



UC/FPCE_2007

Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Auto-avaliação de escolas:
Contributo para a elaboração de instrumentos
relativos à organização e gestão escolar

Filipa Cláudia Oliveira Luís

(e-mail: filipaclaudialuis@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação
da Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira

Auto-avaliação de escolas:
Contributo para a elaboração de instrumentos relativos à organização e gestão escolar

Resumo

Ao longo das últimas décadas, a auto-avaliação das escolas tem vindo a ganhar destaque no Sistema de Educativo do nosso país. São várias as motivações sociais, pedagógicas, económicas, políticas e científicas que subjazem à necessidade e exigência da avaliação das organizações escolares. A auto-avaliação das escolas é um processo levado a cabo pela própria comunidade educativa, sendo o objecto de análise o funcionamento e desempenho da escola. A auto-avaliação de escolas pode cumprir diversas finalidades: prestação de contas, conhecimento e melhoria. Porém, esta coaduna-se melhor com a última finalidade. Este processo auto-avaliativo permite à escola efectuar um diagnóstico e regulação da sua situação e com base nestes identificar os seus êxitos ou pontos fortes e as áreas em que a melhoria se impõe, que devem consubstanciar-se em planos e acções de melhoria e de resolução de problemas.

Para que a escola possa efectivar este processo, e para recolher informações de forma fidedigna sobre as áreas a avaliar, necessita de técnicas e instrumentos de que muitas vezes não dispõe. O psicólogo da educação, cuja finalidade prioritária é a promoção da melhoria, da satisfação e do sucesso educativo, pode contribuir em diversos domínios no processo de auto-avaliação. Neste trabalho, o nosso objectivo, enquanto psicólogos da educação, consiste no estudo deste processo e na construção de instrumentos para avaliar cinco dimensões da área de organização e gestão escolar: envolvimento dos pais; comunicação; parcerias e apoios; práticas de monitorização e auto-avaliação; e estratégias de publicitação e admissão de alunos.

Palavras-chave: Auto-avaliação de escolas; melhoria; qualidade; organização e gestão escolar; instrumentos de avaliação.

Schools self-evaluation:
Contribution to the elaboration of instruments concerning school organization and management

Abstract

Throughout the last decades, the self-evaluation of schools has come to acquire a significant importance in the educational system of our country. There are several social, pedagogic, economic, political and scientific interests which are inherent to the need and demand of the evaluation of school organizations. Schools self-evaluation is a process carried out by the educative community itself, being the object of analysis the functioning and performance of the school. Schools self-evaluation may fulfil diverse purposes: accounts rendering, knowledge, and improvement. However, the self-evaluation process combines better with this last purpose. This process allows school to carry out a diagnosis and regulation of its situation and through this identify its successes or strong points and the areas in which improvement is required, which must be related to plans and actions of improvement and resolution of problems.

For school to accomplish this process and to collect trustworthy information on the areas to assess it needs techniques and instruments which very often it does not possess. The educational psychologist whose main intention is the promotion of the improvement, satisfaction and the educational success can contribute in several ways in the school self-evaluation. In this work, our aim, while an educational psychologist, consists in the study of this process and the construction of instruments to assess five different dimensions of the area of school organization and management: involvement of parents; communication; partnerships and supports; practices of assess and strategies of divulgation of school and pupils' admission.

Keywords: Schools self-evaluation; improvement; quality; school organization and management; assessment instruments.

Agradecimentos

Aos meus pais, pela grande ajuda, apoio, incentivo e confiança em mim depositada.

À minha mana, pela presença e auxílio que me deu.

Ao Filipe, pelo acompanhamento e colaboração.

À Professora Doutora Ana Paula Couceiro Figueira e à Professora Doutora Ana Cristina Almeida, pelas duntas orientações e apoio dados ao longo deste processo.

A todos os outros com quem colaborei e que me auxiliaram ao longo deste estudo.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	1
1.1 A organização escolar: Melhoria eficaz	1
1.2 Avaliação de escolas	4
1.3 Auto-avaliação de escolas	13
1.4 O papel do psicólogo da educação na auto-avaliação de escolas	23
II – Objectivos	23
III – Metodologia	24
3.1 Sujeitos	24
3.2 Procedimentos	25
3.3 Instrumentos	25
IV – Resultados	25
V – Discussão	27
VI – Conclusões	29

Bibliografia

Anexos

Introdução

O presente trabalho de investigação tem como temática a auto-avaliação de escolas. À escolha deste tema subjazem razões de ordem fundamental, no sentido de se contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico sobre este tema, que tem adquirido uma centralidade crescente no Sistema de Ensino e na investigação educacional do nosso país, e razões de ordem pragmática, inerentes ao pedido de colaboração do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia, que pretendia implementar um processo de auto-avaliação.

Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, a prática da avaliação de escolas, quer interna quer externa, é cada vez mais difundida. Com este estudo, procura-se esclarecer quais os objectivos, actores, procedimentos, critérios e métodos que definem essa avaliação e, deste modo, contribuir para incrementar o conhecimento sobre esta problemática, através de uma revisão crítica da bibliografia sobre o tema e da elaboração de instrumentos de avaliação que se disponibilizam para o processo de auto-avaliação das escolas.

Sendo a auto-avaliação de escolas um campo vasto, composto por variadas áreas e dimensões a analisar, a nós coube trabalhar cinco dimensões que se inscrevem na área de organização e gestão escolar: envolvimento dos pais, comunicação, parcerias e apoios, práticas de monitorização e de auto-avaliação e estratégias de publicitação da escola e admissão de alunos. Todavia, é de salientar que a análise das restantes dimensões da área acima referida, bem com de outras áreas (ensino/aprendizagem e cultura de escolas) será contemplada no trabalho de outros colegas que se encontram igualmente a colaborar no âmbito deste projecto.

A auto-avaliação das escolas é uma temática pertinente no âmbito da Psicologia da Educação, que estuda os processos e fenómenos educativos. O interesse pelo tema advém do contributo que o psicólogo da educação pode dar na aferição do funcionamento da escola, dos resultados de desenvolvimento e aprendizagem, na regulação de processos de ensino/aprendizagem e das relações interpessoais, que são aspectos incontornáveis num processo de auto-avaliação.

I – Enquadramento Conceptual

1.1 A organização escolar: Melhoria eficaz

Ao dar início a um estudo sobre a auto-avaliação de escolas importa, antes de mais, realizar uma breve abordagem, por um lado, sobre alguns conceitos da área das organizações e, em particular, da organização escolar, uma vez que hoje é amplamente partilhada a concepção da escola enquanto organização e, por outro lado, sobre a qualidade na educação.

Uma organização, em sentido genérico, é uma unidade social, intencionalmente criada para alcançar objectivos específicos (Etzioni, 1964). De acordo com Weinert (1987, in Sedano & Pérez,

1989), uma organização é um conjunto colectivo com limites consideravelmente fixos e identificáveis, com um sistema de autoridade hierárquica, de comunicação e de coordenação entre os seus membros. Segundo Albrow (1997), as organizações não são puros objectos, mas construções e criações humanas e, também, criações dos teóricos das organizações.

Muitos autores entendem a escola como uma organização, embora destaquem o seu carácter idiossincrático. Alves (2003) enumera diversas características da escola que evidenciam a sua especificidade face às restantes organizações: os dirigentes e os professores apresentam o mesmo tipo de formação profissional e estatuto; os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados de forma diversa pelos vários actores educativos e a estrutura interna é debilmente articulada.

A utilização das teorias e técnicas da gestão empresarial na direcção das escolas, com base no reconhecimento da escola enquanto organização, é contestada por bastantes especialistas em gestão e administração escolar (Barroso, 2006). Por outro lado, a escola moderna edificou-se com base em processos de racionalização, divisão do trabalho, controlo e especialização, parcialmente comuns à maioria das organizações complexas modernas (Lima, 2004).

Reconhecendo a escola enquanto organização, recorre-se a diversas imagens das organizações escolares, tais como, a escola como empresa ou burocracia (que se enquadram nas teorias designadas por racionalista ou estruturalistas); a escola como democracia (que se inscreve no âmbito das teorias dos Recursos Humanos); e a escola como arena política, anarquia e cultura (que se situa nas teorias da Administração Participativa) (Costa, 1996; Rocha, 1999).

A compreensão das organizações e, em particular, das organizações escolares, é profundamente marcada por uma linguagem metafórica. As metáforas são construções simbólicas arbitrárias ou convencionais e o seu significado é situado culturalmente. São construtos que têm inerente alguma ambiguidade e pressupõem uma visão do mundo. Embora apresentem estas dificuldades, as metáforas organizacionais são recursos indispensáveis no estudo das concepções organizacionais de escola (Lima, 2006).

A avaliação educacional em contexto escolar quer tenha como objecto os alunos, os departamentos ou as escolas realiza-se impreterivelmente por referência, implícita ou explícita, a concepções ou representações de organização escolar (Lima, 1998).

Por seu turno, Sergiovanni (1996) postula que é fundamental existirem teorias específicas de gestão escolar, uma vez que a escola tem como especificidade um compromisso moral. Assim, a aplicação das teorias da gestão, da motivação e do controlo utilizadas no mundo empresarial não pode ser directa e isenta de alterações, aquando do seu emprego às escolas. Estas são, segundo o

autor, comunidades morais, que se assemelham mais a famílias do que a empresas, necessitando por esse motivo de uma abordagem diferente quanto à sua gestão e liderança.

A escola, tal como outras organizações, necessita de regular a qualidade do seu funcionamento e dos serviços prestados. Neste sentido, a temática da auto-avaliação de escolas está profundamente associada às questões da qualidade na educação, pois a auto-avaliação procura fazer o diagnóstico da instituição escolar.

Não é fácil definir qualidade, uma vez que este é um conceito manifestamente polifacetado, contingente e relativo. Para Cabral (2000, in Dias, 2005), o conceito de qualidade resulta da diferença entre as expectativas do seu utilizador (o que se espera obter) e os requisitos de um serviço (o que se obtém). Porém, os requisitos desejados modificam-se constantemente. Por essa razão, a qualidade requer uma gestão dinâmica, pois não se pode manter tudo como estava.

Neste contexto educativo, a qualidade refere-se à forma como se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem e tudo aquilo que lhe subjaz. Segundo o *International Council for Education Development* (1987, in Saraiva, Burguete & Orey, 2002), a qualidade resulta de uma combinação de factores fortemente ligados entre si, nomeadamente, as características e preparação dos alunos e professores, a natureza dos programas e dos métodos de ensino, o clima institucional global das relações humanas, etc.

Vários são os factores que têm, indubitavelmente, contribuído para que o ensino constitua um sector vital da aplicação das metodologias e práticas da qualidade, de entre esses se destaca a crescente autonomia das escolas e o incremento da exigência por parte dos alunos, pais e da sociedade. Esta tendência, praticamente universal, tem vindo a acentuar-se em Portugal, sobretudo, a partir da década de 90 (Saraiva et al., 2002).

Neste âmbito, a avaliação tornou-se um mecanismo indispensável na gestão da qualidade em todos os Serviços de Administração Pública e no domínio da educação, em particular. No caso da educação, são muitas as iniciativas internacionais e nacionais de projectos de avaliação externa das escolas ou de incentivo à auto-avaliação, que progressivamente se têm tornado obrigatórias ou encaradas como factores distintivos de bons desempenhos e de boa gestão (Clímaco, 2006).

Segundo Saraiva et al. (2002), “(...) um dos aspectos mais fascinantes (mas por vezes algo incómodo) da gestão pela qualidade é que não existem receitas mágicas ou únicas relativamente ao modo como deve ser implementada” (p. 83). No entender destes autores, a implementação da qualidade numa escola deve acontecer no seu interior, de forma descentralizada e numa perspectiva de auto-avaliação.

O interesse pela qualidade na educação e dos estabelecimentos de ensino não é algo recente. Nos anos 70 surgiu, nos EUA, um movimento designado de escolas eficazes, que partiu da reacção

a alguns estudos, de entre os quais os realizados por Coleman, que concluíram que a escola apenas reproduzia as desigualdades sociais e, por isso, o factor preditor mais decisivo dos resultados dos alunos era o seu contexto socio-económico de origem, e que os factores da escola pouco impacto produziam. Com o propósito de refutar estas conclusões, foram desenvolvidas outras investigações que comprovaram que as escolas fazem a diferença, uma vez que escolas com as características e contextos semelhantes obtinham desempenhos diferentes. Deste modo, era possível afirmar que umas escolas eram mais eficazes que outras (Bickel, 1990).

Estudos realizados neste domínio apontam alguns factores como estando relacionados com a eficácia das escolas: a liderança, a estabilidade do corpo docente, a organização do currículo, o reforço do sucesso académico dos alunos, o envolvimento dos pais (Creemers & Reynolds, 1994), a visão e objectivos partilhados e as expectativas elevadas acerca dos alunos (Moñoz & Costa, 1996). Uma escola eficaz é aquela que promove o sucesso de todos os alunos, mais do que poderia ser deles esperado, tendo em conta a sua situação ao iniciarem a escola e a sua origem familiar (Stoll & Fink, 1996).

Paralelamente ao movimento das escolas eficazes, desenvolveu-se a teoria da melhoria ou mudança da escola. Esta teoria focaliza-se na necessidade de mudança e nos processos desenvolvidos pela escola, que a podem conduzir à melhoria (Stoll & Fink, 1996).

A corrente da melhoria eficaz da escola (*Effective School Improvement*) agrega os paradigmas da eficácia e da melhoria da escola. Para a necessária mudança das escolas, os paradigmas da eficácia e da melhoria têm dado um contributo essencial. Estes dois movimentos apresentam-se complementares, sendo a cooperação entre eles da maior importância (Stoll & Wikeley, 1998).

Para que a melhoria eficaz da escola se possa efectivar, a avaliação das escolas apresenta-se um instrumento preponderante.

1.2 Avaliação de escolas

A avaliação é uma actividade intrínseca à pessoa humana, que constantemente avalia as suas acções, as acções dos outros, o seu meio envolvente, etc. No domínio educativo, a avaliação é, deste há muito, uma constante dos processos de ensino-aprendizagem, embora os conteúdos, as funções e as metodologias utilizados se tenham modificado. A escola é, provavelmente, a instituição social na qual este processo é mais constante. São, sobretudo, avaliados os alunos, mas também o são os programas, os professores e a própria escola. Todavia, relativamente à avaliação das escolas, verifica-se que esta ocorre em muito menor escala do que seria espectável e desejável (Dias, 2005).

São várias as acepções em que se pode adoptar o verbo avaliar, nomeadamente, verificar aquisições no quadro de uma progressão, estimar o nível de competências de um indivíduo ou organização ou dar opinião sobre os saberes de um indivíduo (Hadi, 1990). No *Joint Committee on Standards for Education Evaluation* (1994), a avaliação é entendida como “*the systematic investigation of the worth or merit of an object*”. Barbier (1990), por sua vez, refere que “(...) avaliar é um acto deliberado e socialmente organizado que termina na produção do juízo de valor” (p. 32).

Figari (1996) salienta que na avaliação há que colocar em confronto um referido, que corresponde ao objecto observado e que é do domínio do real, e um referente, que diz respeito a algo que se apresenta como um padrão ou uma norma, com o qual o referido é comparado. É com base na comparação entre estes dois elementos que se expressam os juízos de valor. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003) consideram que a avaliação se encerra na formulação do juízo de valor ou mérito, precedendo a tomada de decisão, porém sem se confundir com esta.

Segundo postula Saraiva et al. (2002), “(...) avaliar é afinal um reflectir para mudar, transformar, renovar... fazer crescer” (p. 81).

Como é notório, o conceito de avaliação é polissémico e o seu significado tem evoluído ao longo dos tempos, correspondendo a diferentes práticas de avaliação. Guba e Lincoln (1990, in Alaiz et al., 2003) sintetizam essa progressão de uma fase inicial na qual o objecto de avaliação era o sujeito, examinado através de testes e o avaliador um técnico que devia saber utilizar ou construir esses instrumentos, para uma fase em que a avaliação visa conduzir a perspectivas consensuais sobre o objecto de avaliação, através de uma abordagem interactiva e construtiva, baseada num processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* (que são os indivíduos ou grupos que intervêm e/ou são postos em risco, beneficiados ou prejudicados pela avaliação). Os avaliadores são os coordenadores do processo de negociação e os avaliados são, simultaneamente, co-autores da avaliação. Embora, actualmente, subsistam estas várias concepções e práticas de avaliação, o último tipo apresentado manifesta-se mais benéfico para as escolas, uma vez que, ao fomentar a reflexão dos vários actores sobre a organização e funcionamento da escola é mais consentâneo com a melhoria da qualidade desta.

Casanova (1992) refere que a avaliação da instituição escolar se baseia num procedimento sistemático de recolha de informação, visando obter dados válidos, de modo a emitir juízos de valor sobre a situação. Juízos esses que fundamentariam a conseqüente tomada de decisão, com o objectivo de melhorar a prática educativa. Por seu turno, Cardinet (1986, in Figari, 1996) postula que a avaliação em educação é um processo de análise e de interpretação dos efeitos do ensino, cujo intuito é orientar as decisões necessárias ao seu adequado funcionamento.

Segundo reporta Guerra (2002), avaliar as escolas, de forma rigorosa, inclui “(...) conhecer a especial natureza e configuração que elas têm, enquanto instituições enraizadas numa determinada sociedade: a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas, os seus fins ambíguos, a sua débil articulação, a sua problemática tecnologia (...), por outro lado, é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola” (p. 11).

Na perspectiva de Dias (2005), o desenvolvimento de um processo de avaliação de escolas pressupõe a assunção de um paradigma ou perspectiva de análise, que serve de filosofia através da qual se interpreta a realidade social a ser estudada. Considera-se paradigma ou perspectiva de análise a visão do mundo, a filosofia através da qual se “interpreta” a realidade social que se pretende estudar. O termo paradigma foi amplamente utilizado por Kuhn, designando uma teoria ou sistema aceites por uma comunidade científica e que durante algum tempo orienta a sua actividade (Dinis, 1991). Existem, tradicionalmente, dois paradigmas fundamentais: o quantitativo ou positivista e o qualitativo ou naturalista, sendo estes também aplicados ao domínio da avaliação de escolas (Rocha, 1999).

Ao adoptar o paradigma quantitativo, o avaliador crê na objectividade da avaliação e na possibilidade de, através desta, verificar e descrever relações causais e generalizar as suas conclusões, privilegia os resultados em detrimento dos processos, destaca o carácter estável da realidade educativa e pressupõe que o objectivo principal da avaliação é o controlo. Por sua vez, o avaliador, ao advogar o paradigma qualitativo questiona a objectividade da avaliação. Sendo assim, recorre a métodos qualitativos e compreensivos, capazes de captar com mais facilidade os interesses dos actores. Neste tipo de abordagem há uma maior valorização dos processos que dos resultados da educação e do carácter dinâmico e subjectivo do funcionamento escolar. A finalidade principal da avaliação é, neste caso, a melhoria. Esta perspectiva utiliza técnicas características das Ciências Etnográficas e pode realizar interpretações mais consonantes com a conduta humana (Dias, 2005; Rocha, 1999).

Todavia, têm sido apontados algumas críticas a cada um destes paradigmas. Ao paradigma quantitativo, pois simplifica a multidimensionalidade qualitativa da realidade educativa e menospreza a importância dos contextos. Ao paradigma qualitativo, o risco de se pautar por um excessivo subjectivismo, caso não se empenhe na procura aprofundada da origem e razão dos comportamentos. A complementaridade dos dois paradigmas tem vindo a ser postulada, embora seja mais dispendiosa em termos de meios, tempo e formação, por se entender que deste modo se obtêm conclusões mais fundamentadas, com base na triangulação de dados e na utilização de métodos e técnicas variados, que espelhem a pluralidade de visões, tipos, finalidades, enfoques e

objectos de avaliação (Rocha, 1999). Segundo Dias (2005), a aplicação de qualquer um destes paradigmas apresenta-se, actualmente, mais em função do objecto de estudo e das finalidades da avaliação, do que da forma como se interpreta o conhecimento.

Quando se fala de avaliação de escolas, devido à panóplia de procedimentos, actores, objectivos que contempla, é possível distinguir diferentes tipos de avaliação, consoante a origem da iniciativa, os agentes avaliadores, a finalidade e propósito da avaliação.

A proveniência da iniciativa de avaliação de uma escola condiciona acentuadamente a maneira como esta é feita e as possibilidades do seu aproveitamento para a mudança da escola. Miguel Santos Guerra (2002) afirma que a avaliação perderá grande parte da sua força transformadora se os profissionais a considerarem “(...) mais como uma ameaça do que como uma ajuda, se os pais a encararem como um ajuste de contas com os professores, se os alunos quase não participarem na decisão e no processo” (p. 15). Segundo o autor supracitado são diversas as origens da iniciativa da avaliação. Na iniciativa externa com carácter de imposição é imposta à escola a realização de uma avaliação oriunda da Administração Central, caso contrário, a escola será sujeita a uma avaliação externa. Esta iniciativa, que se concilia mais com a *accountability*, ou prestação de contas, tem um fraco poder transformador, uma vez que esta cria resistências e desmotivação, não implica verdadeiramente os protagonistas da avaliação e, ainda, sustenta o hábito de esperar que as decisões de mudança provenham de agentes externos. Quanto à iniciativa externa com carácter de proposta, a iniciativa pode partir de uma entidade externa à comunidade educativa, como a Administração Educativa, uma equipa de avaliação externa ou de um investigador, e ter o carácter de uma proposta ou sugestão. Se o processo de avaliação for pautado por decisões democráticas, amplamente debatidas e negociadas, poder-se-á desenvolver de forma positiva e proveitosa para a escola. No que diz respeito à iniciativa interna sem facilitadores externos, ou seja, no caso da iniciativa ser da própria comunidade escolar, aumenta substancialmente a possibilidade da avaliação se implementar em boas condições, por esta ser encarada como uma actividade desejada e benéfica. Neste caso, embora os participantes na avaliação conheçam sobejamente o contexto da escola, pode faltar-lhes a óptica desapaixonada de quem não está individualmente envolvido na acção. Por fim, na iniciativa interna com facilitadores externos, isto é, quando a avaliação é da iniciativa da própria comunidade e esta conta com o auxílio de facilitadores ou avaliadores externos na sua implementação, existem muitas garantias da avaliação ser um motor de mudança e melhoria da escola, sendo esta a opção mais rica do ponto de vista do poder educativo da avaliação. A tarefa dos avaliadores externos consiste, sobretudo, em ajudar os protagonistas da avaliação a emitirem juízos mais rigorosos e fundamentados sobre a escola, que aqueles que seriam feitos alicerçados somente na sua perspectiva interna.

Relativamente aos agentes avaliadores, a avaliação pode dividir-se em avaliação externa, interna ou mista, conforme os avaliadores sejam internos, externos ou, simultaneamente, internos e externos à escola. Cada um desses tipos de avaliação apresenta vantagens e também fragilidades.

A avaliação externa é realizada por equipas especializadas de avaliação que não pertencem à escola. As vantagens mais evidentes deste tipo de avaliação são: a maior independência dos avaliadores; a qualidade técnica do seu trabalho; e a objectividade dos resultados, por se basearem, habitualmente, em dados quantitativos, facilitando as comparações entre escolas que se equiparam ao nível das suas características, o que permite definir elevados padrões de qualidade exigíveis a todas as escolas. Contudo, esta última característica pode ter consequências negativas, quando é realizada uma comparação pública entre escolas, como é o caso dos *rankings*. As dificuldades inerentes à avaliação externa são: o desconhecimento da escola e do seu contexto por parte dos avaliadores, que podem ter, por isso, dificuldades na interpretação das situações; as alterações comportamentais dos avaliados quando se sabem alvo de avaliação; a escassez de tempo disponível para a realização deste tipo de avaliação; e o receio que esta suscita nos professores. Como exemplo de entidades responsáveis pela implementação deste tipo de avaliações pode-se referir, no nosso país, a Inspeção-Geral de Educação e em Inglaterra, país experiente neste domínio, o OFSTED – *Office for Standards in Education* (Alaiz et al., 2003; Marchesi, 2002; Rocha, 1999).

A auto-avaliação ou avaliação interna é desenvolvida pela comunidade escolar e tanto pode ser desencadeada a partir da iniciativa da própria escola, como de entidades externas com responsabilidades educativas. É uma actividade que deve fazer parte dos processos habituais de ensino, que consiste na análise sistemática do funcionamento de uma escola, com a intenção de auscultar os seus pontos fortes e fracos e facilitar a elaboração de planos de melhoria. De entre as suas vantagens, salienta-se o conhecimento do objecto de estudo por parte dos avaliadores. Acrescenta-se, ainda, o maior envolvimento dos avaliados no processo de avaliação e nos planos de melhoria que deste resultem. Porém, no caso da iniciativa ser externa à escola, as vantagens supramencionadas podem ficar reduzidas pois a avaliação pode tornar-se mais numa justificação de resultados perante as entidades externas. Relativamente às desvantagens, pode apresentar problemas relativos à objectividade e imparcialidade na interpretação dos dados obtidos e a inexistência de referenciais externos que auxiliem a interpretação dos mesmos (Alaiz et al., 2003; Marchesi, 2002; Rocha, 1999).

Estes dois tipos de avaliação podem parecer antagónicos, porém, ambos podem ser abordados de modo a superar as suas limitações e a contribuir, conjuntamente, para o progresso, mudança e melhoria das escolas. Nevo (1995) acentua a necessidade e complementaridade destes dois tipos de avaliação e defende que as avaliações interna e externa de uma escola devem ser

desenvolvidas em simultâneo, mas de forma independente uma da outra. É neste contexto que surge a avaliação mista ou co-avaliação, que procura conciliar os interesses subjacentes à avaliação interna (reflexão institucional com vista à melhoria) e à avaliação externa (controlo social e administrativo). Tal pode ser conseguido através da análise e comparação dos resultados das avaliações externa e interna. A avaliação mista, embora seja a mais cara, tem condições para ser, igualmente, a mais objectiva, pois possibilita o cruzamento de avaliadores, perspectivas, métodos e resultados da avaliação; a mais democrática, pela abrangente e diversificada participação que provoca e, por fim, a mais eficaz, por ser mais objectiva e capaz de reduzir a rejeição e desmotivação dos vários intervenientes na avaliação da escola (Rocha, 1999).

No que concerne aos objectivos da avaliação, estes podem ser vários e coadunam-se de forma distinta com a avaliação externa e com a auto-avaliação.

Chelimsky e Shadish (1999) descrevem três perspectivas de avaliação de escolas que possuem diferentes finalidades, públicos. A primeira dessas perspectivas é a prestação de contas, que tem sido especialmente promovida em sistemas educativos descentralizados, devido à delegação de poder, dos órgãos de Administração Central, às escolas, fruto da progressiva autonomia que lhes tem sido conferida. Neste âmbito, Barroso (1997) afirma que a autonomia das escolas não é uma “dádiva”, mas tem inerente uma prestação de contas, por parte da escola, do seu desempenho às entidades das quais depende que, deste modo, continuam a exercer controlo. Nesta perspectiva da prestação de contas, o que se pretende é verificar a eficácia da escola, através da comparação entre o investimento realizado, em termos de recursos materiais, humanos e financeiros, e o produto, que se refere aos desempenhos e resultados dos alunos. Os destinatários desta informação são o Estado, o público em geral e os encarregados de educação. A avaliação externa é a modalidade de avaliação que mais se coaduna com a prestação de contas, porém a auto-avaliação pode ter também esse objectivo.

A segunda perspectiva é a avaliação para a produção de conhecimento. Segundo Chelimsky e Shadish (1999), esta visa aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões da escola. Este tipo de avaliação é, muitas vezes, da iniciativa de instituições académicas ou de investigadores individuais. Podem, também, partir do repto da própria escola, que pretende saber mais sobre a sua actividade educativa, ou do poder central, com o propósito de aumentar o seu conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo, de modo a orientar a sua tomada de decisão. Os destinatários destas avaliações são, essencialmente, a gestão da escola e os professores ou o poder central. Esta perspectiva coaduna-se mais com a auto-avaliação.

A terceira perspectiva da avaliação de escolas é a perspectiva do desenvolvimento, cujo objectivo primordial é consolidar a planificação e execução de processos de melhoria da escola, de

forma a fortalecer os pontos fortes e a colmatar os pontos mais fracos. Os resultados da avaliação são, então, utilizados para delinear e implementar as acções conducentes à mudança na escola, quer no que concerne ao desenvolvimento profissional dos que nela desenvolvem a sua actividade profissional, quer no que diz respeito à melhoria das aprendizagens dos alunos. Os destinatários dos resultados da avaliação são os *stakeholders* e são, também, estes os potenciais utilizadores dos resultados da avaliação. A abordagem avaliativa mais consentânea com a perspectiva de desenvolvimento é a auto-avaliação com o apoio de um agente externo (Chelimsky & Shadish, 1999).

MacBeath (1999) afirma que para além das perspectivas de avaliação já descritas, a qualquer avaliação subjaz um propósito político pois, segundo o autor, a implementação de um processo de auto-avaliação raramente é desinteressado, visando sempre influenciar os *stakeholders* ou os decisores políticos.

Após a descrição de diferentes tipos de avaliação, existe outro tópico importante no âmbito da avaliação das escolas, que diz respeito ao esclarecimento dos motivos que subjazem à necessidade e exigência de avaliar as escolas.

A pressão, no sentido de avaliar os serviços públicos e, em particular, as escolas, tem procedências e lógicas muito divergentes. Por isso, a avaliação não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, pois envolve visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico. Na perspectiva de Clímaco (1992), é necessário conhecer o contexto económico, político e social da escola, assim como, influências de ordem científica e pedagógica para perceber a importância da avaliação nas últimas décadas, sendo diversos os motivos que legitimam esta exigência política e social.

O enfoque atribuído à avaliação de escolas decorre de duas tendências que marcam a maioria dos países europeus, sendo elas, a descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados. Deste modo, a autonomia dos serviços públicos pressupõe a responsabilização e a transparência, a definição de objectivos e a recolha de informação sobre resultados (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2005).

Lafond (1999) aponta três razões essenciais para a avaliação de escolas: a pressão da opinião pública, que exige conhecer que uso é dado aos bens que a escola movimenta; a constatação da “singularidade” de cada escola, pois esta é uma entidade única; e o acréscimo da autonomia e capacidade de iniciativa das escolas, sendo reconhecida a sua posição privilegiada para resolver grande parte dos seus problemas.

Durante o século XX, o tema da autonomia das escolas obteve um espaço considerável na retórica governativa e na produção normativa. Contudo, segundo Barroso (2004), “(...) a

autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma ‘ficção necessária’ porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos” (p. 49). O traço ficcional destas políticas fazem com que a autonomia, mais do que a expressão de uma decisão proveniente das escolas ou de uma tentativa de resolução de problemas por parte da administração educativa, tenha sido, nestas circunstâncias na perspectiva de Barroso (2006), “(...) uma expressão simbólica destinada a mobilizar as escolas para aceitar as mudanças a introduzir pelo centro do poder político (nomeadamente no domínio da gestão) e a servir de legitimação de novas modalidades de controlo” (p. 28).

As políticas de descentralização surgem relacionadas com a complementaridade das formas de avaliação. Neste contexto, Weiler (1996) refere que, muitas vezes, a avaliação não se fixa tanto na acuidade que gera ou nas melhoras que torna exequível, mas sim, na conotação de solidez e respeitabilidade científica que concede ao processo político, independentemente, na prática, dos seus resultados. Segundo Formosinho e Machado (1999), “(...) a descentralização, antes de ser um problema técnico, é um problema político e é para o terreno político que remetem as suas vantagens, como a participação substantiva dos cidadãos na vida local” (p. 109).

Rocha (1999) enuncia razões de ordem económico-social, político-administrativa, científico-pedagógica, legal e intencional-legal que se encontram subjacentes à necessidade de avaliar as escolas. As razões de ordem socio-económica relacionam-se com a necessidade de rentabilizar os recursos e com o interesse de cada vez mais cidadãos em conhecer e participar no sistema de educação, entre outras. As razões político-administrativas estão associadas ao investimento feito na educação e às políticas mais descentralizadas do Governo, que fazem com que este exija às escolas a justificação dos seus gastos. De entre os factores científico-pedagógicos que justificam a avaliação da escola destacam-se o interesse pela investigação dos factores promotores da qualidade das escolas e que explicam as diferenças entre estas e a progressiva valorização da avaliação da escola enquanto estratégia impulsionadora e orientadora de processos de mudança.

No que concerne aos motivos de ordem legal, nas últimas décadas, emergiram vários documentos legais que conferem autonomia às escolas e apontam para a necessidade da sua avaliação (Rocha, 1999). É possível constatar que só recentemente é feita referência à avaliação de escolas no quadro legal da educação, o que revela que até então não se concebia a escola enquanto

objecto de avaliação. Remontando à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e ainda à legislação anterior a esta, pode-se apurar que estas são omissas quanto à avaliação das escolas. No diploma Regime Jurídico da Autonomia da Escola (Dec. Lei 43/89), embora a avaliação de escolas não tenha um destaque significativo, nem sequer aparecendo esta designação, é atribuída alguma centralidade à escola na monitorização do seu funcionamento, e.g., no que diz respeito a “avaliar o desempenho e o serviço docente (art. 14.º, alínea j); e à “avaliação sistemática da qualidade pedagógica e dos resultados das escolas” (art. 26.º) (Alaiz et al., 2003).

Com a promulgação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas (Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio) e da legislação subsequente, passou a ser reconhecida a utilidade da avaliação das escolas enquanto instrumento promotor do desenvolvimento organizacional das mesmas, sendo o seu papel salientado pela preponderância que detém nos contratos de autonomia. A Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro) regulamenta um sistema duplo de avaliação, constituído pela avaliação externa e auto-avaliação das escolas. A prática auto-avaliativa passou, então, a ter um carácter obrigatório e deve desenvolver-se em permanência. Nesta Lei não são definidas normas em relação aos procedimentos de avaliação, mas é estabelecido que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (art. 7.º) (Alaiz et al., 2003).

Seria esperado que a Lei supracitada desse origem a uma proliferação de processos de auto-avaliação nas escolas. Todavia, no programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação desenvolvido pela Inspeção-Geral da Educação, a partir de Fevereiro de 2005, verificou-se que, devido à ausência de regulamentação em relação aos procedimentos a seguir e de formação dos avaliadores, muitas escolas não tinham dado aplicabilidade imediata à referida Lei (Dias, 2005).

Finalmente, no que se refere aos factores de natureza intencional-legal, Rocha (1999) ressalta dois documentos: o Pacto Educativo para o Futuro e o Projecto de autonomia e Gestão das Escolas (Rocha, 1999).

Segundo Guerra (2002), a origem da exigência da avaliação das escolas, que é, aliás, simultaneamente a finalidade desta, prende-se com a melhoria da prática educativa desenvolvida nas escolas. A avaliação não constitui, portanto, um fim em si mesmo, pois não se avalia por avaliar, mas com o intuito de melhorar a qualidade do funcionamento educativo. Este autor enfatiza, igualmente, o papel da avaliação enquanto impulsionadora do aperfeiçoamento dos profissionais do ensino, com base na reflexão séria dos resultados e conclusões fundamentadas disponibilizadas pela avaliação para poder rever e melhorar o seu desempenho.

1.3 Auto-avaliação de escolas

A auto-avaliação e a avaliação interna das escolas são consideradas, habitualmente, expressões equivalentes, uma vez que se considera que toda a comunidade educativa está implicada no processo avaliativo, quer seja na recolha ou análise dos dados ou na proposta ou aplicação de um plano de melhoria¹. Para Simons (1995, in Dias, 2005), a partícula *auto* não está relacionada com a ideia de individualidade. Significa que todos os actores da comunidade educativa, enquanto membros da escola, participam neste processo. Por outro lado, a expressão auto-avaliação é utilizada, muitas vezes, como antónimo de avaliação externa. Todavia, estes dois tipos de avaliação, apesar de diferentes, não se excluem mutuamente, como já referimos anteriormente.

De acordo com Beltrán e Alonso (1992), a auto-avaliação é uma tarefa institucional, levada a cabo pela comunidade educativa, sendo a própria escola e o seu desenvolvimento o objecto de análise. Permite conhecer e perceber os êxitos e dificuldades que a comunidade educativa enfrenta, através da procura conjunta de estratégias, para fazer face às situações problemáticas e enriquecer aquelas que conduzem a maior sucesso. A auto-avaliação é um processo no qual a escola olha criticamente para si mesma, com a finalidade de, posteriormente, melhorar os seus recursos e o seu desempenho (ESIS, 2000, in Alaiz et al., 2003).

Segundo Saraiva et al. (2002), qualquer organização que pretende projectar o seu futuro, delineando objectivos e estratégias e mobilizando todos os seus membros na comunidade escolar na prossecução desse mesmo futuro, precisa, antes de mais, de se conhecer profundamente e reconhecer os seus pontos fortes e as áreas em que é fundamental a melhoria. Para obter a fotografia da organização escolar, esta tem de se auto-avaliar, isto é, analisar sistemática e regularmente as suas acções e os resultados por estas produzidos, face a um modelo de referência. A prática da auto-avaliação permite à escola determinar as suas áreas fortes e as áreas que precisam ser melhoradas. Este processo deve terminar na elaboração de um plano de acções de melhoria que deve posteriormente ser monitorizado.

Hopkins (1992) salienta a dimensão social da auto-avaliação e, neste sentido, considera que esta só pode ser conduzida se os vários membros da comunidade educativa o desejarem e se envolverem. Este envolvimento manifesta-se, não só, em ganhos individuais (conhecimentos e competências desenvolvidas pelos diversos actores), mas também em ganhos para a escola, que passa a estar mais informada e com maior capacidade de iniciativa para implementar medidas fundamentadas, em virtude das prioridades do seu processo de desenvolvimento.

Outro elemento essencial do processo avaliativo é a informação que é devolvida aos intervenientes, ou seja, o *feedback*. Neste domínio, é possível afirmar-se que a qualidade do

¹ Neste trabalho será usado o termo auto-avaliação como equivalente a avaliação interna.

feedback fornecido à comunidade educativa sobre o funcionamento e desempenho da escola é preponderante para a eficácia da auto-avaliação (Alaiz et al., 2003).

Embora a actividade de auto-avaliação seja realizada por membros da comunidade educativa que não são especialistas na área da avaliação, essa lacuna pode ser contrabalançada com a vontade de fazer face às carências e problemas detectados. A entreaajuda e estreitamento de laços entre diferentes grupos (professores, encarregados de educação, pessoal não-docente) fomentam um clima favorável ao conhecimento da realidade escolar e a uma melhor compreensão do próprio processo avaliativo (Dias, 2005).

Para efectivar o processo de auto-avaliação, a escola necessita de métodos e técnicas de recolha de informação. Esses métodos devem ter, segundo Guerra (2002), as seguintes características: diversidade, sensibilidade, adaptabilidade, interactividade, gradualidade.

Figueiredo e Góis (1995) enumeram algumas técnicas utilizadas na prática da avaliação de escolas: inquérito por questionário, inquérito por entrevista, observação, testagem, portfolios, análise de conteúdo (de documentos e provas) e diários dos avaliadores. Todas estas técnicas apresentam diversas potencialidades, por um lado, e limitações, por outro. Todavia, analisar-se-ão os três métodos de recolha de informação mais usados na avaliação de escolas: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a observação. As principais vantagens do questionário são a possibilidade de avaliar diversas áreas ao mesmo tempo e a facilidade de tratamento dos dados, se os itens forem de resposta fechada. A sua maior desvantagem prende-se com a sua reduzida flexibilidade. Quanto à entrevista, as suas mais-valias dizem respeito à sua flexibilidade e à possibilidade de aprofundamento e desenvolvimento dos assuntos tratados. As suas limitações são o grande dispêndio de tempo e a influência que o entrevistador pode exercer sobre o entrevistado. No que concerne à observação, esta tem as potencialidades de fornecer informação contextualizada e de permitir ao avaliador ver o que as pessoas fazem e não apenas ter acesso ao que estas dizem que fazem. Como desvantagens, pode apontar-se o facto da presença dos avaliadores poder estar na origem de mudanças comportamentais dos observados e o facto de ser necessário muito tempo para a construção de grelhas de observação e para treinar os observadores (Alaiz et al., 2003).

Afonso (2000) destaca três motivações principais para o desenvolvimento de processos de auto-avaliação nas escolas. A primeira motivação advém da oportunidade de melhoria do seu desempenho, com base na identificação das áreas mais fracas da escola e na busca de soluções adequadas. A segunda motivação refere-se ao facto da auto-avaliação ser um poderoso instrumento de *marketing*, na medida em que a divulgação dos seus resultados junto dos membros da comunidade local, nomeadamente, encarregados de educação e autoridades, pode incrementar o seu reconhecimento público e gerar mais apoios e procura da escola. A terceira motivação diz respeito

à capacidade que a auto-avaliação possui de antecipar os resultados da avaliação externa institucional, permitindo à escola obter um conhecimento prévio dos seus pontos fracos e fortes, bem como o planeamento de estratégias de melhoria, preparando a justificação para as áreas de maior fragilidade que possam ser identificadas pela avaliação externa. É precisamente esta motivação que estreita a relação entre avaliação externa e auto-avaliação, fazendo desta última um instrumento do aprofundamento da autonomia da escola e permitindo à escola afirmar-se como organização aprendente.

O processo de auto-avaliação da escola apresenta algumas características específicas, pois é: um processo que visa a melhoria da escola; um exercício colectivo; um processo de desenvolvimento profissional; um acto de responsabilidade social e uma avaliação orientada para a utilização (Alaiz et al., 2003).

Tal como acontece com outros tipos de avaliação, a auto-avaliação apresenta tanto vantagens, como limitações. As suas potencialidades mais salientes são: a capacidade de espelhar a complexidade da actividade educativa desenvolvida na escola; o maior conhecimento da realidade escolar por parte dos avaliadores; evitar a angústia e a desmotivação dos professores e de outros profissionais da educação, característicos dos processos de avaliação externa; a participação de toda a comunidade educativa e a sua maior implicação no plano de melhoria resultante da avaliação; os seus baixos custos, por não exigir recursos especiais, podendo ser realizada em todos os estabelecimentos de ensino; o seu carácter sistemático e contínuo, que permite que seja feito regularmente um ponto da situação, detectando mudanças, avanços ou retrocessos. Quanto às suas principais dificuldades realçam-se: a reduzida credibilidade atribuída às equipas de auto-avaliação, o que, por conseguinte, origina desconfiança face aos resultados do seu trabalho; a falta de apoio técnico e formação insuficiente dos avaliadores; a sobreposição entre sujeito e objecto e a implicação pessoal dos avaliadores pode conduzir a enviesamentos e a falta de objectividade; a escassez de tempo previsto no horário dos docentes para a realização desta actividade; a ausência de incentivos para os avaliadores e a rotina inerente a um processo que não termina e implica um recomeço constante (Dias, 2005; Lafond, 1998).

É num contexto marcado pela descentralização, reforço da autonomia, responsabilização e pressão social sobre as escolas, que estas tendem a encetar estratégias que lhes permitam dar respostas adequadas aos problemas e desafios com os quais se deparam. É nesta conjuntura que as práticas de auto-avaliação têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais preeminente nas escolas. Cada vez mais escolas aderem a experiências de auto-avaliação, o que explicita o reconhecimento, por parte dos actores educativos, da função que esta pode ter no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais (Ortega, 1998).

Na perspectiva de MacBeath (2004), “(...) a auto-avaliação é como um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (p. 90).

Em Portugal, pode estabelecer-se uma correspondência entre o despoletar do interesse pela auto-avaliação de escolas e a aplicação do Programa PEPT (Programa de Educação Para Todos), iniciado a partir de 1992 em algumas escolas. Contudo, foi o Projecto “Avaliação da Qualidade da Educação Escolar”, desenvolvido pela comunidade europeia em 1997/98, que forneceu as bases para o estabelecimento dessa prática no nosso país, que foi o único que lhe deu sequência, com o Projecto Qualidade XXI (Dias, 2005).

A Declaração da Conferência de Viena, realizada a 21 de Novembro de 1998, alertou os Governos dos diversos países europeus para a importância da promoção da auto-avaliação das escolas como estratégia fundamental da melhoria da qualidade escolar e incitou a sua aplicação nas escolas no quadro do seu desenvolvimento estratégico, apoiada na colaboração de todos os actores da comunidade educativa. Apesar da vontade manifestada pelos governantes de utilizar uniformemente um único modelo de auto-avaliação aplicável e válido em todo o sistema educativo europeu, tal não é possível, devido à sua acentuada diversidade. Sendo assim, cada país selecciona, de forma mais ou menos isolada, as metodologias, as estratégias e os indicadores de desempenho, que considera que melhor se coadunam com a sua realidade educativa (Dias, 2005).

Para que a escola possa implementar um processo de auto-avaliação necessita de um referencial, que funcione como um quadro operacional do processo avaliativo. De acordo com Figari (1996), “(...) não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências” (p. 37). O sistema de referências, num processo de auto-avaliação, é imprescindível no início do processo, aquando da definição das áreas e dimensões a avaliar e no decorrer do processo, para comparar e interpretar os dados provenientes da avaliação da escola.

Segundo Alaiz et al. (2003), o processo de construção de um referencial comporta dois momentos distintos: o primeiro diz respeito à construção de um quadro de referências amplo que abranja, em áreas, dimensões e subdimensões, os diversos aspectos relevantes do objecto que se pretende avaliar, neste caso a escola; o segundo momento consiste na definição de critérios e indicadores/descriptores para cada uma das subdimensões ou dimensões seleccionadas.

De acordo com Clímaco (2006), tem sido feito um esforço de definição consensual de um quadro conceptual de referência que opere como uma estrutura da avaliação baseada nas áreas-chave: contexto, processo de ensino e de aprendizagem, organização escolar e resultados. Para cada

área interessa obter três tipos de informação: os índices ou indicadores agrupados, que possibilitam o acompanhamento da evolução do funcionamento da escola, as variáveis que operacionalizam esses indicadores e as descrições de boas práticas que demonstrem a realização prática dessas variáveis.

Apesar dos esforços já mencionados e das tentativas de definição de um quadro operacional de referência, verifica-se que esta é uma tarefa se reveste de grande dificuldade. Muitos dos sistemas de referências de avaliação das escolas são quadros operacionais definidos “fora” do âmbito das escolas. São elaborados por equipas de especialistas, nomeadamente, técnicos de educação, inspectores ou investigadores (Clímaco, 2006). De acordo com Figari (1996), o referencial de avaliação pode e deve ser construído pela própria comunidade educativa dessa escola, através de um espaço público de diálogo e reflexão, que conduza a consensos. Estes consensos podem traduzir-se num esforço de motivação em relação ao processo complexo de auto-avaliação (Alaiz et al., 2003).

Todavia, verifica-se que diferentes modelos de avaliação, com diversos referenciais, são utilizados em vários países. Porém, a maioria deles são variantes em torno dos elementos básicos do modelo CIPP (*context, input, process, product*). Este modelo, da autoria de Stufflebeam, baseia-se na noção de sistema e expõe quatro áreas essenciais na avaliação de um programa educacional: o contexto, os factores de entrada, processo e produto (Alaiz et al., 2003).

O quadro de referência utilizado no Projecto EDIF, desenvolvido pelo Instituto de Inovação Educacional no ano lectivo 2001/2002, incorpora seis áreas, nas quais as escolas devem ser avaliadas: contexto externo, contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura de escola e resultados. Cada área agrega diversas dimensões, que permitem um conhecimento mais aprofundado da escola. As áreas contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem e cultura de escola correspondem a resultados intermédios, ou seja, referem-se às estratégias levadas a cabo pela escola para que, tendo em conta o contexto externo, os alunos obtenham resultados satisfatórios (Alaiz et al., 2003).

As variáveis de contexto externo não são maleáveis, uma vez que não são directamente influenciadas pela acção da escola, todavia, é importante avaliar esta dimensão, na medida em que servem para caracterizar social, económica e culturalmente o meio em que a escola se insere. O contexto interno da escola refere-se à identidade da mesma, bem como às condições que esta possui e que influenciam o sucesso dos seus alunos. As variáveis do contexto interno são maleáveis, podendo ser alvo de modificações por parte da escola. Outra área a considerar na avaliação de escolas é a organização e gestão, que iremos de seguida abordar de forma mais pormenorizada. Esta área engloba as dimensões que se reportam à planificação, política e estratégia da escola e à

implementação e avaliação das mesmas. As dimensões que se inscrevem na área de ensino e aprendizagem permitem descrever as práticas, conhecer os seus resultados e o papel dos seus intervenientes. No que concerne à área cultura de escola, esta procura descrever o modo idiossincrático de agir e pensar dos elementos da escola. Na área dos resultados, são apreciados diversos indicadores, sendo os resultados obtidos pelos alunos apenas uma das medidas de desempenho da escola e espelham a qualidade dos resultados intermediários examinados nas áreas enunciadas anteriormente (Alaiz et al., 2003).

Analisar-se-á com mais detalhe a área da organização e gestão escolar pois será sobre esta que iremos trabalhar na componente empírica deste trabalho.

Avaliar a organização e gestão escolar é uma dimensão específica da avaliação das escolas, sendo estas, por seu turno, unidades organizacionais que se incluem no âmbito mais alargado da avaliação institucional. Segundo Afonso, “(...) avaliar a gestão escolar é também, em grande medida, avaliar a própria escola no seu todo, uma vez que os responsáveis pelos órgãos de gestão não podem ser indiferentes a nada do que ocorre no âmbito da escola” (2005, p. 39). A organização e gestão de uma escola é algo complexo, pois a escola lida tanto com questões técnicas e científicas, como com questões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser encaradas como uma totalidade por aqueles que têm especiais responsabilidades na administração da educação, ao nível do Estado, da organização local e da própria unidade escolar (Afonso, 2005).

Num processo de auto-avaliação da escola, é essencial que as dimensões que incorporam a área de organização e gestão sejam analisadas (Afonso, 2005). A organização e gestão escolar referem-se à política da escola, à efectivação e avaliação da mesma e expressa a racionalidade e o sentido de planificação desta. A recolha de dados relativos à liderança, ao valor atribuído à participação dos pais, ao aproveitamento dos resultados de avaliações feitas a projectos, iniciativas ou ao desempenho dos alunos, ao estabelecimento de parcerias ou ao trabalho efectuado no domínio da orientação escolar e vocacional permitem aceder a informação valiosa acerca das opções e prioridades da escola e demonstram de que modo é desenvolvida a política educativa, servindo para ajuizar a sua eficácia (Alaiz et al., 2003).

As dimensões trabalhadas com mais detalhe neste estudo, e sobre as quais se elaborarão os instrumentos que se disponibilizam para a auto-avaliação de escolas, são as seguintes: envolvimento dos pais; comunicação; parcerias e apoios; práticas de monitorização e auto-avaliação; e estratégias de publicitação e admissão de alunos².

² É de notar que os instrumentos construídos na parte empírica foram estruturados com base no quadro de referência utilizado no Projecto EDIF, do Instituto de Inovação Educacional.

Relativamente ao envolvimento dos pais, é sabido que a participação dos pais na vida escolar dos filhos possui um grande impacto no sucesso académico destes (Dias, 2005). Apresenta-se, de seguida, um quadro no qual se encontram sistematizados os indicadores sobre esta dimensão, pesquisados junto de cada elemento da comunidade educativa, e que servirá de base para a elaboração dos instrumentos de avaliação.

Quadro 1 – Envolvimento dos pais (adaptado de Alaiz et al., 2003)

Envolvimento dos pais	
Inquérito aos órgãos de gestão e administração	<ul style="list-style-type: none"> Os órgãos de gestão e administração são questionados acerca da relação estabelecida entre as família e escola e se esta satisfaz as expectativas e necessidades dos encarregados de educação.
Inquérito aos alunos	<ul style="list-style-type: none"> Auscultação da percepção dos alunos sobre o envolvimento do seu encarregado de educação nas suas actividades escolares, tanto no que concerne às actividades que têm lugar na escola (i. e., reuniões), como no acompanhamento das actividades de aprendizagem em casa.
Inquérito aos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> Os encarregados de educação são inquiridos sobre a sua participação (e respectiva frequência) na vida escolar do seu educando, sobre o apoio em casa às tarefas escolares, acerca do incentivo à sua participação no planeamento e funcionamento escolar e dos assuntos abordados nos contactos com os professores.
Inquérito ao pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> Os docentes são solicitados a analisar a participação dos encarregados de educação nas tarefas escolares dos alunos, quer no que diz respeito à comparência e auxílio destes em diversas actividades desenvolvidas na escola, quer sobre o apoio que prestam em casa aos trabalhos escolares, quer ainda sobre a valorização dada à participação dos encarregados de educação e os assuntos abordados nos encontros com estes.
Inquérito ao pessoal não-docente	<ul style="list-style-type: none"> É pedida a opinião do pessoal não-docente sobre a participação dos encarregados de educação na vida escolar.

Outra dimensão analisada diz respeito à comunicação. A fluidez e eficácia da comunicação numa escola são um elemento importante da organização da mesma (Alves, 2003), sendo, por isso, muito importante avaliá-las. No quadro que se segue apresentam-se os indicadores pesquisados.

Quadro 2 – Comunicação (adaptado de Alaiz et al., 2003)

Comunicação	
Inquérito aos órgãos de gestão e administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> Pede-se que os elementos dos órgãos de gestão enunciem os meios como são divulgadas as orientações educativas, a política e missão da escola, de que modo(s) são veiculadas informações de diversa ordem (decisões, alterações, etc.) e sua eficácia.
Inquérito ao pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> O pessoal docente é auscultado sobre o seu conhecimento acerca da política e missão da escola, do modo com tiveram acesso a essa informação, acerca dos meios utilizados na divulgação das decisões e informações por parte da escola e dos suportes privilegiados para o contacto com os encarregados de educação e sobre a comunicação escola-família. E ainda, sobre a existência de oportunidade para discussão e partilha de experiências entre colegas e outros elementos da comunidade educativa, e sobre a eficácia da comunicação em diversos sentidos: ascendente, descendente e horizontal.
Inquérito ao pessoal não-docente	<ul style="list-style-type: none"> O pessoal não-docente é convidado a revelar o seu conhecimento da política e missão da escola e da forma como obteve essa informação. Além disso, inquiriu-se quais os meios utilizados pela escola na divulgação de decisões, mudanças e informações importantes e acerca da oportunidade de comunicação em todos os sentidos (ascendente, descendente e horizontal).
Inquérito aos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> Os encarregados de educação são questionados no sentido de se saber se estes conhecem as orientações educativas e política da escola, o modo como obtiveram esse conhecimento, acerca dos meios utilizados na disseminação das decisões e informações relevantes pela escola e da comunicação escola-família.

As parcerias e apoios são outra dimensão da área de organização e gestão. Estas constituem um importante suporte à acção da escola, uma vez que ajudam a dar respostas mais específicas e adequadas a determinadas situações. Por outro lado, a escola (em termos humanos e materiais) pode constituir um importante recurso para a comunidade (Couvaneiro & Reis, 2007). O próximo quadro revela os tópicos pesquisados junto dos diversos actores educativos sobre esta dimensão.

Quadro 3 – Parcerias e apoios (adaptado de Alaiz et al., 2003)

Parcerias e apoios	
Inquérito aos órgãos de gestão e administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> Os órgãos de gestão e administração são interrogados acerca das instituições e entidades com as quais a escola estabeleceu parcerias e apoios, bem como da natureza, finalidades e números de pessoas envolvidas em eventos decorrentes dessas parcerias. Além disso, pergunta-se se existem situações cuja resposta mais adequada poderia passar pelo estabelecimento de outras parcerias.
Inquérito ao pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> Questiona-se se o pessoal docente conhece os parceiros da escola e se está envolvido ou está na disposição de se envolver em actividades no âmbito dessas parcerias.
Inquérito ao pessoal não-docente	<ul style="list-style-type: none"> Questiona-se se o pessoal não-docente conhece os parceiros da escola e se está envolvido ou está na disposição de se envolver em actividades no âmbito dessas parcerias.
Inquérito aos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> Questiona-se se os encarregados de educação conhecem os parceiros da escola e se estão envolvidos ou estão na disposição de se envolver em actividades no âmbito dessas parcerias.

Num processo de auto-avaliação, importa conhecer as práticas de monitorização e auto-avaliação desenvolvidas pela escola até à data, uma vez que estas podem constituir um ponto de partida para o novo processo e permite averiguar a existência de uma cultura de avaliação na escola (Alaiz et al., 2003). De seguida encontra-se um quadro com os indicadores explorados sobre esta dimensão.

Quadro 4 – Práticas de monitorização e auto-avaliação (adaptado de Alaiz et al., 2003)

Práticas de monitorização e auto-avaliação	
Inquérito aos órgãos de gestão e administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> Os órgãos de gestão e administração são auscultados no sentido de se saber de que modo e por quem é feita a análise da situação e funcionamento da escola, a monitorização e avaliação dos projectos e dos processos da escola de modo a garantir a qualidade educativa, a inovação e melhoria e que utilização é dada aos resultados e conclusões dessa monitorização (por exemplo, efectivada em planos ou acções de melhoria).
Inquérito ao pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> Inquire-se os docentes acerca da periodicidade com que são realizadas avaliações dos processos e resultados, se conhecem ou têm interesse em conhecer a situação e funcionamento da escola e se consideram importante a existência de um grupo de trabalho específico que realize a monitorização desse funcionamento com vista a garantir a qualidade educativa, composto por pessoal docente, não-docente e encarregados de educação.
Inquérito ao pessoal não-docente	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta-se ao pessoal não-docente se conhecem ou têm interesse em conhecer a situação e funcionamento da escola e se consideram importante a existência de um grupo de trabalho específico que realize a monitorização desse funcionamento com vista a garantir a qualidade educativa, composto por pessoal docente, não-docente e encarregados de educação.
Inquérito aos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> Pergunta-se aos encarregados de educação se conhecem ou têm interesse em conhecer a situação e funcionamento da escola e se consideram importante a existência de um grupo de trabalho específico que realize a monitorização desse funcionamento com vista a garantir a qualidade educativa, composto por pessoal docente, não-docente e encarregados de educação.

No que diz respeito à dimensão estratégias de publicitação da escola e de admissão de alunos, importa averiguar de que modo é feita a divulgação da escola e qual a política de admissão dos alunos, sendo que estes factores podem ter um impacto relevante nas características e desempenho da escola (Couvaneiro & Reis, 2007). O próximo quadro revela os indicadores que foram investigados junto dos elementos da comunidade educativa sobre esta tópico.

Quadro 5 – Estratégias de publicitação e admissão de alunos (adaptado de Alaiz et al., 2003)

Estratégias de publicitação e admissão de alunos	
Inquérito aos órgãos de gestão e administração escolar	<ul style="list-style-type: none"> Solicita-se aos elementos dos órgãos de gestão que enunciem as acções e respectiva periodicidade, os meios, as informações utilizadas para publicitar a escola, bem como os principais destinatários e as repercussões dessa divulgação. E ainda, que revelem quais os critérios de admissão dos alunos na escola.
Inquérito ao pessoal docente	<ul style="list-style-type: none"> Requer-se o parecer dos docentes acerca da forma como é feita a publicitação da escola e dos critérios de admissão de alunos.
Inquérito ao pessoal não-docente	<ul style="list-style-type: none"> Requer-se o parecer do pessoal não-docente acerca da forma como é feita a publicitação da escola e dos critérios de admissão de alunos.
Inquérito aos encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> Requer-se o parecer dos encarregados de educação acerca da forma como é feita a publicitação da escola e dos critérios de admissão de alunos.

Porém, o processo de referencialização, como já foi anteriormente mencionado, não se limita à selecção das áreas e dimensões que serão objecto de avaliação por parte da escola, mas estende-se à utilização de um sistema de referências no momento de interpretação dos dados. A interpretação tem inerente um juízo de valor, o que significa que se procura esclarecer em que medida os resultados obtidos pelas escolas nas diversas dimensões são positivos ou negativos, isto é, as áreas fortes ou fracas da escola. Deste modo, a escola tem de definir o que entende por positivo ou negativo (se a opção recair sobre uma resposta com dois pólos), ou estabelecer níveis, que permitam definir em que condições a escola é considerada muito boa, boa, razoável ou insatisfatória numa determinada área (Alaiz et al., 2003).

Para que se possa formular esse juízo é, então, necessário estabelecer uma relação entre o referido, que é o objecto de avaliação sistemática e o referente, que desempenha o papel de norma, o ideal, o modelo ou o objectivo pretendido. É com base nessa comparação que se pode dizer se a escola obteve os resultados esperados ou a que distância se encontra desse referente (Figari, 1996). Nesta perspectiva, é difícil avaliar os dados obtidos numa escola se estes não forem comparados com um indicador de referência, quer ele seja interno à própria escola, quer seja externo. Apesar de necessária, a comparação em avaliação, seja de que tipo for, comporta algumas dificuldades (Marchesi, 2002).

Usualmente, são distinguidos três tipos de referenciais, que se designam de:

- Criterial – quando a base do referencial é um critério ou norma pré-estabelecido com o qual o desempenho da escola é comparado, por exemplo, nos casos em que os resultados da escola são comparados com *standards* previamente definidos;
- Normativo – no caso em que o referencial é um grupo, com o qual o desempenho da escola é comparado, como quando se estabelecem os *rankings* de escolas;
- Ipsativo – nas situações em que o referencial é o próprio avaliando, cujos desempenhos são comparados com desempenhos conseguidos anteriormente. Este tipo de comparação pode ser utilizado num processo de auto-avaliação quando uma escola procura verificar se tem melhor desempenho, numa determinada dimensão, do que aquele que obteve em anos anteriores (Alaiz et al., 2003).

Alejandro Tiana (1997, in Marchesi, 2002) descreveu os inconvenientes destes três tipos de comparação. No primeiro, a maior dificuldade é definir o critério de referência, considerando a diversidade de situações das escolas ao ser efectuada a comparação. O segundo tipo de comparação, utilizado frequentemente na avaliação das escolas, é um procedimento simples, mas que acarreta diversos problemas teóricos e metodológicos, nomeadamente, na selecção das dimensões a avaliar e no modo como se executa a comparação, uma vez que ao efectua-la há o

risco de não se avaliar suficientemente as condições de cada escola. O terceiro tipo tem como principais problemas a subjectividade dos dados comparados e a sua longa duração.

Apesar das dificuldades apontadas, que podem indiciar que qualquer comparação em avaliação é negativa, tal apreciação não corresponde à realidade, pois não é exequível a realização de uma avaliação rigorosa prescindindo totalmente da referencialização ou comparação (Marchesi, 2002).

Em Portugal, têm sido desenvolvidas algumas experiências de auto-avaliação de escolas, com base em modelos teóricos e referenciais diversos, designadamente, o Observatório da Qualidade da Escola (Clímaco, 1995), o Projecto Qualidade XXI (CNE, 2005), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (Azevedo, 2002) e o Projecto “Melhorar a Qualidade!” (Saraiva et al., 2002).

O Projecto ESSE (*Effective School Self-Evaluation Project*), desenvolvido pelo SICI (*The Standing Internacinal Conference of Central and General Inspectorates of Education*) teve como objectivo auscultar a efectividade da prática de processos de auto-avaliação, em treze países ou regiões da Europa. Neste projecto eram avaliadas três categorias gerais: factores de entrada (*inputs*), processos e resultados (*outputs*) e era analisado o estatuto legal da auto-avaliação nos diversos países: obrigatória, voluntária ou recomendada. Ao contrário do que actualmente se verifica, à data da realização deste estudo, Portugal era um dos países no qual a auto-avaliação apresentava um carácter voluntário. As conclusões apuradas neste estudo revelaram que apenas 20% das escolas portuguesas desenvolviam este processo, sendo este um resultado baixo comparativamente a outros países europeus (Alaiz et al., 2003).

Correia (2006) realizou uma investigação no ano lectivo 2004/2005, cujo objectivo principal era conhecer os dispositivos de avaliação desenvolvidos pelas escolas públicas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário, da Direcção Regional de Educação do Norte. De entre as suas conclusões destacam-se as que se seguem: a maioria das escolas promove processos de auto-avaliação tendo como motivação a necessidade de estar em permanente aprendizagem; a iniciativa de realizar este processo surge, habitualmente, de um dos três principais órgãos da escola (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola); o envolvimento de toda a comunidade educativa ao longo do processo é reduzido; o conjunto de métodos de recolha de informação é pouco variado; e os efeitos dos resultados na formação da comunidade educativa são pouco visíveis.

Outros projectos de auto-avaliação nas escolas foram ou estão a ser desenvolvidos em Portugal, porém, a prática desta actividade parece ainda não ser tão generalizada e participada como seria desejável.

1.4 O papel do psicólogo da educação na auto-avaliação de escolas

A auto-avaliação das escolas é uma temática do interesse da Psicologia da Educação, uma vez que se relaciona com a organização escolar, o seu funcionamento e resultados, com as práticas educativas, processos de ensino/aprendizagem e com acções de melhoria da escola. Estes tópicos são também objecto de estudo da Psicologia da Educação, cujo saber, de acordo com Coll et al. (1999), pode contribuir para melhorar a compreensão dos processos e fenómenos educativos.

Segundo Savater (1997), a escola tem como finalidade não só a transmissão de conhecimentos, mas também a formação integral do aluno, isto é, almeja proporcionar o desenvolvimento dos alunos nas suas diversas dimensões: social, cognitivo, académico, pessoal, para que estes venham a ser capazes de fazer opções livres e de estabelecer relações interpessoais autênticas. De acordo com João dos Santos (2000), “(...) a escola já não é apenas um local de ensino/aprendizagem. É na escola que se interiorizam regras e valores sociais” (p. 144).

O psicólogo da educação, enquanto técnico especializado no seio da organização escolar, pode ajudar no sentido de que estas finalidades sejam alcançadas, na medida em que o seu trabalho deve pautar-se pela promoção da qualidade e sucesso educativos, do desenvolvimento profissional dos elementos que desenvolvem a sua actividade na escola, da satisfação e bem-estar dos membros da comunidade educativa e pela prevenção da desmotivação, desinteresse, abandono e absentismo escolar dos alunos.

A auto-avaliação constitui uma valiosa ferramenta que pode ser usada na monitorização dos processos desenvolvidos no sentido de se verificar se as finalidades do ensino estão a ser cumpridas, bem como de aferir a eficácia da escola no plano global do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos e de promover a melhoria da escola para que o sucesso escolar se efective. O psicólogo da educação pode dar o seu contributo em diversas fases do processo de auto-avaliação: na escolha e selecção das áreas e dimensões a avaliar, na selecção, adaptação ou construção de técnicas e instrumentos para a auto-avaliação, na interpretação dos resultados obtidos e no desenvolvimento de estratégias promotoras da qualidade e sucesso educativo, que podem ser encetadas no âmbito de planos e acções de melhoria e de resolução de problemas detectados na auto-avaliação.

II – Objectivos

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro consignou a exigência da realização de auto-avaliação das escolas. Todavia, apesar de existirem diversos modelos teóricos e concepções que enunciam as áreas fundamentais a considerar quando se realiza uma avaliação de escola e que podem constituir um ponto de partida para este complexo processo, a verdade é que quando uma

escola enceta um processo avaliativo enfrenta inúmeras dificuldades. Contudo, essas dificuldades devem ser encaradas mais como desafios que obstáculos. De entre estes obstáculos enumeram-se alguns, mais encontrados, tais como: a constituição da equipa responsável pela auto-avaliação, a mobilização de toda a comunidade educativa neste processo, a escolha das áreas e parâmetros a avaliar (embora existam quase sempre recomendações ou prescrições), a construção ou selecção de instrumentos de recolha de informação, etc.

Embora já se encontrem disponibilizados alguns instrumentos por parte de entidades de Administração escolar ou na bibliografia especializada, verifica-se que as escolas confrontam-se com a dificuldade de operacionalizar as dimensões e indicadores das diversas áreas que pretende avaliar. Relativamente aos métodos utilizados, estes referem-se, sobretudo, à análise documental e à recolha de dados de natureza qualitativa, especialmente, os resultados dos alunos. Deste modo, as escolas encontram-se perante a necessidade de se auto-avaliarem, porém, não dispõem de instrumentos válidos e abrangentes para o fazer.

Na senda do que foi exposto anteriormente, o objectivo fundamental deste trabalho é coadjuvar no processo de auto-avaliação de escolas, a partir do aprofundamento do conhecimento sobre esta temática, através de uma revisão bibliográfica sobre a mesma e da construção de instrumentos, que se disponibilizarão para o processo auto-avaliativo, para avaliar cinco dimensões da área de organização e gestão, designadamente, o envolvimento dos pais, a comunicação, as parcerias e apoios, as práticas de monitorização e auto-avaliação e as estratégias de publicitação e admissão de alunos.

III – Metodologia

3.1 Destinatários

Os sujeitos que compõem a nossa amostra são os alunos, encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não-docente e órgãos de gestão das escolas que fazem parte do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia. Deste modo, no que diz respeito à amostra de alunos, esta é constituída por alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, nomeadamente, no 1.º ciclo quinze turmas de 3.º e 4.º anos, e no 2.º ciclo, duas turmas dos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos e uma turma do Curso de Educação Formação (CEF), totalizando onze turmas dos 2.º e 3.º ciclos. No que concerne aos encarregados de educação, a amostra é constituída pelos pais e/ou encarregados de educação dos alunos pertencentes às turmas em que compõem a amostra dos alunos. A amostra referente ao pessoal docente será composta por professores de diferentes departamentos e níveis de ensino e com funções e experiência profissional diversificados. Na amostra do pessoal não-docente estão representados elementos que trabalham em diferentes níveis de ensino, com formações e cargos

diversos. O instrumento dirigido aos órgãos de gestão destina-se a um ou mais elementos que integram a equipa do conselho executivo do agrupamento.

3.2 Procedimentos

Numa fase inicial analisámos num documento orientador da Inspeção-Geral da Educação, o *Roteiro do Programa de aferição da efectividade da educação básica nos primeiros anos*, no qual se encontravam enunciadas diversas áreas fundamentais e respectivos indicadores a avaliar numa escola. Posteriormente, de forma a operacionalizar as dimensões a serem trabalhadas, adoptou-se o referencial exposto na obra de Alaiz et al. (2003). Estes autores sistematizam as diversas áreas e dimensões fundamentais que devem ser consideradas num processo de auto-avaliação. Além disso, enumeram os principais indicadores, em termos de evidências qualitativas e quantitativas, a serem pesquisados em cada dimensão.

Com base nestas evidências formularam-se as diversas questões que compõe os nossos instrumentos, de modo a obter informação importante sobre cada uma das áreas trabalhadas.

Os procedimentos implementados na construção dos instrumentos de avaliação foram, então, a revisão da literatura sobre a avaliação de escolas (diversos modelos, conceptualizações e referenciais de avaliação), a pesquisa e análise de instrumentos de avaliação de escolas já disponíveis, a consulta de especialistas da área, bem como a consulta de elementos mais ligados à *praxis*, nomeadamente, professores e membros do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas a avaliar.

O recurso a estes procedimentos justifica-se pelo facto de, por um lado, permitirem conhecer os tópicos fundamentais sobre os quais versam as dimensões da área por nós trabalhada e, por outro, permitem auferir a pertinência e fidedignidade das questões, face aos objectivos delineados pelo Agrupamento, relativamente ao seu processo de auto-avaliação.

No que concerne ao inquérito aos alunos, com o intuito de se auscultar a clareza e compreensão das perguntas por parte dos inquiridos ou, por outro lado, a necessidade de se modificar ou extrair algumas questões, realizou-se um pré-teste, sendo o inquérito inicialmente aplicado a um pequeno grupo de sujeitos, antes proceder à aplicação do mesmo a toda a amostra.

3.3 Instrumentos

Os instrumentos ou materiais de base a que se recorreu para a construção dos nossos instrumentos foram modelos teóricos e relatos de experiências de avaliação, nos quais se consideraram os parâmetros usados, dando especial atenção ao modo como as dimensões e

indicadores eram operacionalizados e quais os instrumentos (análise documental, questionários, entrevistas, observação directa) utilizados para avaliar as diversas dimensões.

Além disso, na construção dos instrumentos, analisaram-se alguns instrumentos parciais disponíveis na bibliografia sobre esta temática, nomeadamente, dos seguintes autores: Alaiz et al. (2003), Couvaneiro e Reis (2007) e Dias (2005). As técnicas mais contempladas nestes instrumentos são a observação, sendo disponibilizadas grelhas de registo, as entrevistas e os questionários. Neste últimos as questões utilizadas com mais frequência são de tipo Likert, de resposta aberta e de tipo Sim/Não.

IV – Resultados

Neste trabalho de investigação, os resultados dizem respeito aos inquéritos (questionários e entrevista) construídos para recolha de informação de cinco dimensões da área de organização e gestão escolar: envolvimento dos pais, comunicação, parcerias e apoios, práticas de monitorização e auto-avaliação e estratégias de publicitação e admissão de alunos.

Construíram-se instrumentos destinados a diversos actores educativos: alunos, encarregados de educação, pessoal docente, pessoal não-docente e órgãos de administração e gestão escolar, de forma a recolher respectivas opiniões destes.

Devido a contingências de espaço, não nos é possível colocar neste local a totalidade dos instrumentos construídos, pelo que estes se encontram em anexo (cf. Anexos I, II, III, IV e V). Deste modo, de seguida, apresenta-se a arquitectura dos mesmos, nomeadamente, no que diz respeito às instruções, número e tipo de questões, dimensões avaliadas e tempo de resposta previsto.

Todos os instrumentos elaborados comportam instruções onde é feita uma breve apresentação do processo de auto-avaliação que o Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia, associado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, está a desenvolver e é explicitado o objectivo primordial desse processo, conhecer e melhorar a qualidade do funcionamento do Agrupamento. É salientada a importância da colaboração do actor da comunidade educativa ao qual cada inquérito se destinada, para que se concretize o objectivo definido, sendo-lhe pedido que responda ao inquérito de opinião. Nas instruções é ainda explicitado que não existem respostas certas ou erradas e que estas são anónimas, sendo pedido ao respondente sinceridade nas respostas. Solicita-se que todas as perguntas sejam preenchidas, em grande parte delas assinalando com uma cruz (x) a resposta que considera mais verdadeira ou que melhor represente a sua opinião. Além disso, os inqueridos são convidados a acrescentar comentários que considerem pertinentes.

O instrumento dirigido aos órgãos de administração e gestão escolar é um inquérito por entrevista, composto por uma parte de recolha de dados biográficos (idade, sexo, habilitações literárias, tempo de serviço, área de profissionalização, tempo de carreira dedicado ao desempenho de funções de gestão escolar, cargos desempenhados no âmbito dos diversos órgãos ou noutros sectores/serviços escolares e antiguidade na função) e por vinte e três questões sobre as dimensões por nós estudadas. De entre estas questões, vinte e uma são de resposta aberta e duas são de escolha múltipla, nas quais são dadas diversas alternativas de resposta e a possibilidade do entrevistado acrescentar outras opções. O tempo esperado duração desta entrevista é aproximadamente trinta minutos (cf. Anexo I).

O inquérito por questionário ao pessoal docente é composto por algumas perguntas relativas a dados biográficos dos docentes (idade, sexo, habilitações literárias, área de profissionalização, tempo de serviço, antiguidade na escola, antiguidade na função, o departamento do docente e se este é director de turma) e por sessenta questões sobre as dimensões anteriormente referidas. Neste questionário encontram-se diversos tipos de questões: de tipo Likert (com cinco alternativas de resposta: Nunca ou quase nunca; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre ou quase sempre; Não sei); de escolha múltipla; de completamento de espaços; de preenchimento de grelhas; e de resposta aberta. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é 15 minutos (cf. Anexo II).

O inquérito por questionário dirigido ao pessoal não-docente é composto por alguns itens relativos a dados biográficos (idade, sexo, habilitações literárias, habilitações profissionais, tempo de serviço, tempo que exerce a actual função, antiguidade na escola e departamento/local de trabalho) e por trinta e sete questões que versam as diferentes dimensões contempladas neste trabalho. Três questões são de escolha múltipla e as restantes são de tipo Likert, com cinco alternativas de resposta (Nunca ou quase nunca; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre ou quase sempre; Não sei). O tempo esperado para o preenchimento do questionário é aproximadamente 10 minutos (cf. Anexo III).

O inquérito por questionário aos encarregados de educação contempla uma parte de recolha de dados biográficos (idade, sexo, profissão, habilitações académicas, idade sexo ano de escolaridade e escola das crianças/jovens do agrupamento pelos quais estão responsáveis e composição do agregado familiar) e outra parte composta por cinquenta e três questões sobre as diversas dimensões visadas neste trabalho. Neste questionário existem quatro tipos de questões: de tipo dicotómico Sim/Não, escolha múltipla, de tipo Likert (com as seguintes alternativas de resposta: Nunca ou quase nunca; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre ou quase sempre), e de completamento de espaços. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é 15 minutos (cf. Anexo IV).

No que concerne aos alunos, foram construídos dois inquéritos, um dirigido aos alunos do 1.º ciclo e outro dirigido aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos. No que se refere ao primeiro, este é composto algumas perguntas relativas a dados biográficos dos alunos (idade, mês do aniversário, sexo, ano de escolaridade e escola) e por oito questões de tipo Sim/Não, referentes à dimensão envolvimento dos pais. No questionário aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos são, também, pesquisados dados de natureza biográfica semelhantes aos alunos do 1.º ciclo e colocam-se dezoito questões de tipo Sim/Não e de tipo Likert: Nunca/Quase nunca; Algumas vezes; Muitas vezes; Sempre/Quase sempre sobre o tópico envolvimento dos pais. O tempo previsto para responder ao questionário aos alunos do 1.º ciclo é sensivelmente 5 minutos e ao questionário aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos 8 minutos (cf. Anexo V).

V – Discussão

Embora seja um trabalho técnico algo sofisticado, na perspectiva de Nóvoa (1992), a auto-avaliação deve assentar em dispositivos simples e exequíveis. Neste sentido, a equipa responsável pelo processo de auto-avaliação terá o seu trabalho facilitado se não partir do zero, isto é, se puder socorrer-se de modelos onde se estejam definidas as áreas, dimensões e parâmetros a avaliar e tiver ao seu dispor instrumentos para as avaliar. Sendo assim, a tarefa dos avaliadores ficará simplificada abreviada ao poderem seleccionar e adaptar os instrumentos disponíveis e construir outros, se necessário, de forma a cobrir todas as áreas a avaliar.

De modo a garantir o valor da avaliação, é impreterível que os dados sejam recolhidos de forma criteriosa e fidedigna. Assim, como salienta Guerra (2002), “(...) se a recolha de informação for imprecisa, arbitrária e irrelevante não se poderá realizar uma avaliação rigorosa e credível da realidade” (p. 25).

Na componente empírica do nosso trabalho, construíram-se diversos inquéritos para a avaliação das dimensões em análise da área de organização e gestão.

Todos os inquéritos elaborados encontram-se em fase de aplicação, pelo que será a partir dos resultados destes que poderemos aferir da validade dos mesmos.

Deste modo, neste tópico confrontá-los-emos com outros instrumentos já disponíveis para a avaliação de escolas a que tivemos acesso. Os instrumentos por nós construídos, quando comparados com os que consultámos, parecem-nos ter a mais valia de auscultar a opinião dos diversos actores da comunidade educativa sobre as diversas dimensões em análise. Parecem-nos ser, também, mais abrangentes e detalhados, ao contemplar diversos indicadores em cada dimensão e ao recolher dados de natureza quantitativa e qualitativa, fundamentais para se conhecer em

profundidade o funcionamento da escola. Além disso, julga-se que são mais consonantes com a literatura especializada e com a legislação em vigor sobre a auto-avaliação de escolas.

Relativamente aos métodos de recolha de informação, decidiu-se elaborar inquéritos por questionário (aos alunos, encarregados de educação, pessoal docente e pessoal não-docente) e por entrevista (aos órgãos de gestão e administração escolar). O primeiro tem como potencialidades contemplar as várias dimensões avaliadas num único instrumento, o tratamento dos dados ser facilitado, uma vez que os itens são de resposta fechada, e os respondentes dispõem de algum tempo para reflectir antes de responder. O segundo tem as vantagens de ser flexível, pois permite explorar determinados assuntos, pedir esclarecimentos ou adicionar questões relevantes que não estavam anteriormente previstas e de permitir a análise mais aprofundada de temas importantes.

VI – Conclusões

Tal como se explicitou ao longo deste trabalho, pretendia estudar-se a temática da auto-avaliação de escolas, sendo que, na ausência percebida de instrumentos de avaliação holísticos, encetámos esforços no sentido de elaborá-los, de modo a tornar efectivo o processo de auto-avaliação das escolas, estando isto aliado a uma solicitação pragmática por parte do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia.

A avaliação das escolas nas últimas décadas tem vindo a ganhar maior destaque no funcionamento e organização do sistema educativo, de modo que, de acordo com Azevedo (2002, p. 69), “(...) a investigação educacional e as políticas educativas têm-lhe dedicado um lugar bastante importante”. Este facto pode advir do acréscimo das preocupações com questões de qualidade e melhoria do ensino e do reconhecimento da avaliação como instrumento fulcral no processo de mudança e melhoria da escola. Actualmente, é indiscutível que a famigerada melhoria da qualidade pressupõe a avaliação das escolas, sendo esta necessária para orientar a acção tanto dos decisores políticos, como dos actores da comunidade educativa.

A avaliação dos estabelecimentos de ensino consiste num processo sistemático de recolha de informação sobre os processos e resultados do desenvolvimento e aprendizagem, com o intuito de emitir, com base nestes dados juízos de valor sobre o funcionamento da escola, sendo esses juízos utilizados na ulterior tomada de decisão. Como postulam Saraiva et al. (2002), avaliar é uma reflexão que almeja a mudança, a renovação e o crescimento.

Razões de ordem social, pedagógica, económica, política e científica encontram-se subjacentes à necessidade e exigência da avaliação das organizações escolares. Esta pode partir do repto de diversas entidades, pode cumprir várias funções e objectivos, de entre os quais se destaca a

prestação de contas, o conhecimento e a melhoria da prática educativa e pode ser levada a cabo por vários actores, que se encontra na base da distinção entre auto-avaliação e avaliação externa.

A auto-avaliação, tema central deste trabalho de investigação, é um processo desenvolvido pela comunidade educativa, sendo a própria escola simultaneamente sujeito e objecto de análise. Este olhar crítico da escola sobre si mesma permite-lhe aferir, por um lado, as áreas fortes e, por outro, as mais problemáticas do seu funcionamento e com base nesta aferição a procura conjunta de estratégias de resolução dos problemas identificados, que devem originar planos e acções de desenvolvimento e melhoria do sucesso e qualidade na escola.

São indubitáveis os benefícios inerentes à auto-avaliação, que advêm do diagnóstico realizado pela própria escola do seu desempenho e funcionamento. Esse diagnóstico pode e deve conduzir a planos e acções de melhoria e de resolução dos problemas detectados, para os quais todos os elementos da comunidade educativa devem ser mobilizados.

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, referente ao Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior, consignou o carácter obrigatório da auto-avaliação. Apesar das políticas educativas terem atribuído cada vez mais valor à avaliação das escolas desde os anos 90 e sendo incontestável a sua importância, a verdade é que até agora não existia ou não existe uma cultura verdadeira de avaliação de escolas. Esta Lei pode contribuir para que progressivamente essa realidade se modifique.

Na Lei supracitada, encontram-se decretados os objectivos que a auto-avaliação das escolas deve cumprir, todavia não são explicitados os procedimentos e instrumentos que as escolas devem utilizar, ficando à sua responsabilidade defini-los e aplicá-los.

Julga-se assim, que o psicólogo da educação pode colaborar na instituição escolar para que a finalidade de melhoria seja atingida, visto que o objectivo primordial da sua actividade é o sucesso educativo, bem-estar e satisfação de toda a comunidade educativa.

De entre as diversas áreas que devem ser consideradas no processo de auto-avaliação, a organização e gestão escolar é aquela sobre a qual este trabalho se debruçou mais especificamente e foi sobre as seguintes dimensões desta que se construíram os inquéritos que constituem a parte empírica deste trabalho: envolvimento dos pais; comunicação; parcerias e apoios; práticas de monitorização e auto-avaliação; e estratégias de publicitação e admissão de alunos. Os instrumentos de avaliação destinam-se aos órgãos de gestão e administração escolar, ao pessoal docente e não-docente, aos alunos e aos encarregados de educação.

Considera-se de extrema importância a construção de tais instrumentos, pois estes, na medida da sua aplicabilidade, fornecerão úteis ferramentas para que as escolas promovam a sua auto-avaliação e, conseqüentemente, implementem processos de melhoria da sua qualidade e

sucesso. Os instrumentos construídos, que se pretende que possam vir a ser utilizados de forma generalizada noutras escolas, estão a ser testados no Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia.

O imperativo de concluir o nosso trabalho deixou por explorar outros aspectos relevantes sobre a temática em estudo que poderão ser retomados posteriormente, nomeadamente, a análise e interpretação dos dados que provenientes dos instrumentos de avaliação elaborados. Desde já fica feito o compromisso de, em sede própria, auxiliar na análise e interpretação dos dados recolhidos, a partir dos instrumentos construídos e na elaboração e implementação de planos e acções de melhoria do sucesso e qualidade do ensino.

Termina-se afirmando que outro aspecto essencial a ser examinado e que se julga fundamental, diz respeito à ulterior aferição da efectividade e aproveitamento dado às práticas de auto-avaliação das escolas.

Bibliografia

- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. (2005). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In M. Esteban (Org.), *Escola, Currículo e Avaliação* (pp. 38-56). S. Paulo: Cortez Editora.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Albrow, M. (1997). *Do organizations have feelings?* London: Sage.
- Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das escolas* (6.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Barbier, J. M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barroso, J. (1997). Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: Consequências para a investigação. In Actas do III Congresso da SPCE. *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Porto: SPCE.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2006). A autonomia das Escolas: Retórica, Instrumento e Modo de Regulação da Acção Política. In N. Santos, J. Adelino & M. Grilo (Org.), *Autonomia das Escolas* (pp. 23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Béltran, F., & Alonso, A. (1992). Guia para a Auto evaluación de la Escuela. *Cadernos de Pedagogia*, 204, Junio. Consultado em 20 de Fevereiro de 2007 em http://216.239.100/search?q=cache:sgRb60_7x4oC:www.mineduc.cl/documentos/jec/autoevalua..
- Bickel, W. E. (1990). The Effective Schools Literature: Implications for Research and Practice. In T. b. Guktin & R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of school psychology* (pp. 847-867). New York: Wiley.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación: Garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza: Ed. Edelvives.
- Chelimsky, e. & Shadish, W. R. (1999). *Evaluation for the 21st century: A Handbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Clímaco, M. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação de escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do M.E.
- Clímaco, M. (1995). *Observatório da qualidade da escola. Guião organizativo*. Lisboa: ME/GEP.

- Clímaco, M. (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp. 63-80). Porto: Edições ASA.
- Clímaco, M. (2006). A avaliação das escolas – Experiência e institucionalização. In N. Santos, J. Adelino & M. Grilo (Org.), *Autonomia das Escolas* (pp. 189-212). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coll, C., Mestres, M., Goñi, J., & Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Couvaneiro, C., & Reis, M. (2007). *Avaliar – Reflectir – Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: DAPP.
- Correia, S. (2000). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: Intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de Especialização em desenvolvimento Curricular, apresentada à Universidade do Minho.
- Cremers, B. P. M., & Reynolds, D. (1994). Effective Schools, Management of. In T. Húsen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1929-1935). London: Pergamon.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Dinis, A. (1991). Paradigma. *Logos. Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 3, 1331-1332. Lisboa: Editorial Verbo.
- Donaldson, G. (2006). Autonomy, Accountability and improvement the Scottish Approach. In N. Santos, J. Adelino & M. Grilo (Org.), *Autonomia das escolas* (pp. 213-226). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ME.
- Formosinho, J., & Machado, J. (1998). A administração das escolas no Portugal Democrático. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-118). Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. (2002). Como num espelho: Avaliação qualitativa das Escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation for school development, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.

- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for school development*. Buckingham: Open University Press.
- James R. S. (1994). *The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Key, T. (2002). A avaliação escolar; a experiência do OFSTED (Office for Standards in Education) em Inglaterra. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp. 51-59). Porto: Edições ASA.
- Lafond, M. (1999). A Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino: Novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 9-24). Porto: Edições ASA.
- Lima, L. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2004). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & A. Torres (Org.), *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 19-31). Porto: Afrontamento.
- Lima, L. (2006). Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional. In L. Lima (Org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-69). Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J., & McGlynn, C. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools*. London: Routledge/Falmer.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7, 87-91.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação de Escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp.33- 50). Porto: Edições ASA.
- Marieau, G. (1998). Dirigir e Gerir as Escolas. Como obter a excelência? In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 47-67). Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. (1992). *Monitorização das Escolas: Observar o desempenho, conduzir a mudança*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Programa aferição. Efectividade da educação básica nos primeiros anos – Roteiro*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação. (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas – Roteiro*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Consultado em 12 de Abril de 2007 em <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Miranda, M. (1999). *Uma Escola Responsável?* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.

- Muñoz, M. & Costa, J. (1996). Evaluación de las escuelas eficaces. In Tejedor, F. & Diéguez, J. (Ed.), *Evaluación educativa y Evaluación. Institucional, Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da educação – 1. Aprendizagem-aluno*. Porto: Legis Editora.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da educação – 2. Ensino-professor*. Porto: Legis Editora.
- Ortega, E. (1998). A Direcção e a Gestão das Organizações Escolares: Reflexões acerca da Reforma Espanhola. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.), *Autonomia, gestão e avaliação das Escolas* (pp. 25-45). Porto: Edições ASA.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Saraiva, P., Burguete, N. & Orey, J. (2002). Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management). In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas: Consensos e divergências* (pp. 81-96). Porto: Edições ASA.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, J. (1988). *A casa da praia. O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sedano, A. M., & Perez, M. R. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, D. (2006). Avaliação das escolas. In N. Santos, J. Adelino & M. Grilo (Org.), *Autonomia das escolas* (pp. 227-235). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (2002). *Qualidade funcional: Génesis de uma nova qualidade em educação*. Consultado em 27 de Março de 2007 em <http://216.239.37.100/search?q=cache:OnURaLKQU4UC:www.ced.ufsc.br/gtteanped/>.
- Skovsgaard, J. (1998). A Direcção e a Gestão das Escolas: A experiência da participação dos pais na Dinamarca. In J. Azevedo, R. Carneiro & T. Ambrósio (Org.), *Autonomia, gestão e avaliação das Escolas* (pp. 69-97). Porto: Edições ASA.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our school*. Buckingham: Open University Press.
- Stool, L., & Wikely, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. In W. Hoeben (Ed.), *Effective school improvement: State of the art/contribution to a discussion*. Groningen: University of Groningen.
- Tenbrink, T. D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. In M. Pereyra et al. (Ed.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Willms, J. D., & Raudenbush, S. W. (1994). Effective Schools Research: Methodological Issues. In T. Húsen & T. N. Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 1935-1940). London: Pergamon.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o Extracurricular. A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto. Edições ASA.

Legislação consultada

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro;

Regime Jurídico da Autonomia da Escola – Dec. Lei 43/89, de 3 de Fevereiro;

Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas – Dec. Lei 115-A/98, de 4 de Maio;

Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior – Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro.

Anexos

Anexo I

Inquérito por entrevista aos Órgãos de administração
e gestão escolar

Anexo II

Inquérito por questionário ao Pessoal Docente

Anexo III

Inquérito por questionário ao Pessoal
Não-Docente

Anexo IV

Inquérito por questionário aos Encarregados de
Educação

Anexo V

Inquérito por questionário aos Alunos

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por entrevista aos órgãos de gestão e de administração escolar

Este inquérito surge no âmbito do processo de auto-avaliação em que este agrupamento de escolas está envolvido. Sendo do conhecimento dos órgãos de gestão o interesse e finalidades deste processo, pedimos-lhe que nos auxilie a sistematizar dados de caracterização relativos à escola em que desenvolve as suas funções, pelo que agradecemos que responda às questões seguintes, do modo mais completo e objectivo que lhe seja possível. Solicitamos-lhe, ainda, que na qualidade de membro deste órgão / Conselho acrescente os comentários que considere relevantes para o assunto em agenda.

A sua participação é essencial para melhorar.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

Sendo as respostas anónimas, pedimos-lhe, contudo, alguns dados biográficos, no sentido de viabilizar a análise das respostas na sua globalidade. Assim sendo, indique, por favor:

Idade: _____ anos **Sexo:** M F **Habilitações Literárias** _____

Tempo de serviço _____ **Área de profissionalização** _____

Órgão(s) de Gestão e Administração a que pertence (*assinale com um X*):

Assembleia de Escola Conselho Executivo Conselho Pedagógico Conselho Administrativo

Departamento de _____

Tempo da carreira que dedicou ao desempenho de funções de gestão escolar _____

Cargos que desempenha (no âmbito destes órgãos ou de outros sectores/serviços escolares):

Presidente de _____

Coordenador do Departamento de _____

Coordenador de Directores de Turma dos Ensino Básico _____

Biblioteca _____

Serviço SPO _____

Outros: _____

Antiguidade na função _____ anos

Guião da entrevista

1. Todos os membros da comunidade educativa (pessoal docente e não-docente, encarregados de educação, alunos, ...) têm conhecimento do projecto educativo?

2. Todos os implicados (pessoal docente, não-docente, encarregados de educação, alunos) têm conhecimento das normas e regulamento do Agrupamento?

2.1 Como tomam as pessoas conhecimento das normas? São informadas, participam na sua definição, ...?

3. De que forma é veiculada a informação / comunicação ou são promovidas e divulgadas as actividades do Agrupamento?

<i>Destinatários</i>	Professores	Pessoal não-docente	Pais /Enc.Educ	Alunos	Entidades várias
<i>Formato da comunicação</i>					
conversas informais					
leitura dos documentos afixados em expositor					
em reuniões gerais por convocatória					
por reuniões parciais / convocatória de visados comuns					
por carta					
pela Intranet ou por Internet					
por solicitação dos próprios					
de outra forma:					

4. O Agrupamento estabeleceu e participa em algumas parcerias. Indique, por favor, quais:

- a) Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC)
 - b) Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPCDM), na valência Centro de Actividades Ocupacionais (CAO)
 - c) Centro de Formação do Calhabé
 - d) Outras Entidades Indique quais. _____
-

4.1 Especifique a natureza e a finalidade de cada parceria.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

4.2 Quantos alunos, docentes, não-docentes, pais usufruem destas parcerias?

4.3 Que outras situações há a assinalar, de elementos da comunidade educativa, que beneficiam de apoio decorrente dessas parcerias?

5. Estão identificadas outras situações que necessitem de suportes institucionais especiais e, portanto, outras parcerias emergentes?

6. O Agrupamento tem desenvolvido contactos com empresas locais, tendo em vista a orientação / inserção profissional de alunos seus? Com que empresas ou entidades?

7. Considera que o Agrupamento promove uma cultura de participação da comunidade local?

7.1 A(s) escola(s) cedem as suas instalações à comunidade local para actividades desportivas, de carácter cultural ou outras iniciativas?

7.2 Com que frequência, aproximadamente, acontecem as cedências de instalações?

7.3 Qual a sua opinião relativamente à satisfação da comunidade com a escola?

8. Crê ser importante tomar em consideração a opinião da comunidade exterior à escola aquando da elaboração do Projecto Educativo da Escola (Por exemplo, deve a escola ouvir a associação empresarial antes de decidir acerca das ofertas ao nível dos percursos profissionais?)

9. O Agrupamento recolhe informação ou sugestões juntos das instituições com que se relaciona? De que formas?

10. Existe proximidade das Escolas com as famílias? Qual o tipo de informação de partilha prioritária, periodicidade dos encontros, questões recorrentes e questões emergentes, co-participação em actividades, etc.?

11. Na sua opinião, o Agrupamento satisfaz plenamente as expectativas dos encarregados de Educação? O que pensa que seria importante para elevar as suas expectativas?

12. São tomadas acções de divulgação da existência e características do Agrupamento junto da comunidade?

17.2 Periodicidade com que são apresentados os resultados das avaliações?

17.3 Modo de comunicação e destinatários dos resultados.

17.4 Utilização dos resultados dessas avaliações em acções ou medidas.

18. Qual a sua opinião relativamente aos critérios de planeamento e de avaliação (grau de participação, periodicidade da realização das reuniões, prioridades, ...)? Qual o seu contributo?

19. Na sua perspectiva, que iniciativas e actividades foram desenvolvidas para promover a mudança e inovação efectivando a melhoria nos últimos dois anos?

20. Actualmente está em curso algum plano de mudança?

21. Já liderou alguma mudança que considere importante referir? Alguém assume sistematicamente essa função? Quem e como?

22. Como é medida (e confirmada) a eficácia ou adequação das mudanças?

23. Os resultados ou conhecimentos adquiridos são partilhados? Com quem? Quem assume a gestão do processo de implementação das mudanças decididas?

A propósito do papel, funções e posição do Conselho Executivo na organização e dinâmicas das escolas do Agrupamento, acrescente comentários ou as observações adicionais que considere pertinentes.

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por questionário ao Pessoal Docente

O Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia encontra-se envolvido num processo de auto-avaliação, no sentido de conhecer e melhorar a qualidade da sua organização e funcionamento. Sendo o corpo docente parte interessada e directamente participante, é indispensável a sua colaboração. Para tal, pedimos-lhe que responda ao presente inquérito de opinião e assim auxilie a sistematizar dados de caracterização relativos à escola em que desenvolve as suas funções.

As respostas são anónimas e os resultados confidenciais, apenas se destinando a efeitos de estudo global. Não há respostas certas ou erradas; importa recolher opiniões sinceras, relativamente a todas as questões. Para tal, preencha, por favor, os espaços, assinalando com uma cruz (X) a possibilidade que considera mais verdadeira ou que melhor traduz a sua opinião. Sempre que tenha um comentário a acrescentar acerca do assunto em questão, queira fazê-lo no espaço que considere mais adequado.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

Sendo as respostas anónimas, pedimos-lhe, contudo, alguns dados biográficos a fim de viabilizar a análise das respostas na sua globalidade. Assim, indique, por favor:

Idade: _____ anos

Sexo: M F

Habilitações Literárias _____

Área de profissionalização _____

Tempo de serviço ____ anos

Antiguidade nesta Escola _____ anos

Antiguidade na função _____ anos

Departamento de _____

Director(a) de Turma

Outras funções: _____

A seguir encontra um conjunto de questões a propósito da estrutura, organização e funcionamento do Agrupamento das Escolas, bem como do seu suporte documental, clima e relacionamentos interpessoais. Na qualidade de docente, assinale com X as alternativas de resposta que melhor representam a sua própria opinião ou conhecimento que tem das situações.

Organização e Gestão

1. Tenho conhecimento dos seguintes documentos da escola onde lecciono:

- Projecto Educativo do Agrupamento
- Regulamento Interno do Agrupamento
- Plano Anual de Actividades
- Projecto Curricular de Escola do Agrupamento
- Projecto Curricular de Turma

2. Tive conhecimento por:

- Iniciativa própria
- Participar em reuniões com o Conselho Executivo
- Participar em reuniões com os Encarregados de Educação
- Outra? Qual? _____

Assinale com um X a resposta da coluna que melhor representa a sua opinião ou situação

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
3. Toda a informação relativa à Escola é sistematizada e comunicada a toda a comunidade escolar.					
4. A informação relativa à Escola é divulgada às famílias e comunidade, com vista a promover a Escola.					
5. A escola preocupa-se em divulgar junto da comunidade todas as suas actividades curriculares e/ou extra-curriculares.					
6. Tomo conhecimento das deliberações dos diferentes órgãos de administração e de gestão da Escola.					
7. Usualmente, tomo conhecimento das informações e decisões do Agrupamento através de: <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div>conversas informais</div> <div>reuniões</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div>leitura dos documentos afixados num expositor</div> <div>Internet</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div>minha própria solicitação</div> <div>outra forma: _____</div> </div>					
8. A informação é divulgada de igual forma a todos os docentes.					
9. Os meios usados para a divulgação das decisões tomadas e iniciativas a implementar são adequados.					
10. A equipa coordenadora comunica todas as informações e mudanças aos docentes.					
11. As mudanças e respectivas razões são comunicadas ao pessoal não-docente.					

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
12. A escola tem a preocupação de informar os Encarregados de Educação das suas opções de acção.					
13. Eu partilho com a equipa pedagógica os dados adquiridos.					
14. Os resultados obtidos pelos alunos e iniciativas tomadas pela Escola reflectem-se numa maior procura, por parte das famílias, para admissão de crianças e jovens.					
15. São os alunos (e utentes) da Escola que veiculam para o exterior os sucessos, valores e princípios advogados.					
16. São envolvidos meios de comunicação social para a publicitação da escola, dos seus princípios e valores.					
17. Os critérios de admissão de alunos na Escola são explícitos.					
18. Vigora uma política restritiva de admissão (em nome do sucesso da missão desta Escola na sua especificidade).					
19. Sei com que entidades o Agrupamento estabelece parcerias.					
20. Estou na disposição de colaborar / colaboro em actividades ou projectos no âmbito dessas parcerias.					
21. São feitas avaliações de processos (de ensino, aprendizagem, enriquecimento curricular / extracurricular, apoio pedagógico, apoio às famílias, etc.). Nunca <input type="checkbox"/> 1 vez por semana <input type="checkbox"/> 1 a 5 vezes por mês <input type="checkbox"/> 1 vez por ano <input type="checkbox"/> 1 a 5 vezes por ano <input type="checkbox"/> Mais de 10 vezes por ano <input type="checkbox"/>					
	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
22. A avaliação dos projectos/processos, ainda que informal, é considerada na definição de medidas de melhoria.					
23. Tenho interesse em conhecer o estado de situação da escola e do seu funcionamento.					
24. Há circunstâncias que requerem a existência de um grupo de trabalho específico que dê garantias de qualidade educativa, no qual participe pessoal docente, pessoal não-docente e encarregados de educação.					
25. Integro grupos de trabalho para observância do Projecto educativo da escola (desde a sua concepção, à discussão e avaliação do mesmo).					
26. As normas e regulamentos são direccionados a todos os encarregados de educação de igual forma.					

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
27. As responsabilidades do funcionamento da Escola são partilhadas pelos órgãos de gestão, pessoal, alunos e pais.					
28. Agrada-me que encarregados de educação proponham alterações / inovações aos planos pedagógicos.					
29. A relação da escola com as famílias é satisfatória.					
30. Docentes e famílias participam na planificação e implementação de medidas para promover o sucesso.					
31. Recebo os encarregados de educação em qualquer altura ou sob qualquer circunstância; são sempre bem-vindos.					
32. Sinto haver atritos entre os docentes e as famílias.					
33. Os encarregados de educação respondem bem à solicitação para participarem em grupos de trabalho ou em projectos da escola.					
34. Desenvolvo iniciativas de participação activa das famílias nas actividades escolares / curriculares.					
35. Preocupo-me em informar os encarregados de educação de qualquer incidente que envolva os seus educandos.					
36. Respeito os encarregados de educação, nas suas sugestões e reclamações.					
37. Os encontros proporcionados entre pais e professores são úteis e produtivos.					
38. Os pais empenham-se em conhecer os currículos, as metodologias e o modo como se processa o ensino/aprendizagem.					
39. Os pais mostram-se empenhados em conhecer os progressos e dificuldades dos seus educandos.					
40. É fundamental a cooperação entre pais e professores para melhorar a escola.					
41. Os pais são receptivos e participam nas actividades realizadas na escola a eles destinadas.					
42. Os pais apenas vêm à escola quando são convocados.					
43. A supervisão e apoio dado pelos pais às tarefas escolares dos filhos são insuficientes.					
44. O contributo dos pais não é valorizado nesta escola.					
45. A comunicação escola-família processa-se de forma eficaz.					
46. Os pais nesta escola são interventivos.					
47. Os pais contribuem na organização de eventos (festas, visitas de estudo).					
48. Os pais podem contribuir com a sua participação para a melhoria da escola.					
49. Há flexibilidade no horário de atendimento a pais.					
50. As intervenções dos pais na escola resumem-se à contestação das situações sem apresentar soluções alternativas.					

Direcção de Turma (DT)

Exercendo funções de Direcção de Turma, indique, por favor:

51. O ano de escolaridade a que se reportam essas funções: _____ ano

52. Número de alunos da Turma em causa: _____ alunos.

53. Para tratar de assuntos relativos à DT despendo, em média:

a) no contacto directo com os alunos visados, por semana:

Menos do que 1h

Entre 1 e 2 horas

Mais do que 2h

b) nos contactos com a família, por mês: entre _____ e _____ horas.

54. Assinale os processos a que recorre com mais frequência para o contacto com a família:

Aviso na caderneta do aluno

Comunicação telefónica

Comunicação por correio

Outro: _____

55. O atendimento aos encarregados de educação é feito:

Na hora da direcção de turma

Noutras horas disponíveis

Numa hora sugerida pelos encarregados de educação

Noutra altura: _____

56. Assinale por ordem decrescente de frequência os três assuntos mais focados nos contactos com os encarregados de educação no atendimento individual (indicando 1 para o assunto mais frequente, 2 para o segundo assunto mais tratado e 3 para o terceiro)

Sucesso/insucesso escolar do educando

Propostas / sugestões de actuação ou de articulação de actividades

Dinamização de projectos (interdisciplinares, extra-disciplinares, ...)

Assiduidade dos docentes

Assiduidade do educando

Segurança/insegurança na escola ou áreas circundantes

Disciplina/indisciplina na sala de aula

Disciplina/indisciplina na escola

Orientação escolar e/ou profissional

Sem assunto específico / pontos de situação / manutenção da comunicação com a família

Outro _____

57. Preencha a grelha com as reuniões efectuadas com os encarregados de educação até ao momento, no corrente ano lectivo:

Mês em que decorreu cada reunião	Ordem de trabalhos	Tempo de duração	Reuniões individuais	N.º de encarregados de educação que compareceram nas reuniões de grupo

58. Identifique a forma como a maior parte dos encarregados de educação participou nas reuniões:

Manifestando desinteresse pelos temas abordados

Escutando atentamente, mas sem intervir

Tomando parte activa na reunião

Assumindo uma posição de oposição face à autoridade da escola

de outro modo: _____

59. Em que medida está satisfeito(a) com a forma como os encarregados de educação da sua direcção de turma têm colaborado com a escola?

Muito

Pouco

Indiferente

Nada

60. Descreva as suas impressões e sentimentos a propósito do conhecimento que nesta função tem adquirido de relação aluno-encarregado de educação – escola:

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por questionário ao Pessoal Não-Docente

O Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia encontra-se envolvido num processo de auto-avaliação, no sentido de conhecer e melhorar a qualidade da sua organização e funcionamento. Sendo o pessoal não-docente parte interessada e directamente participante, é indispensável a sua colaboração. Para tal, pedimos-lhe que responda ao presente inquérito de opinião e assim auxilie a caracterizar a escola onde desenvolve as suas funções.

As respostas são anónimas e os resultados confidenciais, apenas se destinando a efeitos de estudo global. Não há respostas certas ou erradas; importa recolher opiniões sinceras, relativamente a todas as questões. Para tal, preencha, por favor, os espaços, assinalando com uma cruz (X) a possibilidade que considera mais verdadeira ou que melhor traduz a sua opinião. Sempre que tenha um comentário a acrescentar acerca do assunto em questão, queira fazê-lo no espaço que considere mais adequado.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

Sendo as respostas anónimas, pedimos-lhe, contudo, alguns dados que nos permitirão a análise das respostas na sua globalidade. Assim, indique, por favor:

Idade: _____ anos

Sexo: M F

Habilitações Literárias _____

Habilitações Profissionais _____

Tempo de serviço _____ anos

Há quanto tempo exerce a actual função? _____ anos

Antiguidade nesta Escola _____ anos

Departamento / Local de trabalho _____

Outras funções: _____

A seguir encontra um conjunto de questões a propósito da estrutura, organização e funcionamento do Agrupamento de Escolas, bem como do seu suporte documental, clima e relacionamentos interpessoais. Na qualidade de funcionário (não-docente), assinale com X as alternativas de resposta que melhor representam a sua própria opinião ou conhecimento que tem das situações.

Organização e Gestão

1. Tenho conhecimento dos seguintes documentos da escola onde trabalho:

- Projecto Educativo de Agrupamento
- Regulamento Interno de Agrupamento
- Plano Anual de Actividades
- Projecto Curricular de Escola de Agrupamento
- Projecto Curricular de Turma

2. Tive conhecimento por:

- Iniciativa própria
- Participar em reuniões com o Conselho Executivo
- Participar em reuniões com os Encarregados de Educação
- Outra? Qual? _____

Assinale com um X a resposta da coluna que melhor representa a sua opinião ou situação

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
3. Os resultados obtidos pelos alunos e as iniciativas da Escola reflectem-se numa maior procura de alunos e funcionários.					
4. São os elementos da Escola que informam o exterior dos sucessos e valores da escola.					
5. É através de meios de comunicação social que a escola se torna conhecida da população.					
6. Há critérios de admissão dos alunos nesta Escola.					
7. O pessoal não-docente é seleccionado para garantir o sucesso da escola.					
8. Sei quais são as entidades com que o Agrupamento estabelece parcerias.					
9. Estou na disposição de colaborar / colaboro em actividades no âmbito dessas parcerias.					
10. É possibilitada a participação do pessoal não docente nas decisões da escola.					
11. Os responsáveis pela gestão solicitam que todos contribuam para o planeamento, execução e avaliação das acções a levar a cabo.					
12. É feito o balanço das actividades desenvolvidas.					
13. Interesse-me por conhecer a situação em que se encontra a escola.					

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
14. Tenho conhecimento de que a escola realiza avaliações das suas práticas educativas e das condições em que se desenrola o ensino/aprendizagem.					
15. Há circunstâncias que requerem a existência de um grupo de trabalho específico que dê garantias de qualidade educativa, no qual participe pessoal docente, pessoal não-docente e encarregados de educação.					
16. Participo na discussão das alterações emergentes e, genericamente, nas tomadas de decisão da escola.					
17. As intenções educativas são discutidas, partilhadas e comunicadas a todos os elementos da comunidade.					
18. Tomo conhecimento das deliberações dos diferentes órgãos de administração e de gestão da Escola.					
19. Além de tornadas públicas, as prioridades são explicitadas com vista à sua execução.					
20. Usualmente, tomo conhecimento das informações e das decisões dos órgãos directivos através de:					
conversas informais		reuniões			
leitura dos documentos afixados num expositor		Internet			
minha própria solicitação		outra forma: _____			
	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
21. Os meios usados para a divulgação das decisões tomadas e iniciativas a implementar são adequados.					
22. As mudanças e respectivas razões são comunicadas ao pessoal não-docente.					
23. A escola tem a preocupação de informar os Encarregados de Educação das suas opções de acção.					
24. Partilho com os órgãos da escola informações ou conhecimentos que julgo serem úteis para resolver ou prevenir situações indesejadas.					
25. A escola esforça-se por compreender as necessidades e expectativas de todos e de cada um.					
26. A relação da escola com as famílias é satisfatória.					
27. Respeito os encarregados de educação.					
28. Sinto-me respeitado(a) pelos encarregados de educação.					
29. É fundamental a cooperação dos pais com a escola.					
30. Preocupo-me em informar a escola de incidentes que envolvam os alunos e suas famílias.					

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre	Não sei
31.O comportamento dos alunos reflecte o comportamento dos pais.					
32.Os pais nesta escola têm muito poder na tomada de decisões para o funcionamento da escola.					
33.Os pais são muito colaboradores.					
34.Os pais poderiam contribuir mais para a melhoria da escola (por exemplo, na ocupação dos espaços de recreio ou na supervisão dos mesmos).					

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.ª Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por questionário aos Encarregados de Educação

O agrupamento de escolas na qual se inclui a frequentada pela(s) criança(s) ou jovem(ns) de que é encarregado(a) de educação está envolvido, juntamente com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito do Seminário de Mestrado Integrado em Psicologia, num processo de auto-avaliação visando conhecer e melhorar a qualidade da sua organização e funcionamento. Constituindo os pais e encarregados de educação parte interessada e participante da comunidade escolar é indispensável a sua colaboração. Para tal, pedimos-lhe que responda ao presente inquérito de opinião.

As respostas são anónimas e os resultados confidenciais, apenas se destinando a efeitos de estudo global. Não há respostas certas ou erradas; o que importa é que as pessoas respondam com toda a sinceridade e a todas as questões. Para tal, preencha os espaços reservados com uma cruz (X) assinalando a possibilidade que considera mais verdadeira ou que melhor traduz a sua opinião. Sempre que tenha um comentário a acrescentar acerca do assunto em questão, queira, por favor, fazê-lo no espaço que considere mais adequado.

A sua participação é essencial para melhorar a nossa escola!

DESDE JÁ, AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO!

Sendo as respostas anónimas, pedimos-lhe, contudo, que nos permita conhecê-la(o) um pouco, de modo a viabilizar a análise das respostas na globalidade dos respondentes. Assim sendo, indique, por favor:

A sua **idade**: _____ anos **Profissão**: _____ **Sexo**: M F

Habilitações académicas: _____

Crianças/jovens pelos quais é responsável que frequentam este agrupamento:

Idade	Sexo	Ano de Escolaridade	Escola que frequentam

Composição do agregado familiar _____

A seguir encontra um conjunto de questões a propósito da organização e funcionamento da Escola, das salas de aula e, ainda, do ambiente e relacionamentos interpessoais na escola. Pensando na(s) escola(s) frequentada(s) pela(s) criança(s) ou jovem(ns) de que é Encarregado(a) de Educação, assinale as respostas que melhor representam a sua própria opinião ou o conhecimento que tem das situações, marcando com **X** uma das alternativas.

Nota: (Para simplificar, designamos por “EE” pais e/ou encarregados de educação e por “aluno” ou “filho” a criança ou jovem de que é responsável. Doravante considere, por favor as referidas designações)

Organização e Gestão

1. Conhece a orientações e objectivos do Agrupamento (da Escola)? Não Sim
(Caso tenha respondido afirmativamente, indique de que modo delas tomou conhecimento)

em conversa informal	em reunião convocada com ordem de trabalho
pela leitura do Projecto Educativo da Escola	através da Internet
por minha própria solicitação	de outra forma: _____

2. Os documentos da escola de que tenho conhecimento são:

Regulamento Interno	Projecto Educativo
Plano Anual de Actividades	Projecto Curricular de Escola
Projecto Curricular de Turma	Desconheço qualquer um destes documentos

Assinale com um **X** a resposta da coluna que melhor representa a sua opinião ou situação

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
3. Concordo com os critérios de admissão dos alunos na escola.				
4. Os EE são bem recebidos e bem vindos nesta escola.				
5. Sinto-me respeitada(o) na minha condição de EE.				
6. Sinto valorizados os meus contributos para a escola.				
7. Participo na aprendizagem do meu educando.				
8. Concordo com as políticas de gestão da escola.				
9. Os meios de divulgação e publicitação do Agrupamento (e da Escola em questão) são eficazes.				
10. Sei quais as parcerias que o Agrupamento estabelece com outras entidades.				
11. Estou disposto(a) a colaborar no âmbito das parcerias.				

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre															
12. Conheço as orientações educativas da escola.																			
13. A escola tem a preocupação de informar os EE das suas linhas orientadoras de acção.																			
14. Usualmente, tomo conhecimento das informações e decisões do Agrupamento através de: <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">conversas informais</td> <td style="width: 50%;">reuniões com o Director de Turma</td> </tr> <tr> <td>leitura dos documentos afixados num expositor</td> <td>Internet</td> </tr> <tr> <td>minha própria solicitação</td> <td>outra forma: _____</td> </tr> </table>					conversas informais	reuniões com o Director de Turma	leitura dos documentos afixados num expositor	Internet	minha própria solicitação	outra forma: _____									
conversas informais	reuniões com o Director de Turma																		
leitura dos documentos afixados num expositor	Internet																		
minha própria solicitação	outra forma: _____																		
	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre															
15. Os meios usados para a divulgação das decisões tomadas e iniciativas a implementar são adequados.																			
16. As normas e o regulamento da escola são aplicados.																			
17. Os objectivos da escola são esclarecidos junto de toda a comunidade escolar.																			
18. Além do rendimento escolar, também a formação ao nível dos valores é privilegiada na escola.																			
19. O futuro da escola /do Agrupamento é discutido entre todos os elementos da comunidade educativa.																			
20. É visível a preocupação de acompanhar os alunos ao longo das transições de ciclo.																			
21. Participo nas reuniões para que sou convocado(a).																			
22. Dirijo-me voluntariamente à escola.																			
23. Desde o início do ano lectivo até à data fui à escola para conversar com: <table style="width: 100%; border: none; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 40%;"></th> <th style="width: 30%; text-align: center;">Convocado</th> <th style="width: 30%; text-align: center;">Por minha iniciativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) o Director de Turma</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> </tr> <tr> <td>b) os professores da Turma</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> </tr> <tr> <td>c) o Conselho Executivo</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> </tr> <tr> <td>d) outras pessoas _____</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> <td style="text-align: center;">____ vezes</td> </tr> </tbody> </table>						Convocado	Por minha iniciativa	a) o Director de Turma	____ vezes	____ vezes	b) os professores da Turma	____ vezes	____ vezes	c) o Conselho Executivo	____ vezes	____ vezes	d) outras pessoas _____	____ vezes	____ vezes
	Convocado	Por minha iniciativa																	
a) o Director de Turma	____ vezes	____ vezes																	
b) os professores da Turma	____ vezes	____ vezes																	
c) o Conselho Executivo	____ vezes	____ vezes																	
d) outras pessoas _____	____ vezes	____ vezes																	

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
24. A maioria dos EE comparece nas reuniões agendadas.				
25. Em média estão presentes _____ (n.º) pais.				
26. Participo em grupos de trabalho ou em projectos da escola, como seja a organização de festas, visitas de estudo, etc.				
27. Os pais e EE participam nas iniciativas da escola.				
28. Confio na escola para resolver problemas do meu educando.				
29. Reconheço a importância do bom relacionamento da escola com as famílias e da cooperação pais-professores.				
30. Tenho à-vontade para informar a escola das minhas opiniões, comentar e dar sugestões.				
31. Sou ouvida(o) nas minhas opiniões.				
32. Sinto que posso tomar parte activa nas tomadas de decisão que à escola e aos alunos dizem respeito.				
33. A meu ver, as decisões que respeitam aos alunos e seu percurso escolar são tomadas com abertura e possibilidade de participação de todos os interessados.				
34. Considero a escola do meu educando uma boa escola.				
35. A comunidade vê esta escola de um modo muito positivo / a escola tem prestígio social.				
36. Nesta escola há uma preocupação com a diversidade. Todos os alunos são bem acolhidos e apoiados.				
37. O corpo docente investe no sucesso dos alunos.				
38. O progresso dos alunos é partilhado com os EE.				
39. Os professores comunicam com os pais e encarregados de educação:				
em encontros informais		em reuniões com ordem de trabalhos		
por carta		por registo na caderneta do aluno		
por solicitação dos EE		por telefone		
de outra forma: _____				
	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
40. Considero adequados os meios de comunicação utilizados.				
41. Os EE confiam na capacidade da escola para resolver os problemas dos seus alunos.				
42. Os EE crêem que lhes é dada a devida informação sempre que ocorre qualquer incidente envolvendo o seu educando.				
43. Os encontros dos EE com os professores são frequentes.				

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
44. Os encontros proporcionados entre pais e professores são úteis e produtivos.				
45. Os EE são consultados e considerados na organização e dinâmicas da escola.				
46. Os EE participam em reuniões sobre o ensino e a aprendizagem.				
47. Os EE têm conhecimento dos objectivos e conteúdos das diversas disciplinas.				
48. Os EE têm oportunidades de comentar / opinar acerca da aprendizagem dos alunos.				
49. Conheço os representantes dos pais do ano que o meu educando frequenta.				
50. Considero importante que os pais estejam representados numa Associação de Pais.				
51. Os serviços de apoio (social, psicológico, familiar, pedagógico) são suficientes e adequados.				

52. Na minha opinião, o que de melhor a escola oferece é:

- a) o clima relacional
- b) as estruturas de apoio à aprendizagem
- c) comunicação dentro da escola
- d) comunicação e proximidade com as famílias
- e) ligação à comunidade
- f) acompanhamento nas transições ao longo do percursos escolar
- g) apoio ao desenvolvimento integral das crianças e dos jovens
- h) outras ofertas educativas _____

53. Os contactos dos EE com os professores são subordinados a que temas?

- a) questões de aprendizagem
- b) questões de disciplina
- c) disponibilidade de materiais
- d) apresentação de propostas e opiniões
- e) apreciação crítica do modo como se estabelece o ensino-aprendizagem
- f) opinar acerca da relação do educando com a escola
- g) necessidades de apoio aos alunos
- h) participar em grupos de trabalho/projectos
- i) outros motivos _____

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por questionário aos alunos do 1.º Ciclo

A tua escola está a realizar, juntamente com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito do Seminário de Mestrado Integrado em Psicologia, um trabalho de Auto-Avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia.

Porque, certamente todos desejamos ter uma escola cada vez melhor, é indispensável que todos colaborem; e a tua opinião também conta! Pedimos-te, então, que contribuas respondendo às questões seguintes acerca da tua escola.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é responder com toda a sinceridade. Também é importante responder a todas as questões. Para tal, preenche os espaços. A maior parte das respostas consiste em assinalar com uma cruz (X) a possibilidade que, para ti, é mais verdadeira. Sempre que queiras, podes acrescentar comentários acerca do assunto em questão.

Usa esferográfica, por favor.

Se tiveres dúvidas pede ajuda ao teu professor.

A tua participação é essencial para melhorar a escola.

DESDE JÁ, AGRADECEMOS A TUA COLABORAÇÃO!

Sem revelar nomes, precisamos, contudo, de conhecer as pessoas que participam neste processo. Diz-nos por favor:

A tua **idade**: _____ anos; o mês do teu aniversário: _____

Sexo (assinala com X): Masculino Feminino

Ano de escolaridade que frequentas: ____.^o, na **Escola** _____

Organização e Gestão

Assinala com um x uma alternativa em cada linha.

	Sim	Não	Não sei
1. Os meus pais perguntam-me o que aprendi na Escola.			
2. Os meus pais conversam muitas vezes com o(a) meu (minha) professor(a).			
3. Os meus pais não me costumam ajudar nos trabalhos de casa pois não têm tempo.			
4. Os meus pais colaboram na preparação de visitas de estudo e na organização de festas na escola.			
5. Os meus pais conversam com a minha professora só no final do período.			
6. Os meus pais ensinam-me a estudar e a organizar o meu tempo de estudo.			
7. Costumo ir com os meus pais a museus, bibliotecas e a sítios históricos.			
8. Gostava que os meus pais participassem mais nas actividades da Escola.			

Auto-avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia – Coimbra

Inquérito por questionário aos alunos dos 2.º e 3.º Ciclos

A tua escola está a realizar, juntamente com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito do Seminário de Mestrado Integrado em Psicologia, um trabalho de Auto-Avaliação do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia.

Porque, certamente todos desejamos ter uma escola cada vez melhor, é indispensável que todos colaborem; e a tua opinião também conta! Pedimos-te, então, que contribuas respondendo às questões seguintes acerca da tua escola.

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é responder com toda a sinceridade. Também é importante responder a todas as questões. Para tal, preenche os espaços. A maior parte das respostas consiste em assinalar com uma cruz (X) a possibilidade que, para ti, é mais verdadeira. Sempre que queiras, podes acrescentar comentários acerca do assunto em questão.

Usa esferográfica, por favor.

Se tiveres dúvidas pede ajuda ao teu professor.

A tua participação é essencial para melhorar a escola.

DESDE JÁ, AGRADECEMOS A TUA COLABORAÇÃO!

Sem revelar nomes, precisamos, contudo, de conhecer as pessoas que participam neste processo. Diz-nos por favor:

A tua **idade**: _____ anos; o mês do teu aniversário: _____

Sexo (assinala com X): Masculino Feminino

Ano de escolaridade que frequentas: ____.^º, na **Escola** _____

A seguir encontra-se um conjunto de questões a propósito da organização e funcionamento da Escola, das salas de aula e, ainda, do ambiente e relacionamentos que aí se vivem. O que te pedimos é que assinales as respostas que melhor representam a tua situação e a tua própria opinião acerca dos assuntos abordados.

Organização e Gestão

1. Os meus pais leram / conhecem os seguintes documentos (assinala a resposta mais adequada):

Projecto Educativo	Sim	Não	Não sei
Regulamento Interno	Sim	Não	Não sei
Plano Anual de Actividades	Sim	Não	Não sei
Projecto Curricular de Escola	Sim	Não	Não sei
Projecto Curricular de Turma	Sim	Não	Não sei

Assinala com um x a resposta que melhor traduz a tua opinião (preenche todas as linhas).

	Nunca ou Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase Sempre
2. Os meus pais revelam ter conhecimento das orientações educativas da escola.				
3. Nesta escola, os pais são incentivados a participar nas actividades (p. ex., visitas de estudo, organização de festas, iniciativas culturais).				
4. Os pais cooperam com os professores na organização de diversas actividades.				
5. Os meus pais são informados pelo director de turma acerca dos meus progressos e dificuldades.				
6. Os meus pais vêm à escola para saber das minhas dificuldades, do meu comportamento e das avaliações.				
7. A participação dos pais é dificultada nesta Escola, pois não se flexibilizam os horários de atendimento a pais.				
8. Os meus pais só vêm à escola quando o(a) meu(minha) director(a) de turma os convoca.				
9. É fundamental a cooperação entre pais e professores para melhorar a Escola.				
10. Considero que a participação dos pais não é tão importante nos 2º e 3º ciclos como no 1º ciclo e pré-escolar.				
11. Os meus pais gostam de saber o que faço e o que aprendo na escola.				
12. Vou com os meus pais a museus, bibliotecas e a sítios históricos ou de cultura.				

	Nunca ou Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou Quase Sempre
13. Em casa ajudam-me quando tenho dúvidas/dificuldades.				
14. Acho importante que os pais dos alunos se organizem numa Associação de Pais.				
15. É importante que os pais participem na organização de eventos e de actividades de tempos livres, na supervisão de recreios e em voluntariado na escola.				
16. A minha família conhece a minha Escola, os meus professores e os meus colegas.				
17. A minha Escola é visitada por outras pessoas da comunidade.				
18. Na minha Escola existe uma sala própria para receber os pais.				