ocorre, promovendo o que Nóvoa, citado por Alves (2003:327), identifica como “duas tendências determinantes: a primeira — a de progressivamente se passar de uma pedagogia centrada no aluno à pedagogia centrada na Escola; a segunda — a das reformas estruturais se esbaterem, investindo-se antes na reforma da Escola”. As listagens de *rankings* elaboradas apenas nos resultados dos alunos devem ser contextualizadas com base em variáveis organizacionais tendo em conta a escola e de acordo com o meio em que a escola se insere.

Clímaco (2002:63) apresenta três grandes forças que têm estimulado o interesse pela avaliação da escola quer a nível político, quer a nível científico:

- a *pressão para melhorar o serviço educativo*, em que se exige à escola que prepare os seus alunos para responderem às solicitações da sociedade, garantindo uma melhor qualidade de vida a toda a comunidade, ajustando-se às necessidades económicas e ao desenvolvimento social;
- a *reorganização da administração, resultante de políticas de descentralização e de autonomia das escolas*, levando a escola à “prestação de contas”;
- os *contributos da investigação sobre a eficácia escolar*, atribuindo à avaliação um mecanismo regulador de eficácia do objecto a avaliar, a escola.

Azevedo (2005) apresenta algumas razões para o crescente protagonismo e importância do tema da avaliação:

- ser um instrumento de responsabilidade e apoio à tomada de decisão e à prestação de contas dentro do presente quadro crescente de autonomia;
- apresentar uma lógica de cidadania e uma lógica de mercado, e poder funcionar como um meio de comunicação e controlo entre a escola e os actores sociais⁸;
- ver a escola como uma unidade básica de mudança;
- os recursos públicos serem cada vez mais escassos e ser imperativo conseguir uma maior eficiência da gestão dos serviços educativos;
- as escolas serem através da avaliação “organizações aprendentes”;
- as escolas terem que dar resposta às necessidades da sociedade;
- a necessidade de reanimar a imagem da escola perante a opinião pública, sendo para isso necessário prová-lo através de dados comparáveis a nível internacional;
- diminuir o abandono escolar e desenvolver uma escola para todos;
- a avaliação da escola dever estimular o profissionalismo e a melhoria da docência nas escolas.

Alves e Correia (2008) atribuem o interesse pela avaliação a dois factores que, por sua vez, se encontram, segundo os autores, interligados: *crescente autonomia da escola* e a *constante mudança da sociedade*.

Costa e Ventura (2002:106-107) identificam, por sua vez, sete razões para uma notoriedade cada vez maior da avaliação educacional:

⁸ Para Azevedo (2005), os actores sociais assumem diversos papéis na sua relação com a escola: cliente, consumidor e cidadão.

- a *visibilidade e a especificidade das organizações escolares* — que se justifica, por haver de facto uma individualidade própria em cada tipo de organização que a distingue de todas as outras, como é o caso da escola;
- a *autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino* — Costa e Ventura vêm também, na avaliação, um instrumento para auxiliar a decisão. Pretendendo-se aumentar a autonomia da escola, aumenta-se a sua responsabilidade e, obviamente, o seu poder de decisão, daí o aumento de protagonismo da avaliação educacional ser cada vez mais notório;
- a *pressão pública e as lógicas de mercado* — dentro da lógica democrática e de mercado, as exigências da sociedade em exigir “prestação de contas” são um direito, mas também um dever;
- a *contracção dos recursos financeiros* — tratando-se de um bem público, terá que haver maior rigor e racionalidade na utilização de todos os recursos da escola;
- a *controlo e a regulação dos sistemas educativos* — que solicitam a necessidade de obter informações sobre o ensino e a aprendizagem, aparecendo a avaliação como diagnóstico das políticas educativas aplicadas, para que se processem acções com vista a atingir os objectivos definidos;
- a *estratégias de marketing e de promoção da escola* — apresentadas numa lógica de política de mercado;
- a *melhoria e o desenvolvimento organizacional das escolas* — sendo a avaliação uma ferramenta que permite a identificação dos pontos fortes e fracos, catalisando planos e acções estratégicas com o objectivo de uma melhoria contínua.

A avaliação da escola, independentemente de ser um passaporte para a necessidade de autonomia as mudanças organizacionais tentam traçar caminhos para a constante melhoria de funcionamento e dos resultados. A obrigatoriedade do Projecto Educativo nas escolas deu-lhes a indicação precisa desta mudança, para que haja um fio condutor que através da sua evolução se efectue um controlo, uma avaliação desse caminho de melhoria. É importante que haja contribuição para o Projecto Educativo de todos os *stakeholders* tal como na avaliação, num processo activo e dinâmico para que não seja mero cumprimento normativo.

A avaliação da escola deve conseguir analisar: “o induzido (as fontes); o construído (o funcionamento) e o produzido (os resultados)”, segundo Alves (2003:328). Por outro

lado, é importante que a auto-avaliação e a avaliação externa se complementem e que tenham em conta as características particulares “daquela escola” e o meio envolvente, para além de serem efectivamente públicos, pertences de toda a comunidade, as leituras conclusivas dessa avaliação.

Não temos dúvidas que estas várias razões apresentadas sob diversas perspectivas já nos permitem concluir que a avaliação é indispensável na escola do Séc. XXI. Quer seja por razões sociais, políticas, económicas, culturais ou outras, a avaliação é hoje um instrumento indispensável ao sucesso da gestão educacional.

2.2.4. A AVALIAÇÃO E O CONTRATO DE AUTONOMIA

Bernard Charlot (1994) identificou dois momentos de políticas educativas, de uma forma geral adoptadas por muitos países. O das décadas de 60-70 — com a centralização — e o das décadas de 80-90 — com o movimento contrário, a descentralização.

O primeiro movimento (anos 60-70) pode descrever-se com a chamada lógica *top-down*⁹ (a decisão tomada do topo para baixo) e com a uniformização da formação e com a centralidade da educação, enquanto que o segundo (anos 80-90) é descrito dentro de uma lógica *bottom-up* (a abordagem é feita com conhecimento específico a partir das “bases”). Aqui, a inovação, a diversificação de formação e a liberalização escolar provocam descentralização e delegação de responsabilidade, com contratualização de autonomia associada à avaliação.

A propósito da autonomia das escolas — numa lógica de descentralização — Barroso (1999) refere que as escolas caem numa “situação esquizofrénica, vivendo em dois mundos antagónicos — o do *discurso da autonomia* e o da *prática da dependência e do centralismo*”.

⁹ *Top-down* é a “d direcção do fluxo de informação ou das decisões, dentro de uma organização, dos níveis hierárquicos superiores para os níveis hierárquicos inferiores. O oposto designa-se por *bottom-up*” (CAF, 2006: 74).

De certa forma, a descentralização e a opção pela autonomia não foram nem são uma conquista do “local” em relação ao “nacional” (Charlot, 1994). Resultaram muito mais de uma decisão central, por se ter chegado a um ponto de limite do sistema educativo, que se tornou quase *ingovernável* (Canário, 1999), por ser demasiado complexo, burocrático e gigantesco.

O Estado deixa de ter o seu papel central de educador e passa a ter o de avaliador, no sentido de exigir à escola uma prestação de contas e a consequente responsabilização sobre aquilo que, antes, tinha sobre a sua alçada.

Os contratos de autonomia são burocraticamente extensos na sua forma. Neles se prevê quase tudo o que a administração central faria ou pretendia na gestão da escola se não existisse qualquer autonomia. A administração central gere por antecipação, o que contradiz, totalmente, a nossa noção de liberdade de acção e de autonomia que os órgãos de gestão devem ter aquando da assinatura de um contrato destes.

Desde o início do movimento da autonomia decorreram vinte e dois anos (entre 1989 e 2011) e o número de contratos de autonomia fica aquém do objectivo para 2007, que era de 100 contratos. A autonomia tem tido, pois, um percurso longo e lento. Os medos que outrora existiram em formalizar a autonomia deveriam ter sido ultrapassados com a prática, em regime de complementaridade, da auto-avaliação e da avaliação externa. Teoricamente, a avaliação deveria estar plenamente implementada, de modo a que o controlo de qualidade de um serviço público estivesse assegurado.

2.2.5. A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A Qualidade depende do objecto a que queiramos conferir valor, ou do interesse que lhe seja atribuído, ou ainda dos objectivos definidos, etc.

A ideia de *diferenciar* alguma coisa é imediata na associação que mentalmente se estabelece com o conceito de Qualidade.

Actualmente, a sobrevivência de uma organização depende do seu grau de Qualidade, isto é um facto. É este valor intrínseco ou valor de excelência que atribui o grau de Qualidade superior que permite a muitas organizações ultrapassar a barreira para o

sucesso. Calcular este valor é um processo à partida difícil e é-o mais ainda se o procurarmos fazer numa organização como a escola.

Apesar de termos consciência de que a definição de *Qualidade* é multifacetada no geral, vamos apenas tentar conhecer algumas tentativas de a definir especificamente para a escola, pois só assim poderemos relacioná-la com o objecto do nosso estudo, a *avaliação educacional*.

Para Saraiva et al (2003:3), a “Qualidade tem a ver com a forma como o processo de ensino/aprendizagem, e tudo o que a suporta, se planeia, desenvolve e melhora continuamente”.

Para outros autores, como Abreu, a avaliação da Qualidade nas organizações escolares tem que ser realizada de forma sistémica e adaptada a uma rede de interacções do próprio sistema educativo (Abreu, 2002).

Nos anos 70, o desafio proposto pelas políticas educativas em geral, foi a democratização da educação (Pires, 2000: 166), que trouxe consigo a *quantidade* à escola. Esta variável, a *quantidade*, trouxe ao sistema educativo português novas questões que foram trabalhadas positivamente de acordo com os objectivos. No final, a *quantidade* foi um desafio ganho, sem qualquer dúvida. Senão, vejamos: a taxa de escolarização no ensino secundário passou de 1,3%, em 1960/61, para 60%, em 2006/07; a taxa de escolarização aos 15 anos passou de 13,0%, em 1960/61, para 99,7%, em 2006/07; o número de educadores de infância passou de um valor praticamente nulo, em 1960/61, para um número próximo dos dezoito mil, em 2006/07; nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, o número de docentes passou de 10 386, em 1960/61, para 123 009, em 2007/08; a taxa de retenção e desistência no ensino básico baixou de 13,8%, em 1995/96, para 7,9%, em 2007/08, e a taxa de transição/conclusão no ensino básico passou de 86,2%, em 1995/96, para 92,1%, em 2007/08¹⁰.

¹⁰ Fonte: Ministério da Educação “50 Anos de Estatísticas da Educação (ensino não- superior)” (disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=376&fileName=50_Anos_Est_Edu.pdf).

Mas, e agora? Fará sentido falar em *quantidade*, numa altura em que falar de *crise* é inevitável (Pires, 2000: 185-186)? Já há muito que a *quantidade* não é a variável-objectivo e não fará sentido aplicá-la em 2011 ao ensino.

No século XXI não é escassez da quantidade que nos preocupa no ensino, e mesmo que a crise de *qualidade* possa ser reflexo de outro tipo de crise, ou crises, para nós neste contexto não interessará discutir isso: o sentido da discussão desta crise dever-se-á a uma instabilidade não controlada dentro do sistema educativo.

Esta preocupação contempla toda a sociedade, já não é algo restrito ao Estado ou à Escola, passou a ser uma missão social. Talvez também por isso a Educação e a Qualidade na Educação sejam mais do que uma “paixão” para qualquer político e qualquer cidadão, no dia-a-dia ou em qualquer campanha política, local ou nacional.

Nos textos normativos que regulam a gestão das escolas, verificamos que, associado ao vocábulo *qualidade*, aparecem os conceitos de “eficiência” e “eficácia”, mas não consta deles qualquer forma de os medir ou operacionalizar, nem mesmo se definem metas como níveis a alcançar (Clímaco, 2005:54). Aparece a referência a uma avaliação independente do sistema apresentada como uma preocupação de controlo do sistema ou mesmo como estratégia de reforma (Clímaco, 2005:55).

Para atribuir o valor da *qualidade*, é necessário avaliar, logo a avaliação tem que ser um instrumento auxiliar para atribuição de Qualidade a qualquer Sistema de Ensino ou escola.

Como síntese desta secção, Da Cunha (1989) citado por (Clímaco, 2005:55), refere que “aumentar a democratização é um factor imperativo da reforma educativa”, o que Clímaco (2005) interpreta como uma metáfora de “liberdade”, “igualdade”, “participação” e “eficiência” e estas vistas como expressões operativas de qualidade, onde diz¹¹: a “liberdade” tem a sua expressão na crescente autonomia das escolas, na introdução da comunidade na gestão das escolas, na descentralização da administração, na liberdade de escolher projectos e a sua escola; a “igualdade” é equivalente a “acessibilidade da educação” a todos os que queiram aprender, apoiar nos desequilíbrios individuais, aumentar as ofertas educativas e motivar para o sucesso; a “participação”

¹¹ Seguiremos quase na íntegra parte do texto da página 55 e 56 – Clímaco (2005).

tem que envolver todos os grupos internos e externos interessados na escola, ou seja toda a comunidade educativa; “eficiência” diz respeito à qualidade que tem que ser um valor disponível para todos, garantindo equilíbrio social e desenvolvimento educativo num sistema organizado, forte e eficaz.

SECÇÃO 3 – MODELOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

A escolha de um modelo de auto-avaliação em qualquer organização implica a tomada de decisões e a assunção de opções, nada fáceis, nem óbvias. Quando a organização em causa é a escola, mais complexa pode ser a escolha.

Acolhendo os modelos de auto-avaliação do mundo empresarial, as escolas elegeram entre nós dois modelos de maior sucesso: o modelo da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) e o modelo *Common Assessment Framework* (CAF).

2.3.1. O modelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM)

A 15 de Setembro de 1988, catorze presidentes de grandes empresas europeias — Bosch, Bull, BT, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer e Volkswagen — reuniram-se, em Bruxelas, e fundaram a European Foundation for Quality Management, uma organização não governamental.

A missão desta associação sem fins lucrativos era tornar-se o motor da Excelência sustentável na Europa. A noção de que o aumento contínuo da competitividade mundial ameaçava a sobrevivência destas empresas levou-as a unirem-se e a “promover e apoiar a gestão na compreensão e aplicação dos princípios da Qualidade Total e na prossecução da excelência empresarial” (Clímaco, 2005: 209).

Do trabalho desta associação resultou o Modelo de Excelência EFQM, que apoia a auto-avaliação das empresas e serve de referência para atribuição de prémios às empresas

que se distinguiam, no âmbito da Gestão da Qualidade Total (GQT). Em 1992, no Fórum de Madrid, esta associação entregou o primeiro prémio europeu de Excelência.

O modelo EFQM assenta num processo de auto-avaliação para ajudar as organizações que tenha como objectivo melhorar o seu desempenho, sejam estas pequenas ou grandes, públicas ou privadas, com vista à Excelência (EFQM, 2002).

O próprio Modelo tem sido revisto e melhorado ao longo dos anos e já foi adaptado a vários sectores de actividade e a diferentes tipos de organizações públicas e privadas.

O seu pressuposto baseia-se numa gestão com um ciclo contínuo de qualidade, que garanta a excelência “sustentável”, ou seja, os resultados produzidos e os processos executados têm que ser sistemáticos, revistos e melhorados continuamente. Está subjacente a ideia de que a Excelência se procura, mas não se atinge: por isso, os resultados alcançados são sempre revistos, tornando-se este ciclo de melhoria interminável.

Sendo um modelo dinâmico, este realça a interligação entre a inovação e a aprendizagem, considerando para o efeito o *feedback*, seguindo um ciclo de acções próximo do conhecido *ciclo de Deming* ou *ciclo de melhoria*, essencial para se interiorizar todo o mecanismo da EFQM (Figura 2.2).

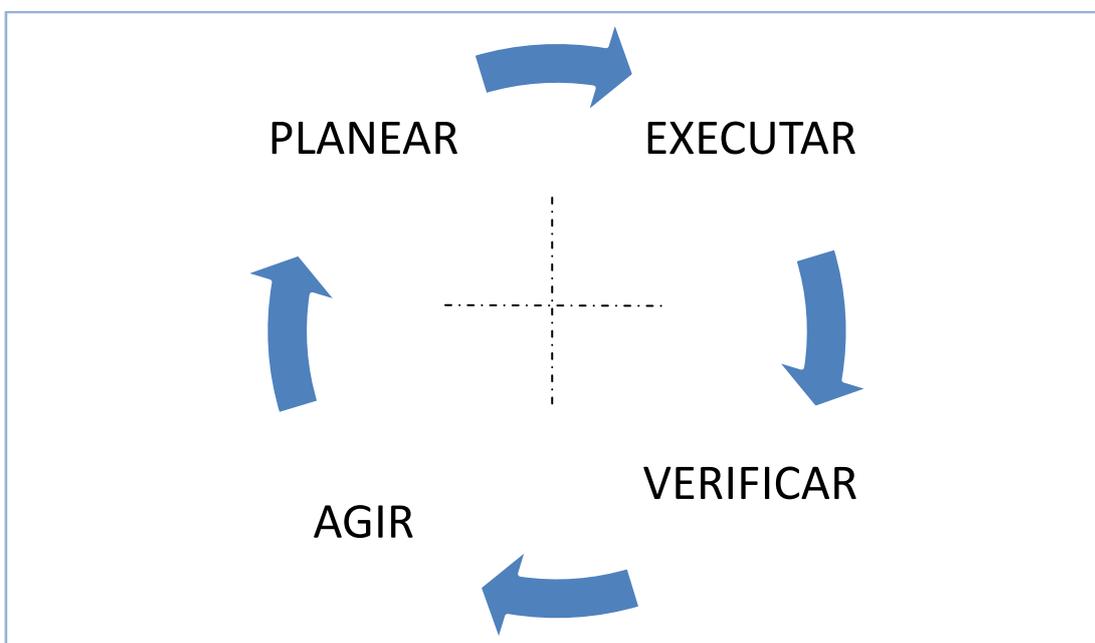


Figura 2.2 - Ciclo de Deming ou Ciclo de Melhoria

A sequência de acções “Planear, Executar, Verificar e Agir” auxilia e dirige a Gestão da Qualidade. Aqui, a auto-avaliação é nitidamente um processo de apoio ao planeamento e estratégia na organização, no nosso caso a escola.

No modelo EFQM (EFQM, 2002:6), a “Excelência” é atingida quando se manifestam numa organização oito “conceitos fundamentais”, onde são baseadas as actividades e comportamentos da organização (Figura 2.3): i - orientação para os resultados; ii- focalização no cliente; iii- liderança e constância de propósitos; iv- gestão por processos e por factos; v- desenvolvimento e envolvimento das pessoas; vi- aprendizagem, inovação e melhoria contínuas; vii- parcerias; viii- responsabilidade social.



Figura 2.3 - Conceitos fundamentais de Excelência Fonte: Adaptado de EFQM, 2003

i- A orientação para os resultados — “(...) Excelência é alcançar resultados que encantam todos os *stakeholders* da organização (...)” (EFQM, 2002:6).

A organização tem que conseguir que os resultados satisfaçam as necessidades e expectativas de todos os *stakeholders* que se relacionam ou mesmo venham a relacionar com a escola, no nosso caso. A organização escolar alcançará bons resultados e será excelente se satisfizer toda a comunidade educativa presente e futura. Caso haja conflito

de interesses entre os *stakeholders*, os seus gestores ou líderes devem saber geri-los de modo a conseguir-se a máxima satisfação média de todos.

ii- Focalização no cliente — “(...)Excelência é criar valor sustentável para o cliente (...)” (EFQM, 2002:6).

Os clientes são todos os que, de alguma forma, beneficiam com a actividade da escola. Se a escola conseguir conhecer bem os seus clientes — pais, alunos, professores do ciclo de ensino para os quais os alunos transitam e a comunidade envolvente —, conseguirá prever as necessidades destes e será mais fácil satisfazê-las. Interessa que através da auto-avaliação se consiga apurar os interesses, as expectativas, o tipo de actividades a realizar para se melhorar a organização, funcionando como indicador de qualidade e como importante indutor de melhoria. Um exemplo de adequação e focalização da escola ao cliente são as adequações das ofertas educativas profissionais ou alterações de programas curriculares.

iii - Liderança e constância de propósitos — “(...) Excelência é liderança visionária e inspiradora, indissociável de uma constância de propósitos(...)” (EFQM, 2002:6).

A escola tem que conseguir uma liderança organizacional forte, a liderança de topo dentro da escola deve unificar e motivar outras lideranças intermédias e restantes colaboradores. Tem que conduzir uma cultura organizacional que a direcione através de um caminho sustentável e que vá ao encontro da satisfação de todos os *stakeholders*, de modo a que todas as pessoas da escola se sintam envolvidas nos projectos. É necessário que exista uma boa comunicação na escola entre as lideranças de topo e as intermédias, também entre os vários órgãos, direccionando-se para os mesmos objectivos com a finalidade de alcançar a Excelência, conseguindo preparar a escola para as respostas necessárias resultantes das constantes mudanças do meio exterior.

iv - Gestão por processos e por factos — “(...)Excelência é gerir a organização através de um conjunto de sistemas, processos e factos interdependentes e inter-relacionados(...)” (EFQM, 2002:7).

Os *processos e estratégias* na escola terão que ser claramente definidos, de forma a garantir à organização uma estabilidade e previsibilidade no seu quotidiano. A escola deve gerir todas as actividades de forma sistemática, mensurável, com base em informação factual, credível e independente. Na escola, os instrumentos de gestão têm

uma lógica, a começar pelo projecto educativo, que influencia o plano anual de actividades de agrupamento/escola, e este, por sua vez, o projecto curricular de turma e, reciprocamente, os vários regulamentos e mesmo toda a base de orientação dos órgãos de gestão.

v - *Desenvolvimento e envolvimento das pessoas* — “ (...) Excelência é maximizar a contribuição dos colaboradores através do seu desenvolvimento e envolvimento (...)” (EFQM, 2002:7).

A gestão da escola deve conhecer bem as competências dos seus colaboradores e promover a formação de acordo quer com as necessidades da organização quer com as capacidades dos seus recursos. Os recursos humanos são o elemento de maior importância numa organização e o envolvimento de cada um na escola favorece o clima vivido, sustenta relações de responsabilidade e confiança e contribui para um desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo um melhor desempenho da própria escola. As escolas devem maximizar “o potencial e o empenho activo das pessoas através de valores partilhados e de uma cultura de confiança, transparência e *empowerment*, utilizando esse envolvimento para gerar e implementar oportunidades de melhoria”(EFQM, 2002:7).

vi - *Aprendizagem, inovação e melhoria contínuas* — “(...)Excelência é desafiar o *status quo* e efectuar a mudança, utilizando a aprendizagem para desencadear a inovação e oportunidades de melhoria(...)” (EFQM, 2002:7).

As escolas devem ser organizações aprendentes e, para tanto, devem avaliar e reflectir sobre as suas experiências e resultados, bem como com as práticas de outras escolas. São, por isso, realizadas práticas de avaliação interna e externa, com recurso ao *benchmarking*. O conhecido ciclo de Deming também está na base de todo o mecanismo (Planear, Executar, Verificar e Agir).

A melhoria contínua é a grande chave deste modelo, mas não garante o sucesso da auto-avaliação (Clímaco, 2005:28). A inovação é um dos factores importantes a ter em conta e que deve estar presente nos planos de mudança a seguir, assumindo-se que podemos *fazer melhor amanhã, mesmo que já estejamos a fazer Bem hoje*.

vii - *Desenvolvimento de Parcerias* — “(...)Excelência é desenvolver e manter parcerias com valor acrescentado(...)” (EFQM, 2002:8).

Hoje em dia fala-se muito de que “trabalhar em rede” ou “ter parcerias” é quase uma necessidade para o quotidiano das escolas e para estas conseguirem prestar um serviço que satisfaça todos os seus *stakeholders*. Tornou-se, por isso, usual ouvir nas escolas que se vai “protocolar” com a universidade ou com a companhia de teatro, com a empresa de software, com a empresa de transportes, etc... Muitos prestadores de serviços, servindo de apoio à actividade lectiva ou à manutenção dos equipamentos, fazem parte da rede e da comunidade educativa e estabelecem relações que contribuem com valor acrescentado para a escola.

viii - Responsabilidade social Corporativa — “(...)Excelência é exceder o enquadramento legal mínimo no qual a organização opera e empreender esforços para compreender e responder à expectativas dos *stakeholders* na sociedade(...)”(EFQM, 2002:8).

A escola já não se circunscreve ao cumprimento curricular legal, mas tem que ter uma interacção real e prática com a sociedade. A escola obriga-se a melhorar sempre e a atingir sempre mais em prol da sociedade no meio em que se insere. Para além de ser exemplar, a escola tem o dever de formar no sentido da actuação ética, da promoção do saber viver em sociedade e do bem-estar social dentro da comunidade em que se insere.

Os pressupostos teóricos assentes nos oito conceitos atrás indicados definem os objectivos gerais do Modelo EFQM (Figura 2.4).

Vejamos, agora, o instrumento de auto-avaliação proposto para alcançar tais objectivos. Os nove critérios que compõem o modelo EFQM dividem-se em duas categorias: os MEIOS e os RESULTADOS.

Cada categoria é dividida em sub-critérios, num total de trinta, e cada um destes contém exemplos de acções, de forma a atribuírem consistência e significado ao processo de auto-avaliação.

Os critérios de MEIOS dizem respeito ao que se faz e a como se deve fazer na organização para se desenvolver a sua actividade, enquanto que os critérios de RESULTADOS dizem respeito à forma e consequências da gestão dos meios que permitem alcançar determinados resultados (EFQM, 2002:5). Os cinco critérios dos MEIOS são: Liderança; Pessoas; Política e estratégia; Parcerias e Recursos; Processos.

Os quatro critérios de RESULTADOS são: Resultados dos clientes; Resultados das pessoas; Resultados da Sociedade; Resultados-chave de Desempenho. Esquemáticamente, o modelo simplificado apresenta-se da seguinte forma (Figura 2.4):

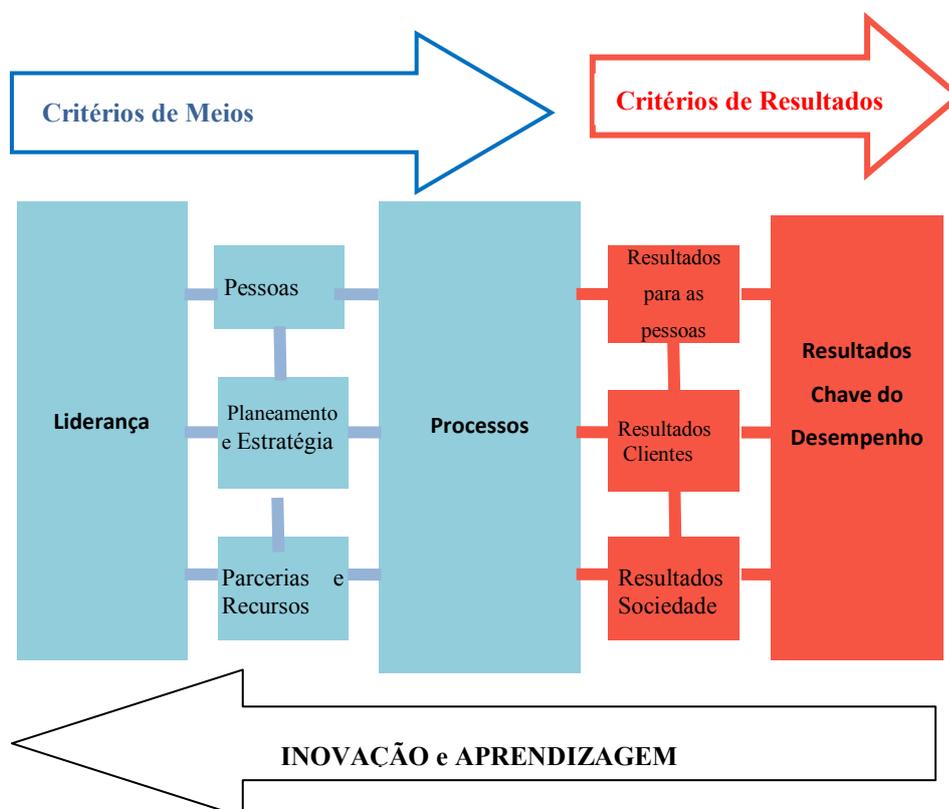


Figura 2.4 – Modelo de Excelência da EFQM – Adaptado de: EFQM, 2002:5.

A auto-avaliação tem aqui uma composição que engloba, de forma regular e sistemática, as actividades e os resultados.

Embora exista um sistema de pontuação associado ao modelo, as organizações e, no nosso caso, as escolas, podem não utilizar o sistema de pontuação e apenas considerar pontos fortes e fracos a melhorar.

A gestão aqui é vista como um processo integrado de auto-avaliação, servindo de apoio ao planeamento e à estratégia de execução, em funcionamento contínuo, dando um *feedback* importante, que orienta a acção. Na escola, a aplicação do ciclo de Deming deve permitir a todos os elementos da comunidade educativa que identifiquem as causas dos problemas em conjunto, levando-os a uma auto-reflexão de grupo, que, envolvendo

todos, resulte na aplicação de uma teoria que sinalize o caminho da melhoria e da Excelência.

Na prática, os instrumentos e técnicas de avaliação usados são diferenciados, sendo, na sua maioria, questionários e formulários. Mas o que interessa mesmo é que funcionem de acordo com os nove critérios estabelecidos no modelo EFQM (Clímaco, 2005:211).

Com a implementação deste modelo, a escola elabora o chamado *perfil da escola*, fazendo-o através da atribuição dos pontos fracos e fortes da organização, detectando-se assim as áreas a melhorar e Planos de Acções de Melhoria a elaborar, planos que deverão ser operacionalizados e avaliados.

A melhoria continuada é sustentável se os resultados, bem como os processos para os alcançar, satisfizerem todos os *stakeholders*, partindo do pressuposto de que tais resultados e processos são sistemáticos, avaliados e melhorados continuamente.

Qualquer escola que pretenda atingir a Excelência não visa apenas alcançar bons resultados em exames nacionais ou corresponder simplesmente aos objectivos da tutela: ela deve procurar a satisfação máxima de toda a comunidade educativa, como vimos na definição dos conceitos.

A partir do modelo EFQM, foram adaptados outros modelos de auto-avaliação de referência, dos quais iremos abordar mais adiante a CAF.

Também muito citado e conhecido, o modelo “How good is our school?” é um modelo derivado directamente do EFQM, criado pela Inspecção de Educação da Escócia, tendo sido pioneiro e inspirador do desenvolvimento de projectos nacionais de auto-avaliação, patrocinados pela Comissão Europeia e Programa Comenius (Clímaco, 2005:215).

2.3.2. O MODELO COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK / ESTRUTURA COMUM DE AVALIAÇÃO (CAF)

A CAF resultou de uma aposta de cooperação de sucessivas Presidências da União Europeia, entre 1998 e 2000, a última das quais em Portugal, na Qualidade e ajuda como modelo da avaliação para a administração pública. O trabalho foi desenvolvido

sob a égide do Grupo de Serviços Públicos Inovadores (*Innovative Public Services Group - IPSG*). Foi apresentada na 1ª Conferência Europeia da Qualidade para as Administrações Públicas, realizada em Maio de 2000, em Lisboa.

O Centro de Recursos CAF (*CAF Resource Centre - RC*), criado em 2001 no Instituto Europeu de Administração Pública (*European Institute of Public Administration - EIPA*), tem como objectivo principal informar sobre o modelo CAF e promover a sua aplicação nos diversos Estados-Membros, para além de proporcionar formação e consultoria sobre a matéria.

Em Portugal, a responsabilidade de promover e divulgar a CAF começou por ser do Secretariado para a Modernização Administrativa (SMA), que, uma vez extinto em 2001, passou para a competência do Instituto para a Inovação na Administração do Estado (IIAE), igualmente extinto, em 2002. Actualmente, esta função compete à Direcção Geral da Administração Pública (DGAP).

Portugal tem acompanhado e participado no desenvolvimento da CAF e contribuiu para a criação da 1ª versão (CAF 2000), entretanto acompanhou a 2ª revisão (CAF 2002), e, depois, participou no grupo de peritos que elaborou a 3ª versão do modelo (CAF 2006).

A CAF tem-se mostrado uma ferramenta útil e facilmente utilizável na Administração Pública como modelo de auto-avaliação.

Da leitura feita através do *site* da DGAP, podemos, resumidamente, afirmar que a CAF se destina a todos os sectores da Administração Pública e tem como objectivos principais: (a) apreender as características concretas de cada organização pública, introduzindo os princípios da Gestão da Qualidade Total através da sequência do *ciclo de melhoria* ou de *Deming*, com vista a uma melhoria contínua; (b) consegue ser uma ferramenta para melhorar o desempenho da organização, facilitador de diagnósticos de auto-avaliação e elaboração de planos de melhoria; (c) servir de ligação a instrumentos de gestão, levando à gestão da qualidade; (d) comparar as organizações públicas quanto ao seu desempenho e qualidade (facilitar o *benchmarking* ou *bench learning*¹² entre as organizações do Sector Público) (CAF, 2006:6).

¹² *Benchmarking* e *Bench learning* consiste (dito de uma forma simples) em “fazer comparações com outras organizações e depois aprender com as lições retiradas dessas comparações”(European Benchmarking Code of Conduct, citado por (CAF 2006:64)).

Para as escolas, trata-se de um modelo simples, de domínio público, de utilização gratuita e de fácil acesso aos materiais. A auto-avaliação feita com a CAF permite o acesso ao que se considera ser o primeiro Nível de Excelência, no sistema de reconhecimento em vários níveis criado pela EFQM.

Através do modelo CAF, a organização, neste caso a escola, elabora facilmente um diagnóstico de actividades e resultados com base em factos e evidências, tendo como propósito a melhoria contínua (e nunca satisfeita) da organização.

Este Modelo assenta em nove critérios e **28 sub-critérios**, a concretizar numa análise organizacional (Figura 2.5).

Cinco destes critérios : (i) Liderança, (ii) Pessoas, (iii) Planeamento e Estratégia, (iv) Parcerias e Recursos, (v) Processos — dizem respeito a ***Critérios de meios***, que determinam o que se faz e como se realizam as actividades que levam a organização aos resultados objectivados. Os outros **quatro**: (i) Resultados relativos às pessoas, (ii) Resultados orientados para os cidadãos/clientes, (iii) Impacto na Sociedade, (iv) Resultados do desempenho-chave — constituem os ***Critérios de Resultados***, que são avaliados através de medidas de percepção e de indicadores internos.

Como se pode observar, no esquema recolhido do documento da DGAP, há grande semelhança entre o modelo EFQM e este modelo (verificar através das Figuras 2.5 e 3.6). Tal como na EFQM, também aqui se podem atribuir pontuações aos critérios para melhor comparação interna (progresso interno da escola) ou externa (comparar com outras escolas similares), ou simplesmente também apurar os pontos fortes e fracos, a melhorar em novos ciclos de melhoria.

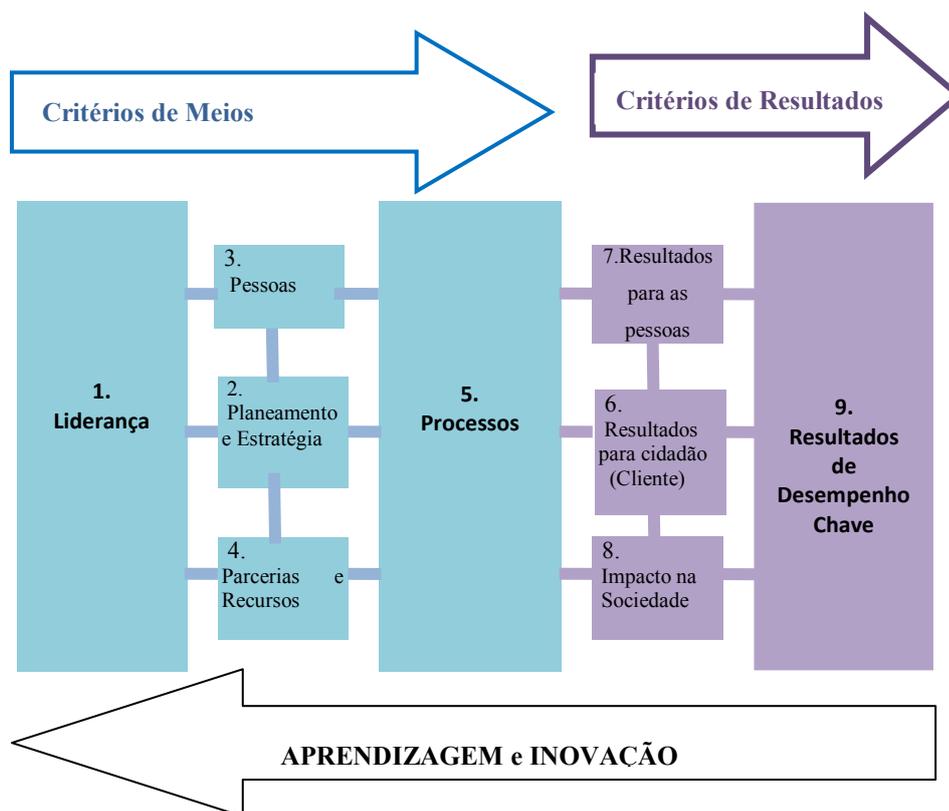


Figura 2.5 – Estrutura CAF – Adaptado CAF (2006).

A implementação da CAF na organização — neste caso, a escola — passa por 10 passos detalhadamente previstos em 3 fases (CAF, 2006:56):

Primeira fase — (1º) Decidir como organizar e planear a auto-avaliação e (2º) divulgar o projecto de auto-avaliação (Início do processo);

Segunda fase — (3º) Criar uma ou mais equipas de auto-avaliação, (4º) Organizar a formação, (5º) Realizar a auto-avaliação e (6º) Elaborar um Relatório que descreva os resultados da auto-avaliação;

Terceira fase — (7º) Elaborar o Plano de Melhorias, (8º) Divulgar o plano de melhorias, (9º) Implementar o plano de melhorias e (10º) Planear a auto-avaliação seguinte, utilizando o Ciclo de PDCA ou “ciclo de Deming”, como vimos atrás (Plan-Do-Check-Act / Planear, Executar, Verificar, Agir).

As vantagens de se utilizar a CAF e, provavelmente, as razões da popularidade desta ferramenta nas escolas portuguesas são várias: aplica-se a qualquer tipo de organização/escola e de qualquer dimensão; é um modelo adaptável, flexível e simples de se compreender e aplicar; é gratuito e de domínio público; encaminha a escola para a qualidade; permite comparações internas e externas; permite diagnosticar e conhecer a evolução e desenvolvimento de qualquer organização/escola; não implica grandes requisitos para além de vontade e do empenho da própria organização/escola.

Apesar de a CAF não ter sido concebida especificamente como modelo de auto-avaliação das escolas, a verdade é que é o modelo mais popular ou, pelo menos, um dos mais populares. A adaptação a cada escola faz-se caracterizando simplesmente quem são os seus clientes, as sua lideranças e que resultados pretende alcançar, para além de definir de uma forma muito simples os seus critérios e sub-critérios.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO NÃO-SUPERIOR, EM PORTUGAL

SECÇÃO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, LEGAL E NORMATIVA DA AVALIAÇÃO DAS IEPNS, EM PORTUGAL, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Nas últimas décadas, um pouco por todo o mundo, independentemente das circunstâncias sócio-económicas, políticas, culturais ou outras, a avaliação na educação tem assumido grande protagonismo.

Em Portugal, até há cerca de quase três décadas, avaliar em educação era apenas verificar o cumprimento da política educativa em curso.

A escola como organização não existia, estava apenas reduzida a ser a peça final de um puzzle, onde tudo se deveria encaixar, tendo em conta as regras vindas do topo. O controlo e avaliação eram feitos à distância, por entidades “inspectoras”, que *avaliavam* o cumprimento da política educacional imposta. O Sistema Educativo Português foi sempre caracterizado pela centralidade excessiva e pela uniformização.

Nesta secção, pretendemos apresentar, numa sequência cronológica, o enquadramento legal e normativo da avaliação das escolas em Portugal, sem qualquer outra ambição de análise.

Começamos pelo período Liberal. Nesta época, destacaram-se na educação as reformas de 1835, de 1870 e de 1878, que se centraram, sobretudo, na atribuição da responsabilidade da gestão das escolas do *ensino primário*¹³. Alternativamente, foram concentrando maior ou menor responsabilidade sobre as autarquias, ou sobre as juntas de freguesia ou mesmo nas paróquias, mas mantendo sempre o controlo a nível central.

¹³ Agora 1º ciclo do ensino básico.

A chamada *Carta de Lei*, de 2 de Maio de 1878, foi disso um exemplo. Este foi o documento legal que criou as “juntas escolares” e assumiu a obrigatoriedade do cumprimento de algumas regras por parte dos professores, incluindo o seu regime de trabalho em exclusividade, ficando a fiscalização do cumprimento dos respectivos deveres a cargo de um “Inspector”, pessoa que fiscalizava em nome da “instrução popular” e em nome da melhoria do ensino, ao nível técnico-didáctico.

Na Primeira República, das reformas ocorridas no sistema educativo, as mais importantes foram as de 1911 e de 1919. Nesta última, salientamos a alteração no sentido de uma descentralização aparente da administração do ensino primário. Descentralização aparente, porque foi mais uma reorganização que passou a considerar quatro níveis administrativos hierárquicos: central, trans-concelhio, concelhio e local. Permaneceu e/ou até foi reforçado, em cada um dos níveis de ensino, o número de inspectores técnico-pedagógicos.

Durante o Estado Novo, a reforma de 1933 conseguiu um sistema administrativo ainda mais centralizador do que o anterior. O Decreto nº 22369, de 30/3/1933, regulou a “superintendência no ensino primário”, criando 3 áreas organizacionais distintas: direcção e administração dos serviços; orientação pedagógica e, novamente, inspecção e atribuições disciplinares.

Entretanto, só em meados dos anos setenta se desperta para a “avaliação educacional”: até 1974, em Portugal, tudo se mantinha dentro destes parâmetros, com ligeiras adaptações de circunstância.

O período pós-revolução permitiu que em todas as áreas do conhecimento se verificasse grande abundância de ideias dirigidas à mudança e, obviamente, a Educação não foi uma excepção.

Os anos oitenta e noventa foram pródigos na criação de projectos, de grupos de trabalho, de institutos e de legislação, enquadrados na implementação de processos de Qualidade, sobretudo nos Serviços Públicos, não tendo, mais uma vez, sido esquecida a Educação.

A entrada de Portugal para a Comunidade Europeia trouxe de positivo a partilha de boas práticas, como rotina, sobretudo a noção de se “prestar contas” e de avaliar o realizado

para se apurarem erros e desvios, aprendendo a operacionalizar-se dentro de uma lógica mais sistemática, racional e objectiva.

A Avaliação começou a ser uma realidade e até mesmo uma necessidade. Toda esta mudança se foi traduzindo a nível legislativo, como não podia deixar de ser.

A Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, conhecida vulgarmente por “Lei de Bases do Sistema Educativo” (LBSE), trouxe para o Direito a assunção da avaliação continuada, como uma preocupação para o sistema educativo português. Podemos ler no art. 49º desta mesma Lei que “o sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada”. A avaliação passou a ser uma preocupação verdadeiramente assumida por direito, mesmo sem determinar formalmente qual o modelo a seguir, na prática. É de salientar que, apesar de todo o discurso político, os normativos legais da avaliação não se mostraram dirigidos aos resultados dos alunos, à avaliação dos docentes ou ao desempenho da própria escola, mas sim, mais uma vez, à avaliação da política educativa. Por curiosidade, verificamos que se contemplaram nesta Lei 13 áreas para o governo legislar num prazo de um ano, não sendo nenhuma delas a avaliação.

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, veio, entretanto e finalmente, definir os princípios de autonomia das escolas, o que, à partida, levaria a pensar que se iria relacionar este facto com todo um processo de avaliação. Mas não: só mais tarde, com a publicação da Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro, a competência para a avaliação foi atribuída aos departamentos curriculares. A escola viu serem-lhe reconhecidas competências próprias e foi aqui que se começou a olhar para a escola como uma organização, pelo menos no que diz respeito ao processo da avaliação do sistema educativo.

O Decreto-Lei nº 133/93, de 26 de Abril, veio aprovar a orgânica do Ministério da Educação, tendo a avaliação das escolas sido distribuída por vários organismos centrais, tendo ficado na dependência de vários Departamentos.

Sem querermos ser exaustivos, entendemos importante enunciá-los no quadro seguinte (Quadro 3.1):

| | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--|
| Ensino Secundário | Decreto-Lei nº 137/93, de 26 de Abril | avaliar o subsistema do ensino secundário |
| Educação Básica | Decreto-Lei nº 138/93, de 26 de Abril | avaliar o subsistema do ensino básico |
| Gestão de Recursos Educativos | Decreto-Lei nº 139/93, de 26 de Abril | avaliar os resultados da mobilidade do pessoal docente e não-docente |
| Inspecção-Geral da Educação | Decreto-Lei nº 140/93, de 26 de Abril | controlo da qualidade pedagógica e técnica, para controlo da eficiência administrativa e financeira, nos vários níveis de ensino |
| Direcções Regionais | Decreto-Lei nº 141/93, de 26 de Abril | levantamento e recolha de dados para informação dos serviços centrais |
| Instituto de Inovação Educacional | Decreto-Lei nº 142/93, de 26 de Abril | conceber, coordenar e avaliar o sistema educativo português |

Quadro 3.1 - Orgânica do Ministério da Educação

É um facto que a avaliação assentou sempre numa lógica de centralidade da administração no sistema educativo.

A Reforma Educativa de 1986 tinha trazido, entretanto, para a opinião pública a discussão sobre a autonomia das escolas. Mas foi preciso aguardar mais de uma década para o aparecimento de um novo regime de autonomia e gestão das escolas, o que sucedeu com o Decreto-Lei nº 115/98, de 4 de Maio. Este diploma facultou à escola a possibilidade de avaliar os seus aspectos funcionais e organizacionais internos. O Capítulo VI desta Lei refere que a autonomia se desenvolve com base na iniciativa da escola, através de um processo faseado.

O Estado não perde o poder de avaliar e nem descentraliza o que quer que seja, apenas o controla organizadamente de outra forma, dando-lhe um carácter mais formal, através da nova gestão das escolas.

Podemos talvez arriscar que, nesta fase, surgiu uma nova cultura organizacional, ligada à autonomia da escola, que necessariamente se enquadrava no processo avaliativo para a

melhoria contínua do ensino, ou, se quisermos, nasceu uma nova “centralidade” de avaliação do sistema educativo português.

O Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro, mostra bem como a avaliação passa a ter o seu foco na escola e, sobretudo, nos seus resultados, sem que o Estado perca o controlo e o domínio de todo o processo. Este Decreto-Lei veio accionar uma nova cultura de rigor e de responsabilidade, para se chegar à autonomia desejável e adequada a uma nova autoridade social, para satisfazer os objectivos das famílias e das comunidades educativas de cada escola. Procedeu-se, em matéria de educação, a uma devolução de atribuições às autarquias, admitindo-se, de algum modo, uma descentralização administrativa, tendo em vista a melhoria da qualidade dos serviços públicos.

Podemos afirmar que a avaliação passou de facto a ser *continuada e geral* para todo o sistema de ensino público não superior, não esquecendo que a esta instrumentalização da avaliação se associa a responsabilidade das escolas pelos resultados, exigindo-se a prestação de contas, devolvendo-lhes a autonomia e lançando-se uma competição que poderá dar lugar no futuro a uma regulação feita pelo próprio mercado.

A 20 de Dezembro, a Lei nº 31/2002 veio compilar, num só diploma, tudo quanto se relaciona com a avaliação do sistema educativo de ensino não-superior. Foi um marco no início de um novo percurso na avaliação: foi atribuída importância à escola como organização e, sobretudo, foi assumida a avaliação institucional em conjunto com a implementação do novo modelo de Gestão nas escolas públicas, com a efectiva implementação da auto-avaliação sustentável nas escolas, tornando-a de facto obrigatória.

Apesar de esta Lei não indicar, uma vez mais, um modelo determinado a adoptar, a legislação obriga a que a escola o encontre: obriga mesmo a que a escola consiga atingir “padrões de qualidade devidamente certificados” e “reconhecidos nacional e internacionalmente”. A obrigatoriedade da auto-avaliação e da avaliação externa envolvem no processo a comunidade educativa, fomentando a criação de iniciativas, o espírito de organização e estratégia, com vista à prestação de contas, com sentido de responsabilidade e com a pretensão de se conseguir uma maior aproximação à autonomia das instituições educativas.

Na última década, e sobretudo após a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, a IGE passou a ter a responsabilidade na execução da avaliação externa das IEPNS e, ainda, a função de catalisar e efectivar, de forma sustentável, a implementação da auto-avaliação nas escolas.

O Despacho conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio, criou um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e implementar um modelo único de auto-avaliação para as escolas.

Após 7 meses de trabalho, este grupo elaborou um relatório em que concluiu que não fazia sentido impor um modelo único de auto-avaliação para as escolas, justificando a conclusão com o facto de existir já um número considerável de escolas com um modelo implementado, ou em fase de implementação.

Entretanto, o Despacho nº 4341/2007, de 9 de Março de 2007, designou peritos para integrarem equipas de avaliação, no âmbito da IGE, para a avaliação externa funcionar de forma sistemática e generalizada em todas as IEPNS.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, foi reforçada a ideia da avaliação como uma prestação de contas. Mas a prestação de contas foi também entendida como um meio para chegar à melhoria contínua, de modo mais directo, tendo em conta a inclusão de figuras da comunidade educativa nos órgãos de gestão das escolas, como o Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas. Não podemos ignorar que com a criação deste Conselho Geral dos Agrupamentos de Escolas, a comunidade educativa, para além de participar na gestão das escolas, elege o Director e os seus elementos participam nos processos de auto-avaliação e avaliação externa.

Não há qualquer dúvida de que a avaliação entrou definitivamente no quotidiano do discurso político da Escola e da comunidade educativa, assumindo o papel principal, bem como no léxico dos documentos legais em matéria de educação.

SECÇÃO 2 - EXPERIÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

3.2.1. EM PORTUGAL

O nosso trabalho pretende reflectir sobre a Avaliação das Instituições de Ensino Público Não-Superior (IEPNS).

Interessará, neste ponto, entender a evolução feita através de experiências de “facto”, no nosso país. Dizemos “de facto”, pois muitas vezes entre o que se legisla ou teoriza e o que efectivamente se faz há uma enorme distância — verifica-se uma realidade, muitas vezes, contrária à retórica.

Falar em modelos de auto-avaliação de escolas, transporta-nos de imediato para duas perspectivas de escola: a escola vista como *empresa* e a escola vista como *organização específica*. Na primeira noção, a escola assume um conceito de organização empresarial, que se associa com a ideia de modelos estruturados, como a CAF e o EFQM ou mesmo o modelo ISO (este último menos vulgar, quando falamos de escolas). Na segunda, a escola é vista como uma *organização específica*, não rigidamente estruturada, orientada por modelos abertos, sem procedimentos nem indicadores pré-estabelecidos, permitindo a construção de referenciais próprios de que são exemplo o *Projecto Qualidade XXI* ou o *Projecto-Piloto Europeu* ou mesmo os *Bridges across boundaries*, entre outros.

Para entendermos melhor o nosso percurso com experiências de auto-avaliação, fizemos uma recolha de experiências, tentando identificar: o âmbito dos projectos, a entidade responsável pela sua execução, os objectivos principais que os moveram, que tipo de escolas e quantas escolas participaram, qual a duração dos programas. Tentámos ainda entender, resumidamente, o funcionamento de cada um deles e onde foram *inspirados*. Para ser mais simples a leitura deste percurso, elaborou-se o Quadro 3.2¹⁴:

¹⁴ Neste quadro, seguimos em parte o esquema de Coelho et al. (2008: 66-67), apesar de os conteúdos serem significativamente diferentes.

| Projecto / Programa | Âmbito | Entidade Responsável | Objectivos | Participantes | Duração |
|---|--|---|---|--|-------------|
| Observatório da Qualidade | Programa Educação Para Todos (PEPT). Inspirado também pelo Projecto internacional INES (Quadro de indicadores da OCDE). | Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação- GEP | Iniciar práticas de auto-avaliação com produção sistemática de informação de desempenho das escolas com vista à melhoria contínua | Cerca de 1000 escolas | 1992 a 1999 |
| O Projecto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais | Programa Leornado da Vinci | Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO) com colaboração de parceiros internacionais, de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. | Certificar a qualidade do ensino profissional, tendo como base a elaboração de um modelo que permitisse aferir nesse sentido. | Escolas Profissionais | 1997 a 2001 |
| Projecto Qualidade XXI | Lançado pela União Europeia (1997), Projecto-Piloto Europeu “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar” | Instituto de Inovação Educacional (IIE) | Desenvolver estratégias de melhoria da qualidade de ensino nas escolas. Fomentar o envolvimento voluntário da escola/ comunidade educativa na auto-regulação com ajuda de um “amigo crítico”. | Escolas de Ensino Básico de 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário | 1999 a 2002 |
| Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) | Programa de desenvolvimento do sistema escolar da IGE | Inspeção-Geral da Educação (IGE) | Introdução de um modelo multidimensional de intervenção na avaliação da escola onde esta é vista como um todo, objectivando maior autonomia de gestão . | Cerca de 30% dos estabelecimentos de ensino do sistema escolar | 1999 a 2002 |
| Programa de Avaliação de Escola Secundárias (AVES) | Instituto espanhol, “Instituto de Evolución y Asesoramiento Educativo “(IDEA) da Fundación Santa Maria | Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian | Promover a implementação de um modelo de auto-avaliação realizado por uma entidade externa, contribuindo para melhoria de desempenho das escolas. | Escolas Secundárias | Desde 2000 |
| Projecto Melhorar a Qualidade | Adaptação do modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management – (EFQM). | Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em colaboração com a QUAL, empresa de Formação e Serviços em Gestão da Qualidade. | Criar condições para que voluntariamente as escolas realizassem um processo de auto-avaliação, assegurando apoio de consultores especializados aos associados. | 46 escolas | 2000 a 2004 |

| Projecto / Programa | Âmbito | Entidade Responsável | Objectivos | Participantes | Duração |
|---|--|---|--|---|-------------------|
| Projecto de Aferição Efectividade da auto-avaliação das Escolas | Programa de Autonomia das Escolas | Inspecção Geral da Educação (IGE) | Concepção de uma cultura de reflexão de qualidade institucional. | 250 escolas | 2004 a 2006 |
| O Projecto Qualis | Adaptação do modelo Common Assessment Framework. | Divisão de Avaliação e Inovação da Direcção Regional da Educação e Formação Autónoma dos Açores | Implementar um modelo de auto-avaliação adaptado a todas as unidades orgânicas e escolas açoreanas, com base no modelo CAF, criando uma rede de consultores que garantisse a universalidade do modelo e a sua melhoria permanente. | Todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores. | Desde 2006 |
| Programa de Avaliação Externa das Escolas | Grupo de Trabalho do Ministério da Educação | IGE-Ministério da Educação | Inicialmente o objectivo foi definir referenciais para a auto-avaliação e avaliação externa, com vista à celebração dos contratos de autonomia e avaliação dos estabelecimentos de ensino (2006). A partir de 2007, colocou-se em prática o modelo de avaliação externa desenhado no anterior projecto. Avalia-se a escola em vários domínios, possibilitando comparações (<i>benchmarking</i>). | Pretendem-se todas as IEPNS | Desde 2006 |

Quadro 3.2 - Sínteses das Experiências de Avaliação em Portugal

3.2.1.1. O Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola foi um modelo de auto-avaliação e monitorização desenvolvido no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT).

O PEPT pretendia promover a escolaridade obrigatória até ao 9º ano e combater o abandono e insucesso escolares. Esta linha de pensamento e orientação política, que marcou um novo rumo da educação em Portugal, teve lugar no início da década de noventa, enquadrada numa lógica ideológica de igualdade de oportunidades, com base em conceitos como eficácia e Qualidade Total empresarial, no âmbito das organizações escolares.

O Observatório da Qualidade da Escola (Observatório da Qualidade) também se inspirou em estudos internacionais no âmbito do projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e no estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas (CNE, 2005:36).

Neste cenário, podemos dizer que, com o Observatório da Qualidade, se deram os primeiros passos da auto-avaliação das escolas, pelo menos no seu plano estratégico e na retórica.

Este programa pretendeu observar e analisar a escola, tendo em conta uma visão global da organização e da informação sobre si mesma e ainda a preocupação de criar uma cultura interna de auto-avaliação.

Foi uma experiência que envolveu cerca de 1000 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário (Clímaco, 2005:198).

O Observatório da Qualidade foi um modelo composto por quinze indicadores de desempenho, entre indicadores qualitativos e quantitativos, dos quais as escolas escolhiam pelo menos dez de entre esses, ou seja, os que melhor retratassem as prioridades da escola. As áreas analisadas tinham em conta: o enquadramento sócio-familiar da população escolar; factores organizacionais e de ensino; resultados de aprendizagem, entre outros. Este estudo não incluía factores de avaliação em sala de aula, ao invés do que acontece em algumas das actuais teorias de auto-avaliação (Clímaco, 2005:199).

Este programa para além de introduzir um sistema de informação nas escolas que analisasse desempenhos, levou, a pouco e pouco, a que o rigor e a objectividade da gestão, que antes estava habituada apenas ao cumprimento de normas, caminhasse agora no sentido da auto-avaliação.

Mas *nem tudo foram rosas*, como diz o ditado: alguns obstáculos ocorreram, quer na recolha de dados, quer no uso da técnica, talvez por falta de formação e experiência na análise dos dados obtidos e ainda por falta de tempo na condução do processo de avaliação participada nas escolas (Clímaco, 2005:198).

O Observatório da Qualidade teve um balanço positivo como primeira abordagem prática e efectiva de auto-avaliação, mas nos momentos que se seguiram com a

repetição dos instrumentos, as escolas esqueceram-se da análise e do debate da qualidade educativa que devia ser feito numa fase posterior ao tratamento de dados, acabando por entrar na rotina de repetição do cálculo estatístico dos dados recolhidos.

Esta experiência foi, contudo, o primeiro esforço visível e positivo na avaliação das escolas em Portugal, que conseguiu envolver a escola e, em particular, os docentes numa nova cultura organizacional, abrindo portas para a auto-avaliação nas escolas.

3.2.1.2. O Projecto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais

O Projecto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais foi apoiado pelo Programa Leonardo da Vinci¹⁵ e beneficiou da colaboração de parceiros internacionais, de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. Este projecto específico, coordenado pela Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO), teve como propósito elaborar um modelo que permitisse aferir estas escolas e certificar a Qualidade das instituições do ensino profissional, para as credibilizar no próprio mercado.

O Projecto de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, pretendia promover a Qualidade do Ensino Profissional de modo a que este fosse aceite com valor pelos agentes sócio-económicos e pelas instituições públicas tutelares (CNE, 2005).

¹⁵ O Programa Leonardo da Vinci tem o propósito de apoiar a mobilidade transnacional de trabalhadores, tendo como objectivos: “apoiar os participantes em actividades de formação e de formação contínua na aquisição e uso de conhecimentos, aptidões e qualificações para facilitar o desenvolvimento pessoal, a empregabilidade e a participação no Mercado de Trabalho Europeu; Reforçar o carácter atractivo do ensino e formação profissionais e da mobilidade para indivíduos e facilitar a mobilidade de formandos trabalhadores.” (<http://cdp.portodigital.pt/estagios/programas-de-estagios-internacionais-1/programa-leonardo-da-vinci-b7-medida-mobilidade>).

3.2.1.3. O Projecto Qualidade XXI

O Projecto Qualidade XXI foi um modelo de auto-avaliação, desencadeado dentro do trabalho desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), originalmente experimentado no “Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar” (“Evaluating Quality in School Education”)¹⁶, em 1997.

Este projecto constituiu uma adaptação simplificada de procedimentos do projecto europeu, reforçando sobretudo o carácter participativo (CNE, 2005:37). Neste projecto, participaram escolas de 2º e 3º ciclos e escolas secundárias. Pretendia-se desenvolver a auto-avaliação, introduzindo uma prática de utilização dos instrumentos de forma sistemática que contribuísse para a qualidade da escola como organização, numa perspectiva de futuro de médio e de longo prazo. A adesão ao projecto era feita voluntariamente, por candidatura das escolas, apenas com uma exigência de partida: haver um crescimento interior da organização sem padronização. É interessante realçar que a escola tinha de querer organizar-se e estar preparada para esta auto-reflexão, de forma a sentir a sua própria identidade, descobrindo a sua história e preparando o seu futuro. Neste modelo, essa história tinha como personagens principais os actores internos da escola, onde tudo faria sentido se, e só se, a escola se envolvesse neste clima.

Assim, em cada escola teria que existir um grupo de monitorização que conduzia um outro grupo de concretização do processo, havendo neste modelo a ajuda preciosa e essencial do chamado “amigo crítico”, que acompanhava todo o projecto.

A Avaliação era vista neste modelo como uma ajuda para que cada escola conseguisse escolher o caminho a seguir, tendo em conta os seus recursos, sem nunca dissociar a auto-avaliação da avaliação externa.

Vários foram os impedimentos à continuidade deste programa: por um lado, a falta de instrumentos de trabalho, que trouxe dificuldades técnicas e científicas para as escolas que iniciavam o processo de auto-avaliação, por outro, a diferença de maturidade de

¹⁶ Este projecto europeu envolveu 18 países, entre os quais Portugal. Portugal foi representado por cinco escolas do ensino básico e secundário.

experiências anteriores, que levou as escolas a optarem por evoluções muito distintas umas das outras e à impossibilidade de encontrar muitas vezes a figura do “amigo crítico” (Clímaco, 2005).

3.2.1.4. O Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)

O PAIE foi um modelo de avaliação externa integrada, dentro de um programa promovido pela IGE. A auto-avaliação, interiorizando um carácter obrigatório, levou a IGE, um organismo integrante da própria administração central, a assumir a responsabilidade da avaliação externa nas escolas, tentando encontrar um modelo que facilmente se replicasse, com adaptações pelas escolas, num modelo de auto-avaliação.

O PAIE recolheu elementos de boas práticas do “Observatório da Qualidade” e do Projecto Qualidade XXI e integrou os níveis de ensino do pré-escolar ao secundário, inclusive (CNE, 2005).

Neste programa, a prestação de contas e a melhoria da qualidade do sistema de ensino e o seu aperfeiçoamento constituíram os seus objectivos gerais.

A IGE assumiu, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a competência de avaliar as escolas, tal como sucedeu com os seus pares noutros países. De resto, o documento oficial de apresentação do PAIE faz referência à influência de outros modelos europeus.

Os objectivos deste programa foram: a valorização das aprendizagens e qualidade da experiência escolar dos alunos; a identificação dos pontos fracos e fortes do desempenho da escola; a indução da auto-avaliação; a contribuição para a regulação do sistema e criação de maiores níveis de exigência na vida da escola (Clímaco, 2005:217).

Este programa teve em conta quatro domínios de avaliação: a avaliação dos resultados das aprendizagens; a organização e gestão escolar; a educação, o ensino e a aprendizagem; o clima e ambiente da escola e o enquadramento sócio-económico. Os sub-domínios de cada um dos domínios foram desenvolvidos nas chamadas áreas-chave e estas, por sua vez, divididas em campos de observação e em indicadores de desempenho (Clímaco, 2005:217).



Figura 3.6 - Quadro Conceptual do PAIE (Adaptado de Clímaco, 2005:218)

O resultado levou à elaboração de “roteiros”, por níveis de ensino, de “Organização e Gestão”. Assim, as inspeções seriam feitas de igual forma em todas as escolas, facilitando e tornando eficaz e transparente o trabalho das equipas de inspecção.

Cada item e sub-item era avaliado numa escala de quatro níveis, de A a D, de acordo com a seguinte descrição (Clímaco, 2005:219):

- A – Muito Bom – Correção exemplar
- B – Bom – Correção na maioria dos itens
- C – Suficiente – Correções e incorreções várias
- D – Insuficiente – Incorreções e inadequações

A IGE propôs-se avaliar, em oito anos, todas as escolas públicas e privadas.

Tratou-se de um programa de avaliação externa, com a presença de elementos exteriores à escola, conjugando quer movimentos de eficácia da escola quer de melhoria contínua, utilizando instrumentos de prestação de contas e regulação do sistema; ou seja, sendo embora um programa de avaliação externa, tinha o objectivo claro de catalisar a auto-avaliação.

Em geral, reconhece-se que o PAIE foi uma excelente experiência com condições, à partida, de sustentabilidade. Mas, no entanto, algo a fez terminar em 2002: fosse devido à falta de avaliadores em número e com formação e experiência necessárias, fosse pela mudança de Governo (Ventura, 2006:327), a verdade é que terminou.

3.2.1.5. O Programa AVES

O Programa AVES é outro programa de auto-avaliação apoiado por organismos externos à escola. Trata-se de um Programa de Avaliação de Escolas Secundárias, que seguiu o modelo desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), e que em Portugal foi uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Azevedo, 2006:7).

Este programa — de iniciativa privada, ao contrário dos anteriores que se desenrolaram dentro de organismos do Ministério da Educação — apresenta **oito princípios orientadores**:

— *formatividade*, as funções de controlo são desenvolvidas fora da escola, mas é necessário que a própria escola consiga fazer uma análise cuidadosa, identificando os problemas e conseguindo melhorias, através de informação relevante e contextualizada;

— *longitudinalidade*, o programa tem que se realizar ao longo de vários anos, para que se possa medir e avaliar resultados;

— *participação voluntária*, a adesão ao programa constitui uma decisão voluntária da própria escola e é relevante que mais do que os representantes da escola, todos os actores internos tenham vontade própria em participar;

— *integração*, a análise social tem em conta os resultados académicos, as opiniões dos actores, o contexto sociocultural, atitudes, valores, práticas pedagógicas e organização da escola;

— *valor acrescentado de cada escola*, este é um valor que se calcula a partir dos resultados obtidos por comparação de cada escola com um conjunto considerado com características semelhantes — por exemplo, quanto às condições socioeconómicas, rendimento dos alunos à entrada na escola —, com o objectivo de utilizar tais resultados no final do ciclo de estudos para se medir os efeitos da actuação da escola, através da determinação da diferença entre o valor dos alunos à entrada e à saída do ciclo de ensino (daí a importância, neste programa, de se prolongar por vários anos);

— *articulação* da avaliação interna com a externa, a complementaridade das duas avaliações é efectiva;

— *organizações aprendentes*, entende-se que as escolas que se auto e hetero-avaliam têm necessariamente que aprender e melhorar, progressivamente, com os seus sucessos e insucessos, é uma aprendizagem prática e não de retórica;

— *garantia de confidencialidade*, as escolas têm a garantia da não-divulgação dos resultados da sua escola e não conhecem os das escolas que são avaliadas em rede (Azevedo, 2006).

A dinâmica deste modelo tem como referência quatro níveis: **nível de entrada** (resultados iniciais dos alunos); **nível de contexto** (contexto sociocultural e

tipo/dimensão de escola); **nível de processos** (processos de escola e processos de sala de aula) e **nível de resultados** (Alunos/Pais/Professores) (Azevedo, J., 2006:13).

Tem que ser um programa realizado ao longo de vários anos, para se tornar possível calcular o valor acrescentado da escola, de forma sustentada: por essa razão, o programa é feito sempre numa lógica de longo prazo. Apesar de o Programa Aves ser realizado por uma entidade externa à escola, a sua implementação depende internamente da organização, pois é a escola que escolhe a equipa de acompanhamento da implementação do processo, é a escola que escolhe o tipo de dinâmica de auto-avaliação. É também a escola que desenvolve, distribui e recolhe os instrumentos de avaliação e informação.

É visível neste programa um desenho teórico de várias outras experiências avaliativas atrás enunciadas, como, por exemplo: este programa dá ênfase e valoriza o processo interno do movimento de melhoria continuada, comum a vários programas de auto-avaliação, mas recebe do Projecto Qualidade XXI um cálculo aproximado do valor acrescentado da organização, tendo em conta o futuro e não a avaliação e valorização imediata.

Como dissemos, apesar de ser executado por uma entidade externa, trata-se em tudo de um programa de auto-avaliação, em que os dados são obtidos pela própria escola e tratados sob a sua responsabilidade e em que todas as tomadas de decisão são consideradas aprendizagens internas de desenvolvimento. É clara a preocupação da indução da avaliação externa na auto-avaliação. Por um lado, a recolha de dados é feita internamente, o que provoca e estimula a auto-reflexão e a vontade de melhoria pela auto-avaliação, e, por outro, a avaliação externa viabiliza uma leitura comparativa com a rede de escolas associada, o que permite concluir que existe uma complementaridade entre a avaliação externa e auto-avaliação.

O Programa Aves é um programa sustentável, ainda em funcionamento, que tem conseguido captar cada vez mais adeptos, escolas secundárias.

3.2.1.6. O Projecto Melhorar a Qualidade

O Projecto Melhorar a Qualidade foi um modelo de auto-avaliação, sob a coordenação da AEEP¹⁷ em parceria com a empresa de Formação e Serviços de Gestão da Qualidade, QUAL. Este projecto utilizou como referencial o modelo de auto-avaliação da EFQM, adaptando-o ao contexto do ensino, por aquele modelo se encontrar validado e testado a nível europeu. Este instrumento serviu para avaliar o grau de excelência de 46 escolas particulares associadas da AEEP.

Em cada escola existia um “animador de melhoria” que coordenava uma equipa de auto-avaliação, com o apoio de um consultor da QUAL. A partir deste programa, surgiu então uma proposta para a auto-avaliação das escolas, o modelo CAF. O INA, Instituto Nacional de Administração, propôs a adopção da CAF como modelo nos cursos de Gestão e Administração Escolar, para os presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas utilizarem na altura.

Houve pontos fortes a registar no Projecto Melhorar a Qualidade, como, por exemplo, o efectivo desenvolvimento de processos de auto-avaliação. O facto é que a adesão foi muito baixa, o que levou a que o Projecto terminasse em 2004.

3.2.1.7. O Projecto de aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas

O Projecto de aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas é um modelo de meta-avaliação, de aferição e, simultaneamente, de auto-avaliação.

A IGE promoveu este programa de aferição, correspondendo a uma aplicação adaptada dos instrumentos do ESSE¹⁸, projecto europeu das inspecções de educação em que a IGE participou.

¹⁷ Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.

¹⁸ A ESSE foi um modelo promovido pela SICI (The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education), entre Abril de 2001 e Março de 2003. Os seus objectivos gerais eram, sobretudo, conhecer as práticas de auto-avaliação, para definir indicadores de avaliação da

Iniciado em 2004/2005, o programa da Efectividade da auto-avaliação das Escolas tinha o objectivo de promover uma cultura de reflexão e qualidade institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados nas escolas.

No site da IGE, é apresentado o modelo conceptual, com o propósito de “examinar os níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como na realização e seus efeitos nos resultados educativos”.

O ponto de partida normativo é a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, e este modelo tem por “contaminação” os princípios da teoria das organizações aprendentes incorporadas no SICI¹⁹.

A Efectividade da Auto-avaliação das Escolas considerou nove indicadores de qualidade, constituídos em quatro áreas-chave do processo de auto-avaliação: visão e estratégia de auto-avaliação; valorização dos recursos e auto-avaliação; melhoria dos processos estratégicos e auto-avaliação; efeitos nos resultados educativos (conforme quadro dos indicadores de qualidade — SIQ²⁰ — publicado no Roteiro da IGE para mais informações detalhadas consultar - <http://www.ige.min-edu.pt> (IGE, 2005)).

Esquemáticamente, podemos observar o modelo conceptual (Figura 3.7):

qualidade e construir um quadro de referência com uma metodologia comum de avaliação externa e de auto-avaliação (meta-avaliação), conseguindo a articulação da prestação de contas com a melhoria contínua. Fizeram-se visitas conjuntas a 38 escolas de 14 países europeus e relataram-se estas visitas tendo em conta os objectivos do projecto (CNE, Julho 2005).

¹⁹ SICI - Associações Europeias das Inspecções da Educação.

²⁰ SIQ – No Projecto de aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas, “A recolha e apreciação fundamentada das evidências têm como suporte nove indicadores de Qualidade (IQ) agrupados em quatro campos de aferição. Para orientar a apreciação dos IQ, cada indicador é analisado sob o prisma das componentes/aspectos que se consideraram mais relevantes, as quais constituem os Sub-Indicadores de Qualidade (SIQ).” (IGE, 2005).

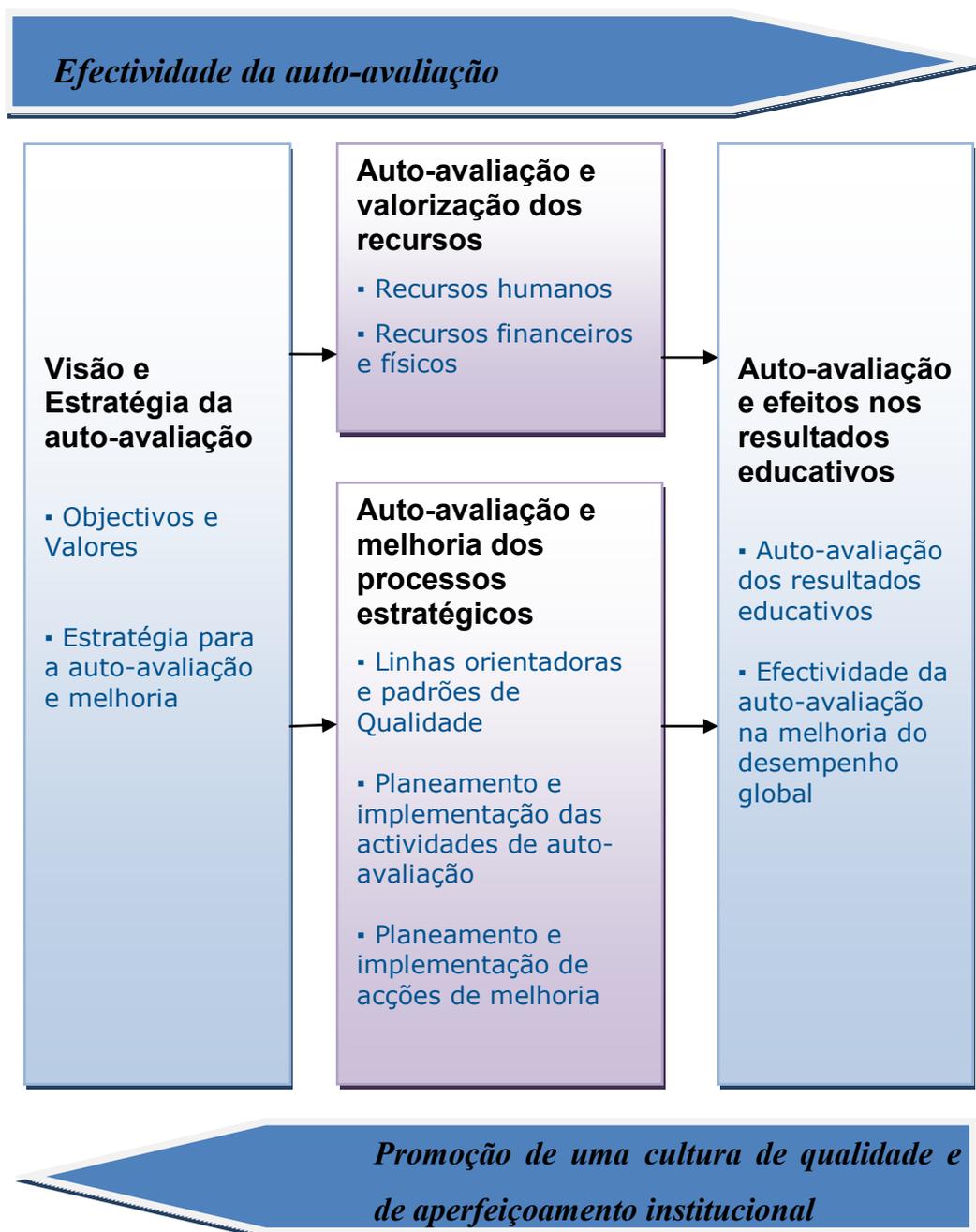


Figura 3.7 - Modelo Conceptual da aferição da auto-avaliação das Escolas – Fonte: IGE, 2005

Como podemos visualizar, a informação produzida no âmbito do processo deste programa, pela IGE, era devolvida à escola como indutor de uma cultura de Qualidade e melhoria contínua.

O projecto surgiu no âmbito da autonomia das escolas onde a auto-avaliação é obrigatória. A aferição da efectividade da auto-avaliação, realizada pela IGE, pretendia verificar o desvio entre a situação real observada e a de um referente construído, tendo

em conta boas práticas, conhecimento científico, normativos e experiências profissionais, de acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro.

O projecto de aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas terminou em 2006, tendo início nesse ano o projecto-piloto da IGE de avaliação externa das escolas.

3.2.1.8. O Projecto Qualis

O Projecto Qualis é um modelo de auto-avaliação que corresponde a uma adaptação do modelo CAF, aplicado em todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores, desde 2006.

No Decreto-Legislativo Regional nº 29/2005/A, de 6 de Dezembro, a Divisão de Avaliação e Inovação da Direcção Regional de Educação e Formação Autónoma dos Açores foi encarregada de elaborar um modelo de auto-avaliação para todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores (Melo, 2009:151). O programa “QUALIS- Qualidade e Sucesso Educativo” foi apresentado em Julho de 2006 como resposta àquele normativo.

O Qualis é uma adaptação do modelo CAF ao ensino e, especificamente, ao sistema de ensino regional. Tal como a CAF, resulta de adaptações do EFQM: este alterou/adaptou em relação à CAF, essencialmente, os critérios, subcritérios e os exemplos (indicadores, na classificação do Qualis) (Melo, 2009:155).

O Qualis, assim como a CAF, foi sofrendo alterações e adaptações e já conta com várias versões desde 2006, acompanhando a necessária evolução das escolas que o implementaram.

O Qualis tem-se mostrado uma experiência positiva e sustentável, mantendo-se em funcionamento com reconhecido mérito (Melo, 2009).

3.2.1.9. O Programa de Avaliação Externa das Escolas

O Programa de Avaliação Externa das Escolas é um modelo de avaliação externa que se pretende também catalisador da auto-avaliação (Figura 3.8).

O objectivo inicial deste projecto-piloto, surgido em 2006, foi o de definir referenciais para a auto-avaliação e avaliação externa, com vista à celebração dos contratos de autonomia e à avaliação e classificação dos estabelecimentos de ensino.

Saiu do Ministério da Educação um grupo de trabalho com o objectivo de desenvolver um modelo de avaliação externa com referenciais para a avaliação externa e auto-avaliação.

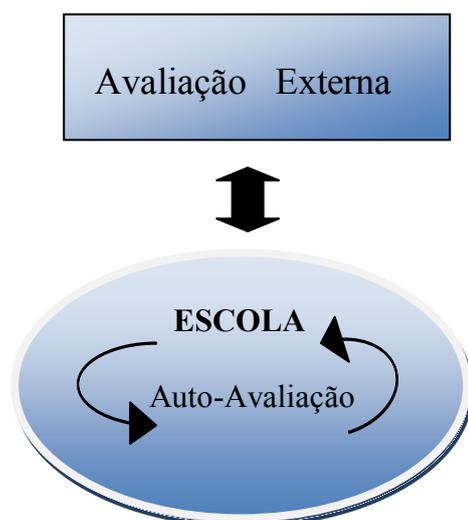


Figura 3.8 - Modelo de Avaliação Externa. Fonte: Relatório do Grupo de trabalho da Avaliação das Escolas (ME, 2006)

Dos convites realizados a todas as unidades de gestão escolar, só 10% (120) se candidataram; 20% (24) destas entraram neste ano, sendo 6 da DREN, 5 da DREC, 7 da DREL e 2 de cada Direcção Regional do Alentejo e Algarve (ME 2006).

O grupo de trabalho constituído estabeleceu objectivos específicos para este trabalho de campo, nomeadamente, garantir a complementaridade da avaliação externa relativamente à auto-avaliação, através de uma forte articulação destes dois processos, bem como relacionar a avaliação com o processo de autonomia (Figura 3.8). Através de visitas curtas de 2 ou 2,5 dias, dependendo da dimensão das instituições, o quadro de

referência foi testado. Tal modelo conta 5 domínios relacionados (Figura 3.9), sendo cada um destes suportado por um conjunto de factores.



Figura 3.9 - Articulação da avaliação externa com a auto-avaliação e Autonomia das Escolas.

Fonte: adaptado de Oliveira et al (2006:2).

Os cinco domínios abaixo referenciados basearam-se em experiências como a Avaliação Integrada a metodologia da EFQM e um projecto desenvolvido na Escócia “How Good is Our School?” (Oliveira et al, 2006:2).

Os cinco domínios escolhidos são: os resultados; a prestação do serviço educativo; a organização e gestão da escola; a liderança; a capacidade de auto-regulação e melhoria, (no quadro da 2ª fase do programa a partir de Dezembro de 2006) da escola (Figura 10).

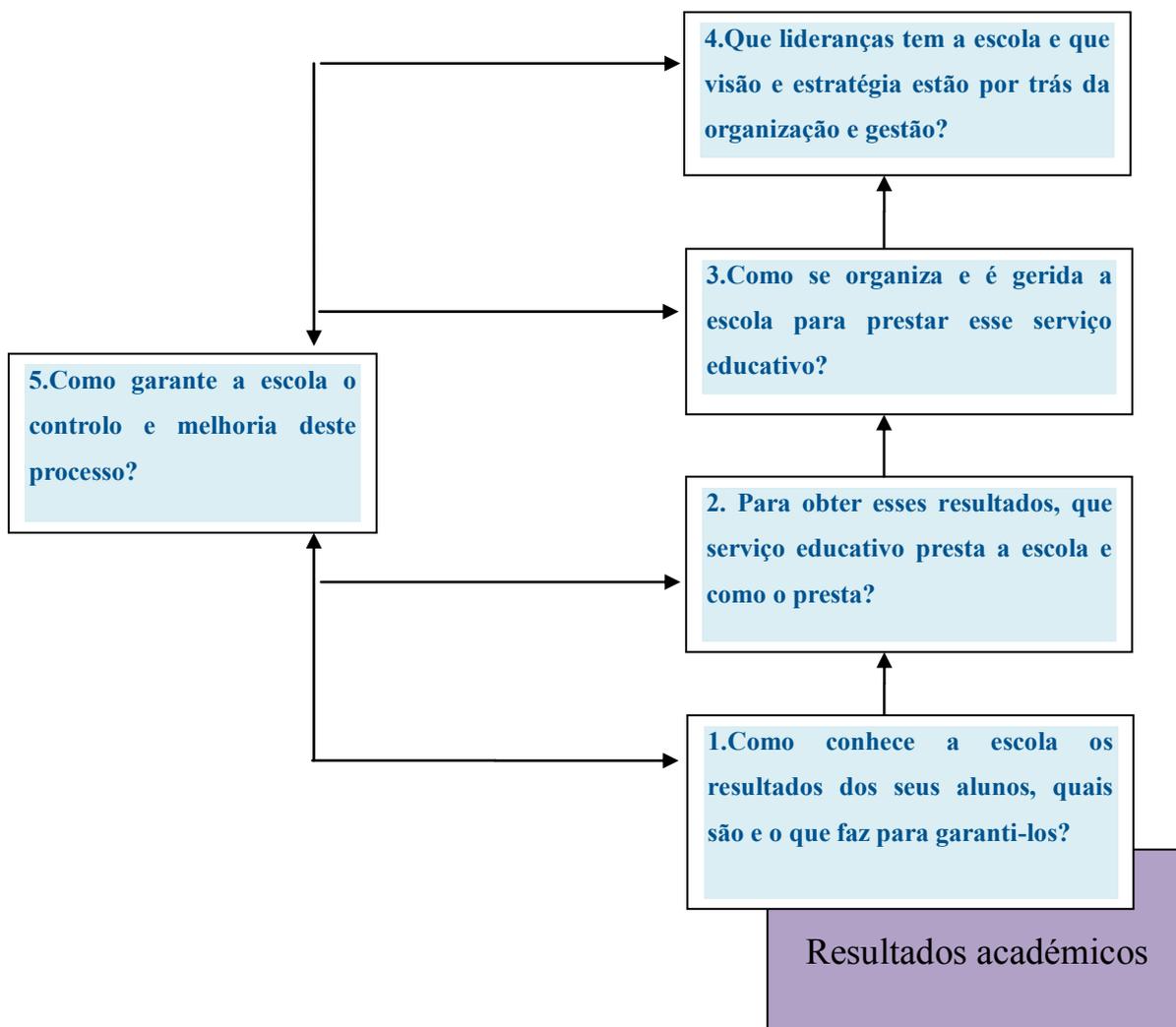


Figura 3.10 – Quadro de referência do Modelo de Avaliação Externa. Fonte: Oliveira et al (2006:3)

Em Julho de 2006, após a entrega do Relatório Final de Actividades do Projecto Piloto de Avaliação, foi lançada pelo Ministério da Educação a 2ª fase de avaliação externa, sob a responsabilidade da IGE, com este mesmo modelo, tendo recebido apenas alguns ajustes.

O programa prevê que cada escola seja avaliada de quatro em quatro anos, para se possibilitar o reforço da autonomia das escolas.

Na fase piloto, foi pedido às escolas um requisito de participação — “ter um processo de auto-avaliação formal e sistemático” —; na 2ª fase, tal pedido foi excluído.

A partir da 2ª fase, que terminou este ano de 2011, o objectivo principal passou a ser o de avaliar todas as instituições públicas de ensino não-superior — segundo o site da IGE, cerca de 794 agrupamentos de Escolas e 283 escolas não agrupadas, ao todo 1077, em quatro anos —, repetindo-se o processo de quatro em quatro anos. Continua a ser objectivo prioritário induzir a auto-avaliação nas escolas aquando da avaliação externa e assumir estas duas facetas da avaliação como verdadeiramente complementares e sustentáveis.

No ano lectivo 2006/2007, a IGE abraçou o primeiro percurso da avaliação externa, envolvendo 100 IEPNS, que continuou, com mais 273 unidades, em 2007/2008, 287, em 2008/2009, 300, em 2009/2010, e as restantes no ano lectivo 2010/2011 (disponível em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03).

O modelo mantém os mesmos procedimentos de actuação. Continuam a ser equipas de três elementos (dois inspectores da IGE e um perito externo) que fazem visitas às escolas com duração de dois ou três dias, dependendo da dimensão da escola/agrupamento de escolas.

Estas equipas de avaliadores elaboram um relatório que é enviado para a escola, devidamente detalhado e dividido em cinco capítulos (Introdução; Enquadramento; Domínios-chave do desempenho educativo; Análise dos factores por domínio; Considerações finais), contemplando a classificação de acordo com uma escala de quatro níveis (Insuficiente; Suficiente; Bom; Muito Bom). O relatório de avaliação elaborado pela IGE e o eventual “contraditório”, efectuado posteriormente pela escola, são publicados no site da IGE e disponibilizados para consulta pública.

Podemos concluir que, para além da IGE, que tem a seu cargo a avaliação externa e a incumbência de efectivar a auto-avaliação das IEPNS, os projectos AVES, QUALIS e o Projecto de Auto-avaliação dos Centros Novas Oportunidades²¹ são as experiências que sobrevivem com alguma sustentabilidade, em Portugal.

²¹ O projecto de Auto-avaliação dos Centros Novas Oportunidades, iniciado em 2008 e que em 2010 já abrangia 265 centros, continuando a aumentar o seu número, foi um projecto encomendado pelo Governo

3.2.2. EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS – BREVE APONTAMENTO

A partir dos anos sessenta, desenrolam-se vários programas a nível internacional, dos quais gostaríamos de destacar alguns, ainda que muito sumariamente.

A criação da Associação Internacional para a avaliação educacional (AIEA) surgiu com estudos sobre a teoria e a prática da avaliação nos finais da década de sessenta. Mas só nos anos noventa se conseguiu dar maior ênfase ao objectivo de melhorar o desempenho dos sistemas educativos a nível internacional e, em concreto, na Europa. Os estudos da OCDE²² e da AIEA assumiram sempre um papel de destaque no panorama europeu. Estes estudos assentam em metodologias quantitativas e em análises comparativas.

Passou a estar em causa não apenas a reformulação de técnicas e procedimentos estatísticos, focando-se muito mais em se conseguir um sistema de informação como base de suporte das decisões educativas, para políticos, gestores, pais, docentes, e comunidade educativa em geral. A discussão foi alargada não só a outros grupos de actores interessados na escola, mas também deixou de ser restrita aos resultados de aprendizagem, incluindo agora estratégias de melhoria do sistema de ensino através de instrumentos de avaliação com a elaboração de um sistema de indicadores internacionais de educação.

Muitas vezes, a tomada de decisões políticas nos vários países resulta dessas conclusões e as métricas sugeridas são frequentemente indicadores da conjuntura nacional e internacional.

Foi também na década de noventa que surgiu um projecto-piloto (1997-1988), com o objectivo de estabelecer indicadores de Qualidade na Educação (Macbeath et al.,

à Universidade Católica Portuguesa e coordenado pelo Eng.º Roberto Carneiro (CNO disponível em: <http://cno.escantanhede.pt/avalexterna.php>).

²² A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional. Os 34 países que fazem parte desta organização aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. A OCDE foi criada em 1948 como Organização para a Cooperação Económica (OECE), com o propósito de reconstruir a Europa do pós-Segunda Guerra Mundial, (disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Desenvolvimento_Econ%C3%B3mico).

1999). Pretendia-se conseguir *benchmarks*²³ ou indicadores para aferir os resultados escolares em cada país e poder avaliar os respectivos sistemas nacional de Educação e até seriá-los. A vantagem da utilização de *benchmarks* seria conseguir um instrumento comum de análise da Qualidade da Educação, permitindo uniformizar políticas e práticas educativas, com objectivos comuns específicos, para além de permitir a análise de desvios com partilha de boas práticas.

Os resultados do PISA²⁴ em Portugal, por exemplo, foram sempre vistos como uma avaliação de desempenho dos sistemas de ensino, e analisados como *benchmarks*, conduzindo à tomada de decisões políticas no nosso país. Nos EUA, a lei "No Child Left Behind" assenta no resultado do relatório "A Nation at Risk", que funcionou, por sua vez, como resposta ao relatório Europeu PISA de testes comparativos internacionais, em que se analisam as escolas e se apontam caminhos para a melhoria de desempenho.

Em Março de 2000, os Estados-membros da União Europeia decidiram tratar uma agenda política da Educação e da Formação — conhecida como AGENDA DE LISBOA.

As metas de desempenho foram claramente definidas para uma mais fácil mensuração dos objectivos traçados: reduzir para metade o abandono escolar precoce, para se conseguir uma média europeia igual ou inferior a 10%, ou garantir que pelo menos 80% dos cidadãos entre os 25 e os 64 anos consigam habilitações mínimas equivalentes ao ensino secundário.

Ainda em 2000, o Relatório Europeu sobre Qualidade da Educação Escolar identificou dezasseis indicadores de Qualidade para os Sistemas Educativos. Este documento é como que uma resposta às conclusões de Lisboa, que na sua declaração identificava a pretensão de se construir um Espaço Europeu de Educação (Dalle, 2002). O MAC (Método Aberto de Coordenação) foi escolhido também em Lisboa. O MAC permite

²³ *Benchmark* é um nível, uma referência ou medida de desempenho de uma organização que é reconhecido como padrão para comparação num determinado processo específico (CAF 2006:64).

²⁴ Programme for International Student Assessment (PISA) "é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais" (disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Internacional_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Alunos).

planear e calendarizar acções de forma a atingirem-se os objectivos aprovados, através da fixação de indicadores quantitativos e qualitativos para atrair boas práticas, de acordo com as necessidades nacionais. O MAC permite que, assumindo-se indicadores das diferenças de cada país, se atinjam as orientações europeias fixadas e ainda permite operacionalizar, avaliar, reflectir e reorientar os vários países dentro da política de partilha de boas práticas.

De facto, os testes internacionais, que a nível da União Europeia se fazem, são assumidos e utilizados como *benchmarks* de avaliação de desempenho dos sistemas educativos dos vários países.

Não fará parte do nosso estudo discutir as vantagens e desvantagens dessa utilização, apenas como nota gostaríamos de lembrar o risco de uma utilização deste tipo de indicadores de modo meramente técnico e matemático, sem uma contextualização, de factores sociais, políticos e económicos, entre outros que diferenciam os vários países.

PARTE II

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a avaliação, sobretudo em Portugal, tem sido a “receita mágica” apresentada como cura para quase tudo e em qualquer segmento da administração pública e, concretamente, no funcionamento do sistema educativo.

Quando nos dispusemos a efectuar um Diagnóstico da implementação dos Sistemas de auto-avaliação nas IEPNS e a verificar a influência da avaliação externa efectuada pela IGE, nas práticas da auto-avaliação, queríamos estudar essencialmente: (i) a extensão e o nível de implementação de dispositivos de auto-avaliação; (ii) os modelos utilizados na implementação dos sistemas de avaliação; (iii) a extensão e o nível de maturidade dos dispositivos de auto-avaliação existentes antes e após a avaliação externa; (iv) o impacto que a avaliação externa feita pela IGE teve nas práticas de auto-avaliação das IEPNS e ainda conseguimos uma recomendação de princípios para implementação de um processo de auto-avaliação numa IEPNS.

A revisão da literatura baseou-se na análise documental com a apreciação de fontes secundárias: Relatórios da IGE e Contraditórios, produzidos no âmbito da avaliação externa das escolas para o período em estudo (2006-2010); Relatórios sobre avaliação externa e auto-avaliação, do Ministério da Educação; legislação no âmbito da temática da avaliação, autonomia e gestão das escolas. Nesta primeira fase, vários foram os factores críticos que encontramos, sobretudo tendo em conta a obrigatoriedade da auto-avaliação e a complementaridade normativa conferida aos dois tipos de avaliação (auto-avaliação e avaliação externa). Verificámos, através dos relatórios e contraditórios da avaliação externa, que, mesmo até com a ajuda de algumas directrizes dadas pela tutela às escolas para a implementação do processo de avaliação, estas continuavam com

grandes dificuldades no arranque e/ou concretização dos processos de avaliação. O Relatório de Balanço da Avaliação Externa elaborado pela IGE, de 2008/2009, considera mesmo “a implementação do processo de auto-avaliação como o pior dos pontos fortes e o 2º pior dos pontos fracos” (IGE, 2009a: 31-32).

Na fase da pesquisa dos trabalhos de investigação (dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento), percebemos que muito poucos se dedicavam a esta temática da avaliação das escolas em Portugal, sobretudo na área da Gestão. Entre os estudos relacionados com o tema da avaliação, a maioria era constituída por estudos de caso, com experiências de implementação de modelos no contexto de instituições de ensino ou na área do desempenho da docência, e ainda alguns estudos no âmbito de instituições do ensino superior.

Encontrámos, porém, um estudo que nos parece importante, realizado em duas fases, de Alves e Correia (2008). Este estudo foca-se na pesquisa das motivações e barreiras na implementação da auto-avaliação, nas áreas de avaliação e verificação da composição e trabalho das equipas de auto-avaliação, e veio ao encontro das questões por nós colocadas no nosso estudo empírico. A primeira fase diz respeito a um Estudo exploratório realizado por Serafim M.T. Correia, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Correia, 2006), realizado entre 2004 e Junho de 2005, em escolas públicas da região Norte de Portugal Continental. A segunda fase realizou-se durante o ano de 2007, para as escolas públicas do Centro e Sul. Segundo os autores do artigo apresentado, Alves e Correia (2008), no estudo realizado em duas fases, o “objectivo principal foi o de conhecer os dispositivos que têm sido desenvolvidos nas escolas públicas do 2º e 3º ciclos dos ensinos básicos e secundário de Portugal” (Alves e Correia, 2008:357).

Gostaríamos de deixar referenciadas as diferenças não só entre as duas fases do estudo apresentado em Alves e Correia (2008), para entendermos melhor alguns dos seus valores ao longo do texto, como as diferenças genéricas de premissas entre este e o nosso estudo. Em primeiro lugar, entre a primeira fase do estudo de Correia (2006), realizada entre 2004/2005 na região Norte, e a segunda fase, realizada apenas durante o ano de 2007, ocorreu a introdução da avaliação externa realizada pela IGE, o que pode alterar de alguma forma os valores e as respostas apresentadas, entre as duas fases. Nós

realizámos o estudo em simultâneo em todo o Continente português. Por outro lado, o universo do estudo de Correia (2006) tem 100% de escolas da região Norte, que não passaram pela avaliação externa da IGE, enquanto na segunda fase não se sabe qual a percentagem que teve essa influência da avaliação externa nos dispositivos ou práticas de auto-avaliação. Para o estudo que se propuseram realizar esta questão talvez não se colocasse, mas no nosso estudo esta era uma questão importante e colocava-se como premissa inicial. Daí que o nosso universo fosse constituído apenas por escolas que tivessem sido avaliadas pela IGE, no âmbito da avaliação externa.

No entanto, e apesar das diferenças de amostras, iremos referenciá-lo estabelecendo algumas comparações de resultados com os do nosso trabalho. Estas comparações parecem-nos interessantes e úteis para compreendermos melhor a evolução da implementação dos processos de avaliação e também para melhor validarmos os resultados que obtivemos.

Tendo estudado, nos capítulos anteriores, conceitos, modelos e processos, será oportuno desenhar um quadro de questões para as quais pretendemos obter resposta. Para recolhermos os dados necessários, optámos por aplicar um inquérito por questionário, enviado por e-mail com um colete electrónico, a ser respondido on-line.

No presente Capítulo vamos concretizar a nossa abordagem prática de recolha de dados primários.

4. 1. MODELO DE INVESTIGAÇÃO

No âmbito do presente estudo, a decisão de optarmos por um inquérito por questionário²⁵ foi ponderada, tendo em conta as vantagens e as desvantagens das várias, técnicas existentes e admissíveis.

Pretendíamos diagnosticar as práticas de avaliação das IEPNS, através das percepções dos seus actores mais directos e descobrir características dessas práticas na escola,

²⁵ A partir deste momento, referir-nos-emos, por vezes, ao inquérito por questionário, apenas como questionário.

sobretudo, em vários campos de análise e após a passagem da avaliação externa, para podermos assim relacionar factos e conceitos.

Tomando como válido que a epistemologia é “pensar a investigação” e a metodologia é “como fazer a investigação”, entendemos ser importante desenhar um mapa conceptual mental, que funcionou como instrumento metodológico, orientando o nosso raciocínio e ajudando na organização desta pesquisa.

O nosso mapa partiu das nossas questões-chave: “Que práticas existem no âmbito da auto-avaliação nas IEPNS?”, “Que actores participam e como na auto-avaliação das escolas? e Estará a actual avaliação externa a influenciar as práticas de auto-avaliação nas IEPNS?”.

Neste estudo, a investigadora pesquisa confiando na honestidade e isenção do ponto de vista dos respondentes/participantes na recolha de dados.

Este estudo é essencialmente de natureza exploratória, com produção de dados primários para a investigação.

Num primeiro momento, como dissemos atrás, elaborámos um cenário sobre o tipo de práticas de auto-avaliação existentes e sobre os modelos de auto-avaliação implementados, através de análise documental dos relatórios de Avaliação da IGE (fonte de informação secundária), para conhecer melhor alguns factores críticos.

Estabelecido o “estado de arte” associado à análise de fontes secundárias de informação e uma vez identificados os factores críticos que podem afectar a eficácia das práticas de avaliação (avaliação externa e auto-avaliação), conseguimos definir melhor o desenho de pesquisa mental que vínhamos a fazer e considerámo-nos com informação suficiente para a elaboração de um Inquérito por questionário. Antes mesmo da elaboração do questionário, foi necessário especificar melhor algumas “legendas” vazias nesse nosso raciocínio/desenho de pesquisa.

A lista de questões gerais a tratar na recolha de dados primários através da administração do questionário surgiu naturalmente como resultado do que atrás identificámos e foram:

Que práticas/modelos existem no âmbito da Auto-avaliação nas IEPNS?

Que instrumentos são utilizados na recolha e análise de dados da auto-avaliação das IEPNS?

Como são constituídas as equipas de auto-avaliação nas IEPNS?

Que actores são inquiridos no processo de auto-avaliação das IEPNS?

Como são divulgados os resultados das avaliações (auto-avaliação e avaliação externa) das IEPNS?

Quem faz a reflexão das conclusões dos relatórios das avaliações (auto-avaliação e avaliação externa)?

Como são tratados os relatórios finais das avaliações (auto-avaliação e avaliação externa)? Dão ou não lugar a Planos de acção/melhoria?

De que forma a avaliação externa influenciou a auto-avaliação na IEPNS?

Que alterações houve na IEPNS após a avaliação externa?

Conscientes de que esta investigação dependia em grande medida da recolha e análise de dados, tendo em conta a escassez de literatura disponível, foi colocado considerável cuidado na preparação deste instrumento. Na secção seguinte, trataremos especificamente da construção do instrumento (inquérito por questionário).

O Inquérito sob a forma de questionário em versão electrónica foi enviado por e-mail, com um colete electrónico, que nos permitiu a recolha de dados primários para análise.

Utilizámos para a análise dos resultados matrizes condensadas de dados em folhas de *EXCEL*, efectuando as respectivas análises com o auxílio da Estatística Descritiva. Utilizámos também, quando necessário, a codificação de dados/respostas tendo definido antecipadamente categorias de análise de conteúdo (neste caso, tendo em conta os referentes da avaliação externa da IGE). Esta opção pela estatística descritiva justifica-se por se tratar de um estudo essencialmente do tipo exploratório.

4.2. Elaboração do Inquérito por questionário

4.2.1. Fases e premissas da Construção do Questionário

Quando começámos a construir definitivamente o questionário, surgiu-nos uma série de questões práticas que era essencial pensar e definir, como, por exemplo: (i) a melhor forma de envio e recepção dos questionários com as IEPNS; (ii) o formato e o software a utilizar na elaboração do questionário; (iii) e a organização, a estrutura e o tamanho do questionário.

i) Quanto à melhor forma de envio — O envio em suporte de papel, pelo correio, seria a solução mais óbvia e imediata. Considerámos, no entanto, que o número de escolas para as quais seriam enviadas as cartas com os questionários era muito elevado. Rapidamente concluímos que seria, desde logo, muito dispendioso este meio de envio do questionário. Por outro lado ainda, é um procedimento bastante moroso, podendo pôr em causa a investigação, tendo em conta o prazo reduzido de que dispúnhamos. Ao invés, a favor da opção e-mail depunham vários factores: o dia-a-dia de um Director de escola começa, quase sempre, pela “abertura” do seu correio electrónico; a comunicação por e-mail é a mais prática e é a privilegiada actualmente no funcionamento das instituições e nas escolas em particular, como sucede na comunicação até com a tutela. Os questionários enviados por correio electrónico apresentam ainda outras vantagens: rapidez e facilidade de envio e reenvio; rapidez e facilidade de recolha de dados e custo reduzido.

ii) Quanto ao formato e ao software a utilizar na elaboração do questionário — os conhecimentos informáticos de que dispomos são apenas na óptica do utilizador. Pesquisamos noutros trabalhos de investigação, mas a maioria utilizava o envio do questionário em suporte de papel; os trabalhos que fomos encontrando enviados via e-mail utilizavam ficheiros de Word (função formulários) ou Excel. Estas soluções implicavam ou a impressão para posterior resposta a enviar por correio, ou o preenchimento no ficheiro, que envolvia não só algum manuseamento de gravação como de reenvio por parte dos respondentes e, em alguns casos, elevaria a possibilidade de alteração de formato do próprio documento e o aumento da “não-resposta”.

Entretanto, encontrámos um programa, já utilizado por alguns serviços centrais de algumas universidades para inquéritos de qualidade e avaliação, o SURVEY MONKEY. Adquirimos uma assinatura anual on-line, a fim de a testarmos. Realizámos alguns testes com pequenos inquéritos simulados de outras temáticas simples e validámos o programa para este estudo. Escolhido o Software, foi o momento de executar um trabalho de composição gráfica de acordo com: o tipo de perguntas colocadas (abertas/fechadas); as escalas escolhidas e o caminho a seguir dependendo da resposta dada a determinadas questões (filtros).

iii) Quanto à organização, estrutura e tamanho do questionário a adoptar — em primeiro lugar, era claro para nós que pretendíamos um questionário que não fosse demasiado grande (que não ultrapassasse as 15 ou 16 perguntas) e que não demorasse muito tempo a responder (não mais de 5 a 10 minutos), pois tínhamos a preocupação de conseguir a melhor taxa de retorno possível. Por outro lado, era importante que o questionário não fosse monótono, que tivesse uma sequência lógica de perguntas, que as instruções fossem dadas em cada questão para evitar dúvidas e um ambiente gráfico agradável.

iv) Quanto aos cuidados de reforço para conseguir aumentar a taxa de retorno — inicialmente, além de termos alguns cuidados na estrutura do próprio questionário, também adicionámos outras medidas e realizámos por exemplo “testes-piloto” de validação e reuniões informais com *experts* — validação de conteúdo e de usabilidade. Contámos com o apoio de: 3 Directores de Agrupamento de escolas do Ensino Básico do Distrito de Coimbra; 2 Directores de Escolas Secundárias, também do Distrito de Coimbra; 1 Director de um Colégio privado do Distrito do Porto; uma professora da Escola Superior de Educação de Coimbra; uma doutoranda de Educação da Universidade de Braga e professora do ensino Básico; um elemento de um Conselho Geral, simultaneamente responsável por uma equipa de auto-avaliação de um agrupamento de escolas. De referir que nenhuma destas pessoas alguma vez tinha respondido a um questionário on-line neste tipo de software e todos eles afirmaram ter experiência reduzida com informática (tinham-na apenas na óptica do utilizador). Conseguimos uma reunião informal com uma responsável da DREC, que nos deu também a sua contribuição verbal para finalizarmos a validação do inquérito.

Com as sugestões obtidas nestes testes, melhorámos: a linguagem utilizada; a formulação das questões colocadas; a ordenação das questões colocadas; a alternância do grau de facilidade de resposta às questões colocadas; o texto de apresentação do questionário (foi cuidado, de forma a criar alguma empatia e curiosidade, procurando cativar efectivamente os potenciais respondentes); assegurámos total anonimato na resposta ao questionário, quer da IEPNS, quer do respondente. A preocupação em oferecer o envio de um resumo dos dados obtidos no inquérito (o que iremos fazer, de acordo com o que mais tarde prometemos no telefonema de reforço, tendo sido indicada, como data provável, o final de Outubro 2011), que teve também o objectivo de melhorar a taxa de resposta.

Para além destas opções, com vista a aumentar a taxa de retorno, decidimos que iríamos efectuar também, como reforço, um telefonema por cada IEPNS da população do inquérito, que permitisse funcionar como um contacto mais directo e informal. Este telefonema dar-nos-ia, por outro lado, a possibilidade de corrigir endereços incorrectos. No diário de contagem do número de respostas que fomos acumulando, durante a administração do questionário, verificámos exactamente que, após o contacto telefónico, aumentámos de forma quase exponencial a taxa de retorno.

4.2.2. População e amostra

Necessitando de definir a nossa *População*²⁶ ou *População Total e Amostra*²⁷, começámos por considerar que a neste estudo, a *População* era formada por todas as Escolas do Ensino Básico e Secundário Públicas de Ensino Não-Superior, avaliadas pela IGE entre 2006 e 2010, no âmbito da avaliação externa.

²⁶ População ou População Total “é o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (Coutinho, 2011:85).

²⁷ Amostra “é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (Coutinho, 2011:85).

Quanto à nossa *População de Inquiridos*²⁸, ela foi constituída pelas escolas que, à partida, receberam o nosso e-mail com o questionário e ficaram assim habilitadas a serem respondentes do nosso inquérito por questionário.

Quanto à distribuição por tipologia das IEPNS, da nossa *População de Inquiridos* e da nossa *Amostra*, não foi possível efectua-la, uma vez que se trata de respostas anónimas das quais só conhecemos o IP do computador de origem, para evitar duplicações de respostas, mas esse dado não identifica a escola em concreto, nem sequer o tipo de escola. Sabemos apenas, através do tipo de coletes enviados e recebidos, a distribuição por Direcções Regionais de Educação.

Consideremos então a distribuição das IEPNS avaliadas pela IGE, entre 2006 e 2010, na apresentação da *População (N)*²⁹ considerada para o nosso estudo e a *amostra (n)*³⁰, por Direcção Regional de Educação através do Quadro 4.3.

| Direcções Regionais de Educação | POPULAÇÃO (IEPNS Avaliadas pela IGE 2006/2010) | População Inquirida (N) | Amostra (n) ³¹ | Tx de retorno N % |
|---------------------------------|--|-------------------------|---------------------------|-------------------|
| DREALG | 60 | 54 | 22 | 41% |
| DREALENT | 82 | 53 | 33 | 62% |
| DREL | 291 | 228 | 72 | 32% |
| DREC | 186 | 121 | 47 | 39% |
| DREN | 341 | 288 | 117 | 41% |
| Total | 960 | 744 | 291 | 39% |

Quadro 4.3 – Dados da População e Amostra

No nosso estudo, a *População Inquirida* é constituída por 744 (N) IEPNS, avaliadas no âmbito da avaliação externa pela IGE, apresentadas por grupos, correspondendo cada um destes a uma Direcção Regional de Educação (DRE).

²⁸ A *População de Inquiridos* foi aqui assumida como um sub-grupo da *População* ou *População Total*. Apenas farão parte do conjunto da *População de Inquiridos*, no nosso estudo, aqueles que receberam efectivamente o inquérito, uma vez que o questionário foi enviado por e-mail e esse é o conjunto total de elementos que, de facto, está disponível para nós retirarmos a amostra.

²⁹ N é constituída pelo número total de IEPNS que deverão ter recebido o inquérito, por via electrónica, para resposta (744).

³⁰ n é constituída pelo número total de IEPNS que responderam e finalizaram o questionário (291).

³¹ Foram atribuídos diferentes coletes às diferentes áreas que correspondiam às diferentes Direcções Regionais de Educação, mantendo assim o anonimato das respostas, mas permitindo saber a que DRE correspondia a escola.

Como dissemos atrás, o número de questionários respondidos, finalizados e “limpos” (a nossa amostra) é de 291 (n) das IEPNS. Assim, a nossa taxa de retorno ($n/N \times 100$) % corresponde a pouco mais de 39%, o que garante a significância da amostra, permitindo-nos assumir o estudo como representativo de acordo com as respostas dos actuais directores das IEPNS. Note-se que existe hoje uma profusão de estudos realizados com base em questionários, o que tem conduzido a que a taxa de retorno deste tipo de inquéritos tenha, à partida, um “prognóstico reservado” — de tal modo que a parte das pessoas que nos acompanhou no início deste estudo desencorajou-nos a realizá-lo como instrumento único e indispensável, por receio de que a taxa de retorno fosse muito reduzida. Contudo, este cenário negativo não se concretizou.

O Quadro 4.3 mostra-nos que os resultados alcançados são muito satisfatórios e equilibrados, quer por Direcções Regionais de Educação (DRE), quer globalmente. Conseguimos as seguintes taxas de retorno: 32% para a DREL (a mais baixa, mas ainda assim significativa); de 39% para a DREC; de 41% para duas DRE's (DREAlg e DREN) e de 62% para a DREAlent. Globalmente, a taxa de retorno aparece com o valor de 39,1%, sabendo nós que na prática este é o menor valor que poderemos considerar válido, o que ainda nos tranquiliza mais.

A nossa preocupação com a significância da amostra levou-nos a considerar o Quadro 4.4 de estimativas apresentado por Krejcie e Morgan (1979), citados por Almeida e Freire (2000), para percebermos qual era o número estimado de respostas satisfatório para podermos garantir a significância da amostra. Krejcie e Morgan fazem depender o número da amostra do número de elementos da População, neste caso da População de Inquiridos (744).

| + - (N) População | + - (n) Amostra |
|--------------------------|------------------------|
| (...) | (...) |
| 700 | 245 |
| 800 | 260 |
| 900 | 270 |
| 1000 | 280 |
| (...) | (...) |

Quadro 4.4 – Estimativa de amostra (n) em função da população (N) (Krejcie & Morgan, 1979, citados por Almeida & Freire, 2000:17)

Perante o quadro, e considerando a nossa População de Inquiridos (744), bastaria que o número de respostas se situasse entre 245 e 260. Como conseguimos com respostas

terminadas e limpas, efectuadas através de um filtro (que implicava responder às questões dos “ramos principais” do inquérito e a mais de 80% das questões propostas, incluindo resposta às: Q(2); Q(4); Q(7); Q(8) 291 (39%), respostas muito acima do valor da tabela testada por Krejcie & Morgan, logo, consideramos ser uma amostra bastante significativa.

4.2.3. PROCESSO DE ADMINISTRAÇÃO

O presente estudo empírico baseia-se, como já referimos, na administração de um inquérito por questionário em versão electrónica, executado num software de que adquirimos uma assinatura anual e que foi registado on-line para o efeito (o “SURVEYMONKEY”).

Para administrar um inquérito por questionário no âmbito de um trabalho científico é necessário validar esse mesmo instrumento. “A validade” do questionário funciona como um indicador de qualidade deste instrumento. Na opinião de Black (1990 — citado por Coutinho, 2011: 123), ao ser construído um instrumento, “os itens desse instrumento são apenas amostra dos itens possíveis” e a validade indica-nos o grau de interferências a partir desses itens, e dependem da redacção, composição e selecção das questões que compõem esse mesmo instrumento (Eisman, 1992; Moore, 1993; Punch, 1998, citados por Coutinho, 2011:124). Nós validámos o nosso inquérito por questionário, ouvindo a opinião de *experts* sobre a qualidade do instrumento, tendo em conta o fim que pretendíamos alcançar perante os objectivos que partilhámos e havíamos determinado e pedimos igualmente que validassem de outra forma mais operacional, simulando o preenchimento on-line, testando: o seu funcionamento, o seu aspecto estético, o tempo demorado para responder completamente ao questionário, a monotonia do preenchimento e a clareza da linguagem. Depois de todo este processo, considerámos o questionário testado e validado e foi então administrado, sendo a resposta directamente executada em ficheiro próprio on-line e devolvida automaticamente pela mesma via.

Os respondentes-alvo escolhidos foram os Directores das IEPNS da População atrás identificada.

Tendo em conta os temas a tratar, como respondente-alvo perfilavam-se duas opções: ou um responsável pela equipa de auto-avaliação na escola ou o Director da escola. A primeira hipótese seria de considerar se todas as escolas tivessem, à partida, um responsável por uma equipa de auto-avaliação: mas, infelizmente, a nossa vivência diária e a revisão da literatura, concretamente o que é transmitido pelos relatórios da IGE no âmbito da avaliação externa, mostram que tal não se verifica. Restava-nos o Director³², a quem a legislação atribui competências que mais facilmente suportaram esta escolha. Foi sobre os Directores das IEPNS que recaiu a nossa escolha (sabendo da possibilidade de este ser adjuvado pelo responsável da equipa de auto-avaliação, como em alguns casos sabemos que aconteceu, o que naturalmente enriqueceu a resposta).

Inicialmente, contactámos a DREC para saber como deveríamos proceder para o envio do questionário através das DRE's: pensávamos que, desse modo, chegaríamos mais facilmente aos Directores das Escolas e a uma taxa de resposta superior. Fomos, contudo, informados que só mediante autorização da Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular poderíamos obter a colaboração das várias DRE's.

Efectuámos contactos telefónicos e formalizámos o pedido por escrito a 4 de Setembro de 2010. Aguardámos duas semanas, efectuámos novos contactos telefónicos, por diversas vezes, mas sem sucesso, até finais de Dezembro. Em finais de Dezembro, decidimos que, dada a escassez do tempo de que dispúnhamos, iríamos efectuar o envio por contacto directo aos Directores da IEPNS.

O questionário foi enviado por e-mail, a 20 de Janeiro de 2011. Foi criada uma conta própria de e-mail. Curiosamente e sem previsão, este endereço de e-mail serviu não só para envio do *e-mail* a solicitar a participação on-line através de um colete (diferenciado por DRE) e para efectuar contactos de reforço, como acabou por ser uma via de comunicação para esclarecer as poucas dúvidas sobre o questionário, envio de desabafos (por parte dos Directores das escolas) e troca de opiniões informais ou mesmo pedidos

³² “O director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (artigo 18º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

de informação por parte dos dirigentes de algumas escolas à investigadora sobre o tema da investigação (pedidos de bibliografia prática elucidativa, preocupações concretas e mesmo pedidos de indicações sobre formação competente na área ou “amigos críticos” disponíveis e confiáveis).

O Universo inicial deste Inquérito englobava as IEPNS avaliadas pela IGE no âmbito da avaliação externa, entre os anos lectivos 2006 e 2010, pertencentes às 5 Direcções Regionais de Educação do Continente português (DREN, DREC, DREL, DRE Alentejo e DRE Algarve), num total de 960 escolas e/ou agrupamentos de escolas (nesta fase a IGE não incluiu o ensino particular e cooperativo).

A lista de endereços electrónicos destas escolas foi cuidadosamente elaborada a partir: de listagens de consulta pública disponíveis em suporte de papel nas Direcções Regionais de Educação; de listagens disponíveis nos sites das respectivas Direcções Regionais e do Ministério da Educação e ainda de endereços fornecidos directamente pelas escolas, através de contactos pessoais. Dos 960 endereços inicialmente obtidos, o que nos faria pressupor que a População Total (PT) era igual à População inquirida (100% da PT), apenas 948 endereços electrónicos foram dados como válidos nas confirmações feitas através de contactos informais com dirigentes das DRE's.

No envio simultâneo do dia 20 de Janeiro de 2011, dos 948 e-mails tivemos uma devolução automática (devolução feita pelo servidor de internet, antes de chegar ao destinatário) de 298.

A partir de 28 de Janeiro e durante um período de duas semanas, realizámos 894 contactos telefónicos, com as Direcções das 948 escolas que constavam da nossa listagem inicial. O objectivo deste contacto telefónico foi não só confirmar a recepção do questionário e/ou endereço de e-mail, como também tirar possíveis dúvidas sobre o questionário e reforçar o interesse e pedido de resposta.

Nestes telefonemas, recuperámos 162 endereços electrónicos que tinham inicialmente sido devolvidos ou não tínhamos conseguido obter. Destes 162, continuaram a ser devolvidos 68.

No final, assumimos como recepcionados 744 questionários³³. Considerar o número de inquéritos recepcionados de 744 é apenas o nosso número validado, pois não é possível calcular um número exacto, mas apenas aproximado, neste caso por excesso. Procurámos explicações possíveis para a devolução, inicialmente, de 298 endereços electrónicos, entretanto reduzido para as 68 seguintes através das conversas telefónicas com os Directores ou elementos das Direcções das IEPNS e encontramos algumas hipóteses. Desde logo, a integração de um bom número de escolas nas reestruturações administrativas dos chamados “mega-agrupamentos”. Sabemos, mediante informação das Direcções Regionais de Educação, que, nesse período, se formaram 92 “mega-agrupamentos”, o que diminuiria o universo de 960 escolas. Muitas escolas informaram-nos também terem colocado filtros nos servidores, devolvendo automaticamente e-mails ou, pior, enviando para a pasta de “spam”³⁴ os e-mails que não provenham da rede do Ministério da Educação, ou seja, cujo remetente não tenha a mesma terminação “min-edu” ou “info”.

4.2.4. Estrutura e questionário

Partindo dos nossos grandes objectivos — caracterizar as práticas de avaliação das escolas e verificar de que forma a avaliação externa influencia a auto-avaliação e condiciona as suas práticas nas IEPNS —, definimos os seguintes objectivos específicos:

- Diagnosticar a implementação dos processos de auto-avaliação existentes;
- Identificar os modelos, abordagens e ferramentas usados na implementação dos processos de auto-avaliação;

³³ 744 é um número considerado por excesso, pois é difícil saber com rigor quantos questionários chegaram ao seu destinatário. Não só por possíveis erros de endereços electrónicos, como também — e verificámos isso durante os contactos telefónicos —, porque alguns Directores de escolas terem, na sua estrutura organizativa, alguém com a função de abrir os e-mails e seleccionar/filtrar aqueles que, de facto, só podem ser respondidos pelo Director ou que pura e simplesmente decidem nem responder.

³⁴ O envio para a pasta “spam” (em vez de devolução) faz com que os e-mails fiquem absolutamente fora do nosso conhecimento, o que nos impede de estimar em quantos casos isso sucedeu: por isso, só diminuímos ao número de e-mails enviados os que temos como devolvidos.

- Avaliar a extensão e a maturidade das iniciativas de auto-avaliação;
- Analisar o nível de participação dos diferentes actores no processo;
- Diagnosticar influências da avaliação externa na organização e, em particular, na auto-avaliação.

O questionário (apresentado no anexo 1) foi então finalmente estruturado da seguinte forma:

. o **questionário** foi constituído essencialmente por questões de resposta fechada³⁵, tendo, no final, duas questões de resposta aberta³⁶. A estrutura foi encadeada em árvore: o respondente passava de uma questão a outra, em função da resposta dada. Deu-se assim oportunidade a todas as escolas de responderem, sujeitando-se a sequência das perguntas à lógica das respostas dadas. Por exemplo, não fazia sentido que as escolas que na primeira questão afirmassem que não tinham nenhum processo de auto-avaliação em curso respondessem às questões seguintes tais como: “Qual o modelo adoptado? Ou Quem analisa os resultados dos relatórios de auto-avaliação?”. Por isso, o software oferecia, automaticamente, a esse respondente a pergunta a que já poderia responder (que neste exemplo seria a “Quem analisa os resultados do relatório da avaliação externa na sua escola?”). Este e outros casos foram pensados na sequência programada da estrutura do *inquérito em árvore*.

. **Uma primeira página:** com o logótipo da Faculdade de Economia de Coimbra, identificando a instituição onde está a ser realizada a investigação no âmbito do mestrado em Gestão; o tema da pesquisa; a apresentação dos objectivos gerais e específicos da investigação; um pedido de cooperação no preenchimento do questionário, com uma estimativa realista do tempo necessário ao seu preenchimento; algumas instruções gerais necessárias e importantes para o seu preenchimento com sucesso; uma declaração de confidencialidade e anonimato dos dados apresentados; um reforço de importância do preenchimento do questionário; o compromisso do envio de uma síntese dos resultados; e o prazo de resposta.

³⁵ Optámos por este tipo de questões de resposta fechada para evitar as respostas “não sei” ou demasiado vagas, para além de a resposta fechada ser mais fácil e menos demorada de responder; por outro lado, é mais claro, objectivo e fácil de tratar os dados para determinadas perguntas.

³⁶ Nas duas últimas questões optámos por resposta aberta, uma vez que tencionávamos colher informação mais detalhada e menos estruturada.

A primeira questão³⁷ (Q1) permitia dividir os respondentes em escolas com e sem processo de auto-avaliação: os que respondessem que “Não tinham processo de auto-avaliação” passariam automaticamente para a Q(12); os que respondessem positivamente à questão passavam à questão seguinte Q(2). O que determinava, à partida da Q(2) à Q(11) o número de escolas, como respondentes, ou seja, as escolas com processo de auto-avaliação implementado, independentemente do tipo de práticas.

Da Q(2) à Q(11), que podemos classificar de segunda parte do questionário, apresentámos um conjunto de questões para elaborar um diagnóstico sobre a auto-avaliação das IEPNS, nomeadamente: a Q(2), o modelo adoptado; a Q(3), a composição da equipa; a Q(4), grupos da comunidade educativa inquiridos no processo; a Q(5) e a Q(6), a existência ou não de parcerias/assessorias no processo e, a existirem, de que tipo são; a Q(7), que tipos de instrumentos de recolha de dados são utilizados; a Q(8), como são divulgados os resultados; a Q(9) e a Q(10), se os resultados do relatório são objecto de reflexão com vista à elaboração de Planos de acção/melhoria e quem faz essa reflexão; a Q(11), como são divulgadas as conclusões de reflexão e os eventuais Planos de acção/melhoria.

Na terceira parte, temos focada a avaliação externa nas questões seguintes: a Q(12) questiona quem analisa os resultados do relatório de avaliação externa; na Q(13) e a Q(14) pretende saber-se se foi benéfico elaborar um Plano de acção/melhoria, após a análise do relatório de avaliação externa e quem acompanha a execução desse Plano.

A quarta parte aborda a influência da avaliação externa na organização e tem uma questão aberta, a Q(15), onde os respondentes reflectem sobre as melhorias na resolução de problemas/objectivos na IEPNS, após a passagem da avaliação externa.

Por último, ou se quisermos a quinta parte do questionário, a Q(16) pretende conhecer finalmente se há (ou houve) influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação na IEPNS.

³⁷ Passaremos, a partir deste momento, a referir-nos às questões do questionário com um “Q”, seguido do número da questão entre (), por exemplo: Q(1), para nos referirmos à questão nº 1 do questionário.

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Elaborámos um questionário com um formato próprio para ser respondido no próprio ficheiro e utilizámos o programa *Survey Monkey*, adquirindo uma assinatura anual online, como já tivemos oportunidade de referir. O inquérito por questionário neste tipo de formulário evita, só por si, muitos erros de preenchimento e/ou respostas inválidas.

Como já tivemos oportunidade de referir também, a taxa de resposta de um questionário auto-administrado de mais de 39% é bastante significativa e consideramos representativa da opinião dos directores das IEPNS em Portugal Continental.

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados mais relevantes e discuti-los, para que possamos simultaneamente ir respondendo às questões que colocámos à partida para esta investigação.

Seguindo a organização do questionário, iremos apresentar os resultados arrumados do seguinte modo:

- 1– Implementação de dispositivos de auto-avaliação;
- 2- Modelos de Auto-avaliação implementados;
- 3 – Resultados da auto-avaliação;
- 4 – Resultados da avaliação externa;
- 5 – Alterações provocadas nas IEPNS pela avaliação externa;
- 6- Influência da avaliação externa na auto-avaliação das IEPNS.

5.1. IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS DE AUTO-AVALIAÇÃO

Em primeiro lugar, verificamos que, da nossa amostra de 291 escolas (retirada da População de inquiridos de IEPNS, de ensino básico e secundário, avaliadas pela IGE entre 2006 e 2010, num total de 744, como já referimos), 23 (8%) das IEPNS reconhecem não ter implementado nenhum dispositivo de auto-avaliação, conforme se visualiza através da Figura 5.11:

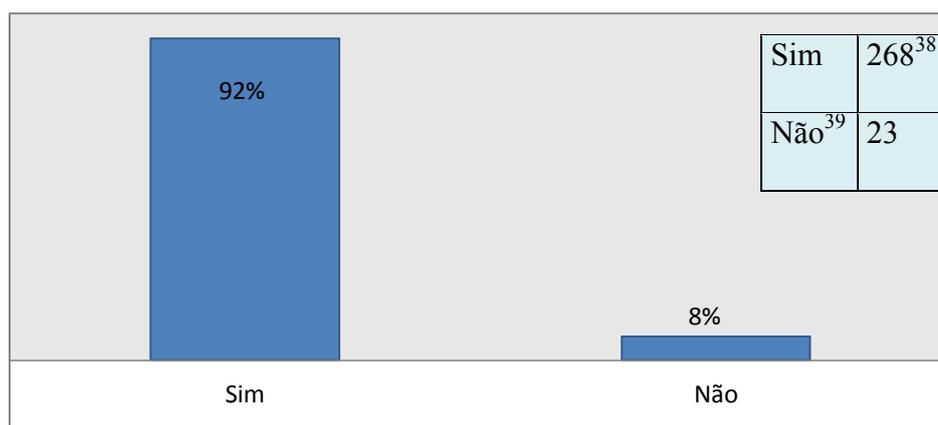


Figura 5.11 – Implementação de processos de Auto-avaliação⁴⁰

Isto significa que **268 (92%) referem ter implementado na sua IEPNS um processo de auto-avaliação**: é com este número de escolas que vamos trabalhar no nosso estudo quando considerarmos “terem práticas de auto-avaliação”.

No estudo realizado anteriormente por Alves e Correia (2008)⁴¹, a percentagem apresentada tinha sido de 16,7%, para as escolas que referiam não ter dispositivos de

³⁸ 268 escolas/IEPNS, o que corresponde a 92% das escolas respondentes do estudo que têm processo de auto-avaliação implementado. Será 268 o nosso valor de referência, para discussão de dados das questões da Q(2) à Q(12) quando abordarmos temáticas relacionadas com o processo de auto-avaliação

³⁹ Consideramos o valor de 23 respostas como um “Não”, resultando da soma de 20 respostas efectivas (“Não”) e 3 “não-respostas”, que nesta questão nos parece claramente lógico considerar como um “Não”.

⁴⁰ O número de respondentes é de 291 escolas.

⁴¹ É a apresentação da segunda fase de um estudo iniciado em 2004 por Serafim Manuel Teixeira Correia, realizado em 2007, nas zonas centro e sul de Portugal Continental (o primeiro contemplou apenas a zona Norte) em colaboração com Maria Palmira Carlos Alves, *A auto-avaliação de Escola: Um estudo*

auto-avaliação implementados, o que denota um avanço considerável na implementação de dispositivos de auto-avaliação nas escolas. É de referir ainda que no estudo de Correia (2006)⁴² esta percentagem tinha sido ainda maior, de cerca de 30,1%, em Julho de 2005, aquando da recolha de dados na zona da DREN, o que reforça a nossa hipótese. Salientemos o carácter obrigatório da auto-avaliação, desde 2002⁴³, o que significa que estas escolas se encontram em incumprimento da lei. Não sendo no entanto muito claras as consequências que esta ilegalidade arrasta, quer para as instituições, quer para os seus Gestores (apenas um limite de quotas de avaliação de docentes, mas sem grande relevância para o significado do acto, quanto a nós).

As razões — identificadas no estudo de Alves e Correia (2008) e na literatura de Dias (2005) — que as escolas apresentam para o não cumprimento daquele normativo são a falta de meios humanos disponíveis e qualificados, sobretudo a não conciliação de disponibilidade de carga horária de recursos com as competências para o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação de entre os recursos humanos disponíveis nas escolas. Estas foram também as razões que informalmente nos apresentaram os directores de algumas escolas, nas conversas telefónicas realizadas durante o estudo, no telefonema de reforço que efectuámos.

5.2. MODELOS DE AUTO-AVALIAÇÃO IMPLEMENTADOS

No que respeita ao modelo de auto-avaliação, o mais utilizado nas IEPNS é, claramente destacado, o **modelo Common Assessment Framework (CAF)**, como podemos verificar na Figura 5.12.

exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal, que foi publicado na revista *Olhar de Professor*, Vol. 11, nº 2, 2008, pp. 355-382.

⁴² Como já havíamos referido o estudo de Alves e Correia (2008) engloba dados que são continuação do trabalho de investigação realizado, no âmbito da tese de mestrado de Serafim Manuel Teixeira Correia, *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Este estudo foi realizado entre 2004 e Junho de 2005, no âmbito

da Tese de Mestrado em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, apresentado em 2006.

⁴³ Referimo-nos ao artigo nº 6, do Decreto-Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, onde se afirma que a “auto-avaliação tem carácter obrigatório”.

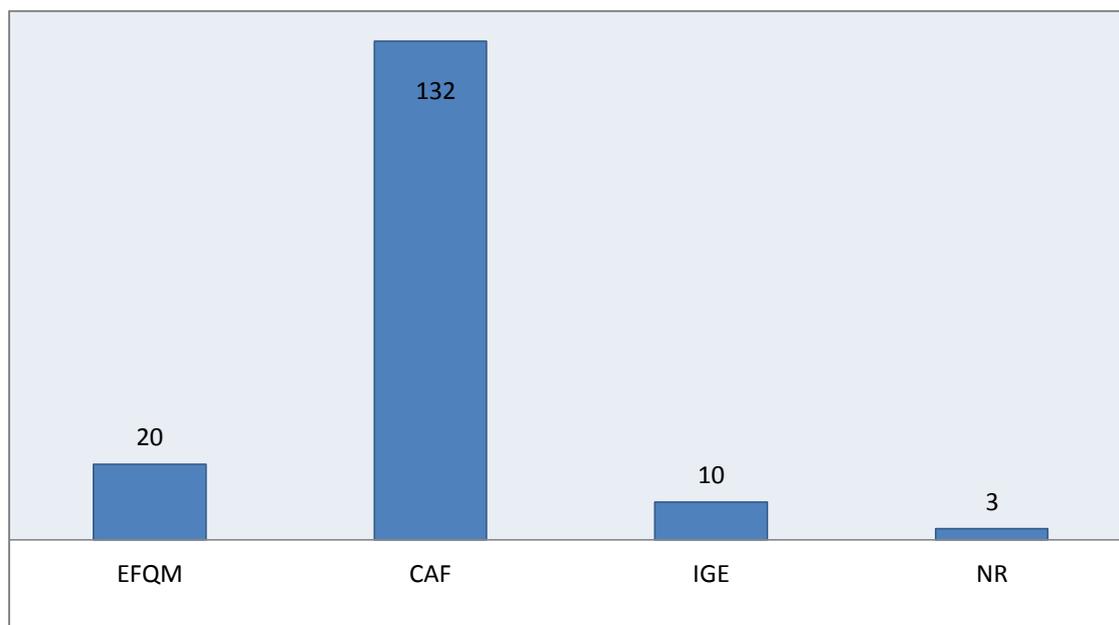


Figura 5.12 – Modelos de auto-avaliação implementados nas IEPNS⁴⁴

Não é para nós surpreendente este resultado da preferência pela CAF. A CAF é uma ferramenta com uma linguagem acessível, é gratuita e de acesso público muito facilitado e é uma ferramenta bastante flexível e adaptável nos serviços de administração pública e nas escolas, sem dúvida.

Como podemos verificar, ao todo cerca de 60% das escolas têm modelos definidos entre a CAF, a EFQM e o modelo de avaliação orientado pela IGE, o que demonstra que já existe alguma preocupação em seguir um caminho orientado por um modelo definido e com resultados demonstrados.

Assumidamente sem modelo definido, podemos identificar 6%⁴⁵ no nosso questionário.

No entanto, cerca de 20% refere ter um modelo construído pela própria escola ou assente em “referenciais estatísticos” ou “misto de vários”. O relatório da IGE de 2010,

⁴⁴ Para 268 escolas respondentes e que na Q (1) tinham respondido ter um processo de auto-avaliação implementado.

⁴⁵ Corresponde ao somatório das “não-respostas” da Q(2) — ou seja, 3 escolas — com os respondentes ao ítem *outro* (“não ter modelo de AA”), que foram 12 escolas a assumirem-no. Entendemos que não responder na Q(2) equivale a não conseguir identificar um modelo na sua IEPNS, logo, essa resposta poderá ser interpretada como modelo não-existente. Considerámos 15 escolas (6% = 15/268) que, apesar de responderem ter implementado um processo de auto-avaliação, não encontram um modelo definido.

nas suas conclusões gerais, refere-se à existência de uma diversidade de processos e caminhos, bem como níveis diferenciados de maturidade e ritmos de auto-avaliação nas escolas, muitas vezes “com avanços e recuos” (IGE, 2010:6). Tememos que em alguns casos não seja mais do que um acumular de dados estatísticos, para se cumprir o normativo legal, sem análise, ou sem discussão de uma análise feita por alguns grupos da escola e/ou sem qualquer sistematização. Alguns desses processos de recolha de dados, com ou sem a respectiva análise — chamados de modelo “da própria escola” —, por vezes não passam de processos “soltos” de experimentação e aprendizagem com alguns êxitos e alguns insucessos (alguns chegam a ser feitos, apenas “aquando da preparação para a avaliação externa”, segundo alguns desabaços feitos por e-mail durante a nossa pesquisa), de natureza assistemática por parte de algumas escolas, quanto à prática da auto-avaliação, mas a tendência deste balanço parece-nos bastante positiva.

Nos Estudos de Correia (2006) e Alves e Correia (2008) foram identificadas, pelas escolas neles inquiridas, 6 razões para a realização da auto-avaliação nas escolas⁴⁶: para 59% e 63%, respectivamente, a principal razão é a “aprendizagem permanente da escola”; para 25,6% e 21,4%, respectivamente, a principal razão é “responder a problemas da sociedade”; para 11,5% e 11,4%, respectivamente, a razão apontada é a “imposição da Lei”; a pressão da comunidade educativa surge com 7,0% e 2,8%, respectivamente; aconselhamento de uma avaliação externa recebe 2,6% no estudo de Correia (2006) e 2,8% no estudo de Alves e Correia (2008); por fim, a antecipação da avaliação externa obtém 1,6% e 5,1% de respostas, respectivamente.

Em 2005, ano em que decorreu o estudo de Correia, não existia a avaliação externa realizada pela IGE e a imposição legal de 2002 pesava certamente mais, porque, não sendo claras as consequências da ilegalidade, eram na altura mais temidas do que agora. Pois à medida que o tempo vai passando e quase nada acontece como consequente, esta razão vai-se desvanecendo.

⁴⁶ Os dados destes dois estudos não são inteiramente comparáveis: em Correia (2006) são apenas apresentadas as respostas relativas à primeira razão identificada por cada respondente, isto é, a principal razão para se efectuar a auto-avaliação; já em Alves e Correia (2008) são apresentadas as várias razões que cada respondente atribui à realização da auto-avaliação, bem como a ordem de importância que cada um atribui a tais razões.

No nosso estudo, uma das razões recorrentes indicadas pelas instituições e pelos seus responsáveis para não terem implementado um dispositivo de auto-avaliação é a falta de competências para se conseguir implementar um processo de auto-avaliação. 84 escolas (31,3%) tentaram superar esta lacuna com as parcerias ou com assessorias (quase sempre externas) e 176 referem explicitamente nada fazerem para ultrapassar tal barreira.

O estudo de Alves e Correia (2008) apresenta um valor de cerca de 19,3% para estes apoios externos, interpretando-os apenas como sendo um *amigo crítico* da área da formação de avaliação de escolas; o valor encontrado no estudo de Correia (2006) foi ainda mais baixo (cerca de 11,1%). De qualquer forma, é de notar um pedido de apoio cada vez maior ao exterior por parte das escolas, à medida que sentem que internamente não estão a conseguir solucionar a situação da melhor forma. No nosso estudo, a figura de *amigo crítico* aparece com cerca de 43%.

Cerca de 51% referem ter outras assessorias externas, como podemos constatar na Figura 5.13. Parte destas assessorias externas podem ser com empresas especializadas em efectuar processos de auto-avaliação nas escolas: não conseguimos identificar este fenómeno directamente no âmbito do questionário, mas temos informações informais nesse sentido em e-mails trocados entre as escolas e a investigadora, enquanto se desenrolava a pesquisa.

Nesses e-mails, os Directores explicam que resolveram aplicar a verba disponível para “assessorias externas de apoio à Direcção” na contratualização dessas empresas. E justificavam-no mais uma vez por falta de recursos humanos com competências, com a falta de formação adequada e a falta de horas disponíveis da componente não-lectiva dos docentes que poderiam ser utilizadas neste âmbito e ainda pelo significativo aumento de “trabalho administrativo” dos docentes.

Não deixa de nos parecer tratar-se de uma forma “fácil” de a escola resolver o problema do cumprimento normativo. Apesar de depender dos actores internos da escola na recolha de dados, a contratualização de “alguém” exterior facilita o cumprimento da exigência legal de auto-avaliação, mas pode constituir um perigo: o de não envolver a própria organização e, por isso, de não se cumprir o objectivo de a fazer aprender, de a fazer reflectir desenvolvendo e crescendo dentro de um espírito de partilha e de

discussão dos resultados, com vista a efectuarem-se planos de melhoria onde todos se sintam co-responsabilizados e parte do todo e da sua concretização.

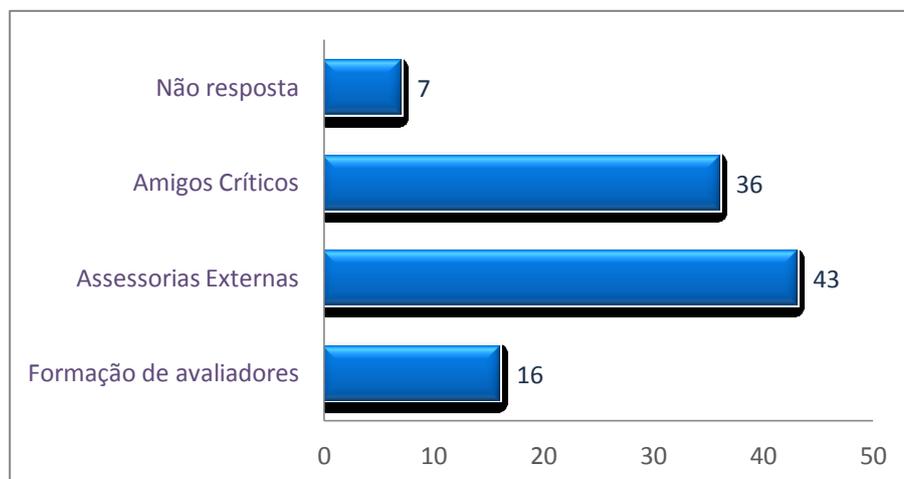


Figura 5.13 – Parcerias/assessorias nos processos de auto-avaliação⁴⁷

É estranho que o reconhecimento de falta de competências por parte das escolas se reflecta apenas numa aposta de cerca de 20% (16 escolas) das parcerias/assessorias em formação de avaliadores internos para as escolas. A aposta na preparação do futuro passaria naturalmente pela formação interna de recursos humanos, criando competências próprias na área da avaliação das escolas, afirmando uma melhoria sustentável com base num processo de auto-reflexão, envolvendo todos os *stakeholders*, o que nos parece estar longe de ser ainda uma aposta firme em muitas escolas.

A formação e as competências desenvolvidas dentro de uma cultura organizacional de qualidade passarão também, e necessariamente, pela formação cuidada dos elementos da equipa de auto-avaliação.

A equipa de auto-avaliação é tão mais representativa da comunidade educativa quanto mais diversificada for a representação dos *stakeholders* da escola. A formação de uma equipa de auto-avaliação representativa de toda a comunidade educativa, em que todos os *stakeholders* estejam representados, é talvez a equipa teoricamente ideal; e sabemos que uma equipa com competências adequadas, diversificada e eficaz é da máxima importância do ponto de vista da gestão organizacional, para alcançar os objectivos de

⁴⁷ Foi 84 o número de respondentes que na Q(5) responderam que tinham recorrido a parcerias/assessorias: automaticamente, só esses responderiam à Q(6), que permitia identificar o tipo de parcerias utilizadas.

melhoria contínua da escola. Tentámos saber qual a equipa-tipo de auto-avaliação das IEPNS presentemente em Portugal continental e conseguimos elaborar o quadro seguinte:

| Nº de elementos | | 0 | 1 | 2 | 3 ou + | Total |
|------------------------------|---|--------------|--------------|-------|--------------|-----------|
| Direcção | % | 42,2% | 45,7% | 7,8% | 4,3% | 100,% |
| | F | 109 | 118 | 20 | 11 | 258 |
| Docentes | % | 2,7% | 0,8% | 5,4% | 91,1% | 100,% |
| | F | 7 | 2 | 14 | 235 | 258 |
| Não-Docentes | % | 37,2% | 38,0% | 22,1% | 2,7% | 100,% |
| | F | 96 | 98 | 57 | 7 | 258 |
| Pais | % | 35,7% | 52,7% | 9,7% | 1,9% | 100,% |
| | F | 92 | 136 | 25 | 5 | 258 |
| Alunos | % | 69,0% | 22,1% | 5,0% | 3,9% | 100,% |
| | F | 178 | 57 | 13 | 10 | 258 |
| Autarquia e CME | % | 81,8% | 13,2% | 3,1% | 1,9% | 100,% |
| | F | 211 | 34 | 8 | 5 | 258 |
| Outros | % | 92,2% | 5,4% | 2,3% | 0,0% | 100,% |
| | F | 238 | 14 | 6 | 0 | 258 |
| Não indica composição | | | | | | 10 |

Quadro 5.5 - Composição das equipas de auto-avaliação das IEPNS⁴⁸

De acordo com o Quadro 5.5, chegámos a uma evidência clara de uma equipa-tipo, formada na sua maioria por Docentes (mais de 3, considerámos 4 docentes como o número representativo), em cerca de 91,1% das equipas inquiridas. A representatividade dos Pais e/ou das Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) é considerada logo a seguir à dos Docentes, com cerca de 52,7% de equipas a considerar um representante dos Pais, tendo 49% na sua equipa representantes de APEE's. É de notar esta envolvimento cada vez maior dos Pais na escola, quer através das APEE's, ou mesmo individualmente através da participação nos Conselhos de Turma, onde já

⁴⁸ Assumimos para os 100% o número de 258 escolas, resultante da subtracção a 268 escolas de 10, que nada informavam quanto à sua equipa de auto-avaliação.

elaboram o projecto⁴⁹ curricular de turma e para isso devem ou têm de conhecer todos os outros documentos de Gestão que lhe estão interligados, como o Projecto Educativo e o Plano de actividades entre todos os outros projectos que são delineados pela escola. Um exemplo de abertura da escola aos pais são as reuniões de conselhos de turma, que funcionam onde haja lugar a um representante de pais, constituindo um primeiro passo para uma participação e intervenção das famílias nos importantes planos e documentos de gestão da escola nos processos de melhoria. No Estudo de Alves e Correia (2008), com que temos vindo a comparar dados, os pais participam apenas em 27,2% das equipas das escolas, embora no estudo de Correia (2006) a percentagem tenha sido um pouco mais elevada, de 31,1%. De qualquer modo, é significativa a evolução relativamente ao aumento de percentagem no nosso estudo, ou seja, metade das equipas apresenta agora a presença de pais na equipa de auto-avaliação das escolas.

A presença de um membro da Direcção é elevada na equipa de auto-avaliação, o que pode ser interpretado de duas formas contraditórias. Por um lado, a assunção, por parte da Direcção das IEPNS, do compromisso com o processo de auto-avaliação e da sua importância; por outro, pode implicar limitação da autonomia e liberdade de exercício — muitas vezes, incómoda — da equipa de auto-avaliação. A presença de um membro da Direcção é significativa, de facto, em cerca de 45,7% das equipas do nosso estudo.

Os alunos estão representados em apenas 31% das equipas das IEPNS: destes, 13% são representantes de Associações de Estudantes, como verificámos nos questionários e estas Associações aparecem na sua grande maioria ou quase na totalidade, apenas no Ensino Secundário. Tudo nos leva a crer, por isso, que são exactamente os alunos do ensino secundário que se encontram, na prática, representados.

Em Alves e Correia (2008), só 13% das equipas tinham representação dos alunos e no estudo de Correia (2006) os alunos não integravam a equipa de auto-avaliação.

A autarquia e outros representantes da comunidade local (elementos externos à escola) não têm grande expressão — apenas cerca de 20% das equipas os contempla.

⁴⁹ Qualquer projecto é um documento de intenções que antecipa a acção e assenta em pressupostos e não em factos (Pacheco e Morgado, 2002:11). A elaboração de projectos na escola é uma constante e determina a vida diária das IEPNS, logo diz respeito a todos os *stakeholders* e deve envolvê-los a todos. Cada um destes projectos concretiza a intenção de melhorias resultantes de reflexões anteriores, levando à tão desejada melhoria continuada.

A verdade é que a passagem de responsabilidade da gestão de parte dos recursos do ensino básico (primeiro ciclo) para as autarquias, a representação destas nos órgãos das escolas, nomeadamente nos Conselhos Gerais, trouxe enormes dificuldades a estas entidades em encontrar pessoas, em número adequado, disponíveis para estarem presentes nas actividades de todas as escolas que o solicitam: o prejuízo da participação nas equipas de auto-avaliação foi evidente. Muitas vezes, a participação da autarquia nos Órgãos ou equipas das escolas é uma participação *de facto* irreal, ou como muitas vezes ouvimos a Directores de escolas, “trata-se de uma participação no papel”.

A equipa-tipo de auto-avaliação a que chegámos no nosso estudo (ver Quadro 5.6) é constituída na sua maioria por docentes, a que se juntam Pais e, ainda, em 38% dos respondentes, pessoal não-docente, conforme quadro seguinte:

| Equipa de Auto-avaliação | |
|--------------------------|---|
| Direcção | 1 |
| Docentes | 4 |
| Não-docentes | 1 |
| Pais | 1 |

Quadro 5.6 - Equipa-tipo de auto-avaliação nas IEPNS

Outro factor crítico, revelador da amplitude do processo de auto-avaliação, é o tipo e a diversidade de instrumentos de recolha de dados que identificam a opinião e as percepções dos *stakeholders* envolvidos no processo.

O Inquérito é, sem dúvida, o instrumento mais usado, com cerca de 93% de escolas inquiridas a utilizarem-no, conforme mostra a Figura 5.14.

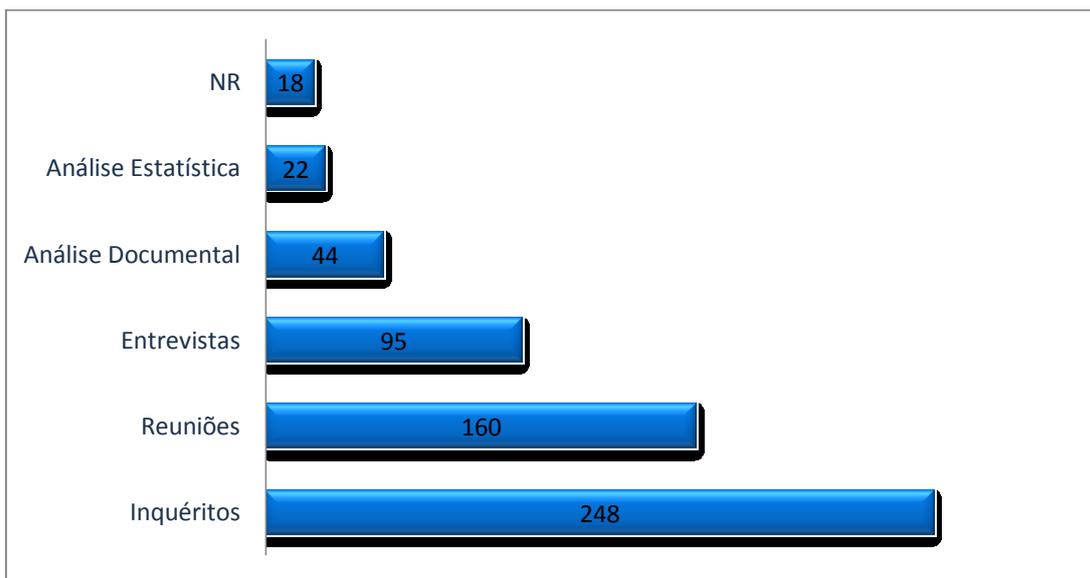


Figura 5.14 – Instrumentos utilizados na recolha de dados no processo de auto-avaliação

As reuniões apresentam cerca de 60% de adeptos, mas são reuniões, essencialmente, para analisar a base documental, como os Relatórios de actividades disponíveis na escola, actas e grelhas de avaliação de actividades. Cerca de 35% das escolas utilizam as entrevistas para recolha de dados com membros representativos da comunidade educativa, algumas baseadas no modelo de avaliação externa na IGE. A análise estatística e a análise documental são relevantes como fonte de informação da avaliação dos resultados académicos dos alunos e como dado de comparação interno (ao longo dos anos entre turmas e como análise de desempenho da docência) e externo (comparando com as escolas da sua comunidade local, regional e nacional).

O estudo de Alves e Correia (2008) privilegia também os inquéritos, com uma utilização de cerca de 80% das escolas, seguido da análise documental, que acaba por ser a que é tratada nas “reuniões” do nosso estudo, aparentemente. Em Correia (2006), o inquérito (72%) é contemplado apenas em segundo lugar, depois da análise documental e estatística (pautas – 83% e actas - 68,8%), pelo que temos de levar em conta, mais uma vez, a distância de quatro anos, pelo menos, em relação ao nosso estudo.

Quase todas as escolas que implementam um processo de auto-avaliação têm a preocupação de recolher o *feedback* de todos os que estão mais ligados à vida da escola

(docentes, não-docentes, pais, alunos e outros membros da comunidade local que se relacionam com a escola), como podemos ver na Figura 5.15.

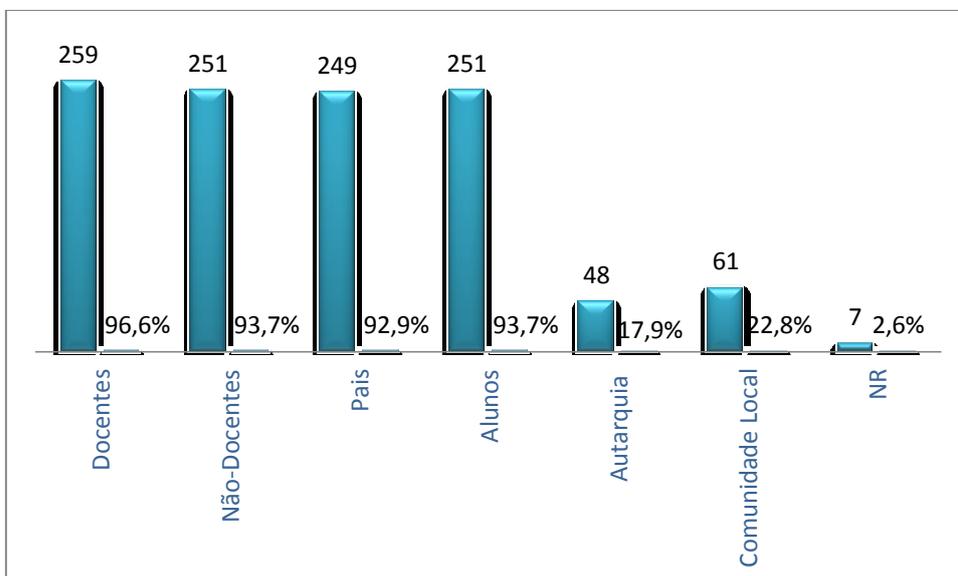


Figura 5.15 – Grupos ouvidos no âmbito do processo de auto-avaliação

Percebe-se que mais de 90% das escolas ouvem os intervenientes que mais directamente estão ligados internamente à escola (Docentes, 96,6%; Não-Docentes, 93,7%; Pais, 92,9%; e Alunos 93,7%) – Alves e Correia (2008) têm dados semelhantes quanto aos docentes, mais baixos relativamente aos outros grupos; o mesmo acontece com Correia (2006).

De qualquer forma, verificamos valores de cerca de 23% na participação de outros membros da Comunidade local e de 18% da Autarquia, o que faz pensar uma abertura da escola a ouvir as necessidades e a querer satisfazer elementos exteriores à escola que, até há bem pouco tempo, não tinham qualquer participação na vida e organização da própria escola.

A crescente oferta de cursos profissionais adaptados às necessidades da comunidade local, que conseguimos ter conhecimento através da sua divulgação na imprensa local, é prova disso mesmo. Para além dos currículos que contemplam cada vez mais os

estágios profissionais e estabelecem uma boa via de comunicação e envolvimento entre a escola e a comunidade empresarial e social.

5.3. RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO

Num processo de auto-avaliação devidamente implementado, seja qual for o seu estado de maturação é essencial e óbvio que exista um relatório periódico no final de cada ciclo de avaliação (ciclo de melhoria). Por nos parecer um instrumento imprescindível, não pondo sequer a hipótese de não ser elaborado um relatório no final do processo, não efectuámos uma pergunta directa no questionário. Mas, indirectamente, ao questionarmos sobre os canais de divulgação, verificamos que 27 escolas (Figura 16) não responderam, o que nos permitiu pensar que afinal não é assim tão evidente que o relatório seja elaborado em todas as escolas. Apesar de serem apenas 10%, dos inquiridos, pode no entanto e neste caso querer significar: que são escolas que elaboram os relatórios e apenas não divulgam os dados da auto-avaliação; pode significar que não os discutem de forma abrangente (como é pretendido neste processo para se conseguir a melhoria contínua); ou simplesmente, conforme acontece muitas vezes e que temos conhecimento informal, acumulam documentos de análise estatística tratados ou não, mas sem um relatório de reflexão e por isso não divulgam. Qualquer uma das hipóteses não é boa para um processo de auto-avaliação com vista à melhoria contínua. Conferindo este número com os números apresentados nos trabalhos de Alves e Correia (2008) e Correia (2006), para as escolas que responderam “não produzirem relatórios de auto-avaliação”, apesar de terem processos implementados, que são exactamente de 12,8% e de 15,3% respectivamente. Consideramos que apesar de tudo este valor tem vindo a diminuir.

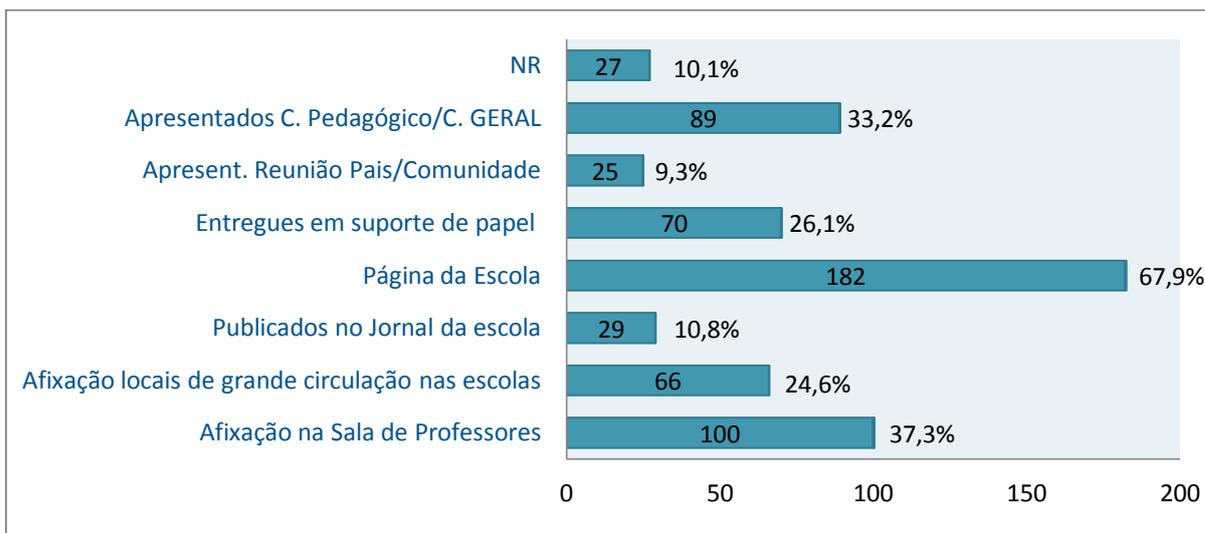


Figura 5.16 - Canais de divulgação dos resultados da auto-avaliação

A Figura 5.14 mostra bem que actualmente a “Página da escola - Web internet” é o canal mais utilizado para divulgar os resultados dos relatórios de auto-avaliação das IEPNS (cerca de 68% dos respondentes).

A afixação em zona de grande circulação na escola é uma oportunidade de divulgação utilizada em cerca de 24,6% das escolas, para divulgar os resultados aos vários grupos, sobretudo internos relativamente à escola, não são só a docentes mas a pais, alunos e não-docentes e por isso como nem todos frequentam as salas de professores, esta é uma alternativa para a fixação.

As salas de professores, são os locais privilegiados de divulgação de informação para os docentes, e aqui temos 37,3% das escolas a utilizá-lo, provavelmente acumulando com outras formas de divulgação.

O suporte de papel que é sobretudo entregue às Associações de Pais e Encarregados de Educação e Associação de Estudantes no caso das Escolas Secundárias, são cerca de 26,1% das escolas inquiridas a referirem-no, o que se entende que venha a baixar, dado o crescente uso das novas tecnologias e da utilização das páginas Web, como vimos.

A apresentação e respectiva discussão nos órgãos de gestão, como o Conselho Pedagógico e Conselho Geral, são referidas por apenas 33,2% das escolas. Este valor é claramente baixo, a não ser que as escolas não o tenham considerado, por entenderem não escolherem mais do que um canal de divulgação na resposta deixamos a dúvida para tratar na discussão e análise dos resultados seguintes.

Vale a pena registar ainda que apenas 9,3 % dos respondentes referiram as reuniões de apresentação e discussão dos resultados abertas aos Pais e à Comunidade Educativa, o que nos preocupa quanto à efectividade abrangente da discussão dos resultados.

Em cerca de 89% (216) das escolas respondentes que fazem reflexão sobre os resultados da auto-avaliação, é a equipa de auto-avaliação que lidera o processo de análise com o objectivo de elaboração de Planos de Melhoria em conjunto com a Direcção da escola, estes últimos em cerca de 86% (208) dos respondentes.

Os docentes e os Pais que praticamente encerram o leque de actores internos mais interessados neste tipo de reflexão são convidados a fazê-lo em 64,6% e 61,3% dos casos, respectivamente. Quanto aos alunos, cerca de 23% são convidados a colaborarem na reflexão. Vejamos graficamente estes valores na Figura 5.17.

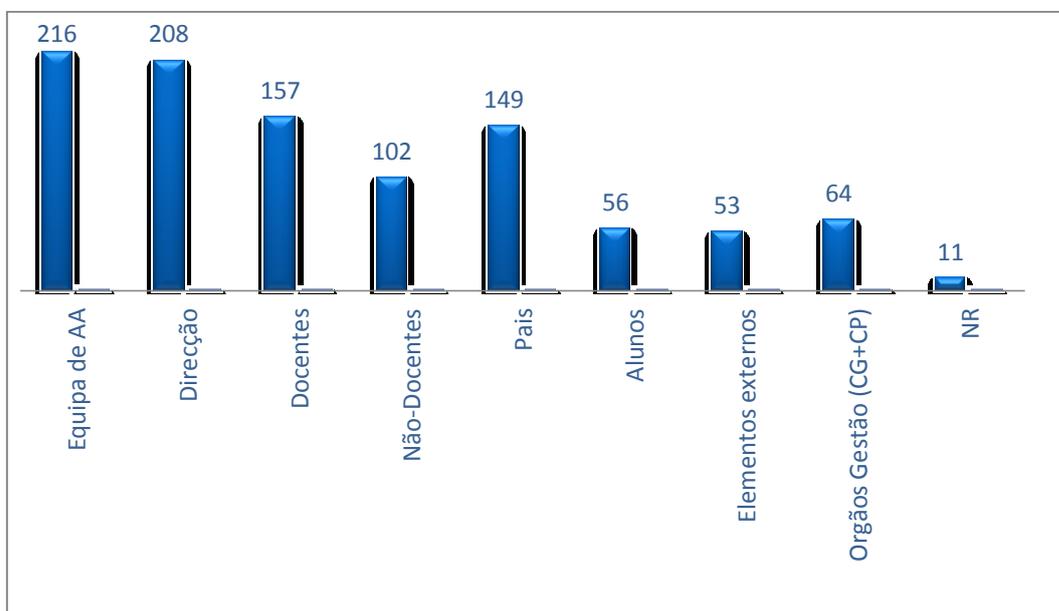


Figura 5.17 – Grupos de reflexão e análise dos resultados do processo de auto-avaliação⁵⁰

Comparativamente com os dados de Alves e Correia (2008) e Correia (2006), os nossos resultados são mais baixos, quer quanto à participação dos Pais, quer quanto à participação dos alunos. O primeiro estudo admite uma adesão de 73,2% das escolas quanto ao grupo dos Pais e Correia (2006) 79,5%. No que diz respeito aos alunos, Alves

⁵⁰ Consideramos 243 o número total de respondentes para esta questão, que correspondem aos respondentes que responderam positivamente à Q(9), ou seja, que “os resultados do relatório de AA são objecto de reflexão com vista à elaboração de Planos de Acção/Melhoria”.

e Correia (2008) apresenta 44,4% das escolas, enquanto Correia (2006) apresenta apenas um valor de 39,3% de escolas em que os alunos participam nesta actividade.

Voltando à discussão dos resultados nos Órgãos de Gestão da escola (Conselho Geral e Conselho Pedagógico), parece-nos mais uma vez confirmar ser reduzida (de apenas 26,3%), o que para nós é preocupante. Os Estudos anteriores mostram números bem mais optimistas, de 83,3 %, no estudo de Alves e Correia (2008), e de 81,1% no de Correia (2006). Estes Órgãos de gestão foram sempre considerados como células motoras para a implementação de dispositivos de auto-avaliação, mas o facto é que o nosso estudo não mostra exactamente isto. Ou seja, parece existir uma transferência de responsabilidade e, conseqüentemente, de empenho destes Órgãos para a Direcção.

Gostaríamos de referir alguns dos “desabafos”, chamemos-lhes assim, de alguns directores de IEPNS, nos nossos contactos telefónicos e de e-mail, que nos permite chamar a atenção para uma possível consequência do novo modelo de gestão. Notámos que os Directores chamaram a si o processo de auto-avaliação e a transferência da responsabilidade da gestão desse processo. Ou seja, os órgãos correspondentes ao actual Conselho Geral e Conselho Pedagógico, que antes eram motor de incentivo para a prática de auto-avaliação das escolas, agora apenas exigem que esta aconteça entre a Direcção e a equipa de auto-avaliação da escola.

A ser real e factual esta análise, não deixa de ser um caminho estranho e contrário ao que em geral foi imaginado e se pretende, pois é nos órgãos em que se encontram representados os vários grupos da comunidade educativa e local que se mantém uma relação com a escola e são estes que deveriam ter mais interesse em reflectir, analisar, participar, numa melhoria contínua da auto-avaliação.

Parece-nos claro que as escolas não estão a fazer um esforço estratégico no sentido de fomentar a discussão das conclusões dos relatórios, envolvendo todas as partes interessadas ligadas às escolas. Tendo em consideração a fase de implementação da maioria dos processos de auto-avaliação, apesar dos diferentes graus de maturidade que as IEPNS apresentam neste domínio, é preocupante este sintoma por parte das escolas, podendo pôr em causa a execução de Planos de Acção/melhoria e comprometer os ciclos de melhoria contínua, que se pretende sustentável e universal no nosso sistema de ensino.

Apenas para confirmar se a divulgação das reflexões e eventuais Planos de acção/melhoria era efectuada e se utilizavam os mesmos canais de divulgação dos relatórios de auto-avaliação, colocámos uma questão fechada de controlo (ver questionário em anexo Q (11) que teve exactamente o mesmo tipo de resposta dentro dos mesmos valores para os vários tipos de canais escolhidos, validando indirectamente as respostas anteriores.

5.4. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA

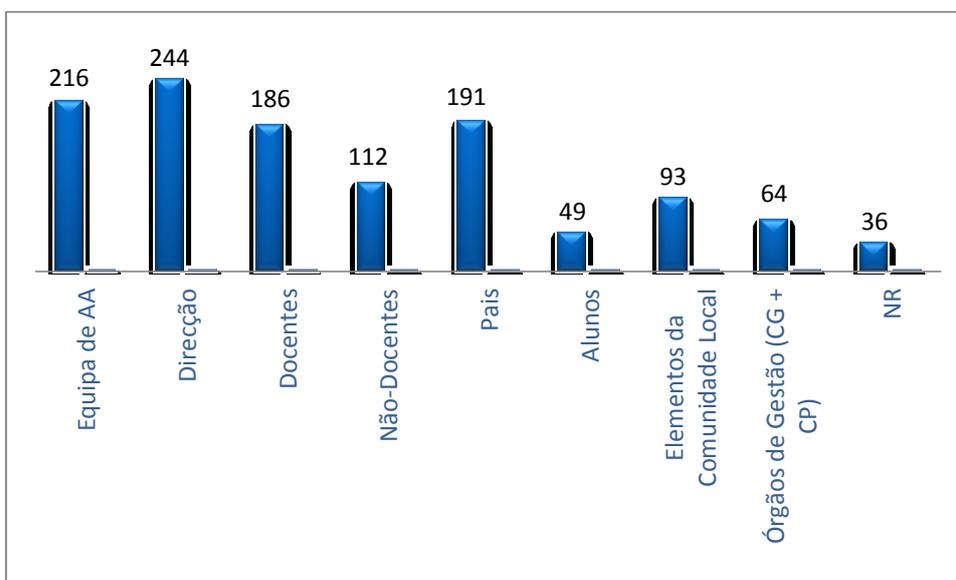


Figura 5.18 – Grupos de reflexão e análise do relatório de Avaliação Externa (IGE)⁵¹

O número de escolas em valor absoluto em que a equipa de auto-avaliação faz reflexão e análise do relatório de avaliação externa é exactamente o mesmo número de escolas que efectua relatórios de auto-avaliação (216); é também igual o número de escolas em que os Órgãos de Gestão — Conselho Geral e Conselho Pedagógico — fazem a reflexão sobre os resultados da avaliação externa e da auto-avaliação (64). O que nos

⁵¹ Voltámos a considerar um total de respondentes igual a 291: participaram a partir desta Q(12), as 291 escolas, ou seja, o inquérito encaminhou todos os inquiridos independentemente de terem ou não implementado processo de auto-avaliação.

faz pensar que há escolas com um processo de avaliação devidamente organizado e estruturado, com vista a uma ciclicidade de melhoria contínua, fazendo reflexões dos vários tipos de avaliação (externa e auto-avaliação), assumindo-os como complementares (tendo em conta esta coincidência de números).

Quanto aos restantes grupos, há uma subida de cerca de 8% a 10% na docência e na Direcção, respectivamente, mantendo-se praticamente o mesmo número de escolas que consideram o grupo de não-docentes para as duas reflexões.

Quanto aos Pais, considerando o número de respondentes, líquido de “não-respostas”, ou seja 255, o valor percentual é efectivamente elevado, ou seja de cerca de 75% de escolas a envolverem os Pais nesta análise, o que nos deixa optimistas — estes valores aproximam-se dos estudos de Coreia (2006) e de Alves e Correia (2008), quanto à reflexão dos relatórios de auto-avaliação e de acordo com a ideia que tínhamos de maior abertura das escolas aos Pais. Os alunos ficam por um valor baixo de participação, de cerca de 19% apenas.

Curiosamente, os Elementos Externos pertencentes à Comunidade Local e à Autarquia participam em mais 15% das escolas do que na reflexão da auto-avaliação. Poderá estar a ser implementada uma nova faceta e uma nova contribuição para a avaliação, mesmo que ainda seja muito pequena. Gostaríamos que fosse certamente mais forte esta percentagem, mas, estando a aumentar, é já um bom sinal, a escola poder questionar os grupos externos da Comunidade Local sobre as suas necessidades, fazendo com que efectivamente a escola responda especificamente às necessidades sociais, económicas, culturais e mesmo comunitárias.

Mais uma vez, a nossa preocupação recai sobre a falta de envolvimento nesta análise dos Órgãos de Gestão, como o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico das escolas, que parecem estar de facto a demitirem-se de reflectir sobre o que está na base de tudo o que determina os documentos que produzem, analisam e reformulam.

A “não-resposta” em valor absoluto foi de 36 escolas, para uma percentagem de 12%, não muito relevante, para uma questão em que, destas, 23 escolas assumem não terem implementado um processo de auto-avaliação e onde, pelo menos nessas, a cultura de melhoria contínua com reflexão sistematizada não existe. Os restantes 4% dessas 36

escolas são residuais para o tipo de resposta, tendo em conta a diversidade de maturidade de implementação de processos de avaliação nas escolas portuguesas.

Apesar de tudo, 246 escolas — este número coincide praticamente com o número de Directores que refere haver reflexão e análise do relatório da avaliação externa na sua escola (244) — referem que seria benéfico elaborar um Plano de Acção/Melhoria a partir da análise do relatório de Avaliação Externa. E aqui temos, curiosamente, o mesmo valor absoluto de não respostas, ou seja, os cerca de 12%, sendo 2,7% os que assumem não considerarem necessários Planos de acção/melhoria após a AE.

Tentámos identificar que tipo de entidade (interna ou externa à escola) e qual a preferida pelas escolas, para acompanhar a execução desses Planos de Melhoria (Figura 19).

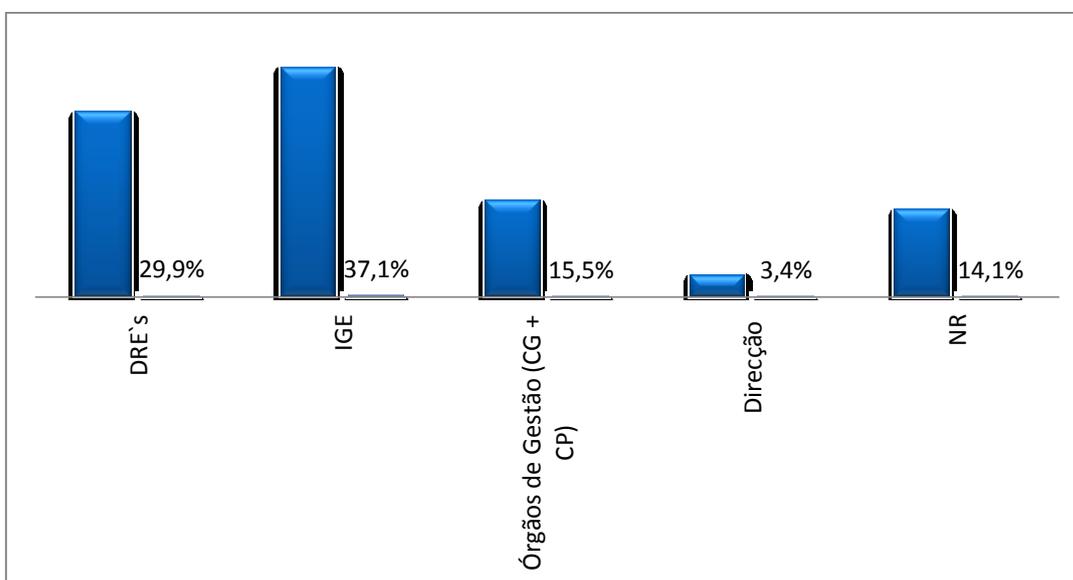


Figura 5.19 – Grupos que poderiam acompanhar a execução de um Plano de acção/melhoria após o relatório final de AE⁵²

Cerca de 37% dos respondentes a esta questão identificaram a IGE como entidade mais capaz para acompanhar Planos de acção/melhoria a executar após os resultados da avaliação externa, executada por esta mesma entidade. Continuam a sugerir entidades ligadas à administração central, externas à escola e à Comunidade educativa, como são

⁵² Considerámos o total de respondentes igual a 291 escolas.

a IGE e as Direcções Regionais de Educação (com cerca de 30%), em detrimento do acompanhamento interno, quer através dos Órgãos de Gestão com representatividade mais alargada (15,5%), quer pela Direcção (3,4%). O nível de “não-resposta” mantém-se o mesmo em todas as questões de avaliação externa, cerca de 12%.

5.5. ALTERAÇÕES PROVOCADAS NAS IEPNS PELA AVALIAÇÃO EXTERNA

A opinião de 64% dos Directores das IEPNS é que a avaliação externa trouxe melhorias significativas e assinaláveis à escola. Considerámos as “não-resposta” como um Não, o que nos fez aumentar o valor quase para o dobro, ou seja, para cerca de 36% das escolas que não encontram pontos de acção positivos na intervenção da IGE na sua escola, pós a avaliação externa (Figura 20).

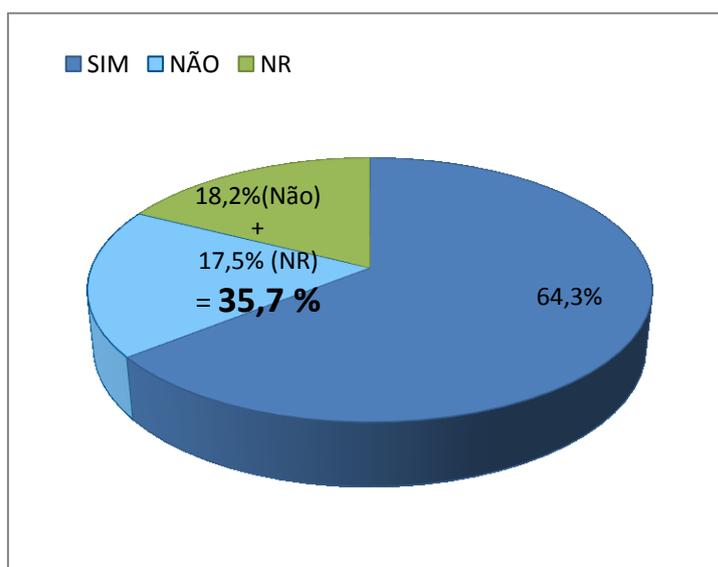


Figura 5.20 - Impacto da avaliação externa na IEPNS

Para entendermos melhor os efeitos da avaliação externa na escola, tivemos em conta os objectivos da avaliação externa e os domínios por ela considerados para análise nas

escolas⁵³ (IGE). O quadro de referência da IGE contempla cinco domínios como vimos no Capítulo III, Secção 2, 2.1.9.: Resultados; Prestação de Serviços; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

Para cada um destes domínios, considerámos também os factores ou sub-domínios referenciados pela IGE (conforme Quadro – IGE (2009a:36-37). A partir do quadro de referência da IGE dos domínios e sub-domínios, estabelecemos as rubricas nele identificadas como referências de categorias para codificarmos as respostas abertas apresentadas na Q(15) do nosso questionário, onde pedíamos para especificar que melhorias consideravam ter havido como consequência da avaliação externa. Conseguimos condensar num só quadro (Quadro 5.7) os resultados dessa análise.

O domínio mais referenciado como tendo obtido melhorias e benefícios por influência da avaliação externa foi a *Prestação do Serviço Educativo*, que globalmente teve cerca de 37,1% das escolas a referenciá-lo. Estas melhorias situaram-se, sobretudo, a nível organizacional, onde, através da análise documental, a equipa de avaliação externa conseguiu identificar pontos a melhorar e pontos fortes e recomendar alterações, que certamente foram seguidas pelas escolas.

Dentro deste, o sub-domínio da *Articulação e sequencialidade* foi o que mais se destacou, com cerca de 20% das escolas. A *articulação e sequencialidade* têm em conta muitos factores importantes para o funcionamento e a qualidade de uma IEPNS: a sequencialidade dada curricularmente entre os vários ciclos de aprendizagem e, especialmente, dentro do agrupamento; as responsabilidades de orientação e coordenação dos vários grupos ou departamentos curriculares e a orientação das opções a adoptar para cada aluno. É um sub-domínio importante, que funcionará bem se houver de facto planeamento e diálogo a nível interno e que pode contribuir em muito para a melhoria das IEPNS. A falta de articulação entre ciclos, identificada pela IGE, através da análise dos planos de estudo por disciplina e por anos, no plano curricular, foi um dos aspectos a ser referido pelas escolas como tendo melhorado ou como tendo sido iniciada essa articulação entre ciclos com algum cuidado e preocupação, quer no planeamento, quer na execução, resultando com muito sucesso estas alterações na escola. Apesar de tudo, este ponto causou-nos alguma perplexidade, por não estar mais

⁵³ Nesta análise de domínios e factores seguimos o texto da IGE (2009a).

implementado, tendo em conta a reestruturação administrativa feita a nível normativo, há já uns anos — de todo o modo, os suficientes para alguma maturidade nestes e noutros aspectos, quando surgiram os agrupamentos de escolas. Mas, pelo que constatámos, articularam-se apenas os anos por ciclos de ensino, mas sem a preocupação de articulação curricular e pedagógica entre ciclos. A nível normativo, houve várias ajudas para facilitar estas articulações, como não se restringir a um só ciclo de ensino a tarefa lectiva de cada professor, facto que deveria aumentar esta mobilidade e sequencialidade.

Verificámos que poucas foram as modificações sentidas e referidas em sala de aula, ou seja, directamente no apoio às aprendizagens e à prática pedagógica em especial. O ambiente lectivo em sala de aula não é visitado pelas equipas de avaliação externa, com tempo adequado para uma avaliação do funcionamento da aula (não do docente), analisando métodos de ensino, recursos, interacção, articulação de matérias, materiais pedagógicos, etc.

A *Organização e Gestão Escolar* foi referido, como tendo efectivamente sofrido alterações significativas após a passagem da avaliação externa (35,4%). A análise de fontes documentais internas disponíveis nas escolas e a ajuda dos painéis no decurso da avaliação facilitou à equipa de avaliação externa identificar pontos fracos e fortes. Dentro deste domínio, a *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade de gestão e organização*, foi um factor que se salientou, com 18,3% das escolas a referirem-no. Este item tem em conta: a coerência que deve existir entre os vários documentos de orientação educativa (Projecto Educativo; Plano Anual/Plurianual de actividades, Projectos curriculares de escola e de turmas) e mesmo com a oferta educativa da escola; participação na elaboração e revisão dos planos de escola por todos os *stakeholders* (internos e externos) interessados na escola; Planificação do ano lectivo, do tempo lectivo e da coerência das áreas transversais com objectivos definidos nos Projectos Educativo e Curriculares. Também aqui a equipa de avaliação conseguiu, uma vez mais, aconselhar e recomendar e fazer com que se gerasse grande consenso acolhido por parte das escolas.

| | F | F | fr % | fr % |
|---|-----------|-----------|--------------|--------------|
| 1. Resultados | | 55 | | 22,9% |
| 1.1 Sucesso académico | 28 | | 11,7% | |
| 1.2 Participação e desenvolvimento cívico | 3 | | 1,3% | |
| 1.3 Comportamento e disciplina | 9 | | 3,8% | |
| 1.4 Valorização e impacto das aprendizagens | 15 | | 6,3% | |
| 2. Prestação do serviço educativo | | 89 | | 37,1% |
| 2.1 Articulação e sequencialidade | 49 | | 20,4% | |
| 2.2 Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula | 5 | | 2,1% | |
| 2.3 Diferenciação e apoios | 13 | | 5,4% | |
| 2.4 Abrangência do currículo e valorização dos saberes/aprendizagem | 22 | | 9,2% | |
| 3. Organização e gestão escolar | | 85 | | 35,4% |
| 3.1 Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade | 44 | | 18,3% | |
| 3.2 Gestão dos recursos humanos | 12 | | 5,0% | |
| 3.3 Gestão dos recursos materiais e financeiros | 11 | | 4,6% | |
| 3.4 Participação dos pais e outros elementos da Com. Educativa | 16 | | 6,7% | |
| 3.5 Equidade e justiça | 2 | | 0,8% | |
| 4. Liderança | | 77 | | 32,1% |
| 4.1 Visão e estratégia | 42 | | 17,5% | |
| 4.2 Motivação e empenho | 25 | | 10,4% | |
| 4.3 Abertura à inovação | 7 | | 2,9% | |
| 4.4 Parcerias, protocolos e projectos | 3 | | 1,3% | |
| 5. Capacidade de auto-regulação e melhoria da IEPNS | | 75 | | 31,3% |
| 5.1 Auto-avaliação | 63 | | 26,3% | |
| 5.2 Sustentabilidade do progresso | 12 | | 5,0% | |

Quadro 5.7 – Melhorias encontradas nas IEPNS após a passagem da Avaliação Externa da IGE⁵⁴

O domínio da *Liderança* (32,1%) e o da *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento* (31,3%) são considerados em plano muito igual por pouco mais de

⁵⁴ Consideramos 240 respondentes para esta questão, que estava automaticamente condicionada a ter sido respondido SIM à questão “Considera ter havido melhoria após a Avaliação Externa?”: só estes teriam oportunidade de, em resposta aberta, especificar que melhorias.

30% das escolas. Na Liderança, o factor *Visão e estratégia* (17,5%) diz respeito à estratégia subjacente à organização da gestão da escola, concretamente: definição, hierarquização de objectivos, metas quantificáveis e avaliáveis, bem como planos de acção e resolução dos problemas da escola; definição de oferta educativa e áreas de excelência reconhecidas interna e externamente; definição de planos para capacitar a escola de uma atracção de qualidade, gestão, acolhimento e profissionalismo para docentes, alunos, não-docentes e comunidade local e elaboração de um plano estratégico de melhoria e desenvolvimento a longo prazo.

Pensamos que, por um lado, os Conselhos Executivos e Directores se sentiram reforçados com as recomendações da avaliação externa para a planificação e estratégia de médio e longo prazo, com o estabelecimento de metas calendarizadas quantificáveis e avaliáveis para implementação de algumas medidas, e, por outro, foram aconselhados e esclarecidos com olhares mais sabedores, o que se reflectiu numa maior motivação e empenho nas políticas internas, repercutindo-se estes nas lideranças intermédias e em todos os recursos humanos em geral. Este papel de aconselhamento e formação específica instantânea surgiu como um dos papéis da avaliação externa, dando apoio cirúrgico e pronto à gestão das escolas, tendo acabado por definir caminhos para a melhoria. A insistência, por parte das equipas de avaliação externa, na abertura da escola aos pais e à comunidade foi sentida e executada em muitas escolas com adesão muito positiva.

Na *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento*, o factor *Auto-avaliação* apresenta o valor de 26,3%. A sustentabilidade do processo de auto-avaliação não é uma batalha ainda ganha, pois muitas das escolas têm tido avanços e recuos sem sistematização e ciclicidade dos processos avaliativos. Quanto à catalisação para as práticas de auto-avaliação está, em grande parte, conseguida. Iremos abordar este factor com mais pormenor no quadro seguinte (Quadro 5.8), onde trataremos especialmente a influência da avaliação externa na auto-avaliação das IEPNS.

De qualquer modo, a experiência fez notar que é necessária, urgente e importante uma implementação de um processo de auto-avaliação com a participação de toda a comunidade educativa, com recolha e análise sistemática de informação, com vista a uma melhoria cíclica e continuada.

Por último, o domínio *Resultados* foi o menos reconhecido como tendo beneficiado com a passagem da avaliação externa: no nosso estudo, apenas 55 escolas se referiram a ele e realçaram o benefício, sobretudo no *Sucesso académico* (11,7%) — este benefício pode ser reflexo de intervenções ocorridas durante e após a avaliação externa, noutras áreas, como as articulações curriculares e pedagógicas —, sobretudo por conseguirem apreender estratégias de monitorização e de avaliação dos resultados escolares, aprendendo a identificar práticas para melhoria e a reconhecerem constrangimentos existentes, de forma a valorizar o sucesso escolar, a diminuir o abandono e o insucesso.

5.6. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA AUTO-AVALIAÇÃO

Finalmente, 146 escolas inquiridas afirmam que a avaliação externa realizada pela IGE — (Quadro 5.8), ou seja, cerca de 54% do total de inquiridos com processo de auto-avaliação implementados — teve influência nas práticas e processos de auto-avaliação das IEPNS.

93 escolas (35%) afirmam que não existiu qualquer modificação das práticas de auto-avaliação por influência da avaliação externa.

Numa resposta aberta, as 146 escolas mostraram e “referiram especificamente” que melhorias constataram. Nestas respostas, optámos por codificar cada resposta, tendo em conta as categorias encontradas a partir dos referentes de avaliação e dos factores mencionados pela IGE.

No ponto 5.1. (“*Auto-avaliação*”), do domínio 5. (“*Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento*”), encontramos os indicadores de análise do factor, propostos pela IGE (conforme Quadro da IGE, 2009a – 36-37) e foi a partir daí que conseguimos efectuar o próximo Quadro 5.8, de análise.

| Indicador de análise do facto 5.1 Auto-avaliação | F | F | fr% | fr% |
|---|----------|----------|------------|------------|
| A. Participação na Comunidade Educativa | | 64 | | 23,8% |
| 1. Formas de participação da Comunidade Educativa nas diferentes fases do processo de AA | 10 | | 3,7% | |
| 2. Criação e reformulação da equipa de AA | 54 | | 20,2% | |
| B. Recolha, tratamento e divulgação da informação | | 100 | | 37,3% |
| 4. Recolha, tratamento e divulgação de informação (Inquéritos, dados, análises estatísticas) e divulgação dos result. de forma mais abrangente. | 53 | | 20% | |
| 5. Novo Modelo de AA | 29 | | 10,8% | |
| 6. Aproveitamento de resultados e intervenções de diversas entidades externas para processos de AA | 18 | | 6,7% | |
| C. Impacto da auto-avaliação | | 8 | | 3% |
| 8. Identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de planos de melhoria | 4 | | 1,5% | |
| 9. Efeitos da AA no planeamento, na gestão das actividades, na organização e nas práticas profissionais | 4 | | 1,5% | |
| D. Consolidação e alargamento da auto-avaliação | | 20 | | 7,5% |
| 10. Continuidade da prática de AA | 10 | | 3,7% | |
| 11. Valorização da AA em áreas específicas da escola | 3 | | 1,1% | |
| 12. Aperfeiçoamento contínuo da AA | 7 | | 2,6% | |

Quadro 5.8 – Impacto da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação das IEPNS⁵⁵

Nesse quadro, como podemos observar (Quadro 5.8), o indicador mais referido por cerca de 37,3% das escolas respondentes foi a **Recolha, tratamento e divulgação da informação**, que se subdividiu em três itens.

Recolha, tratamento e divulgação de informação (Inquéritos, dados, análises estatísticas...) e *divulgação dos resultados de forma mais abrangente*: percebe-se que o tipo de análise de dados era feito de forma assistemática por muitas escolas (o que infelizmente continuará a suceder com muitas outras) e que, com a experiência da avaliação externa pela IGE, mudaram instrumentos de recolha, tratamento e até novos canais de divulgação — 53 (20%) escolas relatam-nos exactamente isso, afirmando, por

⁵⁵ 268 escolas respondentes.

exemplo: “não existia a entrevista. A recolha de dados não era sistemática”; “Intensificou-se o levantamento das necessidades e recolha de dados através de inquéritos”; “Diversificação dos instrumentos de recolha de dados”; “Reformularam-se instrumentos, recorreu-se à aplicação de inquéritos on-line”; “Melhor sistematização dos instrumentos de auto-avaliação”; “mudança de instrumentos de auto-avaliação”; “metodologia de recolha de dados e alteração nos domínios de avaliação”; “uniformização de documentos de recolha e de análise, maior rigor na análise e resolução dos problemas”; “A prioridade passou a ser a avaliação sistemática”; “Organização/divulgação dos resultados”; “Alargamento da equipa de auto-avaliação e maior divulgação dos resultados obtidos”.

Mas, ainda, a criação de um *Novo modelo de auto-avaliação*, identificado como tendo sido iniciado na escola como consequência da passagem da avaliação externa, em 29 das escolas respondentes.

Dentro deste mesmo indicador, uma outra referência importante feita por 18 escolas foi o *Aproveitamento de resultados e intervenções de diversas entidades externas para processos de auto-avaliação*: “Contratação de uma empresa para nos realizar o estudo (amigo crítico)”; “Procura de um amigo crítico para auxiliar o processo, introdução de novos instrumentos de recolha de dados”; “Contrato com uma empresa (amigo crítico) para apoiar neste domínio”; “Passámos de uma metodologia participativa, com apoio da Faculdade de Psicologia de Lisboa, para um outro modelo com apoio de uma empresa”; “Foi estabelecida uma parceria com a Universidade do Minho, com vista à formação dos elementos da equipa”; “A primeira auto-avaliação foi feita apenas com elementos da escola e agora é feita em colaboração com uma entidade externa”.

O indicador de análise ***Participação na Comunidade Educativa*** é referido em segundo lugar por cerca de 24% das escolas respondentes, que o subdividem de duas formas: como tendo influenciado a *Forma de participação da Comunidade Educativa nas diferentes fases do processo de auto-avaliação*, referidas por 3,7% das escolas e a *Criação ou reformulação da equipa de auto-avaliação*, apresentada por 20% das escolas de que são exemplo respostas como: “Alargamento da equipa de auto-avaliação”; “Inclusão de outros na equipa, focalização nas áreas fracas”; “Alargamento da equipa de auto-avaliação”; “nova organização, novos parceiros”; “reformulou-se a

equipa”; “Foi criada uma equipa de auto-avaliação”; “Maior envolvimento da comunidade educativa, nomeadamente das entidades parceiras e autarquia (juntas de freguesia)”; “Maior envolvimento da comunidade local no processo de auto-avaliação”; “A Equipa de auto-avaliação foi enriquecida com a participação de uma representante das Associações de Pais e com uma representante do Pessoal Não Docente”.

Outro Indicador de análise foi a **Consolidação e alargamento da auto-avaliação**, onde 20 (7,5%) das escolas o abordaram directamente e em concreto em três áreas: 10 escolas na *Continuidade da prática de auto-avaliação*; 7 escolas no *Aperfeiçoamento contínuo* e apenas 3 na *Valorização da auto-avaliação em áreas específicas da escola*. Em exemplos como: “Existe um tratamento sistemático dos resultados escolares e das práticas educativas”; “Passou a existir uma regularidade formal no processo de auto-avaliação”; “sistematização, pluralidade”; “tornou-se a auto-avaliação mais completa”; “a equipa de auto-avaliação foi reforçada de modo a poder estender o processo a todas as áreas de funcionamento da escola”.

Por último, foi focado o indicador de **Impacto da auto-avaliação**, mas foi referido directamente apenas por 8 escolas. Claro que, neste caso, era necessário os Directores identificarem uma envolvimento clara de instrumentos de melhoria da própria escola que tivessem tido impacto no planeamento e nas práticas da gestão da escola após a passagem da avaliação externa, o que por vezes não é fácil de conseguir verificar ou mesmo admitir.

Assim e em concreto, na *Identificação de pontos fortes e fracos, definição de prioridades, elaboração e implementação de melhoria*, 4 escolas fizeram-no; o mesmo número de escolas reconheceu ter havido *Efeitos da auto-avaliação no planeamento, na gestão das actividades, na organização e práticas profissionais*. Como são exemplo: “Existe um tratamento sistemático dos resultados escolares e das práticas educativas”; “Processo de auto-avaliação com Avaliação anual da consecução das metas dos Projecto Educativo e do Plano Anual de actividades”; “mudaram-se métodos da gestão e introduziram-se algumas melhorias na organização da escola”; “uniformização de documentos de recolha e de análise, maior rigor na análise e resolução dos problemas”.

PARTE III

CONCLUSÕES

A Educação não é um somatório de escolas, a escola não é uma soma de turmas e nem estas são a mera soma de um número de indivíduos. Por isso, é tão importante a perspectiva sistémica oferecida pela Gestão da Qualidade. A auto-avaliação, neste ou noutro contexto, deve ser sempre um processo sistemático de recolha, análise e divulgação de dados, enquadrado numa cultura organizacional em que a melhoria contínua seja o grande mote, executada por actores internos, mesmo que auxiliados por entidades externas à Escola.

A Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro, regula e incentiva o processo de avaliação das escolas, compilando num só documento um conjunto de regras para operacionalizar e impulsionar a avaliação das IEPNS. Este documento assume a complementaridade dos dois tipos de avaliação (auto-avaliação e avaliação externa) e estabelece regras sem dar “indicação legal” de um modelo específico de avaliação, permitindo que cada escola escolha o seu.

O estudo que efectuámos evidenciou alguns pontos relevantes quanto ao processo de avaliação das escolas, designadamente:

i) Um considerável número de IEPNS ainda não encontrou o modelo de auto-avaliação adequado para si — este facto poderá ser um indicador quer da falta de formação e conhecimento técnico adequados, quer da falta de tempo e/ou recursos humanos disponíveis para esta tarefa, assim como o reflexo de imaturidade da implementação dos processos de auto-avaliação e/ou de carácter assistemático de muitas das práticas de auto-avaliação ainda existentes nas nossas escolas. A estes factores acrescentamos um outro, a falta de uma liderança forte da própria Direcção. A Direcção deve encarar a auto-avaliação não como uma tarefa *extra e residual*, mas sim como uma tarefa prioritária.

Como modelo, a maioria das escolas prefere a CAF (derivado da EFQM). Quer a CAF, quer o modelo da EFQM, são modelos atractivos, que propõem um caminho a seguir, já

organizado, validado, flexível. Preocupa-nos, no entanto, que cerca de 20% das escolas tenham o que denominam de “modelo próprio” ou “misto de vários”, uma vez que tememos que parte, ou até grande parte destes casos, sejam meras experiências estatísticas de recolha de dados, sem análise e discussão interna mais ou menos alargada, traduzindo uma natureza assistemática nas práticas de auto-avaliação.

ii) *A opção de escolha de um amigo crítico para a realização do processo de auto-avaliação* — para superarem algumas barreiras encontradas, algumas escolas optam por incluir um “amigo crítico” no processo de implementação da auto-avaliação. Esta seria, de facto, *a priori*, uma boa opção, não fosse o facto de, muitas vezes, esse “amigo crítico” ser uma estratégia de transferência de responsabilidade dos membros envolvidos no processo de auto-avaliação da escola. Pode parecer demasiado contundente esta conclusão, mas demonstra-se facilmente com relatos na primeira pessoa, nos contactos directos, por e-mail e telefónicos, entre a investigadora e as escolas, no decorrer do estudo: “antes tinha que perder muito tempo com elaboração de fichas e inquéritos, recolha e análise estatística dos dados, etc..., agora distribuo os inquéritos na minha escola pelos departamentos e associação de pais e a secretaria vai recolhendo. Enviamos tudo para uma empresa que nos entrega os relatórios já feitos. Mas reúne connosco para nos explicar as conclusões (...) eles é que percebem”. A encomenda do serviço resolve o problema do cumprimento legal, mas trata-se de uma decisão com efeitos contrários aos objectivos de um plano de melhoria contínua que se pretende real, universal, partilhado, reflectido por todos os grupos internos e não por alguém distante da organização.

Mas se, por um lado, as escolas identificam a falta de formação como principal lacuna, por outro não deixa de parecer estranho que as escolas não assumam como prioritárias as assessorias de formação de avaliadores internos, tendo a grande maioria optado por assessorias externas e/ou por assessorias de “amigos críticos”. A opção de contratualizar assessorias externas que assumem quase integralmente o processo de auto-avaliação desvirtua, no nosso entender, tudo o que pensamos ser a essência e a mais-valia da auto-avaliação, incluindo sempre a participação de todos os actores da organização.

iii) *Abertura crescente da escola a grupos nela interessados* — as IEPNS estão a fazer gradualmente um esforço no sentido da abertura das escolas aos vários grupos nela

interessados, internos e externos, o que, até há bem pouco tempo, era impensável. Esta abertura verifica-se não só através da entrada de representantes destes grupos para os órgãos (Conselho Geral e Pedagógico), mas alarga-se também às equipas de auto-avaliação, onde os vários *stakeholders* são integrados. Tal é importante por acrescentar diversidade de necessidades, interesses e perspectivas diferenciadas. Este estudo mostra, contudo, que grupos internos à escola, como alunos e não-docentes, em muitos casos são chamados a participarem na recolha de dados, mas não na discussão sobre os dados obtidos e/ou na elaboração de Planos de acção/melhoria. No que respeita aos grupos externos, o distanciamento da autarquia e da comunidade é, em geral, notório, repetindo-se de alguma forma o que sucede quanto à participação destes grupos nos órgãos das escolas onde têm assento ou na participação aquando da avaliação externa. Este último caso é referido neste mesmo sentido, pela IGE, no seu relatório de 2010 (Oliveira et al, 2010:3).

iv) Não são utilizados instrumentos muito diversificados em simultâneo na recolha de dados do processo de auto-avaliação — quanto ao tipo de instrumentos utilizados na recolha de dados nas escolas, verifica-se que não são utilizados instrumentos muito diversificados. Os “inquéritos” dominam a preferência das escolas, seguidos de reuniões que tratam e analisam a recolha de dados a nível documental, de actas e formulários, relatórios, grelhas de actividades e outros dados, não de reuniões de discussão de pontos fortes e planos de melhoria. Não nos parece que haja a preocupação de utilização de vários tipos de instrumentos de recolha de dados em simultâneo, assim se impedindo a triangulação de dados que permita verificar a sua convergência e ajude a sua validação.

v) A página da escola é o canal mais utilizado para a divulgação dos resultados da avaliação — os canais de divulgação dos resultados das avaliações (auto-avaliação e avaliação externa) acompanharam as novas tecnologias e o papel foi substituído por um *click* num computador. Agora, com muito mais facilidade e maior rapidez, as informações poderão chegar a todos os *stakeholders*, através da página electrónica da escola.

No entanto, apercebemo-nos que os resultados da avaliação e muitos outros documentos essenciais à vida da escola não chegam ao conhecimento da maioria dos grupos e em particular aos pais.

vi) Diminuição aparente do interesse, por parte dos órgãos Conselhos Geral e Conselho Pedagógico, quanto à motivação e incentivo de implementação e sustentabilidade dos processos de avaliação — uma das nossas preocupações prende-se também com a aparente diminuição do interesse na análise e discussão e até mesmo na participação na elaboração dos planos de acção/melhoria, tanto por parte dos órgãos de gestão, como pelo Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, quer na auto-avaliação quer na avaliação externa. Parece-nos que, por um lado, o órgão Direcção foi assumindo de facto a liderança e a tomada de decisões quanto à implementação e execução do processo da auto-avaliação e, na maioria dos casos, é ele próprio que designa a equipa de auto-avaliação. O Conselho Geral, por sua vez, tratando-se do órgão máximo na orgânica da escola, deverá exigir acompanhar todo o processo. Mas, na prática, com o reduzido número de reuniões (em média, 3 por ano lectivo) que a maioria realiza, cumprindo o mínimo indicado pelo normativo, não há oportunidade ou vontade, na maioria das escolas, para convocar, por exemplo, um Conselho geral (ou mais) com o ponto único “análise dos resultados da avaliação”. No que diz respeito à análise/reflexão da auto-avaliação, avaliação externa e Planos de melhoria são, sem dúvida, a equipa de auto-avaliação e a Direcção que se destacam com o seu envolvimento nesta fase do processo.

vii) A avaliação externa tem tido um desempenho muito positivo na melhoria das IEPNS — a indução da avaliação externa na gestão organizacional e na vida das IEPNS tem tido um desempenho reconhecidamente positivo (ver Quadro 5.7): *A Prestação do Serviço Educativo* foi o domínio mais referenciado no nosso estudo e onde foram sentidas mais modificações após a passagem da avaliação externa, sobretudo a nível organizacional. A falta de articulação e sequencialidade entre ciclos, comumente identificada nas avaliações externas, constituiu uma preocupação e um cuidado especial nas recomendações às escolas. *A Prestação de Serviço Educativo*, em si mesmo, foi reconhecida como tendo sofrido alterações significativas, sobretudo no que diz respeito à *Organização e Gestão Escolar*.

A *Liderança* foi também identificada como um factor que, em muitos casos, se alterou positivamente e é natural que tenha saído reforçada após a passagem da avaliação externa, nos casos em que foi identificada como ponto menos forte ou até como ponto fraco. A *Capacidade de auto-regulação e melhoria* das IEPNS aumentou

significativamente, cumprindo-se um dos objectivos iniciais da avaliação externa. No entanto, a sustentabilidade do processo de auto-avaliação ainda não é um factor conseguido, a sistematização dos processos ainda não é sustentável e universal, apesar de muito já ter melhorado.

O factor *Resultados* foi o menos reconhecido como tendo beneficiado ou melhorado directa ou reconhecidamente em consequência da avaliação externa das escolas.

viii) ***A influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação tem produzido excelentes resultados nas IEPNS*** — a influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação tem-se reflectido em francas melhorias, sobretudo na adopção de estratégias que têm aumentado a diversidade dos grupos participantes (ver Quadro 5.8). A complementaridade entre os dois tipos de avaliação, que é importante, começa a entrar na cultura organizacional das escolas.

A influência da avaliação externa nas escolas tem sido mais notória na *Recolha, tratamento e divulgação da informação*, incluindo a adopção do (ou de um novo) modelo de auto-avaliação, e reconhecidamente de um alargamento a mais grupos e a um maior número de elementos por grupo, nas várias fases do processo de auto-avaliação, além da criação e reformulação da equipa de auto-avaliação (ver Quadro 5.8).

A avaliação externa, mais do que avaliar a escola através de uma perspectiva de actores exteriores à escola, tem tido um papel positivo na validação do processo de auto-avaliação da escola.

A partir do trabalho realizado, é possível tecer algumas Recomendações.

Num contexto de maior autonomia, como aquele que as leis estipulam e as tendências internacionais atestam, a avaliação externa tem que assumir um papel de ajuda à escola, de modo não só a aperfeiçoar a auto-avaliação implementada, como a levar a escola a encontrar a melhor forma de o fazer com a participação de todos os seus *stakeholders*.

Para ultrapassar barreiras como a falta de recursos humanos, formação específica, falta de recursos técnicos e financeiros, de informação e até de motivação, para a implementação de um processo de auto-avaliação, entendemos ser urgente um reforço das Lideranças de topo da escola e uma ajuda por parte da IGE, no âmbito da avaliação externa. Deverão as equipas de avaliação externa manter a permanência de elementos

especializados, externos à IGE, conseguindo o nível de competência especializada e permitindo a independência e distanciamento suficiente, relativamente à orgânica da escola, como aconteceu nesta primeira ronda avaliativa.

Concretamente, no que diz respeito à auto-avaliação, esta tem de envolver todos os *stakeholders* (grupos internos e externos interessados na escola) e, sendo obrigatória, tem que ser sentida por todos os seus actores como necessária e prioritária.

O Director da escola tem o papel de líder no processo e deve utilizá-lo positivamente, a partir da implementação do processo e na sua coordenação contínua. Todos os grupos devem ser chamados a participar, desde a fase de recolha de dados até à discussão e análise de dados e elaboração de Planos estratégicos de Acção/Melhoria.

Não se deve dissociar a avaliação da melhoria contínua da Qualidade e da prestação de contas, mas, acima de tudo, este é um instrumento que deve ser visto para servir, em primeiro lugar, a própria escola e o ensino. A auto-avaliação não é uma obrigatoriedade normativa, mas um ponto de partida necessário e indispensável para a melhoria e organização interna e é como ponto de partida que deve ser assim assumido pela avaliação externa. E aqui, uma vez mais, a avaliação externa deve funcionar como auditor/parceiro/conselheiro privilegiado. Será esta uma maneira prática de passar informação e formação avançada das equipas de avaliação externa para a escola.

O órgão Conselho Geral deverá estar atento ao processo de auto-avaliação e à qualidade e finalidade das assessorias contratadas, para que as equipas de auto-avaliação consigam ter formação específica e apoio técnico quando necessário.

Em concreto, entendemos ser importante apresentar aqui alguns cuidados, para além dos anteriormente focados, para ultrapassar alguns constrangimentos identificados no nosso estudo empírico, quanto à auto-avaliação:

i) É importante que as Escolas encontrem estratégias para catalisar os grupos internos na auto-avaliação, tais como docentes, não-docentes e mesmo alunos. É necessário o empenho e a determinação da participação do Director da escola, no que diz respeito à auto-avaliação. Para isso, o órgão Director pode ainda: a) num primeiro momento de arranque do processo de auto-avaliação, promover uma sessão/conferência ou reunião alargada a todos os grupos internos (ou, dependendo da organização, para cada um destes grupos), onde, com ou sem ajuda de alguns elementos especializados externos,

possa esclarecer, informar, motivar e apresentar todo o processo de avaliação pretendido; b) durante as várias fases do processo de auto-avaliação, o Director deve estar presente para mostrar a importância das tarefas e ser um elemento interessado, activo e exemplar em todo o ciclo de aprendizagem e melhoria, naturalmente seguido pelos restantes actores da comunidade, sem nunca condicionar opiniões e/ou resultados; c) no que diz respeito à catalisação de grupos externos interessados em participar com a escola, é necessário que haja uma divulgação dos projectos, resultados internos, sendo aqui importante investir nos canais de divulgação (a utilização da comunicação social poderá ser uma boa aposta).

ii) No que respeita aos meios e canais de divulgação dos resultados e planos de melhoria das escolas, é importante que os pais sejam esclarecidos e familiarizados quanto à forma de acesso ao canal mais utilizado pela maioria das escolas, a página da escola, bem como quanto à necessidade de o fazerem com elevada periodicidade. Por outro lado, da parte da escola, por estes ou por outros motivos, a dinâmica da página tem que ser efectiva, o que nem sempre se verifica. Recomendamos ainda a preparação de uma versão resumida dos principais documentos para este efeito, se possível numa linguagem menos técnica, para que seja efectivamente absorvida por todos os *stakeholders* e pela comunidade em geral.

iii) A elaboração de Planos de acção/melhoria deve incluir metas, calendários e listagem de recursos necessários à sua execução. Quanto à monitorização dos planos de melhoria, resultantes da auto-avaliação, entendemos que deverá envolver um grupo de trabalho e sempre que se entenda válida, deve incluir um amigo crítico no grupo de acompanhamento. No caso da monitorização dos planos da avaliação externa, sugerimos que esse acompanhamento seja feito por uma equipa regional da IGE, ou por uma equipa de apoio às escolas dentro de uma estrutura regional (DRE ou equivalente), que sirva de apoio e aconselhamento para uma melhor e mais célere execução do Plano.

iv) Gostaríamos de recomendar ainda que, nas próximas fases de avaliação externa, estas equipas partissem de uma análise cuidada dos relatórios de auto-avaliação das escolas e que, a partir deles, se trabalhasse com a própria escola algumas recomendações e aconselhamento prático.

Passo a passo, será melhor que, primeiro, se fomente a auto-avaliação, se enraíze em todas as escolas uma cultura de auto-avaliação, com a ajuda de uma avaliação externa de apoio, possibilitando de seguida uma melhoria contínua com grande maturidade no cumprimento dos objectivos definidos pelas políticas da administração central, mas, acima de tudo, correspondendo também aos objectivos sentidos no decurso da auto-reflexão da própria escola.

Por último, recomendamos, ainda, um conjunto de **princípios para a implementação dos processos de auto-avaliação nas escolas**:

- *Compromisso por parte das Lideranças de Topo* — num primeiro momento, é necessário que a escola e as suas lideranças assumam um compromisso de vontade e disponibilidade para implementação de um processo de auto-avaliação;
- *Comunicação e motivação* — para implementação do processo de auto-avaliação, os vários grupos interessados na vida da escola devem promover uma comunicação e motivação verbal e formal, através de uma apresentação com encontros e/ou reuniões específicas, por parte do Director, dirigida a todos os *stakeholders*;
- *Planeamento do processo de auto-avaliação* — o planeamento do processo e reconhecimento do respectivo modelo associado deve promover reuniões/palestras com representantes de todos os *stakeholders*, delineando-se todo o processo de auto-avaliação com informação necessária, clara e acessível a todos os grupos envolvidos;
- *Reconhecimento dos elementos representativos dos stakeholders que devem integrar a equipa de auto-avaliação*;
- *Formação adequada a todos os elementos da equipa de auto-avaliação*;
- *Início do processo com a recolha de dados* — na recolha de dados, a utilização de vários instrumentos, técnicas e métodos (entrevistas, inquéritos por questionário, pesquisas, observação de dados estatísticos e documentais), que possibilite a triangulação, aquando da fase seguinte (análise de dados);
- *Análise de dados e elaboração de um Relatório* — as escolas devem poder recorrer a apoios (técnicos, informáticos, consultoria, outros), encontrados interna e/ou externamente, mas sempre na perspectiva de aprendizagem interna constante, para fazer

sempre melhor sem transferir/substituir tarefas ou competências para o exterior. Deverá associar-se à análise de dados primários a análise de dados secundários e indicadores de resultados dos alunos a nível interno e de *benchmark*.

- *Divulgação* — deve ser feita a divulgação por canais internos e externos, de forma a chegar ao número máximo de pessoas pertencentes a todos os grupos internos ou externos ligados ou não no presente à escola;

- *Análise do Relatório de auto-avaliação com a participação de todos os stakeholders* — tendo o objectivo de efectuar uma plano de acção/melhoria, com metas, calendarizado, a fim de ser facilmente monitorizado;

- *Executar os Planos de acção/melhoria e retomar todo o processo.*

Estamos certos que, através de um sistema de avaliação forte e de um processo de autonomia assente em Lideranças de topo e intermédias competentes, poderemos de forma sistemática construir uma verdadeira cultura de Qualidade e Melhoria continuada nas escolas e em todo o sistema de ensino.

Se, ao iniciar-se, esta dissertação constituía um risco por ser o primeiro desafio, o primeiro passo na investigação, a verdade é que, terminada esta etapa, existe um sentimento de se ter conseguido acumular Saber, com gosto e muito prazer. No entanto, é quase incongruente uma sensação de trabalho inacabado, de algo que não espelha todo o turbilhão de raciocínios feitos e outros que ficam por filtrar, validar e amadurecer. A nossa ferramenta de ajuda, que foi o questionário constituiu um bom começo, mas obviamente tem as suas limitações, sobretudo pelo tipo de questões possíveis neste tipo de instrumento, que nunca são muito desenvolvidas nem aprofundadas nos pontos que queremos e que fomos dando conta na análise dos resultados. Por outro lado, a análise foi feita como um retrato e seria bom que se reflectisse através de outros instrumentos, que nos permitissem uma análise mais abrangente feita ao longo de alguns anos. O tempo dedicado a uma investigação para uma dissertação de mestrado é também ele muito curto e limitado e nós sentimos isso mesmo. Sugerimos então que se continuasse este trabalho, por exemplo com alguns “estudos de caso”, recorrendo a vários instrumentos de recolha de dados, partindo da observação mais próxima de escolas com diferentes tipologias e níveis de avaliação alcançados distintos. Paralelamente, era

importante conseguir dados que permitissem uma reflexão da evolução destas IEPNS — o antes e o depois da passagem da avaliação externa — quanto às práticas de auto-avaliação e aos actores internos e externos à escola.

As questões que subsistem podem constituir pontos de partida para próximas investigações, para as quais disponibilizamos, desde já, este nosso contributo e os nossos resultados.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V., “Contributo para a Construção da Qualidade na Escola”, *Conselho Nacional de Educação (CNE)*, 2002, Lisboa.
- AFONSO, Almerindo Janela, “Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória”, in *Avaliação das Organizações Educativas* por Alexandre Ventura; António Mendes e Jorge Costa (orgs.), Universidade de Aveiro, 2002, Aveiro, pp. 31-37.
- AFONSO, Almerindo Janela, “Questões Polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da *accountability* baseada em testes estandardizados e *rankings* escolares”, in *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* por Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (orgs.), Porto Editora, 2011, Porto, pp. 83-101.
- AFONSO, Almerindo Janela, *Políticas educativas e avaliação educacional: por uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal*, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998, Braga.
- AFONSO, Natércio, “A autonomia e avaliação do desempenho das escolas públicas”, *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 23, 1999, pp. 41-52.
- AFONSO, Natércio, “Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas”, in *Liderança e estratégia nas organizações escolares* por Alexandre Ventura, António Mendes e Jorge Costa (orgs.), Universidade de Aveiro, 2000, Aveiro, pp. 201-216.
- AFONSO, Natércio, “Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola”, *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 2, mai/ago, 2009, pp. 150-169.

- ALAÍZ, Vitor, “Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?”, *Correio da Educação*, nº 301, 2007, pp. 1-4 (disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/701.html>).

- ALAÍZ, Vitor, “Avaliação das escolas”. *Trabalho em equipa e gestão escolar*, Edições ASA, 2000, Porto, pp. 25-38.

- ALAÍZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição, *Auto-avaliação de escolas - pensar e praticar*, Edições ASA, 2003, Porto.

- ALMEIDA, Leandro; FREIRE, Teresa, *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Psiquilíbrios, 2000, Braga.

- ALVES, Maria Palmira Carlos, “Avaliar a Escola: da exigência normativa à construção de sentido”, *Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación*, Vol. 10, nº 8, 2003, pp. 325-333.

- ALVES, Maria Palmira Carlos; CORREIA, S. M. T., “A auto-avaliação de Escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal”, *Olhar de Professor*, Vol. 11, nº 2, 2008, pp. 355-382.

- ALVES, Maria Palmira Carlos; MACHADO, Eusébio Andrade, “O sentido do currículo e os sentidos da avaliação”, in *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* por Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (orgs.), Porto Editora, 2011, Porto, pp. 59-70.

- APPLE, Michael W., “Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora”, in *Políticas Educativas, o neoliberalismo em educação* por José Augusto Pacheco (org.), Porto Editora, 2001, Porto, pp. 21-45.

- AZEVEDO, J., “A garantia da qualidade das escolas e o Programa Aves”, in *Avaliação de Escolas, Programa Aves*, Fundação Manuel Leitão, 2006, Vila Nova de Gaia.

- AZEVEDO, Joaquim, *O ensino secundário na Europa*, Edições ASA, 2000, Porto.
- AZEVEDO, José Maria, “Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos”, apresentado no *Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Julho, 2005 (disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>).
- AZEVEDO, José Maria, “Avaliação externa das escolas em Portugal”, Apresentado no *Seminário Avaliação das Escolas. Modelos e Processos*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Dezembro, 2005.
- AZEVEDO, José Maria, *Sair do Impasse: Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*, Edições ASA, 1999, Lisboa.
- BAPTISTA, Maria Emília Tomás, *A AUTO-AVALIAÇÃO: Estratégia de Organização Escolar Rumo a uma Identidade*, dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Aberta, 2007, Lisboa (disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/679/1/LC300.pdf>).
- BARAÑANO, A. M., *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*, Edições Sílabo, 2008, Lisboa.
- BARBIER, Jean-Marie, *A avaliação em formação*, Edições Afrontamento, 1985, Porto.
- BARROSO, João, “Modelo de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: Sentido de uma Evolução”, *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, 1991, p. 69.
- BARROSO, João, “A autonomia das escolas: uma ficção necessária”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 2, 2004, pp. 49-83.
- BARROSO, João, “Sobre a autonomia e a gestão das escolas”, Entrevista de Abílio Amiguinho. *Aprender*, nº 23, – *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 23, 1999, pp. 4-11.

- BOLÍVAR, Antonio, “La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna”, in *Profesores y Escuela* por Juan Manuel Escudero e Maria Teresa González, Ediciones Pedagógicas, 1994, Madrid, pp. 251-282.
- BOLÍVAR, Antonio, “Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna”, *Gest. Acção (Salvador)*, vol. 9, nº 1, jan./abr., 2006, pp. 37-60.
- BOLÍVAR, Antonio, *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*, Edições ASA, 2003, Porto.
- CANÁRIO, Rui, “A escola, a autonomia e a territorialização da acção educativa”, *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, nº 23, 1999, pp. 25-31.
- CARDINET, J., *Avaliar é Medir?*, Edições Asa, 1993, Rio Tinto.
- CHARLOT, Bernard, *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 1994, Paris.
- CLÍMACO, Maria do Carmo, “A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho”, *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional*, Universidade do Porto, 1990, Porto.
- CLÍMACO, Maria do Carmo, “A IGE e a avaliação integrada das escolas”, in *Conselho Nacional de Educação (org). Qualidade e Avaliação da Educação*, Conselho Nacional de Educação, 2002a, Lisboa, pp. 35-46.
- CLÍMACO, Maria do Carmo, “A Inspeção e a avaliação das escolas”, in *Avaliação das escolas: consensos e divergências* por Joaquim Azevedo (org.), Edições Asa, 2002, Porto.
- CLÍMACO, Maria do Carmo, “Avaliar a Escola, promover o sucesso”, *Revista de Educação*, Universidade Aberta, 1992, Lisboa.

- CLÍMACO, Maria do Carmo, “Construir comunidades de aprendizagem”, *Correio da Educação*, 2006 (disponível em <http://terrear.blogspot.com/2007/01/tem-palavra-maria-do-carmo.climaco.html>).

- CLÍMACO, Maria do Carmo, “Entrevista”, *Revista Millenium*, 29.01.1997 (disponível em http://ipv.pt/millenium/climac_6.htm).

- CLÍMACO, Maria do Carmo, *Avaliação de Sistema em Educação*, Universidade Aberta, 2005, Lisboa.

- COELHO, Inês; SARRICO, Cláudia; ROSA, Maria J., “Avaliação de escolas em Portugal: que futuro?”, *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, abr., vol. 7, nº 2, 2008, pp. 56-67 (disponível em http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso).

- CORREIA, Serafim Manuel Teixeira, “Auto-avaliação de Escola: a construção de referenciais”, *Ozarfaxinars*, nº 17, 2010, pp. 3-9 (disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_17_Artigo%20SC.pdf).

- CORREIA, Serafim Manuel Teixeira, *Dispositivo de Auto-avaliação de Escola: intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*, Tese de Mestrado em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (policop.), 2006.

- COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre, “Avaliação Integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes”, in *Avaliação de organizações Educativas* por Alexandre Ventura; António Mendes e Jorge Costa (orgs.), Universidade de Aveiro, 2002, Aveiro, pp. 105-123.

- COSTA, Jorge; VENTURA, Alexandre, “Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, vol. 1, nº 1, 2003 (disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55110108.pdf>).

- COUTINHO, Clara P., “A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade”, *Revista Educação Unisinos*, Vol. 12, número 1, Janeiro/Abril, 2008, pp. 5-15 (disponível em <http://scholar.google.pt/scholar?cluster=7631796650378456063&hl=pt>).

- COUTINHO, Clara P., *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Almedina, 2011, Coimbra.

- COUTINHO, Clara P.; CHAVES, José H., “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, número 1, 2002, pp. 221-244 (disponível em <http://hdl.handle.net/1822/492>).

- DALE, Roger, “Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação”, *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 11, 2008, pp. 13-30.

- DEMAILLY, L.; GADREY, Nicole; DEUBEL, Philippe; VERDIÈRE, Juliette, *Évaluer les établissements scolaires enjeux, expériences, débats*, L'Harmattan, 1998, Paris.

- DIAS, Manuela, *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*, Areal Editores, 2005, Porto.

- DIAS, Nuno Fernando de Carvalho; MELÃO, Nuno Filipe Rosa, “Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar”, *Revista de Estudos Politécnicos*, vol. VII, nº 12, 2009, pp. 193-214.

- ESCUDERO, Tomás Escorza, “Enfoques modélicos y estratégias en la evaluación de centros educativos”, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 3, nº 1-1, 1997.

- FERRER, Alejandro Tiana, “Que variáveis explicam os melhores resultados nos estudos internacionais?”, in *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz* por Joaquim Azevedo (coord.), Edições ASA, 2003, Porto, pp. 75-101.

- FIALHO, Ana M.; RODRIGUES, Carla M.; FERREIRA, Jorge M., *Viver a avaliação da escola. Memória de uma Experiência*, Plátano Edições Técnicas, 2002, Lisboa.

- FIGARI, Gérard, “Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino”, in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* por Albano Estrela e António Nódoa (org.), Porto Editora, 1993, Porto, pp. 139-154.

- FIGARI, Gérard, *Avaliar: Que referencial?*, Porto Editora, 1996, Porto.

- FREIRE, Paulo, *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, 1979, Rio de Janeiro.

- GUERRA, M. A. Santos, *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escola*, Edições Asa, 2002, Porto.

- HADJI, Charles, *A avaliação, regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*, Porto Editora, 1994, Porto.

- HILL, M.; HILL, A., *Investigação por Questionário*, Edições Sílabo, 2002, Lisboa.

- KETELE, Jean-Marie de, “As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação”, in *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* por Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (orgs.), Porto Editora, 2011, Porto, pp. 11-40.

- LIMA, Licínio C., “Avaliação, competitividade e hiperburocracia”, in *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* por Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (orgs.), Porto Editora, 2011, Porto, pp. 71-82.

- LOPES, Raul M. G., *Planeamento municipal e intervenção autárquica no desenvolvimento*, Escher, 1990, Lisboa.

- MELO, R. Q., *Auto-avaliação e regulação nas escolas: o Projecto Qualis de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores* (Tese de doutoramento), (policop.), Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2009, Lisboa.

- MELO, R. Q., *Avaliação da escola*. Tese de mestrado, (policop.), Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa, 2005, Lisboa.

- MORGADO, José Carlos; PACHECO, José Augusto, “Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica”, *in Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* por Maria Palmira Alves e Jean-Marie De Ketele (orgs.), Porto Editora, 2011, Porto, pp. 41-58.

- NOIZET, G.; CAVERNI, J., *Psicologia da Avaliação Escolar*, Coimbra Editora, 1985, Coimbra.

- NORMAND, Romuald, “Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação”, *Revista Lusófona de Educação*, Vol. 11, 2008, pp. 49-76.

- OLIVEIRA, João Muñoz de; PRESA, José Luís; SILVA, João Marques da; PEREIRA, Maria Luísa Lourenço, “Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)”, *Conselho Nacional de Educação*, Maio, 2010, pp. 1-13.

- OLIVEIRA, Pedro Guedes de; CLÍMACO, Maria do Carmo; CARRAVILLA, Maria Antónia; SARRICO, Cláudia; AZEVEDO, José Maria; OLIVEIRA, José Fernando, “Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas”, Ministério da Educação, Dezembro, 2006.

- PACHECO, José Augusto, “Contextos e características do neoliberalismo em educação”, in *Políticas Educativas, o neoliberalismo em educação* por José Augusto Pacheco (org.), Porto Editora, 2001, Porto, pp. 7-20.
- PACHECO, José Augusto, “Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?”, *Educação & Sociedade*, nº 73, 2000a, pp. 139-161.
- PACHECO, José Augusto, “Tendências de descentralização das políticas curriculares”, in *Políticas Educativas, o neoliberalismo em educação* por José Augusto Pacheco (org.), Porto Editora, 2001b, Porto, pp. 91-107.
- PACHECO, José Augusto, *O pensamento e a acção do professor*, Porto Editora, 1995, Porto.
- PACHECO, José Augusto; MORGADO, José C., *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*, Porto Editora, 2002, Porto.
- PERRENOUD, Philippe, “Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz”, in *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, Joaquim Azevedo (coord.), Edições ASA, 2003, Porto, pp. 103-126.
- PESTANA, M.; GAGEIRO, J., *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*, Edições Sílabo, 2008, Lisboa.
- PIRES, E. Lemos, *Nos meandros do labirinto escolar*, Editor Celta, 2000, Oeiras.
- PORTER, Gordon, “Entrevista”, *Terras da Beira*, 05.04.2001 (disponível em <http://www.freipedro.pt/tb/050401/soc9.htm>).
- RAMALHO, Glória, “As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados”, in *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*, Joaquim Azevedo (coord.), Edições ASA, 2003, Porto, pp. 13-74.

- REQUENA, António Trinidad, *La Evaluación de Instituciones Educativas*, Universidad de Granada, 1995, Granada.

- RITCHIE, L.; DALE, B., “Self-assessment using the business excellence model: a study of practice and process”, *International journal of production economics*, nº 66, 2000, pp. 241-254 (disponível em www.elsevier.com/locate/dsw).

- RODRIGUES, Pedro, “A avaliação curricular”, in *Avaliação em educação: novas perspectivas* por Albano Estrela e António Nódoa (orgs.), Porto Editora, 1999, Porto, pp. 15-76.

- ROSA, Maria J.; SARAIVA, P.; DIZ, H., “The Development of an Excellence Model for Portuguese Higher Education Institutions”, *Total Quality Management*, Vol. 12, 2001, pp. 1010-1017.

- ROSADO, António; SILVA, Catarina, “Conceitos Básicos sobre avaliação das Aprendizagens”, 1998, pp. 1-14 (disponível em <http://home.fmh.utl.pt/arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>).

- SÁ, Patrícia M. e; MAIA, Isabel, “Schools self-assessment: a study on the levels of stakeholders’ involvement in the process”, 2011. Apresentado na Conferência 14th *Toulon-Verona Conference*, Universidade de Alicante – Espanha, Setembro de 2011.

- SÁ, Virgínio, “A (auto)avaliação das escolas: «virtudes» e «efeitos colaterais»”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 62, jan./mar., 2009, pp. 87-108.

- SAMUELSSON, Peter; NILSSON, Lars-Erik, “Self-assessment practices in large organisations. Experiences from using the EFQM excellence model”, *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 19, nº 1, 2002, pp. 10-23.

- SARAIVA, P., ROSA, Maria J.; SÁ, P., “Gestão pela Qualidade de Ensino”, *Qualirama*, 52, 1998, pp. 3-10.

- SARAIVA, P.; ROSA, Maria J.; SÁ, P., *ISO 9000 para instituições de ensino e formação. Guia interpretativo para aplicação da norma NP EN ISO 9001 a instituições de ensino e formação*, IPQ, 2000, Lisboa.

- SARAIVA, P.; ROSA, Maria J.; D'OREY, João L., "Applying an excellence model to schools", *Quality Progress*, vol. 36, nº 11, Nov., 2003, pp. 46-51 (disponível em <http://www.dge.ubi.pt/gqualidade/efqm/efqm-saraiva.pdf>).

- SHEERENS, Jaaps, *Melhorar a eficácia das escolas*, Edições ASA, 2004, Porto.

- SIMÕES, Graça Maria Jegundo, "A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação", *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 4, out./dez., 2007, pp. 39-47.

- SINFIC (2006), "SINFIC, insight-newsletter" - nº 64 de 15 de Maio de 2006 (disponível em www.sinfic.pt/SinficNewsletter).

- STUFFLEBEAM, Daniel L., "Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go", *American Journal of Evaluation*, vol. 15, nº 3, 1994, pp. 321-338 (disponível em <http://aje.sagepub.com/cgi/content/refs/15/3/321>).

- STUFFLEBEAM, Daniel L., "Institutional Self-Evaluation", in *International Encyclopedia of Education*, T. Husen e T. Postlethwaite (Eds.), Pergamon Press, 1985, Oxford, cols. 2534-2538.

- STUFFLEBEAM, Daniel L., "Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores", in Lilia Bastos e Lyra, Editora Vozes, 1978, Petrópolis, pp. 102-129.

- TARÍ, Juan José, "An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university", *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 44, nº 2, 2006, pp. 170-188.

- TARÍ, Juan José, “Self-assessment exercises: A comparison between a private sector organisation and higher education institutions”, *International journal of production economics*, nº 114, 2008, pp. 105-118.
- TYLER, Ralph W., “General statement on evaluation”, *Journal of Educational Research*, vol. 35, nº 7, 1942, pp. 492-501 (disponível em <http://people.stfx.ca/drobinso/EDUC%20532.40%20Curriculum%20Theory/EDUC%20532%20Curriculum%20Theory%20Readings/Tyler%201942.pdf>).

OUTROS DOCUMENTOS E ESTUDOS

- BALDRIGE NATIONAL QUALITY PROGRAM. Education Criteria for Performance Excellence, 2004 (disponível em <http://www.baldrige.nist.gov>).
- CAF (2006), *Estrutura Comum de Avaliação. Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*, Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (disponível em www.eipa.eu).
- CNE (2005), *Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”*, CNE, Julho, 2005.
- DGAEP (2003), *Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2003): melhorar as organizações públicas através da Auto-avaliação*, Fevereiro 2003. Lisboa (edição portuguesa CAF 2002).
- DGAEP (2007), *Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2006): melhorar as organizações públicas através da Auto-avaliação*, Março 2007. Lisboa (edição portuguesa CAF 2006).
- Eurydice, *A avaliação dos estabelecimentos de ensino obrigatório na Europa*, 2004 (disponível em <http://eurydice.giase.min-edu.pt>).
- EFQM (2002), *O Modelo de Excelência da EFQM – versão sectores públicos e voluntário*, versão portuguesa da Associação Portuguesa para a Qualidade.
- EFQM (2003), “Os conceitos fundamentais de Excelência”. Brochura informativa. Bruxelas: European Foundation for Quality and Management. (disponível em <http://www.efqm.org>).

- EFQM (2003b), “Introdução à excelência” – Brochura informativa. Bruxelas: European Foundation for Quality and Management (disponível em <http://www.efqm.org>).
- EFQM (2004), “Níveis de Excelência da EFQM”. Brochura informativa Committed to Excellence 2004. Amadora: Associação Portuguesa para a Qualidade.
- IGE (2002), “Avaliação Integrada das Escolas - Apresentação e procedimentos”. Lisboa: IGE - Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação (GPDF) (acessível em <http://www.ige.min-edu.pt>).
- IGE (2004), “Inspeção Geral da Educação – Apresentação (IGE – 25 anos)”. Lisboa: IGE – Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação (GPDF) (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>).
- IGE (2005), “Programa Aferição. Efectividade da auto-avaliação das escolas. Roteiro.” Lisboa: IGE – Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação (GPDF) (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>).
- IGE (2009), “Avaliação das Escolas: auto-avaliação e avaliação externa (2006/2009)”, Lisboa, 28.04; Porto 15.05 IGE (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>).
- IGE (2009a), “Avaliação Externa das Escolas – Referentes e instrumentos de trabalho. Relatório 2008/2009”, Colecção Relatórios. Lisboa: IGE, Divisão de Comunicação e Documentação (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>).
- IGE (2010), “ Programa de Acompanhamento da Auto-avaliação das Escolas 2010”. Relatório 2010. Colecção de Relatórios. Lisboa: IGE, Divisão de Comunicação e Documentação (disponível em <http://www.ige.min-edu.pt>).

LEGISLAÇÃO CITADA

1986

- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto – Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Regula o modelo de Gestão das escolas, conhecido por “Gestão Democrática”.

1989

- Decreto-Lei nº 43/89, de 2 de Fevereiro - Regime Jurídico de Autonomia da Escola.

1991

- Decreto-Lei nº 171/91, de 10 de Maio - Aprova o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

1997

– Lei nº 115/97, de 19 de Setembro - Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

1998

- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia de Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino do Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário (RAAG).

1999

– Lei nº 24/99, de 22 de Abril - Altera o Quadro de Autonomia do Regime de Autonomia Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino do Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário (RAAG).

– Decreto-Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho - Regulamenta as estruturas de Orientação Educativa desde o 1º Ciclo do Ensino Básico ao secundário.

2001

- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como o da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2002

– Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro - Aprova a orgânica do Ministério da Educação.

- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro - Aprova o Sistema da Avaliação da Educação e do Ensino não Superior.

2004

– Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, e da avaliação das aprendizagens no nível secundário.

2005

– Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto - segunda alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

2006

– Despacho conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio - Cria um grupo de trabalho que tem como objectivo estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.

SITES CONSULTADOS

- ME (2006), “**Relatório do Grupo de trabalho da Avaliação das Escolas**”, <http://www.min-edu.pt>.

- CAF (2006), Estrutura Comum de Avaliação (CAF): “melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação” (consultado em 20/09/2010, <http://www.caf.dgaep.gov.pt>).

- http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edição%20portuguesa_completo.pdf.

- CAF (2002), Estrutura Comum de Avaliação (CAF): “melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação” (consultado em 02/10/2010, <http://www.vpgr.azores.gov.pt/gestaoqualidade/caf/CAF2002.htm>).

- Declaração de Viena (1998), “*Declaração da Conferência de Viena em 20/21 de Novembro de 1998 sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*” (disponível em [ML&aged=1&language=PT&guiLanguage=en](http://www.ml.gov.pt/ml/aged=1&language=PT&guiLanguage=en) (acesso em 8 de Janeiro e 16 de Julho de 2011)).

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por questionário aplicado no Estudo Empírico:**Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa****1**

Este inquérito faz parte de um projecto de dissertação no âmbito do Mestrado em Gestão, da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

O Objectivo geral desta investigação é verificar de que forma a Avaliação Externa induz a Auto-avaliação e condiciona as suas práticas.

Especificamente, pretende-se diagnosticar a implementação dos Sistemas de Auto-avaliação nas Instituições de Ensino Público Não Superior (IEPNS), a sua extensão e maturidade das iniciativas, identificar os modelos, abordagens e ferramentas usadas na implementação dos Sistemas de Avaliação, permitindo diagnosticar se, de facto, a Avaliação Externa influencia as iniciativas de Auto-avaliação nas IEPNS.

Necessitará de 5 minutos, aproximadamente, para responder a todas as questões propostas.

No final de cada página terá a possibilidade de retroceder para alterar as suas respostas ou de prosseguir, clicando no botão "SEGUINTE", que o transportará para a página seguinte.

No final do questionário, aparecerá no seu monitor, a mensagem "CONCLUIR", que deverá clicar para submeter o seu questionário.

Se por qualquer motivo interromper a ligação na internet a este questionário, poderá sempre reiniciar o processo de resposta.

O Preenchimento deste inquérito é da máxima importância para a investigação, pelo que agradecemos a sua colaboração.

As respostas são estritamente confidenciais e anónimas.

Comprometemo-nos ao envio de uma síntese dos resultados obtidos.

Agradecemos a resposta até dia 5 de FEVEREIRO DE 2011.

Gratos pela disponibilidade,
atentamente,

Isabel Maia

Seg.



Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa

2

1. Na Escola/Agrupamento de Escolas a que pertence existe AUTO-AVALIAÇÃO?
(Clique num dos quadrados)

SIM

NÃO

Ant.

Seg.

4. Quais os grupos da Comunidade Educativa inquiridos/auscultados no âmbito do processo de AUTO-AVALIAÇÃO?**(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s))**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Docentes | <input type="checkbox"/> Conselho Municipal de Educação |
| <input type="checkbox"/> Não-Docentes | <input type="checkbox"/> Membros da Comunidade local |
| <input type="checkbox"/> Encarregados de Educação | <input type="checkbox"/> Associação de Pais e EE |
| <input type="checkbox"/> Alunos | <input type="checkbox"/> Associação de Estudantes |
| <input type="checkbox"/> Autarquia | <input type="checkbox"/> Outros |

5. A Escola/Agrupamento de Escolas recorre a parcerias e/ou assessorias para proceder à sua AUTO-AVALIAÇÃO?**(Clique num dos quadrados)**

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
|------------------------------|------------------------------|

| | |
|------|------|
| Ant. | Seg. |
|------|------|



Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa

4

6. Indique de que tipo de parcerias/assessorias se trata?

(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- Formação dos avaliadores internos
- Assessorias Externas
- Amigos Críticos
- Outros (especifique)

7. Que instrumentos de recolha de dados são utilizados na AUTO-AVALIAÇÃO?

(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- Inquéritos
- Reuniões
- Entrevistas
- Outros (especifique)

8. Como são divulgados os resultados da AUTO-AVALIAÇÃO?

(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- Afixação nas salas de Professores
- Afixação em locais de grande passagem/circulação nas escolas
- Publicados no Jornal da Escola
- Página da Escola
- Entregues em suporte de papel aos Encarregados de Educação
- Entregues em suporte de papel aos Alunos
- Entregues em suporte de papel à Autarquia
- Entregues em suporte de papel ao Conselho Municipal de Educação
- Entregues em suporte de papel à Associação de Pais e Encarregados Educação
- Entregues em suporte de papel à Associação de Estudantes

Outros (especifique)

9. Os resultados do relatório de AUTO-AVALIAÇÃO são objecto de reflexão com vista à elaboração de Planos de Acção/Melhoria?
(Clique num dos quadrados)

SIM

NÃO

Ant. Seg.

**Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa****5****10. Quem faz essa reflexão?****(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)**

- Equipa de Auto-Avaliação
- Direcção
- Docentes
- Não-Docentes
- Encarregados de Educação
- Alunos
- Membros da Comunidade local
- Autarquia
- Conselho Municipal de Educação
- Associação de Pais e Encarregados de Educação
- Associação de Estudantes
- Outros (especifique)

11. Como são divulgadas as conclusões da reflexão e os eventuais Planos de Acção/Melhoria?
(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- Afixação nas salas de Professores
- Afixação em locais de grande passagem/circulação nas escolas
- Publicados no Jornal da Escola
- Página da Escola
- Entregues em suporte de papel aos Encarregados de Educação
- Entregues em suporte de papel aos Alunos
- Entregues em suporte de papel à Autarquia
- Entregues em suporte de papel ao Conselho Municipal de Educação
- Entregues em suporte de papel à Associação de Pais e Encarregados Educação
- Entregues em suporte de papel à Associação de Estudantes
- Outros (especifique)

12. Quem analisa os resultados do relatório da AVALIAÇÃO Externa na sua Escola/Agrupamento de Escolas?**(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Equipa de Auto-Avaliação | <input type="checkbox"/> Autarquia |
| <input type="checkbox"/> Direcção | <input type="checkbox"/> Conselho Municipal de Educação |
| <input type="checkbox"/> Docentes | <input type="checkbox"/> Membros da Comunidade local |
| <input type="checkbox"/> Não-Docentes | <input type="checkbox"/> Associação de Pais e Encarregados de Educação |
| <input type="checkbox"/> Encarregados de Educação | <input type="checkbox"/> Associação de Estudantes |
| <input type="checkbox"/> Alunos | |

Outros (especifique)

13. Na sua opinião, seria benéfico que, após o relatório final da AVALIAÇÃO EXTERNA, fosse elaborado um Plano de Acção/Melhoria a partir da análise desse relatório?**(Clique num dos quadrados)**

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> SIM | <input type="checkbox"/> NÃO |
|------------------------------|------------------------------|

Ant.

Seg.



Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa

6

14. Quem deveria acompanhar a execução desse Plano?
(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- DRE's
- IGE
- Outros (especifique)

15. Considera que, após a última AVALIAÇÃO EXTERNA na sua Escola/Agrupamento de Escolas, houve melhorias na resolução dos problemas/objectivos existentes?
(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- SIM NÃO

Se SIM, enuncie quais?

16. Foram feitas alterações nos processos de AUTO-AVALIAÇÃO após a última AVALIAÇÃO EXTERNA?
(Clique no(s) quadrado(s) respectivo(s) e, se for o caso, escreva na caixa de texto)

- Sim Não

Se SIM, enuncie quais?



Indução da Auto-Avaliação pela Avaliação Externa

7

Basta agora clicar no botão "CONCLUIR" para que automaticamente o inquérito seja finalizado e enviado.

Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

| | |
|------|-----------|
| Ant. | Concluído |
|------|-----------|