

UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**ATITUDES DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO  
DE ESCOLAS**

**Maria Madalena Fernandes Valgôde**

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores Carlos Barreira e Graça Bidarra.

**Coimbra, 2013**



## AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer aos meus orientadores, Professores Doutores Graça Bidarra e Carlos Barreira, pela sua total e incondicional disponibilidade, pela pertinência das sugestões facultadas e também pelo ambiente de empatia que criaram ajudando a superar momentos de maior stress.

Também quero agradecer a todos os colegas que colaboraram e me acompanharam, tornando possível a realização deste projecto. Em particular, saliento a participação dos professores inquiridos que permitiram a sua concretização, através das respstas dadas aos questionários.

Os meus agradecimentos vão, também, para todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a consecução deste trabalho.

Não posso esquecer o companheirismo e apoio da minha colega Fernanda.

À minha família, de modo particular, ao Miguel e ao Luís Filipe, pelo apoio, estímulo e carinho.

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	III
ÍNDICE GERAL .....	IV
TÁBUA DE ABREVIATURAS .....	IX
RESUMO .....	X
ABSTRACT .....	XI
PALAVRAS – CHAVE. ....	XII
KEYWORDS. ....	XII
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - ESCOLA : CULTURA ,CLIMA E ATITUDES DOS PROFESSORES .....	16
1.1. A escola como organização: Perspectivas organizacionais .....	16
1.2. Cultura organizacional de escolas: formação e paradigmas .....	24
1.3. Clima de escola: características e dimensões .....	30
1.4. Clima e Cultura organizacionais .....	35
1.5. Cultura e socialização do professor .....	38
1.6. A atitude do professor como um elemento da cultura organizacional.....	43
1.7. Da cultura de escola à escola <i>como organização que aprende</i> : Avaliação como instrumento transformador e de visibilidade na cultura da escola.....	48
CAP. II - AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS.....	53
2.1. Pressões externas sobre a avaliação de escolas.....	53
2.2. Enquadramento normativo sobre avaliação de escolas em Portugal .....	56
2.3. Iniciativas levadas a cabo em Portugal .....	63
2.4. Avaliação Externa.....	71
2.5. Auto-Avaliação.....	75
2.6. Referencial e metodologia de AEE e seu enquadramento nos modelos de avaliação de escolas .....	79
2.7. Pareceres e Recomendações do CNE sobre a avaliação das escolas .....	88

2.8. Resultados relativos ao 1º Ciclo Avaliativo de Escolas.....	97
2.9. Opiniões de avaliados e avaliadores .....	100
CAPÍTULO III – ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ESTUDO EMPÍRICO .....	105
3.1. Contextualização e objectivos do estudo .....	105
3.2. Metodologia .....	107
3.2.1. Participantes .....	107
3.2.2. Medidas utilizadas no estudo das Atitudes face à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas.....	112
3.2.3 Procedimentos de análise de dados .....	117
3.3. Análise dos Resultados .....	117
3.3.1 Atitudes em relação à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas .....	117
3.3.2. Atitudes dos professores em relação à Avaliação Externa e Auto- Avaliação de Escolas em função da informação/envolvimento e exercício de cargos. ....	129
CONCLUSÃO.....	134
BIBLIOGRAFIA .....	139
LEGISLAÇÃO .....	151
ANEXO I.....	153
ANEXO II .....	159

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das categorias do clima organizacional segundo o modelo teórico de Likert(1974) .....	34
Quadro 2 - Diferenças entre clima e cultura organizacional .....	37
Quadro 3 - Modalidades de Auto-Avaliação segundo Azevedo (2007).....	77
Quadro 4 - Quadro de referência da AEE do 1º Ciclo Avaliativo .....	82
Quadro 5 - Quadro de referência da AEE do 2º Ciclo Avaliativo .....	86
Quadro 6 - Cargos exercidos pelos professores entre 2006 - 2011 .....	109
Quadro 7 - Níveis de ensino que os professores leccionaram .....	109
Quadro 8 - Participação dos inquiridos no processo de AEE no 1º Ciclo Avaliativo...	110
Quadro 9 - Participação dos inquiridos no processo de AEE no 2º Ciclo Avaliativo ..	110
Quadro 10 – Conhecimento dos professores relativo às classificações obtidas pelas escolas na AEE no 1º Ciclo Avaliativo.....	111
Quadro 11 – Conhecimento dos professores relativo à existência ou não de contraditório no 1º Ciclo Avaliativo de AEE .....	111
Quadro 12 – Participação dos professores em formação relacionada com AE .....	112
Quadro 13 - Categorias utilizadas na elaboração do questionário .....	113
Quadro14 - Consistência interna das escalas de AEE e de AAE .....	116
Quadro 15 - Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de atitudes face à AEE .....	118
Quadro 16 - Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de atitudes face à AAE .....	121
Quadro 17 - Média e Desvio Padrão das respostas dos professores às escalas de atitudes face à avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas .....	125
Quadro 18 - Distribuição da frequência relativa à percepção do grau de impacto da Avaliação de Escolas no Desempenho Profissional .....	125
Quadro 19 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de impacto da AEE na AAE .....	126
Quadro 20 - Distribuição da frequência segundo a percepção relativa ao grau de conformidade/emancipação da Escola nas práticas de AAE .....	126

Quadro 21 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de envolvimento no processo de AEE .....	127
Quadro 22 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de informação no processo de AEE .....	127
Quadro 23- Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de envolvimento no processo de AEE .....	128
Quadro 24 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de informação no processo de AEE .....	128
Quadro 25 - Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de envolvimento na AEE .....	129
Quadro 26 - Teste de Comparação Múltipla .....	129
Quadro 27 - Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de envolvimento na AEE .....	130
Quadro 28 - Teste de Comparação Múltipla .....	130
Quadro 29 - Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de informação em AEE .....	131
Quadro 30 - Teste de Comparação Múltipla .....	131
Quadro 31 - Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de informação em AEE .....	132
Quadro 32 - Teste de Comparação Múltipla .....	132
Quadro 33 – Relação entre o exercício de cargos exercidos pelos professores e as suas atitudes face à AEE .....	133
Quadro 34 – Relação entre o exercício de cargos exercidos pelos professores e as suas atitudes face à AEE .....	133

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Variáveis que influenciam o clima organizacional .....	32
Figura 2 - Pontos fortes do 1º Ciclo avaliativo de AEE .....	98
Figura 3 - Pontos fracos do 1º Ciclo avaliativo de AEE .....	98
Figura 4 - Evolução das pontuações obtidas nos domínios contemplados na AEE .....	99
Figura 5 - Distribuição dos participantes por escalões etários .....	107
Figura 6- Distribuição dos participantes em função do Tempo de Serviço .....	108
Figura 7 - Distribuição dos participantes segundo as Habilitações Académicas .....	108
Figura 8 - Distribuição dos participantes quanto à Categoria Profissional .....	108
Figura 9 - Distribuição da amostra relativa às atitudes face à AEE em função da percepção do seu envolvimento .....	129
Figura 10 – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AAE em função da percepção do grau de envolvimento .....	130
Figura 11 – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AEE em função da percepção do grau de informação .....	131
Figura 12 – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AAE em função da percepção do grau de informação.....	132

## TÁBUA DE ABREVIATURAS

AE – Avaliação de Escolas

AAE – Auto – Avaliação de Escolas

AEE – Avaliação Externa de Escolas

CNE – Conselho Nacional da Educação

GT – Grupo de Trabalho

GTAE – Grupo de Trabalho para a Avaliação de Escolas

IGE – Inspeção-Geral da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

## RESUMO

Tendo como ponto de partida a revisão da literatura sobre a escola, a cultura, o clima e as atitudes dos professores, assim como a avaliação das escolas no quadro das políticas educativas, as suas modalidades e a sua implementação, o presente estudo tem como objectivos conhecer o impacto e os efeitos desta atividade ao nível das atitudes dos professores.

Para o efeito recorremos ao inquérito por questionário, tendo obtido a participação de 204 docentes pertencentes ao Concelho da Figueira da Foz.

Para a avaliação das atitudes foi utilizada uma escala de tipo Likert, constituída por 50 itens, em que se solicita simultaneamente a resposta em relação à Avaliação Externa e à Auto-Avaliação, tendo revelado uma boa consistência interna, pois o valor de  $\alpha$  é de .97 para a Avaliação Externa Escolas e de .96 para a Auto-Avaliação de Escolas, pelo que se conclui que apresenta uma boa fiabilidade.

Os resultados revelaram que os professores sustentam uma atitude mais favorável no que diz respeito à Auto-Avaliação comparativamente à Avaliação Externa, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

Verifica-se igualmente que quanto maior é a informação e o envolvimento nestas modalidades de Avaliação de Escolas mais favorável é a atitude dos docentes, não se tendo registado contudo diferenças significativas em relação ao exercício de cargos.

## **ABSTRACT**

Taking the revision of the literature as a starting point on the school, the culture, the climate and the attitudes of the teachers, as well as the evaluation of the schools in the picture of educational policies the impact and the effects of this activity at the level of attitudes of the teachers.

Thus, we resort to the inquiry for questionnaire, obtaining the participation of 204 teachers pertaining to the council of Figueira da Foz.

For the attitudes evaluation, it was used a Likert type scale composed of 50 itens, in wich, inquirees are asked simultaneously about External Evaluation, and Auto-Evaluation. The results revealed a good internal consistency, with a  $\alpha$  value of 0.97 for the External Evaluation, and 0.96 for the Auto Evaluation of schools, presenting a good fiability.

We note that teachers support a favorable attitude in what concerns to the Auto-evaluation comparatively to the Extern Evaluation, difference that was revealed statistically significant.

Equally, the bigger the perception of information and involvement in these kinds of more favorable Evaluation of Schools, the bigger is the attitude of the teachers, without having registered nevertheless significant differences regarding the posts exercise.

**PALAVRAS – CHAVE:** Organização educativa, avaliação externa, auto-avaliação de escolas, professores, atitude.

**KEYWORDS:** Educative organization, extern evaluation, auto-evaluation of schools, teachers, attitude.

## INTRODUÇÃO

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens".  
Hargreaves (1994: IX)

O mundo em que vivemos, ao ser influenciado por múltiplas e sucessivas mudanças, coloca inúmeros problemas e obriga a constantes reflexões aos profissionais dos vários domínios da actividade humana. Neste contexto, as sucessivas mudanças políticas, económicas e sócio-culturais, que se reflectem no sistema educativo, obrigam a constantes reflexões, adaptações e mudanças de atitude por parte do professor ao longo da sua actividade. As organizações criam-se e transformam-se de acordo com o envolvimento dos seus membros. Ao analisar a escola, temos de compreender o que se passa na sociedade, o que se passa à sua volta com as pessoas que a rodeiam e que fazem parte dela, na medida em que todos nós integramos organizações e dependemos delas para sobreviver.

A avaliação organizacional das escolas tem vindo a assumir uma importância e uma centralidade crescentes, quer em termos de política educativa nos diversos sistemas educativos europeus, quer nas práticas organizacionais das escolas. A este propósito o Decreto-Lei n. 31/2002, de 20 de Dezembro no artigo 3º refere que a avaliação de escolas tem como objectivos: “promover “a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação”, alínea a); permitindo “incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas alínea d); sensibilizando “os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo” (alínea e); garantindo “a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino (alínea f) e valorizando “o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas” (alínea g)”(p.7952). Desta forma, o decreto Lei 31/2002, refere a avaliação de escolas

como um instrumento que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, para a melhoria do sistema educativo, como um meio da sua (re)valorização.

A tomada de consciência do papel primordial dos professores na mudança do processo educativo suscitou uma preocupação de (re)avaliação daquilo que se espera do professor e da sua actuação profissional, ou seja, da sua atitude. Pretendemos também perceber em que medida a respetiva avaliação de escolas constitui o motor de mudanças enquanto instrumento para a reflexão das práticas educativas dos seus profissionais na preparação das crianças e jovens para enfrentarem os desafios da sociedade.

Tendo como ponto de partida o interesse pelo conhecimento das atitudes dos professores no exercício da sua profissão, em função das exigências que lhe são feitas, com a introdução do processo de avaliação de escolas, surgiu a pergunta de partida: ***“Qual a atitude dos professores face à implementação da avaliação de escolas?”***

Com este estudo, pretendemos contribuir para a compreensão das atitudes dos professores como um reflexo da avaliação de escolas, avaliação externa e auto-avaliação, e identificar as causas que as influenciam e as determinam face à avaliação externa e à auto-avaliação, partindo do pressuposto que o grau de envolvimento/informação nestes processos, bem como o exercício de cargos influenciam as atitudes<sup>1</sup>.

Tendo como finalidade a organização do estudo e o seu desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento da informação disponível relacionada com esta problemática, efectuando a fundamentação teórica com base numa revisão da literatura baseada nas perspectivas de alguns autores, assim como em documentos legais. Esta pesquisa bibliográfica serviu de suporte às questões de investigação.

No capítulo I, desenvolvemos uma abordagem das perspectivas organizacionais; a organização – escola; a formação da cultura numa organização, a cultura organizacional de escola, o clima e cultura organizacional, abordamos igualmente o conceito de atitude. Por fim, tentamos relacionar a importância da cultura da escola e o seu contributo na formação de uma escola que aprende, sendo a avaliação um instrumento que permite a mudança da escola no sentido da melhoria da sua qualidade e da (re)construção da identidade profissional e atitudes do professor.

---

<sup>1</sup> – Este estudo está integrado no projecto PTDC/CPE-CED/116674/2010, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

No capítulo II, procuramos, segundo a perspectiva legislativa e a revisão da literatura, contextualizar a avaliação de escolas, compreender quais os seus objectivos, conhecer os resultados obtidos e as reacções dos intervenientes neste processo. Neste sentido foram abordados temas como: pressões externas sobre a avaliação de escolas; enquadramento normativo sobre avaliação de escolas em Portugal; iniciativas levadas a cabo em Portugal; avaliação interna/auto-avaliação; avaliação externa; referencial e metodologia de AEE; pareceres e recomendações do CNE sobre a avaliação de escolas; resultados de algumas investigações sobre a AEE e as opiniões de avaliados e avaliadores sobre a AE.

No capítulo III, apresentamos o estudo empírico. Iniciámos este capítulo pela contextualização, pertinência e objectivos desta investigação. Passamos de seguida à metodologia utilizada para a realização do estudo. Neste sentido, procedemos à caracterização dos participantes, do tipo de estudo e do instrumento de recolha de dados e procedimentos adaptados. Com o intuito de conhecermos a atitude dos docentes face à avaliação das escolas construímos um questionário que foi distribuído a 260 professores e respondido por 204 professores que leccionam nos níveis Pré-escolar, 1º/2º/3º Ciclos e Secundário, pertencentes ao concelho da Figueira da Foz. Apresentamos os estudos estatísticos, respectivos resultados e, simultaneamente, procedemos à sua análise, tendo em conta a interpretação dos mesmos. De seguida procedemos à realização da conclusão.

Na parte final do trabalho, indicam-se as referências bibliográficas que serviram de suporte à investigação realizada e a legislação consultada e, em seguida, apresentam-se os anexos.

## **CAPÍTULO I - ESCOLA : CULTURA , CLIMA E ATITUDES DOS PROFESSORES**

### **1.1. A escola como organização: Perspectivas organizacionais**

“A escola é uma das organizações mais importantes, visto que influencia todas as outras” (Teixeira, 1995, p.5).

Qualquer estudo sobre a escola enquanto organização obriga a que se faça referência a algumas das mais importantes teorias da organização em geral e em particular à organização escolar (Rocha, 1999).

O conceito de organização poderá encontrar-se analisando algumas perspectivas apontadas por alguns autores. Segundo Etzioni (1984) a sociedade em geral é uma sociedade organizacional: nascemos e vivemos em organizações, os serviços e os bens são-nos proporcionados por organizações.

De acordo com Worsley (1977) “as organizações são corpos que persistem no tempo e que são estruturados especialmente para atingir fins específicos” (p.303), pois “são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos a fim de atingir objectivos específicos” (Etzioni, 1984, p.3) ou ainda “o conjunto de pessoas agrupadas à volta de objectivos comuns”(Teixeira, 1995, p.77).

“Uma organização é uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação; essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e engaja-se compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos” (Hall, 1984, p.23). Segundo Friedberg (1993) o conceito de organização torna-se mais complexo pois entende-se “não como objecto social singular, mas como processo de construção (...) omnipresente na construção da acção colectiva dos homens” (pp.29-30). Sendo assim, a cultura não é algo que se impõe na organização, mas sim algo que se (re)constrói e se desenvolve resultando da interacção social (Santos Guerra, 2002).

Deste modo, a organização engloba duas dimensões: a formal, que representa a sua visão racional, dos objectivos a atingir e a dimensão não formal que representa a visão social e cultural, afectiva de interacção entre os seus membros (Alaíz et al, 2003).

Do exposto, poderemos referir que organização será uma entidade, com uma fronteira definida, com regulamentos, com sistemas de hierarquias e de comunicação,

com dimensões sociais e culturais e em que podemos encontrar interações entre os seus membros, por vezes complexas, e todas procuram soluções para melhorar a sua eficácia na consecução de objectivos pré-estabelecidos.

A escola, como organização, sendo uma realidade complexa, tornou-se objecto de frequentes reflexões no âmbito da investigação educacional (Costa, 1995).

Segundo Nóvoa (1992) a partir dos anos oitenta, a escola foi valorizada como organização, o que fez com que os estabelecimentos de ensino passassem a ser dotados de autonomia, como espaços de formação /auto-formação participada, como centros de investigação/experimentação, sendo um espaço de interacção social e intervenção comunitária.

Na verdade, somos confrontados com uma variedade de definições acerca das organizações em geral, identificamos características que podemos adaptar para o estudo das escolas, pois, como refere Lima (1992) “é difícil encontrar uma definição que não seja aplicável à escola” (p.42). Sendo assim, “ a escola é uma organização específica formal, socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formações, percursos e perspectivas educativas diferentes e marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau” (Formosinho ,1986, p.6). De facto, “dentro da escola, os indivíduos mantêm as suas posições, as suas atitudes, as suas motivações, as suas formas de ser (...) os indivíduos, apesar dos papéis que têm que desempenhar, continuam a ser eles mesmos” (Santos Guerra, 2002, p.77).

O carácter organizacional da escola pode ser visível em inúmeros aspectos ou características. Lima (1992) refere que “ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir, e processos e tecnologias para os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.” (p.42) e desta forma “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” Nóvoa (1995, p.15). Segundo este autor, assiste-se neste domínio a uma considerável renovação científica e a um incremento nas mudanças das políticas educativas que, contudo, são frequentemente encaradas com resistência, pelos receios de teor humanista e de recusa da importação das teorias e dos modelos de análise empresarial para o contexto escolar ( Nóvoa, 1995).

Segundo Azevedo (2003) a escola é uma organização moldada pela Administração Central, de cujas orientações depende directamente, sobre a qual recaem

expectativas sociais cada vez mais exigentes face às capacidades limitadas e incontornáveis que a constroem, tornam-na ambígua, enredada num emaranhado legal desenquadrado do contexto e inconsequente, baseada na frequência obrigatória dos seus clientes, cujo funcionamento prossegue, alheio aos resultados, menosprezando quer os valores quer as incompetências internas e dotada de tendências uniformizadoras e normalizadoras. Em consonância com esta perspectiva, Santos Guerra (2002) considera que a organização escolar se preocupa “com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona mas não com os efeitos que o efeito organizativo produz nos estudantes.”( p.18)

Qualquer estudo sobre a escola, enquanto organização, obriga a que se faça referência a algumas das mais importantes teorias da organização em geral e da organização escolar em particular (Rocha, 1999).

**A escola como empresa-** Frederick Winslow Taylor fundador da teoria da Administração Científica (séc. XX) aponta como objectivo principal da administração garantir o máximo de prosperidade ao empregador, aliado ao máximo de prosperidade ao empregado (Teixeira, 1995). Partindo deste pressuposto Costa (1996) refere que a escola como empresa apresenta as seguintes características, que tiveram origem em concepções e práticas industriais:

- Estrutura organizacional hierárquica, centralizada e rígida;
- Divisão do trabalho;
- Preocupação pela eficiência e produtividade organizacional;
- Planificação e identificação rigorosa dos objectivos a atingir;
- Identificação da melhor maneira de executar a tarefa;
- Uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- Individualização do trabalho.

A este propósito refere Martín-Moreno (cit. por Costa, 1996) adaptando a teoria da Administração Científica na escola, refere que podemos encontrar onze características gerais que se aproximam da organização da escola de tipo taylorista:

- Uniformidade curricular;
- Métodos de ensino uniformizados;
- Agrupamentos rígidos de alunos, constituindo-se turmas homogéneas;
- Posicionamento insular dos professores;
- Escassez de recursos materiais;
- Semelhança dos espaços escolares;

- Uniformidade de horários;
- Avaliação descontínua;
- .O professor é o agente de manutenção da disciplina;
- Direcção unipessoal;
- Insuficientes relações com a comunidade (mesmo os pais devem esperar os filhos à porta de entrada).

**A escola como burocracia-** A teoria da burocracia criada por Merton (anos 40), tendo surgido como opção às teorias da administração científica e à teoria das relações humanas, sendo que estas teorias não conseguiam responder aos problemas organizacionais. De acordo com Teixeira (1995) Merton apoia-se no pensamento de Max Weber e aplica-o às organizações dando origem à teoria da Administração Burocrática. De acordo com Costa (1996) a escola como burocracia, que valoriza a racionalidade, apresenta os seguintes indicadores mais significantes:

- Centralização das decisões nos órgãos da cúpula do Ministério da Educação;
- Regulamentação pormenorizada de todas as actividades;
- Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional;
- Obsessão pelos documentos escritos;
- Actuação rotineira;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme;
- Concepção burocrática da função docente.

Desta forma, a escola é vista como contendo objectivos considerados socialmente necessários e, como tal, as suas acções estão convenientemente regulamentadas, de acordo com normativos impessoais, abstractos, propondo-se tratar de forma igual todos os membros de cada categoria funcional em que está organizada a escola (Alaíz et al, 2003). Do mesmo modo, Formosinho (2005c) refere que os princípios e processos de uma pedagogia centrada no ensino são apropriados com os princípios fundamentais da burocracia: “centralização, uniformidade, impessoalidade”, com o processo de construção das normas burocráticas “categorização, pré-decisão, normatização” e com a avaliação burocrática do desempenho “reprodução, avaliação da conformidade” (p.317), aponta o modelo burocrático como sendo o que explica o funcionamento da escola pelo facto da existência de uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão, pelo facto das regras administrativas predominarem sobre as regras pedagógicas e ainda pelo seu elevado grau de centralização: “(...) “pedagogia burocrática”, ao advogar uma acção educativa baseada no ensino, por necessidades de

controlo e previsibilidade, concretiza-se numa pedagogia transmissiva, que não promove o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, numa pedagogia simultânea de ensinar a muitos como se fossem só um (...)” (Formosinho, 2005c, p.317).

A teoria da burocracia, apresenta de acordo com Teixeira (1995) como vantagens: permite ao funcionário garantir uma área importante de autonomia visto que o funcionário só deve obediência aos seus superiores no âmbito das competências que lhes são incumbidas, não tendo o chefe sobre ele poder discricionário, dificultando a escolha de lugares e as promoções dentro da organização. Como desvantagens: uma organização burocrática está agarrada a regulamentos para produzir a sua própria ineficiência, bem como à sua incapacidade para aceitar a mudança e a inovação, não dando respostas às necessidades dos clientes e não indo ao encontro das suas aspirações. No entanto e de acordo com Afonso (2005) a escola, perspectivada como uma organização complexa, está longe de ser uma organização burocrática, pois, embora apresente alguns aspectos formais, tem uma organização social muito heterogénea e diversificada, pelo que outros modelos analíticos podem ajudar a percebê-la.

***A escola como democracia-*** Esta perspectiva organizacional baseia-se na teoria das Relações Humanas (Costa, 1996). Assim, esta teoria surge do trabalho realizado por Mayo e uma equipa de colaboradores, entre 1927 e 1932, em Chicago, investigação esta que ficou conhecida como experiência de Hawthorne (Teixeira, 1995). Esta teoria, tal como foi proposta por Mayo, pode resumir-se da seguinte maneira:

- O operário deixa de ser visto como um ser individual e passa a ser visto como um ser social, integrado num grupo;
- A ênfase passa da tarefa para a pessoa visto que se aceita que o nível de produção depende da satisfação do pessoal e que acontece da integração social alcançada na empresa e na melhoria do posto de trabalho;
- O operário move-se mais por necessidades de reconhecimento social do que por benefícios materiais;
- A administração não pode desconhecer que dentro da organização existem vários subgrupos.

Dentro da organização escolar, a teoria das Relações Humanas introduziu elementos novos e importantes, tais como:

- O reconhecimento da existência de uma estrutura informal, dentro de uma organização formal, por vezes muito poderosa;
- Todas as organizações integram vários subgrupos dentro do grupo organizacional, por exemplo, na organização escolar, desde 1974 que o Conselho Directivo da escola passa a integrar professores, trabalhadores não docentes e alunos;

- O comportamento do trabalhador não é independente do comportamento do grupo a que pertence, por exemplo, os elementos de uma turma vão ter os seus comportamentos influenciados pelo grupo a que pertencem;
- As pessoas são mais motivadas pela necessidade de reconhecimento social e menos por benefícios materiais, pois o reconhecimento social motiva os alunos a tornarem-se excelentes no seu desempenho escolar.

A ênfase deixa de estar centrada nas tarefas e na estrutura e passa a estar colocada na pessoa, como aconteceu quando se realizou a passagem do ensino centrado nos programas para um ensino centrado na aprendizagem dos alunos (Teixeira, 1995).

Para outros autores, como Dewey ou Freinet, referidos por Alaíz et al (2003) a escola é um local que não se limita à transmissão de saberes mas, principalmente, um lugar de aprendizagem do convívio social. Desta forma, a escola para desempenhar eficazmente as suas funções terá que funcionar como uma democracia, um lugar onde se tomam decisões com base no diálogo e em consensos. Esta imagem de escola como democracia destaca a consensualidade predominante nas escolas (Alaiz et al, 2003).

De acordo com Costa (1996) a escola como democracia apresenta os seguintes indicadores:

- Desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- Utilização de estratégias de decisão colegial;
- Valorização dos comportamentos informais;
- Incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a “correção dos desvios”;
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A escola como democracia manifesta-se na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro), no que diz respeito ao desenvolvimento dos princípios organizacionais e administrativos da descentralização, da participação e integração comunitária (Costa, 1996). Esta perspectiva de organização de escola, aponta para uma concepção de ensino que valorize as pessoas, indicando modos de funcionamento participado e concertado entre todos os intervenientes educativos, levando à harmonia e a consensos.

**A escola como arena política-** Crozier e Friedberg, Bracharach, & Ball, referenciados por Alaiz et al (2003) referem que a escola é constituída por seres humanos que têm valores, perspectivas e interesses diferentes, sendo por vezes totalmente antagónicos. A conflitualidade daí resultante, expressa e perceptível ou

simulada e propositadamente ocultada aos estranhos, atribui à escola um cunho de lugar de confronto, como se de uma arena política se tratasse.

Costa (1996) apresenta os seguintes indicadores mais significativos da escola como arena política:

- A escola é um sistema político em miniatura;
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- Os interesses são um factor de influência situando-se no interior ou no exterior;
- As decisões escolares acontecem e obtêm-se a partir de processos de negociação;
- Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado.

A escola é uma organização complexa, sobretudo pela diversidade de funções que exerce e pelos desafios que tem presente, assim como pela multiplicidade de experiências e necessidades que possuem todos os seus intervenientes, estando sujeita a tensões sociais que manifestam interesses diferentes, defrontando-se ainda com importantes conflitos que decorrem das exigências relativas à prossecução de mandatos sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios (Afonso, 2005).

*A escola como anarquia-* No decorrer do século XX, o sistema educativo alargou-se a vários níveis: à totalidade da população, os regulamentos tornaram-se mais rigorosos e numerosos. Isto levou a que, por vezes, as leis entrassem em conflito com outras antes deliberadas para os mesmos domínios. Surgem procedimentos irracionais, mesmo incongruentes, como por exemplo, calcular-se percentagens de notas (positivas e negativas), não fazendo posteriormente qualquer utilização de tais percentagens para qualquer fim (Alaiz et al, 2003). Por outro lado, o facto de algumas escolas funcionarem como se o seu objectivo único fosse o professor ensinar, cada um à sua maneira, sem “prestar contas” a ninguém, levou a que alguns autores Weick, 1976, Cohen, March e Olsen, referidos por Alaiz et al (2003) tivessem destacado uma certa irracionalidade da escola, tendo em conta o carácter debilmente articulado das actividades que nela acontecem, considerando-a como uma anarquia organizada.

Segundo Costa (1996) a escola como anarquia organizada apresenta as seguintes dimensões:

- A escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;

- A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada;
- Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado;
- As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo;
- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico.

Nesta perspectiva, Costa (1996) enquadra uma imagem de organização escolar mobilizando os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza.

As organizações escolares possuem uma racionalidade delimitada e não linear que pode ser clarificada através de teorias de carácter flexível como o modelo do “caixote do lixo”, o “modelo do sistema debilmente articulado” ou a “teoria do caos” (Costa, 1996).

**A escola como cultura-** A perspectiva cultural das organizações surge do confronto entre a gestão das empresas japonesas e norte americanas. De acordo com Costa (1996) a escola como cultura apresenta os seguintes aspectos:

- Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;
- A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura (a escola é uma mini-sociedade);
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura;
- Em termos de investigação os defensores desta perspectiva enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa;
- As tarefas primordiais de um gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos.

Costa (1996) diz que será, certamente, “nos indivíduos, na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”(p.129).

Podemos referir que as diversas teorias podem ajudar a explicar o que se passa na escola e que a maioria das teorias organizacionais têm como objectivo encontrar soluções para melhorar a eficácia da escola. No entanto, como refere Teixeira (1995) é de salientar que em todos os estudos é dada ênfase às actuações individuais na organização escolar, bem como a ampliação dos agentes educativos que devem ser chamados a participar, designadamente, professores, administração, alunos, profissionais, pais.

Do exposto poderemos ainda referir que as organizações foram evoluindo ao longo dos tempos, sendo inicialmente consideradas como máquinas, entretanto como

organismos, mais tarde como cérebros e actualmente tendem a ser consideradas como culturas (Nóvoa, 1992).

A escola é uma organização complexa, com uma cultura, onde se desenvolvem múltiplos processos de interacção entre os actores da comunidade educativa ou seja, professores, alunos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade. Actualmente, a escola é vista numa perspectiva organizacional, como um empreendimento humano cujo sucesso depende dos esforços de coordenação dos seus membros, através da operacionalização da educação da formação e da avaliação.

De facto, e segundo Stoner (1995) a cultura surge dos actos dos membros da organização e dos relacionamentos que eles estabelecem com o decorrer do tempo, revelando-se através da observação das coisas, das expressões verbais, das acções e dos sentimentos partilhados pelos seus membros.

## **1.2. Cultura organizacional de escolas: formação e paradigmas**

A cultura não se impõe, mas é algo que se constrói e se desenvolve a partir de um processo de interacção social ( Santos Guerra, 2002)

A formação da cultura, ao permitir que indivíduos com personalidades diferentes e interesses próprios partilhem um imaginário, um universo simbólico e crenças comuns, acontece através de processos sociodinâmicos que alimentam a coesão do grupo, do papel do líder, da aprendizagem, da experiência da acção e do tratamento de dados. Factores como a dinâmica de adaptação e integração, conflitos com o exterior e internos, emoções partilhadas e a história comum permitem o surgir da cultura de grupo. O líder molda a cultura, orientando o grupo para comportamentos desejáveis, permitindo a construção da organização pela acção dos indivíduos e dos grupos que a constituem. Desta forma, a origem da cultura organizacional resulta da influência de diversos factores, do papel exercido pelos fundadores e da história da organização na construção da cultura organizacional traduzida pelas estruturas, tecnologias, estilo de liderança, partilha, membros, símbolos, significados (Torres, 1997) .

Na cultura importada pelos membros da organização, os comportamentos dos indivíduos dependem do contexto político, das relações de poder e afectivas que nela se

constroem e conservam vestígios dos valores, crenças, mitos, rituais, linguagem, de que são portadores. É o reflexo dos traços culturais da sociedade, onde as práticas são niveladas pela cultura societal (Torres, 1997). Nascemos em organizações, sofremos a influência da cultura própria dessa organização (Etzioni, 1967). Também Sainsaulieu refere que “na organização do trabalho não é possível fazer abstrações da cultura de que as pessoas são portadoras” (cit. por Gomes, 1991, p.34). Nesta perspectiva, a cultura parece produzir-se no exterior, sendo importada para a organização pelos actores sociais, não sofrendo estas transformações organizacionais.

As adaptações às alterações do meio numa cultura como variável dependente interna, conduz a organização a desenvolver no seu interior qualidades socioculturais – valores, crenças, ideais – que são partilhados pelos seus membros (Torres, 1997). Nesta perspectiva a cultura constrói-se no interior da organização, é algo que nela existe e que se vai desenvolvendo, sofrendo simultaneamente influência do exterior. Tende a adquirir uma identidade própria, existindo desta forma relações menos intensas entre a cultura da organização e a cultura societal (Torres, 1997). Será uma cultura de adaptação permanente, reagindo aos factores tecnologia e ambiente. Como o ambiente está constantemente a mudar, é necessária uma adaptação constante através da diferenciação, integração e resolução de conflitos (Teixeira, 1995).

Existe também a cultura das comunidades profissionais, pois o exercício de determinada profissão é um factor de socialização. Através da profissão, os membros dessa organização dominam um conhecimento, têm um estatuto social, fazem parte de um grupo, de uma comunidade, adoptando maneiras de pensar, formas de comportamento, e estilos de vida pertencentes à comunidade profissional a que pertencem. Sendo assim, a organização não é um receptáculo de culturas sociais, ela própria está na origem da cultura, podendo ser um “meio portador de cultura” ou “um local de aprendizagem cultural” (Gomes, 1991, p.34).

Segundo Smircich, as organizações podem ser “formas expressivas, como manifestações da consciência humana. As organizações são entendidas e analisadas não essencialmente em termos económicos ou materiais, mas em termos dos seus aspectos expressivos, idealizados, simbólicos” (cit. por Torres, 1997, p.19). Nesta perspectiva, a “cultura é algo que a organização é, sendo utilizada para descrever a organização como um todo, pertencente à ordem simbólica” (Torres, 1997, p.28).

Numa perspectiva integradora, a cultura é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações, crenças partilhadas pelos membros

da organização (Torres, 1997). Segundo Edgar Schein, Ouchi e A. Pettigrew, citados por Torres (1997) a cultura será um conjunto de assunções, de símbolos, de significados partilhados, apreendidos e aceites por todos os membros do grupo, permitindo-lhes, deste modo, lidar com os problemas de adaptação e integração, num determinado tempo, sendo as soluções encontradas depois comunicadas aos novos membros do grupo. Será, desta forma, como refere Teixeira (1995) e segundo a teoria das relações humanas, uma cultura que se caracteriza por uma integração social, evidenciando-se as relações estabelecidas no interior da organização.

Em síntese, o “paradigma da integração” contempla o papel central e o impacto do líder no processo da criação cultural, resultando assim organizações homogéneas e consensuais. Será considerada uma cultura “forte”, geradora de coesão e de integração, sendo única e dominante, descrita em termos de significados partilhados, de sistemas de crenças, de símbolos, de mitos e manifestações simbólicas que, podendo evoluir ao longo dos tempos, são como que um “cimento” ou “cola” social assumindo deste modo, uma visão unitária e homogénea da cultura (Gomes, 1991, p.35).

Numa perspectiva diferenciadora, a cultura organizacional é uma amálgama de subculturas diferenciadas que vão emergindo num determinado contexto. A partilha de ideias e valores só é clara dentro da mesma subcultura. Maanen e Barley referem que este tipo de cultura é entendida como um conjunto de soluções adoptadas por um grupo de pessoas face a determinados problemas específicos, que vão surgindo de vivências de situações comuns obrigando a uma segmentação cultural na organização. Desta forma existe uma cultura organizacional que é o denominador comum destas subculturas (Torres, 1997). Louis, citado por Torres (1997) refere a subcultura organizacional como “um subconjunto constituído por membros de uma organização que interagem regularmente uns com os outros, identificando-se a si próprios como grupos distintos dentro da organização, partilham um conjunto de problemas definidos como problemas de todos e actuam habitualmente com base nas mesmas representações grupais” (p.44). Nesta óptica os “indivíduos partilham alguns pontos de vista, discordam com outros e são ignorantes ou indiferentes em relação a outros. Consenso, dissensão e confusão coexistem, tornando difícil estabelecer fronteiras das culturas e subculturas” (Martin e Meyerson cit. por Torres, 1997, p.46). As ambiguidades neste tipo de organização resultam de vários factores: não conhecimento de alguns aspectos, problemas complexos de difícil resolução, diferentes tipos de crenças, pontos de vista culturalmente diversos, expectativas difusas e tecnologias pouco articuladas. Os

membros deste tipo de organização podem ter reacções diversas, apresentando diferentes valores, de práticas formais e de regras informais, logo diversificadas interpretações (Torres, 1997).

Em síntese, o “paradigma da diferenciação” envolve a existência da heterogeneidade e conflitualidade no processo organizacional, surgindo a organização resultado de um conjunto de subculturas que se (entre)cruzam. A conflitualidade existente resulta da diversidade de interesses, ideologias e sistemas interpretativos. Desta forma, quanto maior diferenciação existir, mais meios de integração terão de se utilizar para a coordenação de actividades e viabilidade da organização face ao meio (Gomes, 1991).

Podemos pois distinguir dois tipos de cultura: a *cultura interna* (conjunto de significados e quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e a *cultura externa* (variáveis culturais presentes no contexto da organização, que intervêm na definição da sua própria identidade).

A cultura organizacional pode ser definida como um campo de acção de natureza interactiva, onde são partilhadas e confrontadas diversas formas de pensar, interpretar e compreender o real, para que cada membro se sinta parte integrante da organização, na medida em que interioriza um conjunto de percepções e cognições que lhe permitem actuar de forma aceitável (Gomes, 2003).

As organizações procuram melhorar a sua realidade, para serem credíveis e de qualidade. Diversas abordagens têm sido analisadas no estudo das organizações, porém com preocupações comuns – encontrar forma dos trabalhadores, através da sua cultura organizacional, produzirem mais e melhor e, deste modo, serem eficazes. Nesta perspectiva, encontra-se a escola que procura enquanto organização encontrar caminhos que conduzam à sua eficácia.

A cultura coloca em interacção o formal face ao informal, assim como o humano (resultado das vivências- subjectivo) face ao racional (objectivo). Sendo assim, a cultura deve ser a adequada para se adaptar ao meio envolvente e possuir características que permitam a integração dos seus actores. Esta abordagem cultural das organizações entende a percepção da organização como um sistema partilhado de valores, e descobre novas perspectivas na análise dos vários aspectos relativos à interacção profissional, à administração, à gestão, à liderança e ao ambiente de trabalho.

Considerando as diversas formas de perspectivar a cultura, algumas assumem maior relevo no contexto escolar. Assim, poderemos referir algumas características das

culturas organizacionais escolares: crenças e valores, símbolos, rituais e cerimónias, comportamentos, estilos e posições preferenciais. E ainda acrescentar o equilíbrio entre os aspectos de cada indivíduo relacionados com o mundo interior – aquilo em que acredita e pensa, e o mundo exterior – o seu comportamento e interacções (Whitaker, 1999). De facto, será “o conjunto de significados partilhados por um conjunto de pessoas através da experiência colectiva e de trocas psicossociais” (Guerra, 2003, p.37) na mesma óptica “ ‘cultura’ tem sido um termo utilizado para significar clima, “*ethos*”, atmosfera, ambiente, carácter” (Clímaco, 2005, p.175).

Sendo as organizações constituídas por associações compostas por uma diversidade de indivíduos e grupos de interesses que se reproduzem nos valores, crenças e percepções da realidade (Gomes, 1993) poderíamos definir cultura escolar como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que dão forma e (re)constróem a escola (Teixeira, 1995).

A escola funciona como o repositório da cultura nacional, existindo uma influência da cultura da sociedade na cultura da escola através de factores resultantes da condição social, cultural e económica dos seus membros – professores, alunos, pessoal administrativo, encarregados de educação – portadores de atitudes, valores, crenças, ideologias e formas de comportamento diversificadas. Neste caso os membros convergem para a implementação fiel das regras formais face à conformidade e consensualidade cultural colectivamente partilhada. No entanto, a escola passa a ter a sua cultura, ao representar o reflexo das orientações normativas e culturais emanadas do exterior, resultando da forma como os órgãos de gestão reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança. A escola produz a sua própria cultura (re)criando e difundindo, através de regras não formais e (in)formais, e certas orientações culturais. Paralelamente a todo este processo os membros da escola sofrem um processo de socialização através da responsabilização e implicação na formação da cultura própria da escola a que pertencem (Torres, 1997).

Na perspectiva cultural das organizações, a escola como cultura apresenta os seguintes aspectos: não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura (a escola é uma mini-sociedade); a qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura; a investigação enquadra-se maioritariamente numa metodologia qualitativa; as tarefas primordiais de um gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou

dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (Costa, 1996). Nesta perspectiva a escola passa a ser o resultado de um processo de interações e negociações de significados e de esquemas representativos desenvolvidos pelas acções grupais e individuais e por todos os actores da comunidade educativa. Tem, pois, um carácter (re)construtivo através dos seus membros em interacção social (Torres, 1997). Desta forma, é “nos indivíduos, na análise da subjectividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”(Costa, 1996, p.129). Poderemos falar de uma cultura de participação da escola, que passa pela maneira como se realiza a interacção quotidiana entre os seus membros, pela maneira como se decide, organiza e realiza o trabalho desde a sala de aula à escola e a sua relação com a sociedade que a envolve (Barroso, 1995). Para resultar, este tipo de cultura organizacional tem de passar pela participação dos diferentes actores (Teixeira, 1995).

O que acontece no meio exterior não é indiferente à cultura organizacional, pois pode condicionar e originar dinâmicas próprias, que vão fazer com que a organização evolua. Chiavenato (1993) foca este aspecto referindo que a cultura organizacional tem como base um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interações e de relacionamentos sociais típicos de cada organização. Sendo assim, a cultura de uma organização não é estática e permanente, mas sofre alterações ao longo do tempo, dependendo das condições internas e externas.

Assim, as organizações escolares, embora estejam inseridas num âmbito cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais), e as crenças que os membros da organização partilham (Brunet, 1988).

Nas nossas escolas convivem diferentes características de culturas, podendo apresentar resistências fortíssimas, obstruindo o desenvolvimento do processo da avaliação e de melhoria da escola, ou, pelo contrário, podendo ter um papel facilitador e incentivador à avaliação e à melhoria da escola. A cultura organizacional escolar é um processo de simbiose entre a organização e os seus membros. Importa saber usufruir dessa diversidade de uma forma construtiva e encarar a pluralidade como um factor enriquecedor, que sirva como alavanca de transformação e não de estagnação.

A cultura é um conceito que, para além das várias definições que se possam encontrar, envolve um processo activo de (re)construção da realidade, em que as pessoas (re)criam os mundos em que vivem. A cultura de uma escola desempenha um

papel fundamental em qualquer processo de mudança, de avaliação ou de melhoria eficaz da escola, uma vez que pode ter um papel de facilitador ou de obstrutor de qualquer processo de mudança e de inovação, dependendo este papel do clima de escola.

### **1.3. Clima de escola: características e dimensões**

"O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola" (Fox, 1973, cit. por Ventura, 1999, p.2).

Segundo Carvalho (1992) o conceito de clima de escola passou a utilizar-se na escola pelos autores Halfin e Croft, a partir de estudos com base experimental, também já realizados no meio empresarial, industrial e militar, à volta da problemática do clima organizacional. Essa abordagem permaneceu durante os anos sessenta do século vinte.

Os primeiros estudos sobre clima de escola basearam-se, inicialmente, nas teorias clássicas das organizações, vindo mais tarde a ser influenciadas pelos efeitos da teoria das relações humanas. Desta cooperação, destacamos os que se apoiaram nos modelos clássicos e os que se basearam nos modelos políticos e simbólicos.

Na opinião de Payne e Pugh (1976) o clima surge a partir de aspectos objectivos do contexto do trabalho, tais como a dimensão da organização, a centralização/descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade.

Na opinião de Alonso (1988) o clima é o resultado das organizações como sistemas abertos, que se relacionam com o meio ambiente. Surge, também, das interacções que se dão entre os indivíduos, já que é aí que os significados compartilhados acontecem. Esse processo de interacção tanto pode levar os indivíduos a mudar as suas atitudes como a alterarem e modelarem o ambiente.

Como definições de clima organizacional temos as “percepções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis” (Nóvoa, 1990, p.75), ou percepções dos actores em relação às práticas existentes na sua organização (Brunet, 1992). Segundo Teixeira (1995), o clima de uma organização é aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização.

Dentro das correntes sócio políticas e críticas, Brunet (1992) refere que o clima organizacional abrange todos os componentes de uma organização, ou seja, as atitudes implícitas, os valores, as normas e os sentimentos. Segundo Carvalho (1992) e “enquanto realidade objectiva, no sentido em que constitui um campo de forças que se

exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais nas medidas das percepções de membros de organizações diversas” e “dependente da estrutura subjectiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interacções no decurso das práticas organizacionais” (p.36).

O clima de escola é um processo dinâmico, pois produz efeitos na escola em função da forma como é percebido, orientado e direccionado. A escola é uma organização constituída por pessoas com a mesma profissão, professores, com formações iniciais e percursos profissionais diferentes. Nesta diversidade, pode existir um grupo que procura actuar de uma forma positiva, no sentido de melhorar a escola e outros que actuam em sentido oposto, promovendo resistências e causando dificuldades.

De acordo com Brunet (1992) quando se quer identificar o clima de uma escola há que ter em consideração as seguintes características:

- As qualidades da organização, ou seja: os actos e os comportamentos da direcção são determinantes do clima de uma organização;
- As percepções têm consequências importantes sobre os comportamentos;
- O clima é um conceito multidimensional, sendo possível diagnosticar recorrendo ao conjunto das suas componentes;
- Podem existir movimentos no interior de uma organização, produzindo coexistência de diferentes climas, no entanto, verifica-se, geralmente uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros;
- O clima evolui no tempo muito lentamente, baseando-se em variáveis permanentes e para se alterar tem de se proceder a alterações importantes nas bases da instituição.

Na opinião de Carvalho (1992) o clima de uma organização escolar reveste-se das seguintes características:

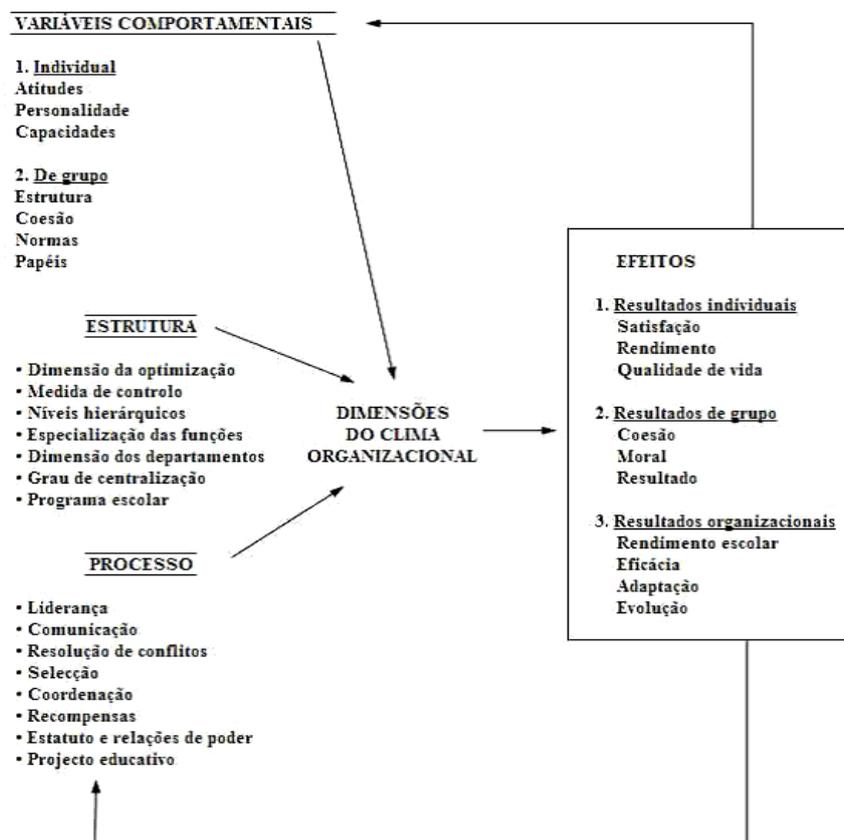
- Representa as descrições colectivas de uma organização;
- Ponto de referência para a actividade dos membros da organização determinando atitudes, expectativas e condutas;
- Surge e é mantido pelas próprias práticas organizacionais;
- Uma escola pode ter vários climas de acordo com a diversidade das práticas e dos significados dos actores no interior da organização.

Existem três grandes variáveis que determinam o clima organizacional, que são apresentadas por Brunet (1992) apresentadas na figura 1:

- A estrutura - referente às características físicas de uma organização, nomeadamente, a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição de tarefas;
- O processo - a maneira como se configuram e são orientados os recursos humanos, assim como o estilo de gestão, as formas de comunicação ou a forma de solução de conflitos;

- As comportamentais - englobam as actividades individuais e de grupo, que desempenham um papel dinâmico na produção do clima.

Segundo este autor estas variáveis funcionam como um catalizador dos comportamentos observados nos actores de uma organização.



**Figura 1** - Variáveis que influenciam o clima organizacional (Brunet, 1992, p.127)

Estas três variáveis influenciam as causas do clima sendo importante compreender o modo como se combinam para representar as suas dimensões.

Wynne (1989) apresenta-nos estas dimensões sugerindo a existência de quatro elementos componentes do clima de escola:

- Satisfação, resultante das interações entre os diferentes membros da comunidade escolar;
- Diligência, que dá relevo à produtividade;
- Eficiência que dá ênfase à importância da capacidade nas funções desempenhadas pelos diferentes membros da comunidade escolar;
- Previsibilidade, que destaca a importância das expectativas comuns dos diferentes membros da comunidade escolar para o seu bom funcionamento.

Estes quatro elementos, componentes do clima de escola, referidos anteriormente, raramente estão em consonância, mas é precisamente através destas zonas de conflito que uma escola pode encontrar a sua estabilidade.

Na opinião de Carvalho (1992) existem vários estudos que se centram em aspectos segmentados da vida das organizações relativos ao clima:

- Social, relacionado com as interações entre os diversos intervenientes na vida escolar;
- Académico, relativo ao estudo das atitudes, valores e expectativas educacionais dos elementos que constituem a organização sobre a educação;
- Organizacional, referente aos estudos relativos às interações entre a administração da escola e os professores.

No entanto, segundo Carvalho (1992) é possível apresentar em alternativa uma visão mais integradora dessas dimensões do clima, incorporando quatro dimensões:

- Ecológica, que engloba os elementos físicos e materiais da escola (tamanho, características arquitectónicas e equipamentos);
- Ambiente Psicossocial, relacionado com as características pessoais dos membros da escola, (físicas, psicológicas, sociais e económicas);
- Sistema Social, referente às normas que disciplinam os comportamentos e as interações na organização escolar (mecanismos de comunicação e de decisão, graus de cooperação / competitividade e formas de liderança);
- Cultural, que atende aos valores, as ideologias e as estruturas cognitivas dos membros da organização da escola.

Na opinião de Janosz et al. (1998) o clima de escola relaciona-se com os valores, as atitudes e os sentimentos que dominam o meio escolar, estabelecendo, assim, um dos aspectos do ambiente escolar. No entanto as dimensões relacionadas com o ambiente físico e o ambiente organizacional também contribuem para o clima de escola. Para estes autores, o clima de escola é a dimensão que mais influencia a experiência social e educativa de todos os elementos da organização escola, na medida em que influencia as outras dimensões.

Elias (2008) fundamentado em Nunes e Bereza (1989) e Rivilla (1989) identifica quatro dimensões que influenciam e/ou adequam o clima de uma organização escolar:

- “A ecologia da escola, referente aos aspectos físicos e materiais e ao tamanho das turmas e da escola;
- O sistema social da escola, referente ao conjunto de regras que regulamentam os comportamentos e interações entre os membros da comunidade escolar como a organização administrativa, os programas institucionais, a capacidade dos grupos, a relação direcção/professores e a participação dos professores na tomada de decisões;

- O meio ambiente da escola, que diz respeito às características dos professores e alunos que fazem parte da escola;
- A cultura da escola, que se refere aos valores, sistemas de crenças e estruturas cognitivas características de membros da organização (níveis de cooperação, expectativas, consistência, consensos e transparência de metas” (p.122).

Todos os que entram em contacto com os estabelecimentos de ensino têm a percepção clara e imediata do clima que se evidencia na escola. As realidades sociais e educativas são marcadas pela diversidade dos seus actores, espaços, contextos, práticas, dos recursos ou das metodologias, que obrigam ao aparecimento inevitável de tipos distintos de clima. A este propósito Brunet (1992) apresenta uma tipologia de clima organizacional, que identifica duas categorias (cf. quadro 1):

Tipo de clima		Quadro 1 - Caracterização das categorias do clima organizacional segundo o modelo teórico de Likert (1974) (Adap.Elias,2008, p.121)
Fechado	Autoritário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não existe confiança por parte do Órgão de gestão nos professores e restantes actores escolares</li> <li>• Os objectivos e regulamentos são impostos</li> <li>• As decisões são tomadas a nível superior</li> <li>• A satisfação das necessidades individuais dos membros da escola situa-se apenas no plano psicológico e de segurança.</li> </ul>
	Paternalista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O órgão de gestão tem uma confiança condescendente nos professores e restantes actores escolares</li> <li>• Os objectivos e normas são estabelecidos pelo órgão de gestão em nome do bem comum</li> <li>• As decisões são tomadas pelo órgão de gestão, verificando-se por vezes alguma delegação de poderes</li> <li>• Existe pouca satisfação e responsabilidade por parte dos actores escolares</li> </ul>
Aberto	Consultivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O órgão de gestão tem confiança nos professores e restantes actores escolares</li> <li>• Os objectivos e normas são estabelecidos pelo órgão de gestão, mas é permitida uma participação dos actores escolares em diversos níveis organizacionais</li> <li>• O processo de controlo é delegado de cima para baixo, existindo uma razoável satisfação e um nível de confiança elevado dos actores escolares</li> </ul>
	Participativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O órgão de gestão tem confiança total nos professores e restantes actores escolares</li> <li>• Os objectivos e normas são estabelecidos de forma participativa</li> <li>• O processo de tomada de decisões está distribuído por toda a organização escolar</li> <li>• Existem relações amistosas e de confiança entre o órgão de gestão, os professores e os restantes elementos da escola</li> <li>• A estrutura directiva tem uma função de coordenação e de regulação</li> </ul>

Observa-se pois que o clima aberto corresponde a um ambiente propício ao trabalho em equipa, onde os agentes escolares se sentem felizes, motivados, são reconhecidos e o seu potencial desenvolvido, enquanto o clima fechado corresponde a um meio de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, onde os agentes escolares não são reconhecidos nem consultados.

Em conformidade e de acordo com Revez (2004) o clima será pois um elemento catalisador de comportamentos e atitudes, logo, contribui para a maior ou menor qualidade no relacionamento dos actores no seio organizacional podendo proporcionar ou dificultar a sua integração e o bem estar.

O estudo do clima é importante, na opinião de Dias (2007) porque possibilita o conhecimento dos factos decorrentes da vida no seio da organização e dos diálogos entre os seus agentes sobre a eficiência organizacional.

Poderemos considerar o clima como uma representação criada pela interacção dos indivíduos numa dada organização. Verifica-se assim, que a construção do clima de escola está relacionada com uma dinâmica interactiva que se gera entre os actores escolares e é consequente do estilo de relações sociais ou seja das interacções estabelecidas. Desta forma clima e cultura de escola estão interligados, são dinâmicos e vão sofrendo alterações em função de influências externas e internas que contribuem para a sua adaptação a novas condições de forma a tornar a escola mais eficiente.

#### **1.4. Clima e Cultura organizacionais**

São diversos os estudos sobre clima de escola. Na opinião de Carvalho (1992) os estudos estão associados à necessidade de compreender os factores que influenciam a vida das organizações escolares, ou os motivos que se relacionam com o próprio conceito de clima de escola. O próprio conceito de clima, o qual representa um conjunto de valores e atitudes que se reflectem nas condições, acontecimentos e actividades de um ambiente específico. O estudo sobre o clima permite também uma avaliação diagnóstica da organização escolar que poderá reunir e disponibilizar informação fundamental às tomadas de decisão. Por outro lado, o clima é uma causa no sentido em que já existe, no aspecto como cada profissional ou grupo de profissionais o entende e se sente influenciado por ele. Deste modo, o clima de escola pode ser visto como indicador para uma avaliação interna/externa da escola, assim como um relevante factor para a mudança organizacional.

As culturas de ensino segundo Teixeira (1995) surgem como um “sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar que configuram, constroem e reconstroem a escola” (pp.78-79). De facto, é pela referência a uma estrutura de normas colectivas que toda a conduta humana tem significado e é coerente,

tanto para o indivíduo como para o grupo a que pertence (Rocher, 1989). Segundo Lima (2002) a cultura resulta das interações entre os membros da comunidade escolar dando sentido às suas acções. Sendo assim, as culturas de ensino referem-se às crenças, valores, hábitos e formas de fazer as coisas por grupos de professores que estiveram sujeitos às mesmas pressões, transmitindo as soluções partilhadas (Hargreaves, 1998).

O clima e a cultura organizacional são conceitos que surgem normalmente associados. Há quem os considere distintos e até mesmo divergentes e há quem os considere complementares. Ao pesquisarmos sobre estes dois conceitos, verificamos que a sua origem e evolução aparecem com datas diferentes. Assim, as investigações dedicadas ao Clima são mais antigas que as dedicadas à Cultura pois “meio século de investigação em Clima versus cerca de pouco mais de década e meia de investigação em Cultura” (Ferreira et al., 2001, p.432). O conceito de clima, na opinião de Costa (1998) surgiu no contexto da análise organizacional e é anterior à noção de cultura, surgindo com frequência associado a esta e envolvendo uma certa ambiguidade semântica.

Numa perspectiva mais ampla, em que o clima interage e se relaciona com sujeitos que partilham vivências e uma estrutura de referência, é possível pensar o clima e a cultura organizacionais como dois conceitos dependentes e complementares.

O conceito de clima é anterior ao de cultura. A introdução do conceito de clima no estudo das organizações ocorre de 1939 a 1970, enquanto o conceito de cultura apenas surge de 1979 a 1985. O conceito de clima organizacional surgiu de necessidades práticas, já a cultura aparece com uma intenção mais teórica, a partir da necessidade de explicar a diferença de desempenho entre organizações de diferentes países. Neste caso, o clima organizacional, entendido como parte da cultura, é insuficiente para a explicação do funcionamento das organizações. É aqui que os conceitos se encontram: “cultura e clima tratam presentemente de um fenómeno comum: o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional” (Ferreira et al, 2001, p.446).

Num sentido mais amplo, há quem considere os dois conceitos como sendo um só, na medida em que ambos traduzem um conjunto de variáveis presentes nas situações organizacionais. Ou seja, tanto o clima como a cultura permitem a explicação do modo como funcionam as organizações. O clima representa o que acontece e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos.

Para Ouchi e Wilkins (1988, cit. por Costa, 1996) clima organizacional centra-se “fundamentalmente nas percepções dos actores em relação ao seu ambiente organizacional” (p.127). Já cultura organizacional, no entender de Carvalho (1992, cit. por Cos-

ta, 1996) está “centrada nas representações sociais que os actores têm da organização” (p.127). Na perspectiva de Bowditch e Buono (1992, cit. por Costa 1996) “a cultura organizacional ocupa-se da *natureza* das crenças e expectativas sobre a vida organizacional, ao passo que o clima é um *indicador* de se essas crenças e expectativas estão sendo concretizadas” (p.127).

Enquanto o clima está mais ligado à resposta afectiva e emocional dos sujeitos face às percepções e aos conhecimentos que adquirem da organização, a cultura salienta as ideologias, valores e crenças partilhados pelos mesmos.

Para que melhor se compreenda, referimos a metáfora de Hofstede (1991) em que a cultura e o clima são comparados às camadas sucessivas de uma cebola, em que as camadas mais superficiais representam o clima e as mais profundas a cultura. O clima representa o que acontece e a cultura traduz o porquê dos acontecimentos. Consideramos assim o clima mais vulnerável às oscilações, bem como mais facilmente manipulável, enquanto a cultura é mais resistente e mais difícil de mudar, ou seja, difícil de manipular. Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também, para os profissionais que a constituem através do tipo de inter-relações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas. Bica (2000) apoiando-se numa diferenciação feita por Hoy e Tarter (1993) sintetiza as principais diferenças entre clima e cultura (cf. Quadro2)

<b>Quadro 2 - Diferenças entre clima e cultura organizacional (adap. Bica, 2000, p.20)</b>	
<b>Clima</b>	<b>Cultura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refere-se as percepções do comportamento</li> <li>• Utiliza técnicas de investigação estatísticas</li> <li>• Tem as suas raízes intelectuais na psicologia industrial e social</li> <li>• Assume uma perspectiva racional</li> <li>• Examina o clima como uma variável independente</li> <li>• Os resultados utilizam-se para melhorar as organizações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centra-se em pressupostos, valores e normas</li> <li>• Utiliza técnicas de investigação etnográficas</li> <li>• Tem as suas raízes intelectuais na antropologia e na sociologia</li> <li>• Assume uma perspectiva naturalista</li> <li>• Evita as análises quantitativas</li> </ul>

Em síntese, o clima é um conceito com um carácter mais individual e específico, enquanto a cultura tem um carácter mais colectivo ou até mesmo grupal.

Enquanto espaço organizacional, a escola é um dos contextos de desenvolvimento pessoal, não só para os alunos, como também para os profissionais que a constituem, através do tipo de interações humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promovidas, das formas de liderança exercidas, do clima e da cultura geradas. A escola passa a

ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, psicológica, social e cultural específicas.

A escola, como organização em permanente evolução, obriga a que os diversos actores se adaptem em função dos diferentes factores que intervêm neste processo dinâmico de constante mudança, de modo a atingir os objectivos da organização. Esta adaptação constante obriga a sucessivas socializações por parte do professor.

### **1.5. Cultura e socialização do professor**

O processo de socialização ocorre quando as normas sociais são interiorizadas, assimiladas e incorporadas pela personalidade psíquica, fazendo parte do indivíduo. Será a apreensão, assimilação e adopção dos modelos da sociedade, como regras, pelos membros de uma colectividade (Rocher, 1989, p.52). Sendo assim, permite, através da interiorização de normas, valores, estruturas cognitivas e conhecimentos práticos, aquisições específicas e domínio de procedimentos adaptáveis às situações (Boudon, 1993). Ou seja, “designa o processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais” (Boudon, 1993, p. 516), ou, por outras palavras, é a formação do ser humano a nível de atitudes, valores, gostos, recusas, metas e propósitos, padrões de actuação e o conceito que a pessoa faz de si própria (Horton, 1981, p.77).

Numa óptica de integração social, e de acordo com A. Percheron, socialização é a aquisição de um código simbólico resultante das “transacções” entre o indivíduo e a sociedade. É um processo interactivo e multidireccional, que se traduz no desenvolvimento de uma dada “representação do mundo”, através das influências de múltiplos agentes de socialização. Consiste, ainda, numa construção lenta e gradual de um código simbólico, por meio de identificação e construção de identidade, de pertença e de relação (Dubar, 1997).

A acção social é constituída por interacções e expectativas mútuas baseadas nos modelos e valores da cultura e da personalidade de cada indivíduo (Rocher, 1989). Neste sentido, podemos definir cultura como o “conjunto ligado de maneiras de pensar, de sentir e de agir mais ou menos formalizadas que, sendo apreendidas e partilhadas por uma pluralidade de pessoas, servem, duma maneira simultaneamente objectiva e

simbólica, para organizar essas pessoas numa colectividade particular e distinta.” (Rocher, 1989, p.105)

A cultura molda a personalidade do indivíduo, fornecendo-lhe modos de pensamento, conhecimento, ideias, canais de expressão de sentimentos e meios de satisfação de necessidades, permitindo-lhe funcionar na sociedade. Assim entendida, a cultura é o universo mental, moral e simbólico, comum a uma pluralidade de pessoas, em função da qual podem comunicar entre si, reconhecer laços, vínculos, interesses comuns, divergências e opiniões, e sentir-se cada uma delas membro de uma entidade que a excede, podendo ser um grupo, associação, colectividade ou sociedade. De facto, é pela referência a uma estrutura de normas colectivas que toda a conduta humana é significativa e coerente, tanto para o indivíduo como para o grupo a que pertence, pois a acção social é toda a maneira de pensar, de sentir e de agir baseada em modelos colectivos, ou seja, partilhados pelos membros de um grupo (Rocher, 1989) .

Considerando que todos os sistemas culturais se estruturam nos valores e nos símbolos, pode referir-se que o universo dos modelos e valores é o universo simbólico onde se movimentam os indivíduos, os grupos, as colectividades e as civilizações. (Rocher, 1989). “Valor é a maneira de ser ou de agir que uma pessoa ou colectividade reconhecem como ideal e que faz com que os seres ou as condutas aos quais é atribuído sejam desejáveis ou estimáveis” (Rocher, 1989, p.6). Sendo assim, os valores inspiram os juízos e as condutas e são específicos de uma sociedade e do tempo. Deste modo, contribuem para dar coerência ao conjunto de normas ou modelos numa sociedade, para a coesão e integração da percepção de si e do mundo e para a motivação (Rocher, 1989).

O indivíduo encontra-se em contacto com o mundo simbólico de que faz parte a cultura da comunidade a que pertence, o que lhe permite a sua integração social, que consiste, segundo Boudon, citado por Pinto, em processos através dos quais um grupo recebe um novo membro, sendo a adaptação social realizada através de mecanismos que tornam o indivíduo apto a pertencer a esse grupo. A integração assume, assim, uma forma dinâmica, pois é vivida pelo indivíduo através de processos de assimilação pelo próprio do campo simbólico social (Alves-Pinto, 1995).

Os símbolos servem para concretizar as realidades abstractas mentais ou morais da sociedade, contribuindo para manter a participação de cada membro, segundo a sua posição e o seu papel assim como para manter a solidariedade. Sendo assim, os modelos são formas simbólicas dos valores. A orientação da acção em função de certos modelos é uma maneira simbólica de adesão do indivíduo a um grupo com determinados valores.

(Rocher, 1989). Isto é, “o sujeito está em situação de interacção social face a um estímulo social e faz intervir na sua elaboração ideias, valores e modelos do seu grupo de pertença (...) a representação do sujeito é determinada por normas institucionais que decorrem da sua posição ou do lugar que ocupa” (Bidarra, 1986, p.378).

Representação social é um modo de conhecimento do mundo concreto, sofrendo a influência da ciência, da técnica, da filosofia, sistemas heterogéneos que preenchem funções diferentes na nossa sociedade (Moscovici, 1976). A representação não resulta só da reprodução de um objecto, mas da sua reconstrução, tendo em conta o contexto de valores, noções e regras a que o sujeito pertence, não se verificando uma separação entre a realidade externa e o universo interior do sujeito, desta forma, resulta de uma dinâmica de interacção entre percepção e conceito (Bidarra, 1986).

A aprendizagem do indivíduo resulta da sua interacção com o meio, sendo esta interacção influenciada por antecipações cognitivas de consequências de respostas e por processos simbólicos de auto – regulação. Desta forma, o indivíduo desenvolve representações simbólicas das actividades segundo determinados modelos, regras, valores, que irão orientar o seu comportamento em situações futuras similares ou em contextos com as mesmas características. (Gonçalves, s/d). As representações estão também associadas aos comportamentos e ao desenvolvimento das relações, pois o desenvolvimento das interacções entre os grupos resulta das representações que eles têm deles próprios, da sua identidade, do seu grupo, dos outros grupos e dos membros destes (Bidarra, 1986).

A identidade profissional pressupõe a elaboração de um código comum a um grupo, definindo-se como “uma rede de elementos particulares de representações profissionais, rede especificamente activada em função da situação de interacção para responder a uma intenção de identificação/diferenciação com um dos grupos sociais ou profissionais” (Blin,1997, p.187). Pensar a construção da identidade numa perspectiva de uma rede de representações leva-nos a conceber cada posição identitária articulada com outras linhas de identidade numa teia de relações e disposições sociais e históricas. A noção de “rede de representações” representa todos os sentidos que compõem o mundo para nós, não como soma, mas como um “sistema” em que cada sentido é determinado na sua relação com os outros; um mundo de significados latentes de que os sentidos de nossas percepções e pensamentos actuais são acções singulares e provisórias. Esta “rede de representações” permanece ou muda, não se situando na totalidade no plano representacional da existência, ou nos significados claros de nossa

linguagem, mas no sentido de nossa forma de agir, sentir e perceber. Quando agimos ou nos comportamos é toda a rede que atualizamos ou modificamos (Furlan, 2004) .

As representações profissionais englobam várias dimensões susceptíveis de serem utilizadas no exercício da actividade profissional. A dimensão identitária que está relacionada com as missões, competências, qualidades e motivações, a dimensão contextual que engloba a instituição, as finalidades, as ideologias, os valores, a organização, o estabelecimento, a equipa, os estatutos e os papéis (Blin, 1997) .

Quando tratamos de sujeitos sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a escola, não podemos deixar de considerar que o contexto mais amplo em que cada um dos sujeitos está inserido interfere profundamente nas suas expectativas, percepções e papéis.

O papel social consiste nas normas a que está submetida a acção do indivíduo que ocupa uma posição num grupo, ou seja, os modelos específicos de uma posição numa colectividade, servindo para orientar a acção desses indivíduos. Será o conjunto de maneiras de agir que numa sociedade caracteriza a conduta das pessoas no exercício de determinadas funções (Rocher, 1989).

A aprendizagem e desempenho de papéis permite a apreensão dos hábitos e costumes e deste modo a integração do indivíduo num grupo/sociedade (Horton, 1981) Portanto, à posição de determinada pessoa numa organização corresponde um papel específico (Alves-Pinto, 1995). Ainda, segundo Linton cit. por Alves Pinto (1995) refere que o estatuto “ é o lugar que um dado indivíduo ocupa num dado sistema num determinado momento” (p.151).

Pode considerar-se que estatuto e papel são dois aspectos do mesmo fenómeno, sendo o primeiro o conjunto de privilégios e deveres e o segundo a “passagem ao acto” deste conjunto de privilégios e deveres. Consequentemente, de um determinado estatuto espera-se um certo tipo de comportamento e de interacções, ou seja, um conteúdo de papéis associados a esse estatuto (Alves-Pinto, 1995). Uma pessoa tendo vários estatutos irá ter diferentes papéis, que por sua vez, poderão interferir ou não entre si.

Cada organização com uma cultura organizacional própria vai interpretar os papéis relativos aos vários estatutos em coerência com essa cultura. O estatuto formal, numa organização, tem implicações no tipo de interacções que a pessoa que o detem vai ter com os outros e estes com ela. O estatuto informal vai depender da interacção que essa pessoa desenvolve com os outros membros do grupo (Alves-Pinto, 1995). Sendo assim, pode considerar-se que estatuto e papel são dois aspectos do mesmo fenómeno,

sendo o primeiro o conjunto de privilégios e deveres e o segundo a “passagem ao acto” deste conjunto de privilégios e deveres. O papel é o comportamento esperado de alguém com determinado estatuto (Horton, 1981).

De acordo com Dubar (1997) a profissão corresponde a uma socialização societária, com um estatuto que depende da tarefa efectuada e de critérios racionais de competências e especialização. Assim, e de acordo com Parsons citado por Dubar (1997), o processo de socialização consiste na adaptação das personalidades individuais ao sistema social e cultural, servindo os modelos culturais de normas para o comportamento e para o estabelecimento de correspondência entre os estatutos e papéis (Alves-Pinto, 1995). Neste sentido, será, pois, um processo de construção de uma identidade social que se desenvolve na interacção com os outros (Dubar, 1997).

Podemos referir, segundo Berger e Luckmann, citados por Dubar (1997) que a socialização resulta da interiorização de submundos institucionais, da aquisição de saberes específicos e de papéis relacionados com a profissão. De referir o caso do papel do professor que corresponde ao das tarefas que lhe são atribuídas de acordo com o estatuto. A socialização profissional acontece, segundo Hughles citado por Dubar (1997) com uma “iniciação”, no sentido etnológico, com a “cultura profissional” e com a conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, com a aquisição de uma nova identidade através da identificação progressiva com o papel, com as normas, com os valores e com os comportamentos do “grupo de referência”. Verifica-se assim a adaptação entre o “modelo ideal” e as “práticas do quotidiano”.

A formação da personalidade, nesta perspectiva, resulta da incorporação progressiva da cultura da sociedade de pertença (Dubar, 1997) pois, é através da socialização que elementos da sociedade e da cultura se tornam parte da personalidade, passando, de uma maneira “natural” ou “normal” a ser obrigação moral, regras, consciência, maneira de agir, de pensar ou de sentir (Rocher, 1989).

Na escola em mudança o professor é confrontado com a necessidade de se ir actualizando no desempenho do seu papel ou papéis, através de processos de envolvimento emocional que se traduzem em comportamentos/attitudes. As attitudes são influenciadas pelo processo de socialização, surgindo como reflexo das culturas vigentes. À medida que a pessoa cresce e se desenvolve, as attitudes são (re)estruturadas em diferentes domínios e momentos.

## **1.6. A atitude do professor como um elemento da cultura organizacional**

O ser humano, em tudo o que realiza, pode conscientemente escolher a orientação das suas acções, conseguindo demonstrar de forma clara as suas intenções, através das suas atitudes, revelando o valor e/ou o poder das suas palavras, dos seus pensamentos e dos seus sentimentos. A importância de se estudar a atitude está relacionada com o facto de esta exercer um certo controlo no comportamento.

O termo atitude nasceu na Psicologia Social e, não sendo recente, é um conceito complexo e largamente utilizado em várias áreas, quer pelo homem no seu quotidiano, quer pelo investigador. Através da diversidade de estudos, podemos verificar que existe um vasto número de conceitos para compreender o significado de “atitudes”, uma vez que “é uma realidade psicossocial ambígua e difícil de perceber” (Neto, 1998, p.337).

Allport (1935), na sua obra *Attitudes*, considerava que o conceito de atitude era central em Psicologia Social e era elemento básico das relações sociais, sendo que a atitude corresponde a uma tendência para agir sempre da mesma forma, relativamente a determinadas situações, através da resposta positiva ou negativa a um objecto, pessoa ou situação. Allport (1935, cit. in Lima, 2002), refere que a “atitude é um estado de preparação mental ou neutral organizado através da experiência e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona” (p.168). Allport (1935, cit. por Neto, 1998) também classifica “a opinião, a atitude, o interesse e o valor ao longo de um mesmo continuum” (p.350), evoluindo do individual ao genérico. Considera a atitude como uma forma de motivação social, que impulsiona e orienta a acção para determinados objectivos ou metas. Neste sentido, é possível encontrar na atitude processos motivacionais e componentes afectivos e cognitivos. Assim, a atitude será algo distante das “tendências” e próximo das “convicções”, que guiam a acção mediante o reforço da orientação para um determinado objectivo. Quando o objectivo não é alcançado, é natural ocorrer uma mudança de atitude.

A atitude implica uma disposição mais ou menos constante que orienta o indivíduo a reagir, de determinado modo, a um objecto, que pode ser: uma pessoa, um grupo social, uma instituição, uma coisa, um valor, um conceito, (...). (Monteiro & Santos, 2002). Sendo considerada a atitude como um constructo multidimensional, alguns autores relacionam-na com as crenças, e outros autores principalmente com os valores.

Relativamente à execução de determinado objectivo ou tarefa a executar, a atitude, sendo uma variável afectiva, pode influenciar no sentido positivo, contribuindo para um aumento de interesse, de querer aprender e saber mais. No entanto, pode influenciar no sentido negativo, contribuindo para tornar as pessoas nervosas, ansiosas, com receio e sem interesse de aprender .

Para Bem (1973) as pessoas, em função de gostarem ou não de uma pessoa, situação ou coisa, realizam uma avaliação positiva ou negativa, tornando-se difícil a distinção entre uma crença avaliativa e a atitude que dela se origina. Trata-se de um estado mental, que contribui para a pessoa se comportar de forma positiva ou negativa. Será uma “tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica” (Eagly & Chaiken,1993, cit. por Lima, 2002) ou então “são predisposições para responder a determinada classe de estímulos com determinada classe de comportamentos” (Rosemberg & Hovland,1960, p.3).

A percepção da atitude é feita através do comportamento manifestado pelo indivíduo, uma vez que estas não são objectivamente observáveis, mas manifestam-se através de expressões verbais ou não-verbais, de opiniões, de comportamentos, através da aquisição de determinados objectos. As atitudes são inferidas e não directamente observadas, mas que se pressupõe que têm ligação com os comportamentos. De facto, “se conhecemos a atitude de uma pessoa, será possível descrever, compreender e até prever alguns aspectos do seu comportamento” (Monteiro & Santos, 2002, p.160).

A atitude poderá traduzir-se por reacções favoráveis que levam a pessoa a aproximar-se do objecto, ou pelo contrário reacções desfavoráveis que levam a pessoa a afastar-se do objecto, será pois “uma disposição interior da pessoa, que se traduz em reacções moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade)” (Morissette,1994, p.34). Nesta perspectiva, Ajzen (1988, cit. por Lima, 2002, p.168) define atitude como “uma predisposição para responder de uma forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento”. Tomar uma atitude perante um objecto social implica estar pronto a responder de uma determinada maneira, que se traduz pela motivação e comportamento para se aproximar, afastar ou evitar o objecto social. Assim sendo, cada pessoa pode adquirir atitudes diferentes face a uma mesma situação ou objecto (Vala & Monteiro, 2002).

De facto, todos adoptamos posições, quando confrontados com determinados acontecimentos sociais, pois damos respostas valorativas e afectivas aos objectos, pes-

soas ou acontecimentos que nos rodeiam, através da organização dos sentidos, das crenças e dos valores. As atitudes contribuem na orientação e adaptação do ser humano ao ambiente social, dado que representam o aspecto fundamental entre as capacidades de perceber e sentir da pessoa, dando significado à sua existência. Integram e fazem parte da personalidade da pessoa reflectindo-se através do comportamento adoptado perante determinada situação.

A grande maioria dos autores, (Lima, 2002; Monteiro & Santos, 2002; Neto, 1998; Vala, 2002) considera as atitudes como aprendidas e, portanto, alteráveis e reflectem a orientação do nosso sentimento em relação a um objecto ou situação particular; caso o sentimento seja negativo, surgirá a tendência ao distanciamento e à procura de alternativas.

Como já referido, o conceito de atitude é complexo e de difícil determinação, dado que compreende factores cognitivos (as atitudes existem só na mente das pessoas, não sendo observáveis) e elementos afectivos que combinados dão origem ao desenvolvimento das atitudes no indivíduo. Elas não são inatas, pertencem ao domínio da motivação humana; não se autogeneram psicologicamente, mas formam-se fruto da relação com outras pessoas, grupos, instituições, objectos, valores e ideologias. Segundo Monteiro e Santos (2002) as atitudes “são adquiridas no processo de integração do indivíduo na sociedade, isto é, são apreendidas no meio social” (p.161), pelo que não nascem com o indivíduo. Assim, fazem parte do domínio da motivação humana, sendo o resultado da relação com outras pessoas, grupos, instituições, objectos, valores e ideologias. O indivíduo, fazendo parte de uma cultura, comunidade e família, geralmente, adquire, de forma inconsciente, as atitudes predominantes, aceitando-as como as melhores.

A maioria dos psicólogos sociais tendem a concordar com a perspectiva do conceito tradicional, o modelo tripartido clássico de Rosemberg e Hovland (1960) para quem a atitude é o resultado da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental. Neste sentido, estas três componentes tendem a confluír, pois referem-se ou dirigem-se ao mesmo objectivo. Deve, no entanto, referir-se que a consequência tem maior incidência, quando a pessoa mostra uma atitude extrema em relação a algo ou alguém, seja ela positiva ou negativa. Na componente cognitiva, uma atitude compreende um conjunto de ideias, juízos e crenças sobre um objecto. Esta crença diz respeito à informação que aceitamos sobre uma situação, um acontecimento ou um conceito. “É o que acreditamos como verdadeiro acerca do objecto” (Monteiro & Santos, 2002, p.160).

Na componente afectiva, a pessoa, ao apresentar uma atitude, desenvolve sentimentos positivos ou negativos relativamente ao objecto. Esta encontra-se ligada ao sistema de valores, constituindo a sua dimensão emocional. Desta forma contém carga motivacional, pois os valores pretendidos pelas nossas atitudes são atingidos, colocando em jogo os nossos desejos, sensibilidade e vontade como o segundo princípio motor de todos os actos e hábitos humanos. Desta forma, as componentes cognitiva e afectiva estão interligadas, uma vez que, ao aumentar a nossa afectividade para com algo ou alguém, aumenta também o nosso interesse em conhece-lo melhor. Por outro lado, quanto melhor o conhecimento do objecto da atitude, maior carga afectiva lhe atribuímos.

Por último, na componente comportamental, segundo (Monteiro & Santos, 2002) determinada “atitude leva a pessoa a comportar-se de determinado modo” (p. 160). É constituída pelo conjunto de reacções de um sujeito relativamente ao objecto da atitude. Para Newcomb (s.d., cit. por Rodrigues, 1991) a atitude propicia o estado de prontidão que, depois de uma motivação específica, dará origem a um determinado comportamento. Sendo desta forma criado um estado de predisposição à acção que, quando combinado com uma situação específica, resulta em comportamento.

Koballa (1988) considerou que ao estabelecer as atitudes como sendo formadas pelas componentes cognitiva, afectiva e comportamental, pode encobrir algumas diferenças importantes entre elas. Para este autor as crenças estariam mais próximo das componentes cognitivas, ao passo que as atitudes estariam mais próximo da componente afectiva.

De acordo com a personalidade de cada um, prevalecem atitudes fortemente determinadas pela componente cognitiva, afectiva ou comportamental. Neste sentido, as pessoas com um alto nível de conhecimentos reagem frequentemente de acordo com determinada situação, traduzindo atitudes de acomodação ou adaptação social às circunstâncias e as pessoas com um baixo nível de conhecimento, actuam geralmente de acordo com os seus processos cognitivos e afectivos, manifestando abertamente as suas atitudes face a determinada situação e independentemente de algumas normas sociais (Vala, 2002).

Tanto as crenças como as atitudes são apreendidas e bidireccionais (gostar/não gostar) e estão orientadas para a acção. Contudo, as crenças são mais estáveis, duradouras e resistentes que as atitudes. Algumas crenças são observáveis, enquanto as atitudes não o são. É, pois, de salientar que a crença, tal como as atitudes, se refere a um dado

objecto, correspondendo a crença à “informação de que uma pessoa dispõe acerca do objecto” (Lima, 2002, p.170).

Podemos concluir, assim, que a atitude contém em si um elemento cognitivo (o objecto tal como é conhecido), um elemento afectivo (o objecto como alvo de sentimento positivo ou negativo) e um elemento comportamental (a combinação de cognição e afecto como incentivador de comportamentos, dadas determinadas situações).

A estabilidade relativa baseia-se principalmente nos conteúdos emocionais das atitudes e na influência do ambiente social que determinam que atitudes individuais aceites, premiadas e reforçadas pelos grupos a que pertencemos sejam mantidas por prazos mais alargados.

Segundo Monteiro e Santos (2002) “a mudança de atitudes depende basicamente de novas informações e/ou afectos relativos ao objecto. Mas a forma como o indivíduo reage a essas informações varia em função das atitudes em causa” (p.162). Por vezes, uma experiência traumática possibilita, para além da formação das atitudes, a mudança destas. Desta forma, o processo de mudança é variável consoante o grau de intensidade do sentimento em relação ao objecto, a informação já acumulada a respeito do mesmo e a centralidade do objecto, na consciência do indivíduo. No entanto, verificando a realidade, constatamos que as atitudes podem sofrer mudanças das mais diversas formas. Neste processo de mudança, a influência da sociedade tem um papel muito importante.

Segundo Barata (1991) a modificação das atitudes “depende basicamente da recepção de novas informações relativas ao objecto, mas a forma como o indivíduo reage a novas informações pode variar, em função das diferentes características das atitudes em causa” (p.215) e que “será em princípio mais fácil modificar atitudes em relação a coisas ou pessoas, a respeito dos quais os sentimentos dos indivíduos são fracos, do que em relação àqueles em que os sentimentos são mais intensos”. (p.216). Assim, o maior ou menor conhecimento em relação a uma situação influencia as atitudes do indivíduo de forma mais ou menos favorável, de acordo com o seu grau de conhecimento relativamente a essa situação.

Em termos gerais, a mudança de atitude é um processo de aprendizagem que começa com um problema ou uma dificuldade ao enfrentar uma determinada situação, pois, “as tentativas de mudança ocorrem por persuasão organizada e por justificação retrospectiva do esforço” (Rodrigues, 1991, p.215).

As atitudes podem sofrer mudanças das mais diversas formas, em função das mudanças sociais, económicas e políticas que se reflectem nas necessidades da organização. Na actualidade, um dos objectivos principais da educação escolar é a procura de melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Tal objectivo introduziu a necessidade de reconfiguração das *mentes culturais* dos professores e, conseqüentemente, das suas atitudes, das suas práticas, indispensáveis aos processos de mudança que se desejam para a escola, numa procura contínua da resposta que tem de ser dada à diversidade cultural da população escolar. Isto é, uma escola que construa “práticas curriculares adequadas aos contextos e situações em que vivem, e com que convivem” (Leite, 2003, p.162). É importante que a organização construa uma identidade/cultura própria, onde exista satisfação e compromisso, e os objectivos pessoais dos actores estejam de acordo ou tendam a aproximar-se dos objectivos da organização. As escolas são organizações com características particulares e, por isso, diferentes de outras organizações. Esta forma particular de ser organização está ligada com a cultura que se gera na escola, decorrente de factores internos e externos.

### **1.7. Da cultura de escola à escola *como organização que aprende*: Avaliação como instrumento transformador e de visibilidade na cultura da escola**

“Os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo” (Stufflebeam, 2001, p.231).

O conceito de cultura organizacional poderá ser entendido como “o conjunto de conhecimentos importantes, como normas, valores, atitudes, crenças, compartilhados pelos membros da organização” (Stoner, 1995, p.302). Este conceito aplicado à cultura escolar, pode ser definido como um conjunto de crenças, valores e assunções sobre educação, sobre o modo de funcionamento da escola e sobre as relações interpessoais no seu interior. Relações resultantes de interações, de interpretações partilhadas por um grupo (Sarmiento, 1993).

Sendo as escolas “entidades contextualizadas, é natural que em todas se reflectam os valores e as culturas do país ou das regiões a que pertencem”(Clímaco, 2005, p.175). Como tal, a avaliação a implementar deve ser sistémica e adequada à complexidade da rede de interações que integram o sistema escolar. Tal perspectiva é,

igualmente, partilhada pelo Conselho Nacional de Educação (2008) quando afirma que as escolas não são organizações isoladas, não podendo por isso ser desligadas duma avaliação mais global do sistema educativo, bem como de outros sub-sistemas que interagem com as mesmas.

A cultura “é um factor dificilmente mutável e mudável, devido aos valores em que a própria instituição assenta e que não se consideram discutíveis. Muitas reformas falharam, não porque tenha havido oposição frontal, mas porque, independentemente de serem ou não aceites, os quadros mentais estabelecidos são mais fortes do que a inovação proposta, que é ‘acomodada’ ao conhecimento e às práticas existentes” (Clímaco, 2005, p.176). Podendo ser um obstáculo à sua melhoria da qualidade e eficácia da escola, no entanto, a “acomodação” subsiste “até que a força dominante das ‘imagens da escola’ na comunidade educativa e na percepção das suas comunidades sociais volte a actuar como elemento de pressão para a mudança, ou para a construção de uma nova cultura manifesta, com novos artefactos e práticas específicas” (Clímaco, 2005, p.179). A cultura, como factor unificador e diferenciador das práticas da organização, contém dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente (Nóvoa, 1992). Sendo assim, é fundamental que sejam desenvolvidas estratégias de forma a ultrapassar essa situação. Nas escolas que cultivam a cooperação e interdependência, a visão dos líderes de direcção é identificada com a visão dos outros actores educativos. O trabalho em equipa é condição para o prosseguimento dos objectivos comuns (Alaíz et al, 2003). Para Thévenet “ só é possível mobilizar as pessoas através de projectos, certezas e valores cuja força e permanência criem oportunidades de envolvimento” (cit. por Teixeira, 1995, p.80).

A cultura de participação implica o reconhecimento do seu valor essencial por parte dos seus membros (Barroso, 1995). Nesta perspectiva a escola deve utilizar a cultura de participação, baseada na negociação e partilha, processos fundamentais em organizações que pretendem ser criativas, melhorar a sua qualidade (Teixeira, 1995). Deste modo, a cultura de escola e o seu projecto com objectivos a atingir contribui para a construção da escola eficaz (Canário, 1992). Esta eficácia permitirá uma maior receptividade da escola a qualquer mudança. A avaliação surge então como uma possibilidade de desenvolvimento da inovação, sendo preciso “saber como se pode fazer da avaliação uma estratégia de desenvolvimento” (...) e de transformação de uma escola numa “organização que aprende ” (Clímaco, 2005, p.179).

Nesta perspectiva temos uma escola que “concebe a avaliação (...) como um dispositivo gerador de informação sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma que permita identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajectória seguida, de modo a saber como introduzir as correcções necessárias, planear o progresso educativo, ou, se preciso, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas” (Clímaco, 2005, p.179). De facto, “as estratégias e os ambientes mudam com o tempo, o processo organizacional é um processo contínuo (...) as mudanças na estrutura envolvem tentativa e erro, acidentes e acomodações” (Stoner, 1995, p.240). Poder-se-á considerar que se trata de uma escola dotada de uma acção profissional assente numa aprendizagem sistemática, que segundo Leite (2003) é denominada por “escolas curricularmente inteligentes” ou de “escolas como organizações que aprendem” (Leite, 2003, p.123).

Para Fernandes (2000) as organizações aprendentes “são organizações que têm uma preocupação constante em melhorar o seu desempenho e, para tal, desenvolvem o potencial dos seus colaboradores, de forma a encontrar novos padrões de conhecimento que lhes permitam adquirir, transferir e criar o conhecimento” (p.55). Desta forma, a aprendizagem na organização será um processo que se faz de forma contínua, permitindo à organização uma melhor adequação ao meio através da evolução do seu conhecimento. Kinicki e Kreitner (2006) referem que aprendizagem organizacional e organização aprendente não têm o mesmo significado. Para estes autores a aprendizagem aparece como um processo de recolha, interpretação cognitiva e social de informação, enquanto a organização aprendente usa o conhecimento acumulado para melhorar as prestações da organização.

Segundo Bouvier (2001) o conceito de aprendizagem organizacional refere-se às organizações que estão num processo dinâmico de aprendizagem, ou seja, são organizações que aprendem ou as que estão “aptas a aprender”. Nesta perspectiva, a organização aprendente é uma forma de acção, de orientação da acção e de aprendizagem colectiva, que aprende permanentemente, utilizando os seus conhecimentos, os seus modos de fazer e as suas competências para as transmitir e se transformar voluntariamente no sentido de atingir os seus objectivos, adaptando-se de forma contínua às evoluções do seu ambiente, dos seus recursos, da cultura e das representações dos grupos de actores. “As organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem” (Senge, 2006, p.167). Sendo assim, as organizações aprendentes são instituições onde as pessoas continuamente vão evoluindo na sua capacidade de criar os resultados, onde

surtem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração colectiva é livre e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo (Senge, 2006).

As pessoas, ou “os agentes” da aprendizagem organizacional, só aprendem organizacionalmente se “verdadeiramente” conhecerem “as memórias organizacionais, ou seja, a aprendizagem individual não é suficiente para garantir a aprendizagem do todo organizacional mas sem um conjunto de aprendizagens individuais codificadas não existirá aprendizagem organizacional (Fernandes, 2000). Aprender nas organizações significa, ainda, testar continuamente a experiência individual e transformar essa experiência em conhecimento, acessível a toda a organização e relevante para a consecução dos seus objectivos.

A escola, sendo um espaço de encontro e de produção de conhecimentos, reúne condições para ser considerada uma organização que aprende. Para tal, como refere Santos Guerra (2000) a escola, além de ensinar, necessita de aprender a aprender, no sentido de melhorar a sua qualidade e eficácia. Para tal é fundamental que a escola se actualize, se (re)aprenda para que possa servir melhor a sociedade. Esse objectivo implica a existência de pessoas que desejem e sejam capazes de aprender a aprender. E aprender não é só absorver/copiar/acumular informação, mas sim perceber, processar e incorporar no quotidiano da organização os contributos internos e externos à inovação. Bouvier pressupõe que “a aprendizagem na organização, e da organização, precisa de guardar – para as transmitir – as lições da experiência, para constituir uma memória organizacional viva e acessível” (Bouvier, 2001, p.88).

Senge (2006) baseia a aprendizagem organizacional no exercício permanente de absorção do conhecimento, na motivação dos seus colaboradores a aprendizagem contínua, tendo sempre como finalidade a incorporação de novos conhecimentos nos processos de trabalho. Sendo assim, as organizações devem adoptar estratégias, procedimentos e práticas de avaliação do seu desempenho. Para isso é necessário que as organizações estejam atentas ao seu processo evolutivo. Na óptica deste autor, uma das condições para que uma organização ou estabelecimento escolar seja aprendente é que a aprendizagem esteja ligada à avaliação. Ou seja, a aprendizagem organizacional torna-se útil à organização se forem feitas comparações com aprendizagens de organizações semelhantes (benchmarking), se se proceder à autoavaliação e à avaliação externa da acção da organização, de modo a que tais realizações se constituam em estratégias que permitam a evolução e o progresso da organização. Para que a mudança aconteça, todos os outros

actores comprometidos pessoalmente com a organização têm de ser envolvidos no processo.

A escola, enquanto *organização aprendente*, orienta-se por princípios democráticos, práticas reflexivas e atitudes colaborativas, com o fim de construir uma cultura de reflexão, para enfrentar a mudança e melhorar o seu desempenho. A escola deve construir, dia após dia, a sua autonomia e a sua cultura, estar em permanente melhoria, ser uma escola aprendente e um agente de transformação, pelo que se torna importante promover contextos que lhe permitam aprender a “pensar e agir de forma diferente” (Canário, 1992, p.185). No entanto, deverá existir sempre um acompanhamento externo que represente uma visão distanciada, ampla e comprometida com as situações reais da escola, tendo como finalidade ajudar os seus membros a reflectirem sobre a sua realidade e tomarem as suas próprias decisões (Leite, 2002b). Sendo assim, a avaliação das escolas “deve ser um contributo para que as escolas aprendam e, por isso, para que vão construindo a sua mudança no sentido de uma qualidade que se vai definindo e desejando. Essa avaliação e esse acompanhamento das acções devem recorrer a procedimentos que permitam conhecer as situações e que envolvam toda a equipa (pelo menos da comunidade escolar) na definição de planos de acção adequados à melhoria contínua das situações” (Leite, 2003, p.123).

A necessidade de uma avaliação institucional constitui um processo de responsabilidade e de crescente autonomia, levado a cabo por imposição do Ministério da Educação e exigindo um trabalho comum, uma envolvência activa e forte no sentido de se conseguir uma maior eficiência, eficácia e qualidade por parte da escola. Nesta perspectiva a avaliação serve para “a auscultação e melhoria do sistema de ensino e educação” (Coelho et al., 2008, p.58). A avaliação das escolas pode ser entendida como uma oportunidade de mudança nas escolas, podendo constituir, por isso, um instrumento de transformação das mesmas. Um exemplo bem claro disso é a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, onde, no seu art.º 3º, alínea a), apresenta como um dos objectivos do sistema de avaliação: Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo [...]”.

## **CAP. II - AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS**

### **2.1. Pressões externas sobre a avaliação de escolas**

A escola, enquanto instituição educativa tem desempenhado vários papéis de acordo com os mandatos educativos que lhe têm sido dirigidos, fruto de influências políticas, económicas, sociais e culturais, quer nacionais, quer internacionais. Estas influências têm moldado as instituições escolares, quer quanto às formas de organização e de liderança, quer quanto à concepção do currículo e aos modos do seu desenvolvimento. Sendo um dos objectivos das políticas educativas dos países europeus a melhoria da qualidade educativa e “sendo hoje indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos” (Eurydice, 2004, p.2). Desta forma, a avaliação revela-se “um instrumento importante para essa melhoria” (Azevedo, 2007, p.23). Assim, “melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas, trazendo a lume numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturas variadas e prosseguindo objectivos diferenciados” (Coelho et al, 2008, p.56). Os diversos estudos comparativos dos modos de funcionamento dos diversos sistemas educativos revelam a tendência para, internacionalmente, “se procurar compaginar os modos de funcionamento dos diversos sistemas educativos nacionais, pelo menos no que se refere à definição do que devem ser os seus produtos e qualidades inerentes” (Terrasêca, 2010, p.115).

A nível dos países da OCDE, a avaliação das escolas é considerada “como um gerador de mudança” pois contribui para a distribuição de recursos, para a tomada de decisões e para a melhoria das aprendizagens nas escolas (Santiago, 2010). A maior autonomia delegada às escolas obriga também à prestação de contas, por parte das mesmas, à comunidade em que está inserida e à necessidade da existência de “mecanismos de mercado como forma de prestação de contas” (Santiago, 2010, p.29).

Como uma organização do sistema educativo, a escola pode contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, estando aberta à comunidade, o que obriga a uma prestação de contas a toda a comunidade, pois, pela “natureza do seu trabalho, a escola torna-se o nível do sistema sobre o qual se pode exercer a maior exigência e o maior controlo, em nome da qualidade educativa. A descentralização, a prestação de contas e a própria avaliação do desempenho vão ser vistas como estratégias para

melhorar a eficácia da escola, isto é, para a ajudar a cumprir os seus objectivos” (Clímaco, 2005, p.115).

Desde o início dos anos 90, especialmente nos países anglo-saxónicos, com o objectivo da criação de um mercado educacional, a avaliação assume um papel fundamental pois permite uma informação sobre o sistema educativo perspectivada como um instrumento para fundamentar as escolhas dos consumidores da educação (Afonso, 1998). Ainda relativamente à pressão para a avaliação das escolas, Azevedo (2007) aponta doze factores e agrupa-os em três domínios - políticos, sociais e económicos: a descentralização e a autonomia e a respetiva prestação de contas; a reivindicação de informação por parte dos consumidores da educação; a promoção da escola como “unidade crítica” associada aos estudos sobre o “efeito-estabelecimento”; as preocupações com a “produtividade” das escolas relativamente aos elevados investimentos públicos; o “insucesso” da escola em assegurar o sucesso de todos; a avaliação percebida como “estratégia de marketing”; as exigências do “mundo do trabalho” em contraste com a oferta educativa das escolas; a carência de confiança na escola decorrente da sua “massificação”; a avaliação como um contraponto às formas “preguiçosas” de avaliação (rankings); as pressões internacionais e a avaliação como alternativa à “verificação da conformidade”; a avaliação como fator de melhoria e como condição para o desenvolvimento de “comunidades profissionais” (pp.21-22). Nesta perspectiva a avaliação externa justifica-se, também, pela “procura de reconhecimento e credibilidade, [e em determinados contextos] os resultados da avaliação externa podem ser um importante trunfo a exhibir perante os seus potenciais clientes na tentativa de conquistar maiores fatias de mercado” (Alaíz et al, 2003, p.17).

Costa (2007) aponta algumas orientações para a existência de práticas de avaliação, o mercado, através da promoção da imagem da escola no exterior para captar o interesse dos consumidores diretos da educação e a prestação de contas com um teor mais burocrático, baseado na elaboração de um relatório.

Lafond (1998) refere como razões para a avaliação das escolas “a pressão da opinião pública”; a “constatação da «singularidade» de cada escola” e “o acréscimo da autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 90” (p.10). O mesmo autor refere a tendência da opinião pública baseada nos média que pode levar pais com maior poder económico a escolher as escolas com melhor reputação. Este facto leva a administração a questionar-se sobre a qualidade das suas escolas reflectida na eficácia e eficiência. Desta forma, há que ter em atenção a “singularidade” de cada escola, com uma

personalidade/identidade própria, inseridas em ambientes específicos, pelo que se devem avaliar como um todo em si e não como a soma das partes que a compõem (Lafond, 1998).

A autonomia reconhecida à escola também surge como um dos factores de pressão à avaliação das escolas, pois obriga a que esta tente encontrar as melhores soluções para a obtenção de melhores resultados, assim como deve assumir a responsabilidade e a obrigação de prestar contas (Lafond, 1998). De facto, e segundo Alaíz et al (2003) a escola está a tornar-se mais responsável, não só perante a comunidade em que está inserida, mas também perante o país, pois é necessário que desenvolva estratégias que lhe permitam responder de forma atempada e contextualizada aos problemas/desafios que vai enfrentando. As escolas “são responsáveis pela sua ação e têm a obrigação de apresentar resultados”, mas também “são as unidades de base de um sistema educativo, o local onde se decide o sucesso das modificações implementadas pelas autoridades nacionais” (Lafond, 1998, p.23). Sendo assim, as finalidades da avaliação devem estar bem claras e serem verificáveis, isto é, “se o que se pretende é a melhoria do serviço educativo prestado pelo sistema educativo português e pelas escolas, uma das principais finalidades da avaliação deve, então, ser a de proporcionar estratégias para que cada escola e seus actores reflectam sobre si e as suas intervenções e «gestos» profissionais, para que eles se possam articular de forma mais dinâmica com o mundo em mudança e possam participar da definição e/ou influência sobre o sentido dessas mudanças” (Terrasêca, 2010, p.137).

A avaliação torna-se um desafio tanto para as escolas como para a administração, podendo optar por modelos mais centrados na verificação da conformidade com a lei e com os procedimentos ditados centralmente ou ser uma comunidade educativa democrática, com certa autonomia, orientada para a(auto)crítica. Sendo assim a avaliação terá que responder a questões: “que avaliação?”, “avaliar quem?”, “avaliar para quem?”, desta forma “as correntes dominantes nas inspeções de educação da Europa têm progressivamente substituído a verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares” (Azevedo, 2007, p.22).

A avaliação poderá resultar em função do menor ou maior “poder educativo da avaliação: a avaliação externa com carácter de imposição; iniciativa externa com carácter de proposta; iniciativa interna sem facilitadores externos; e iniciativa interna com facilitadores externos” (Santos Guerra, 2002, pp.15-16). Sendo para este autor, o último

tipo (iniciativa interna com facilitadores externos) o que constitui a via mais positiva pois “se a iniciativa for da própria comunidade e se, para a levar a cabo, se puder contar com facilitadores externos (chamemos-lhe avaliadores, se quisermos), existem muitas garantias de levar o processo a bom termo” (p.17).

Para avaliar em educação é necessário ter informações permanentes sobre vários indicadores ou referenciais tais como: índices de desempenho, incidindo sobre os agentes, os processos, o contexto e os resultados educativos. “É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor” (Alaíz et al., 2003, p.21) tendo sempre como finalidade a melhoria dos processos educativos, será pois uma “metodologia de investigação” Vilar (1992, p.7).

A avaliação de escolas, quer na sua vertente externa, quer interna, move-se em última análise no sentido de melhorar as práticas, melhorar o ensino e a aprendizagem, com a pretensão de gerar impacto na melhoria dos resultados dos alunos no processo educativo (Alaíz *et al.*, 2003; Azevedo, 2007). A conjugação das duas vertentes apresenta-se como essencial para que as escolas melhorem e se desenvolvam.

A avaliação de escolas, sendo um processo sem fim, de busca da qualidade pressupõe a predisposição à mudança. Trata-se de um processo, sem dúvida, complexo, lento, com avanços e retrocessos, tendo como finalidade a melhoria e o sucesso educativo.

## **2.2. Enquadramento normativo sobre avaliação de escolas em Portugal**

Realizando uma retrospectiva da evolução da legislação sobre administração e gestão escolar, a avaliação das escolas não foi uma iniciativa das políticas educativas do nosso país, ao longo dos sucessivos governos constitucionais ou das linhas programáticas do Ministério da Educação, apesar das referências à necessidade da modernização da Administração e da Gestão do Sistema Educativo, utilizando como instrumentos políticos a autonomia e a descentralização, bem como a exigência de qualidade e avaliação dos resultados obtidos. As referências à avaliação das escolas e às políticas da qualidade educativa só aparecem de forma mais explícita nos programas do XI Governo (1987-1991), XIII Governo (1995 - 1999), XV Governo (2002- 2004), XVII Governo (2005 – 2009), XVIII Governo (2009 – junho 2011) (Clímaco, 2010), e

do atual XIX Governo (2011 – presente) dando continuidade aos princípios orientadores da avaliação das escolas estabelecidos pelos dois anteriores Governos.

Até 1974, a escola era vista pelo Estado como uma unidade administrativa totalmente dependente da Administração Educativa Central que se limitava “a executar as decisões tomadas a nível central, dando corpo a um projecto de educação nacional uniforme, igual para todas as escolas e para todos os alunos” (Formosinho, 1991 cit. por Morgado, 2000, p.84). No entanto, segundo Costa (1997 citado por Morgado, 2000) mostrava incapacidade de fazer face às novas e complexas solicitações do sistema educativo em franca expansão pois estava sujeita á burocracia e á centralidade que caracterizava o Estado. Nesta perspectiva, Alves-Pinto (1998) afirma que “responder-se a uma diversidade de lógicas de escolarização e de públicos com uma escola única de percurso uniforme em todos os contextos locais, acabou por revelar-se como uma resposta reducionista” (p.11).

A escola sofreu profundas alterações, devido ao contexto político pós 25 de Abril, embora dependente da administração central. Assim, como resultado da reorganização das estruturas centrais do Ministério de Educação foi criada, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, a Inspeção-Geral do Ensino “dotada de autonomia administrativa” (art.1º), como “um serviço de controle pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não superior” (art.2º). No entanto, e apesar da intenção de se proceder à avaliação e melhoria da escola, até 1979, a produção legislativa educacional não fazia “referências significativas à avaliação da escola entendida como unidade organizacional” (Rocha, 1999, p. 123).

Das alterações decorrentes da publicação, em 1986, da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que resultou da “congregação de uma pluralidade de projectos políticos” (Formosinho & Machado, 1998, p.106), acentua-se a tendência para a descentralização sem, no entanto, parecer existir qualquer referência à avaliação da escola enquanto organização. As funções de avaliação do “sistema educativo” (art. 49º, nº 1 e art. 52º, nº 1), das “actividades educativas” (art.52º, nº1), e da “execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada” (art. 44º, alínea b) cabiam à Administração Central.

Sendo assim, por um lado, a descentralização da administração pública instituída na LBSE permitia o aumento da eficiência dos serviços por ela prestados, nomeadamente na resolução de problemas locais, acrescenta a prestação de contas pelos resultados e a verificação próxima, por interação pessoal, do cumprimento das

orientações. Por outro lado, manifesta a possibilidade dos cidadãos influenciarem e participarem na gestão da administração pública evitando os abusos da administração central, bem como o poder do Estado face à sociedade civil, agora mais limitado (Formosinho, 2005). Apesar das alterações legislativas, resultado do aumento da democracia e da descentralização, até 1987, “a escola portuguesa era vista pelo estado como uma unidade administrativa da Administração Educativa Central” (Formosinho, 2010, p.43) sem grande autonomia, orientava-se por normas e diretrizes emanadas da administração central. Só nesse mesmo ano, e na sequência de um relatório elaborado por uma comissão criada pelo governo, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, responsável pelo planeamento e implementação da reforma educativa, é que o conceito de autonomia foi pela primeira vez debatido. Após um segundo debate nacional, no ano seguinte, conduzido pela mesma comissão, onde se voltou a discutir a distinção entre a administração e a gestão das escolas, a autonomia escolar, a participação parental e a descentralização, é que se chegou a um consenso quanto à necessidade de se criar uma escola pública que deixasse de ser uma mera unidade administrativa da administração educativa (Formosinho, 2010), vindo a ser legitimada com a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro<sup>2</sup>. Neste documento legal reforçou-se a autonomia das escolas assumindo a organização escolar uma posição de relevo, consequência da LBSE e do Programa do XI Governo Constitucional, onde a política educativa se inclui num programa global de modernização do país e de formação de cidadãos “com maior sentido de autonomia” (Clímaco, 2010, p.72). Esta escola, agora como entidade própria, está no centro da mudança, no entanto, o programa é mais orientado para os princípios e para as áreas prioritárias de reforma, do que para a avaliação das escolas como estratégia de mudança (Clímaco, 2010). Nesta fase a avaliação limitava-se à “avaliação do sistema” (art. 26º) referido nas “disposições finais”. Esta avaliação, sendo da responsabilidade do Ministério da Educação concretizava-se na “avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados educativos das escolas” (art.26º). A avaliação focava-se na área financeira com a “elaboração de um relatório de contas de gerência” (art. 22º, ponto 3) e na apresentação anual de um “relatório de resultados para apreciação das direcções regionais de educação”(art. 22º, ponto 1).

Durante o mandato do XI Governo Constitucional criaram-se as bases necessárias

---

2- que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

para que surgissem diferentes iniciativas de avaliação, de que são exemplos, o Programa Educação para Todos – PEPT-2000 e o projeto Observatório da Qualidade da Escola (Clímaco, 2010). Os Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro<sup>3</sup> e Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro<sup>4</sup> não vieram acrescentar nada relativamente à avaliação, centrando-se na atribuição de novas competências às escolas. O conteúdo destes diplomas ainda não reconhece a escola como uma organização capaz de se (auto)conhecer e desenvolver de forma adequada e autonomamente, pelo que se pode concluir que “não reflectiram a importância que parecia estar a desenhar-se para a escola enquanto organização específica com dignidade própria” (Rocha, 1999, p.126). Com a publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, onde são estabelecidas as competências genéricas para os órgãos colegiais, e a Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro (já na vigência do XII Governo Constitucional), que regulamenta as competências específicas das estruturas de orientação educativa, constituem um “marco importante para o novo conceito da escola e da sua avaliação” (Rocha, 1999, p.127). No entanto, a importância que devia ter sido dada à escola ficou aquém do que se esperava com a legislação seguinte, no âmbito da avaliação dos professores em formação contínua e da definição da Orgânica do Ministério da Educação e da Inspeção Geral do Ensino (Rocha, 1999).

O Programa do XII Governo Constitucional e a Lei Orgânica do Ministério da Educação, (Outubro de 1991 a Outubro de 1995), manteve as linhas programáticas essenciais da modernização da Administração e Gestão, introduzindo a afirmação de que esta reforma se basearia em “critérios de responsabilidade, qualidade, avaliação de resultados e visará uma melhor integração da escola na sociedade”, sem que, na opinião de Clímaco (2010), tenha notado algum resultado.

A partir de 1996, a escola assume um papel de centralidade no sistema educativo sendo reconhecida a importância da sua avaliação enquanto organização (Rocha, 1999). O Programa do XIII Governo e a Lei Orgânica do Ministério da Educação, (1995 – 1999) constituem um programa político de onde se evidencia “o propósito de valorizar a concertação e a co-responsabilização de todos os protagonistas do processo educativo, como meio de assegurar a continuidade das políticas. A novidade do novo discurso está

---

3- Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

4 - Estabelece a Lei Orgânica das Direcções Regionais de Educação

na concepção de escola como entidade em si mesma a ser valorizada pelo seu projecto educativo, pela organização pedagógica flexível e pela capacidade de se adequar à diversidade dos alunos e dos territórios educativos” (Clímaco, 2010, p.76). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, a avaliação da escola passou a assumir importância enquanto instrumento de desenvolvimento organizacional. Pretendia-se uma nova organização da administração educacional, baseada na descentralização e no desenvolvimento da autonomia das escolas, bem como na valorização da sua identidade reflectida no seu projeto educativo, plano de atividades e na sua organização pedagógica flexível, com vista ao sucesso escolar dos alunos.

O Programa do XV Governo constitucional (2002 – 2004), sendo ministro David Justino, trouxe uma nova orientação política ao sector da Educação, com um discurso baseado na defesa de “uma escola assente no respeito por valores, como o trabalho, a disciplina, a exigência, o rigor e a competência em busca da excelência (...) prosseguindo metas ambiciosas aferidas internacionalmente e combatendo as assimetrias sociais e regionais” (Clímaco, 2010, pp. 82-83). Sendo assim, as políticas de avaliação eram dirigidas para todos os envolvidos no processo educativo: dos agentes às instituições, dos currículos aos manuais, dos alunos aos diferentes funcionários (Clímaco, 2010). A par com a reestruturação do Ministério da Educação, foi aprovada, no último trimestre de 2002, uma Lei sobre o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior, desenvolvendo o regime previsto na LBSE. A aprovação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, pretendeu marcar o início de um novo caminho na avaliação das escolas em Portugal, defendendo-se uma dupla avaliação, a avaliação externa e a autoavaliação. Este diploma “aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária (art.2º). A avaliação, de carácter obrigatório, parte de “termos de análise” (art.6º) que se devem submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados (art.7º), no entanto, não estipula a forma como se vai desenvolver, nem se explanam as responsabilidades gerais a assumir pela administração central. Determina catorze “indicadores” (art.9º, ponto 2) que se materializam num conjunto de “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” (art.9º, ponto 1) e estabelece, ainda, sete objetivos específicos dos resultados da avaliação, para orientar a escola na sua organização e funcionamento quanto aos termos de análise referidos (art.15º). Define, ainda, a estrutura orgânica do sistema nacional de avaliação, a qual integra o Conselho Nacional

de Educação (CNE) através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do Sistema Educativo, e os serviços do ME com competências na área da avaliação do sistema educativo (art.11º, nº2) - Inspeção-Geral da Educação, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Gabinete de Avaliação Educacional, Gabinete de Gestão Financeira e Direcções Regionais de Educação - responsáveis pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados (art.11º, nº1). À comissão especializada permanente competirá, em especial, apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação, o plano anual das ações inerentes à avaliação externa, e os resultados dos processos de avaliação, interna e externa. Decorre destas competências propor medidas de melhoria do sistema educativo, sempre que necessário (art.12º). A IGE tem por missão “assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 213/2006, art. 10º, nº1). Desta forma, a actividade de Avaliação da IGE enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional e pretende ser um contributo relevante para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos numa perspectiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuos. A integração do CNE, como entidade de supervisão do complexo sistema de avaliação estabelecido, constitui uma mais-valia tendo em conta a sua natureza representativa dos diferentes interesses na educação, sobretudo se se tiver em conta que os objetivos gerais expressos nesta lei colocam a avaliação como “um indispensável apoio à decisão política e à gestão do sistema educativo”(art.14º), e que os objetivos específicos reforçam essa mesma perspectiva ao sublinhar “a sua função de aperfeiçoamento da organização e funcionamento das escolas, desde os documentos estruturantes à gestão de recursos” (art.15º). Por fim, a Lei estabelece no artigo 16º que “os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos, em geral, e às comunidades educativas em particular, uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectida e comparada internacionalmente do sistema educativo português”. Segundo Clímaco (2010) este artigo transformou em lei a prática de publicação de rankings das escolas que já se iniciara em 2001.

Com o XVII Governo Constitucional (2005-2009), as questões da avaliação voltam a assumir lugar de relevo na política educativa. Sob a epígrafe “Mais e melhor

Educação”, o programa deste Governo define cinco propósitos essenciais para a política educativa, entre os quais, “enraizar em todas as dimensões do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas [compreendendo a] avaliação do desempenho dos alunos e do currículo nacional, avaliação dos educadores e professores, avaliação, segundo critérios de resultados, eficiência e equidade, das escolas e dos serviços técnicos que as apoiam”<sup>5</sup>. É referido, ainda, que a qualidade da escola pública se constrói com base na autonomia e na avaliação, pelo que o Governo “considera desejável uma maior autonomia das escolas, que garanta a sua capacidade de gerir os recursos e o currículo nacional, de estabelecer parcerias locais e de adequar o seu serviço às características e necessidades próprias dos alunos e comunidades que servem. Maior autonomia significa maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados”<sup>6</sup>. Simultaneamente, prevê o lançamento de um “programa nacional de avaliação das escolas básicas e secundárias, que considere as dimensões fundamentais do seu trabalho [determinando que a] avaliação terá consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar, nos seus planos de melhoria, as escolas com mais dificuldades”<sup>7</sup>. Esta tomada de decisão, segundo Clímaco (2010) constitui uma espécie de “trave mestra” do programa. Identificando a necessidade de se proceder a uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes, foi publicado em abril de 2008, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, desenvolvendo o previsto na LBSE (artigo 48º e alínea d, nº 1 do artigo 62º) e na Constituição (artigo 198º, nº1), onde se estabelece uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa.

O actual Governo Constitucional (2011 – presente) considera como uma das suas principais medidas em matéria de política educativa, “desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação a todos os níveis do sistema de ensino”, mediante a implementação de uma política de avaliação global, incidindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a escola, os alunos e os currículos<sup>8</sup>.

---

5 - Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85

6 - Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85

7 - Programa do XVII Governo Constitucional, p. 85

8 - Programa do XIX Governo Constitucional, p. 116

Ao Ministério da Educação e Ciência (MEC) na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 125/2011, 29 de Dezembro, cabe o exercício das “atribuições anteriormente prosseguidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, agregando-se num mesmo departamento governamental a definição e a promoção da execução das políticas relativas à educação pré-escolar, à educação escolar — que compreende os ensinos básico, secundário e superior e integra as modalidades especiais de educação —, à educação extra-escolar e à ciência e tecnologia, bem como os respectivos modos de organização, financiamento e avaliação (...)” (Preâmbulo). Sendo assim, o MEC pretende: “desenvolver e consolidar uma cultura de avaliação e exigência em todos os níveis dos sistemas educativo e científico e tecnológico” (art. 2º, alínea g); “apoiar a autonomia das escolas, implementando modelos descentralizados de gestão e apoiando a execução dos seus projectos educativos e organização pedagógica” (art. 2º, alínea l); “proceder à regulação e promover a observação permanente, a avaliação e a inspecção, nas diversas vertentes previstas na lei, dos estabelecimentos de ensino e das instituições que integram o sistema científico e tecnológico nacional” (art. 2º, alínea p); “criar um sistema de análise, monitorização, avaliação e apresentação de resultados de modo a avaliar os resultados e os impactos das políticas de educação e formação” (art. 2º, alínea q).

O actual Governo “assume a Educação como serviço público universal e estabelece como sua missão a substituição da facilidade pelo esforço, do laxismo pelo trabalho, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”<sup>9</sup>, estabelecendo uma linha de continuidade no âmbito da avaliação das escolas.

### **2.3. Iniciativas levadas a cabo em Portugal**

A par da evolução legislativa em que se enquadra a avaliação de escolas em Portugal, podemos observar a aplicação de diversos programas, projectos e mecanismos de auto-avaliação e avaliação externa das escolas, sendo estes iniciativa da administração educativa - Instituto de Inovação Educacional e Inspeção Geral da Educação, ou iniciativa privada - Fundação Manuel Leão.

---

<sup>9</sup>- Programa do XIX Governo Constitucional, p. 113

No entanto, as iniciativas até agora realizadas embora contribuíssem para avaliar a qualidade das instituições escolares, assim como o seu desempenho, mostram alguma falta de continuidade das políticas públicas nacionais na área da educação.

*Iniciativas levadas a cabo pela administração central:*

**Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999)** - Surge para atender a um dos objectivos do XI Governo Constitucional, de tornar obrigatório, até ao ano 2000, o cumprimento da escolaridade básica de nove anos (Clímaco, 2010). Desenvolveu-se no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), tendo como objectivos promover a escolaridade básica até aos nove anos, assim como o combate ao abandono e insucesso escolar, abrangendo mais de 1000 escolas do 2º/3º ciclos do ensino básico (Azevedo, 2007). O percurso deste projecto experimental (Lima, 2008) teve por base quatro linhas da política e de estratégia educativa: "a promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas e a promoção de informação sistemática sobre as escolas" (PEPT, 1994 cit. por Azevedo, 2007, p.56). A finalidade era medir a qualidade da escola baseada em dezoito indicadores relacionados com os contextos internos e externos da instituição, recursos físicos, financeiros e humanos, os processos desenvolvidos e os resultados académicos e não – académicos, assim como o contexto familiar dos alunos (Lima, 2008).

Como objetivos, são referidos:

- A produção sistemática de informação sobre as escolas- “dar a conhecer o funcionamento e as condições em que ocorre, assim como os resultados do investimento na modernização e consequente desenvolvimento das instituições escolares. Esta informação tinha como destinatários a comunidade educativa interveniente no processo educativo, os interesses económicos, culturais, políticos e sociais, como parceiros desse processo” (Clímaco, 1992, p.9);
- A promoção da qualidade da escola - capacidade de responder à “satisfação das necessidades de uma educação básica”, “à universalização do acesso à educação” e “à eliminação das disparidades educativas” (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos citado por Clímaco, 1992, p.9);
- A mobilização das comunidades em torno das suas escolas – “através do desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada, de reconhecimento pela instituição escolar, de valorização pessoal e de qualificação profissional” (PEPT citado por Clímaco, 1992, p.9);
- “A introdução de uma reforma cultural na gestão escolar - promovendo a transparência e o rigor, capaz da realização de uma auto-planificação de forma estratégica e de avaliar os seus próprios resultados, tendo como base os princípios de democraticidade e de eficácia” (Clímaco, 1992, pp.9-10).

Como metodologia foi elaborado o documento “Guião Organizativo”, com o objectivo de apoiar as escolas na organização da sua própria informação, estabelecendo critérios comuns para tornar a informação mais credível enquanto instrumento de gestão; melhorar a capacidade de observação/interpretação dos diferentes actores sobre o seu próprio desempenho e da sua escola, desenvolvendo, desta forma, processos de interacção baseados na reflexão/comunicação no interior da escola e entre esta e a comunidade social e o sistema educativo que a envolve (Clímaco, 1992).

***Avaliação do Funcionamento Global das Escolas (1993-1995)*** - Destinou-se à avaliação das escolas do 2º/3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A fase de experimentação foi em 1993, no entanto a sua implementação decorreu até 1995, tendo como finalidade “avaliar o desempenho pedagógico e administrativo-financeiro da escola, num determinado momento e informar em conformidade os responsáveis pela política educativa e a própria escola; fomentar a prática de auto-avaliação na escola” (Quintal et al, 1994, p.2).

A metodologia adoptada passava pela análise de documentos, tais como: entrevistas, inquéritos, observação directa do funcionamento do Conselho Pedagógico, Conselho de Directores de Turma, Conselho Administrativo e observação de aulas numa turma do 5º, 6º e 7º anos, num período de trinta e sete dias. Os últimos oito dias destinavam-se ao tratamento dos dados e à elaboração de um relatório final, em que constavam: a caracterização da comunidade escolar; a descrição dos recursos de que a escola dispunha; a apreciação dos pontos fortes e pontos fracos; e recomendações/sugestões destinadas à própria escola ou aos serviços regionais e centrais do Ministério da Educação (Quintal et al., 1994).

***Auditoria Pedagógica (1997)*** - Tendo como finalidade analisar as áreas fundamentais das escolas tornou-se numa “modalidade de avaliação que pressupõe uma intervenção contextualizada e a existência de referentes para os juízos de valor”, bem como “uma estratégia de diagnóstico e resolução de problemas com capacidade mobilizadora das comunidades escolares” (Clímaco, 1997, p.24). Destinava-se à educação pré-escolar ao ensino básico e secundário e tinha como objectivos:

- Contribuir para controlar a qualidade do serviço educativo disponibilizado;
- Avaliar o planeamento educativo e a organização escolar; dar apoio aos órgãos da direcção, gestão e administração no seu desenvolvimento de estratégias e auto-controlo;
- Promover nas escolas a auto-avaliação;
- Dar informações relativamente aos pontos fortes e fracos das escolas. (IGE, 1997)

Segundo Climaco (1997) a estrutura da informação e a organização de procedimentos era adaptado em função das características organizacionais dos sistemas submetidos a auditoria serem de monodocência/pluridocência. Desta forma, na educação pré-escolar e no 1º ciclo, eram avaliados o projecto educativo, a organização da escola e os contextos educativos internos, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o planeamento educativo, a organização escolar, o projecto curricular e os contextos educativos internos.

A metodologia englobava a apresentação do projecto ao estabelecimento de educação e ensino seleccionados. Antes da intervenção inspectiva, as escolas procediam ao arquivo da informação e do enquadramento da instituição e enviavam à IGE. O trabalho de campo iniciava-se com a apresentação da escola por um elemento da direcção, terminando com a elaboração de um relatório de auditoria, que depois de analisado e debate dos resultados era publicado (Climaco, 1997). A segunda etapa da auditoria pedagógica era semelhante ao praticado no programa de Avaliação Externa das Escolas.

***Projecto Qualidade XXI (1999-2002)*** - Desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional e dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos em Portugal no âmbito do Projecto- Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, focou-se nas escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e escolas do ensino secundário. Estava subdividido em dois subprojectos: o que apontava para a o diagnóstico da situação e o que se centrava na utilização dos resultados da avaliação para melhorar a qualidade. Cada escola escolhia um ou outro em função da experiência que possuía em auto-avaliação (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003).Tinha como objectivos:

- Incidir no uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação;
- Proporcionar a reflexão sobre as questões da avaliação e a sua implicação na qualidade da educação;
- Permitir fundamentar as decisões relativas à avaliação e criar condições para utilização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas (Azevedo, 2007).

Este modelo de auto-avaliação incidiu essencialmente nos resultados da aprendizagem, nos processos internos ao nível da sala de aula, nos processos internos ao nível da escola e nas relações da escola com o seu contexto (Alaíz, et al., 2003). “Era conduzido por um «grupo monitor» e concretizado por «grupos de acção», com o apoio de um consultor externo, designado «amigo crítico», que acompanhava o desenvolvimento do projecto” (Azevedo, 2007, p.57). A influência deste projecto variou

pois em algumas escolas não surtiu efeito e noutras escolas contribuiu para uma cultura de avaliação (Alaíz et al., 2003).

***Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)*** - Destinado aos estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao secundário, foi iniciado pela IGE no ano lectivo de 1999/2000 e terminou no ano lectivo de 2001/2002, aplicado a mais de mil instituições (Lima, 2008). Era um programa para ser aplicado num período de seis anos, no entanto sofreu uma interrupção no final de 2002, tendo beneficiado da experiência resultado do Observatório da Qualidade da Escola, do Projecto Qualidade XXI, bem como de programas desenvolvidos anteriormente pela Própria IGE (Azevedo, 2007). A função fiscalizadora da IGE passava por um acompanhamento e avaliação, centrando-se essencialmente na integração do plano de auto regulação de cada escola (Lima, 2008). A avaliação deste modelo orientava-se por princípios de “intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores, é realizada por equipas de inspectores), a intervenção intencional, a convergência de interesses (externa e interna) e a intervenção com consequências” (Azevedo, 2007, p.58).

Apresentava como objectivos:

- “Valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; devolver informações de regulação às escolas;
- Induzir processos de autoavaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa;
- Consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os atores;
- Criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola;
- Desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo e disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional” (IGE, 2002 citado por Azevedo, 2007, p.58).

As equipas de avaliadores consistiam em três inspectores ou mais, no caso de escolas mais complexas/agrupamentos, que, tendo como ponto de partida os resultados de aprendizagem, realizavam a avaliação da escola tendo como base: a organização /gestão; educação/ensino e aprendizagem e clima/ambiente educativo, tendo em consideração o ambiente sócioeconómico dos alunos (Azevedo, 2007). No sentido de avaliar os efeitos desta modalidade de avaliação, realizou-se uma experiência em 2002 que consistia numa “intervenção sequencial”, analisando o uso da informação contida no relatório, as acções de melhoria desenvolvidas na escola, os dispositivos de auto-avaliação e os constrangimentos ao desenvolvimento de acções de melhoria (internos e externos à escola)” (Azevedo, 2007, p.59).

***Efectividade da auto-avaliação das Escolas*** (2004-2006) – Foi desenvolvido pela IGE, em que se adaptaram os instrumentos utilizados num projecto europeu das inspecções da educação (ESSE<sup>10</sup>) com a participação da IGE (Azevedo, 2007). Iniciou-se em 2004, e consistiu na avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, sob o modelo da meta-avaliação, cujo objectivo era obter resposta à seguinte questão: “qual a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade e do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os seus pontos fracos?” (IGE, 2005 citado por Azevedo, 2007, p.63).

Estabeleceu os seguintes objectivos para dar resposta à questão anterior:

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

*Iniciativas levadas a cabo por entidades privadas:*

***Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais*** (1997-2001) - Desenvolvido no âmbito de uma parceria internacional, incluiu sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca. A coordenação estava a cargo da Associação das Escolas Profissionais (ANESPO) em parceria com o programa Leonardo da Vinci(Azevedo, 2007, p.59).

Este projecto tinha como objectivo a elaboração de um modelo “aceite pelos agentes económicos, sociais e pelas instituições públicas tutelares” (Azevedo, 2007, p.59), para tal pretendia:

- “Identificar outros modelos já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais;
- Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional,

---

**10-ESSE** foi um projeto fomentado pela SICI -*The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education*- dinamizado entre abril de 2001 e março de 2003. Como objetivos pretendia: “conhecer as práticas de autoavaliação, definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade, construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa e de auto-avaliação (*meta-avaliação*), articular a prestação de contas e a promoção da melhoria (as escolas podem testar as forças e as fraquezas do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade dos processos de auto-avaliação)” (Azevedo, 2007, p. 63).

suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação;

- Promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade da sua melhoria;
- Aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação – acção, que permitissem o seu aperfeiçoamento;
- Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no sistema educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial;
- Avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho” (Azevedo, 2007, p. 60).

Baseou-se em fontes teóricas e de acordo com “conceitos predominantemente oriundos do mundo empresarial: as famílias das normas ISSO, os modelos de excelência, os documentos de monitorização da Inspeção-Geral da Educação e o modelo da instituição escocesa Stow College – Quality Improvement through Self-Evaluation” (Azevedo, 2007, p.60).

A avaliação abrangia quatro referenciais de qualidade: concepção, operacionalização, implementação e aquisição, sendo as áreas a avaliar: a gestão e direção; estudantes; práticas de formação e controlo; e avaliação da qualidade (Azevedo, 2007).

***Avaliação das Escolas Secundárias - AVES*** (2000)- Foi da iniciativa da Fundação Manuel Leão com a colaboração da Fundação Calouste Gulbenkian. Baseava-se no modelo desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de colaboração.

Programa centrado na avaliação externa das escolas secundárias que teve início no ano de 2000 com o objetivo de identificar, em contexto de escola, os factores que promovem/impedem a qualidade do desempenho da escola, bem como com as acções/projetos que podem ser desenvolvidos no sentido da melhoria do serviço prestado, valorizando “quer as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (Azevedo 2002 citado por Azevedo, 2007, p.61).

Este programa desenvolveu-se atendendo a oito princípios orientadores: “formatividade, não controlo ou supervisão; longitudinalidade – decorre ao longo de três anos; participação voluntária das escolas; integração; garantia de confidencialidade; valor acrescentado de cada escola; articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna); as escolas como organizações aprendentes” (Azevedo, 2007, pp.61-62). Tinha como objectivos:

- “Conhecer os processos educativos de cada escola;
- Descrever as mudanças ocorridas na organização escola;
- Analisar o impacto das mudanças;
- Analisar/informar as escolas do “valor acrescentado” que produziam;
- Permitir uma análise por parte das escolas dos resultados obtidos e comparar com escolas com características semelhantes;
- Elaborar modelos que explicassem a informação obtida de forma a colaborar na formulação e aplicação de estratégias de melhoria e assim ter um melhor conhecimento dos factores contributivos da qualidade da educação, em Portugal” (Azevedo, 2007, p. 62).

Todo este processo deveria valorizar e atender ao contexto social das escolas, à organização da escola e clima organizacional, aos resultados escolares dos alunos, às estratégias de aprendizagem, e aos processos de ensino e de organização pedagógica da escola (Alaíz et al., 2003).

***Melhorar a Qualidade (2000)***- Resultou de uma parceria entre a AEEP – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo e a QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda, e tinha como finalidade proporcionar a um conjunto de escolas associadas (num total de 46 escolas) da AEEP “a possibilidade de realização de um exercício de auto-avaliação de acordo com o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), devidamente adaptado ao contexto da escola” (Saraiva, Burguete & Orey, 2002 citados por Azevedo, 2007, p.60). Para tal, e com o objectivo de incentivar a melhoria das escolas, pela identificação das áreas onde era necessário melhorar; partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas” (Azevedo, 2007, p.61), partia da análise de nove dimensões: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados – clientes, resultados – pessoas, resultados – sociedade, e resultados – chave do desempenho (Azevedo, 2007). O processo era desenvolvido por uma equipa de auto-avaliação da escola e por um Animador de Melhoria, que contavam com o apoio de um consultor da QUAL (Azevedo, 2007).

Em síntese, podemos observar que, nesta diversidade de iniciativas implementadas no âmbito da avaliação de escolas desde há vinte anos, a avaliação de escolas surge como uma necessidade das escolas melhorarem a sua qualidade.

## 2.4. Avaliação Externa

A avaliação externa é uma modalidade de avaliação que é utilizada por agentes externos, pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas, podendo contar com a colaboração de membros da comunidade (Alaíz, 2007).

Da classificação de modelos de avaliação de escolas que apresenta Marchesi (2002) destacamos, neste momento, os modelos de avaliação externa “unidimensional” e “multidimensional”. Os modelos de avaliação externa de escolas, maioritariamente da responsabilidade da inspecção, que incidam somente numa dimensão simples, “avaliação unidimensional simples” (sem contextualização), em que simplesmente contam os resultados dos alunos nos exames, para a partir destes compararem os desempenhos das escolas, não são os mais positivos e apresentam limitações (Marchesi, 2002, p.37). Sendo assim, Marchesi (2002) destaca a avaliação externa multidimensional, quer qualitativa quer quantitativa, para um melhor conhecimento do funcionamento da escola e que permita, de forma enriquecedora, a criação de projectos de melhoria e inovação nas escolas. A avaliação multidimensional qualitativa externa, embora ponha de parte a rigorosa comparação entre escolas, sendo combinada com estratégias de avaliação interna, “contribui para que a escola conheça, de forma mais ajustada, as suas possibilidades e os seus limites”, enquanto que a avaliação multidimensional quantitativa externa, permite “estabelecer relações entre diferentes níveis de análise, e na potencial incorporação de uma informação contextualizada e comparada” e, “ainda, estabelecer o valor acrescentado de cada escola” (Marchesi, 2002, p.39). Terrasêca (2010) acrescenta, ainda, que a avaliação externa deve servir para “monitorizar a qualidade global, para obter um referencial disponível para os estabelecimentos de ensino, para permitir que cada escola possa balizar o seu trabalho a partir das informações disponíveis e, mesmo, das referentes a estudos internacionais” (p.125).

Relativamente à origem da avaliação externa, esta pode ter um carácter de imposição externa ou como proposta externa, o que implica impactos diferentes. Sendo assim, e segundo Guerra (2002), a avaliação externa “vinda de fora e, por conseguinte, por via hierárquica, é imposta à escola a obrigação de realizar uma avaliação, ou então sujeita-se a escola a uma avaliação externa” que, em sua opinião, esse tipo de iniciativa “se aproxima mais a modelos de *accountability* ou prestação de contas” e que pelo facto

“tem fraco poder transformador” (p.16), enquanto que, sendo a iniciativa externa à própria comunidade mas com um carácter de uma proposta, de uma oferta, ou de uma sugestão e, se o processo de decisão for “amplamente democrático, se houver uma intensa negociação, será fácil que a avaliação se estabeleça de uma forma positiva” (Guerra, 2002, p.17).

A tomada da decisão de levar a cabo uma avaliação da escola deverá ser transparente, esclarecendo as intenções, assente numa negociação profunda o que facilitará o desenvolvimento positivo e aumentará a eficácia da avaliação (Guerra, 2002). Segundo Requena (1995) sendo a avaliação geralmente feita por especialistas, que não trabalham quotidianamente na escola, permite uma maior independência e “objectividade” dos avaliadores e uma maior qualidade técnica do trabalho. No entanto, evidencia como principal inconveniente, o avaliador não chegar a conhecer ou não poder expressar a verdadeira realidade da escola em virtude da existência de alterações de comportamento dos avaliados, de pressões sentidas ou dificuldades de interpretação dos factos à luz do contexto, pois “os elementos das instituições educativas podem considerar o avaliador como uma pessoa representante da hierarquia perante a qual se têm de proteger. Os riscos de fomentar atitudes de defensiva estão ligados a este tipo de avaliação, podendo promover uma imagem distorcida da realidade da instituição educativa” (Requena, 1995, p.43).

Relativamente à avaliação com carácter impositivista, “a avaliação externa só poderá dar origem a resultados visíveis se forem articulados com dispositivos robustos de reflexão interna e de auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino. As abordagens impositivistas, pré-concebidas sem consensualização alargada e sem possibilidade de customização em função da especificidade dos contextos ou das organizações escolares poderão servir vários propósitos, nomeadamente o *reporting* e a caracterização global do desempenho dos estabelecimentos de ensino ou a transmissão de confiança às populações relativamente ao trabalho desenvolvido nas escolas e aos respectivos resultados. Mas nenhum deles corresponderá a um desenvolvimento organizacional sustentado. Nenhum deles desencadeará processos genuínos de melhoria da acção dos profissionais de educação e dos gestores escolares. Muito menos propiciará uma melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Ventura, 2006, p.588). Sendo uma iniciativa externa, facilmente será considerada como uma ameaça, ora despertando o desejo de ficar bem visto, ora desenvolver estratégias agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras, levando a questionar o carácter científico da avaliação, sobre a sua

utilidade ou mesmo das suas intenções (Guerra 2002). Também pode acontecer quando o avaliador, bem acolhido pela escola, produz um relatório para agradar a esta. Sendo assim, e segundo Guerra (2003) para minorar este risco, a avaliação externa deve ser feita por uma equipa, para garantir maior imparcialidade e rigor. Por outro lado, sendo a avaliação externa levada a cabo por especialistas, há o perigo das estruturas hierárquicas da escola se apropriarem e legitimarem as suas decisões em relação à escola, por sua conveniência, apoiando-se nas conclusões dos especialistas.

Sendo a iniciativa da própria escola, segundo Requena (1995), podem surgir problemas no sentido de partes da comunidade utilizarem o avaliador, sobretudo quando existem conflitos entre os vários sectores da comunidade educativa. Um risco que também pode ser associado à avaliação externa é o facto de esta, ao utilizar indicadores e instrumentos universais, excluindo a variável contexto, pôr em causa a validade de alguns resultados da avaliação, principalmente quando estes são publicados, promovendo a comparação entre escolas sem especial contextualização.

Sendo a avaliação externa da responsabilidade da IGE pode conduzir a uma qualidade pouco realista e resultante da coesão, ao sujeitarem as escolas a pressões de organismos centrais, são levadas a incorporar ou copiarem práticas de forma ritualizada levadas a cabo por outras organizações que consideram credíveis e legitimadoras como forma de resposta às suas fragilidades. Práticas essas que poderão, em pouco ou nada, contribuir para o efectivo desenvolvimento organizacional, ou para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Libório, 2004).

A avaliação externa, como promoção de melhoria das escolas, acaba, por um lado, por fazer prevalecer uma estratégia de mero controlo da legalidade, do respeito pelo cumprimento do regulamentado, sobre aquelas e por outro, constituiu uma estratégia de legitimação, quer do sistema educativo e das escolas, quando mostra que tudo funciona bem, quer das políticas e reformas a implementar, quando são identificadas disfuncionalidades (Bolívar, 1994). A avaliação não se pode resumir a um mero controlo da legalidade ou cingir-se à apreciação dos resultados obtidos por esta. Embora todas as escolas estejam obrigadas a obter resultados, as condições para os obter não são as mesmas, dependem de factores sociais, económicos e culturais da comunidade em que se encontra inserida. Vários autores (Lafond *et al.*, 1999, Marchesi, 2002) identificam o contexto sócio-cultural de origem dos alunos como um factor individual muito significativo com influência directa nas escolas com maior êxito académico. Marchesi (2002) defende que se este factor não for tido em conta durante o

processo de avaliação se corre um sério risco de obter uma informação distorcida, incapaz de evidenciar a realidade de uma escola. Por outro lado, a focalização da apreciação em aspectos quantitativos leva a que se ignorem as condições de funcionamento das escolas, o seu clima educativo, a sua vida própria. “Uma avaliação exclusiva dos resultados escolares é uma avaliação impessoal que não leva em conta os problemas que a escola enfrenta diariamente. Esta avaliação tem valor estatístico; é, sem dúvida, útil aos decisores nacionais, mas não dá de volta à escola qualquer tipo de ajuda” (Lafond et al., 1999, p.14) ou seja, não aponta os pontos menos fortes de forma a contribuir para que a escola implemente estratégias de melhoria.

Contudo, Lafond et al. (1999) referem que se deve ter em conta o contexto sociocultural da escola, senão existe a possibilidade de apenas se obter uma visão limitada da realidade da escola. O contexto sociocultural influencia os resultados escolares mas, também, a cultura da escola, as expectativas dos professores, o estilo de liderança necessário para ajudar as mudanças, o tipo de relações que se estabelecem. Deste modo a avaliação deve ser aplicada numa “escola concreta, tomada como um todo, em toda a sua singularidade e complexidade” (p.14) e estar direccionada para as pessoas, às quais é reconhecida a liberdade de iniciativa. Trata-se de apreciar as acções destas no terreno e auscultar aqueles que trabalham no terreno. Deste modo, a avaliação deve analisar o funcionamento de uma comunidade viva, inserindo-se mais num contexto de auditoria em que se procura realizar um diagnóstico, em que se evidenciem os pontos fortes/fracos da organização e que, em simultâneo, formule conselhos e recomendações, ou seja uma avaliação “colegial, participativa e construtiva” (p.14), resultado de uma equipa com competências complementares, que consiga reunir pontos de vista diversificados acerca da escola, participada por todos os que são avaliados e com benefícios não só para quem a manda fazer, mas, sobretudo, para o estabelecimento avaliado. Nesta perspectiva o avaliador não se assume como um inspector, mas sim, como um auditor e que a primeira fase da avaliação seja desenvolvida pelos avaliados, ou seja, que a auto-avaliação preceda a avaliação externa e que os resultados sejam assumidos como um diagnóstico que mostre os pontos fortes e os pontos fracos e que inclua recomendações em vez de sanções. Desta forma a escola apresenta um papel activo na avaliação.

De salientar a existência de resistências na avaliação externa entre controlo (imposição/ penalização) e desenvolvimento (melhoria/ motivação), sendo difíceis de ultrapassar, no entanto através da planificação, da informação sobre as finalidades e

objectivos a atingir, além do perfil da equipa avaliadora que terá de possuir características como responsabilidade, maturidade, formação e ética, todos estes elementos permitirão atingir uma atmosfera de empatia que permita a colaboração por parte de todos os intervenientes no processo avaliativo.

Esta forma de avaliação, justificada no contexto da prestação de contas, constitui uma forma do poder central garantir a qualidade da oferta educativa e o uso eficaz dos recursos disponibilizados, e que os resultados justificam o dinheiro investido (IGE, 2007).

## **2.5. Auto-Avaliação**

A avaliação interna é um processo de avaliação gerido pela própria escola, com a participação dos elementos da comunidade escolar. Bolívar (1994) faz coincidir o conceito de avaliação interna com a auto-avaliação, já que a considera como uma estratégia para a melhoria organizacional a partir de processos de auto-reflexão, reconhecendo à escola capacidade para avaliar a realidade escolar, no entanto, admite que esta recorra a apoio de agentes externos. De forma semelhante, Scheerens (2000) considera que uma avaliação interna é auto-avaliação quando são os próprios responsáveis por um projecto de avaliação a levar a cabo a avaliação da sua organização, mesmo que nesse processo se socorram de aconselhamento externo. Esclarece que o critério subjacente ao entendimento de avaliação interna como auto-avaliação reside sobre dois critérios “quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola” (Meuret, 2002, p.39).

Marchesi (2002) defende que esta avaliação deve fazer parte integrante dos processos de ensino o que se revela altamente vantajosa, na medida em que permite o conhecimento do contexto da escola, das suas características, os problemas que podem ser reflexo de situações passadas da relação entre os diferentes dados obtidos. O processo de auto-avaliação permite obter, além dos dados sobre o desempenho, descrevendo o estado de diferentes sectores da escola, reforçar a capacidade da organização escolar em implementar o seu processo de melhoria. Cada uma das finalidades atribuídas conduz a diferentes formas de auto-avaliação e a um posicionamento também diferente, face à avaliação externa.

Na classificação dos modelos internos de avaliação, Marchesi (2002) defende que estes não devem centrar-se apenas num nível, apresentando como mais aconselhável a avaliação multidimensional interna. Esta supõe que sejam incluídos os diferentes níveis que influenciam o funcionamento da escola: o contexto, nível inicial, processos de escola, processos de sala de aula e a avaliação de resultados obtidos. Sendo assim a auto-avaliação será a vertente de avaliação que “melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (Costa, 2007, p.229). Deve portanto, ser entendida como um “processo de melhoria e de estratégia de desenvolvimento” em que “decorre, implica e reforça o profissionalismo docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento da ética profissional marcada pela responsabilidade e pelo cuidado, o fomento de “comunidades profissionais” na escola” (Azevedo, 2007, p.22).

A definição dos intervenientes no processo de auto-avaliação merece reflexão, pois se esta é levada a cabo em exclusivo por intervenientes internos, pode apresentar riscos. O forte comprometimento dos participantes poderá levá-los a qualificarem de bom, aquilo que pré-concebiam bom e o desejo inconsciente de confirmarem teorias prévias, que resultam das representações que os intervenientes têm da realidade. Uma avaliação de iniciativa interna, levada a cabo pelos mesmos, pode conduzir à falta de perspectiva e de objectividade, considerando que a melhor opção é aquela que combina a iniciativa interna com a participação de “facilitadores”, avaliadores externos (Guerra, 2002). Também Requena (1995) assinala como perigo da auto-avaliação o facto de esta recorrer em auto-justificação por falta de distanciamento dos implicados. Tanto Guerra (2002, p.27) como Requena (1995) consideram que, para evitar estes riscos, a auto-avaliação deverá conciliar a iniciativa interna com a ajuda de avaliadores externos que respectivamente denominam de via “em espiral” e de “avaliação mista”.

Constituindo-se a auto-avaliação como uma tarefa obrigatória, resultante de imposições externas, como o carácter é obrigatório, são vários os riscos que daí podem resultar, podendo mesmo ser posto em causa o principal objectivo de melhoria que com esse processo se pretende. Os processos de auto-avaliação impostos podem-se vir “a traduzir em processos ritualizados, rotineiros, cujo principal objectivo seja a prestação de contas traduzidas num relatório final, para enviar para os órgãos e entidades a quem compete dele tomarem conhecimento” (Libório, 2004, p.106). Será, no entanto, possível

que as escolas se apropriem dos processos de auto-avaliação com carácter imposto “sobretudo ao nível político da organização, traduzido no discurso organizacional orientado para o desenvolvimento e melhoria, muito embora essa apropriação resulte da pressão exercida pelos meios institucionais, aumentando a capacidade de sobrevivência e legitimação destas escolas, e não da definição de um plano interno de acção orientado para a melhoria e eficácia da organização” (Libório, 2004, p.107). Quando a auto-avaliação resulta de pressões externas poderá converter-se num “instrumento de legitimação da organização escolar”, por traduzir conformidade com o meio institucional que a impõe. Acrescenta que, sendo a escola um “*sistema debilmente articulado* em que a articulação entre a estrutura formal e a actividade técnica é ténue e os objectivos ambíguos, a auto-avaliação pode constituir um estratégia organizacional de legitimação, na medida em que torna visível a debilidade na articulação entre a estrutura formal e a actividade técnica” e a “convocarem o mito do profissionalismo docente e a *lógica da confiança e de boa fé* para não avaliarem determinados aspectos organizacionais, particularmente aqueles que se relacionam com a actividade técnica” (Libório, 2004, pp.108-109).

O quadro 3 tenta apresentar a perspectiva de Azevedo (2007, p.78) que apresenta múltiplas modalidades e expressões de auto-avaliação, que podem ser organizadas, de acordo com diversas categorias.

Quadro 3 - Modalidades de Auto-Avaliação segundo Azevedo (2007, p. 78)	
Categorias	Modalidades
<i>Orientação Externa/interna</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• decorrer da avaliação externa da escola,</li> <li>• ter fins internos e externos, monitorizada pelo nível central (por exemplo, pela Inspeção)</li> <li>• ter fins internos ou externos,</li> <li>• estar integrada na avaliação de programas de melhoria da escola incidindo sobre várias escolas,</li> <li>• ser feita à medida da escola</li> </ul>
<i>Avaliação e melhoria</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a avaliação da melhoria da escola, com um formato para várias escolas,</li> <li>• a avaliação da melhoria da escola numa só escola,</li> <li>• a avaliação para a promoção da melhoria da escola, de orientação formativa, para uma escola,</li> <li>• a avaliação enquanto meio de melhoria da escola, sob a forma de acção-investigação, para uma escola</li> </ul>
<i>Dimensões</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• as finalidades do sistema educativo na sua globalidade,</li> <li>• as prioridades próprias do estabelecimento, explicitadas no seu projecto,</li> <li>• os critérios de eficácia estabelecidos pela investigação,</li> <li>• um balanço de competências, base da identificação das necessidades de formação,</li> <li>• uma problemática específica, um programa institucional de desenvolvimento.</li> </ul>

Esta diversidade de expressões de auto-avaliação, segundo Azevedo (2007) resultam da influência dos adeptos do desenvolvimento organizacional que a promoveram como estratégia de mudança, a partir da investigação-acção (diagnóstico recolha de informação, concretização de acções, supervisão e avaliação da eficácia dessas acções); de uma resposta alternativa à necessidade de prestação de contas, exigida pelas teorias da gestão escolar que prevaleceram nos anos 1980; das “novas” perspectivas da gestão escolar (descentralização, autonomia, etc).

No entanto, segundo Azevedo (2007) a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus. Algumas escolas desencadeiam procedimentos de avaliação de aspectos específicos da vida escolar, fazem levantamentos e inquéritos, procuram justificação para resultados insatisfatórios ou base para reivindicações ou são “o terreno” de estudos de investigação ou de projectos promovidos pela administração, mas dificilmente estabelecem processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação. Esta dificuldade de sustentar práticas de auto-avaliação poderá ser explicada na medida em que quando “praticada de forma isolada, normalmente fracassa” e “para que seja implementada de uma maneira durável e útil, a avaliação dos estabelecimentos de ensino deve ser coerente, por um lado, com o funcionamento do estabelecimento de ensino e, por outro, com os procedimentos externos de regulação” (Meuret, 2002, p.40). Ou seja, “importa salvaguardar a coerência interna (na relação com a formação, a alocação de recursos ou a avaliação individual) e a coerência externa (não se pode promover a prática da auto-avaliação e, paralelamente, manter ou criar dispositivos de pilotagem e de regulação que esquecem ou desvalorizam tal prática)” (Azevedo, 2007, p.80). No entanto, não é pelo facto de poder ser controlada pelos actores da instituição escolar que a auto-avaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios, apesar de ser uma forma potencialmente “amigável” de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões, o que constitui um factor adicional de dificuldade (Azevedo, 2007).

Em suma, e utilizando palavras de Lafond *et al.* (1999) a avaliação de escola não deve ser “(...) apenas um controlo impessoal, mas antes um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de se atingir um

diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (p. 15), na medida em que a avaliação das escolas tem de ser “uma prática para melhorar as práticas, um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem” (Azevedo, 2007, p.67).

## **2.6. Referencial e metodologia de AEE e seu enquadramento nos modelos de avaliação de escolas**

Uma das prioridades do XVII Governo Constitucional, em matéria de política educativa foi “enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação” através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário que “terá consequências, quer para premiar as boas escolas, quer para torná-las referências para toda a rede, quer para apoiar os planos de melhoria das escolas com mais dificuldades” (p.44) .Sendo assim, e em conformidade com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro - que aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior - e no desenvolvimento do regime previsto no artigo 49º da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), a avaliação desenvolve-se com base na autoavaliação, de carácter obrigatório, “a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas” (artigo 5º), e na avaliação externa “a realizar no plano nacional ou por área educativa” (artigo 8º, nº 1).

Do resultado destes normativos legais foi implementado, em 2006, um projecto piloto de avaliação externa das escolas, da responsabilidade do *Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* (GTAE) responsável por:

- Definir os referenciais para a auto-avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, identificando um conjunto de variáveis e parâmetros comuns às diversas práticas de auto-avaliação desenvolvidas nos últimos anos e sugerindo outros parâmetros que cada escola possa escolher, em função dos seus projectos e das suas condições específicas;
- Definir os referenciais para a avaliação externa dos estabelecimentos de educação e ensino (...);
- Aplicar os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa a um número restrito de unidades de gestão (entre 20 e 30), seleccionadas em articulação com os Serviços do Ministério da Educação e contemplando a avaliação presencial por peritos indicados pelo grupo de trabalho;

- Estabelecer os procedimentos, o calendário e as condições necessárias à generalização da auto-avaliação e da avaliação externa aos restantes estabelecimentos de educação e ensino;
- Produzir recomendações para uma eventual revisão do actual quadro legal, tanto em matéria de avaliação como de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (Despacho conjunto nº 370/2006, nº 1).

A construção deste programa teve como referência a metodologia desenvolvida no projeto da Inspeção escocesa *How Good is our School?*, que combina auto-avaliação e avaliação externa, “cujo título se complementava com dois subtítulos que dão o mote para a metodologia de avaliação adotada: *How do we know? How good can we be* (Clímaco, 2010, p. 88), a *Avaliação Integrada*, desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação nos anos de 1999 a 2002 e a metodologia proposta pela EFQM (Fundação Europeia para a Qualidade da Gestão). A metodologia a adoptar não deveria ter como propósito a construção de um “modelo de verificação de conformidades” mas sim o “reforço da capacidade de decisão (...) enraizado na cultura e nas percepções sociais do papel dos avaliadores colado ao dos inspectores, concentrados no desempenho do sistema e dos seus elementos terminais” (Clímaco, 2010, p.88).

A participação de cada escola deveria ser direccionada para a responsabilização pelo serviço público prestado no exercício da sua autonomia (IGE, 2009a) e não uma intervenção centrada em propósitos penalizadores das escolas que não obtivessem os resultados desejados. Segundo a IGE (2009a), ao identificarem os pontos fortes e os pontos fracos, bem como as oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, formam-se condições para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola.

Após a implementação e avaliação do projeto piloto de AEE, foi feita a apresentação pública da sua execução e dos seus resultados ao mesmo tempo que era desenvolvido um documento com linhas orientadoras onde se estabelecia um conjunto de pontos comuns da auto-avaliação, necessários como base para a avaliação externa. A par foi desenvolvido um documento para enquadrar a apresentação das escolas. A informação quantitativa obtida foi concentrada num outro documento (ME, 2006).

Depois da fase de concepção e de experimentação, o GTAE lançou a segunda fase da avaliação externa sob a responsabilidade da IGE, tendo-se concluído em junho de 2011, o primeiro ciclo de avaliação da rede pública de ensino, que abrangeu um total 1131 escolas agrupamentos ou Unidades de Gestão. Não foram avaliadas as escolas

“que devido a processos de reordenamento da rede escolar deram origem a novos agrupamentos” (IGE, 2011b, p.7).

Pretendendo contribuir “para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGE, 2009a, p.5), a AEE apresentava como objetivos:

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

A estrutura dos objetivos centra na escola a finalidade e a utilidade da avaliação externa. A escola é “o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola” (IGE, 2011b, p.8).

O quadro de referência para a AEE visava definir com detalhe o que se pretendia avaliar, sendo dado a conhecer às escolas (IGE, 2009a).

Composto (cf. Quadro 4) por cinco domínios fundamentais, **Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança, e Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola**, subdivididos em subdomínios ou factores que os operacionalizam (IGE, 2009a).

Para cada domínio foi estabelecido um conjunto de questões com o objetivo exclusivo de os ilustrar (IGE, 2009a) e, desta forma, possibilitar às escolas a preparação para a avaliação externa.

As classificações dos cinco domínios distribuem-se por quatro níveis de classificação – Muito Bom (MB), Bom (B), Suficiente (S) e Insuficiente (I) - com o correspondente descritor.

<b>Quadro 4 - Quadro de referência da AEE - 1º Ciclo Avaliativo (IGE, 2009a)</b>
<b>Domínio dos Resultados</b>
Pretende saber como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sucesso académico</i></li> <li>• <i>Participação e desenvolvimento cívico</i></li> <li>• <i>Comportamento e disciplina</i></li> <li>• <i>Valorização e impacto das aprendizagens</i></li> </ul>
<b>Domínio Prestação do Serviço Educativo</b>
Pretende conhecer o serviço educativo prestado pela escola e a forma como o presta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Articulação e sequencialidade</i></li> <li>• <i>Acompanhamento da prática letiva em sala de aula</i></li> <li>• <i>Diferenciação e apoios</i></li> <li>• <i>Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</i></li> </ul>
<b>Domínio Organização e Gestão Escolar</b>
Pretende conhecer a forma como a escola se organiza e é gerida para prestar o serviço educativo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</i></li> <li>• <i>Gestão dos recursos humanos</i></li> <li>• <i>Gestão dos recursos materiais e financeiros</i></li> <li>• <i>Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</i></li> <li>• <i>Equidade e justiça</i></li> </ul>
<b>Domínio Liderança</b>
Visa conhecer as lideranças que a escola tem, a visão e as estratégias que estão subjacentes à sua organização e gestão.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Visão e estratégia</i></li> <li>• <i>Motivação e empenho</i></li> <li>• <i>Abertura à inovação</i></li> <li>• <i>Parcerias e protocolos e projetos</i></li> </ul>
<b>Domínio Capacidade de Regulação e Melhoria da Escola</b>
Visa saber como é que a escola garante a auto regulação e a melhoria
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Autoavaliação</i></li> <li>• <i>Sustentabilidade e progresso</i></li> </ul>

A implementação deste processo de AEE das escolas aconteceu por fases, numa sequência de etapas desde a sua preparação, trabalho de campo em cada escola/agrupamento de escolas, trabalho final relativo a cada Unidade de Gestão avaliada, até à conclusão dos trabalhos referentes ao ano escolar em causa.

Na fase inicial, o Inspetor-Geral da Educação dirige um convite às escolas para apresentarem a sua candidatura. Quando se verificava que o número de candidaturas não era suficiente, a IGE indicava, com a anuência das respetivas direcções, as escolas necessárias para completar o total de escolas e agrupamentos a avaliar no ano lectivo em questão, seleccionadas com base no equilíbrio entre sub-regiões, tipologias de estabelecimento e níveis de educação e ensino. Caso as candidaturas fossem em número superior à capacidade de resposta de cada Delegação Regional da IGE, a selecção era feita com base nos elementos complementares solicitados, relativos ao processo de auto-avaliação da escola (IGE, 2009a).

A escola era informada da data da visita dos avaliadores ao mesmo tempo que lhes era solicitado que elaborassem um *texto de apresentação*, que enquadrasse os principais documentos orientadores da sua ação educativa (o projeto educativo, o projeto curricular de escola/agrupamento, o regulamento interno e o plano de atividades eram anexados ao texto) e onde constassem elementos de informação e indicadores que demonstrassem a pertinência e a adequação do seu projeto e da sua ação, bem como da qualidade dos resultados obtidos. Este texto era elaborado de acordo com o documento que constituiu um elemento de ligação entre a autoavaliação e a avaliação externa (IGE, 2009a), *Tópicos para a Apresentação da Escola* que contém sete campos de análise: *Contexto e caracterização da escola; O projeto Educativo; A organização e Gestão da Escola; Ligação à comunidade; Clima e ambiente educativos; Resultados e Outros elementos relevantes para a caracterização da escola*. Para cada campo de análise são apresentados tópicos descritores, permitindo à equipa de avaliação externa ter um conhecimento inicial e proceder a uma reflexão sobre a escola que iria avaliar (IGE, 2009a). Por se ter a noção que nas escolas existem variadas experiências e estádios de desenvolvimento da auto-avaliação, que passam pela adopção quer de modelos estruturados ou não estruturados, o GTAE optou por pedir às escolas que preparassem o referido texto de acordo com uma estrutura comum (Clímaco, 2010).

A equipa de avaliadores externos, constituída por dois inspetores pertencentes à administração regional e um avaliador externo à IGE procederam ao tratamento dos dados estatísticos relevantes que constam do *Perfil* da escola, previamente recolhidos juntos dos Serviços Centrais do Ministério da Educação, para a caracterização do contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares nos últimos anos. Este procedimento tornou o processo de avaliação mais justo, na medida em que as apreciações produzidas pelas equipas tinham em conta as informações do contexto em que a escola se insere (IGE, 2009a). Os dados obtidos pelas equipas de avaliadores externos eram complementados pela informação recolhida no *texto de Apresentação da escola* e outros documentos fornecidos pela direção - Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Escola (IGE, 2009a).

O trabalho de campo envolvia a sessão de apresentação da escola, a visita às instalações e as entrevistas em painel aos agentes da comunidade educativa, autarcas e outros parceiros da escola. A constituição dos painéis obedeceu a determinadas condições estabelecidas previamente pela IGE integravam um leque alargado de responsáveis

e representantes a entrevistar pela equipa de avaliação: membros do Conselho Geral; Direção; coordenadores de estabelecimento, no caso dos agrupamentos; representantes dos pais e encarregados de educação nas turmas e membros da Direção da Associação de Pais e Encarregados de Educação; delegados de turma e membros da Direção da Associação de Estudantes; coordenadores de departamentos curriculares; diretores de turma e respetivos coordenadores (de ano ou ciclo); serviços especializados de apoio educativo; serviços de psicologia e orientação; equipa de autoavaliação; docentes sem cargos atribuídos; e representantes do pessoal não docente (IGE, 2001b). Esta forma de audição permitiu a recolha de informação pertinente, segundo várias perspetivas, assim como a participação dos actores locais, pais, autarcas, empresas, associações culturais e outros estabelecimentos de ensino, na vida da escola (IGE, 2009b).

Após a visita às escolas, elaborava-se o *Relatório de escola*, com base nos dados recolhidos por análise documental, por observação direta e por audição através da apresentação da escola e das entrevistas. Clímaco (2010) refere que as orientações facultadas aos avaliadores (em documento interno) respeitantes à elaboração do relatório foram no sentido de que este fosse “*simples, útil e de fácil exequibilidade, considerando os diferentes destinatários*” (p. 93). Considera também que a redacção do relatório deveria contemplar as “questões orientadoras de cada item”, os “descritivos dos níveis da escala de avaliação” e as “evidências que foram recolhidas e cuja análise crítica dão origem e justificam a fundamentação e a pontuação que resulta da apreciação feita, por factor e por domínio” (p.93).

Após a recepção do relatório (enviado pelo Delegado Regional da IGE) a escola avaliada pode, no prazo mínimo de quinze dias, apresentar contraditório, no entanto, a sua redacção só era alterada caso se verificassem incorreções de natureza factual (Clímaco, 2010). Por questões de credibilização do processo e dos próprios avaliadores, a valoração dos domínios não era alterada (Clímaco, 2010), não existindo a possibilidade da escola recorrer das conclusões do relatório. A este propósito, Ventura (2010) é da opinião que deveria existir uma etapa de apresentação e discussão do relatório, prévia ao seu envio, opinião partilhada pelo CNE (2011), para que os principais interlocutores internos e externos à escola se pronunciassem sobre os resultados da avaliação externa, sendo a “única maneira de conquistar a adesão dos estabelecimentos às propostas de mudança e de conferir a máxima legitimidade à intervenção da entidade que avalia” (Ventura, 2010, p.21). Considera, também, “a necessidade de criar uma figura de recurso sobre as conclusões do relatório de avaliação ou, talvez melhor, de uma instância de

apreciação das razões e justificações da escola, envolvendo os principais parceiros da instituição escolar” (Ventura, 2010, p.21).

A avaliação do processo terminou na elaboração de um Relatório Final de AEE, onde se fez uma apresentação da atividade desenvolvida e onde foi efetuada a análise das classificações atribuídas e dos pontos fortes, fracos, oportunidades e constrangimentos identificados, sendo publicado na página da IGE na internet (IGE, 2009a). Este relatório anual contempla, ainda, os resultados de um inquérito por questionário aplicado às escolas e aos avaliadores. A aplicação dos questionários visa obter informações com o intuito de, por um lado, melhorar a atividade “dentro dos limites gerados pela manutenção da estrutura do modelo de avaliação externa durante um ciclo” e, por outro lado, constituir “material para a avaliação externa geral do modelo” (IGE, 2009a, p.14).

Além da documentação até agora mencionada, existe outra documentação divulgada pela IGE na página da internet com o propósito de cumprir com um dos objetivos da avaliação externa: *Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas* (IGE, 2009a). Segundo a IGE (2009a) os resultados da avaliação sendo divulgados publicamente, assumem “a forma de prestação de contas das escolas e, de algum modo, dos próprios avaliadores. Dada a relevância da informação recolhida, é também um contributo para a qualificação do debate público sobre a educação e um incentivo a uma maior participação social nas escolas” (p.14).

***O novo ciclo da Avaliação Externa das Escolas*** – Tendo como base os elementos recolhidos pela IGE ao longo do primeiro ciclo avaliativo, bem como à sua autoavaliação e à reflexão feita e, tendo em conta os pareceres (Parecer nº 5/2008 e Parecer nº 3/2010) e a recomendação do CNE (Recomendação nº 1/2011), identificaram-se áreas de melhoria a considerar na preparação do novo ciclo de avaliação (Despacho nº 4150/2011, preâmbulo). A este propósito Clímaco (2010) refere que “a análise da experiência adquirida mostra que é importante que alguns pontos fracos sejam corrigidos e o modelo seja melhorado, para que a política de avaliação das escolas, no âmbito mais vasto da avaliação do Sistema Educativo e dos Ensinos Básico e Secundário ganhe consistência” (p.107).

Atendendo a que a AEE deverá perseguir objetivos de capacitação, regulação e participação, numa perspetiva de conciliação de finalidades associadas à melhoria e à prestação de contas (CNE, 2011), o Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Despacho nº

4150/2011, com o propósito de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo de AEE, propôs os seguintes objetivos para o novo ciclo avaliativo:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (ME, 2011, p.42).

Tendo em conta os objetivos propostos bem como os fundamentos e as características de uma avaliação para a qualidade da educação (ME, 2011), o quadro de referência da AEE para o novo ciclo de avaliação passa a ser composto por três domínios (em vez dos anteriores cinco domínios) – *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão* - cada um contemplando três campos de análise. (cf. quadro 5)

<b>Quadro 5 - Quadro de referência da AEE – 2º Ciclo Avaliativo (IGE, 2011)</b>
<b>Domínio dos Resultados</b>
Pretende saber como conhece a escola os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Académicos</i></li> <li>• <i>Sociais</i></li> <li>• <i>Reconhecimento da comunidade</i></li> </ul>
<b>Domínio Prestação do Serviço Educativo</b>
Pretende conhecer o serviço educativo prestado pela escola e a forma como o presta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Monitorização</i></li> <li>• <i>Avaliação das aprendizagens</i></li> </ul>
<b>Domínio Liderança e Gestão</b>
Visa conhecer as lideranças que a escola tem, a visão e as estratégias que estão subjacentes à sua organização e gestão.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Liderança</i></li> <li>• <i>Gestão</i></li> <li>• <i>Auto-avaliação e melhoria</i></li> </ul>

Nos níveis da escala de classificação é introduzido um quinto nível – *Excelente* que visa possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excepcionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio (ME, 2011).

A metodologia da AEE no segundo ciclo assenta fundamentalmente na análise do documento de apresentação da escola – além de abordar explicitamente cada um dos domínios e respetivos campos, deve referir os resultados de avaliações externas anterio-

res e medidas consequentes tomadas pela escola, Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola/Agrupamento, Plano Anual ou Plurianual de Atividades, Regulamento Interno, Relatório de Auto-avaliação, projetos curriculares de grupo/turma e outros documentos que a escola considere pertinentes remeter à equipa de avaliação; a Análise da informação estatística – para além do tradicional “Perfil de escola”, é calculado o “valor esperado”, isto é, os resultados escolares são calculados tendo em conta o valor acrescentado que assenta em parâmetros contextuais pré-definidos; a aplicação de questionários para avaliar os níveis de satisfação dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos trabalhadores da escola docentes e não docentes, e análise dos resultados obtidos; a observação direta – visita às instalações, ambientes educativos, contactos informais... e as Entrevistas em painel - 12 painéis representativos da comunidade educativa (foi criado um novo painel destinado a entrevistar os representantes da autarquia).

Os relatórios do novo ciclo deverão utilizar uma linguagem mais clara e ser mais sucintos e objectivos, menos descritivos e mais avaliativos, e devem ser mais precisos na identificação das áreas onde a escola ou o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços de melhoria. A versão provisória do relatório será enviada à escola até 30 dias úteis após a visita da equipa de avaliação. Caso haja lugar a contraditório, a equipa de avaliação, além de introduzir no relatório as alterações que considere adequadas – o que pode abranger a alteração das classificações atribuídas (que no anterior modelo não eram passíveis de alteração), elabora uma resposta que o acompanhará. A versão final do relatório é enviada ao presidente do Conselho Geral e ao Diretor da escola que pode apresentar recurso até dez dias úteis após a recepção da versão final do relatório. A entidade que tiver o encargo de apreciar o recurso pode propor ao membro do governo responsável pela área da educação a manutenção das conclusões da avaliação, designadamente das classificações atribuídas, ou a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa (ME, 2011).

Desta forma o novo modelo de AEE prevê que, no prazo de dois meses após a publicação do relatório (em caso de apresentação de recurso, a publicação do relatório fica suspensa até decisão final), a escola apresente à administração educativa um plano de melhoria que, de um modo selectivo, sintético e pragmático, deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tendo em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar esse plano deve ser publicado na página da escola ou do agrupamento.

De acordo com o exposto, Clímaco (2010), referindo-se à preparação do novo ciclo de AEE, considerou ser necessário, para além da simplificação dos quadros de referência uma reestruturação e simplificação dos factores e domínios para evitar uma possível sobreposição que se verificou em relatórios de escola do primeiro ciclo de AEE. A mesma autora considera, ainda, ser indispensável a compilação/produção de material de apoio para a auto-formação de avaliadores e avaliados, bem como a utilização de uma escrita clara e objectiva dos relatórios de forma à sua compreensão por todos os elementos da comunidade educativa. Aponta para a necessidade de uma revisão dos critérios da escala de classificação e dos conceitos que estruturam as considerações finais, como forma de evitar que a “descrições semelhantes correspondem classificações diferentes” e vice-versa evitando desta forma “alguma inconsistência entre a descrição do desempenho e a descrição do critério na escala de classificação”, foram outros dos aspetos considerados necessários pela referida autora na preparação do novo ciclo avaliativo (Clímaco, 2010, p.108). Desta forma, “cobrir-se-ia toda a população, possivelmente tornando os modelos ainda mais robustos e com maior poder preditivo, por aumento do número de escolas consideradas, abrangendo um leque mais alargado de população e de formas de organização escolar” (ME, 2011, p.48). Também, o “novo ciclo de AEE deverá dedicar particular atenção ao envolvimento e participação dos principais actores da comunidade escolar” (ME, 2011, p.57). A título de recomendação, o GTAE(ME, 2011) considera que seria positivo se na concretização do novo ciclo AEE, se procedesse também a um processo de meta-análise, por uma entidade externa à IGE, além dos relatórios anuais e/ou no final do ciclo de avaliação, complementares aos produzidos pela IGE. O GT entendeu ainda que “é desejável alargar o processo de AEE ao sector particular e cooperativo no novo ciclo de avaliação, desde logo aos estabelecimentos de ensino que celebraram contratos de associação com o Estado” (ME, 2011, p.56)

## **2.7. Pareceres e Recomendações do CNE sobre a avaliação das escolas**

Os Pareceres do CNE (órgão consultivo) - Parecer n.º 5/2008, Parecer nº3/2010 e Recomendação nº1/2011 - assumem um papel de relevo na avaliação de escolas, por se constituírem documentos úteis, para a IGE e para as próprias escolas e por representarem uma visão sobre os resultados da AEE e poderem sugerir ao ME e ao GTAE,

recomendações para melhoria dos processos em curso. Iremos de seguida mostrar os seus contributos para uma melhoria de todo o processo que envolve a AEE.

Iremos utilizar como linha orientadora para análise dos documentos acima citados, o Parecer n.º 5/2008, em que o CNE refere que “para a análise crítica do modelo e processo de avaliação vigentes decidiu -se considerar autonomamente as três fases que é possível identificar no processo: a fase de preparação, que antecede a visita da equipa de avaliação às escolas; a fase crucial de visita às escolas; e a fase final, que a sucede” (p.26153). Sendo esta a ordem que iremos optar para analisar estes pareceres.

### ***Fase de preparação (antecede a visita às escolas)***

Tendo como finalidade primordial encontrar a “boa escola” ou uma “escola de qualidade” a Recomendação nº1/2001, define-se por garantir a equidade no acesso, considerando a diversidade do seu público; assegurar a todos aprendizagens de qualidade e a aquisição de capacidades essenciais; promover a qualidade e eficiência, sem discriminação; favorecer a integração, participação e respeito de todos os elementos que a formam, relacionando-se de forma aberta com o meio em que está inserida e com a sociedade em geral, dispondo de meios humanos e materiais para levar a cabo a sua missão (p.991). Para a obtenção de uma escola de qualidade, “deverá servir três objectivos principais: a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos; b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema; c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes directos (estudantes e encarregados de educação) e indirectos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções” (CNE, 2011, p.989) entendimento também do CNE (2008) ao referir que “a avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema” (p.26152). Também “o reconhecimento, por parte das escolas, cada vez em maior número, da importância da avaliação enquanto instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados accionando, nesse quadro, processos de auto-avaliação” (CNE, 2008, p.26152). Identifica-se, assim, um dos efeitos positivos gerados pela AEE, ou seja o despoletar de processos de auto-avaliação.

Relativamente ao valor atribuído aos cinco domínios, no Modelo de AEE (resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de auto-regulação e melhoria da escola), o CNE (2008) entende que o domínio *resultados* deveria “merecer valorização especial uma vez que consubstancia toda a acção da escola” (CNE, 2008, p.26154) não deixando de realçar que se torna “muito desejável a avaliação dos restantes quatro domínios, pois constitui o meio de diagnóstico do funcionamento da escola e explicam, em parte, os resultados alcançados” (CNE, 2008, p.26154).

Quanto à clarificação dos termos de referência do Modelo de Avaliação Externa da IGE, o CNE (2010) considera que “a exploração integral das potencialidades do processo [de avaliação] só poderá ser alcançada se os padrões de medida estiverem totalmente clarificados. Essa clarificação deve ser feita antes de se dar início a um novo ciclo avaliativo”(p.31831).

“Há que conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de factores externos” (CNE, 2008, p.26152). Sendo assim, o CNE (2010) defende que, “sendo a AEE [Avaliação Externa das Escolas] o primeiro instrumento de que dispomos para conhecer melhor as escolas públicas e, de alguma forma, ajudar a ultrapassar os pontos críticos das diferentes unidades orgânicas que são objecto deste processo, é importante ter presente que o modelo utilizado não permite ter em consideração os pontos de partida específicos das diversas escolas e, portanto, conhecer a evolução produzida em cada uma, assim como nem sempre distingue os aspectos que, sendo identificados como fragilidades, são da responsabilidade da administração educativa central ou local” (p.31830), esta necessidade foi solicitada quando o CNE (2008) se refere que “ainda na fase preparatória é pedido às escolas um conjunto de documentos, designadamente um texto com a sua caracterização, documentos orientadores da sua vida interna e dados estatísticos ( p.26154).

O CNE (2011) “ propõe que o referencial subjacente à AEE seja aperfeiçoado no sentido de que os meios e processos não sejam considerados de forma estanque e como um fim em si mas sejam analisados na perspectiva da produção dos resultados, colocando estes últimos num patamar valorativo predominante (ex.:a liderança vista não como um aspecto isolado mas enquanto gestão de meios e processos tendo em perspectiva determinados resultados). Não se preconizando uma classificação global de cada agru-

pamento, esta valoração terá de ser efectuada de outras formas que não através da ponderação quantitativa dessa vertente da avaliação” (p.990).

Existiam algumas preocupações relativamente aos efeitos negativos que podem ser gerados nas escolas e nos seus agentes, pelo facto de visarem simultaneamente a melhoria das escolas e a regulação geral do sistema, afirmando o CNE (2008) que “os objectivos formulados apontam para a tridimensionalidade do modelo de avaliação: pretende, por um lado, inequivocamente, contribuir directamente para a melhoria das escolas (1), mas pretende também servir de base para a regulação geral do sistema (2) e ainda disponibilizar informação estruturada à comunidade (3). Estas múltiplas dimensões podem gerar tensões internas no processo, sobretudo entre (1) e (2), impedindo o seu sucesso pleno. Concretamente, o receio de que da avaliação externa possam resultar consequências negativas para as escolas e os seus agentes pode levar a comunidade escolar a adoptar uma atitude defensiva, contornando problemas que devem ser enfrentados e assim enfraquecendo a dimensão (1) do processo, porventura a mais importante” (p.26153). Parece estar aqui subentendida a compreensão do CNE face a algumas das resistências que os professores, por vezes, manifestam, na implementação de processos de mudança, quando induzidas do exterior. No entanto, os efeitos que a avaliação externa gera nas escolas são positivos, uma vez que CNE (2008) afirma que “pese embora os receios, reserva e até desconfiança por parte de algumas escolas, parecem estar a ser criadas condições para a IGE fomentar a diversidade na aplicação do modelo e enriquecer a panóplia das suas actuações com um novo papel no quadro do sistema educativo” (p.2656).

O CNE (2011) no ponto 3.3, refere que a AEE “(...) deve constituir-se como mais uma forma de abrir as escolas à sociedade e mobilizar a sociedade para o apoio às escolas” (p.990), dando continuidade ao parecer do CNE (2008) que considera relevante que a avaliação externa gere efeitos não só nas escolas, mas também noutras estruturas do sistema educativo que interagem com estas “para que seja possível, numa lógica sistémica, detectar as diferentes causas e propor soluções que reforcem a fiabilidade, a credibilidade e o bom funcionamento do sistema” (p.26155). “Esta participação pode contribuir para tornar mais presente a voz de quem assume responsabilidades directas e dos destinatários da acção da escola, para convocar o profissionalismo docente, promover o desenvolvimento de competências de avaliação e interpretação dos seus resultados, diminuir resistências, em suma, potenciar utilidade da avaliação”(CNE, 2011, p.991). “Devem ser promovidas estratégias que favoreçam uma mais eficiente participa-

ção das autarquias” (CNE, 2010, p.31832), assim como, “ser estudadas formas de envolver mais profundamente os pais no processo de avaliação externa das escolas” (CNE, 2010, p.31832). Do exposto o CNE (2011) considera que os painéis devem integrar elementos não pertencentes a órgãos formais, escolhidos aleatoriamente entre os interessados por forma a aumentar a representatividade descomprometida da comunidade escolar. Sugere o aprofundamento dos mecanismos de auscultação dos intervenientes mais diretos no processo, quer na escolha dos representantes nos vários painéis, quer na aferição alargada e sistemática da opinião dos alunos, pais e professores e, ainda, através da criação de um painel autónomo para integrar representantes da autarquia.

### ***Fase Crucial – Visita às escolas***

No que respeita à atenção prestada pela IGE às práticas lectivas, em contexto de sala de aula, no decurso do processo de avaliação externa, o CNE (2008) considera que “no âmbito do processo de avaliação deveria assumir outra relevância a observação de aulas. É na sala de aula que se vive o essencial do processo educativo e uma avaliação incapaz de se debruçar sobre o que aí ocorre não cumpre plenamente as suas funções. O processo em curso não inclui essa observação, o que constitui uma potencial limitação” (p.26154). No entanto, existe uma ressalva neste processo que serve “não para efectuar observações formais de aulas integrais, nem com o intuito de avaliar o desempenho individual, mas apenas para sentir o ambiente que aí se vive. Este procedimento, porém, parece não ser uniforme, o que levanta problemas de equidade entre escolas” (CNE, 2010, p. 31832). No seguimento desta observação, torna-se relevante a preocupação do CNE (2008), relativamente às fragilidades apontadas pela IGE, nos relatórios da avaliação externa, constatando que “ainda assim, vale a pena notar que os pontos fortes identificados pelo relatório de avaliação dizem sobretudo respeito a aspectos instrumentais, sendo o sucesso escolar e a articulação e sequencialidade na prestação do serviço educativo, os factores de avaliação mais referenciados como fragilidades, o que não pode deixar de constituir motivo de preocupação, exigindo reflexão cuidada” (p.26155).

Quanto aos objectivos visados pelo Modelo de Avaliação Externa da IGE, o CNE (2010) refere que “tal como se encontram expressos no folheto de divulgação de 2009-2010, não foram reformulados, continuando a carecer de clarificação” (p.31831). E fundamenta a sua posição, explicitando que “são apontados cinco objectivos, dos quais três prendem-se com a auto-melhoria das escolas, um com a regulação do sistema e um outro com a informação da sociedade. Estas proporções sugerem que a avaliação externa das escolas é um processo essencialmente vocacionado para o autoprogresso das

escolas e as outras duas vertentes são secundárias ou acessórias, visão que não partilhámos, tanto mais que os primeiros três objectivos são por natureza, também de autoavaliação” (CNE, 2010, p.31831).

Salienta-se a posição assumida pelo CNE (2010) no que respeita ao *valor acrescentado*, e à ausência de informação sobre os pontos de partida das escolas, nos processos de avaliação, defendendo que existem “lacunas significativas na produção e disponibilização da informação necessária. Estas dificuldades, porém, deverão ser ultrapassadas, pois uma AEE que não tenha em conta a situação de partida dos alunos é, naturalmente, enviesada” (p.31832). Sendo assim, deverá existir a procura exaustiva da recolha de informações sobre as escolas e necessária à confrontação dos resultados da avaliação externa, respeita à opinião dos alunos sobre a sua escola, quando refere que “afigura-se muito pertinente que, a exemplo do que se passa nas escolas profissionais, por exigência das regras comunitárias, se faça a avaliação das expectativas (no início) e do grau de satisfação (no fim) dos alunos. Esta avaliação proporcionaria a obtenção de muita e significativa informação relativamente ao olhar dos alunos sobre a escola” (CNE, 2010, p.31833). O CNE (2011) “reconhece que o que se deve avaliar é o “valor acrescentado educativo”, i.e., identificar, tanto quanto possível, o efeito/factor escola, independentemente do contexto e do nível socioeconómico das famílias. Isso implica conhecer bem as condições e características da população escolar e a relação entre estas e as aprendizagens. De facto, as classificações internas e provas de aferição/exames estão altamente correlacionados com as características socioeconómicas dos alunos” (p.991) sendo retomada e reforçada a ideia de que “o desempenho das escolas e, portanto, a sua avaliação, deveria medir -se pelo «valor acrescentado» educativo que proporcionam, i. e., dever-se-ia ter em conta o ponto de partida dos alunos e as metas que conseguem alcançar” (CNE, 2010, p.31832) uma vez que “os resultados das escolas surgem mais fracos nos parâmetros centrais, designadamente no descritor «Resultados»” (CNE, 2010, p.31832).

O CNE (2011) refere ser razoável manter a duração das visitas às escolas não agrupadas, sugerindo-se um eventual alargamento, no caso dos agrupamentos de maior dimensão. Relativamente ao acompanhamento das escolas, o CNE considera que este se justifica, quer no período que se segue à avaliação das mesmas, quer na preparação da visita das equipas de avaliação, podendo ler-se que “o CNE sugere a necessidade das escolas receberem apoio para a auto-avaliação/preparação da AEE. A audição de escolas tornou evidente que, pontualmente, algumas foram incapazes de preparar adequada-

mente o processo. A maioria fê-lo sem apoios formais, com recurso a um «amigo crítico» externo, em alguns casos. A existência de elementos externos nuns casos e noutros não pode distorcer os resultados finais. Daí a necessidade de colocar todos os actores ao mesmo nível, através de acções de formação e ou sensibilização” (CNE, 2010, p.31832). De acordo com esta posição, o CNE saúda a iniciativa da IGE pelo facto de esta entidade projectar “levar a cabo, no ano lectivo de 2009-2010, no âmbito do seu programa de acompanhamento, a actividade auto-avaliação das escolas, que apreciará os procedimentos de auto-avaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa” (CCNE, 2010, p.31831) recomendando que esta actividade “deve ser acompanhada por intervenções sustentadas das direcções regionais de Educação” (CNE, 2010, p.31831) porque “a preparação e a concretização de planos de melhoria devem ser aspectos centrais do processo de avaliação das escolas” (CNE, 2010, p.31833).

### ***Fase Final***

“ A avaliação das escolas só faz sentido se for entendida como um instrumento político para uma estratégia de reconfiguração e mudança das políticas públicas do Estado para a educação e estiver associada a uma politica activa de promoção de autonomia da gestão e administração escolar. Caso contrário pode transformar -se num exercício retórico para gerir o *status quo*. Assim sendo, a avaliação deve tornar -se uma prática regular tendo como fim a inovação das práticas e o progresso nos resultados atingidos, exigindo por isso que os objectivos das escolas e do sistema estejam muito claramente estabelecidos. Deve assim ser assumida como um instrumento mobilizador de novas atitudes e práticas, numa lógica de auto -avaliação dos indivíduos, dos grupos e das próprias instituições, incrementando uma cultura e praxis de avaliação envolvendo uma participação e o conhecimento colectivo de diferentes actores, com legitimidades reconhecidas ”(CNE, 2008, p.26155), pelo que, “importa alargar e aprofundar os mecanismos de auscultação, garantindo uma maior representatividade e um olhar completo da realidade das escolas” (CNE, 2010, p.31832). Pois, “a transparência da AEE e a publicitação dos referenciais metodológicos, dos relatórios relativos a cada escola e dos relatórios anuais da IGE, têm sido apontadas como positivas, designadamente, como forma de difundir o conhecimento sobre as escolas, fomentar a participação e estimular a melhoria (CNE, 2011, p.993).

“A imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames

referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam” (CNE, 2008, p.26152) como o que acontece com os “rankings das escolas baseados nos resultados dos exames dos alunos. Este é um aspecto crítico do processo, bastante salientado no segundo parecer do CNE, ilustrando bem a tensão entre as finalidades da melhoria e da prestação de contas (CNE, 2011, p.993).

Outra das limitações dos processos de AE apontada por esta entidade consiste no seguimento da avaliação das escolas, sendo este facto considerado pelo CNE (2008) como “um dos aspectos a merecer maiores reparos no processo em análise (...) O simples fornecimento à escola de um diagnóstico externo dos seus problemas, louvável por si mesmo, não parece tirar partido de todo o potencial do processo avaliativo nem fazer jus ao esforço pedido aos intervenientes, avaliadores e avaliados” (p.26155). A este propósito também é considerado relevante que a avaliação externa gere efeitos não só nas escolas, mas também noutras estruturas do sistema educativo que interagem com estas “para que seja possível, numa lógica sistémica, detectar as diferentes causas e propor soluções que reforcem a fiabilidade, a credibilidade e o bom funcionamento do sistema” (CNE, 2008, p.26155).

Relativamente à apresentação do relatório de avaliação elaborado pela IGE, aconselha o CNE que este “deve ser apresentado presencialmente às escolas e outros parceiros, incluindo representantes dos conselhos municipais de educação, com a presença de elementos das estruturas regionais e locais do ME, com a responsabilidade de apoiar e acompanhar a operacionalização dos planos de melhoria do desempenho que resultem da AEE. O relatório de avaliação deve contribuir significativamente para a construção dos planos de melhoria das escolas” (CNE, 2010, p.31832). A posição do CNE vai mais longe, quando propõe que “é necessário adoptar processos que garantam que a informação final do processo de avaliação das escolas, num formato resumido e não técnico, chegue efectivamente a todos os encarregados de educação. Neste âmbito, a IGE e as escolas assumem especial responsabilidade” (CNE, 2010, p.31832). Verifica-se, no texto do parecer em análise do CNE, o desejo expresso para que seja assegurada uma participação efectiva de todos os elementos da comunidade, promovendo, deste modo, a participação de todos os parceiros sociais da comunidade educativa, uma vez que é uma das lacunas também salientada pela IGE nos Relatórios da AEE. Neste sentido, o CNE apresenta como sugestão que “a IGE deve preparar e desenvolver um plano de comunicação à sociedade, dos resultados da avaliação externa das escolas (...).

A visibilidade e o interesse por essa comunicação à sociedade obrigam à utilização de modelos que (...) enquadrando devidamente os pontos de partida e de chegada de cada escola, assegure, nos resultados divulgados anualmente, a representatividade do universo nacional” (CNE, 2010, pp.31832-31833).

Como efeitos positivos gerados pela avaliação das escolas, são de assinalar a opinião emitida pelos actores educativos e por outros elementos da comunidade educativa – pais e autarquias – sobre os resultados da avaliação externa, reconhecendo “geralmente como justos os resultados da avaliação externa das escolas e realista a imagem que os avaliadores fazem dos estabelecimentos de ensino, em consonância, aliás, com o que se passa com os directores e outros dirigentes das escolas. Isto constitui, naturalmente, motivo de esperança de que o processo de avaliação externa das escolas venha a adquirir a relevância social que merece” (CNE, 2010, p.31831).

Quanto ao acompanhamento dado às escolas no processo pós-avaliação, “merece uma particular referência a ideia de que a avaliação das escolas não tem tido a devida sequência e efeitos, em termos de acompanhamento e apoio por parte da administração educativa, tendo em vista assegurar condições para a concretização dos planos de melhoria” (CNE, 2010, p.31831). Relembrando as considerações tecidas sobre este factor, no Parecer n.º 5/2008, o CNE (2010) acrescenta ainda que “a pós-avaliação é crucial para dar sentido a todo o processo. Nesse contexto, [no Parecer anterior, o CNE] preconizava apoios às escolas mais deficitárias e a celebração de contratos de autonomia com outras. A audição às escolas sugere que estas não têm grandes expectativas na pós-avaliação, nem quanto a eventuais apoios nem quanto à conquista de mais autonomia, embora esta, particularmente, constitua uma aspiração muito genuína que requer urgente atenção por parte do Ministério” (p.31832). Ainda neste contexto é de salientar um aspecto bastante importante para este estudo, que se prende com a clarificação não só dos conceitos e objectivos que orientam a avaliação externa das escolas, mas também com os padrões de medida. E, sobre este aspecto, o CNE (2010) afirma que existe “insuficiência na explicitação dos padrões de medida [que] foi também previamente apontada pelo CNE. Esta situação não parece ter sofrido qualquer evolução” (p. 31831).

O CNE (2010) sustenta relativamente aos apoios necessários às escolas, defendendo que “deve ponderar-se a possibilidade das escolas verem alterados alguns dos apoios e recursos necessários à concretização dos planos que construam para alterar os pontos fracos identificados na AEE” (p.31831), sendo que “as escolas, na sequência da recepção do relatório da avaliação, deveriam, para além de poder contestar algumas

incongruências, apresentar um plano de acções de melhoria, que deveria ser objecto de acompanhamento por parte dos órgãos de gestão da escola e da administração educativa (DRE)” (CNE, 2010, p.31832).

As escolas têm a possibilidade de, face ao Relatório da Avaliação Externa, elaborar um Relatório denominado “Contraditório”. Segundo o CNE (2010), “o actual processo do contraditório deve ser profundamente revisto” (p.31831), acrescentando, ainda, que “deve ser estimulado o recurso a formas de avaliação da opinião e satisfação dos principais actores, por exemplo, através da realização de inquéritos, em particular, o universo dos alunos deveria ser inquirido de forma mais extensiva, para além da auscultação dos seus representantes em painel” (CNE, 2010, p.31832).

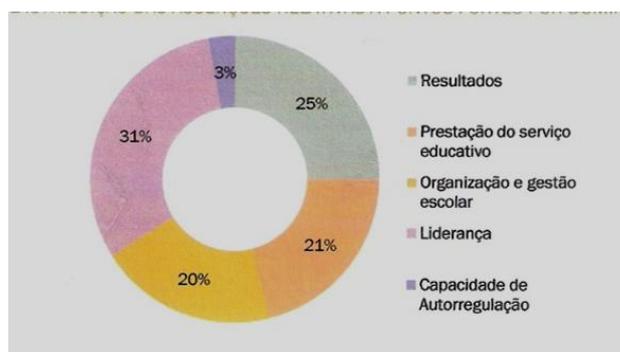
## **2.8. Resultados relativos ao 1º Ciclo Avaliativo de Escolas**

De seguida iremos realizar uma análise dos resultados obtidos no Relatório final da AEE relativo ao ciclo avaliativo de 2006-2011, elaborado pelo GTAE da IGE a partir dos relatórios das escolas avaliadas.

Entre os anos letivos de 2006-2007 e 2010-2011 o Programa de AEE abrangeu 1107 escolas do Continente, sendo 772 agrupamentos de escolas e 335 escolas não agrupadas.

Iremos analisar os resultados relativamente aos domínios que constituíram o quadro de referência do ciclo avaliativo 2006-2011, salientando os que pertencem a pontos fortes e os que pertencem aos pontos fracos. As classificações dos cinco domínios e factores que constituem o quadro de referência são atribuídas numa escala qualitativa com quatro níveis: *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*. A diferenciação entre estes níveis faz-se pelo balanço entre o número de pontos fortes e fracos, pelo carácter mais ou menos generalizado das acções e procedimentos adoptados pela unidade de gestão e pelo respectivo impacte na melhoria dos resultados dos alunos.

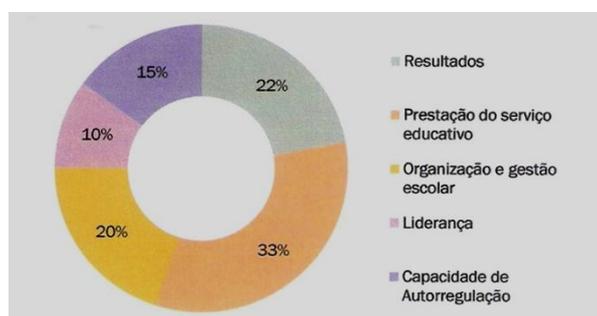
***Pontos fortes*** – Podemos observar na figura 2 a distribuição relativa às acções associadas aos pontos fortes, distribuídas pelos diferentes domínios avaliados, que consta dos 1107 relatórios de escola (IGE, 2006/2011, p.27).



**Figura 2** - Pontos fortes do 1º ciclo avaliativo de AEE (IGE 2006-211, p.27)

Observa-se que o valor mais elevado se refere ao domínio **Liderança** ([29% , 32%]), seguido de **Resultados** ([24% , 28%]), **Prestação do Serviço Educativo** ([20% , 22%]) e **Organização e Gestão Escolar** ([17% , 27%]), estes resultados denotam algum equilíbrio no objecto de avaliação. A percentagens relativa aos domínios **Capacidade de Autorregulação** e **Melhoria da Escola** é baixa, nunca ultrapassando os 5%, no ciclo avaliativo em causa (2006-2011).

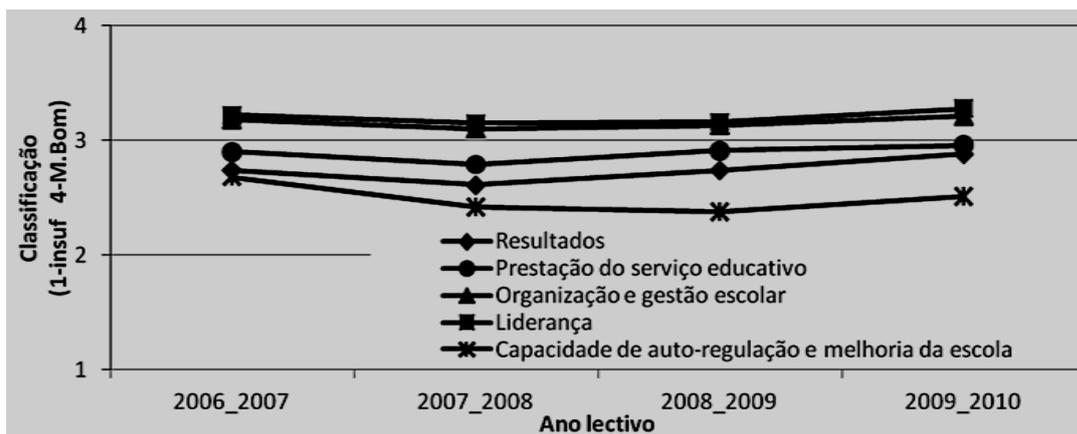
**Pontos fracos** –Podemos observar na figura 3 a distribuição das acções relativas aos pontos fracos, distribuídas pelos diferentes domínios avaliados, que consta dos 1107 relatórios de escola.(Relatório 2006/2011, IGE, p.27)



**Figura 3**- Pontos fracos do 1º ciclo avaliativo de AEE (IGE 2006-211, p.27)

O valor mais elevado encontra-se no domínio **Prestação de Serviço Educativo** ([30%, 35]), seguido de **Resultados** ([12%, 24%]), registou-se neste domínio o valor mais alto no ano lectivo 2009-2010, de seguida **Organização e Gestão Escolar** ([17%, 31%], com amplitude significativa, sendo no ano 2009-2010 que apresentou menor valor), **Auto-regulação e Melhoria da Escola** ([14%, 17%]) e em último Liderança ([9%, 12%]).

De seguida apresentamos a figura 4 que representa um gráfico resultante de um estudo realizado sobre AEE entre 2006 e 2010 de uma equipa de investigadores da Universidade de Coimbra ( Barreira et al, 2011).



**Figura 4** - Evolução das pontuações obtidas nos domínios contemplados na AEE (Barreira et al, 2011, p.85)

Da observação e análise deste gráfico, poderemos referir que, no geral, as escolas obtiveram boas classificações em todos os domínios com excepção na Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento.

Nos domínios como **Liderança** e **Organização e gestão escolar** (domínios muito interligados) apresentaram valores sempre muito próximos e elevados, não existindo grandes oscilações ao longo dos anos o que “sugere a possível influência do quadro de referência e da metodologia usada no próprio processo de avaliação estes dados sugerem a existência de uma valorização diferencial dos domínios, de acordo com os propósitos do modelo” (Barreira et al., 2011, p.91). Os inquéritos eram dirigidos aos directores que naturalmente consideravam o processo avaliação de escolas positivo e se auto-avaliaram igualmente de forma positiva. Relativamente ao domínio **Prestação de serviço educativo** em que além da direcção têm de ser accionados outros actores, existindo já necessidade de maior interacção entre os vários actores, estruturas de topo e intermédias, as classificações baixam ligeiramente. Sendo que é importante salientar que “neste sentido, um quadro teórico para a avaliação da qualidade das escolas, e que não está unicamente presente nos resultados dos alunos, mas também nos processos de interacção social que são desenvolvidos na escola e comunidade” (Pacheco, 2011, p.3). Com valores mais baixos encontramos os domínios **Resultados**, mas próximos dos valores mais elevados, com algumas oscilações, mas de pequenas amplitude. Este domínio, dependente dos resultados obtidos pelos alunos que por sua vez são resultado do trabalho efectuado pelos professores, actores que em todo este processo avaliativo poderão ter pouca participação/conhecimento. Este facto talvez faça com que o seu envolvimento seja menor do que o esperado, e também por esse motivo o domínio da **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola** notam-se os valores mais baixos.

Poderemos referir que “os efeitos resultam de um impacto, cujo estudo nem sempre é fácil de realizar, por razões que se prendem com o que é a aparência e o que é a realidade e com o que é perfilhado pelos atores nos seus contextos de intervenção”(Pacheco, 2011, p.2).

“Considerando-se a escola como um todo, incluindo as salas de aula, mas desde que esse todo não seja uma soma de partes individuais. Para isso, é fundamental que a avaliação se processe de forma colaborativa entre os diversos participantes, em que cada um sabe os dados que recolhe e aplica os critérios” (Pacheco, 2011, p.28), sendo que, a utilização dos “critérios ajuda a determinar se algo é bom, adequado ou pobre” (Sanders & Davidson, 2003, p.817).

## **2.9. Opiniões de avaliados e avaliadores**

Os dados a seguir referidos baseiam-se no relatório final relativo ao ciclo avaliativo de 2006 - 2011 sobre a AEE. Corresponde às opiniões dos avaliadores e avaliados obtidas a partir da análise e recolha das respostas a questionários aplicados às 1107 escolas avaliadas e aos avaliadores envolvidos no processo. A finalidade deste estudo será reter as perspectivas globais e reflexivas, destes actores, sobre o processo AEE e ao mesmo tempo proceder a uma leitura global do próprio processo.

A classificação das respostas baseou-se numa escala de A a D, em que A corresponde a *Concordo Totalmente* e D a *Discordo Totalmente*. Os itens que não obtiveram resposta são assinalados com NR (*Não Responde*). O tratamento dos resultados respeita a estrutura dos questionários. Nesta análise só se contemplaram as respostas fechadas. No entanto, nos relatórios anuais da AEE poderão ser encontrados exemplos que ilustram as respostas dos avaliados e dos avaliadores aos itens de resposta aberta do questionário. Completamos estas opiniões com dados recolhidos também no relatório correspondente ao ciclo avaliativo 2010-2011.

### ***Opiniões dos avaliados***

No total obtiveram-se 949 respostas de escolas o que corresponde a uma participação de 85,7%. As questões colocadas nos questionários pertenceram auscultar a opinião dos avaliados relativamente a: *Tópicos para apresentação da escola; Quadro de referência; Relevância dos factores; Envolvimento da escola na AEE; Contactos com a*

*IGE; Visita da equipa de avaliação; Relatório escola da equipa de avaliação externa; Contributo da avaliação externa para a auto-avaliação da escola.*

**Tópicos para apresentação da escola** – 60% concordou com a pertinência dos tópicos utilizados para a apresentação da escola. Da análise dos dados referentes a cada ano de AEE, observa-se uma maior concordância relativamente a este item no ano de 2008-2009 (IGE, 2006/2011, pp.40-41).

Reconhecem este documento como pertinente na medida em que estabelece um elo de ligação entre a avaliação externa e a auto-avaliação. No entanto sugerem mais tópicos, como uma forma de melhorar todo este processo a referir: “Projetos desenvolvidos e sua relevância na aprendizagem; Valorização da escola na perspetiva daqueles que a frequentam; Articulação com a autarquia; Relação com a comunidade; Definição de linhas de visão estratégica da escola e metas de aprendizagem; Valor acrescentado pela escola ao perfil dos alunos; Oferta educativa; Descrição mais detalhada do contexto e sua implicação na vida escolar dos alunos; e Contexto socioeconómico e cultural da comunidade envolvente”(IGE, 2010/2011, p.53).

**Quadro de referência** – A maioria dos respondentes, com exceção de 2%, concordaram com a pertinência deste item (IGE, 2006/2011, pp.40-41).

**Relevância dos factores** – Este item abarcou os cinco domínios observados assim como a relevância dada aos factores incluídos nos cinco domínios avaliados (**Resultados; Prestação de Serviço Educativo, Organização e Gestão Escola, Liderança, Capacidade de regulação e Melhoria de escola** ). Quanto ao primeiro – **Resultados** – foi expressa uma considerável discordância, em especial no factor Sucesso académico (9%) (IGE, 2006/2011, p.41). São sugeridos, a incluir neste domínio os factores: “Contexto socioeconómico das famílias, Valor acrescentado por aluno, Qualidade das aprendizagens e Formação pessoal e social dos alunos” (IGE, 2010/2011, p.58). Para o domínio **Prestação de Serviço Educativo** – foi o que obteve a maior percentagem de discordância relativamente à relevância dos factores nele incluídos. O fator Acompanhamento da prática letiva em sala de aula foi constantemente apontado como o menos relevante no decorrer dos vários anos de avaliação, tendo atingido o valor máximo de discordância no ano letivo 2010-2011, com uma percentagem de 17% (IGE, 2006/2007, p.41). Foram propostos outros factores como a “Diferenciação pedagógica, o Acompanhamento e supervisão, a Partilha de boas práticas, a Adequação do Projeto Curricular de Escola à especificidade dos alunos, a Inovação e pertinência das práticas letivas, as Práticas inovadoras nas medidas de apoio implementadas, as Atividades e projetos

extracurriculares importantes para a consecução do projeto educativo e os Currículos locais” (IGE, 2010/2011, p. 58). Quanto ao domínio **Organização e Gestão Escola** - também alcançou bons níveis de concordância, essencialmente no fator Gestão dos recursos humanos atingindo o nível mais baixo no factor Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa (IGE, 2006/2007, p.41). São propostos novos factores a ter em conta: “Adequação, sustentabilidade e pertinência da oferta educativa, Gestão da multiculturalidade, Resolução de problemas, Coerência do plano de formação com o projeto educativo, Comunicação intrainstitucional, Cultura e clima organizacional, Desenvolvimento e articulação de projetos e Transparência e democraticidade da gestão” (IGE, 2010/2011, p. 58). No que diz respeito ao domínio **Liderança** – onde se verificam os factores que se revelaram mais pertinentes destacando-se os factores Motivação e empenho e Visão e estratégia, respetivamente com 87% e 85% de concordância total. (IGE, 2006/2007, p.41). São propostos factores também a incluir tais como: “Capacidade de assegurar um desenvolvimento sustentado, Mobilização de recursos externos para atingir objetivos educativos, Afirmação da escola/agrupamento como polo de desenvolvimento local, Ética deontológica, O papel das lideranças intermédias, Sustentabilidade das lideranças e Visão estratégica assente em valores” (IGE, 2010/2011, p. 58). Quanto ao domínio **Capacidade de regulação e Melhoria de escola** – foram também considerados relevantes os factores utilizados, da observação gráfica retiramos 78% e 64% respectivamente na auto-avaliação e sustentabilidade do progresso (IGE, 2006/2007). É sugerido contemplar os factores: “Participação e envolvimento dos vários agentes educativos, Divulgação à comunidade e Processos de melhoria face a problemas identificados” (IGE, 2010/2011, p. 58).

*Envolvimento das escolas na avaliação externa* – Neste ponto é indicado o Director como o agente da escola mais envolvido na AEE e, depois, é apontado o Conselho Pedagógico. Quanto aos representantes: da Autarquia, dos Pais nos Conselhos de Turma e os Delegados de Turma é-lhes reconhecido um envolvimento menos relevante. De salientar que ao longo dos diversos anos deste ciclo avaliativo esta opinião é unânime (IGE, 2006/2011).

*Contactos com o IGE* – De acordo com os dados recolhidos a maioria das escolas caracterizaram estes contactos “pela afabilidade no trato, pela facilidade de acesso aos interlocutores, pela resposta em tempo útil e pela clareza e adequação da informação prestada”. (Relatório 2006/2011, p.44). Referindo como ponto menos positivo a “clareza e adequação da informação prestada” (IGE, 2006/2011, p.44).

**Visita da equipa de avaliação** – É um indicador em que se observa no global uma apreciação positiva relativamente: à organização, escolha dos panéis, condução da sessão de apresentação e relacionamento da equipa de avaliação com os outros intervenientes no processo. Já é apontado com um nível menos satisfatório a condução das entrevistas e como ponto fraco é apontado a duração da visita. Ao longo deste ciclo avaliativo um quarto das escolas apontam a necessidade de maior tempo de permanência da equipa de avaliação nas escolas (IGE, 2006/2011).

**Relatório da escola da equipa de avaliação externa** – A estrutura do relatório obteve maiores níveis de concordância como ponto forte, seguido da adequação na comunicação aos vários interlocutores no processo. O item relativo à *justiça das apreciações*, apresenta-se menos favorável relativamente à concordância pois parte das escolas não se reveem nos juízos relacionados com os diferentes domínios. De forma não tão positiva a nível de concordância seguem-se os itens: *Factor de estímulo para a comunidade* e *Contribuição para o processo de melhoria da escola* (IGE, 2006/2011).

**Contributo da avaliação externa para a auto-avaliação da escola** – “Ao longo dos anos, manteve-se constante o reconhecimento do contributo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas. O contributo positivo dos referenciais usados no processo de avaliação externa recolheu o mais elevado grau de concordância” (IGE, 2006/2011, p. 46).

#### **Opiniões dos avaliadores**

No total obtiveram-se 625 respostas dos avaliadores o que corresponde a uma participação de 86%. As questões colocadas nos questionários pertenceram auscultar a opinião dos avaliados relativamente a: Preparação da visita; Visita às escolas; Escala de Avaliação (IGE, 2006/2011).

**Preparação da Visita** – Mereceram uma avaliação bastante positiva os itens: número de reuniões que antecederam a visita, assuntos tratados nas reuniões, formato da equipa de avaliação e dimensão da equipa de avaliação. Com apreciação positiva os itens: informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação da IGE, informação sobre a escola fornecida à equipa de avaliação pela Unidade de Gestão, formação dos avaliadores e reflexão sobre os instrumentos nas delegações regionais da IGE (IGE, 2006/2011).

**Visita à Escola** – Apresentam grande grau de satisfação os itens: condução das entrevistas, relacionamento entre os membros da equipa, relacionamento entre os membros da equipa e os interlocutores da escola e disponibilidade da escola para responder

às solicitações da equipa. Existe uma concordância parcial relativamente aos itens: *duração da visita, organização da visita, método de constituição dos painéis e formato das sessões de apresentação*. Acentuando-se a discordância relativamente à duração da visita e ainda para *o método de constituição dos painéis* (IGE, 2006/2011).

***Escala de Avaliação*** - *Texto de explicitação do significado dos níveis de classificação e Critérios de avaliação merecem uma concordância parcial existindo níveis de discordância com valores significativos no segundo item* (IGE, 2006/2011).

## **CAPÍTULO III – ATITUDE DOS PROFESSORES FACE À AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1. Contextualização e objectivos do estudo**

Estando neste momento implementada a Avaliação de Escolas com todas as mudanças e sentimentos que provoca nos seus actores procurámos no presente estudo conhecer as “*Atitudes dos Professores face à Avaliação de Escolas*”.

São apontados como objectivos da avaliação: a “regulação”, fazendo esta parte de uma reflexão participada na (re)construção de referenciais de avaliação; a “melhoria” orientando-se a escola no sentido da qualidade educativa; a “formação”, no sentido da obtenção de uma identidade profissional docente; a “participação cidadã”, podendo contribuir para a apreensão de saberes pelos alunos que os tornem cidadãos de forma a integrarem-se na sociedade (Terrasêca, 2010, pp.138-139). No entanto, “os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo” (Stufflebeam, 2001, p.231). Desta forma poderemos admitir que existem diferentes atitudes consoante o grau de envolvimento no processo de avaliação de escolas e consequentemente perante a avaliação externa e a auto-avaliação, admitindo-se uma atitude mais favorável relativamente à auto-avaliação.

Para além do empenho das escolas, interessa também conhecer os impactos e os efeitos da avaliação de escolas na comunidade educativa. E neste sentido, surge a necessidade de conhecer a opinião dos professores relativamente a este processo.

Segundo a OCDE (2012) o relatório de 2009 da IGE indica, por exemplo, que 86% das escolas, referiu que a AEE contribuiu para uma melhoria das suas práticas, no entanto, é referido que 27% das escolas mostra uma atitude mais defensiva relativamente ao processo e aos seus reflexos na sua orgânica, evidenciando alguma discordância relativamente às avaliações efectuadas no final do relatório pela IGE.

De acordo com um estudo de Pacheco (2012), em que foram analisados os contraditórios dos primeiros quatro anos de avaliação (entre 2006/2007 e 2009/2010), a classificação atribuída a um ou a mais domínios foi alvo de discordância pela maioria das escolas que apresentaram contraditório. No entanto, também se verificou que muitas escolas não discordaram da avaliação, seja por referência directa, seja por omissão de opinião. Segundo o mesmo autor, para além dos resultados, é na prestação do serviço

educativo, na liderança e auto-avaliação que a interpretação dos avaliadores foi mais contraditada (Pacheco, 2010, 2012).

As respostas aos questionários aplicados no final de cada ano a todas as escolas avaliadas indicam que os objectivos da AEE foram alcançados (IGE, 2011b). Além da relevância que é atribuída ao factor Auto-avaliação a generalidade dos inquiridos concorda que o quadro de referência, a metodologia e os instrumentos utilizados na avaliação externa contribuíram muito positivamente para a auto-avaliação. Apesar da pressão que a avaliação causa, referem, “acreditamos na sua utilidade para a melhoria do sistema educativo. Registe-se que este tipo de actividade certifica a qualidade das nossas práticas e resultados”, e “contribui para a cultura e a melhoria dos dispositivos de auto-avaliação do Agrupamento” (Clímaco, 2010, p.96). Daqui se depreende, segundo Bidarra et al. (2011), que “a própria avaliação externa concorre para a auto-avaliação directamente pela pressão que exerce e indirectamente pelo quadro de referência que oferece, que frequentemente é adoptado pelas escolas, que reconhecem a pertinência dos domínios e dos factores avaliados” (p.42).

No entanto, há que referir que estas opiniões relativas à AEE foram obtidas através de inquérito dirigido às chefias das escolas intervenientes, sendo que são apenas as direcções das escolas que se pronunciam. Sabendo que as escolas são de um modo geral avaliadas generosamente no que se refere à liderança e que as opiniões são recolhidas junto aos directores das escolas, interessa conhecer, as opiniões da generalidade dos professores. Com efeito é natural admitir um certo efeito de espelho no sentido em que os avaliadores avaliam favoravelmente as lideranças e as lideranças avaliam igualmente de forma generosa este processo.

Do exposto surgem os objectivos deste estudo:

- Analisar a relação entre a percepção do grau de envolvimento no processo de AEE e as atitudes dos professores;
- Analisar a relação entre a percepção do grau de envolvimento no processo de AAE e as atitudes dos professores;
- Analisar a relação entre a percepção do grau de conhecimento/informação sobre o processo de AEE e as atitudes dos professores;
- Analisar a relação entre a percepção do grau de conhecimento/informação sobre o processo de AAE e as atitudes dos professores

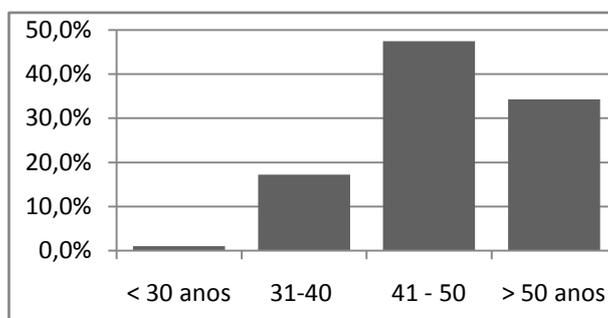
- Analisar a relação entre o exercício de cargos e a atitude dos professores face à AEE;
- Analisar a relação entre o exercício de cargos e a atitude dos professores face à AAE.

Com este estudo, pretendemos, pois, contribuir para o conhecimento das atitudes dos professores face à avaliação de escolas, no sentido de produzir informação útil que permita às escolas adoptar um conjunto de práticas que contribuam e motivem os docentes para a efectiva implementação da auto-avaliação e avaliação externa na escola pública portuguesa.

## 3.2. Metodologia

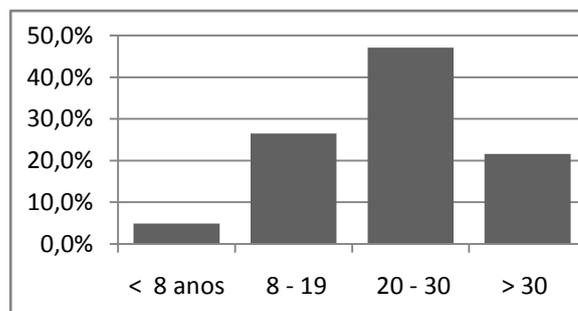
### 3.2.1. Participantes

Participaram neste estudo 204 professores, pertencentes a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do Concelho da Figuerira da Foz, sendo 69,0% do sexo feminino e 31,0% do sexo masculino.



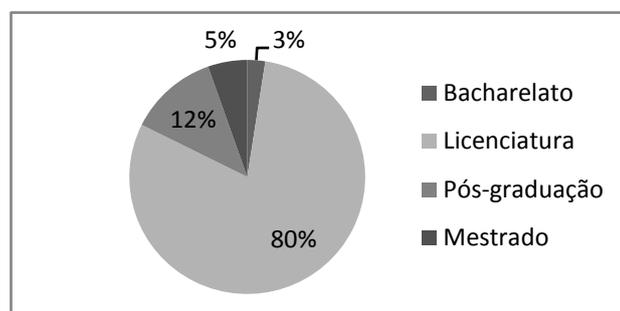
**Figura 5** - Distribuição dos participantes por escalões etários

No que diz respeito à distribuição dos professores por escalões etários, a maioria tem entre 41-50 anos (47,5%), os mais novos representam 1,0% e os mais velhos 34,3% (cf. Fig.5).



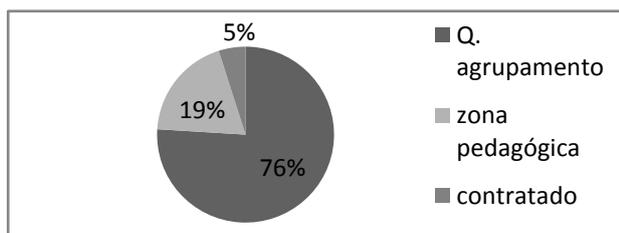
**Figura 6** – Distribuição dos participantes em função do Tempo de Serviço

Quase metade da amostra tem entre 20-30 anos de serviço (47,1%) e 21,6% tem mais de 30 anos . Os professores com menos tempo de serviço representam 4,9% (cf. Fig.6 )



**Figura 7** – Distribuição dos participantes segundo as Habilitações Académicas

Em termos de habilitações, 80,0% têm uma licenciatura, 12,0% uma pós-graduação e 5,0% um mestrado (cf. Fig.7 )



**Figura 8** – Distribuição dos participantes quanto à Categoria Profissional

Os professores do Quadro de agrupamento representam 76,0% do total (cf. Fig.8).

**Quadro 6 – Cargos exercidos pelos professores entre 2006 e 2011**

	Freq.	%
coordenador de departamento	16	13,1
coordenador de directores de turma	4	3,3
membro do conselho geral	8	6,6
bibliotecário	2	1,6
director de turma	84	68,9
membro de direcção	4	3,3
coordenador de cursos profissionais	1	0,8
coordenador de projectos	3	2,5
Total	122	100,0

Mais de metade dos professores já tinha exercido cargos entre 2006 e 2001. Os cargos mais desempenhados foram diretor de turma (68,9%), coordenador de departamento (13,1%) e membro do conselho geral (6,6%) (cf. Quadro 6). Desta forma, podemos referir que é uma percentagem pequena de professores inquiridos que possuem cargos de Coordenadores, membros do conselho geral, Membro da direcção e Bibliotecário, no total 14,8%. Na escola é esta pequena percentagem de professores que possui maior informação e envolvimento no processo de AE.

**Quadro 7 - Níveis de ensino que os professores leccionam**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
pré-escolar	29	14,2	14,2	14,2
1º ciclo	26	12,7	12,7	27,0
2º ciclo	65	31,9	31,9	58,8
3º ciclo	48	23,5	23,5	82,4
secundário	36	17,6	17,6	100,0
Total	204	100,0	100,0	

Relativamente ao nível de ensino que leccionam, 31,9% leccionam no 2º ciclo, 23,5% no 3º ciclo, 17,6% no ensino secundário, 12,7% no 1º ciclo e 14,2% no pré-escolar (cf. Quadro 7)

Em síntese poderemos referir que a maior parte dos participantes é do sexo feminino (69%), tendo a maioria mais de 41 anos (81,8%). Verifica-se também que 68,7% dos participantes têm mais de 20 anos de serviço e que 80% dos participantes possuem como habilitações académicas uma Licenciatura, sendo que 95% pertencem ao Quadro de agrupamento ou a Zona Pedagógica e 19,7% desempenham cargos de coordenação e de gestão. No preenchimento do questionário verifica-se alguma distribuição pelos diversos ciclos, no entanto aderiram mais ao preenchimento do questionário os professores pertencentes aos 2º e 3º Ciclos (55,4%).

Podemos acrescentar que os participantes que responderam ao questionário possuem experiência profissional, formação e estabilidade relativamente ao exercício da sua profissão e que pouco mais de metade dos questionários foi preenchida por professores dos 2º e 3º Ciclos.

O quadro 8 refere-se à participação dos inquiridos no 1º Ciclo Avaliativo da AEE.

**Quadro 8 - Participação dos inquiridos no processo de AEE no 1º Ciclo Avaliativo.**

	Frequência	Percentagem
<b>Participação em entrevistas de painel (C81)</b>		
não	164	80,4
sim	40	19,6
Total	204	100
<b>Participação nos questionários de satisfação(C82)</b>		
não	167	81,9
sim	37	18,1
Total	204	100
<b>Participação como membro da equipa de AA(C83)</b>		
não	197	96,6
sim	7	3,4
Total	204	100

No que se refere à participação dos professores no 1º ciclo avaliativo de escolas, 19,6% participaram nas entrevistas em painel, 18,1% nos questionários de satisfação e 3,4% como membro da equipa de auto-avaliação (cf. Quadro 8). De salientar que, no global uma maioria dos inquiridos não teve uma participação significativa no 1º Ciclo avaliativo no processo de AEE.

O quadro 9 refere-se à participação dos inquiridos no 2º Ciclo Avaliativo da AEE.

**Quadro 9 - Participação dos inquiridos no processo de AEE no 2º Ciclo Avaliativo.**

	Frequência	Percentagem
<b>Participação em entrevistas de painel(C85)</b>		
não	175	85,8
sim	29	14,2
Total	204	100
<b>Participação nos questionários de satisfação(C86)</b>		
não	57	27,9
sim	147	72,1
Total	204	100
<b>Participação como membro da equipa de AA(C87)</b>		
não	195	95,6
sim	9	4,4
Total	204	100

No segundo ciclo avaliativo, 14,2% participaram nas entrevistas em painel, 72,1% nos questionários de satisfação e 4,4% como membro da equipa de avaliação (cf. Quadro 9).

Podemos referir da observação dos quadros 8 e 9, que se verifica uma maior participação nos questionários de satisfação no 2º ciclo avaliativo, pois foram abertos à comunidade docente. Já a participação nos painéis, ou como membros de AA, é menor, tanto no 1º ciclo avaliativo como no 2º ciclo avaliativo, pois esta está dependente da nomeação por parte do director.

O quadro 10 indica-nos a distribuição dos inquiridos relativamente ao conhecimento que demonstram no que diz respeito às classificações obtidas pelas escolas no 1º Ciclo Avaliativo.

**Quadro 10 – Conhecimento dos professores relativo às classificações obtidas pelas escolas na AEE no 1º ciclo avaliativo (C9)**

	Frequência	Percentagem
não responde	178	87,3
responde	26	12,7
Total	204	100

Relativamente ao conhecimento dos inquiridos relativamente às classificações obtidas pelas escolas verificou-se que 87,3% não responde (cf. Quadro 10).

**Quadro 11- Conhecimento dos professores relativo à existência ou não de contraditório no 1º Ciclo Avaliativo de AEE (C10)**

	Frequência	Percentagem
não responde	161	78,9
sim	29	14,2
não	14	6,9
Total	204	100

No quadro 11 constata-se que 78,9% dos professores não tem conhecimento se a sua escola apresentou contraditório.

Depreende-se da análise destes dados que os inquiridos mais envolvidos no processo de AEE são os que possuem cargos, que participaram em entrevistas de painel ou que fazem parte das equipas de auto-avaliação. Estes dados estão em consonância com os resultantes dos quadros 8 e 9, uma vez que se verifica também uma baixa percentagem de inquiridos que estão envolvidos no processo de AEE através da participação em

entrevistas de painel e nas equipas de auto-avaliação. O mesmo se verifica no quadro 6, relativamente aos participantes com cargos que preencheram o questionário, sendo uma percentagem reduzida que indica ter cargos que os podem envolver mais no processo de AEE.

O quadro 12 refere-se à distribuição da amostra relativamente à formação realizada pelos inquiridos relacionada com o processo de AE.

**Quadro 12- Participação dos professores em formações relacionadas com AE**

<b>Administração e Gestão escolar(C11)</b>		
sim	11	5,4
não	193	94,6
Total	204	100
<b>Supervisão Pedagógica/ Formação de Formadores(C12)</b>		
sim	22	10,8
não	182	89,2
Total	204	100
<b>Avaliação de escolas(C13)</b>		
sim	2	1
não	202	99

Dos inquiridos, 5,4% indica que fez formação em Administração e Gestão escolar, 10,8% fez formação em Supervisão Pedagógica/ Formação de Formadores e apenas 1,0% fez formação em Avaliação de escolas (cf. Quadro 11). Nota-se desta forma ainda pouca sensibilidade no sentido da abordagem a estes conteúdos que, de alguma forma, estão relacionados com o processo de avaliação de escolas.

### **3.2.2. Medidas utilizadas no estudo das Atitudes face à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas**

Selecionamos como mais favorável à nossa investigação o - Inquérito por Questionário, que, segundo Freixo (2011) é “constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos” (p.197), pois pretendemos garantir respostas válidas, precisas e fidedignas.

Aos respondentes, foram colocadas questões de resposta fácil através de uma linguagem clara. O questionário foi preenchido de forma anónima. No seu início

explica-se o motivo da investigação apelando à sinceridade e garantindo a total confidencialidade dos dados.

O questionário, propriamente dito, encontra-se dividido em três partes – secção A, secção B e secção C, mas interligadas, antecedidas de explicações para o seu correcto preenchimento.

A Secção A é composta por um conjunto de 50 proposições/afirmações e cinco possibilidades de resposta, em escala de tipo Likert, de cinco níveis. A ordem varia de Discordo Totalmente (DT) - nível 1; Discordo (D) – nível 2; Nem Concordo nem Discordo (I) – nível 3; Concordo (C) – nível 4 e Concordo Totalmente (CT) – nível 5. As proposições/afirmações estão formuladas em sentido positivo com excepção dos itens 38 e 45. Os itens foram elaborados com base na literatura especializada, envolvendo quatro categorias (cf. Quadro 13), que se referem ao quadro de referência, à metodologia e painéis relativos à AEE, aos impactos na escola, na comunidade e no exercício da profissão docente.

**Quadro 13 – Categorias utilizadas na elaboração do questionário**

Categoria	Itens
Atitudes face ao modelo /quadro / metodologia / painéis	<p>2. (...) proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado</p> <p>3. (...) contribui para a equidade e justiça escolar</p> <p>9. (...) proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados das escolas</p> <p>10. (...) visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola</p> <p>11. (...) contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados das escolas</p> <p>18. (...) contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável</p> <p>20. (...) possibilita, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante sobre a escola</p> <p>21. (...) dá conta da realidade de cada escola integrada em agrupamento</p> <p>31. (...) permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa, contribuindo para uma estratégia de marketing</p> <p>37. (...) incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias</p> <p>39. (...) sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente</p> <p>45. (...) é um processo imposto, burocrático e rotineiro que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas</p>

<p><b>Atitudes profissionais do professor</b></p>	<p>6. (...) contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores              8. (...) constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores              12. (...) contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores              15. (...) contribui para a melhoria do serviço educativo              24. (...) tem impacto na melhoria dos resultados académicos              26. (...) convoca de forma representativa e democrática os diferentes actores da comunidade              27. (...) contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola              36. (...) promove o empenho dos professores em projectos da escola              34. (...) contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores              35. (...) contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores              38. (...) é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores              40. (...) promove um clima positivo entre os diversos actores educativos</p>
<p><b>Impactos/Efeitos na Escola</b></p>	<p>1. (...) promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens              4. (...) permite a gestão flexível de recursos humanos              5. (...) visa essencialmente a melhoria da escola              7. (...) constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos              13. (...) promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola              14. (...) contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar              16. (...) contribui para a autonomia da escola              17. (...) contribui para uma visão actualizada e crítica sobre o funcionamento da escola              19. (...) contribui para a capacidade de autoregulação e melhoria da escola              22. (...) contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados              23. (...) favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria              25. (...) contribui para uma melhor definição do projecto educativo, reforçando a identidade da escola              28. (...) contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola              29. (...) promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola              41. (...) provoca mudanças curriculares/pedagógicas              42. (...) contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos lectivos              44. (...) contribui para a melhoria da acção dos gestores escolares              46. (...) contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola.              48. (...) contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa              49. (...) contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas</p>
<p><b>Impactos/Efeitos na Comunidade</b></p>	<p>30. (...) fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais              32. (...) contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação              33. (...) proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente              43. (...) constitui um processo com relevância social              47. (...) contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados e funcionamento da escola              50. (...) contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas</p>

O conjunto de respostas obtidas indicará a direcção e a aintensidade da atitude. Todos estes itens aferem a atitude dos docentes face à implementação da avaliação na escola pública portuguesa e os seus impactos sobre a comunidade educativa.

*A Secção B* é constituída por 7 itens. Permitem aferir sobre a percepção do grau

de informação e do grau de envolvimento no processo de avaliação de escolas.

Os dois primeiros itens desta secção pretendem auscultar os inquiridos sobre a sua percepção relativa ao impacto e efeito da avaliação da escola no seu desempenho profissional, e no processo de AAE. Nesta secção os itens da escala integram cinco níveis de 1 (Pouco impacto) a 5 (Muito impacto).

O item seguinte nesta secção afere a percepção dos inquiridos face à conformidade/emancipação das suas práticas de auto-avaliação da escola. A escala é composta também por cinco níveis desde o nível 1 que corresponde à Conformidade até ao nível 5 que corresponde à Emancipação.

Os quatro últimos itens desta secção tentam conhecer a percepção dos inquiridos face ao seu grau de informação/envolvimento na AEE e na AAE, sendo a escala utilizada de cinco níveis indo do nível 1 que corresponde a Nulo, ao nível 5, que corresponde a Elevado.

*A Secção C* está subdividida em duas partes. A primeira parte inclui os dados sócio-demográficos, sendo constituída por 6 itens que visam caracterizar a amostra no que concerne ao sexo, à idade, às habilitações académicas, tempo de serviço até 31 de Agosto de 2012, categoria profissional, nível de ensino em que os professores leccionam e cargos exercidos.

Na segunda parte, do item 8 ao item 11, pretende-se aferir a informação dos inquiridos sobre a avaliação externa e auto-avaliação das suas escolas, a formação nas áreas de avaliação das escolas e administração e supervisão, assim como a implementação da avaliação nas escolas, recolhendo ainda informação relacionada com os cargos exercidos entre 2006-2011 (1º ciclo avaliativo), a participação no processo avaliativo e o conhecimento dos resultados obtidos neste ciclo avaliativo e respectivo contraditório.

Para a implementação do questionário final procedeu-se numa fase preliminar a um estudo piloto, para avaliar a redacção dos itens. Foi então aplicado o questionário a 12 professores, em finais de Maio de 2013, que representaram os vários ciclos de ensino da amostra considerada.

Esta etapa permitiu corrigir e modificar o questionário inicial, constituído por 69 itens, adoptando, então, carácter definitivo com 50 itens correspondentes às atitudes face às duas modalidades de avaliação de escolas. Na resposta a cada item, o respondente deve situar-se simultaneamente face à Avaliação Externa e face à Auto-Avaliação, indicando o seu grau de concordância com a respectiva afirmação. Após a

interpretação e análise dos dados obtidos no estudo piloto, conclui-se que não surgiram grandes dúvidas ou dificuldades no preenchimento do questionário, pelo que, para os respondentes, os itens eram claros e objectivos. No entanto, acharam extensa a primeira parte, e foram assinalados pelos respondentes alguns itens que pareciam ter o mesmo objectivo, razões pelas quais se reduziu o número de itens e se clarificaram/objectivaram-se algumas afirmações/proposições.

Para efeito de medição das atitudes consideram-se elaboradas em sentido favorável todas as afirmações/proposições com excepção da 38 e 45, para testar a concentração dos respondentes e coerência nas respostas.

Segundo Hill (2002), por consistência interna entende-se o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. O procedimento estatístico mais usado nas escalas com itens do tipo Likert é designado por coeficiente de alpha de Cronbach ( $\alpha$ ). Estes coeficientes procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados no inquérito se associa ao somatório da variância item a item. O valor de  $\alpha$  aumenta com o número de itens que compõem o inquérito e com correlações mais elevadas entre os itens. Esta medida de correlação indica que, quanto mais próximo estiver de 1, maior é a consistência interna da escala. A classificação dos coeficientes de fiabilidade varia entre .90, que corresponde a Excelente e .60, que corresponde a Inaceitável.

Após a inversão dos itens 38 e 45, a análise da consistência interna do questionário apresentou valores compreendidos entre .97 para a AEE e .96 para a AAE que podem ser considerados como excelentes (cf. Quadro14).

**Quadro 14 – Consistência interna das escalas de Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas**

	Alpha de Cronbach	Nº de itens
AEE	,965	50
AAE	,957	50

### **3.2.3 Procedimentos de análise de dados**

Para verificar os objectivos formulados utilizamos como referência o nível de significância ( $\alpha \leq 0,05$ ). No entanto ao encontrarmos diferenças significativas para um nível de significância ( $\alpha \leq 0,10$ ) estas foram devidamente comentadas. Vamos utilizar a estatística paramétrica pois as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Assim, relativamente ao primeiro objectivo - *Analisar a relação entre a percepção do grau de envolvimento no processo de AEE e AAE e as atitudes dos professores* e para o segundo objectivo - *Analisar a relação entre a percepção do grau de conhecimento/informação sobre as duas modalidades de avaliação e a atitude dos professores*, usou-se o teste Anova One-Way pois estamos a comparar três ou mais amostras. Para testar o terceiro objectivo - *Analisar a relação entre o exercício de cargos e a atitude dos professores face à AEE e AAE*, usou-se o teste t de Student para amostras independentes. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nas amostras com dimensão superior a 30 aceitou-se a normalidade de distribuição de acordo com o teorema do limite central. Nas situações em que a homogeneidade de variâncias não se encontrava satisfeita usou-se a correção de Welch.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

## **3.3. Análise dos Resultados**

### **3.3.1 Atitudes em relação à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas**

Nesta fase do trabalho iremos apresentar os resultados relativos à análise descritiva relativa à escala de atitudes e breves comentários aos mesmos.

No quadro nº 15 podemos apreciar as respostas dos sujeitos à escala de avaliação de atitudes dos docentes face à implementação da Avaliação Externa de Escolas. Neles realçamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda).

**Quadro 15 – Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de atitudes face à Avaliação Externa de Escolas**

		DT	D	I	C	CT
1. promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens	Freq.	12	43	30	99	20
	%	5,9	21,1	14,7	48,5	9,8
2. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado	Freq.	4	28	37	113	22
	%	2,0	13,7	18,1	55,4	10,8
3. contribui para a equidade e justiça escolar	Freq.	22	61	76	37	8
	%	10,8	29,9	37,3	18,1	3,9
4. permite a gestão flexível de recursos humanos	Freq.	15	51	60	69	9
	%	7,4	25,0	29,4	33,8	4,4
5. visa essencialmente a melhoria da escola	Freq.	10	30	61	79	24
	%	4,9	14,7	29,9	38,7	11,8
6. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores	Freq.	14	66	55	58	11
	%	6,9	32,4	27,0	28,4	5,4
7. constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos	Freq.	12	16	50	92	34
	%	5,9	7,8	24,5	45,1	16,7
8. constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores	Freq.	12	76	56	50	10
	%	5,9	37,3	27,5	24,5	4,9
9. proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados das escolas	Freq.	11	58	64	61	10
	%	5,4	28,4	31,4	29,9	4,9
10. visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola	Freq.	11	37	50	83	23
	%	5,4	18,1	24,5	40,7	11,3
11. contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados das escolas	Freq.	6	36	46	107	9
	%	2,9	17,6	22,5	52,5	4,4
12. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores	Freq.	12	57	71	59	5
	%	5,9	27,9	34,8	28,9	2,5
13. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola	Freq.	7	30	54	98	15
	%	3,4	14,7	26,5	48,0	7,4
14. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar	Freq.	13	66	64	49	12
	%	6,4	32,4	31,4	24,0	5,9
15. contribui para a melhoria do serviço educativo	Freq.	10	39	67	74	14
	%	4,9	19,1	32,8	36,3	6,9
16. contribui para a autonomia da escola	Freq.	17	40	74	64	9
	%	8,3	19,6	36,3	31,4	4,4
17. contribui para uma visão actualizada e crítica sobre o funcionamento da escola	Freq.	8	27	65	83	21
	%	3,9	13,2	31,9	40,7	10,3
18. contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável	Freq.	11	34	68	75	16
	%	5,4	16,7	33,3	36,8	7,8
19. contribui para a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	Freq.	7	23	62	95	17
	%	3,4	11,3	30,4	46,6	8,3
20. possibilita, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante sobre a escola	Freq.	6	31	59	85	23
	%	2,9	15,2	28,9	41,7	11,3
21. dá conta da realidade de cada escola integrada em agrupamento	Freq.	18	56	58	58	14
	%	8,8	27,5	28,4	28,4	6,9
22. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados	Freq.	5	21	58	96	24
	%	2,5	10,3	28,4	47,1	11,8
23. favorece o desenvolvimento sustentado de planos	Freq.	5	23	90	73	13

Atitude dos Professores face à Avaliação de Escolas

de melhoria	%	2,5	11,3	44,1	35,8	6,4
24. tem impacto na melhoria dos resultados académicos	Freq.	11	48	66	74	5
	%	5,4	23,5	32,4	36,3	2,5
25. contribui para uma melhor definição do projecto educativo, reforçando a identidade da escola	Freq.	7	30	92	63	12
	%	3,4	14,7	45,1	30,9	5,9
26. convoca de forma representativa e democrática os diferentes actores da comunidade	Freq.	13	63	82	40	6
	%	6,4	30,9	40,2	19,6	2,9
27. contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola	Freq.	10	53	70	68	3
	%	4,9	26,0	34,3	33,3	1,5
28. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola	Freq.	10	30	69	88	7
	%	4,9	14,7	33,8	43,1	3,4
29. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola	Freq.	6	20	68	93	17
	%	2,9	9,8	33,3	45,6	8,3
30. fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais	Freq.	13	48	87	44	12
	%	6,4	23,5	42,6	21,6	5,9
31. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados, contribuindo para uma estratégia de marketing	Freq.	10	49	60	68	17
	%	4,9	24,0	29,4	33,3	8,3
32. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação	Freq.	14	68	65	50	7
	%	6,9	33,3	31,9	24,5	3,4
33. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente	Freq.	14	65	72	48	5
	%	6,9	31,9	35,3	23,5	2,5
34. contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores	Freq.	9	54	72	62	7
	%	4,4	26,5	35,3	30,4	3,4
35. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores	Freq.	7	46	56	86	9
	%	3,4	22,5	27,5	42,2	4,4
36. promove o empenho dos professores em projectos da escola	Freq.	20	46	86	47	5
	%	9,8	22,5	42,2	23,0	2,5
37. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias	Freq.	12	63	63	58	8
	%	5,9	30,9	30,9	28,4	3,9
38. é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores	Freq.	24	70	55	47	8
	%	11,8	34,3	27,0	23,0	3,9
39. sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente	Freq.	7	43	96	52	6
	%	3,4	21,1	47,1	25,5	2,9
40. promove um clima positivo entre os diversos actores educativos	Freq.	21	79	82	19	3
	%	10,3	38,7	40,2	9,3	1,5
41. provoca mudanças curriculares/pedagógicas	Freq.	15	57	93	36	3
	%	7,4	27,9	45,6	17,6	1,5
42. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos lectivos	Freq.	11	61	88	39	5
	%	5,4	29,9	43,1	19,1	2,5
43. constitui um processo com relevância social	Freq.	19	56	89	37	3
	%	9,3	27,5	43,6	18,1	1,5
44. contribui para a melhoria da acção dos gestores escolares	Freq.	16	45	61	70	12
	%	7,8	22,1	29,9	34,3	5,9
45. é um processo imposto, burocrático e rotineiro que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas	Freq.	16	46	85	42	15
	%	7,8	22,5	41,7	20,6	7,4
46. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola	Freq.	11	35	68	80	10
	%	5,4	17,2	33,3	39,2	4,9
47. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados e funcionamento da escola	Freq.	8	51	74	65	6
	%	3,9	25,0	36,3	31,9	2,9

48. contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa	Freq.	13	54	85	41	11
	%	6,4	26,5	41,7	20,1	5,4
49. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas	Freq.	16	52	75	58	3
	%	7,8	25,5	36,8	28,4	1,5
50. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas	Freq.	14	67	67	48	8
	%	6,9	32,8	32,8	23,5	3,9

A afirmação com a qual os docentes mais concordaram (55,4%) na escala de avaliação externa foi *a avaliação das escolas proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado* (item 2). Concordam também que a AEE é um processo que promove: a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e respectiva valorização das aprendizagens (item 1); estratégias para um melhor desempenho por parte da escola (item 13), e a reflexão sobre os processos de melhoria da escola (item 29).

Os professores consideram que a AEE tem proporcionado uma gestão flexível de recursos humanos (item 4); uma maior divulgação da escola e dos resultados (estratégia de marketing) (item 31); a melhoria da escola (item 5) assim como a prestação de contas e responsabilização (item 10), constituindo um instrumento de apoio à organização ao apontar os pontos fortes e fracos (item 7).

Segundo os professores, a AEE também tem contribuído para a melhoria do serviço educativo (item 15); para uma visão actualizada e crítica sobre o funcionamento da escola (item 17); para a melhoria da organização e gestão da escola (item 18); para a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola (item 19); para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados (item 22); para um trabalho crítico e reflexivo dos professores (item 35); para a melhoria da acção dos gestores escolares (item 44); para certificar a qualidade das práticas e resultados (item 11). A AEE tem tido ainda impacto na melhoria dos resultados académicos (item 24), criando níveis elevados de exigência no desempenho global da escola (item 46), aumentando o sentido de eficácia da escola (item 28), possibilitando, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante (item 20), dando conta da realidade integrada em cada agrupamento (item 21).

A afirmação com a qual mais discordaram (37,3%) foi *a avaliação das escolas constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores* (item 8). No mesmo sentido, os inquiridos consideraram que a AEE é um processo que não contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo (item 6) e, por isso, não contribui para uma cultura de colaboração (item 14), não

incentiva a articulação entre as lideranças de topo e intermédias (item 37). Consideram também que é um processo que se vai desenvolvendo à margem da maioria dos professores (item 38), não contribuindo para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação (item 32) nem para a promoção do debate público sobre a qualidade das escolas (item 50).

Comparando com o quadro referente às categorias que foram elaboradas na construção deste questionário (cf. Quadro 13), poderemos referir que os inquiridos têm uma atitude de concordância relativamente à AEE, no que se refere ao modelo /quadro / metodologia/painéis, ao impacto/efeitos na escola e em poucos itens ao impacto no exercício da sua profissão. No entanto, têm uma atitude de discordância relativamente ao impacto desta modalidade de Avaliação de Escolas na Comunidade e em alguns itens relativos ao seu exercício profissional.

No quadro nº 16 podemos apreciar as respostas dos sujeitos à escala de avaliação de atitudes dos docentes face à implementação da Auto-Avaliação de Escolas. Neles realçamos em cinza claro as respostas mais frequentes (moda).

**Quadro16 – Distribuição da frequência das respostas aos itens da escala de atitudes face à Auto-Avaliação de Escolas**

		DT	D	I	C	CT
1. promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens	Freq.	0	20	23	117	44
	%	0,0	9,8	11,3	57,4	21,6
2. proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado	Freq.	1	15	44	109	35
	%	0,5	7,4	21,6	53,4	17,2
3. contribui para a equidade e justiça escolar	Freq.	10	43	67	67	17
	%	4,9	21,1	32,8	32,8	8,3
4. permite a gestão flexível de recursos humanos	Freq.	6	42	68	75	13
	%	2,9	20,6	33,3	36,8	6,4
5. visa essencialmente a melhoria da escola	Freq.	2	17	37	110	38
	%	1,0	8,3	18,1	53,9	18,6
6. contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores	Freq.	5	53	43	76	27
	%	2,5	26,0	21,1	37,3	13,2
7. constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos	Freq.	3	11	40	113	37
	%	1,5	5,4	19,6	55,4	18,1
8. constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores	Freq.	2	44	67	75	16
	%	1,0	21,6	32,8	36,8	7,8
9. proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados das escolas	Freq.	6	34	57	95	12
	%	2,9	16,7	27,9	46,6	5,9
10. visa essencialmente a prestação de contas e a	Freq.	8	41	58	87	10

Atitude dos Professores face à Avaliação de Escolas

responsabilização da escola	%	3,9	20,1	28,4	42,6	4,9
11. contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados das escolas	Freq.	2	28	52	110	12
	%	1,0	13,7	25,5	53,9	5,9
12. contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores	Freq.	4	37	51	99	13
	%	2,0	18,1	25,0	48,5	6,4
13. promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola	Freq.	2	20	34	121	27
	%	1,0	9,8	16,7	59,3	13,2
14. contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar	Freq.	4	49	54	85	12
	%	2,0	24,0	26,5	41,7	5,9
15. contribui para a melhoria do serviço educativo	Freq.	4	20	55	111	14
	%	2,0	9,8	27,0	54,4	6,9
16. contribui para a autonomia da escola	Freq.	2	30	96	62	14
	%	1,0	14,7	47,1	30,4	6,9
17. contribui para uma visão actualizada e crítica sobre o funcionamento da escola	Freq.	2	14	58	115	15
	%	1,0	6,9	28,4	56,4	7,4
18. contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável	Freq.	6	26	62	94	16
	%	2,9	12,7	30,4	46,1	7,8
19. contribui para a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	Freq.	3	12	50	121	18
	%	1,5	5,9	24,5	59,3	8,8
20. possibilita, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante sobre a escola	Freq.	2	18	60	96	28
	%	1,0	8,8	29,4	47,1	13,7
21. dá conta da realidade de cada escola integrada em agrupamento	Freq.	4	40	63	86	11
	%	2,0	19,6	30,9	42,2	5,4
22. contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados	Freq.	0	11	47	114	32
	%	0,0	5,4	23,0	55,9	15,7
23. favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria	Freq.	0	15	71	98	20
	%	0,0	7,4	34,8	48,0	9,8
24. tem impacto na melhoria dos resultados académicos	Freq.	7	28	61	91	17
	%	3,4	13,7	29,9	44,6	8,3
25. contribui para uma melhor definição do projecto educativo, reforçando a identidade da escola	Freq.	1	26	82	81	14
	%	0,5	12,7	40,2	39,7	6,9
26. convoca de forma representativa e democrática os diferentes actores da comunidade	Freq.	8	60	70	55	11
	%	3,9	29,4	34,3	27,0	5,4
27. contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola	Freq.	3	31	61	94	15
	%	1,5	15,2	29,9	46,1	7,4
28. contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola	Freq.	4	17	63	102	18
	%	2,0	8,3	30,9	50,0	8,8
29. promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola	Freq.	1	16	47	117	23
	%	0,5	7,8	23,0	57,4	11,3
30. fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais	Freq.	8	59	79	42	16
	%	3,9	28,9	38,7	20,6	7,8
31. permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados, contribuindo para uma estratégia de marketing	Freq.	3	51	83	52	15
	%	1,5	25,0	40,7	25,5	7,4

32. contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação	Freq.	7	59	89	36	13
	%	3,4	28,9	43,6	17,6	6,4
33. proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente	Freq.	8	56	83	45	12
	%	3,9	27,5	40,7	22,1	5,9
34. contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores	Freq.	1	32	63	91	17
	%	0,5	15,7	30,9	44,6	8,3
35. contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores	Freq.	1	24	47	101	31
	%	0,5	11,8	23,0	49,5	15,2
36. promove o empenho dos professores em projectos da escola	Freq.	8	28	78	73	17
	%	3,9	13,7	38,2	35,8	8,3
37. incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias	Freq.	12	48	67	65	12
	%	5,9	23,5	32,8	31,9	5,9
38. é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores	Freq.	8	60	75	45	16
	%	3,9	29,4	36,8	22,1	7,8
39. sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente	Freq.	3	32	94	65	10
	%	1,5	15,7	46,1	31,9	4,9
40. promove um clima positivo entre os diversos actores educativos	Freq.	12	84	65	36	7
	%	5,9	41,2	31,9	17,6	3,4
41. provoca mudanças curriculares/pedagógicas	Freq.	4	46	94	55	5
	%	2,0	22,5	46,1	27,0	2,5
42. contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos lectivos	Freq.	10	53	80	53	8
	%	4,9	26,0	39,2	26,0	3,9
43. constituiu um processo com relevância social	Freq.	15	58	89	37	5
	%	7,4	28,4	43,6	18,1	2,5
44. contribui para a melhoria da acção dos gestores escolares	Freq.	12	43	64	74	11
	%	5,9	21,1	31,4	36,3	5,4
45. é um processo imposto, burocrático e rotineiro que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas	Freq.	13	52	63	62	14
	%	6,4	25,5	30,9	30,4	6,9
46. contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola	Freq.	5	28	63	94	14
	%	2,5	13,7	30,9	46,1	6,9
47. contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados e funcionamento da escola	Freq.	4	53	75	64	8
	%	2,0	26,0	36,8	31,4	3,9
48. contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa	Freq.	6	49	75	64	10
	%	2,9	24,0	36,8	31,4	4,9
49. contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas	Freq.	7	41	64	82	10
	%	3,4	20,1	31,4	40,2	4,9
50. contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas	Freq.	7	71	63	52	11
	%	3,4	34,8	30,9	25,5	5,4

Relativamente à Auto-Avaliação, as afirmações com a qual os docentes mais concordaram (59,3%) referem-se a que *contribui para a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* (item19), *promove estratégias para um melhor desempenho por*

*parte da escola* (item 13), verificando-se, de uma forma global, uma atitude mais favorável relativamente a esta modalidade de avaliação de escolas. Sendo assim, os inquiridos consideraram que a AAE promove: a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens (item 1) a reflexão sobre os processos de melhoria da escola (item 29). Proporciona: um conhecimento alargado sobre a escola, de acordo com o quadro de referência adoptado (item 2) e um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados das escolas (item 9). Contribui: para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores (item 6); para certificar a qualidade das práticas e dos resultados das escolas (item 11); para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores (item 12); para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar (item 14); para a melhoria do serviço educativo (item 15); para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável (item 18); para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola (item 27); para aumentar o sentido de eficácia da escola (item 28); para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados (item 22); para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores (item 34); para um trabalho crítico e reflexivo dos professores (item 35); para a melhoria da acção dos gestores escolares (item 44); para criar níveis elevados de exigência no desempenho global da escola (item 46) e para fomentar a qualidade de vida nas escolas (item 49). Constitui: um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos (item 7); um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores (item 8). Visa essencialmente: a melhoria da escola (item 5) e a prestação de contas e a responsabilização da escola (item 10). Permite a gestão flexível de recursos humanos (item 4), possibilita, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante sobre a escola (item 20), dá conta da realidade de cada escola integrada em agrupamento (item 21), favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria (item 23) e tem impacto na melhoria dos resultados académicos (item 24).

As afirmações com a quais mais discordaram (41,2%) foi *a avaliação das escolas promove um clima positivo entre os diversos actores educativos* (item 40) e consideraram também 34,8% dos inquiridos que este tipo de modalidade de avaliação de escolas não *contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho realizado nas escolas* (item 50).

Comparando com o quadro referente às categorias que foram elaboradas na construção deste questionário (cf. Quadro 13), poderemos referir que os inquiridos têm uma atitude de concordância relativamente à AAE, no que se refere à metodologia adoptada, ao impacto/efeitos na escola e ao impacto no exercício da sua profissão. No entanto têm uma atitude de discordância relativamente ao impacto desta modalidade na comunidade assim como num dos itens relacionados com o seu exercício profissional, a referir o clima de escola (item 40).

O quadro 17 refere-se às médias e desvio padrão das respostas dos inquiridos face à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas.

**Quadro 17 – Média e Desvio Padrão das respostas dos professores às escalas de atitudes face à AEE e AAE**

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
AEE	204	54	244	154,38	29,56
AAE	204	73	250	166,61	25,68

Em média os docentes são mais favoráveis à Auto-Avaliação das escolas do que à Avaliação Externa, sendo também as opiniões mais concordantes ( $dp=25,68$ ) (cf. quadro 17). Sendo a diferença estatisticamente significativa pois  $t(203)=-5,466$  e  $p=0,00$ .

O quadro 18 indica-nos a distribuição da frequência relativamente à percepção do grau de impacto da Avaliação de Escolas no Desempenho Profissional.

**Quadro 18 - Distribuição da frequências relativa à percepção do grau de impacto da Avaliação de Escolas no Desempenho Profissional (B1)**

	Frequência	Porcentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	85	41,7
Nível3	94	46,1
Nível4	25	12,3
Nível5	0	0,0
Total	204	100

Numa escala de nível 1 a nível 5, dos docentes inquiridos, 41,7% consideram que a avaliação da escola teve um impacto correspondente ao nível 2 no seu desempenho profissional. Quase metade dos inquiridos aponta para um impacto de nível 3 (46,1%) e 12,3% dos inquiridos aponta para um impacto de nível 4. (cf. Quadro 18).

Verifica-se pois que a maior percentagem de resultados se situam nos níveis 2 e 3 da escala.

O quadro 19 representa a distribuição de frequências segundo a percepção que os inquiridos possuem do impacto da Avaliação Externa no processo de Auto-Avaliação da sua Escola.

**Quadro 19 - Distribuição da frequência segundo a percepção do impacto da AEE na AAE (B2)**

	Frequência	Percentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	36	17,6
Nível3	59	28,9
Nível4	109	53,4
Nível5	0	0,0
Total	204	100

Relativamente à percepção por parte dos inquiridos do impacto da Avaliação Externa no processo de Auto- Avaliação da sua escola, 53,4% dos inquiridos aponta para um impacto de nível 4. 28,9% aponta para um impacto de nível 3 e 17,6% aponta para um impacto de nível 2 (cf. Quadro 19).

Desta forma, a percepção dos inquiridos aponta para a existência de impacto da Avaliação Externa no processo de Auto- Avaliação na sua Escola.

O quadro 20 representa a percepção dos inquiridos relativamente ao grau de conformidade/emancipação evidenciado pela sua Escola relativamente às suas práticas de Auto-Avaliação.

**Quadro 20 - Distribuição da frequência segundo a percepção relativa ao grau de conformidade/emancipação da escola nas práticas de Auto-Avaliação (B3)**

	Frequência	Percentagem
Conformidade	105	51,5
Posição intermédia	58	28,4
Emancipação	41	20,1
Total	204	100

Observa-se que 51,5% dos inquiridos percebem que a sua escola apresenta conformidade relativamente às práticas de AAE. 28,4% apontam para uma posição intermédia e 20,1% consideram que se verifica emancipação nas práticas de Auto-Avaliação da sua escola (cf. Quadro 20). Verifica-se uma predominância nas práticas de Auto-avaliação de escolas orientada para a conformidade.

O quadro 21 refere-se à distribuição da frequência segundo a percepção que os inquiridos têm do seu grau de envolvimento no processo de Avaliação Externa de Escola.

**Quadro 21 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de envolvimento no processo de AEE (B4)**

	Frequência	Percentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	126	61,8
Nível3	49	24
Nível4	29	14,2
Nível5	0	0,0
Total	204	100

Quanto à percepção por parte dos inquiridos quanto ao grau de envolvimento no processo de Avaliação Externa de Escola numa escala de 1 a 5, 61,8% dos inquiridos apontam para o nível 2, 24% apontam para o nível 3 e 14,2% apontam para o nível 4 (cf. Quadro 21). O que é indicativo de pouco envolvimento por parte dos inquiridos nesta modalidade de Avaliação Externa de Escolas.

O quadro 22 refere-se à distribuição da frequência segundo a percepção por parte dos inquiridos sobre o grau de informação no processo de Avaliação Externa de Escolas.

**Quadro 22 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de informação no processo de AEE(B5)**

	Frequência	Percentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	106	52,0
Nível3	70	34,3
Nível4	28	13,7
Nível5	0	0,0
Total	240	100

Quanto à percepção por parte dos inquiridos relativamente ao grau de informação sobre o processo de AEE, 52,0% dos inquiridos apontam para o nível 2, 34,3% apontam para o nível 3 e 13,7% apontam para o nível 4, numa escala de 1 a 5 (cf. Quadro 22). Verifica-se, pois, que a percepção que os inquiridos têm sobre o grau de informação relativa a esta modalidade de avaliação não é muito elevada.

O quadro 23 representa a distribuição da amostra segundo a percepção que os inquiridos têm sobre o grau de envolvimento no processo de Auto-Avaliação de Escolas.

**Quadro 23 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de envolvimento no processo de AAE(B6)**

	Frequência	Percentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	13	6,4
Nível3	65	31,9
Nível4	116	56,9
Nível5	10	4,9
Total	204	100

Verifica-se que, numa escala de 1 a 5, em relação à percepção que os inquiridos registam sobre o seu grau de envolvimento no processo de Auto-Avaliação de escolas, 4,9% aponta para o nível 5, 56,9% centra-se no nível 4, 31,9% aponta para o nível 3 e 6,4% centra-se no nível 2 (cf. Quadro 23). O que nos indica que existe uma percepção por parte dos inquiridos de um maior grau de envolvimento nesta modalidade de Avaliação de escolas.

O quadro 24 representa a distribuição da amostra segundo a percepção que os inquiridos têm sobre o grau de informação relativo ao processo de Auto-Avaliação de Escolas.

**Quadro 24 - Distribuição da frequência segundo a percepção do grau de informação no processo de AAE (B7)**

	Frequência	Percentagem
Nível1	0	0,0
Nível2	7	3,4
Nível3	63	30,9
Nível4	120	58,8
Nível5	14	6,9
Total	204	100

Constata-se que, numa escala de 1 a 5, em relação à percepção que os inquiridos registam sobre o seu grau de informação sobre o processo de Auto-Avaliação de escolas, 6,9% aponta para o nível 5, 58,8% centra-se no nível 4, 30,9% aponta para o nível 3 e 3,4% centra-se no nível 2 (cf. Quadro 24). O que nos indica que existe uma percepção por parte dos inquiridos de um maior grau de informação nesta modalidade de Avaliação de Escolas.

### 3.3.2. Atitudes dos professores em relação à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas em função da percepção da informação/envolvimento e exercício de cargos.

Sobre a relação entre o grau de envolvimento no processo de AEE e atitude dos professores, podemos constatar que as diferenças são estatisticamente significativas,  $F(2, 201) = 3,487, p = ,032$  (cf. Quadro 25).

**Quadro 25 – Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de envolvimento na AEE**

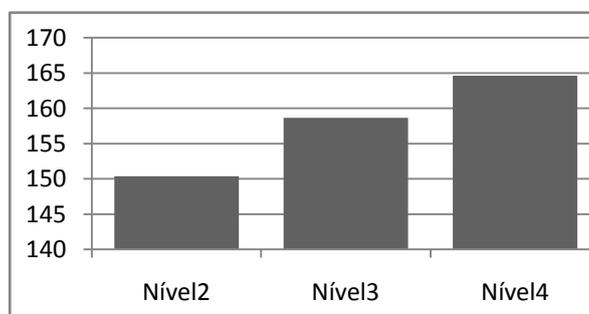
Nível2		Nível3		Nível4		Sig.
M	Dp	M	Dp	M	Dp	
150,37	25,36	158,63	32,41	164,62	38,10	,032 *

\*  $p \leq 0,05$

O teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os docentes que referem um nível de envolvimento 2, e os referem nível de envolvimento 4, na escala de 1 a 5, sendo que os últimos têm atitudes mais favoráveis à avaliação externa das escolas (cf. Quadro 26 e fig. 9).

**Quadro 26 – Teste de comparação múltipla**

Grau de envolvimento no processo de AEE	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Nível2	126	150,37	
Nível3	49	158,63	158,63
Nível4	29		164,62
Sig.		,352	,577



**Fig. 9–** Distribuição da amostra relativa às atitudesface à AEE em função da percepção do seu envolvimento

Verifica-se pois que, quanto maior é o envolvimento dos professores no processo de AEE, mais favoráveis são as atitudes em relação a este processo.

Podemos, também, constatar que a relação entre o grau de envolvimento no processo de AAE e atitude dos professores é estatisticamente significativa,  $F(3, 27,947) = 4,007, p = ,017$ (cf. Quadro 27).

**Quadro 27 – Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de envolvimento na AAE**

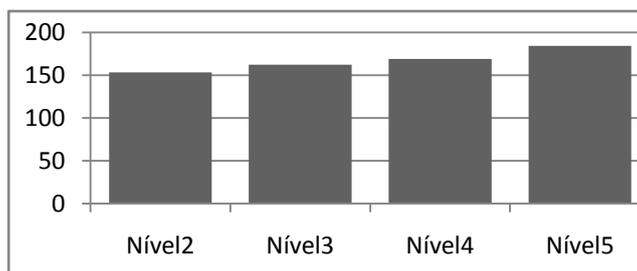
Nível2		Nível3		Nível4		Nível5		Sig.
M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
153,38	17,04	162,15	23,87	169,05	25,31	184,50	37,79	,017 *

\*  $p \leq 0,05$

O teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os docentes que se situam no nível 2 e nível 3 de envolvimento e os que se situam no nível 5, sendo que estes últimos têm atitudes mais favoráveis em relação à auto-avaliação das escolas (cf. Quadro 28 e fig. 10).

**Quadro 28 – Teste de comparação múltipla**

Grau de envolvimento no processo de AAE	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Nível2	13	153,38	
Nível3	65	162,15	
Nível4	116	169,05	169,05
Nível5	10		184,50
Sig.		,205	,216



**Fig. 10** – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AAE em função da percepção do grau de envolvimento

Constata-se, pois, que quanto maior o envolvimento no processo de Auto-Avaliação de escolas mais favoráveis são as atitudes dos professores.

Sobre a relação entre a percepção do grau de informação no processo de AEE e atitude dos professores verifica-se que para um nível de significância  $\leq 0,10$ , as diferenças são estatisticamente significativas,  $F(2, 201) = 2,605, p = ,076$  (cf. Quadro 29)

**Quadro 29 - Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de informação em AEE**

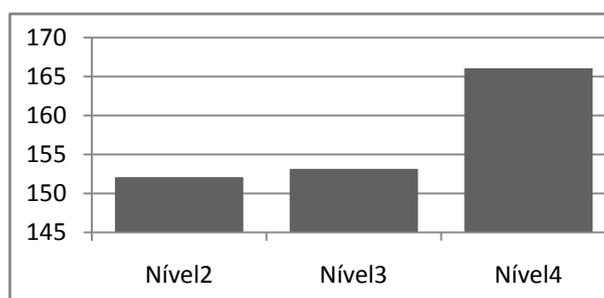
Nível2		Nível3		Nível4		Sig.
M	Dp	M	Dp	M	Dp	
152,09	25,90	153,17	30,19	166,07	38,30	,076 *

\*  $p \leq 0,10$

O teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os docentes que se situam no nível 2 e os que se situam no nível 4, sendo que os últimos têm atitudes mais favoráveis em relação à avaliação externa das escolas (cf. Quadro 30 e fig. 11).

**Quadro 30 – Teste de comparação múltipla**

Grau de informação sobre o processo de AEE	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Nível2	106	152,09	
Nível3	70	153,17	153,17
Nível4	28		166,07
Sig.		,981	,072



**Fig. 11** – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AEE em função da percepção do grau de informação

A partir da análise dos dados, constata-se que quanto maior é a percepção do grau de informação que os professores possuem do processo de AEE, mais favoráveis são as suas atitudes.

No que diz respeito à relação entre a percepção do grau de informação no processo de AEE e atitude dos professores, podemos verificar que para um nível de

significância  $\leq 0,10$ , as diferenças são estatisticamente significativas,  $F(3, 200) = 2,259$ ,  $p = ,083$ ( cf. Quadro 31).

**Quadro 31 –Relação entre as atitudes dos professores e a percepção do grau de informação em AAE**

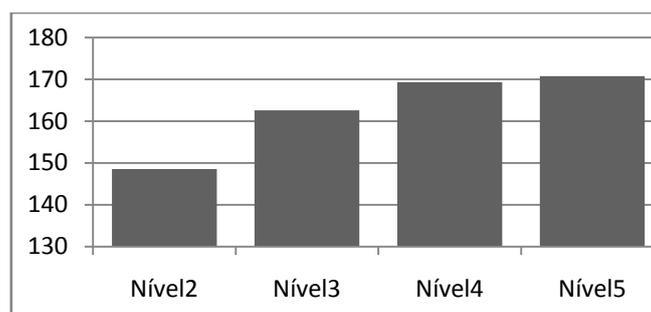
Nível2		Nível3		Nível4		Nível5		Sig.
M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	
148,57	19,12	162,60	19,13	169,28	27,18	170,79	35,89	,083 *

\*  $p \leq 0,10$

O teste de comparação múltipla *a posteriori* indica-nos que as diferenças significativas se encontram entre os docentes que se situam no nível 2 relativamente à informação no processo e os que se situam no nível 5, sendo que os últimos têm atitudes mais favoráveis à auto-avaliação das escolas(cf. Quadro 32 e fig. 12).

**Quadro 32– Teste de compação múltipla**

Grau de informação sobre o processo de AAE	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
Nível2	7	148,57	
Nível3	63	162,60	162,60
Nível4	120		169,28
Nível5	14	170,79	170,79
Sig.		,059	,059



**Fig. 12 – Distribuição da amostra relativa às atitudes dos professores face à AAE em função da percepção do grau de informação**

O mesmo podemos verificar em relação ao processo de AAE, pois quanto maior é a percepção ao grau de informação que os professores possuem relativamente a este processo mais favoráveis são as suas atitudes.

No que concerne à relação entre o exercício de cargos e a atitude dos professores face à AEE, podemos verificar que os docentes que já desempenharam cargos na escola têm atitudes mais favoráveis relativas à avaliação externa das escolas do que os que não desempenharam cargos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $t(202) = -1,577, p = ,116$  (cf. Quadro 33).

**Quadro 33 –Relação entre o exercício de cargos exercidos pelos professores e as suas atitudes face à AEE**

Sem cargos		Com cargos		Sig.
M	Dp	M	Dp	
150,41	30,69	157,05	28,60	,116

No que respeita à relação entre o exercício de cargos e a atitude dos professores face à AAE, constata-se também que os docentes que já desempenharam cargos na escola têm atitudes mais favoráveis relativas à auto-avaliação do que os que não desempenharam cargos, embora a diferença não seja estatisticamente significativa,  $t(202) = -1,058, p = ,291$  (cf. Quadro 34).

**Quadro 34– Relação entre o exercício de cargos exercidos pelos professores e as suas atitudes face à AAE**

Sem cargos		Com cargos		Sig.
M	Dp	M	Dp	
164,29	26,34	168,17	25,22	,291

## CONCLUSÃO

Com este trabalho pretendemos reflectir sobre as atitudes dos professores face à avaliação da escola pública portuguesa, no intuito da melhoria da sua qualidade e eficácia numa constante adaptação à mudança, assente num renovado conceito de escola, com origem numa nova visão da sociedade, que poderá beneficiar todos aqueles nela envolvidos.

Face aos resultados obtidos, nesta investigação, relativamente à atitude dos professores face à Avaliação Externa de Escolas e à Auto-Avaliação de Escolas, ficou demonstrado que as atitudes dos docentes inquiridos são mais favoráveis em relação à Auto-Avaliação de Escolas do que à Avaliação Externa, sendo esta diferença estatisticamente significativa.

De salientar que quanto à atitude face à AEE, 55,4% dos a concorda que “*a avaliação das escolas proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado*”, no entanto, 33,7% discorda que “*a avaliação das escolas constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores*”. É, necessário, pois, como refere Pacheco (2012) que os critérios definidos no processo de AEE sejam partilhados por todos de forma a não existirem dúvidas, pois, “se cada um de nós, directa ou indirectamente envolvido na escola e/ou na comunidade, der o seu contributo de análise crítica, certamente que a escola portuguesa terá referenciais mais elevados de qualidade”(Pacheco, 2012, p.31).

Quanto à atitude face à AAE, 57,4% dos docentes concorda que “*a avaliação das escolas promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens*”. Tal como refere Clímaco (2010) “acreditamos na sua utilidade para a melhoria do sistema educativo. Registe-se que este tipo de actividade certifica a qualidade das nossas práticas e resultados”, (p.96). No entanto, 41,2% discordaram que *a avaliação das escolas promove um clima positivo entre os diversos actores educativos*. Será necessário, como refere Guerra (2003, p.64) ao sustentar que “(...) é importante converter a avaliação mais numa ajuda do que numa ameaça”.

Referem os inquiridos que a AEE tem pouco impacto na sua actividade profissional (41,7%). No entanto, concordam que a AEE tem tido impacto na AAE (61,8%). Tal como refere Clímaco (2010) o quadro de referência e os instrumentos utilizados pela AEE deram um contributo muito positivo para a AAE. Neste sentido,

também Costa (2007) refere “que é esta vertente da avaliação – a auto-avaliação – que melhor poderá contribuir para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (p. 229).

Houve percepção por parte de 51,5% dos inquiridos da existência de conformidade das escolas nas práticas de Auto-Avaliação, o que vem ao encontro do que refere Pacheco (2012) “assim, numa perspetiva mais tecnocrática, a avaliação tem-se transformado num princípio da política de governação de conformidade (...) a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a autoavaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa, e não, como acontece na realidade portuguesa, a uma prática avaliativa de conformidade”(p.27).

Por outro lado, 61,8% dos professores considera que se envolvem pouco no processo de AEE, o que está de acordo com a percepção relativa ao grau de informação sobre as duas modalidades, pois 52,0% dos inquiridos consideram que o grau de informação relativo ao processo de AEE é menor, no entanto, 58,8% dos inquiridos consideram estar mais informados relativamente à AAE.

Na escola os professores parecem estar mais envolvidos e informados relativamente ao processo de AAE, pois este está mais presente na sua actividade profissional, enquanto que docentes envolvidos no processo de AEE estão dependentes da nomeação por parte do Director da Escola, apesar da informação ser divulgada pelo menos a todos os professores em reuniões de Departamento e estar disponível no site da IGEC.

No que se refere à participação nos processos avaliativos relativos aos 1º ciclo e 2º ciclos, observa-se, no que diz respeito à participação nos questionários de satisfação, maior envolvimento dos professores no 2º Ciclo Avaliativo, pois estes passaram a ser abertos à comunidade educativa, o que não aconteceu no 1º Ciclo Avaliativo.

Relativamente ao conhecimento das classificações obtidas e da elaboração de contraditório por parte da escolas, apenas uma percentagem reduzida de professores respondeu (12,7%). Como já foi referido, são poucos os nomeados pelo Director da Escola com vista ao envolvimento objectivo deste processo.

Quanto à formação, também se nota pouco envolvimento, pois 5,4% indica que fez formação em Administração e Gestão escolar, 10,8% fez formação em Supervisão Pedagógica/ Formação de Formadores e apenas 1,0% fez formação em Avaliação de escolas. Como refere o relatório da OCDE (2012), o sistema de AEE deve ser enqua-

drado no contexto da política educativa existindo necessidade de uma articulação efectiva entre todos os elementos da comunidade escolar. Com efeito, segundo Afonso e Costa (2011), citados por Pacheco (2012) “a avaliação externa de escolas consubstancia um instrumento de regulação baseado em conhecimento (...) focado na iniciativa dos atores e não apenas nas normas emitidas pelo Estado” (pp.14-15).

De acordo com os resultados obtidos, podemos referir que relativamente à percepção do grau de envolvimento e do grau de informação sobre os processos de AEE e AAE e do exercício de cargos, faz com que os docentes revelem atitudes mais favoráveis face a estas modalidades de avaliação de escolas, o que vem ao encontro do que refere Pacheco (2012) “os *efeitos positivo e negativo* são, por norma, reportados ao envolvimento dos sujeitos participantes no processo e ao modo como valorizam tanto as intenções previstas, quanto as práticas implementadas”(p.10).

Nóvoa (1992) refere-se ao perfil do professor como profissional capaz de desenvolver atitudes reflexivas, rumo a uma escola e a uma sociedade melhores, conscientes de que a avaliação constitui um factor de melhoria da qualidade e eficácia nas organizações escolares.

Neste sentido, em Portugal, e sobretudo nos últimos anos, o sistema educativo tem sido sujeito a várias reformas e muito se tem legislado em matéria de educação e de avaliação em educação, mas nem sempre se constata os efeitos de tais reformas. A Lei n.º31/2002 de 20 de Dezembro, que suporta a avaliação das escolas (interna e externa) aponta para a necessidade da avaliação nas escolas ser considerada um instrumento de ajuda à mudança nas unidades de gestão. No entanto, a mudança não se opera só por legislação. É preciso muito mais, é preciso acreditar no contributo de todos, nas suas potencialidades, na sua vontade, no sentido de partilha, na aprendizagem e emoção, numa perspectiva de organização aprendente nos diferentes contextos e épocas. Nesta perspectiva, indo ao encontro das ideias sustentadas por Azevedo (2006) a avaliação é uma tarefa difícil mas útil que a escola deve empreender, dado que é importante pelo seu contributo no diagnóstico da organização, proporcionando momentos de reflexão, permitindo à escola encontrar estratégias e caminhos que facilitem a sua adaptação à mudança efectiva e à sua contínua melhoria.

A vida da escola está relacionada com o clima e com a cultura de escola e desta depende o fracasso ou o sucesso da inovação e da melhoria. As regras invisíveis do clima e da cultura são as principais motivadoras de atitudes/comportamentos que determinam o desempenho dos seus actores. Para isso, a informação e o envolvimento

efectivo da comunidade educativa no processo de avaliação da escola constitui um desafio ao clima e cultura de escola.

Um envolvimento participativo, informado, crítico e reflexivo de todos os elementos da comunidade irá permitir o confronto resultante do trabalho colaborativo e colectivo, a reflexão, a partilha de experiências/conhecimentos, a comunicação de forma a conquistar cada vez mais atitudes mais favoráveis por parte dos elementos da comunidade educativa para uma cultura de avaliação.

A avaliação de escolas (AE) constitui uma ferramenta imprescindível para alcançar melhorias, e indo ao encontro das reflexões sustentadas por Vilar (1992) a avaliação constitui um dispositivo ao serviço da construção de um novo conhecimento, um trabalho de investigação, um excelente instrumento de diagnóstico e, simultaneamente, um instrumento de “marketing” da escola, pois a projecção de uma imagem “perfeita” para o exterior contribui para o seu reconhecimento público e para a (re)valorização da dignidade dos seus actores e da sua identidade.

Poderemos assim referir como contributos deste trabalho, alargar o conhecimento sobre as atitudes dos professores face à Avaliação Externa e Auto-Avaliação de Escolas, pois são os principais actores neste tipo de processo. De referir que existem poucos estudos sobre atitudes dos professores face às duas modalidades de Avaliação de Escolas.

Apesar de evidenciarmos que as atitudes dos professores inquiridos serem mais favoráveis à AAE do que AEE, consideramos necessário uma maior interiorização por parte dos professores destes dois processos de Avaliação de Escolas, de forma a contituirem uma mais valia na implementação de boas práticas no sentido da melhoria da qualidade da Escola. Tendo sempre presente que são processos complexos e morosos, pois implicam mudanças de Clima/Cultura escolares, e para que estes se processem, será pois necessário um trabalho de reflexão sobre práticas, valores, atitudes e papel do profissional da educação pelos próprios professores, ou seja, será necessário um trabalho contínuo de (re)construção da identidade do professor.

As escolas, em particular os professores, poderão encontrar neste estudo algumas orientações no sentido de implementarem na sua escola um programa mais flexível de motivação e participação por parte dos professores de forma a alterarem as suas atitudes, com a finalidade de assegurar processos mais eficazes de AEE e AAE conducentes à melhoria dos seus resultados e desempenho da escola.

Os Directores, e tendo presente a autonomia de que dispõem, poderão apostar neles próprios, em equipas de Auto-Avaliação e em professores com conhecimento nesta área, para que criem mecanismos de envolvimento e sensibilização, facilitadores da concretização dos processos associados à AE .

Quanto a limitações e dificuldades deste trabalho poderemos referir que existiu por parte dos professores do pré-escolar, do 1º Ciclos e do Secundário alguma relutância na entrega dos questionários assim como no seu preenchimento, evidenciando algumas desconfianças face ao objectivo de estudo.

Atendendo à realidade das nossas escolas, de tempos preenchidos com várias tarefas para além da docência, tornou-se assim uma etapa mais morosa do que inicialmente se supunha, no entanto devo salientar o empenho demonstrado por alguns colegas que desde o início se mostraram receptivos e colaborantes.

A exploração estatística não foi muito extensiva, poder-se-iam ter explorado mais objectivos, por exemplo de que forma, a experiência profissional influencia as atitudes dos professores face às duas modalidades de avaliação de escolas.

Naturalmente, o inquérito aplicado deveria incluir uma parte relativa ao horário dos docentes, às horas absorvidas na escola com outras actividades, de modo a avaliar se os docentes dispõem de tempos comuns para realizarem reuniões semanais, para abordarem esta temática, receberem formação e sugerirem propostas de actuação no âmbito da avaliação da escola.

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J.(1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Univ. do Minho.
- Afonso, N. (2005). Política Educativa, Administração da Educação e Auto-Avaliação das Escolas. In Macbeath, J. (et.al.). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaíz, V.(2007). Auto-avaliação das Escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação* n.º 301. Disponível em [www.asa.pt/CE/auto-avaliação-escolas](http://www.asa.pt/CE/auto-avaliação-escolas). Acedido 12 de Outubro de 2012.
- Alonso, E. (1988). Clima en las Organizaciones. In *Anales do II Congreso de Educación Social*: Alicante.
- Alves-Pinto, C.( 1995 ). *Sociologia da Escola* . Lisboa: McGraw-Hill
- Alves-Pinto, C. A. (1998). Escola e Autonomia In A.G., Dias; A.M.C., Silva; C.A. Pinto & I. Hapetian, (Org.) *Autonomia das escolas: Um desafio* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, J. (2003). *Conferência. Actas do XI Seminário de Professores e de Outros Agentes Educativos*. Guimarães: Centro de Formação Francisco Holanda,pp.39-48.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de Escolas: Programa AVES*. V. N. de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Barata, Ó. S. (1991). *Introdução às Ciências Sociais. 4ª Edição*. Venda-Nova: Bertrand Editora, vol.II.
- Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebello, M.P. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia - Universidade de Coimbra*, 45-1, 79-92.
- Barroso, J. (1995). *Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. V

- Bem, J. (1973). *Convicções, atitudes e assuntos humanos*. São Paulo: Bertrand Editora, vol.II.
- Bidarra, G. (1986). O estudo das representações sociais: Concepções teórico-conceptuais e metodológicas. Coletânea de textos. *Teoria da aprendizagem, práticas de ensino. Contributos para a Formação de Professores*:FPUC. (pp.373-390)
- Bidarra, M. G., Barreira, C. F., & Vaz-Rebelo, M.P. (2011). O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Nova Ágora*, 2, 39-42
- Bica, J.; Monteagudo, J. (2000). *Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado*. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social: Sevilla
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Boudon, R. (1993). *Socialização*. In *Dicionário Crítico de Sociologia*. S. Paulo: Ática, pp. 516-522
- Bouvier, M. (2001). *Cultura de escola e Culturas Profissionais Docentes*. Dissertação de Mestrado em Administração educacional de Victor Manuel Monteiro Seco. Porto 2009. ISET [www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/1\\_seco\\_victor\\_web.pdf](http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/1_seco_victor_web.pdf) acedido em 12 de Março de 2013
- Bolívar, A. (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. In Juan Manuel Escudero e María Teresa González. *Profesores y Escuela*. Madrid:Ediciones Pedagógicas.
- Brunet, L. (1988). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (Coord.). *As organizações Escolares em Análise*, (121-140). Lisboa: Publicações D. Quixote
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa:Educa.
- Canário, R. (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto de Escola*. Lisboa: Educa.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro:

Editora Campus.

Clímaco, M. C. (1992). Observatório da qualidade da escola: Guião organizativo. (Dir e Coord) Márcia Trigo. *Programa de Educação para Todos (cadernos PEPT 2000)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M. C. (1997). *Auditoria Pedagógica: Justificação de um projecto* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Clímaco, M., C. (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Univ. Aberta.

Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 69-110). Lisboa: ME . CNE. Recuperado em março, 2013, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Coelho, I., Sarrico, C. e Rosa, M., J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? In Rev. Portuguesa e Brasileira de Gestão, vol.7, nº.2, pp. 56 – 67. (Consultado em Outubro 20112). [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-44642008000200007&lng=pt&nrm=iso)

Costa, J. A. (1995). *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo da Escola*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Asa.

Costa, J. A. (1998). *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Asa

Costa, J.A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 229-236). Lisboa: Ministério da Educação – CNE

Conselho Nacional da Educação (2008). Parecer nº 5, Diário da República 2ª Série – N

113 de 13 de Junho.

Conselho Nacional da Educação (2010). Parecer nº 3, Diário da República 2ª Série – Nº 111 de 9 de Junho.

Conselho Nacional da Educação (2011). Recomendação nº 1, Diário da República 2ª Série – Nº 5 de 7 de Janeiro.

Dias, M. L. S. (2007). *O clima de Escola visto pelos alunos. Um estudo de caso numa Escola Secundária no Conselho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em administração e gestão educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas: Um estudo das organizações em face dos problemas sociais*. São Paulo: Atlas.

Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas (7.ª ed.)*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes-Guia prático para a avaliação de desempenho*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Bruxelas: Eurydice. Recuperado em outubro, 2012, de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/archives/060EN.zip](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/archives/060EN.zip)

Ferreira, J.M.C. Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia da Organizações*. Lisboa. McGraw-Hill.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na pós- modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Univ. do Minho.

- Formosinho, J., F. & J. Machado. (1998). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização da escola de interesse público. In J. Formosinho, A.S., Fernandes, J. Machado, & F.I. Ferreira, (Orgs.) *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.13-52). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (2005c). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinatárias. In João Formosinho et al. *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa, pp. 307-319.
- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Furlan, R. (2004). *Corpo, sentido, significação. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Em Rossetti-Ferreira, M. C. et. al. Porto Alegre: Artmed. p.51-56.
- Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, A. D., (1991), *Cultura organizacional: estratégias de integração e de diferenciação*. In *Psychologica*, nº 6, pp. 33-51
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidade dos professores. A renovação das abordagens das organizações escolares*. Lisboa: Educa, pp. 68-141
- Gomes, S. A. (2003). *Cultura organizacional: Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gonçalves, S. (s/d). Coletânea de textos. Teorias da aprendizagem, práticas de ensino: contributos para a formação de professores. ESEC. [http://esec.pt/~susana/Publicacoes\\_files/susana\\_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf](http://esec.pt/~susana/Publicacoes_files/susana_PDF/Psicologia%20da%20Aprendizagem.pdf) em 12 de Março de 2013
- Guerra, M. A. S. (2002). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: ASA.

Guerra, M. A. S. (2003). *Uma seta no alvo – A Avaliação como aprendizagem*. Porto: ASA.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós – Moderna*. Lisboa: Mcgraw-Hill

Hall, R., H. (1984). *Organizações – Estrutura e Processos* (3.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Horton, P., B., ( 1981 ). *Sociologia*. Brasil, Mcgraw-Hill

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Londres: Editora McGraw-Hill UK.

Janosz, M.; Georges, P. & Parent, S. (1998). *L'environment socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évolution du milieu*. Revue Canadienne de Psycho-éducation, 27 (2).

Koballa, JR. e Thomas R. (1988). *Attitude and Related Concepts in Science Education*. University of Texas, Science Education

Inspeção-Geral da Educação (1997). *Planeamento educativo e organização escolar: Guião de auditoria – escolas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário* (Projeto 3.03-Caderno III) (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – IGE.

Inspeção-Geral da Educação (2006/2007 - 2010/2011). *Avaliação externa das escolas: Relatórios das unidades de gestão da DRC da IGE*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em 2011-2012, de [www.ige.min-edu.pt](http://www.ige.min-edu.pt)

Inspeção-Geral da Educação (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: Exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE. Recuperado em março, 2012, de [http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE\\_AAE\\_Eficacia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf)

- Inspeção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2006-2007*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009a). *Avaliação externa de escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009b). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2007-2008*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2008-2009*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011a). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011b). *Avaliação externa de escolas – Relatório 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2012). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança 2006-2011*. Lisboa: Ministério da Educação – IGE.
- Lafond, M. A. C. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios. In *Autonomia: gestão e avaliação de escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições Asa.
- Lafond, M. A., Ortega, E. M., Marieau, G., Shovsgaard, Y., Formosinho, J., & Machado, J. (1999). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: ASA.
- Leite, C., M., F. (2002b). A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. SPCE: EdiçõesColibri, 95-120.
- Leite, C., M., F. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: ASA.
- Libório, H. , M. (2004). *Avaliação de Escolas. Desenvolvimento Organizacional e ritualização*. Tese de Mestrado policopiada. Aveiro. Universidade de Aveiro

- Lima, L. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, J. Á. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In Jorge Ávila de Lima (org.). *Pais e Professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa, pp. pp. 25-95. 133-173.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Marchesi, Á. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas. J. Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências*. Porto: ASA, pp. 33-50.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Ministério da Educação (2006). Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas. Lisboa: CNE. Recuperado em outubro, 2012, de [http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- Ministério da Educação (2011). Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório final. Lisboa: CNE. Recuperado em outubro, 2012, de [http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)
- Meuret, D.(2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António e Ventura, Alexandre (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade Aveiro, pp. 39-50.
- Monteiro, M. e Santos, M. (2002). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Morissette, D. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: ASA.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.

Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. I volume. Lisboa: Universidade Aberta.

Nóvoa, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Nóvoa A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (1995). *O passado e o presente dos professores. Profissão professor*. (Org.) António Nóvoa 2ª ed. Porto: Porto Editora. pp. 13-34.

Pacheco, J. A. (2010). Resultados de investigação sobre avaliação das escolas em Portugal. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Avaliação das escolas dos Ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 165-173). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2012, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em educação e formação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas*. Comunicação apresentada no colóquio “Avaliação das escolas: Balanços e perspectivas” realizado em Coimbra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no dia 20 de fevereiro de 2013.

Payne, R. L. Pugh, S. S. (1976). *Organizational structure and organization climate*. In: Dunnetie, M. D. (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

Quintal, A., Mota, M., & Simões, M. (1994). Avaliação do funcionamento global das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Projecto 2.01 – Relatório da Escola C+S D. Dinis – Leiria). Coimbra: DRC/IGE. Quivy, R. e

Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2<sup>a</sup> ed). Lisboa: Gradiva

Relatório Final 2006-2011, acedido em 10 de dezembro de 2012  
[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf) p.40)

Relatório2010-2011 [http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2010\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_2011_RELATORIO.pdf) acedido em 12 Outubro de 2012

Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das Organizações Escolares Liderança Escolar e Clima de Trabalho*. Um Estudo Caso. Chamusca: Edições Cosmo.

Requena, A., T. (1995). *La Evaluación de Instituciones Educativas. El Análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

Rosemberg & Hovland,(1960). *Auto-avaliação de escolas: Atitude dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Docência em Administração Escolar e Educacional. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto, 2011. [bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2808/3/DM\\_23181.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2808/3/DM_23181.pdf)  
Acedido em 12 janeiro de 2013

Rocha, A., P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.

Rocher, G., ( 1989 ), Sociologia Geral – A Acção Social , Vol. I, Lisboa Ed. Presença

Rodrigues, A. (1991). *Psicologia Social. 13a Edição*. Petrópolis: Editora Vozes.

Sanders, J., R., Davidson, & Jane, E. (2003). A Model for School Evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, (Eds.). *International handbook of educational evaluation* (pp. 76-98). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

Santiago, P. et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>

Sarmiento, M. J. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: EdiçõesAsa.

Santiago, P. (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In

Conselho Nacional da Educação (Ed.). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 27-51).

Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2013, de

[http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores

Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*.

Porto: Edições ASA.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Senge, P. et al. (2006). *Escolas que Aprendem*. S. Paulo: Artemed Editora S.A.

Stoner, J., A., F., (1995). *Estrutura Organizacional coordenação e projecto*.

*Administração*. Cap. XI e XIV, 5ª edição. Prentice – Hall. Brasil. Pp. 240-318

Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. A

publication of American Evaluation Association, 89. 7-106.

Teixeira, M. ( 1995 ). *O Professor e a Escola .Perspectivas Organizacionais*.

Amadora: Mcgraw-Hill

Terrasêca, M. (2010). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal:

Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. In

Conselho Nacional da Educação (Ed.).*Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 111-141). Lisboa:

CNE . ME. Recuperado em Outubro, 2012, de

[http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Torres, L., L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar*. Oeiras: Celta Editora

Vala, J. e Monteiro, B. (2002). *Psicologia Social. 4a Edição*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian.

Ventura, A. (1999). *Luc Brunet. Clima de trabalho e eficácia da escola*.

Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/luc%20brunet.pdf>, Recuperado em 23 de outubro de 2012.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. (Dissertação de doutoramento – Documento policopiado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ventura, A (2010). Comunicação apresentada no Conselho Nacional da Educação. In Conselho Nacional da Educação (Ed.). *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 17-22). Lisboa: CNE – Ministério da Educação. Recuperado em março, 2013, de [http://www.cnedu.pt/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt](http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt)

Vilar, M. (1992). *A avaliação. Um novo discurso?* Porto: Edições ASA.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*: ASA

Wynne, E. (1989). Transmitting traditional Values in contemporary Schools. In Nucci, I. *Moral development character education: A dialogue*. Berkeley: McCutchan

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei nº 540/79. Diário da República – I Série – Nº 300 de 31 de Dezembro (Cria a Inspeção-Geral de Ensino).

Decreto-Lei nº 125/82. Diário da República – I Série – Nº 93 de 22 de Abril (Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades).

Decreto-Lei nº 43/89. Diário da República – I Série – Nº 29 de 3 de Fevereiro (estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei nº 344/89. Diário da República – I Série – Nº 29 de 11 de Outubro (estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei nº 361/89. Diário da República – I Série – Nº 240 de 18 de Outubro (Estabelece a Lei Orgânicas das Direções Regionais de Educação).

Decreto-Lei nº 172/91. Diário da República – I Série – A – Nº 107 de 10 de Maio (define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 115-A/98. Diário da República – I Série – A – Nº 102 de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei nº 213/2006. Diário da República – I Série – Nº 208 de 27 de Outubro (aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação).

Decreto – Lei n.º 75/2008. Diário da República – I Série – Nº 79 de 22 de Abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto – Lei n.º 125/2011. Diário da República – I Série – Nº 249 de 29 de Dezembro (Lei Orgânica do Ministério da Educação e Ciência).

Despacho nº 4150/2011. Diário da República – II Série – Nº 45 de 4 de Março (cria um grupo de trabalho responsável por apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas).

Despacho conjunto nº 370/2006. Diário da República – II Série – Nº 85 de 3 de Maio (cria um grupo de trabalho para estudar e propor modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Lei nº 46/86. Diário da República – I Série – Nº 237 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 115/97. Diário da República – I Série A – Nº 217 de 19 de Setembro (1ª alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei nº 24/99. Diário da República – I Série A – Nº 94 de 22 de Abril (1ª alteração ao regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos)

Lei nº 31/2002 Diário da República – I Série – A Nº 294 de 20 de Dezembro (aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior).

Lei nº 49/2005. Diário da República – I Série – A Nº 166 de 30 de Agosto (2ª alteração à Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo).

Programa do XVII Governo Constitucional. Recuperado em Janeiro, 2012, de <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>

Programa do XVIII Governo Constitucional. Recuperado em Outubro, 2011, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa\\_GC18.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/Programa_GC18.pdf)

Programa do XIX Governo Constitucional. Recuperado em janeiro, 2012, de [http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)

# **ANEXO I**



**UNIVERSIDADE DE COIMBRA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS**

O presente questionário integra-se numa investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que tem por objectivo conhecer o modo como os professores percebem as práticas de avaliação de escolas, que decorrem da legislação actualmente em vigor, que aponta para a obrigatoriedade da auto-avaliação e avaliação externa.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração, através da resposta às questões que se seguem, sendo assegurada a total confidencialidade dos dados obtidos. Por favor, responda a todas as questões, de forma sincera, tendo sempre em mente que não existem respostas certas, nem erradas, pois o que realmente conta é a sua opinião.

Muito obrigada pela sua preciosa colaboração!  
*Maria Madalena Fernandes Valgôde*

Tendo como objectivo conhecer a sua opinião relativamente à avaliação de escolas, segue-se um conjunto de afirmações relativas à **auto-avaliação** e à **avaliação externa** sobre as quais deverá referir o seu grau de concordância ou discordância, indicando com uma **X** a opção que melhor representa a sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

DT – Discordo Totalmente    D – Discordo    I – Não Concordo nem Discordo  
Concordo Totalmente    C – Concordo    CT –

A avaliação de escolas:	Avaliação Externa					Auto-Avaliação				
	DT	D	I	C	CT	DT	D	I	C	CT
1. (...) promove a qualidade e eficácia da escola com vista ao sucesso educativo e à valorização das aprendizagens	<input type="checkbox"/>									
2. (...) proporciona um conhecimento alargado sobre a escola de acordo com o quadro de referência adoptado	<input type="checkbox"/>									
3. (...) contribui para a equidade e justiça escolar	<input type="checkbox"/>									
4. (...) permite a gestão flexível de recursos humanos	<input type="checkbox"/>									
5. (...) visa essencialmente a melhoria da escola	<input type="checkbox"/>									
6. (...) contribui para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores	<input type="checkbox"/>									
7. (...) constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos	<input type="checkbox"/>									
8. (...) constitui um processo transparente, contribuindo para a sua maior aceitação por parte dos diferentes actores	<input type="checkbox"/>									
9. (...) proporciona um conhecimento preciso sobre os processos e os resultados das escolas	<input type="checkbox"/>									

10. (...) visa essencialmente a prestação de contas e a responsabilização da escola	<input type="checkbox"/>									
11. (...) contribui para certificar a qualidade das práticas e dos resultados das escolas	<input type="checkbox"/>									
12. (...) contribui para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>									
13. (...) promove estratégias para um melhor desempenho por parte da escola	<input type="checkbox"/>									
14. (...) contribui para uma cultura de colaboração entre os vários elementos da comunidade escolar	<input type="checkbox"/>									
15. (...) contribui para a melhoria do serviço educativo	<input type="checkbox"/>									
16. (...) contribui para a autonomia da escola	<input type="checkbox"/>									
17. (...) contribui para uma visão actualizada e crítica sobre o funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>									
18. (...) contribui para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável	<input type="checkbox"/>									
19. (...) contribui para a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	<input type="checkbox"/>									
20. (...) possibilita, de acordo com a metodologia adoptada, a recolha de informação relevante sobre a escola	<input type="checkbox"/>									
21. (...) dá conta da realidade de cada escola integrada em agrupamento	<input type="checkbox"/>									
22. (...) contribui para a reflexão e tomada de consciência da escola sobre o seu funcionamento e resultados	<input type="checkbox"/>									
23. (...) favorece o desenvolvimento sustentado de planos de melhoria	<input type="checkbox"/>									
24. (...) tem impacto na melhoria dos resultados académicos	<input type="checkbox"/>									
25. (...) contribui para uma melhor definição do projecto educativo, reforçando a identidade da escola	<input type="checkbox"/>									
26. (...) convoca de forma representativa e democrática os diferentes actores da comunidade	<input type="checkbox"/>									
27. (...) contribui para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola	<input type="checkbox"/>									
28. (...) contribui para aumentar o sentido de eficácia da escola	<input type="checkbox"/>									
29. (...) promove a reflexão sobre os processos de melhoria da escola	<input type="checkbox"/>									
30. (...) fomenta as parcerias entre a escola e as entidades locais ou regionais	<input type="checkbox"/>									
31. (...) permite uma maior divulgação da escola e dos seus resultados na comunidade educativa, contribuindo para uma estratégia de marketing	<input type="checkbox"/>									
32. (...) contribui para o aumento da participação dos pais/encarregados de educação	<input type="checkbox"/>									

33. (...) proporciona uma maior colaboração entre a escola e a comunidade envolvente	<input type="checkbox"/>									
34. (...) contribui para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem inovadores	<input type="checkbox"/>									
35. (...) contribui para um trabalho crítico e reflexivo dos professores	<input type="checkbox"/>									
36. (...) promove o empenho dos professores em projectos da escola	<input type="checkbox"/>									
37. (...) incentiva uma maior articulação entre as lideranças de topo e intermédias	<input type="checkbox"/>									
38. (...) é um processo desenvolvido à margem da maioria dos professores	<input type="checkbox"/>									
39. (...) sensibiliza para a importância da existência de planos de formação de pessoal docente e não docente	<input type="checkbox"/>									
40. (...) promove um clima positivo entre os diversos actores educativos	<input type="checkbox"/>									
41. (...) provoca mudanças curriculares/pedagógicas	<input type="checkbox"/>									
42. (...) contribui para uma melhor organização dos espaços e tempos lectivos	<input type="checkbox"/>									
43. (...) constitui um processo com relevância social	<input type="checkbox"/>									
44. (...) contribui para a melhoria da acção dos gestores escolares	<input type="checkbox"/>									
45. (...) é um processo imposto, burocrático e rotineiro que não tem consequências no funcionamento e resultados das escolas	<input type="checkbox"/>									
46. (...) contribui para criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola	<input type="checkbox"/>									
47. (...) contribui para aumentar a confiança junto da comunidade relativamente aos resultados e funcionamento da escola	<input type="checkbox"/>									
48. (...) contribui para a garantia da qualidade da oferta educativa	<input type="checkbox"/>									
49. (...) contribui para fomentar a qualidade na vida das escolas	<input type="checkbox"/>									
50. (...) contribui para promover o debate público sobre a qualidade do trabalho das escolas	<input type="checkbox"/>									

Solicitamos ainda que responda às questões que se seguem, assinalando com um **X** a sua resposta de acordo com as escalas adoptadas.

**1. Qual o impacto da avaliação da escola no seu desempenho profissional ?**

Pouco impacto	1	2	3	4	5	Muito impacto
---------------	---	---	---	---	---	---------------

**2. Qual a sua percepção sobre o impacto da Avaliação Externa de Escolas no processo de Auto-avaliação na escola/agrupamento da escola a que pertence?**

Pouco impacto	1	2	3	4	5	Muito impacto
---------------	---	---	---	---	---	---------------

**3. Como se situa a escola em que lecciona relativamente ao grau de conformidade/emancipação das práticas de Auto-avaliação ?**

Conformidade	1	2	3	4	5	Emancipação
--------------	---	---	---	---	---	-------------

**4. Qual o seu grau de envolvimento no processo de Avaliação Externa de Escolas?**

Nulo	1	2	3	4	5	Elevado
------	---	---	---	---	---	---------

**5. Qual o seu grau de informação sobre o processo de Avaliação Externa de Escolas?**

Nulo	1	2	3	4	5	Elevado
------	---	---	---	---	---	---------

**6. Qual o seu grau de envolvimento no processo de Auto-avaliação?**

Nulo	1	2	3	4	5	Elevado
------	---	---	---	---	---	---------

**7. Qual o seu grau de informação sobre o processo de Auto-avaliação?**

Nulo	1	2	3	4	5	Elevado
------	---	---	---	---	---	---------

#### Dados de Identificação

Por último, para efeitos de tratamento estatístico das respostas, solicitamos ainda os seguintes dados.

**1.Sexo:** Masculino  Feminino

**2.Idade:** Menos de 30 anos  31 a 40 anos  41 a 50 anos  Mais de 50 anos

**3.Habilitação Académica:**

Bacharelato  Licenciatura  Pós-graduação  Mestrado  Doutoramento

**4.Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2012**

Menos de 8 anos  8 a 19 anos  20 a 30 anos  Mais de 30 anos

**5. Categoria Profissional**

Quadro de Agrupamento  Zona Pedagógica  Contratado

**6. Nível de ensino que lecciona: (assinale com uma x o que corresponde ao seu caso, se leccionar mais de um ciclo, assinale o que possui maior número de turmas)**

Pré-Escolar  1º Ciclo  2º Ciclo  3º Ciclo  Secundário

**7. Exercício de cargos entre 2006 - 2011:**

**Se sim, qual ou quais?**

Sim

Não

- |   |   |
|---|---|
| Coordenador/a de Departamento Curricular <input type="checkbox"/> | Membro da Direção <input type="checkbox"/>                      |
| Coordenador/a de directores de turma <input type="checkbox"/>     | Membro do Conselho Pedagógico <input type="checkbox"/>          |
| Membro do Conselho Geral <input type="checkbox"/>                 | Coordenador/a dos Cursos Profissionais <input type="checkbox"/> |
| Bibliotecário/a <input type="checkbox"/>                          | Coordenador de Projectos <input type="checkbox"/>               |
| Diretor/a de Turma <input type="checkbox"/>                       | Outro <input type="checkbox"/> Qual?                            |
- 

**8- Qual a sua participação no processo de avaliação de escolas?**

**No 1º ciclo de avaliação (2006-2011)**

- Participação nas entrevistas em painel   
 Resposta aos questionários de satisfação   
 Membro da equipa de auto-avaliação   
 Outra  Qual?
- 

**No 2º ciclo de avaliação (2011-2012)**

- Participação nas entrevistas em painel   
 Resposta aos questionários de satisfação   
 Membro da equipa de auto-avaliação   
 Outra  Qual?
- 

**9- Indique por fim as classificações obtidas pela escola, em que actualmente presta serviço, nos vários domínios de avaliação, caso disponha desta informação:**

1º Ciclo de Avaliação (2006-2011)	Classificações			
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestação de serviço educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização e gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liderança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Existência de contradi-**

Sim

Não

**tório:**

**11. Ao longo da sua carreira fez formação nas áreas de:**

- Administração e gestão escolar: Sim  Não   
 Supervisão Pedagógica/Formação de Formadores: Sim  Não   
 Avaliação de escolas : Sim  Não

**Observações:** (acrescente o que considerar relevante sobre o processo de avaliação de escolas que não foi anteriormente referido)

**Grata pela colaboração!**

## **ANEXO II**



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Universidade de Coimbra**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

Coimbra, Maio de 2013

Exmo(a) Senhor(a)

Diretor(a)

da Escola Secundária c/ 3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho

Na qualidade de docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e de orientadores da Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, desenvolvida pela Licenciada Maria Madalena Fernandes Valgôde e subordinada ao tema “*Atitudes dos Professores Face à Avaliação de Escolas*”, vimos solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para aplicar um questionário anónimo aos professores do Agrupamento, no âmbito da dissertação em apreço.

O presente estudo insere-se no âmbito de um projecto que tem por objectivo conhecer o impacto e os efeitos da avaliação de escolas do ensino não superior, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

Ficando a aguardar uma resposta positiva ao pedido solicitado, apresentamos os melhores cumprimentos,

Coimbra, Maio de 2013

A Mestranda

---

Maria Madalena Valgôde

Os Orientadores

---

(Professor Doutor Carlos Barreira)

---

(Professora Doutora Graça Bidarra)



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Universidade de Coimbra**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

Coimbra, Maio de 2013

Exmo(a) Senhor(a)

Diretor(a)

do Agrupamento de Escolas Figueira Mar

Na qualidade de docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e de orientadores da Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, desenvolvida pela Licenciada Maria Madalena Fernandes Valgôde e subordinada ao tema “*Atitudes dos Professores Face à Avaliação de Escolas*”, vimos solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para aplicar um questionário anónimo aos professores do Agrupamento, no âmbito da dissertação em apreço.

O presente estudo insere-se no âmbito de um projecto que tem por objectivo conhecer o impacto e os efeitos da avaliação de escolas do ensino não superior, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

Ficando a aguardar uma resposta positiva ao pedido solicitado, apresentamos os melhores cumprimentos,

Coimbra, Maio de 2013

A Mestranda

---

Maria Madalena Valgôde

Os Orientadores

---

(Professor Doutor Carlos Barreira)

---

(Professora Doutora Graça Bidarra)



**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**Universidade de Coimbra**

**Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**

Coimbra, Maio de 2013

Exmo(a) Senhor(a)

Diretor(a)

do Agrupamento de Escolas Figueira Norte

Na qualidade de docentes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e de orientadores da Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, desenvolvida pela Licenciada Maria Madalena Fernandes Valgôde e subordinada ao tema “*Atitudes dos Professores Face à Avaliação de Escolas*”, vimos solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> autorização para aplicar um questionário anónimo aos professores do Agrupamento, no âmbito da dissertação em apreço.

O presente estudo insere-se no âmbito de um projecto que tem por objectivo conhecer o impacto e os efeitos da avaliação de escolas do ensino não superior, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/116674/2010).

Ficando a aguardar uma resposta positiva ao pedido solicitado, apresentamos os melhores cumprimentos,

Coimbra, Maio de 2013

A Mestranda

---

Maria Madalena Valgôde

Os Orientadores

---

(Professor Doutor Carlos Barreira)

---

(Professora Doutora Graça Bidarra)

