



Diana Margarida Heitor Gonçalves

Avaliação, Melhoria e Liderança nas organizações escolares: Estudo de caso

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, orientada pelos Professores Doutores Carlos Barreira e Graça Bidarra e apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Setembro, 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



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

AVALIAÇÃO, MELHORIA E LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: ESTUDO DE CASO

Diana Margarida Heitor Gonçalves

Dissertação de Mestrado em Gestão da
Formação e Administração
Educativa, na área de especialização
de Organizações Educativas e Gestão
Escolar, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra para a
obtenção do grau de Mestre, sob a
orientação dos Professores Doutores
Carlos Barreira e Graça Bidarra.

COIMBRA, 2014

À minha pequena flor,
Aos meus avós
E a toda a minha família que é maravilhosa!

AGRADECIMENTOS

Primeiro que tudo gostaria de agradecer à minha filha Maria Leonor, ao meu companheiro Sérgio e aos meus pais, pois sem eles todo este trajeto era inalcançável.

Quero agradecer aos meus queridos orientadores, Professor Doutor Carlos Barreira e Professora Doutora Graça Bidarra, pelos bons momentos que tivemos juntos em todas as reuniões, pela vossa alegria e boa disposição, pelas vossas sugestões bastante críticas e pela vossa incansável disponibilidade.

Aos meus queridos professores do MGFAE que estiveram sempre disponíveis e fizeram com que este Mestrado superasse todas as minhas expectativas.

Aos meus colegas de Mestrado pela vossa nova amizade, companheirismo e ajuda, às minhas colegas de Seminário por todo o apoio e disponibilidade.

Agradecer ao Diretor do Agrupamento de Escolas onde realizei o estudo de caso e a todos os elementos da direção pois foram sempre prestáveis e atenciosos, colocando-me sempre à vontade.

Aos entrevistados e aos docentes que responderam ao questionário, pois sem essa informação esta dissertação não teria fundamento.

Agradeço à minha avó Nazaré e ao meu avô Heitor por estarem sempre comigo e me apoiarem em todos os momentos da minha vida.

Agradecer à minha madrinha, ao Zé, aos meus tios, aos meus primos, à minha sogra, ao meu cunhado e aos meus amigos pois sem eles não teria enfrentado todo este caminho.

E, por fim, felicitar todo o apoio espiritual que a minha avó Cilita e o meu padrinho João me dão, pois apesar de não estarem cá em vida acredito que me acompanham em todo o meu caminho.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE GERAL.....	VII
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
TÁBUA DE ABREVIATURAS	XII
RESUMO.....	XIV
ABSTRACT.....	XV
INTRODUÇÃO	18
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1 – EFICÁCIA E LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	22
1.1 A escola enquanto organização: perspetivas organizacionais	23
A imagem da escola como uma empresa.....	26
A escola como burocracia	27
A escola como uma democracia	28
A escola como arena política.....	28
A escola como anarquia organizada	29
A escola como cultura	30
1.2 Eficácia, qualidade e melhoria eficaz das escolas.....	31
1.3 O papel da liderança nas organizações escolares	40
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DE ESCOLAS	47
2.1 Sentido (s) da avaliação de escolas: entre o controlo e a melhoria	48
2.2 Modelos de avaliação: interna e externa.....	52
A avaliação externa	53
A avaliação interna/autoavaliação	56
2.3 A avaliação de escolas em Portugal.....	59
Enquadramento normativo-legal	61
Quadro de referência e metodologia adotada no primeiro e segundo ciclos de avaliação	64
Desempenho das escolas: principais tendências	72
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	75

CAPÍTULO 3 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CENTRAL: ESTUDO DE CASO	76
3.2 Caracterização atual do Agrupamento de Escolas Central	78
3.3 Medidas	80
3.4 Procedimentos	84
3.5 Análise dos resultados	86
3.5.1 Análise dos questionários aos docentes	87
Dados sociodemográficos e profissionais	87
Processos de avaliação externa e de autoavaliação do Agrupamento	92
Impacto dos processos de avaliação externa no desempenho do agrupamento	93
Melhorias no funcionamento do Agrupamento nos últimos quatro anos	101
Projetos/mudanças implementadas no Agrupamento	105
As lideranças no Agrupamento: principais características	105
3.5.2 Dados das entrevistas e análise documental	108
Contexto atual do Agrupamento	108
Impacto e efeitos do processo de avaliação externa no Agrupamento	108
Liderança e gestão no Agrupamento Central	109
A equipa de autoavaliação e a sua avaliação nos Relatórios de AEE	110
A prestação do serviço educativo no Agrupamento Central	112
Os resultados no Agrupamento Central	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
<i>Legislação consultada</i>	131
ANEXOS	132

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas da eficácia e da melhoria	33
Quadro 2 - Características-chave das escolas eficazes	36
Quadro 3 - Comparação dos dois ciclos de AEE (objetivos)	70
Quadro 4 - Comparação dos domínios nos diferentes ciclos de AEE	70
Quadro 5 - Lista dos Entrevistados, Códigos e Duração das Entrevistas	85
Quadro 6 - Universo, Respondentes e Percentagem de Respostas por Escolas do Agrupamento	86
Quadro 7 - Melhoria do Agrupamento no domínio <i>Resultados</i> nos últimos quatro anos.	101
Quadro 8 - Melhorias do Agrupamento no domínio <i>Prestação do Serviço Educativo</i> nos últimos quatro anos	102
Quadro 9 - Melhoria da escola em termos de <i>Liderança e gestão</i> nos últimos quatro anos.	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema básico de qualidade	32
Figura 2 - Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola.....	38
Figura 3- Estrutura conceptual de liderança	43
Figura 4 - Conceito de avaliação	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos docentes do Agrupamento.....	87
Gráfico 2 - Tempo de serviço dos docentes neste Agrupamento	88
Gráfico 3 - Categoria profissional dos docentes.....	89
Gráfico 4 - Cargos exercidos pelos docentes no Agrupamento.....	89
Gráfico 5 - Número de participações na AEE	90
Gráfico 6 - Número de participações nas diversas modalidades	91
Gráfico 7 – Percentagem de respostas afirmativas referentes à divulgação dos processos de avaliação externa e de autoavaliação no Agrupamento.	92
Gráfico 8 - Contribuição para um olhar crítico e atualizado sobre o funcionamento da escola.	93
Gráfico 9 - Contribuição para a melhoria da organização e gestão escolar.....	94
Gráfico 10 - Avaliação externa como instrumento de apoio à organização da escola. ..	95
Gráfico 11 - Contribuição para o reforço da identidade e desenvolvimento dos docentes.	95
Gráfico 12 - Promoção da capacidade de autorregulação e melhoria da escola.	96
Gráfico 13 - Impacto da avaliação externa nos resultados académicos.....	97
Gráfico 14 - Contribuição na definição do PE e reforço da identidade da escola.	97
Gráfico 15 - Contribuição para a melhoria dos dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola.	98
Gráfico 16 - Contribuição para o aumento do sentido de eficácia de escola.	98
Gráfico 17 - A avaliação externa promove os processos de melhoria da escola.	99
Gráfico 18 - A avaliação externa incentiva uma maior articulação entre o diretor e as lideranças intermédias.....	99
Gráfico 19 - Contribuição da avaliação externa para o desenvolvimento dos professores em torno de processos de ensino/aprendizagem.	100
Gráfico 20 - A avaliação externa promove uma maior comunicação entre a escola e a comunidade envolvente.	100
Gráfico 21 - Percentagem de respostas afirmativas, relativas às características do Diretor do Agrupamento.	106
Gráfico 22 - Percentagem de respostas afirmativas, relativas às características das lideranças intermédias.....	107

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AE – Agrupamento de Escolas

AEE – Avaliação Externa de Escola

AEENS – Avaliação Externa nas Escolas de Ensino não Superior

EE – Encarregado (s) de Educação

IGE – Inspeção-Geral de Educação

IGEC – Inspeção-Geral de Educação e Ciência

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PM – Plano de Melhoria

RI – Regulamento Interno

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma investigação realizada num Agrupamento de Escolas na zona Centro que obteve uma melhoria entre o primeiro e o segundo ciclo de avaliação externa de escolas. Centra-se na liderança praticada nas organizações escolares e na relação entre a melhoria das escolas com o Programa de Avaliação Externa de Escolas, com vista a compreender o papel das lideranças na melhoria de uma organização. A avaliação externa de escolas tem-se tornado indispensável para a criação de mecanismos de regulação que, de forma integrada com o processo de autoavaliação realizado pelas escolas desenvolvem novas práticas e, conseqüentemente, implementam processos de melhoria, visíveis pelas tomadas de decisão dos líderes das escolas.

Com vista a verificar o que as lideranças do agrupamento têm feito para melhorar os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo e a capacidade de autoavaliação e melhoria desde a primeira avaliação externa, optámos pela metodologia de estudo de caso, procurando conjugar técnicas de natureza quantitativa e qualitativa. Neste sentido, recorreremos à análise dos documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Melhoria, Relatórios de Avaliação externa e Contraditório), à realização de entrevistas com o Diretor e com a Coordenadora da Equipa de Autoavaliação e, por fim, à elaboração e administração de um questionário para conhecer as perspetivas dos docentes sobre o funcionamento e o desempenho do Agrupamento de Escolas, bem como sobre as mudanças ocorridas na sequência da avaliação externa de escolas (AEE).

Este estudo salienta que o papel de uma liderança efetiva e reconhecida é parte fundamental no desenvolvimento de uma organização e que a Avaliação Externa de Escolas é sentida e vivenciada pela organização em estudo, e ao ser conjugada com os dispositivos de reflexão interna e de autoavaliação, incentiva ao aperfeiçoamento dos planos de melhoria, encaminhando o Agrupamento para a melhoria contínua da qualidade do seu serviço educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Externa das Escolas; Lideranças; Melhoria eficaz das Escolas; Qualidade.

ABSTRACT

The following dissertation is the result of an investigation in a School's Division from center area of Portugal that has improved considerably its results in the first and second level of the External Evaluation of Schools. Its main focus is on the leadership of the Schools Organizations and the relationship between the Schools Improvement and the External Evaluation Program from Schools, taking in consideration the role of leadership in the improvement of an Organization. The external evaluation of schools has become, without doubt, necessary to create regulamentation mechanisms in order that schools could develop new cope ways and therefore, to implement and establish netter working processes, acknowledged by the schools chairmen and directors.

With the main interes of checking the School's Division's Leadership and their work to improve the capability of self-evaluation, we opted to user a methodological study over quality and quantity. In this matter we chose to study and analyse the School's Division documents, such as Educative Projects, Internal Regulation, Activities Annual Planification, Effort Planification and External Evaluation Reports. We also took action in interviewing School Directors, the self-evaluation Team Coordinator and foremost to create and practice a questionnaire to acknowledge the teacher's perspectives about School's Division maintenance and development, as well as the School's External Evaluation .

This study case empathizes the role of an effective and recognised leadership. It's essential and crucial to the welfare and development of an organisation and the External School's Evaluation is taken in great consideration by our study case.

Moreover, dued to the self-evaluation system and combined with internal reflection devices it enhances the leadership's accuracy in the quality improvement.

KEYWORDS: School's External Evaluation; Leadership; Effective School's Improvement; Quality.

RESUMÉ

La dissertation suivante est le résultat d'une investigation réalisée sur un ensemble d'écoles de la région centre du pays dont on a observé une amélioration entre le premier et le second cycle de l'évaluation externe des écoles. Elle porte sur la direction des organisations scolaires et le lien avec l'amélioration apportée aux écoles participant au programme d'évaluation externe des écoles. Elle vise ainsi à comprendre le rôle des directions dans la progression d'une institution. L'évaluation externe des écoles est devenue indispensable à la création de mécanismes de régulation, qui, intégrés au processus d'auto évaluation réalisée par l'école, permettent de développer de nouvelles méthodes. C'est ainsi par conséquent que sont mis en place des systèmes d'amélioration, rendus visibles grâce aux prises de décision des responsables désignés de l'établissement scolaire. Dans le but de vérifier la stratégie adoptée par les directions dans l'amélioration des résultats scolaire des élèves, la qualité du service éducatif et la capacité d'auto-évaluation depuis la première évaluation externe, nous choisirons de présenter ce travail à travers une étude de cas, cherchant ainsi à concilier des méthodes à la fois quantitative et qualitative. Ainsi, nous avons recours à une analyse de documents d'ordre organisationnel de l'ensemble scolaire (projet éducatif, règlement intérieur, plan annuel d'activités, plan d'amélioration, comptes rendus de l'évaluation externe et contradictoire), à la réalisation de rencontres avec le directeur et la coordinatrice de l'équipe d'autoévaluation et, enfin, à l'élaboration d'un questionnaire visant à connaître les projets à venir dans le futur fonctionnement et l'investissement de l'ensemble d'écoles, tout comme dans les changements réalisés dans la séquence d'évaluation externe des écoles. Cette étude démontre que, le rôle d'une direction effective et reconnue est fondamentale dans le développement d'une organisation; et que l'évaluation externe des écoles prend tout son sens dans l'ensemble d'étude. De plus, l'ajout des dispositifs de réflexion interne et d'autoévaluation, facilite grandement le perfectionnement des plans d'amélioration, permettant ainsi l'amélioration constante et continue de la qualité du service éducatif de cet ensemble scolaire.

MOTS-CLÉ: Evaluation externe des écoles; Directions; Amélioration efficace des écoles; Qualité

INTRODUÇÃO

O tema da avaliação está no auge dos debates em todas as áreas. Tal acontece porque cada vez mais as organizações são obrigadas a serem mais competitivas devido às exigências cada vez maiores de toda a comunidade. A avaliação é uma etapa obrigatória que caracteriza qualquer campo da atividade humana e, ultimamente tem-se assistido à sua organização, formalização, especialização e profissionalização que mostram uma tentativa de um aperfeiçoamento contínuo e adequado às mais diversas áreas, onde não poderia faltar a educação.

A análise de uma instituição é estruturada pelo modo como é avaliada. A sua avaliação inclui o tipo de avaliação (avaliação externa e avaliação interna), as funções da escola (funções educativas e funções administrativas), os critérios de avaliação, os procedimentos (etapas e instrumentos do processo de avaliação) e a utilização dos resultados da avaliação (recomendações, pareceres e sanções).

No caso das escolas em Portugal, estas têm vindo a libertar-se de uma autoridade tradicional que estava assente numa conceção unitária, homogénea e encadeada do sistema educativo na sua administração. De forma gradual, a escola, tem vindo a ganhar um espaço estratégico, uma identidade organizacional e uma visibilidade social, respondendo a novos desafios e responsabilidades que têm exigido processos de autoavaliação e de prestação de contas (Costa, 1998). Através dos contratos de autonomia dados às escolas, o Estado vem assumir uma forma de controlo diferente. É através da avaliação externa que o Estado procura entender o funcionamento dos estabelecimentos escolares. Esta avaliação cria competitividade entre as várias escolas pois, como toda a avaliação é composta por uma classificação que, por sua vez, de forma catalogada desenvolve os *rankings*.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, a avaliação de desempenho das escolas torna-se uma estratégia inovadora, essencial para o aperfeiçoamento da sua organização e do seu funcionamento. Há uma clara intencionalidade de enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, necessária para a promoção de uma melhoria contínua, preconizada em duas modalidades

distintas (interna e externa) que se inserem num domínio de interação e complementaridade. O Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio passou a exigir à escola o desenvolvimento da gestão escolar, em situação de maior autonomia. Esta autonomia implica uma responsabilidade e obrigação de prestar contas àqueles que lhe deram confiança. Ou seja, a escola autónoma, precisamente porque é autónoma deve ser avaliada e, por sua vez, deixar-se avaliar (Lafond, 1998).

Deste modo, embora se saiba que ambas as avaliações contribuem para o desenvolvimento da organização e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, vários autores destacam o papel da autoavaliação neste processo. A autoavaliação de uma escola surge como apoio e instrumento de melhoria que, apesar de não ser uma prática regular em todos os estabelecimentos de ensino tende a esse sentido.

A escola, no seu âmbito geral, é uma organização distinta de todas as outras e a realidade social sobre como funciona está não só estipulada através de diversas normas como também, está ao mesmo tempo dependente dos valores e interações do corpo docente e não docente. Deste modo, pretende-se através deste trabalho verificar o que o agrupamento fez para melhorar a sua avaliação externa, entre cada um dos ciclos e o papel dos diferentes atores.

No caso do nosso estudo, este pretende analisar um Agrupamento de Escolas que apesar da sua dimensão, nos despertou um grande interesse no sentido da sua progressão entre os dois ciclos de avaliação externa de escolas. Deste modo, o nosso trabalho tem como objetivo central “compreender quais as mudanças que levaram este agrupamento de escolas a uma significativa melhoria entre o 1.º e o 2.º ciclo de avaliações externas”.

Concretizada a investigação, o nosso estudo foi estruturado em 3 capítulos. No capítulo 1 será debatido o tema das “Eficácia e liderança nas organizações escolares” em que tentaremos explicar de as singularidades de uma escola enquanto organização, os conceitos de eficácia, qualidade e melhoria eficaz das escolas, bem como analisar o papel das lideranças nas organizações escolares. No capítulo 2, entraremos no campo da avaliação com o tema “Avaliação de escolas” no sentido de perceber os significados da avaliação, os

modelos de avaliação, faremos um enquadramento normativo-legal da avaliação de escolas em Portugal identificando as mudanças ocorridas entre os dois ciclos de avaliação externa de escolas e, por fim, analisaremos as principais tendências no desempenho das escolas. Esta AEE teve dois ciclos avaliativos, um primeiro compreendido entre 2006 a 2011 e o segundo que começou a partir de 2011 e que decorre até aos dias de hoje.

O capítulo 3 integrará o estudo de caso desta Dissertação, onde faremos a caracterização do Agrupamento de Escolas e tentamos averiguar os objetivos específicos deste estudo. São eles:

- a) Verificar o que as lideranças do agrupamento de escolas têm feito para melhorar os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo e a capacidade de autoavaliação e melhoria desde a primeira avaliação externa;
- b) Identificar projetos e boas práticas ao nível da liderança e gestão como incentivo a melhorar a prestação do seu serviço educativo e os resultados dos alunos do agrupamento;
- c) Analisar qual a perceção dos docentes face às mudanças registadas no agrupamento do primeiro para o segundo ciclo de avaliação externa de escolas.

Para concretizarmos estes objetivos será feita uma triangulação de dados entre a análise documental (documentos estruturantes do Agrupamentos, os relatórios de AEE, o contraditório e os relatórios da IGE/IGEC), as entrevistas semiestruturas (diretor e coordenador da equipa de autoavaliação) e os questionários realizados à comunidade docente.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EFICÁCIA E LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

1.1 A escola enquanto organização: perspectivas organizacionais

O ser humano é um ser eminente social que se move num imensa rede de relações onde reina a interação entre todos os seres humanos. Nestas relações e interações estabelecem-se, por vezes, atividades que têm como finalidade alcançar objetivos comuns, sendo que neste sentido surgem aquilo a que chamamos *organizações*. TEIXEIRA (1995, p. 162) também evidencia o efeito da presença do ser humano na organização ao referir que “uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização”.

Como Hobbes (1985, citado por Teixeira, 1995) descreveu, as organizações não são mais do que “um número qualquer de homens reunidos pelo encargo de um negócio que lhes é comum” (p. 5). Igualmente, na mesma linha de pensamento, Mitchell (1983), Mèlèse (1979), Hutmacher (1992) (citados por Teixeira, 1995) defendem as organizações como sendo um conjunto de pessoas que trabalham e coordenam as suas atividades em prol da concretização de um objetivo comum.

Assim, falar de organizações implica falar da relação social na qual o homem se move pois, tal como sustenta Chiavenato (1994), “o homem é um animal social, porque se caracteriza por uma irreprimível tendência à vida em sociedade e tem participações multigrupais” (p. 61).

Há vários tipos de organizações como, por exemplo, organizações industriais, económicas, comerciais, religiosas, militares, educacionais, sociais e políticas, que formam a sociedade moderna (Chiavenato, 1994). Assim, qualquer tipo de organização é extremamente complexa, pois não há duas organizações iguais, tendo diferentes dimensões, assim como estruturas organizacionais. Falar de modelos organizacionais, significa falar de esquemas que defendem uma determinada teoria, fazendo a articulação entre a teoria e a prática que determinada teoria defende e envolve.

Deste modo, quando nos referimos a modelos organizacionais estamos a relacionar dois conceitos: modelos e organizações. Como tal, os modelos organizacionais são esquemas

que representam as redes de relações que se estabelecem entre os diversos indivíduos, com diferentes posições e tarefas, que intervêm numa mesma organização.

Adelino Costa (1996, p. 109) explica esta apropriação do seguinte modo:

“não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados)” (p.109).

No caso da organização educacional, esta tem em si, uma especificidade única que, enquanto organização determinará a sua cultura escolar. A cultura escolar traduz-se através das várias ações como a linguagem, rituais, valores e um vasto conjunto de pressupostos verdadeiros que são intrínsecos a cada indivíduo que pertence à instituição escolar.

A escola enquanto organização/instituição está associada à sua dimensão cultural. Deste modo, é importante perceber de que forma essa dimensão contribui para o sucesso da escola, como ela é vista e que efeitos reproduz. Para tal, é necessário definir os conceitos de “cultura”, “cultura escolar” e “cultura de escola” (Barroso, 2005) que têm dividido alguns teóricos, destacando-se três tipos de abordagens fundamentais: funcionalista, estruturalista e interacionista (Barroso, 2005, p.42).

Barroso (2005, p.42 cit. por Antunes, s.d) entende “cultura escolar” como a “Cultura” geral, sendo a “instituição educativa vista como simples transmissora de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente”.

A cultura de uma escola faz com que estas se diferenciem e se particularizem. Duas escolas, estruturadas de forma semelhante e usufruindo do mesmo tipo de recursos podem gerar diferenças significativas de acordo com a liderança, o estilo de gestão, o sistema de valores, crenças pois, são os vários atores que estão encarregues de construir, manter e disseminar a cultura na organização na qual estão inseridos (Caixeiro, 2011).

Como organização, a escola não deve ser considerada como um todo harmonioso, em que um gestor ao definir ideias, princípios, missões e objetivos, pode alcançar a modificação

e/ou implementação de uma nova forma de educar (Freitas *et al.*, 2007). De acordo com Nóvoa (1992) uma organização escolar é uma instituição provida de uma autonomia limitada, como um território intermédio de decisão no domínio educativo.

Apesar de existir um conjunto muito extenso de organizações, a escola é a que se revela como a organização mais importante de todas, pois esta tem a capacidade de poder influenciar todas as outras organizações (Teixeira, 1995). Desta forma, ao tentarmos aproximarmo-nos do conceito de escola, surge-nos Formosinho (1986, citado por Alves, 1993), quando nos diz que esta é uma “organização específica de educação formal”, caracterizando-se pela sua sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta certificando os saberes que oferece (Alves, 1993).

Derivado a esta especificidade explícita, a escola é composta por dois tipos de estruturas, ou seja, uma formal e outra informal. A organização formal diz respeito a normas, regulamentos, estruturas, sistemas de comunicação, órgãos e regulamentos estabelecidos pela administração. Este tipo de organização é essencialmente definida pelo conjunto de regras, normas e relações que se encontram devidamente definidas e delineadas, por documentos legais. Muitas vezes este tipo de organização aparece representado através de organogramas. Por outro lado, a organização informal é caracterizada pelo conjunto de relações sociais que, inevitavelmente surgem e que têm sempre influência naquilo que se faz e no que se vive no interior da organização. Assim, a organização informal remete para as características informais que não estão definidas e previstas através dos documentos legais e orientadores.

De forma a compreender/explicar a diversidade das práticas dos atores escolares, optámos pelo estudo de seis imagens de escola referenciados por Costa (1996), correndo no entanto, o risco de deixar de fora alguns modelos de fora, pois este tema é um pouco controverso, dado que não existe um consenso quanto à relação que se pode estabelecer entre as escolas/empresas. Existindo, portanto diferentes modelos organizacionais de escola a partir dos quais se podem fazer análises e reflexões sobre a escola enquanto organização. Para Costa (1996) são seis as imagens possíveis de uma organização escolar.

A imagem da escola como uma empresa

Este tipo de imagem pretende aplicar ao mundo escolar a celeridade e eficiência que é exigida no mundo empresarial. Contudo, não nos podemos esquecer que a aprendizagem tem de ser adaptada ao ritmo dos alunos.

Do ponto de vista de Costa “o ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços, cujo objetivo seja fornecer um serviço. Daí resulta uma crise na sua organização” (Costa, 1996, p.31).

Entre os indicadores mais significativos desta imagem metafórica estão a estrutura hierárquica, unificada e oficializada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC); a distribuição do trabalho e determinação precisa dos cargos e funções definidos pelo MEC.

A escola como empresa, segundo Costa (1996, p.31) está relacionada com os princípios da Teoria da Administração Científica de Taylor e Fayol como da Escola Clássica, o que faz com que a escola seja tida como empresa educativa, em que esta é vista como uma linha de montagem e o aluno como matéria-prima a ser moldada.

Martín Moreno (1989, citado por Costa, 1996, p. 33-34) enumera onze características gerais que presidem à organização da escola tipo Taylorista. As características estão relacionadas com a uniformidade curricular, os métodos uniformizados, os agrupamentos rígidos e homogêneos de alunos, o posicionamento insular dos professores, a seleção e promoção do pessoal diretivo e docente, a uniformidade horários, a organização de espaços, a escassez de recursos materiais, a avaliação descontínua, a disciplina formal, a direção unipessoal e as insuficientes relações com a comunidade.

Este tipo de modelo possui algumas limitações tais como: a subjugação à racionalidade tecnocrática (crítica retomada a propósito do modelo atual de administração e gestão escolar) subestima o fator humano, sobrestima a previsibilidade e a racionalidade, pouca flexibilidade /dificuldade de adaptação à mudança.

A escola como burocracia

Para além das características presentes na escola-empresa, o conceito de escola-burocrática está fortemente dependente do Ministério de Educação (que regulamenta com todo o pormenor o funcionamento da escola, favorecendo, deste modo, o desenvolvimento de procedimentos rotineiros e previsíveis, de relações humanas uniformes e impessoais). Costa (1996) evidencia que todas as atividades escolares estão planificadas e regulamentadas, fazendo com que este tipo de modelo esteja sobrecarregado de uma valorização obsessiva pelos documentos escritos e comportamentos estandardizados.

Lima (1991) também analisa a escola enquanto organização burocrática, afirmando que para ele, a burocracia funciona socialmente, para obedecer simplesmente às diretrizes legais. Desta forma, relativiza a sua eficácia contrapondo este conceito ao de eficiência. Refere então, que o controlo burocrático é a máxima “expressão de um modo de administração da educação e identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho central, produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam ao detalhe, uniformizadora e autocrática” (Lima, 1992, p.2).

Desta forma, a teoria burocrática de Weber (referenciado em Lisboa, 2011, p. 69) veio introduzir “a ideia de estrutura organizacional e com ela a visão das organizações como um sistema formal de relações. Neste tipo de organizações, a autoridade está associada às regras que, por sua vez, a autoridade de cada indivíduo é delimitada pelas funções, direitos e deveres inerentes ao cargo que ocupa”. Contudo, o conhecimento técnico é visto como a chave que assegura a máxima eficiência (Lisboa *et al*, 2011).

Contudo, é importante salientar que em determinadas organizações é possível agir somente com os normativos legais e com as regras formais, no entanto, aplicar somente este tipo de modelo nas escolas parece um pouco impossível. Tendo em conta que a escola apresenta um corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior pelos atores do processo educacional. Deste modo, admitindo que a escola enquanto organização faz parte de uma administração burocrática tal modelo por si só não é suficiente. É necessário o confronto de outros modelos organizacionais.

A escola como uma democracia

Segundo esta perspectiva, nas escolas prevalece uma preocupação fundamental, a defesa da natureza participativa nos processos de tomada de decisão e, por sua vez, a obtenção de consensos partilhados, a valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal, o estudo do comportamento humano, o incentivo ao incremento das participações democráticas através da criação de diversos órgãos de decisão, nos níveis científicos, administrativos e pedagógicos e desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

No entanto, esta imagem implica também a aceitação de um melhor caminho para a resolução dos problemas da educação. Contudo, apesar de admitir e preconizar a pedagogia personalizada, condena as opiniões contrárias e não as tem em conta. Segundo Costa (1996) a escola deixa de ser vista como um serviço local do estado construindo-se na base de diferentes princípios, tais como: a autonomia, a participação e a responsabilização perante os seus membros, a abertura a todos os seus interessados no processo educativo (Costa, 1996, p. 68).

A metáfora da democracia surge em paralelo a outras metáforas em discussão, caracterizando-se não só como um regime político social, mas como uma característica inerente aos modelos organizacionais. É uma organização formal que procura a máxima eficiência através duma abordagem racional da gestão, adequando deste modo, os meios aos objetivos, garantindo a máxima eficiência dos mesmos.

A escola como arena política

Para Costa (1996, pp. 81-84) este tipo de imagem está na base de quatro conceitos fundamentais: interesses, conflitos, poder e negociação. Para o autor a arena política constitui-se a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais e políticos de pessoas concretas que determinam as ações e decisões da organização escolar.

A escola, segundo o autor seria um sistema político em miniatura cujas atividades seriam similares às dos contextos macrosociais. As deliberações escolares são tomadas a partir de processos de negociação, tendo como base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos ou grupos. Por fim, interesses, conflitos e poder de negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

Segundo Gronn (1986 citado por Costa, 1996, pp. 80-81) identifica quatro fatores que caracterizam a escola como arena política, que são: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. Neste ponto de vista, cada ator vai edificando uma realidade organizacional assumindo o seu ponto de vista de forma ativa e interventora, em função dos seus ideais, interesses e personalidade.

Afonso (citado por Costa, 1996, p. 83) acredita que as escolas enquanto sistemas políticos “são concebidas como sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto”. Desta forma, a escola como arena política caracteriza-se pela multiplicidade de comportamentos entre os seus atores que, em uníssono, defendem os seus interesses através do conflito e da negociação.

A escola como anarquia organizada

Para Costa (1996, pp. 89-90) o conceito de anarquia surge como uma realidade “complexa, heterogénea, problemática e ambígua”. Desta forma, este conceito não é conotado de forma negativa, mas sim como uma metáfora cuja prática permite observar um combinado de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares.

Deste modo, considera-se que o seu modo de funcionamento é anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída (Cohen, March & Olsen 1972, cit. por Costa, 1996).

A tomada de decisão não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento verificando-se a indefinição de objetivos concretos, a falta de clareza, a incerteza, a instabilidade, a falta de compreensão dos processos. Contudo, não admite obrigatoriamente uma apreciação ou um juízo de valor negativo (Lima, 1992).

Este modelo admite que na escola a existência de violação de regras formais e de não conformidade, a fim de romper com o autoritarismo desenvolvendo regras alternativas ao funcionamento dos estabelecimentos escolares, de forma a colmatar as falhas das regras instituídas e definidas por documentos oficiais. Para diversos autores, é através desta desorganização que a escola se vai organizar, desviando-se das regras e imposições formais.

Deste modo, considera-se que a escola segundo este modelo é: composta por “uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados” do que por “um todo unido” vulnerável face ao meio externo (Costa, 2003, p. 89).

Contudo, foram desenvolvidos outras temáticas relacionadas com a escola como uma anarquia organizada, nomeadamente a metáfora do caixote do lixo e a escola como sistema debilmente articulado (Lima, 1992; Cohen, March & Olsen, 1972 cit. por Costa, 1996; Costa, 1996).

A escola como cultura

Para Teixeira (1995) a cultura é um dos elementos mais importantes na compreensão da vida das organizações. A imagem da escola como cultura procura mostrar as diferenças entre os diversos tipos de organizações e principalmente as diferenças existentes entre as próprias organizações escolares. Diversos autores concordam com a ideia de que a construção da cultura está interligada aos valores que são partilhados entre as diversas estruturas e pessoas que compõem cada organização (Costa, 1996).

Os modelos culturais estão assentes em três níveis de cultura (Schein, 1991) são eles: artefactos, valores e pressupostos de base (interiorizados). Os atores presentes em cada organização têm valores e ideias predefinidos, que influenciam o modo como se comportam e como veem o comportamento dos outros atores. Esses valores e ideais, por sua vez, vão tornar-se tradições partilhadas e são reforçadas por símbolos e rituais.

Deste modo, o sucesso da organização está relacionado com o grau de partilha de valores, rituais e formas de comunicação de forma a desenvolverem ou não uma cultura forte, que com a coesão que essa mesma cultura promove o sucesso ou não da organização (Costa, 1996). Escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus atores, que compartilhariam identidade, valores e rituais.

Na sequência de investigações realizadas por William Ouchi (1982 cit. por Costa, 1996) a algumas empresas bem-sucedidas, Teixeira (1995) e Costa (1996) mencionam a teoria Z como sendo a teoria originária do modelo cultural. Segundo Teixeira (1995, p. 27) “esta teoria supõe, simplesmente, que trabalhadores felizes e implicados são a chave de uma produtividade acrescida”.

Em suma, com o passar do tempo a escola vai sofrendo alterações causando ruturas com a tradição ou com as práticas organizacionais anteriores. Desta forma, a escola está sempre em atividade tanto a nível cultural como educativo e, para isso é necessário um desenvolvimento contínuo de objetivos e metas que, dependente da atuação de cada escola, estas se realizam no seu dia-a-dia ou não (Dias, 1996).

1.2 Eficácia, qualidade e melhoria eficaz das escolas

Ao entrar nos anos noventa o conceito de qualidade na educação começou a ser recorrente no discurso político em Portugal, este mesmo conceito era indissociável dos conceitos de eficácia e eficiência. Um movimento começa a ganhar conteúdo a partir de 1998, através da consagração em forma de lei do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas do ensino e educação não superior (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio). É a partir deste momento que o conceito de qualidade na educação portuguesa começa a ser recorrente no discurso político, associado à eficácia e à eficiência (Miranda & Mangerico, 2012).

O conceito de qualidade na perspetiva de Afonso (2002) é vasto e, por vezes, ambíguo, pois implica formular juízos de avaliação sobre algo em função de certos padrões o que faz com que por vezes, se torne relativo, tendo em conta que pode ser percecionada de modo diferente, de acordo com os atores, épocas e contextos. Porém, de um modo geral, a

qualidade procura estabelecer uma comparação entre uma dada situação atual e os dados da situação desejada (padrões de referência). Quanto mais próxima a situação atual estiver da desejada ou dos padrões de referência, maior é a qualidade.

Na área da educação, em relação à qualidade, embora esta tenha um carácter normativo, a sua conceptualização adquire vários significados, em função da abordagem científica (sociológica, pedagógica, económica, etc.) predominante na sua análise. Deste modo, considerando o sistema educativo, julgamos adequado o conceito de Vicente (2004, p. 41), segundo o qual, um sistema produtivo de qualidade, figura 2, é representado por “pessoas que usam processos para produzirem resultados, aprendendo e retroagindo no sistema através de processos de avaliação permanente, no sentido de satisfazer os clientes”.

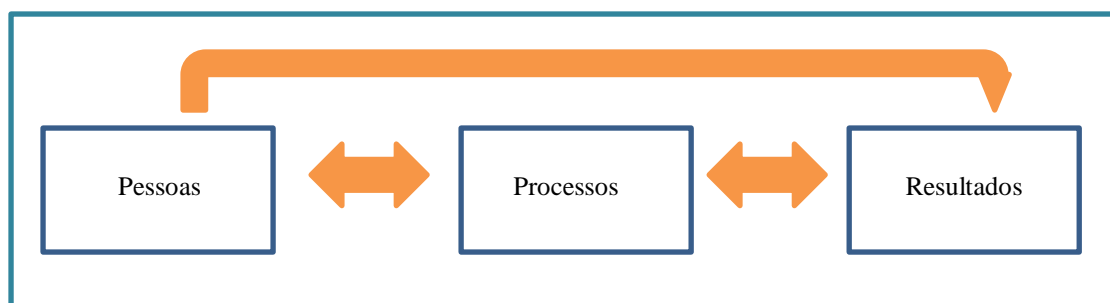


Figura 1 - Sistema básico de qualidade (Vicente, 2004, p. 41)

No início do movimento para a qualidade das escolas surgem associados o modelo economicista dominado pelo paradigma da eficiência e da eficácia (modelo “input-output”), tendo como base os resultados dos alunos nas competências básicas, obtidos em testes estandardizados. Na LBSE, Lei nº 46/86 de 17 de outubro, a qualidade não deixa de estar presente, determinando que cabe à administração central, através da sua função de inspeção, “garantir a necessária qualidade do ensino”.

Vicente (2004) afirma que qualidade se pode definir como um atendimento dos interesses, desejos e necessidades dos clientes (externos e internos). Através da figura 2, o autor representa a “qualidade enquanto satisfação do cliente” como o resultado da intersecção de três perspetivas de qualidade, sendo que a qualidade que o cliente espera dificilmente coincide com a qualidade perspectivada e a qualidade que lhe é oferecida. Tendo isto em

conta, o maior desafio “consiste em melhorar as dinâmicas dos processos que façam com que a área de satisfação e qualidade seja cada vez maior”. (ibidem, p. 41).

As recomendações do CNE consideram que as escolas de qualidade são aquelas que aplicam os princípios da centralidade no aluno, adequam os percursos oferecidos, têm ligação à comunidade local e uma boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e autorregulação (Inspeção-Geral da Educação, 2013).

Por sua vez, o conceito de qualidade do desempenho da escola enquanto instituição prestadora de serviço de educação (Afonso, 2002, p. 3) inclui duas dimensões: uma técnica e instrumental relacionada com a adequação de recursos e procedimentos em relação às finalidades enunciadas, e outra política em que os valores constituem as políticas e as práticas da organização podendo concluir-se que a satisfação irá depender das referências e opções do cliente. Assim, a qualidade de uma escola focalizada na equidade e coesão social poderá não ser reconhecida como satisfatória para quem tenha como valores a eficiência e o desempenho académico dos alunos. Desta forma, Stoll & Wikeleley (1998 cit. por Alaíz *et al*, 2003) compararam os paradigmas da eficácia e da melhoria, são eles:

Quadro 1 - Paradigmas da eficácia e da melhoria (Stoll & Wikeleley, 1998 cit. por Alaíz *et al*, 2003, p. 37)

Contributos da eficácia	Contributos da melhoria
<ul style="list-style-type: none">• Atenção aos resultados• Ênfase na equidade• Utilização dos dados na tomada de decisão• Assunção da escola como centro da mudança• Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa	<ul style="list-style-type: none">• Atenção aos processos• Orientação para a ação e o desenvolvimento• Ênfase nas áreas de melhoria selecionadas pela escola• Compreensão da importância da cultura escolar• Enfoque na instrução• Visão da escola como centro da mudança• Orientação para uma metodologia de investigação quantitativa

Este quadro mostra as diferenças existentes entre os movimentos, contudo podemos observar que se agregarmos ambos os contributos estes se tornam importantes para o desenvolvimento da educação. Ou seja, não devemos olhar cada contributo por si só mas sim, como um todo.

Dias (2005) considera que para uma escola ser vista como sendo uma escola de qualidade, esta deve ser responsável por transparecer um papel de agente de mudança, preocupando-se não só com os resultados académicos, mas sobretudo com os processos que levam os alunos a desenvolver competências capazes de os preparar para os desafios que no futuro irão enfrentar. Defende a autora ser necessário que a escola se abra às iniciativas internas e externas propiciadoras da sua mudança, para que possa viver uma cultura de melhoria e completar o seu ciclo de aprendizagem organizacional.

Bolívar (2003, p. 62) refere que cada escola pode contribuir para a sua melhoria através de diferentes aspetos. Ou seja, as escolas terem a capacidade de se adaptar às mudanças externas e aos propósitos internos, de forma a “melhorarem ou se desenvolverem por si mesmas” como também, saberem relacionar a importância da investigação e da reflexão para aprender em conjunto. Desta forma, é bastante importante saber analisar a situação, definindo as necessidades e prioridades específicas bem como, as suas condições para uma prática letiva em colaboração. O mesmo autor (2003) considera que a estratégia essencial dos processos internos de melhoria corresponde a uma planificação do desenvolvimento, referindo que esta planificação se enriquece quando existe uma sistematização do processo entre a investigação e a reflexão. Reforça contudo, a ideia de cultura de escola que deve estar sempre presente e refere que é fundamental estabelecer compromissos entre os professores e a comunidade local.

Deste modo, como todo o processo de melhoria se destina a exercer o seu impacto na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos professores, as escolas só melhorarão se os professores, individual ou coletivamente, aprenderem a desenvolver melhor esse processo de ensino/aprendizagem. Segundo Alaíz *et al* (2003), ao longo das últimas décadas tem-se procurado respostas sobre quais são as atividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos e como é que se consegue que a escola seja melhor do que é

atualmente (p. 34). Algumas dessas pesquisas realizadas constataram que a origem familiar dos alunos era o fator com mais influência nos resultados escolares, desenvolvendo deste modo o conceito de eficácia na escola, centrado na qualidade e equidade do ensino (Alaíz *et al*, 2003). Perante esta constatação concluiu-se que apesar de as escolas terem as mesmas características e as populações escolares serem idênticas, os resultados escolares eram diferentes (Alaíz *et al*, 2003).

Uma escola eficaz é aquela que consegue aperfeiçoar os seus recursos (humanos e materiais), e conseqüentemente melhorar o desempenho académico dos seus alunos. As escolas eficazes valorizam o desempenho académico dos alunos estabelecendo objetivos de aprendizagem claros e bem definidos. Os docentes apostam na capacidade dos alunos em atingir esses objetivos e realizam um acompanhamento contínuo do progresso de cada aluno (Mello, 1994). São escolas que possuem um ambiente ordenado e voltado predominantemente para as atividades de ensino-aprendizagem, às quais dedicam mais tempo que as escolas consideradas pouco eficazes (Mello, 1994).

Este tipo de escolas procuram promover o sucesso dos alunos procurando exceder as expectativas que deles se esperam; preocupam-se em atingir o melhor desempenho possível de cada aluno, tendo em conta todos os aspetos do seu desenvolvimento; e envolvem-se num processo de melhoria contínua, de forma a manterem os seus níveis de empenho elevados (Stoll & Fink, 1996).

No quadro seguinte Sammons *et al* (1995 citado por Lima 2008) apresentam um conjunto de características-chave ligadas às escolas eficazes:

Quadro 2 - Características-chave das escolas eficazes de Sammons *et al* (1999 cit. por Lima, 2008, p. 195)

Liderança profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Firmeza e determinação • Abordagem participativa • Exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem
Visão e finalidades compartilhadas	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade de propósitos • Consistência das práticas • Colegialidade e colaboração
Ambiente de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Uma atmosfera ordeira • Um ambiente de trabalho atrativo
Concentração no ensino e na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Maximização do tempo de aprendizagem • Ênfase académica • Focalização no sucesso
Ensino resolutivo	<ul style="list-style-type: none"> • Organização eficiente • Propósitos claros • Aulas estruturadas • Práticas adaptativas
Expectativas elevadas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas elevadas em relação a todos os atores • Comunicação das expectativas • Oferta dos desafios intelectuais
Reforço positivo	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina clara e justa • <i>Feedback</i>
Monitorização do progresso	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização do desempenho dos alunos • Avaliação do desempenho da escola
Direitos e responsabilidades dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da autoestima dos alunos • Posições de responsabilidade • Controlo do trabalho
Parceria escola-família	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento parental na aprendizagem dos filhos
Uma organização aprendente	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores baseada na escola

Segundo Lima (2008) “o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de autoestima aos profissionais do

ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (p. 420). Contudo, o mesmo autor afirma que o movimento ainda apresenta bastantes limitações referindo uma série processos para a sua evolução, devendo existir no movimento eficaz da escola “uma maior multiplicidade de perspetivas sobre a qualidade da escola” assumindo-se enquanto “construção social e não como uma disciplina científica pretensamente neutra capaz de apresentar a realidade escolar «exactamente como é» ” (p. 420).

Assim, podemos considerar que este movimento constitui o início para as boas escolas, as ditas escolas democráticas. Deste modo, pressupõe-se que a investigação sobre os efeitos da escola tem contribuído para a produção da igualdade de oportunidades nos contextos sociais e educativos em que se vive.

A corrente da eficácia e da melhoria das escolas embora tenham proporcionado variados avanços ao nível da identificação dos fatores de eficácia e dos processos utilizados pelas escolas para produzirem mudanças consideráveis, não conseguiram, ao mesmo tempo, dar resposta a todos os problemas existentes no sistema educativo. Tentando solucionar este problema, os investigadores destas duas perspetivas agruparam-se, procurando soluções conjuntas desenvolvendo deste modo, uma nova abordagem à escola. Esta nova abordagem é conhecida pela melhoria eficaz de escolas.

A melhoria eficaz de escolas integra a valorização dos resultados de aprendizagem dos alunos e a capacidade da escola gerir os processos e as mudanças tendentes a estes resultados. Esta conceção abrange os resultados, normalmente direcionados à investigação da eficácia, e os processos usualmente ligados à corrente da melhoria (Creemers & Hoeben, citado por Alaiz *et al*, 2003). Nesta perspetiva a escola tem uma posição central nos processos de melhoria eficaz e o quadro de referência contém fatores a nível do contexto e a nível de escola que podem influenciar a sua melhoria eficaz. A figura 3 mostra que o conceito de uma escola em melhoria está incorporado no contexto educativo de um país, nunca podendo ser estudado separadamente deste.

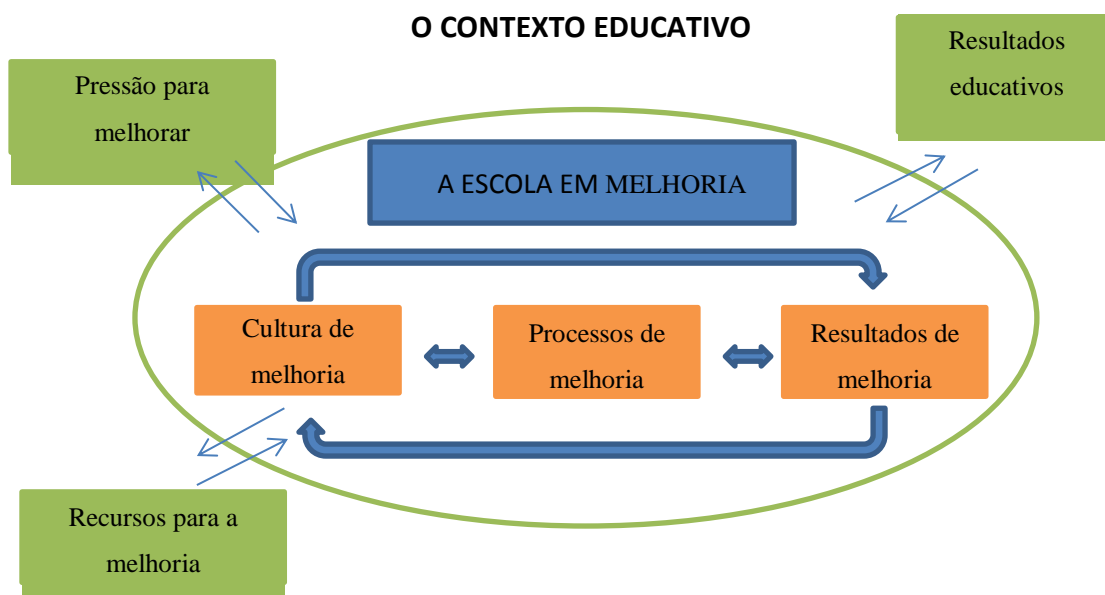


Figura 2 - Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (retirado de Alaíz *et al*, 2003, p. 40)

A escola em melhoria é confrontada com o contexto educativo composta com três conceitos principais: a pressão para melhorar, os recursos para a melhoria e os resultados educativos. Neste sentido, a pressão externa pode ser bem recebida e ter uma influência positiva para as escolas com prática em melhorar como pode trazer o efeito contrário nas escolas que não tenham as competências necessárias para iniciarem a mudança.

De acordo com Hoeben (1998 cit. por Alaíz *et al*, 2003), a melhoria eficaz da escola consiste na “mudança educacional planeada que valoriza, quer os resultados de aprendizagem dos alunos, quer a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados” (p.38). Esta definição segundo o autor relaciona investigação em eficácia aos resultados e os processos à melhoria.

Na perspetiva de Alaíz *et al* (2003, p.38) o conceito de melhoria é composto por diversos princípios, são eles:

- Os objetivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia e em termos de critérios de melhoria;

- O critério de eficácia é aplicável apenas às escolas que conseguem melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando uma mais-valia a esses resultados;
- O critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso as mudanças necessárias para atingir uma maior eficácia da escola;
- Os professores são centrais na condução de todos os esforços para atingir a eficácia e a melhoria da escola;
- A melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem, em simultâneo, ambos os critérios.

Isto é, só existe uma melhoria eficaz da escola se o critério de eficácia e o critério de melhoria se verificarem em simultâneo, sendo o foco central desta melhoria os professores.

Deste modo, a melhoria eficaz da escola realiza-se em dois tipos de resultados: os resultados intermédios e os resultados dos alunos. Os resultados intermédios estão relacionados com os processos de melhoria desenvolvidos a nível de sala de aula e escola (utilizando critérios de melhoria) e, os resultados dos alunos referem-se às atitudes e às competências (avaliados de acordo com os critérios de eficácia) (Alaíz *et al*, 2003).

Ao falarmos em escolas eficazes falamos de escolas com uma cultura própria, uma identidade própria, integradora e de referência que se manifesta em diferentes vertentes: na autonomia da escola, diretamente relacionada com a construção do *ethos*, na liderança organizacional, na articulação curricular, na otimização do tempo, na estabilidade profissional, formação do pessoal, na participação dos pais, no reconhecimento público, no apoio das autoridades (Nóvoa, 1992).

Lima (2008) destaca ainda o papel do clima nas escolas eficazes, focando deste modo os trabalhos realizados por Brookover *et al* (1979 cit. por Lima 2008), em que apresentam um estudo sobre o clima social da escola e a sua estrutura. Eles apresentam estes dois fatores como determinantes para a compreensão dos níveis de sucesso dos alunos. Brookover *et al* (1979 citado por Lima 2008) consideram que os resultados de uma escola nascem dos *inputs* que recebe. Tais *inputs*, por sua vez, influenciam os resultados, a estrutura social e o clima da escola.

A melhoria envolve todos os setores da escola, contudo o seu grande problema, na opinião de Rocha (1999) é a sua elevada complexidade. Bolívar (2003) define o processo de mudança educativa, como dinâmico e imprescindível, não dependente apenas de vontades individuais, nem de alterações estruturais e deve implicar todos os membros da escola, em dinâmicas de trabalho e compromissos que a tornem capaz de se autorrenovar, na esperança de que essas mudanças se possam institucionalizar, passando a fazer parte da sua cultura organizativa.

1.3 O papel da liderança nas organizações escolares

Atualmente temos vindo a assistir transformações a nível político, social e educativo. As práticas educativas têm sido alvo de um reforço da autonomia por parte das organizações escolares. Este reforço, por sua vez, acarreta uma maior responsabilização por parte das escolas e uma necessidade de avaliações e de prestação de contas a fim de melhorar a prestação do seu serviço educativo (Teixeira, 2011).

No sistema educativo português, segundo Quintas e Gonçalves (2012) os normativos que definem os órgãos e as áreas de intervenção das lideranças escolares caracterizam um modelo em que existe uma partilha de responsabilidades e em que os processos de tomada de decisão são assumidos pelo coletivo dos órgãos (Conselho Executivo/Diretor, Conselho de Escola/Conselho Geral e lideranças intermédias). Isto traduz-se numa descentralização interna da gestão, originando múltiplas lideranças que deverão funcionar de forma articulada e complementar (Ainley & McKenzie, 2000 cit. por Quintas & Gonçalves, 2012).

Culturas escolares fortes e integradoras estão presentes nas escolas que mostram o seu elevado sentido de pertença e de identidade organizacional (Torres & Palhares, 2009). Estas são vistas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional. Desta forma, uma liderança unipessoal, centrada na figura do Diretor, representará a parte fundamental que irá solidificar a cultura da escola (Torres & Palhares, 2009).

Leithwood (1999), Day (2000) Fullan e Donalson (2001) e Diogo (2004, citados por Pires, 2012) revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem agir como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes. Por esta razão, a liderança não deve só ser vista como um meio para o desenvolvimento de uma ação pedagógica mas também conceber a liderança como objeto de ação pedagógica (Costa, 2000).

A definição do termo liderança torna-se algo subjetiva, pois a sua conceptualização induz à descrição das características do líder¹, sendo que pode igualmente ser visto como um livro de exercícios de influência:

- é "o comportamento de um indivíduo quando está dirigindo as atividades de um grupo em direção a um objetivo comum" (Hemphill & Coons, 1957, p.7);
- é "um tipo especial de relacionamento de poder caracterizado pela perceção dos membros do grupo no sentido de que outro membro do grupo tem o direito de prescrever padrões de comportamento na posição daquele que dirige, no que diz respeito à sua atividade na qualidade de membro do grupo" (Janda, 1960, p.35);
- é "uma influência pessoal, exercida numa situação e dirigida através do processo de comunicação, no sentido de atingir um objetivo específico ou objetivos" (Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961, p. 24);
- é "uma interação entre pessoas na qual uma apresenta informação de um tipo e de tal maneira que os outros se tornam convencidos de que seus resultados serão melhorados caso se comporte da maneira sugerida ou desejada" (Jacobs, 1970, p. 232);
- "é o início e a manutenção da estrutura em termos de expectativa e interação" (Stogdill, 1974, p. 411);

¹ Retirado do site: <http://www.voceencedor.com.br/artigos/arte-de-liderar/conceito-de-lideranca-o-que-e-lideranca> a 19 de julho de 2014.

- é “o incremento da influência sobre e acima de uma submissão mecânica com as diretrizes rotineiras da organização” (Katz & Kahn, 1978, p. 528);
- é “o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado na direção da realização de um objetivo” (Rouch & Behling, 1984 p.46);
- é "uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projetos comuns" (Bolívar, 2003, p. 256).

Desta forma, podemos perceber que o conceito de liderança consiste na “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuir para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (House *et al*, 1999 cit. por Pires, 2012, p. 20).

Vicente (2004 citado por Trigo & Costa, 2008) afirma que “uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola “ (p.570). Desta forma, “os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança” (p. 570).

Através dos cinco componentes referenciados na figura 3 (objetivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e criação de coerência), e dada a natureza de interdependência e reciprocidade que as mesmas exibem, é desafiada uma nova lógica da intervenção do líder no estabelecimento de um compromisso com os seus colaboradores.

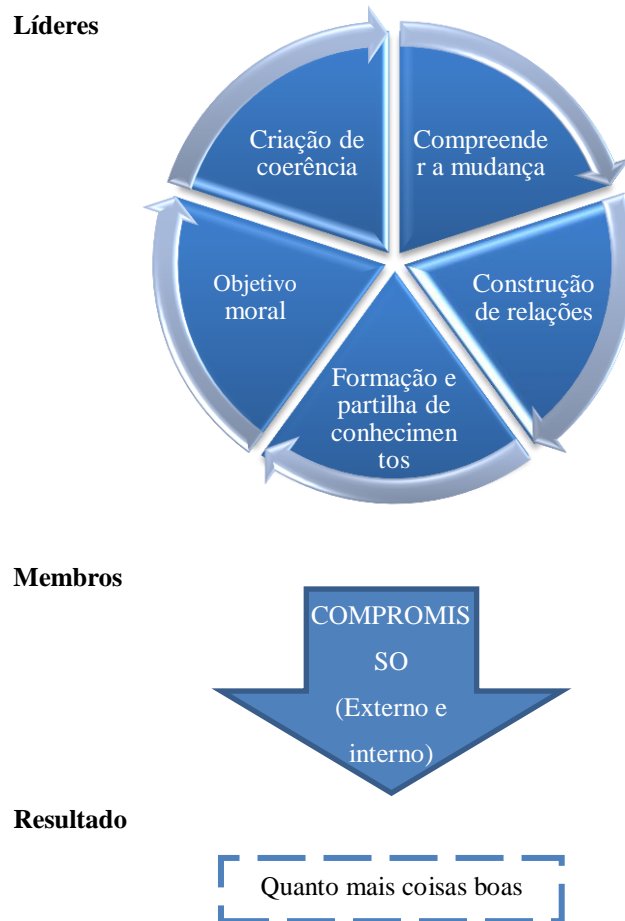


Figura 3- Estrutura conceptual de liderança (adaptado de Fullan, 2003, p. 16)

É ao líder que cabe criar o elo de ligação entre a sua organização e o ambiente externo, criando relacionamentos com diversas pessoas desenvolvendo, deste modo uma comunidade eficiente e eficaz. Para Bennis (1996 cit. por Bexiga 2009), estes líderes têm de ser capazes de se expressar, mostrando que conhecem todas as suas forças e fraquezas para serem capazes de progredir, mostrando a sua humildade de forma a obterem apoio. Aos líderes caberá, certamente, “encarar riscos com tranquilidade, sabendo que os fracassos são tão vitais quanto inevitáveis” (Bennis, 1996 cit. por Bexiga 2009, p. 120), pois assumir e aceitar os erros contribui para a aprendizagem e reflexão na procura dos passos necessários para o sucesso.

Costa (2000, pp. 29-30) dá-nos a conhecer um conjunto de marcos que identificam o fenómeno da liderança nas organizações escolares:

- *Liderança dispersa*: a liderança constitui-se como um fenómeno disperso que percorre os diversos níveis, setores e agupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal;
- *Relatividade da liderança*: a liderança não se constitui como um fenómeno de interpretação unívoca, mas apresenta-se frequentemente imbuído de ambiguidade sendo por isso entendido de modos distintos no que diz respeito aos conteúdos, aos processos ou aos estilos, tendo em conta as diferentes culturas, contextos organizacionais ou situacionais onde ocorre;
- *Liderança e democracia escolar*: o reconhecimento de que o funcionamento da vida escolar deverá estar pautado por procedimentos democráticos parece inquestionável; uma escola alinhada pelos princípios da igualdade de oportunidades, da autonomia, da justiça e da equidade pressupõe que a construção e organização dos processos de ensino-aprendizagem ocorram de forma participada e numa lógica de cidadania organizacional; isto significa que a liderança escolar não só não poderá esquecer este pressuposto, mas deverá desenrolar-se no sentido da revitalização da democracia e da participação de todos os implicados nos processos educativos, assumindo assim uma feição emancipadora e facilitadora na capacidade de decisão coletiva;
- *Liderança e colegialidade docente*: os discursos cada vez mais acentuados sobre a profissionalidade e a autonomia dos docentes, os apelos às culturas de colaboração, à colegialidade de decisões, à reflexão partilhada sobre a ação, não só promovem o desenvolvimento de lideranças dispersas, como colocam os líderes perante novos desafios de atuação no sentido de uma liderança colaborativa, colegial, e solidária, respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjuntos com estas;
- *Liderança enquanto saber especializado*: se a formação e competência pedagógica pode representar um fundamento estrutural positivo para os líderes escolares, a liderança constitui-se também através de um conjunto de competências que se aprendem; essa aprendizagem, está relacionada não só com o nível técnico e instrumental, mas também com a nível da ação moral e de transformação (quer, por exemplo, o da chamada inteligência emocional (Sanches, 1996 cit. por Costa 2000));

- *Distinção entre liderança e gestão:* se do ponto de vista das expectativas prescritivas é-se tentado a identificar o gestor com o líder, ou então, atribuir ao bom gestor a capacidade de liderança, não estamos, contudo, perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos; vários são os líderes que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros gestores escolares (absorvidos e dependentes das tarefas administrativas e técnicas) não sabem na prática o que significa liderar (Costa, 2000, pp. 29-30).

Bass (1985, citado por Bento, 2008, p.1) e Rego (1998, cit. por Bexiga, 2009) falam-nos de dois tipos de líderes: os transacionais (carismáticos, como Rego denomina) e os transformacionais, sendo ambos complementares. Os líderes transacionais determinam o que os seguidores precisam realizar para atingir os seus próprios objetivos e os objetivos da organização, estabelecendo expectativas de desempenho elevadas e demonstrando confiança nos seus seguidores para que estes possam alcançá-las. Relativamente aos líderes transformacionais, os líderes motivam os seguidores a fazer mais do que originalmente esperavam realizar, elevando o seu sentido da importância e do valor das tarefas, fazendo-os transcender os seus interesses pessoais em nome do grupo e da organização e, deste modo, elevar o nível das necessidades ao nível da autorrealização. Este tipo de líder desenvolve nos próprios seguidores as suas capacidades estratégicas fazendo-os sentir-se também líderes.

Leithwood e os seus colaboradores (citados por Silva & Lima, 2011) apresentam quatro conjuntos de práticas que para eles estão na base de uma liderança escolar de sucesso. Essas práticas assentam na “construção de uma visão e definição do rumo a seguir por todos os actores escolares”; na “compreensão e desenvolvimento das pessoas”; na “concepção da organização e redesenho de funções e responsabilidades” e, na “gestão do processo ensino/aprendizagem” (Leithwood *et al* cit. por Silva & Lima, 2011, p.118).

Tal como diz Drucker (citado por Bexiga 2009) “as organizações e seus líderes inevitavelmente lidam com a natureza humana, e é por isso que valores, compromissos, convicções e mesmo paixões são elementos básicos em qualquer organização. Como

líderes trabalham com pessoas e não com coisas, uma liderança sem valores, compromissos e convicções só pode ser desumana e danosa” (p. 121).

Nas organizações escolares a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações educativas no sentido de as tornar mais eficazes.

Os líderes eficazes mobilizam-se coletivamente, envolvendo todos num objetivo comum pois as lideranças educativas são fundamentais para a mudança na escola, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade. Concluindo, os líderes escolares eficazes tendem a ser reflexivos, carinhosos e pessoas muito íntegras que enfatizam a dimensão humana da gestão empresarial, colocando um valor elevado sobre valores pessoais, mostrando-se mais preocupados com a mudança cultural do que estrutural (Teixeira, 2011).

CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

2.1 Sentido (s) da avaliação de escolas: entre o controlo e a melhoria

Ao longo da história o conceito de avaliação tem assumido diversas interpretações associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. A forma de conceber e levar a cabo a avaliação tem uma relação direta com as funções que se quer que a instituição educativa cumpra na sociedade; com os critérios de cientificidade e validação de conhecimentos; com a maneira de conceber a natureza do próprio conhecimento e processo de aprendizagem; e, conseqüentemente, com a conceção de aprendizagem e ensino que servem de base à prática docente (Boggino, 2009).

Por mais que tentemos definir de forma exata o que é a avaliação, esta torna-se sempre incompleta ou com um outro possível significado. Por esta razão, como defende Hadji (1994), “avaliar é um ato permanente, e se avaliar significa interpretar, nunca se chegará a conseguir dizer em que consiste afinal a avaliação, desta forma, nunca se poderá definir um único sentido à palavra” (p. 27). Seguindo a mesma perspetiva:

“avaliar pode significar: verificar aquisições no quadro de uma progressão; julgar um trabalho em função das instruções fornecidas segundo normas pré-estabelecidas; estimar o nível de competência de um indivíduo ou organização; situar a produção de um indivíduo/organização em relação às suas possibilidades, aos outros, ao nível geral; representar, através de um número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios variáveis; determinar o nível de uma produção; dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer de um indivíduo” (Hadji, citado por Ministério da Educação, 1992 p. 23).

Segundo Alaíz (2004 cit. por Outeiro, 2011), a avaliação de escolas consiste numa recolha disciplinada de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização com vista a formular juízos que podem conduzir à tomada de decisões e ações subseqüentes.

O ato de avaliar significa então a formulação de um juízo de valor que, por sua vez, vai envolver a atribuição de um significado entre um referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão, no caso educativo essa tomada de decisão irá refletir-se numa classificação (Pacheco, 2010).

De acordo com esta aceção, o conceito de avaliação é entendido como um processo de recolha de informação, que será comparada com um conjunto de critérios que daí deriva

uma formulação de juízos. Alguns autores, como Tenbrink (1988) e Ketele *et al.* (1988) citados por Alaiz *et al.* (2003), incluem a tomada de decisão no próprio conceito de avaliação. Deste modo, é difícil dissociar a avaliação da tomada de decisão pois, esta última faz parte de um processo contínuo, em espiral, como se pode verificar na figura 1.

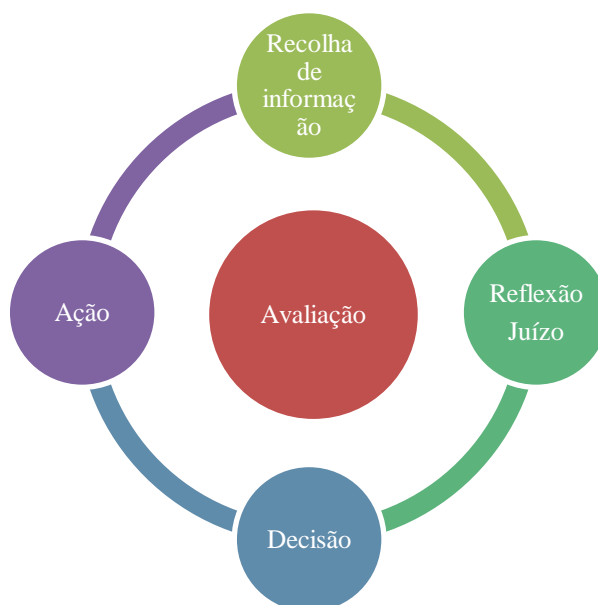


Figura 4 - Conceito de avaliação (Batista, 2007 cit. por Miranda & Mangerico, 2012, p.27).

Carlinda Leite (1993 cit. por Leite, Rodrigues & Fernandes, 2002) dividiu o conceito de avaliação em três fases, correspondendo cada fase a um enfoque. O enfoque da “avaliação centrada nos produtos” ou seja, “nos objetivos atingidos após a acção” (p.23); o enfoque da “avaliação centrada nos produtos mas simultaneamente, nos processos seguidos para o atingir” (p. 23); e, o enfoque da “avaliação centrada na interpretação dos contextos” que, pretende “compreender as relações e percepções dos diversos actores sociais envolvidos em educação e que permitem interpretar a complexidade do sistema (...) ou seja, uma avaliação que privilegia acções e não intenções” (*ibidem*, p.23).

A avaliação de escolas tem dois momentos: um está relacionado com o controlo que é exercido através do poder central e a prestação de contas e, o outro está relacionado com a melhoria organizacional da escola. Este controlo que é exercido pelo poder central associa-se ao objetivo da avaliação que é conhecer o funcionamento das escolas para verificar os

objetivos educativos. Relativamente à prestação de contas está surge associada à recolha de informação acerca do funcionamento da escola à comunidade educativa. A prestação de contas transforma-se numa espécie de controlo social, uma vez que as escolas vão sentir-se obrigadas a melhorar o seu serviço educativo com vista ao reconhecimento da sociedade e da sua comunidade educativa. No caso da melhoria das escolas, este momento está interligado aos programas que são dirigidos para o desenvolvimento e para a melhoria efetiva da escola que se centram na indução de práticas de autoavaliação centradas na análise dos resultados educativos e do desempenho das escolas.

Relativamente às novas políticas públicas destinadas à avaliação Afonso (2002) considera que a avaliação desempenha um papel fundamental na definição das novas políticas educativas que evidenciam “pressões” no sentido de alterar a regulação do estado que se encontra centrado numa lógica de controlo social da escola recorrendo à avaliação externa e à responsabilização direta pelos resultados dos alunos, de forma a privilegiar dispositivos de regulação centrados no “ajustamento mútuo resultante da contraposição e complementaridade das lógicas de ação, e que são típicos da regulação mercantil” (p. 53).

A política de avaliação deve ser vista como um instrumento de mudança mas para isso é necessário que cada escola pública seja capaz de construir o seu projeto educativo e a partir dele recair a avaliação (Afonso, 2005). Contudo, para esta avaliação ter sucesso é preciso que esteja associada a uma política ativa de promoção de autonomia e gestão escolar como também, com uma política ativa de descentralização da administração da educação. Deste modo, na ótica de Costa e Ventura (2002) consoante a autonomia que é dada às escolas, as mesmas estão sujeitas a uma pressão pública de lógicas de mercado através da prestação de contas e da responsabilidade social. Os processos de controlo e de regulação dos sistemas educativos estão associados à melhoria e ao desenvolvimento da escola enquanto organização (*ibidem, idem*).

De acordo com Ventura (2006), as avaliações consubstanciam meios para criar ou fortalecer a legitimidade do exercício do poder e a confiança das populações na justiça, desejabilidade e eficiência das medidas adotadas pelo poder. No entanto não existe linearidade no exercício desse poder, pois como referem Rose e Miller, citados por

Ventura (2006) “o poder político é atualmente exercido através de uma profusão de alianças instáveis entre diversas autoridades envolvidas em projetos para governar uma multiplicidade de facetas da atividade económica, vida social e conduta individual” (p.117).

O que dificulta o exercício dessas formas de poder é, de acordo com este autor, a crescente complexidade de variáveis, de interesses e perspectivas não coincidentes. Porém, estes fatores não desanimam aqueles que procuram novas formas que permitam um exercício mais eficaz do poder e do controlo. Contudo, Casanova (citado por Dias, 2005) afirma que a avaliação é o único processo válido para certificar a qualidade escolar e que esta pressão exercida pela sociedade faz com que se crie uma concorrência entre os diversos espaços escolares (através da publicitação dos resultados dos alunos e da seriação dos estabelecimentos de ensino em rankings). Hargreaves e Fink (2007) salientam que os estabelecimentos de ensino deveriam definir as suas próprias metas de melhoria e que poderiam integrar essas metas nos planos de desenvolvimento e nas suas práticas de autoavaliação.

Com as novas políticas educativas e as novas formas de regular o ensino, o papel do Estado passou a ter uma menor interferência educativa, passando deste modo de um Estado dito educador para um Estado dito avaliador. Tudo isto está relacionado com a autonomia que foi dada às escolas que, por sua vez, fez com que o estado necessitasse de assumir e exercer novas funções reguladoras e avaliadoras e os atores educativos a conviver com medidas de regulação, de controlo, e de prestação de contas onde o processo de autoavaliação é uma das formas que a escola tem de mostrar ao Estado como se encontra.

De acordo com a opinião de Venâncio e Otero (2003) a escola e os seus atores sofrem diversas pressões no sentido da prestação de contas, relativas à forma como utilizam os recursos que dispõem e os resultados que alcançam. Clímaco (1995) mostra que a avaliação é um processo importante de tomada de decisões tendo em conta que consegue fornecer informação acerca do impacto e da eficácia bem como, se a escola foi capaz de cumprir com as medidas a que se tinha proposto.

Para Lafond (1999), a avaliação de escolas tornou-se num requisito com dois pontos de vista, em que por um lado as escolas são responsáveis pela sua ação e têm a obrigação de apresentar resultados, e, por outro, em que as escolas sendo as unidades de base de um sistema educativo, são o local onde se decide o sucesso das modificações implementadas pelas autoridades nacionais. Deste modo, Baptista (2007) declara que a avaliação transforma-se numa estratégia de inovação, orientada para a criação e orientação de programas de melhoria com o objetivo da escola se mostrar à comunidade local, de forma a enriquecer a ação educativa e por sua vez, o processo de desenvolvimento dos alunos. Deixa então, de ser vista apenas como um processo de produção de juízos de valor ou para controlar as próprias instituições escolares.

2.2 Modelos de avaliação: interna e externa

A melhoria da qualidade do ensino estabelece uma preocupação constante para os responsáveis políticos nacionais e a avaliação das escolas tornou-se na mais importante força de mudança cultural na educação durante as últimas décadas. Esta avaliação constitui um importante instrumento, para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Segundo Diaz (2003) os programas de avaliação das escolas devem orientar-se no sentido de comprovar em que medida tais instituições promovem o progresso dos seus alunos. A avaliação da qualidade das instituições escolares pode realizar-se tanto numa vertente interna, como numa vertente externa, mas a administração deve desenvolver processos de avaliação externos para que cada escola tenha um padrão objetivo, com o qual possa comparar a informação obtida na sua avaliação interna. Assim, a generalização da avaliação externa a todas as escolas é possível na medida em que podem induzir mecanismos sistemáticos e abrangentes de autoavaliação nas escolas (Coelho, Sarrico & Rosa (2008). Esta hipótese será tanto mais favorável, se a avaliação externa tiver consequências como se prevê, nomeadamente no que diz respeito aos contratos de autonomia das escolas.

A avaliação externa

A avaliação assume diversos efeitos, adotando um efeito quase persuasivo tendo em conta que nós como seres humanos quando nos relacionados uns com os outros, de certa forma estamos a avaliar as relações que estamos a estabelecer. Por outro lado, assume uma configuração instrutória, de legado e de aprendizagem, pois possibilita-nos reconhecer os pontos fortes e a melhorar de forma a desenvolvermos um plano de mudança.

A avaliação externa é um processo realizado por agentes externos à escola pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada (Alaíz *et al.*, 2003). Esta avaliação é realizada por especialistas que possuem formação especializada e auxilia-se com metodologias de carácter quantitativo, centrando-se predominantemente na análise da eficácia dos produtos, assumindo comumente um carácter de imposição, pretendendo regular/controlar o funcionamento da escola. Este tipo de avaliação é realizado por uma equipa constituída por dois inspetores e por um avaliador externo à Inspeção (professores e investigadores em avaliação, geralmente do ensino superior) (Miranda & Mangerico, 2012).

A avaliação externa é apresentada como aquela que normalmente é decidida por razões de ordem institucional, prendendo-se com necessidades de controlo organizacional, ao nível do sistema de ensino (Alaíz *et al.*, 2003).

Relativamente à origem da avaliação externa, Guerra (2002) considera que é um fator importante e que define o seu maior ou menor impacto, distinguindo a avaliação externa com carácter imposto e com carácter de proposta. Assim, esta avaliação é “realizada por pessoas ou equipas que não pertencem à escola, quer a pedido da própria comunidade educativa, quer por ordem da administração educativa responsável” (Marchesi, 2002 p. 12).

De acordo com Marchesi (2002) as maiores desvantagens da avaliação externa estão relacionadas com o reduzido nível do conhecimento da escola e das incertezas que cria nos docentes da instituição. As vantagens deste tipo de avaliação vêm retificar o que falta à

avaliação interna como por exemplo, a maior objetividade, a comparação de dados entre escolas com características semelhantes. Contudo, na opinião deste mesmo autor, esta vantagem pode desenvolver repercussões negativas quando estes mesmos resultados se tornam públicos, situando-nos assim no domínio dos rankings.

É de salientar que a avaliação torna-se participativa e obedece aos seus objetivos quando todos os elementos da comunidade educativa intervêm mesmo estando a ser avaliados. Neste contexto, o avaliador não se assume como um inspector mas sim, como um auditor. Uma boa avaliação consiste então, numa autoavaliação participativa conjugada com uma avaliação externa. Assim, a avaliação não deve ser vista como um benefício exclusivo da tutela mas também do próprio estabelecimento de ensino pois não se pode cingir a um mero julgamento de valor mas a um diagnóstico do funcionamento onde se geram recomendações. Desta forma, a avaliação externa de escolas realizada de forma estruturada e informada origina um visão objetiva do que se faz bem e os aspetos a serem melhorados, permitindo também uma comparação contextualizada da qualidade e eficácia das escolas, apontando oportunidades de colaboração e partilha (Miranda & Mangerico, 2012).

Bolívar (1994) defende que este tipo de avaliação só é justificável se tiver como objetivo principal assegurar a igualdade de todos os cidadãos. No entender deste autor, a avaliação externa serve para verificar a equidade do ensino isto é, se todas as escolas oferecem o mesmo tipo de educação aos seus alunos. Serve também para identificar os seus pontos fortes e a melhorar e, em consequência, utilizar todos os meios e dinâmicas de apoio institucional e pessoal para reduzir a desigualdade na qualidade de ensino entre as escolas.

Como referem Figueiredo e Góis (1995), os resultados obtidos pela avaliação externa são úteis à administração central na medida em que permitem avaliar o cumprimento das orientações de política educativa, possibilitando uma visão genérica do funcionamento e dos resultados das escolas, sugerindo a inclusão de fatores de regulação no sistema, designadamente no que respeita a definição de prioridades de política educativa, ajustamento de programas e afetação de recursos.

Mas, apesar da diversidade e das divergências relativamente à avaliação externa, existem também vários consensos. De acordo com Clímaco (2006) subsiste um enorme consenso relativamente à necessidade de um enquadramento legal que oriente a ação educativa e que ao mesmo tempo garanta a autonomia das escolas e os direitos de aprender e ensinar. É também consensual que para que exista uma avaliação, são necessários referenciais que possibilitem comparações. Mas, essa informação de referência poderá ser obtida através de diversas práticas, mantendo assim a autonomia das escolas neste processo e de certa forma, permitindo o confronto com outras “escolas comparáveis e compreender até que ponto é semelhante ou diferente” (Clímaco, 2006 p. 221).

As duas formas de avaliação ao se tornarem complementares vão possibilitar, por sua vez, melhores níveis de desempenho escolar. Sendo assim, a utilização dos resultados da avaliação externa e a sua articulação com os da avaliação interna complementam-se no sentido de que a primeira induz à elaboração de planos de desenvolvimento e a segunda suscita o desenvolvimento de processos contextualizados de autoavaliação, com vista à melhoria da eficácia da escola (Alaíz *et al.*, 2003).

Lafond (1998) defende que ambas as avaliações não são contraditórias mas sim, complementares. A avaliação não pode ser considerada como um simples controlo ao cumprimento dos regulamentos estipulados pois a conformidade com o regulamento e a apreciação dos resultados não podem ser unicamente encarados como critérios de excelência dado que não são capazes de apresentar as condições necessárias para a obtenção desses mesmos resultados. Isto porque, tudo depende dos fatores sociais, económicos e culturais da comunidade em que a escola se encontra inserida. Defendendo este mesmo ponto de vista, autores como Lafond (1998) e Marchesi (1992) admitem o contexto sociocultural nos alunos como o fator individual mais significativo e com influência direta nas escolas com maior êxito académico. Deste modo, é importante ter em conta este fator durante o processo de avaliação, pois de acordo com Marchesi (2002), caso este conhecimento não seja posto em causa corre-se o risco da informação ser distorcida e incapaz de mostrar a verdadeira realidade da escola.

O equilíbrio entre ambas as modalidades de avaliação é o segredo para uma avaliação perfeita. Contudo, segundo Lafond (1998, p.24) devido à “tensão dialética” existente entre ambas, a avaliação externa não consegue ter em conta os esforços desenvolvidos pela escola para ultrapassar os problemas que encontra, e ao privilegiar demasiado os indicadores quantitativos será certamente um instrumento de controlo útil para a administração central correndo o risco de ser vista pelas escolas como uma obrigação inútil e até mesmo desencorajadora. Se pelo contrário, a avaliação externa ao privilegiar a vontade de compreender e de ajudar as escolas, esquecendo-se dos aspetos objetivos e quantitativos, arrisca-se a reduzir-se a uma simples atividade de aconselhamento.

Desta feita, Lafond *et al* (1999) e Guerra (2002) consideram a avaliação “mista” (avaliação externa e a interna), como sendo a opção que permitirá ultrapassar os problemas, apresentando esta opção como a mais rica, do ponto de vista do poder educativo da avaliação, não substituindo a capacidade da comunidade educativa pensar por si e de se autoanalisar. Concordantemente, Oliveira (2007) diz que é essencial apostar na relação da avaliação externa com a autoavaliação considerando que não se pode esperar que a avaliação seja um passo absoluto. Mas sim, que o seu valor está na capacidade da escola provocar diálogos internos e de confrontar as diferentes leituras internas das estratégias e dos seus resultados, com o olhar externo.

Em suma, Lafond (1998) define a avaliação de escolas como não sendo um controlo impessoal mas sim um “esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação directa e da auscultação dos actores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas” com vista a “atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para se aperfeiçoar” (p. 15).

A avaliação interna/autoavaliação

A avaliação das instituições é essencial na medida em que serve de base a todos os esforços de melhoria. Segundo o ponto 1 do artigo 4.º da Lei nº 31/2002 a avaliação visa:

(...) a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagogias relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se

constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

A importância desta modalidade de avaliação consiste na possibilidade da escola poder projetar a sua imagem e regular o seu funcionamento, com o objetivo de dar resposta às necessidades da comunidade onde está inserida (Fialho, 2009). Contudo, a possível subjetividade do processo, a dificuldade em estabelecer referenciais externos para permitir comparações e a “maior dificuldade em focar todos os problemas que afectam o funcionamento da escola, uma vez que são os próprios professores a ter de os suscitar e analisar” caracterizam algumas das desvantagens existentes nesta modalidade (Marchesi, 2002 p. 35). No caso das suas vantagens estas residem no conhecimento da escola a avaliar, a nível do seu contexto, da sua história, das suas características, dos seus problemas e das interações que se gerem entre todos estes dados (Marchesi, 2002).

Este ponto diferencia de certo modo dois tipos de avaliação, a avaliação interna e a autoavaliação. Isto porque existem autores que fazem questão em diferenciar os dois termos. Por exemplo, para (Meuret, 2002) a avaliação interna “pode ser conduzida por pessoas externas à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação” (p. 39). Este autor entende que há autoavaliação quando esta “é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (p. 39). Por seu lado, Casanova (1992) entende que a avaliação interna possui diversas formas: a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação.

Na perspectiva de Aláiz *et al* (2003) a avaliação interna é feita com base no diálogo e confronto de ideias sobre a finalidade da escola contando com o apoio de agentes externos (“amigo crítico”); assenta na realização e utilização de referenciais procurando factos comprovativos para uma formulação de juízos de valor; é utilizada com vista a promover uma melhoria da escola, de desenvolvimento profissional e de responsabilidade social; distingue-se da autoavaliação, na medida em que esta diz somente respeito às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa.

Contudo, Palma (2001) defende que nem “todas as formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação” (p. 36). Desta forma, segundo Fialho (2009) a autoavaliação deve ser vista como um instrumento que visa reforçar uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que leva à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre o modo como funciona a instituição com o objetivo de tomar decisões e subsequentemente elaborar planos de ação e melhoria contínua com vista a atingir uma educação de qualidade. Desta forma, para desenvolver um bom processo de autoavaliação é necessário que as escolas se apoiem em referências objetivas, indicadores e sobretudo, que sejam avaliadas por um agente externo legitimado pela autoridade de tutela com o objetivo de identificar quais os seus pontos fortes e as suas áreas de melhoria.

Simons (1999) considera que o processo de autoavaliação das escolas é o caminho mais estimulante para a melhoria do ensino e da qualidade da educação. Por sua vez, Dias (2005) aponta o facto de muitas das reformas curriculares desenvolvidas a nível central, passarem por cima do nível local e muitos dos mais recentes esforços de autoavaliação das escolas tenderem a permanecer desligados das suas comunidades de referência.

O desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola é fruto da necessidade de prestação de contas à comunidade geral, derivada da necessidade de aumento da eficiência e eficácia na gestão dos recursos escolares. Segundo Afonso (2000) as motivações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação da escola estão relacionadas com a melhoria do desempenho, assinalando as áreas mais problemáticas e procurando as soluções mais apropriadas; a divulgação dos resultados junto da comunidade escolar e da sociedade em geral; e a gestão da pressão exercida pela avaliação externa, identificando os pontos fortes e as áreas a melhorar, planeando estratégias adequadas de melhoria e fundamentando os aspetos mais negativos identificados pelos relatórios da avaliação externa.

A autoavaliação ao estar relacionada com a mudança e com a melhoria da escola constitui um meio e não um fim. Todavia, na ótica de Terrasêca (2010) não se deve pressionar as escolas com a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, pois essa pressão não vai

impulsionar a melhoria mas sim apenas a simular. Desta forma, “o que falta é mesmo legitimar as escolas pela sua avaliação interna, dando-lhes condições para que a possam fazer em qualidade e em equidade” (Simões, 2010, p. 73).

2.3 A avaliação de escolas em Portugal

A Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro prevê a complementaridade da autoavaliação com a avaliação externa. A avaliação das escolas com a leitura cruzada destes dois olhares só ganha tendo em conta que, é com a visão atenta entre estas duas avaliações que a escola consegue melhorar. De acordo com Guerra (2003) o processo de avaliação externa deverá completar-se com o processo de autoavaliação e com o processo de coavaliação, isto é a combinação do processo de avaliação externa e interna. Também este processo é referido por Dias (2005) que acredita que esta combinação entre a avaliação interna e a avaliação externa corresponde a um “trabalho conjunto que poderá resultar numa melhoria da qualidade educacional” (p.36). Isto é, enquanto a avaliação interna fomenta a utilidade da avaliação, a avaliação externa sustenta a validade da avaliação, a credibilidade e o reconhecimento que pode reforçar a segurança dos atores educativos (CNE, 2005).

No caso da avaliação de escolas como um processo de controlo, Marchesi (2002) mostra que a avaliação neste tipo de processo pretende conhecer a forma como as escolas funcionam para verificar se os objetivos educativos estabelecidos estão a ser cumpridos e, através desta medida, a administração central pode detetar as lacunas mais importantes e efetuar as diligências necessárias. No entanto, a prestação de contas também faz parte deste processo de controlo em que se pretende que estas recolham a informação necessária acerca do funcionamento das escolas.

Segundo Alaíz *et al* (2003), no caso da prestação de contas esta tem como objetivo prover dados sobre o desempenho, a eficácia e a averiguação da conformidade entre o investimento feito, relativamente à gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e os resultados obtidos pela escola e pelos alunos. Este tipo de prestação de contas é uma das principais funções atribuídas à avaliação em sistemas educativos descentralizados, em que as escolas, por terem alguma autonomia devem prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem.

Segundo Murillo (2003 citado por Azevedo, 2007 p. 81) os fatores mais importantes para a melhoria das escolas consistem na escola como centro da mudança, mudança esta que depende de todos os atores da escola e da alteração da “cultura escolar”; o papel determinante da direção; a escola deve ser vista como uma comunidade de aprendizagem e preocupar-se com a autoestima dos alunos acalentando elevadas expectativas.

Na perspectiva de Azevedo (2007) e Reezigt (2001, cit. por Alaíz *et al*, 2003) para fazer da avaliação de escolas uma política de melhoria é necessário que existam condições efetivas, e não apenas decretadas, de autonomia das escolas; estabilidade e continuidade das equipas propiciadoras do desenvolvimento de projetos educativos, de dinâmicas de trabalho coletivo e de parcerias com a comunidade; condições básicas nas escolas para uma educação de qualidade; uma intervenção efetiva da direção da escola, sustentada no contrato, na confiança e na responsabilização; e uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação e o acompanhamento.

Desta forma, o que se pretende de uma escola para além da sua crescente melhoria é que esta seja capaz de prestar um serviço de qualidade. Ou seja, cumprindo os objetivos propostos tanto a nível da aprendizagem, como do desempenho, como do desenvolvimento dos alunos. Contudo, só é possível cumprir todos estes objetivos se a escola adotar uma cultura de melhoria, pois só assim é que ela é capaz de implementar os seus processos de melhoria (Alaíz *et al*, 2003).

A forma como a escola se envolve nos seus processos de melhoria é crucial para o êxito da mesma, isto porque de acordo com Reezigt (2001, cit. por Alaíz *et al*, 2003) os fatores a nível da escola relativos aos processos de melhoria são: avaliação e diagnóstico das necessidades de melhoria; descrição dos objetivos de melhoria; planificação das necessidades de melhoria; implementação do programa de melhoria; avaliação e reflexão. Deste modo, as escolas mais dinâmicas consideram “a melhoria como um processo contínuo, como parte do seu quotidiano” (Alaíz *et al*, 2003, p.41), cumprindo todas as fases do processo de melhoria.

Enquadramento normativo-legal

O nosso país estando inserido na comunidade europeia é inevitavelmente influenciado na definição das suas políticas pelos relatórios da União Europeia, da OCDE, da UNESCO e de outros organismos internacionais. Muitos dos relatórios colocam Portugal nos últimos lugares da tabela por exemplo, os relativos aos níveis de escolarização, abandonos escolares e qualificação da população, o que tem repercussões na ação governativa nacional, não só pelo tipo de medidas, mas principalmente pela velocidade e intensidade com que são tomadas, na busca de uma mobilização local (Ferreira, 2006).

A escola necessita de dar a conhecer a forma como age para atingir os objetivos que o Ministério da Educação lhe propõe. Desta forma, é necessário avaliá-la tanto a nível interno como externo verificando os resultados obtidos em busca de uma melhoria constante. Esta ideia de avaliar as escolas parece tratar-se de um assunto bastante recente contudo, já há muito que se encontra presente na lei.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 17 de outubro, transmite-nos já a ideia de avaliação das escolas como explica o artigo 49º: “O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. Mas, apesar de já nos falar sobre avaliação, a LBSE não considera a escola como uma unidade estratégica de mudança. Seguidamente, o artigo 53º delega a avaliação para a IGE em que nos diz que esta inspeção escolar tem autonomia para “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, define o regime jurídico da autonomia das escolas, com aplicação às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário. O reforço da autonomia da escola é visto como sendo determinante para a mudança da administração educacional. Segundo o artigo 43.º do presente diploma, a avaliação das escolas deve orientar-se pela “avaliação sistemática da qualidade pedagógica

e dos resultados educativos das escolas”, cabendo-lhe um papel de natureza puramente instrumental (recolha e organização de informações).

Desta forma, em termos normativos, a escola começa a ser reconhecida como central no sistema educativo, enquanto organização e, neste contexto, é publicado o regime de autonomia, administração e gestão, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril e revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Com a entrada em vigor deste Decreto-lei estabelece-se a reorganização do sistema de administração e gestão das escolas, estabelecendo uma ligação entre a autonomia e a responsabilização, prestação de contas e os resultados da avaliação externa (ME, 2011). Ou seja, é atribuída à escola a capacidade para avaliar aspetos da sua organização, no entanto, são reforçados os exames nacionais e as provas de aferição. Com a entrada em vigor deste Decreto-Lei, a autonomia pode desenvolver e aprofundar a iniciativa das escolas e o seu exercício supõe a prestação de contas, que assentará em procedimentos de autoavaliação e avaliação externa (artigo 8.º e artigo 56.º). São também definidos diversos instrumentos de autonomia, como o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento. A autonomia é desenvolvida e aprofundada com a celebração de contratos de autonomia decorrentes de procedimentos de autoavaliação e avaliação externa (artigo 9.º).

Desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE), é aprovada a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior” declara que o controlo de qualidade deve ser aplicado a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo com vista à promoção da melhoria, a eficiência e a eficácia, a responsabilização e a prestação de contas, a participação e a exigência e a informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa (ME, 2011). Esta Lei é o primeiro quadro normativo exclusivo à avaliação da educação e do ensino não superior em Portugal.

De acordo com Costa (2007) este acrescenta dois aspetos positivos ou pontos fortes da lei: a sua própria publicação, pois mostra o quão importante é a avaliação do sistema de

educação e do ensino não superior e pelo facto de se estruturar na autoavaliação das escolas, com todas as vantagens a ela associadas.

Relativamente à articulação de todos os instrumentos fornecidos pelo estado relativos à avaliação, Alaíz *et al.* (2003) manifestam que estes constituem uma carga crescente de documentos institucionais das escolas, examinando uma redundância de conceitos e de repetição de documentos, cujas consequências passam muitas vezes pela não utilização dos mesmos pois estes se tornam inoperacionais. Resta-nos desta forma entender se com todas estas normas o sistema educativo evolui, e se todos os instrumentos dados pela legislação combinam, conduzindo deste modo a um esforço cooperativo em busca de uma escola de sucesso.

O processo de avaliação das escolas portuguesas passa por duas etapas distintas: a primeira corresponde ao processo da sua autoavaliação, realizada pela própria escola e a segunda relativa à avaliação externa da escola realizada pelos diversos agentes da IGEC. Bruggen (2001) defende que se deve criar uma avaliação independente e profissional de todas as escolas realizada por uma entidade que tenha uma visão nacional daquilo que é possível nas escolas. Esta entidade (IGEC) além de averiguar se as regras e os procedimentos estão a ser executados, tem também a missão de incentivar os processos avaliativos internos e aplicar um modelo de avaliação externa assente em seis fatores:

- A publicação de um relatório com uma avaliação independente;
- A observação da sala de aula e discussões com professores e com a gestão escolar;
- A apresentação dos resultados da inspeção num possível encontro com o conselho de administradores, a gestão escolar e os docentes;
- Uma solicitação ou convite urgente para produzir um plano de ação em resposta aos resultados da inspeção;
- Uma inspeção de seguimento após um período não muito longo para verificar se a escola levou os resultados da inspeção a sério;
- Proposta às autoridades no sentido de se fazer alguma coisa caso a escola não tenha cumprido a sua missão.

Quadro de referência e metodologia adotada no primeiro e segundo ciclos de avaliação

O primeiro ciclo de avaliação externa de escolas teve início em 2006, mais precisamente no ano letivo de 2006/2007. Este ciclo de AEE teve uma duração de quatro anos letivos terminando, deste modo, em 2011 com a entrada em vigor do segundo ciclo de AEE, que mais tarde explicaremos no ponto seguinte.

Um dos objetivos centrais deste Programa é o de “contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (Inspeção-Geral da Educação, s.d., p.5).

A construção destes objetivos centram a escola como sendo o primeiro destinatário e a unidade central de análise, tendo em conta que a avaliação externa pretende constituir-se como um instrumento útil para o desenvolvimento das escolas e a sua constante melhoria. Em 2006, um Grupo de Trabalho formado pela Ministra da Educação aplicou em 24 escolas o modelo de AEE que acabara de conceber. Após estas experiências foram feitas alterações baseadas nas conclusões da experimentação da antiga IGE.

A IGE (atual IGEC) foi incumbida de organizar e concretizar um Programa de avaliação de escolas públicas, o que se veio a verificar entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, englobando mais de 1107 escolas e agrupamentos de escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário.

O processo de seleção das escolas a serem avaliadas em cada ano letivo era realizado pela forma de convite. Isto é, era enviada uma carta às escolas entre maio e junho do ano precedente à avaliação e as escolas que quisessem ser avaliadas precisavam de apresentar a sua candidatura. Caso não existissem escolas suficientes para a avaliação (cerca de 25% de escolas e agrupamentos de escolas) a IGE indicava as restantes escolas a avaliar. Contudo, era necessário a concordância das respetivas escolas ou agrupamentos de escolas.

Após a formalização e aceitação da candidatura, a escola teria de enviar para a IGE um Texto de Apresentação de Escola que:

- Estabelecesse a ligação entre a Autoavaliação e a Avaliação externa;
- Enquadrasse um conjunto de documentos básicos organizadores da escola;
- Constituisse o suporte de apresentação a fazer pela Direção no início da visita da equipa de avaliação externa.

Os objetivos deste Texto de Apresentação da Escola consistiam numa análise da evolução da escola nos últimos 3/4 anos e, que identificasse, os objetivos, constrangimentos, os resultados obtidos, assim como as perspetivas futuras. Para além deste Texto de Apresentação a Direção Executiva fornecia previamente à equipa de avaliação externa o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Escola (Inspeção-Geral da Educação, 2009). Segundo Miranda e Mangerico (2012) estes dados são importantes pois ajudam a entender o contexto social, económico e cultural da família dos alunos da escola, como também perceber a evolução dos resultados escolares dos alunos nos últimos anos, evitando deste modo, as baixas expectativas e apreciar o caminho percorrido.

Seguindo o mesmo ponto de vista, as autoras afirmam que “esta informação é necessária para comparar o desempenho da escola com o seu próprio desempenho nos anos anteriores e para considerar a relação com os valores globais” (p.28).

Em relação à constituição da equipa de avaliação externa esta era composta por dois inspetores e um avaliador externo. Esta equipa visitava a escola durante dois dias (no caso das escolas não agrupadas) ou três dias (no caso dos agrupamentos de escolas), tempo durante o qual, para além da visita às instalações escolares, se realizavam entrevistas painel. Estas entrevistas eram realizadas aos membros do Conselho Geral, à Direção, ao representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação, dos Delegados de Turma e respetivos Coordenadores (de ano ou ciclo), aos Coordenadores de Estabelecimento ou representantes. No caso dos agrupamentos de escolas, os docentes sem cargos atribuídos, serviços especializados de apoio educativo, serviços de Psicologia e

Orientação, equipas de Autoavaliação e representantes do Pessoal não Docente também eram entrevistados.

Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas eram avaliados segundo um Quadro de Referência constituído por cinco domínios: *Resultados, Prestação do Serviço Educativo, Organização e Gestão Escolar, Liderança e Capacidade de autorregulação e melhoria da escola*. Dentro de cada domínio estavam compreendidos diversos fatores (19) (cf. anexo I). A avaliação de cada domínio era expressa numa escala de quatro níveis: *Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom* (cf. anexo II).

Os relatórios finais de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada estavam divididos em cinco capítulos: Introdução, Caracterização da Escola/Agrupamento, Conclusões da Avaliação por fator e Considerações Finais. Estes relatórios eram então, baseados na análise dos documentos fundamentais da escola, na apresentação efetuada pela escola, na observação das instalações, serviços e quotidiano, bem como na realização de múltiplas entrevistas em painel (Inspeção-Geral da Educação, 2012).

Ao serem entregues os relatórios às escolas estas podem recorrer, apresentando um contraditório, num prazo de quinze dias úteis. Contudo, segundo Pacheco (2010 cit. por Mateus & Fialho, 2012) a grande maioria dos contraditórios revela discordância quanto à interpretação dos avaliadores e a sua subjetividade na audição dos painéis, mediante a realização de entrevista de grupo. Reforçando ainda que os contraditórios são instrumentos úteis para analisar o modelo de avaliação, pois contêm informação suficiente sobre os efeitos na escola e na comunidade. Resumindo, entre 2006 e 2011 foram avaliadas 1107 escolas e foram apresentados cerca de 368 contraditórios (33,2%), ver em anexo III (Inspeção-Geral da Educação, 2012).

Em 2011 teve início um novo ciclo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) através Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Despacho nº 4150/2011, de 4 de maio, com o objetivo de desenvolver uma nova proposta de modelo para o segundo ciclo de AEE. Clímaco (2010) diz-nos que “a análise da experiência adquirida mostra que é importante que alguns pontos fracos sejam corrigidos e o modelo seja melhorado, para que a política de avaliação das

escolas, no âmbito mais vasto da avaliação do Sistema Educativo e dos Ensinos Básico e Secundário ganhe consistência” (p. 107).

Este novo ciclo de avaliação teve início em novembro de 2011 (ano letivo de 2011/2012) tendo sido previamente anunciado na página da Internet da IGEC os instrumentos utilizados e posteriormente, os relatórios de escola, os contraditórios e as respostas das equipas de avaliação aos contraditórios (IGEC, 2013). Prevê-se que todos os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas sejam reavaliados por este novo ciclo de avaliação. Tendo já sido avaliadas em 2011/2012 231 escolas e em 2012/2013 144 escolas.

Deste modo, e considerando os objetivos propostos, o quadro de referência da AEE para o novo ciclo de avaliação é composto por três domínios *Resultados*, *Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão*. Estes abrangem um total de nove campos de análise, explicitados por 43 referentes (cf. anexo IV) constantes de um documento com sugestões de leitura com o objetivo de explicar o que se pretende de cada um.

No domínio *Resultados* são avaliados os resultados académicos, os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade; no domínio *Prestação do Serviço Educativo* o planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação das aprendizagens; no domínio *Liderança e Gestão*, os campos de análise são a liderança, a gestão e a autoavaliação e melhoria.

Cada domínio é avaliado de acordo com uma escala composta por cinco níveis: *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente*, *Insuficiente*. Os indicadores que ajudam os avaliadores na atribuição da classificação estão descritos na tabela seguinte:

A seleção das escolas a avaliar é feita segundo os critérios abaixo referidos:

- a. Escolas avaliadas em 2005/2006 pelo GT para a Avaliação das Escolas (escolas com contrato de autonomia, na quase totalidade);
- b. Escolas avaliadas pela IGE (atual IGEC) nos anos letivos de 2006/2007 e 2007/2008, com prioridade para as que tiveram classificações mais baixas;

- c. Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas anteriores, cuja estrutura orgânica não tenha sido alterada nos últimos dois anos;
- d. Escolas, de entre as assinaladas nas alíneas a) e b), onde estivessem a decorrer intervenções da Parque Escolar (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2013, p. 12).

Ao iniciar o ano letivo, é realizada com todas as escolas que vão ser avaliadas nesse ano uma reunião de “âmbito regional” tendo a mesma um cariz informativo e de preparação de procedimentos.

As escolas a serem avaliadas devem entregar com antecedência para a IGEC um texto de apresentação que se baseie numa Autoavaliação da escola, indicando os seus pontos fortes e áreas de melhoria, assim como os resultados obtidos na primeira Avaliação Externa de Escolas e as medidas adotadas como resultado dessa avaliação. Neste contexto é necessário fazer uma análise da escola, baseada nos três domínios de AEE e respetivos campos de análise.

A sessão de apresentação da escola/agrupamento é feita pelo(a) diretor(a) perante as entidades suas convidadas e a equipa de avaliação externa, marcando o início dos trabalhos na escola. A visita dura em média três a cinco dias, podendo, por decisão do Inspetor-Geral da Educação e Ciência, ser alargada, no caso da avaliação de agrupamentos de escolas.

No decurso da intervenção, poderá, excecionalmente, solicitar-se à escola documentos que contribuam para melhor esclarecer ou ilustrar situações decorrentes da interpelação efetuada nas entrevistas de painel. A entrevista de painel é o método essencial usado pela equipa de avaliação externa para interpelar a comunidade educativa e para recolher informação.²

Após ser feita a visita às escolas, a equipa irá desenvolver o relatório (trinta dias úteis após a sua visita). A versão provisória do relatório é enviada à escola e, caso deseje, a mesma

² Retirado da página: [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_\(4\)_Metodologia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(4)_Metodologia.pdf) em 2 de abril de 2014.

poderá enviar o contraditório num prazo de quinze dias úteis. Após a análise do contraditório, a equipa de avaliação deve introduzir no relatório, as alterações que achar adequadas, tanto a nível de conteúdo como de classificação. Quando tudo estiver finalizado, o relatório final e o contraditório (caso exista) é entregue à escola (ao Presidente do Conselho Geral e ao Diretor) e publicado na página da Internet da IGEC.

Feito isto, a escola pode recorrer num prazo de dez dias úteis. Contudo, após receber o relatório final (em caso de apresentação de recurso, a publicação do relatório fica suspensa até decisão final) a escola tem dois meses para elaborar um Plano de Melhoria no qual “de um modo seletivo, sintético e pragmático, (...) deve conter a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria. Tenho em vista o envolvimento alargado da comunidade escolar, esse plano deve ser publicado na página da escola ou agrupamento de escolas”³, dando conhecimento à Direção-Geral competente e à IGEC.

De seguida serão apresentadas as principais diferenças e semelhanças entre os dois ciclos de AEE. Como anteriormente já foi analisado cada um dos ciclos avaliativos, não nos iremos prender na descrição dos aspetos que não sofreram nenhuma alteração entre os ciclos, apenas trataremos as diferenças. Desta forma, não iremos mencionar a composição da equipa de avaliação, a duração das visitas e os questionários de avaliação do processo.

³ Retirado de [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_\(6\)_Plano_de_Melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(6)_Plano_de_Melhoria.pdf) em 2 de abril de 2014.

Quadro 3 - Comparação dos dois ciclos de AEE (objetivos)

	1º Ciclo de AEE	2º Ciclo de AEE
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; - Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas; - Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem autonomia; - Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; - Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; - Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; - Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; - Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.

As primeiras alterações entre os diferentes ciclos estão nos seus objetivos. No caso dos objetivos do primeiro ciclo estes pretendem impulsionar às escolas uma rotina de autoavaliação, proporcionar-lhes mais autonomia assim como em proporcionar informação sobre o serviço público de educação. No segundo ciclo estes têm uma vertente mais qualitativa, de melhoria da qualidade, envolvimento da comunidade educativa na vida da escola e também na dotação das entidades responsáveis de informações competentes.

Quadro 4 - Comparação dos domínios nos diferentes ciclos de AEE

	1º Ciclo de AEE	2º Ciclo de AEE
Domínios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados; 2. Prestação do Serviço Educativo; 3. Organização e Gestão Escolar; 4. Liderança; 5. Capacidade de autorregulação e melhoria de escola/agrupamento <p>Fatores: 19 Referentes: 84</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resultados; 2. Prestação do Serviço Educativo; 3. Liderança e gestão. <p>Campos de análise: 9 Referentes: 43</p>

Em relação aos domínios (cf. quadro 4), estes sofreram uma alteração notável, tendo em conta que passaram de cinco domínios para três e de dezanove fatores para nove campos de análise. No caso dos referentes, estes também foram reduzidos de oitenta e quatro para quarenta e três. Assiste-se pois, a uma influência do quadro de referência (Soares, Barreira

& Bidarra, 2012). Esta alteração teve influência na dimensão do relatório que passou de doze folhas para dez, como na clarificação dos relatórios, tornando-os mais sucintos, menos descritivos e mais avaliativos com uma linguagem mais simples e direta e mais precisos na identificação das áreas onde a escola ou o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços de melhoria. O seu modo de concretização é também diferente do primeiro ciclo de avaliação. Neste era feito através do balanço entre os pontos fortes e pontos fracos detetados pela equipa, enquanto no segundo ciclo a avaliação nos domínios é atribuída em função do cálculo do valor esperado e o valor observado.

Os níveis de classificação também sofreram uma alteração que se baseou em acrescentar o *Excelente* na escala passando, deste modo, a existir cinco níveis avaliativos. De acordo com o Relatório elabora pelo Ministério da Educação (2011) o objetivo desta mudança está ligado com o facto de “possibilitar que a avaliação externa reconheça situações excepcionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio” (p. 54).

O processo de seleção das escolas passou de voluntária para imposto, isto é, as escolas avaliadas em 2006/2007 e as escolas com má evolução foram obrigatoriamente avaliadas (como explicado nos pontos anteriores).

Relativamente aos documentos que são avaliados pela equipa, a única alteração existente está relacionada com o facto de o *Perfil de escola* apresentar o valor esperado fez com que as equipas pudessem olhar para os resultados da escola de uma forma mais contextualizada, possibilitando a análise conjunta do perfil de escola e do valor esperado. Com esta alteração, é tido em conta as condições e o contexto da escola, tornando a avaliação mais justa.

No início da avaliação foram aplicados questionários de satisfação, algo que não existia no primeiro ciclo de AEE, aos pais e EE, alunos, pessoal docente e não docente. Estes dados vão possibilitar aos avaliadores recolher dados/informações sobre os quais podem pedir esclarecimento nos painéis de entrevista. A aplicação dos questionários de satisfação visa “alargar a participação da comunidade educativa no processo de avaliação externa de escolas” (Ministério da Educação, 2011, p. 10).

Seguindo esta lógica de alargamento da participação da comunidade educativa, foi englobado neste segundo ciclo um painel de entrevista próprio para os representantes de autarquia. Passando de onze painéis de entrevista no primeiro ciclo para doze painéis no segundo.

Finalizado todo este processo, a escola continua a poder apresentar o contraditório. Contudo, a equipa de avaliação, além de introduzir no relatório as alterações que considere adequadas, podendo abranger a alteração das classificações atribuídas, elabora uma resposta que o acompanhará. A escola pode ainda pedir um recurso deste mesmo relatório final.

Atualmente, neste ciclo de AEE, a escola, depois de terminado todo este processo e o relatório final ter sido entregue à escola e publicado do *site* da IGEC a mesma, num prazo de dois meses, tem de elaborar um Plano de Melhoria, tal não acontecia no primeiro ciclo. A realização deste Plano de Melhoria serve para acompanhar o progresso da escola, pois “cuidar a sequência é tão importante como investir na preparação e na execução” (Ministério da Educação, 2011, p. 11).

Todas estas alterações tiveram em conta diversas recomendações e estudos de vários organismos, dos quais se destacam o Conselho Nacional de Educação (CNE), “as organizações internacionais de referência” União Europeia (EU), OCDE e a UNESCO e um conjunto de peritos na área da avaliação (Ministério da Educação, 2011, p. 15).

Desempenho das escolas: principais tendências

Muitas das vezes, numa escola, numa comunidade, percebem-se práticas educativas cuja orientação embora existente não é fruto de uma reflexão consciente. Assim, vão-se reproduzindo e tornam-se explicações do processo educativo, enraizando-se na dinâmica escolar. Por terem um carácter provisório tendo em conta que precisam de uma maior reflexão, estas orientações constituem-se tendências (Soares, s.d).

Por esta razão, conseguimos perceber que as escolas têm realidades diferentes e, evidentemente, desempenhos diferentes. Deste modo, o desempenho das escolas não pode ser o mesmo em todos os domínios e campos de análise avaliados, segundo o Quadro de Referência (cf. anexo IV), o que faz com que seja possível fazer “uma leitura dos resultados da avaliação das escolas, atendendo a algumas regularidades ou tendências que se evidenciam, que não exclui a influência, entre outros factores, da própria lógica do modelo adaptado e da metodologia que lhe dá corpo” (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011, p. 82).

Desta forma, com este ponto pretendemos analisar quais as principais tendências relativas ao desempenho das escolas neste novo ciclo de avaliação. Neste sentido, com o apoio dos Relatórios da IGE (2012), da IGEC (2013) e do artigo de Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011) iremos identificar as principais tendências registadas pelas avaliações externas de escolas.

Como explicitado anteriormente, entre o 1.º e 2.º ciclos de avaliação externa de escolas surgiram diversas alterações. Os domínios sofreram alterações, os níveis classificatórios também, o que faz com que não se possa fazer uma comparação entre os vários ciclos. Por essa razão, iremos de forma sucinta evidenciar as principais tendências respeitantes aos vários domínios de avaliação neste 2.º ciclo de avaliação externa de escolas e a nível complementar algumas tendências demonstradas por Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011).

Relativamente ao 1.º ciclo de avaliação Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011) observaram um predomínio de níveis classificatórios positivos de *Bom* e *Muito Bom* superiores aos restantes níveis de classificação. No caso do 2.º ciclo de avaliação, apesar de ter sido integrado a classificação de *Excelente*, o predomínio das classificações de *Bom* e *Muito Bom* manteve-se similar ao 1.º ciclo de avaliação. (IGEC, 2013).

A esta tendência é de se salientar que as escolas avaliadas neste ciclo mostraram uma predominância do nível *Muito Bom* no domínio *Liderança e gestão* e de *Bom* nos domínios *Prestação do Serviço Educativo* e *Resultados*. No caso do *Excelente*, este só foi atribuído

no domínio de *Liderança e gestão* e, no caso do *Insuficiente*, este só foi atribuído no domínio dos *Resultados*. No caso do 1.º ciclo de avaliação os domínios *Organização e gestão escolar* e *Liderança* são os que alcançam uma percentagem mais elevada nos níveis de *Muito Bom* e *Bom* (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011).

Neste caso, relativamente ao número de asserções respeitantes aos pontos fortes no 1.º ciclo avaliativo estão associadas ao domínio de *Liderança*. No caso do 2.º ciclo avaliativo o domínio que contém um maior número de asserções positivas corresponde ao da *Liderança e Gestão* e ao campo de análise *Liderança*.

A nível das áreas de melhoria, o domínio onde teve um maior número de asserções é no domínio *Prestação do Serviço Educativo*, relativo ao campo de análise *Práticas de ensino*. Comparativamente, ao 1.º ciclo avaliativo, o domínio em que estes níveis apresentam valores mais baixos é o da *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* no fator *Autoavaliação*.

Posto isto, é de salientar o desfasamento existente no 1.º ciclo de avaliação entre o número de asserções positivas respeitantes aos domínios de *Liderança* e *Capacidade de Autorregulação e melhoria da escola* (Soares, Barreira & Bidarra, 2012), o que faz com que contrarie a ideia de uma relação entre uma liderança forte e boas práticas de autoavaliação (Lima, 2008, cit. por Soares, Barreira & Bidarra, 2012).

No entanto do domínio de *Liderança e Gestão* (relativo ao 2.º ciclo de avaliação) tem-se percecionado uma tendência positiva relativamente ao fator *Autoavaliação* do 1.º ciclo de avaliação. Tal acontece, pois como Soares, Barreira e Bidarra (2012) evidenciam, tem-se vindo a assistir a uma manutenção (na totalidade ou parcialmente) dos elementos da equipa de autoavaliação, bem como ao alargamento a novos elementos.

Deste modo, a tendência que mais se sobressai e se relaciona nas escolas está associada há existência de uma liderança forte, que com uma visão integrada da escola e da comunidade desenvolve processos adequados às suas necessidades e desafios (Santos *et al*, 2009). Segundo Torres e Palhares (2009) as escolas que assumem lideranças fortes estão mais orientadas para a promoção do sucesso escolar e da eficácia organizacional da escola.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

**CAPÍTULO 3 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CENTRAL:
ESTUDO DE CASO**

3.1 Contextualização e objetivos do estudo

Ao propormo-nos tratar do tema “A avaliação e melhoria das escolas: estudo de caso” tivemos presentes, para além dos motivos de ordem académica, profissional e pessoal a conjuntura atual que se prende com o facto da melhoria das escolas e de escolas que conseguem promover constantemente esse sucesso, superando sucessivamente as médias nacionais. Por essa razão, pretendeu-se analisar um agrupamento de escolas que apesar da sua dimensão, nos despertou um grande interesse no sentido da sua melhoria bastante significativa no que diz respeito às suas avaliações externas escolares.

É de referir que este Agrupamento não foi o único a melhorar, sabendo em simultâneo que neste novo ciclo nenhum agrupamento ou escola não agrupada sofreu uma alteração negativa relativa ao ciclo anterior. Ou seja, do 1º ciclo para o 2º ciclo não houve nenhum agrupamento ou escola não agrupada que piorou, todas se mantiveram com a mesma classificação ou melhoraram.

Deste modo elegemos como questão central da nossa investigação: *Quais as mudanças que levaram este agrupamento de escolas a uma significativa melhoria entre o 1º e o 2º ciclo de avaliações externas?* A partir da questão central, definimos como objetivos:

- a) Verificar o que as lideranças do agrupamento têm feito para melhorar os resultados dos alunos, a prestação do serviço educativo e a capacidade de autoavaliação e melhoria desde a primeira avaliação externa;
- b) Identificar projetos e boas práticas ao nível da liderança e gestão como incentivo a melhorar a prestação do seu serviço educativo e os resultados dos alunos do agrupamento;
- c) Analisar qual a perceção dos docentes face às mudanças registadas no agrupamento do primeiro para o segundo ciclo de avaliação externa de escolas.

Com este estudo, pretendemos contribuir para o conhecimento acerca das alterações efetuadas no agrupamento de escolas central que tiveram impacto e efeitos nos domínios *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e da Liderança e Gestão* do quadro de referência da AEE, no sentido de produzir informação útil que permita aos outros

agrupamentos ou escolas não agrupadas terem uma visão esclarecedora dos processos que poderão desenvolver para garantirem uma educação de qualidade a toda a comunidade educativa.

3.2 Caracterização atual do Agrupamento de Escolas Central

Em junho de 2003 com o mapa de Ordenamento da Rede Educativa a escola passou a agrupamento, tornou-se então tornada obrigatória pelo Despacho n.º 13313/2003 do Secretário de Estado da Administração Educativa. Este agrupamento está inserido numa zona urbana da região centro e serve diversas freguesias pois é composto pela escola-sede e outras seis escolas. O Agrupamento é formado por Jardins de Infância (JI), por Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) e pela Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos (Escola-Sede).

O relatório da avaliação externa IGEC (2012) menciona que o contexto social é bastante favorável pois, as percentagens de pais com profissões de nível superior e intermédio e com habilitações académicas de nível secundário e superior, superam significativamente as respetivas medianas nacionais. Segundo o mesmo relatório, o agrupamento entre 2008-2009 a 2010-2011 obteve taxas de transição/conclusão claramente positivas. No 1.º e 2.º ciclos estão sempre acima da média nacional bem como, no 3º ciclo. No ano letivo 2011/12, a taxa global de sucesso do Agrupamento de 96,07%, superando a meta global estabelecida nos 95%.

O Agrupamento apresenta bons resultados no âmbito do desempenho dos alunos, embora se constate uma tendência de descida nos resultados das provas de aferição do 6º ano (língua portuguesa e matemática), bem como nos resultados do exame nacional de matemática do 9º ano. Nos parágrafos seguintes, descrevem-se, de forma particular, as condições estruturais da escola, o seu corpo docente e não docente e os seus alunos.

Condições estruturais. O Agrupamento de Escolas participante no estudo é formado desde o Jardim de Infância (JI) até ao 3º ciclo de ensino básico. O agrupamento tem tido sempre uma procura de alunos superior à capacidade de oferta dos seus edifícios escolares. A

escola-sede funciona em regime de desdobramento, com todas as implicações pedagógicas inerentes, aliadas à degradação física dos espaços escolares. E, de acordo com o relatório da IGEC (2012) os pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico mostram níveis de satisfação menos expressivos relacionados com as instalações da escola e o serviço prestado pelo refeitório e bufete.

Corpo docente. O Agrupamento apresenta um corpo docente estabilizado e experiente. Dos cento e trinta e sete (137) professores, 87,4% dos professores são efetivos e distribuem-se de seguinte modo: cento e dezoito (118) fazem parte do Quadro de Nomeação Definitiva, sendo que, entre eles, dezassete (17) pertencem ao Quadro da Zona Pedagógica. Entre os não efetivos (12,6%), encontram-se os professores contratados.

Pessoal não docente. O Agrupamento conta com setenta e dois (72) profissionais, sendo que trinta e três (33) são Assistentes Operacionais (entre os quais: 1 Encarregada dos Assistentes Operacionais, 1 Cozinheira, 1 Ajudante de cozinha, 1 Guarda-noturno), seis (6) são Assistentes Operacionais da Autarquia, quatro (4) são Contratos de Emprego-Inserção, dez (10) são Tarefeiros, dez (10) são Assistentes Técnicos, uma (1) Psicóloga, dois (2) Terapeutas da Fala, três (3) Formadores e três (3) Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa.

Alunos. No ano letivo de 2012/2013 estão inscritos no Agrupamento de Escolas Central cerca de mil quinhentos e trinta e dois (1532) alunos, sendo que cento e cinquenta e quatro (154) pertencem ao Pré-escolar, seiscentos e oito (608) ao 1º Ciclo do Ensino Básico, setecentos e cinquenta (750) aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e vinte (20) aos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

Em suma, o Agrupamento Central não tem dificuldades na captação dos alunos, devido à boa prestação do seu serviço educativo, como nos mostra o relatório de avaliação externa (2012) que afirma que os resultados académicos são consistentes, os resultados académicos superam sempre as medianas nacionais. Encontra-se presente, neste agrupamento, uma sólida política de inclusão, traduzida na igualdade de oportunidades proporcionadas a todos os alunos. Porém, a luta constante por falta de assistentes operacionais continua.

Desta forma, o Agrupamento encontra-se empenhado em mostrar a sua abertura à comunidade educativa criando uma forte ligação com as autarquias e outras comunidades locais. A adesão a projetos locais e nacionais, a implementação de algumas medidas inovadoras e a dinâmica de transversalidade dos projetos desenvolvem um efeito positivo na criação de um bom ambiente de trabalho e na diversificação de experiências e oportunidades de aprendizagem dos seus alunos.

3.3 Medidas

As técnicas de recolha dos dados e os métodos de análise dos dados são geralmente complementares e devem ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho, pelo que é importante que o investigador tenha uma visão global do seu trabalho (Quivy & Campenhoudt, 2008). No que concerne à recolha de dados, as técnicas acima mencionadas relacionam-se com a análise documental, a participação no GAP (Gabinete de Apoio ao Aluno), a construção de entrevistas ao diretor e ao coordenador da equipa de autoavaliação e a elaboração de um questionário aos docentes deste agrupamento de escolas. Este trabalho terá então, dois momentos distintos: um primeiro, referente a técnicas indiretas e o segundo referente a técnicas diretas. Isto é, o primeiro momento está relacionado com a análise documentos oficiais: registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos e, o segundo momento, assenta nas entrevistas semiestruturadas e nos inquéritos por questionário.

A análise documental identifica informações factuais que têm a sua origem em documentos produzidos pela escola ou sobre ela sem a finalidade específica de servirem a investigação que está a ser realizada. No primeiro caso incluem-se informações procedidas do órgão de gestão, por exemplo, e no segundo caso podem incluir-se registos da inspeção ou dos órgãos de administração local e regional (Figueiredo & Góis, 1995). Devido ao seu valor global e pelo papel que desempenham na vida do agrupamento consultámos o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Tivemos também em conta os relatórios da Avaliação Externa realizados pela IGEC (em 2008 e 2012), o contraditório apresentado em 2008 à IGEC pelo Agrupamento de Escolas relativo à primeira avaliação externa e o Plano de Melhoria do agrupamento.

Dada a natureza das questões e objetivos da investigação, que remetem para a compreensão de uma evolução ocorrida entre 2008 e 2012 no Agrupamento de Escolas, não demos especial atenção à observação no contexto onde decorreu a fase empírica deste estudo. Esta observação foi feita apenas através da intervenção no GAP (Gabinete de Apoio ao Aluno) onde pudemos perceber os casos de indisciplina registados pelo Agrupamento de Escolas. Neste sentido, decidimos recorrer às entrevistas e aos questionários.

As entrevistas constituem a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 2010). De acordo com Carmo (2010), existem dois tipos de situações em que é recomendado recorrer à entrevista: nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou em situações em que o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias, recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população-alvo que pretende conhecer. As entrevistas vieram a revelar-se importantes no processo de recolha de dados na presente investigação, pois interessou-nos compreender e interpretar perceções e, deste modo pareceu-nos que o contacto e o questionamento presencial eram a maneira mais acertada. Tal como Bogdan e Biklen (1994, p. 134) defendem, a entrevista deve ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

As entrevistas semiestruturadas destinaram-se ao diretor e à coordenadora da equipa de autoavaliação, pois não foi possível reunir toda a equipa. Relativamente à escolha da entrevista semiestruturada mostra-se uma decisão adequada visto que, parte da existência de um guião previamente preparado e que servirá de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas perguntas, não exigindo uma ordem rígida nas questões. A entrevista semiestruturada teve como base um Guião de Estudos de Caso elaborado pela equipa responsável pelas entrevistas do projeto Impacto e efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino não

Superior⁴ (AEEENS), no entanto foram formuladas questões específicas para este agrupamento. O desenvolvimento da entrevista adaptou-se ao entrevistado mantendo um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões pois, como refere Stake (2009: 81), “o estudo qualitativo raramente avança como um inquérito, com as mesmas perguntas a serem feitas a cada inquirido” e como adverte o mesmo autor, a nossa intenção não era a obtenção de respostas de sim e não mas sim, obter respostas que descrevessem um episódio, uma ligação entre determinados factos ou uma explicação.

Definidos os atores que iam ser entrevistados, construímos os guiões das entrevistas a aplicar ao Diretor e à Coordenadora da Equipa de Autoavaliação (cf. anexo VII e VIII). A entrevista construída para o Diretor (baseada num guião realizado para estudos de caso) era composta por cerca de 19 questões divididas em 3 blocos (contexto atual do agrupamento, conhecer as perspetivas do diretor do agrupamento avaliado e avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógico) e, em relação ao guião de entrevista da Coordenadora da Equipa de Autoavaliação este era composto por 24 questões repartidas em 6 blocos (conhecer a equipa de autoavaliação, contexto atual do agrupamento, Impacto e eficiência do processo de avaliação externa, *Liderança e Gestão, Prestação do Serviço Educativo e Resultados*). Cada um destes blocos era composto por objetivos específicos próprios. Foi nossa intenção formular as perguntas de forma clara e em articulação com o problema da investigação e com o tipo de informação que se pretendia recolher, as quais evocam experiências, comportamentos, conhecimentos, representações, opiniões e ideias dos atores educativos.

O inquérito por questionário consiste em inquirir um determinado grupo alvo, com vista a conhecer as suas opiniões, perceções sobre determinados assuntos (Ghiglione & Matalon, 1993). De acordo com Afonso (2005b, p. 102), “o inquérito por questionário também é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de actores no seio de uma organização (...)”. É possível, desta forma, estudar uma amostra representativa, permitindo conclusões mais válidas. No entanto, a

⁴ Este estudo integra-se no projecto Impacto e efeitos da Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior (PTCD/CPE-CED/116674/2010), e é financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia). Consultar <http://webs.ie.uminho.pt/avaliacaoexternaescolas/default.html>

aplicação deste tipo de inquérito também permite utilizar as respostas de cada indivíduo como referência para a aplicação de outros métodos de recolha de dados, nomeadamente a entrevista ou a observação direta (Quivy & Campenhoudt, 2008). Neste estudo foram aplicados questionários à comunidade docente do agrupamento de escolas com o objetivo de analisar qual a sua perceção face às mudanças ocorridas do primeiro para o segundo ciclo de AEE. O questionário, que teve por base fundamentalmente o quadro de referência da avaliação externa de escolas e os dados resultantes da análise documental efectuada aos relatórios de avaliação externa, integra questões de resposta em escala de Likert (1932), escala dicotómica simples e uma questão aberta e foi estruturado mediante a seguinte matriz:

- Secção A – Dados sociodemográficos e profissionais dos inquiridos;
- Secção B – Aspetos relativos aos processos de avaliação externa e autoavaliação comparativamente nos dois ciclos de Avaliação Externa de Escolas (engloba itens de resposta *Sim/Não/Não Sei*);
- Secção C – Aspetos referentes ao impacto dos processos de Avaliação Externa de Escolas no desempenho do Agrupamento de Escolas (abrange 13 itens de grau de concordância);
- Secção D – Dimensões sobre o funcionamento da escola/agrupamento de escolas nos últimos 4 anos (engloba 35 itens de grau de concordância);
- Secção E – Aspetos relativos aos projetos/mudanças implementadas no agrupamento de escolas (1 item de resposta aberta);
- Secção F – Aspetos relativos às lideranças no Agrupamento de Escolas (abarca 13 itens de resposta *Sim/Não*).

No fim do questionário existe uma rubrica *Observações* para o respondente poder acrescentar aspetos que considerar relevante em relação ao processo de avaliação e/ou de melhoria da escola.

3.4 Procedimentos

Os dados foram recolhidos ao longo do ano letivo 2013/2014. Tivemos como objetivo utilizar as três técnicas de recolha de dados referidas por Patton (1987, citado por Canavarro, 2003) para a investigação qualitativa (entrevistas, observação direta e análise documental) triangulando com os inquéritos por questionários para fins quantitativos.

Em Outubro de 2012, foi estabelecido o primeiro contacto com o Agrupamento de Escolas onde pretendíamos (e viemos a) desenvolver a investigação. Após contacto telefónico para marcação de um encontro, desloquei-me informalmente à instituição para apresentar os nossos objetivos de estudo. Seguidamente, apresentámos via *e-mail* o pedido de acolhimento de duas mestrandas, uma para estágio e outra para dissertação. Posteriormente, ao nos reunirmos com o Diretor da organização para apresentar uma breve descrição do estudo e dos critérios de seleção do caso, assim como obter a sua colaboração e consentimento, a outra mestranda pela incapacidade de se deslocar ao Agrupamento regularmente desistiu de estagiar no mesmo. Contudo, ao ser autorizada a nossa presença e confirmada a cooperação entre nós e o Agrupamento foi-nos solicitado o apoio no GAP pois um dos docentes do gabinete encontrava-se de baixa e os seus espaços precisavam de ser preenchidos. Foi-nos solicitada a apresentação do Projeto de Trabalho e, por sua vez, foi colocado no placar das informações da Escola-Sede e divulgado nas reuniões de Conselho Geral a participação do Agrupamento no presente estudo.

Continuamente avançámos rumo à ampliação de conhecimentos sobre o caso em estudo e o contexto envolvente. Para tal, procedemos à leitura e análise dos documentos estruturantes que dão suporte ao planeamento estratégico e à política educativa assumida (Projeto Educativo, Plano de Melhoria, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno), aos Relatórios (feitos pela equipa de avaliação externa) e ao Contraditório, produzidos no âmbito da AEE. É de salientar que na primeira ida ao Agrupamento (após estabelecida a cooperação) foi-nos dado total acesso aos documentos que seriam necessários para o desenvolvimento deste trabalho. Nesta fase de análise documental intensa (onde os Relatórios de AEE assumiram um papel central) seguiu-se a preparação e a operacionalização da recolha de dados através das entrevistas e dos questionários. A

construção das entrevistas e do questionário teve em conta diversos aspetos apontados em ambos os relatórios de avaliação externa (2008 e 2012).

Os guiões ao estarem preparados, foi comunicado ao Diretor a sua conclusão e solicitada uma data para as entrevistas. As duas entrevistas foram realizadas no mesmo dia em março de 2014. Primeiramente foi entrevistada a Coordenadora da equipa de AA e, por fim o Diretor (cf. quadro 5). As entrevistas foram realizadas a fim de obter o máximo de informação possível acerca do agrupamento de escolas e das suas opiniões sobre a AEE. Antes do início de cada entrevista foi dado a conhecer o âmbito e o contexto da investigação, o modo como pretendíamos registá-la (com gravador e registo de notas) bem como garantida a total confidencialidade das respostas (Lima, 2006). Estas foram analisadas de forma qualitativa. Como não possuíamos nenhum quadro categorial de análise pré-estabelecido, à medida que fomos transcrevendo as entrevistas começaram a destacar-se certos pontos em comum que nos possibilitaram a construção de algumas categorias.

Quadro 5 - Lista dos Entrevistados, Códigos e Duração das Entrevistas

Entrevistado	Código	Duração da Entrevista
Diretor do Agrupamento	E1	51 Minutos
Coord. da Equipa de AA	E2	38 Minutos

Realizadas as entrevistas, procedemos à sua transcrição integral. No final, as transcrições foram confrontadas com as gravações de modo a que se confirmassem as expressões utilizadas e o sentido dos discursos.

Em relação aos dados quantitativos recolhidos através do questionário, estes foram tratados através do programa SPSS, recorrendo à estatística descritiva, mais concretamente à distribuição de frequência das respostas. A resposta aberta apresentada no questionário foi analisada de forma quantitativa, a fim de perceber quantos inquiridos responderam, e de forma qualitativa. Os questionários foram entregues aos coordenadores de departamento (no caso da escola-sede) e aos coordenadores de estabelecimento (nas restantes escolas apresentadas na tabela 2) em maio de 2014 e recolhidos no início de junho do mesmo ano.

Dos 141 questionários distribuídos foram recolhidos 76, o que equivale a 50,7% do universo total (cf. quadro 6).

Quadro 6 - Universo, Respondentes e Percentagem de Respostas por Escolas do Agrupamento

	Universo Total	Respondentes	Percentagem (%)
Escola-sede	90	58	64,4%
Escola-2	8	5	62,5%
Escola-3	11	3	27,3%
Escola-4	5	2	40%
Escola-5	6	1	16,7%
Escola-6	7	0	0%
Escola-7	10	2	20%
Escola-8	4	4	100%
TOTAL	141	76	50,7%

No decorrer deste trabalho de campo, foi dada uma especial atenção à triangulação dos dados recolhidos através das diversas fontes (documentais e pessoais) com vista a atingir o maior rigor na análise e nas conclusões desta investigação.

3.5 Análise dos resultados

A análise dos dados esteve presente durante todo o trabalho empírico, desde que começámos a recolher as primeiras informações, num processo contínuo e interativo, no qual o conhecimento que foi sendo produzido orientou a nossa intervenção, influenciando as opções tomadas e a definição de estratégias.

Esta etapa teve início com a análise dos documentos produzidos pela AEE (Relatórios de escola e contraditório) e por diversos documentos estruturantes do Agrupamento (PE, RI, Plano de Melhoria, PAA). Estes documentos são produzidos pelos diversos agentes presentes no Agrupamento com o objetivo de adquirir conhecimento acerca dos principais aspetos que caracterizam a realidade em estudo e, a partir deles, produzir uma descrição da mesma, definindo o rumo da investigação. A análise documental esteve presente durante todo o trabalho de campo, pois fomos tendo acesso a mais documentos, quer porque necessitámos de aprofundar conhecimentos aos quais, inicialmente atribuímos pouca importância, mas que com as entrevistas se tornaram uma leitura necessária.

Deste modo, após a recolha, tratamento e confirmação factual dos dados, iremos proceder nos pontos seguintes aos resultados deste estudo seguindo primeiramente com a análise dos questionários, seguidamente iremos tratar as entrevistas com os documentos fundamentais do Agrupamento com o objetivo de no fim, cruzarmos todos os dados recolhidos.

3.5.1 Análise dos questionários aos docentes

Dados sociodemográficos e profissionais

Para iniciar esta análise dos dados obtidos pelos questionários achámos pertinente conhecer a comunidade docente, tendo em conta que estes atores têm um papel bastante importante para o sucesso do Agrupamento. O que nos interessou evidenciar foi a idade dos docentes e o seu tempo de serviço neste Agrupamento, através das respostas dos inquiridos.

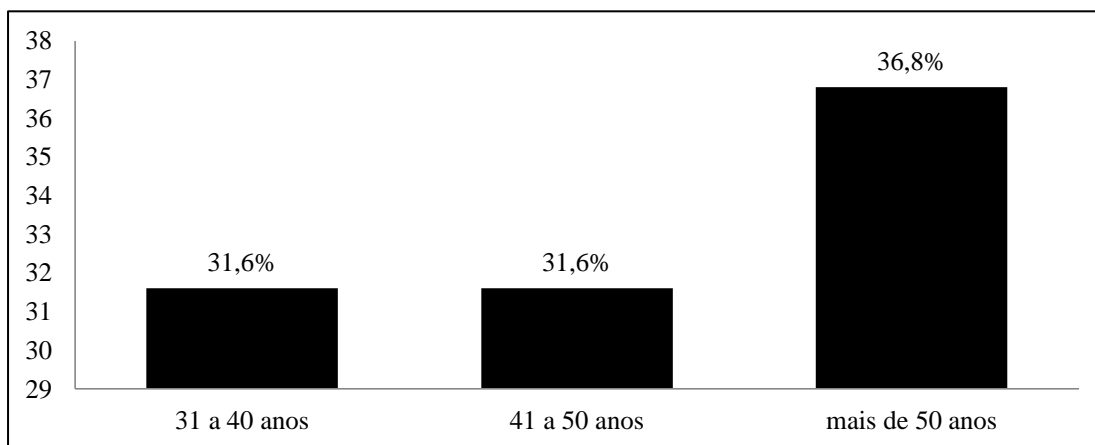


Gráfico 1 – Idade dos docentes do Agrupamento (em %)

Ao observarmos o gráfico 1 podemos verificar que num universo de 76 respostas, cerca de 37% dos docentes (28 professores) está acima dos 50 anos de idade e entre os “31 a 40 anos” e os “41 a 50 anos” a percentagem é a mesma (31,6 que corresponde a 24 docentes).

Relativamente ao tempo de serviço dos docentes inquiridos podemos verificar no gráfico 2 abaixo indicado, as maiores percentagens estão assentes no maior tempo de serviço na escola. Isto é, cerca de 39,5% (cerca de 30 docentes) já lecionam neste agrupamento há

mais de 10 anos e 27,6% (12 docentes) dão aulas há mais de 5 anos. É curioso verificar que 22,4% (17 docentes) começaram este ano letivo a lecionar neste Agrupamento, o que faz com que não sejam válidos para o presente estudo. Isto porque os dados que recolhemos estão relacionados com o período de 2008 a 2012.

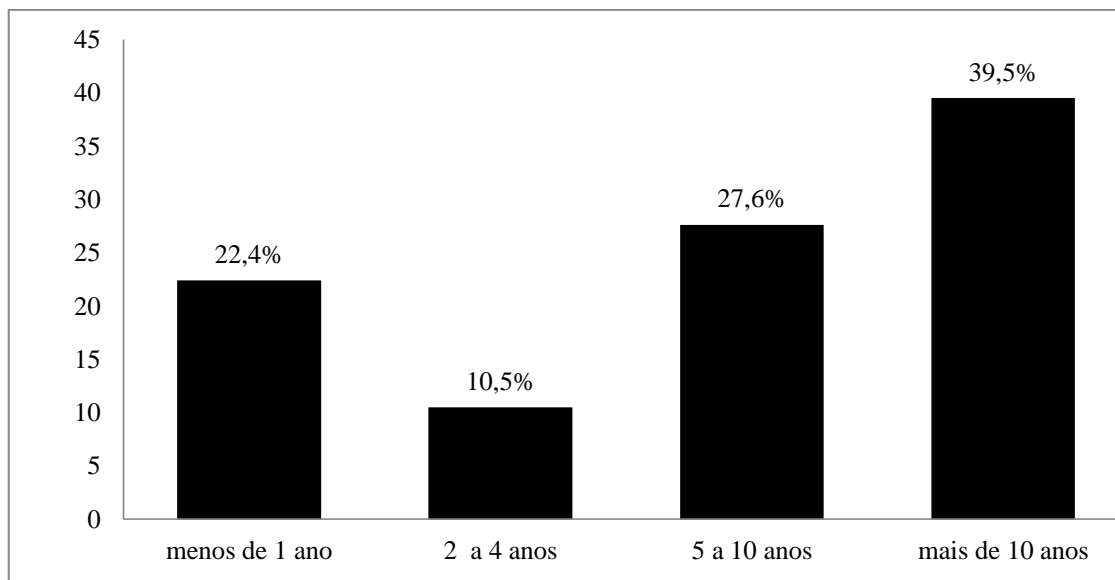


Gráfico 2 - Tempo de serviço dos docentes neste Agrupamento (em %)

Um fator considerado importante para o conhecimento da comunidade docente é a categoria profissional. Deste modo o gráfico 3 mostra-nos que 76,3% dos docentes pertence ao quadro do Agrupamento (58 professores), 15,8% pertencem à zona Pedagógica (12 professores), 6,6% são contratados (5 professores) e, 1,3% o equivalente a 1 docente que não respondeu à questão.

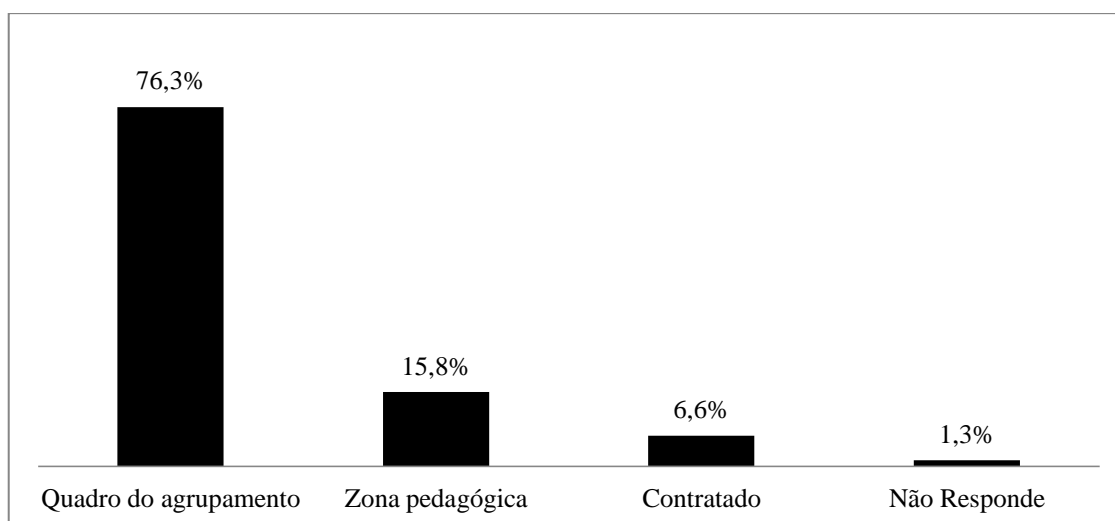


Gráfico 3 - Categoria profissional dos docentes (em %)

Relativamente aos cargos exercidos pelos docentes, 18 professores não responderam à questão nem mesmo indicaram o seu cargo na opção “Outro”. Deste modo, estes 18 professores correspondem a uma percentagem de cerca de 24%. Pela observação do gráfico 4 podemos observar que 37 docentes são Diretores de Turma, 6 pertencem ao Conselho Geral (englobando o Presidente do Conselho Geral), 3 fazem parte da Direção 5 pertencem à equipa de Avaliação Interna do Agrupamento, 2 são Coordenadores de Diretores de Turma e 4 Coordenadores de Departamento Curricular.

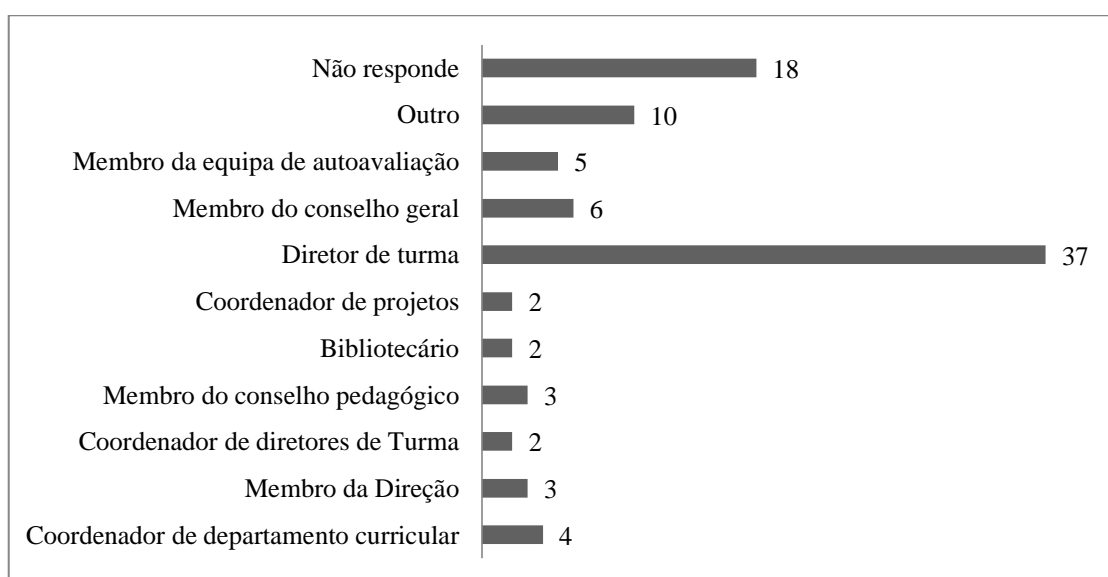


Gráfico 4 - Cargos exercidos pelos docentes no Agrupamento (nº de respostas).

Contudo, 10 docentes assinalaram a opção “Outro”. Nesta opção constatámos a presença de 5 “Coordenadores de Subdepartamento”; 1 docente que dá “Apoio à Direção”; 1 “Coordenador de Ano”; 3 “Coordenadores de Estabelecimentos”; 1 Coordenador de Secretariado de Exames”; 2 “Membro do Conselho Pedagógico”; 1 “Coordenador de Desporto Escolar”; 1 “Avaliador Externo”; e, 1 “Diretor de Instalações”. O número de respostas é muito superior ao universo dos questionários, pois esta questão era passível de respostas múltiplas.

Para podermos analisar as questões relativas aos restantes grupos do questionário é importante perceber quantos docentes estiveram presentes na primeira AEE (2008) e na segunda AEE (2012). Deste modo, o gráfico 5 que se segue indica qual o número de docentes que participaram nas avaliações externas.

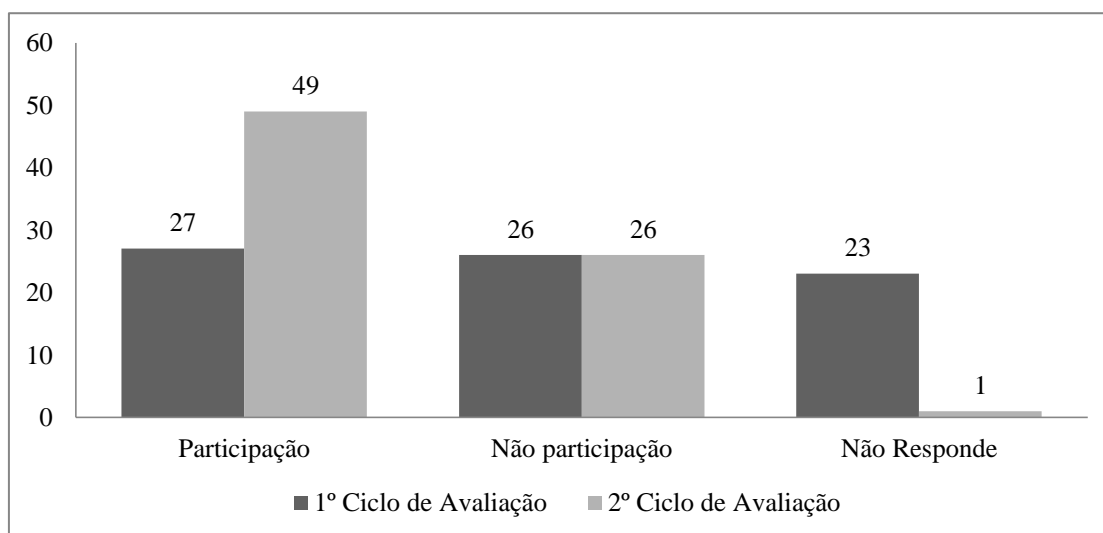


Gráfico 5 - Número de participações na AEE

Com a análise do gráfico 5 podemos perceber que 26 docentes não estiveram presentes em nenhuma avaliação externa efetuada neste Agrupamento. Relativamente ao 1º Ciclo avaliativo 23 professores não responderam quanto à sua participação nesta avaliação. Contudo, 27 professores participaram de diferentes modos. No 2º ciclo de Avaliação Externa de Escolas 49 professores estiveram presentes e um docente não respondeu. O gráfico 6 mostra as diversas formas de participação da AEE.

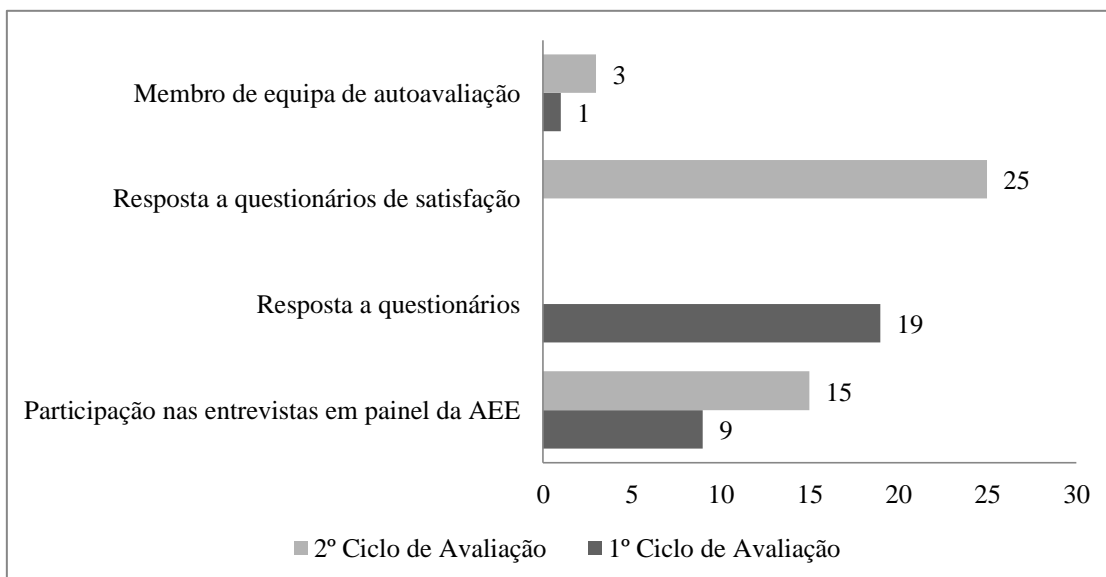


Gráfico 6 - Número de participações nas diversas modalidades

Podemos verificar, através do gráfico 6, que em relação à primeira avaliação externa 25% dos docentes participaram na “Resposta a questionários” e 11,8% na “Participação nas entrevistas em painel da AEE”. Relativamente à segunda avaliação externa, a taxa de resposta foi superior à primeira (64,5% contra 35,4% da primeira avaliação), sendo que cerca de 32,8% dos docentes participaram na “Resposta a questionários de satisfação” e 19,7% participaram “nas entrevistas em painel da AEE”. No caso da “Não Participação” a percentagem de resposta de ambas as avaliações é de 34,2% (26 inquiridos) e a percentagem de inquiridos que não responderam é de 30,3% na primeira avaliação externa e de 1,3% na segunda avaliação externa. Nesta questão, na opção “Outro”, houve 1 inquirido que indicou “Conselho Geral” e outro “Presidente da Assembleia de Escola”, ambos na 1ª avaliação externa realizada ao Agrupamento.

Processos de avaliação externa e de autoavaliação do Agrupamento

É de salientar, com base no gráfico 7, que as respostas relativas à divulgação e análise dos processos de avaliação externa e de autoavaliação têm sempre uma percentagem superior no segundo ciclo de avaliação em comparação com o primeiro ciclo. Deste modo, o gráfico seguinte compara as percentagens de resposta “Sim” de cada afirmação na primeira avaliação externa efetuada em 2008 com a segunda realizada em 2012.

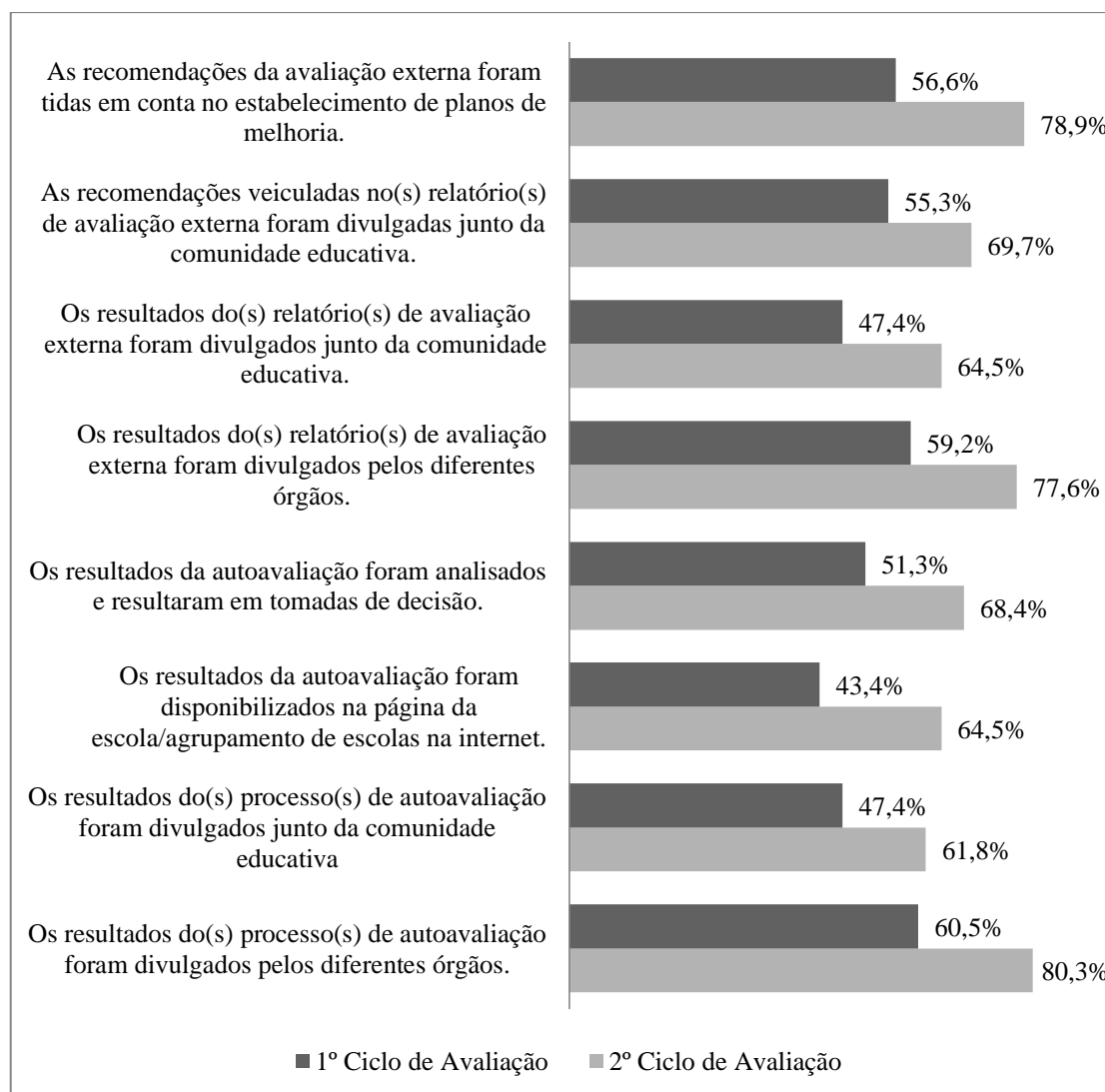


Gráfico 7 – Percentagem de respostas afirmativas referentes à divulgação dos processos de avaliação externa e de autoavaliação no Agrupamento.

Como podemos verificar no 1º ciclo de avaliação externa as afirmações que têm uma percentagem superior são “os resultados do (s) processo (s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos” com cerca de 60,5% dos docentes a confirmarem terem esse conhecimento e “os resultados do(s) relatório(s) de avaliação externa foram divulgados pelos diferentes órgãos” com 59,2% dos inquiridos. No 2º ciclo de avaliação a maior percentagem corresponde à mesma afirmação obtida no 1º ciclo “os resultados do(s) processo(s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos”, mas agora com uma percentagem superior (80,3%), sendo que a segunda afirmação com percentagem mais elevada (78,9%) corresponde às “recomendações da avaliação externa foram tidas em conta no estabelecimento de planos de melhoria”. Contudo, é de referir que ainda existe uma percentagem assinalável de docentes a quem a divulgação e análise dos processos de avaliação externa e de autoavaliação não chega, mais no primeiro ciclo avaliativo do que no segundo, o que não deixa de ser um aspeto positivo.

Impacto dos processos de avaliação externa no desempenho do agrupamento

O grupo seguinte do questionário estava relacionado o impacto dos processos de avaliação externa no desempenho da escola/agrupamento, tendo por base um conjunto de afirmações.

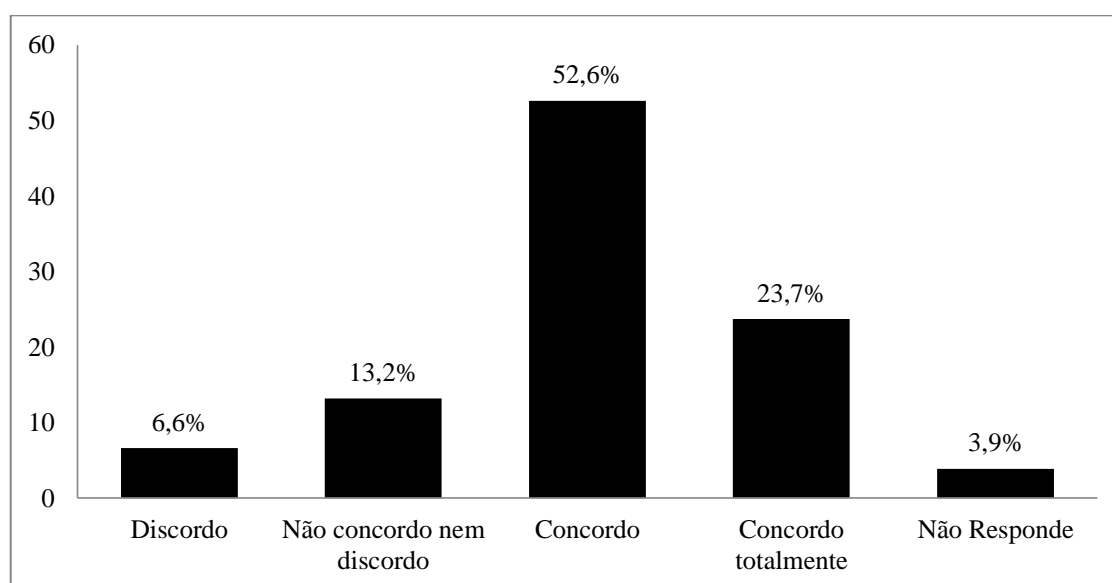


Gráfico 8 - Contribuição para um olhar crítico e atualizado sobre o funcionamento da escola.

O gráfico 8 analisa o grau de concordância sobre a afirmação “a avaliação externa contribuiu para uma visão crítica e atualizada sobre o funcionamento da escola”, onde podemos constatar que 52,6% dos professores concordam; 23,7% concordam totalmente; 13,2% não concordam nem discordam; 6,6% discordam e 3,9% não respondem à questão.

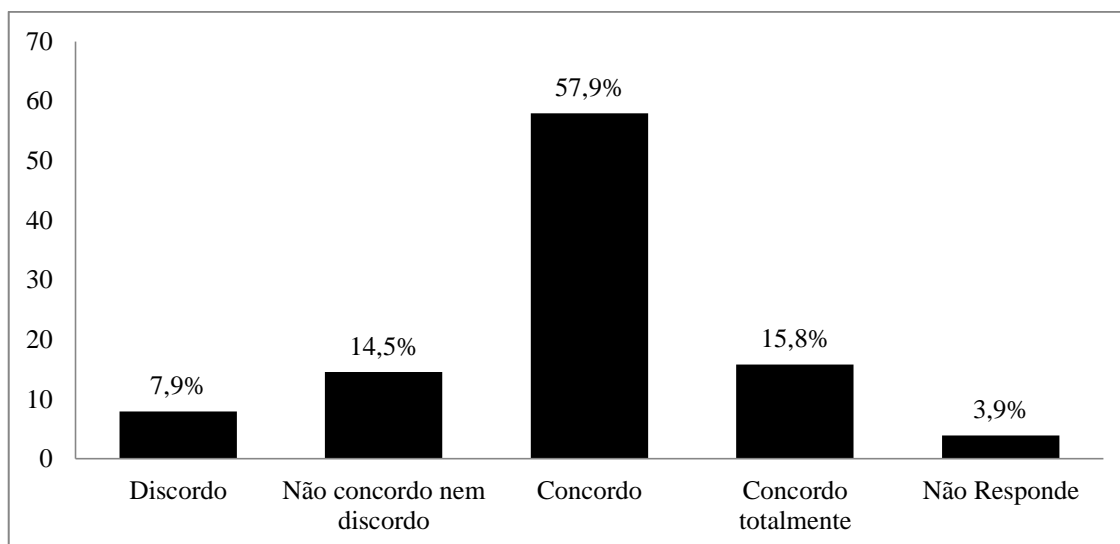


Gráfico 9 - Contribuição para a melhoria da organização e gestão escolar.

O gráfico 9 está relacionado com o facto da avaliação externa contribuir para a “melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável”. Assim, verificamos que 15,8% dos inquiridos concordam totalmente; 57,9% concordam; 14,5% não têm opinião formada; 7,9% discordam e 3,9% não responde à questão.

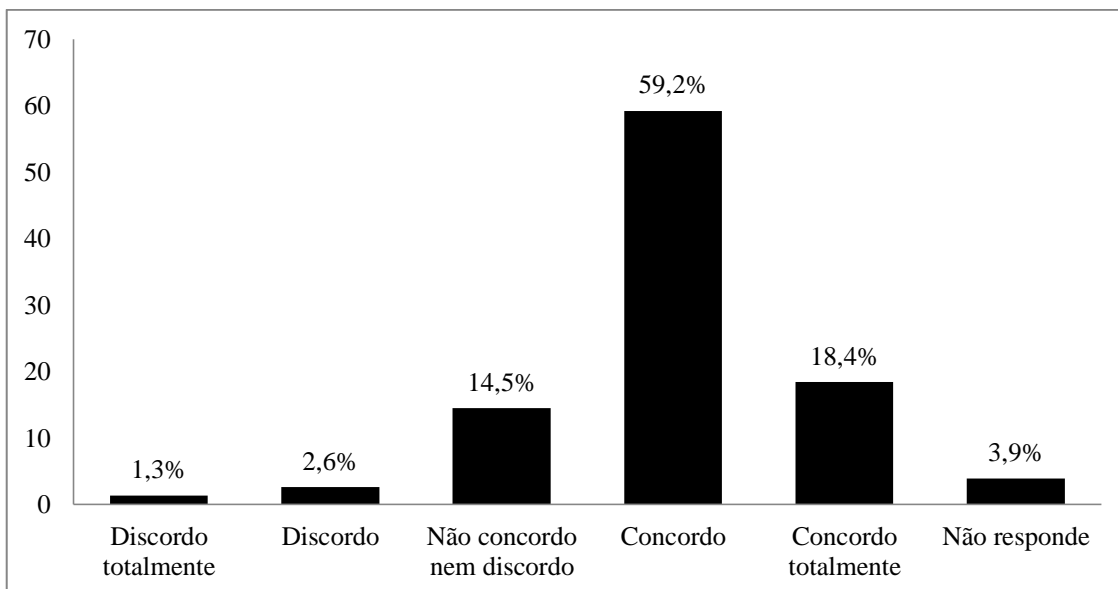


Gráfico 10 - Avaliação externa como instrumento de apoio à organização da escola.

Relativamente ao gráfico 10 conseguimos perceber que 59,2% concordam que a avaliação externa constitui um instrumento de apoio à organização da escola apontando os seus pontos fortes e as áreas de melhoria; 18,4% concordam totalmente com esta afirmação; 14,5% não concordam nem discordam; 2,6% discordam; 1,3% discordam totalmente; e, 3,9% não respondem.

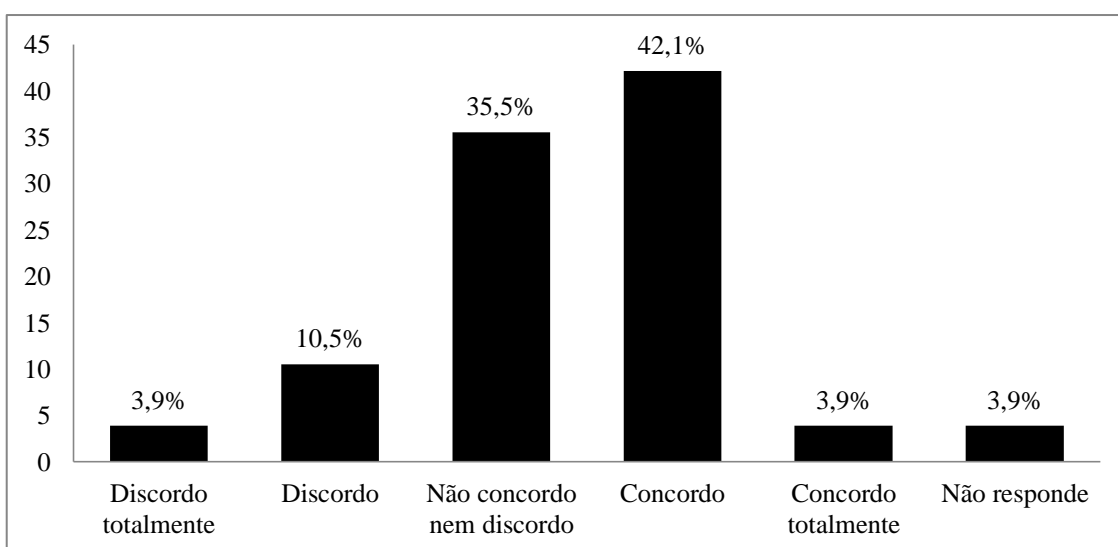


Gráfico 11 - Contribuição para o reforço da identidade e desenvolvimento dos docentes.

No que se refere ao contributo da avaliação externa no reforço da identidade e desenvolvimento profissional dos professores, o gráfico 11 mostra que 42,1% concordam com esta afirmação; 35,5% não concordam nem discordam; 10,5% discordam; e, 3,9% concordam totalmente, discordam totalmente ou não respondem. Embora seja uma afirmação mais favorável do que desfavorável, parece também dividir a opinião dos professores.

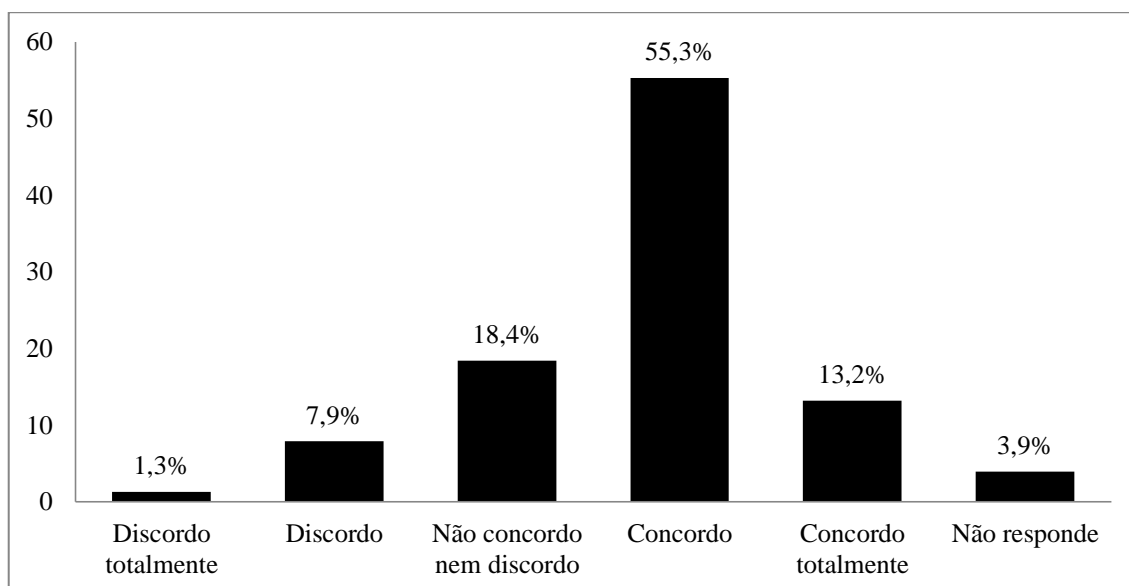


Gráfico 12 - Promoção da capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

Através do gráfico 12 podemos constatar que a grande maioria dos professores (68,5%) concorda que a avaliação externa promove a capacidade de autorregulação e melhoria da escola; 18,4% não concorda nem discorda; 9,2% discorda e 3,9% não responde à questão.

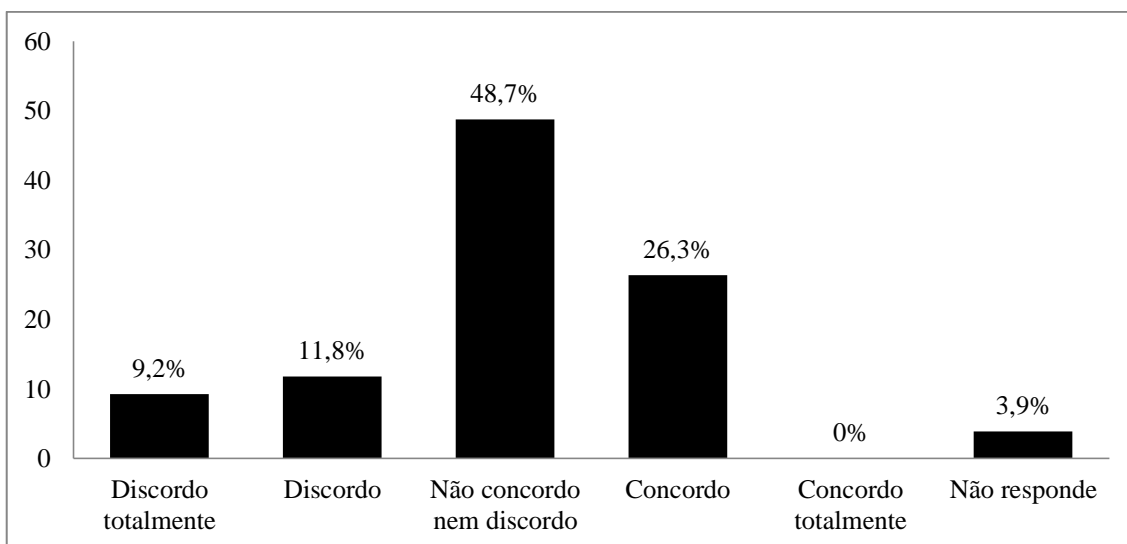


Gráfico 13 - Impacto da avaliação externa nos resultados acadêmicos.

No que concerne à afirmação a avaliação externa “teve impacto na melhoria dos resultados acadêmicos” (cf. gráfico 13) a percentagem mais elevada de inquiridos (48,7%) não concorda nem concorda com esta afirmação; 26,3% concordam; 20% discordam e 3,9% não responde. É por isso uma afirmação que divide a opinião dos professores.

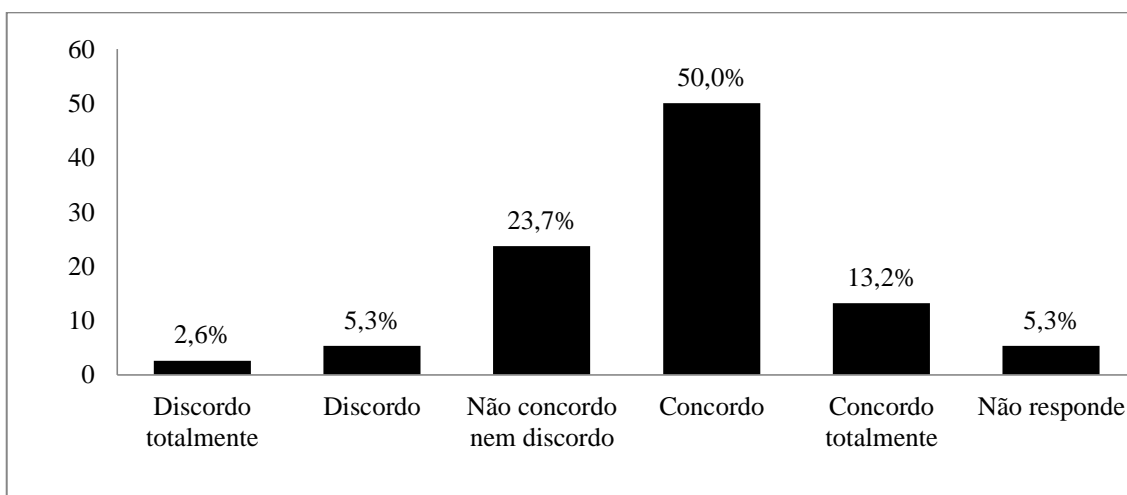


Gráfico 14 - Contribuição na definição do PE e reforço da identidade da escola.

Em relação à afirmação a avaliação externa “contribuiu para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade” (cf. gráfico 14), a maioria dos professores (63%) concordam; 23,7% não concordam nem discordam; 7,9% discordam e 5,3% não responderam à questão.

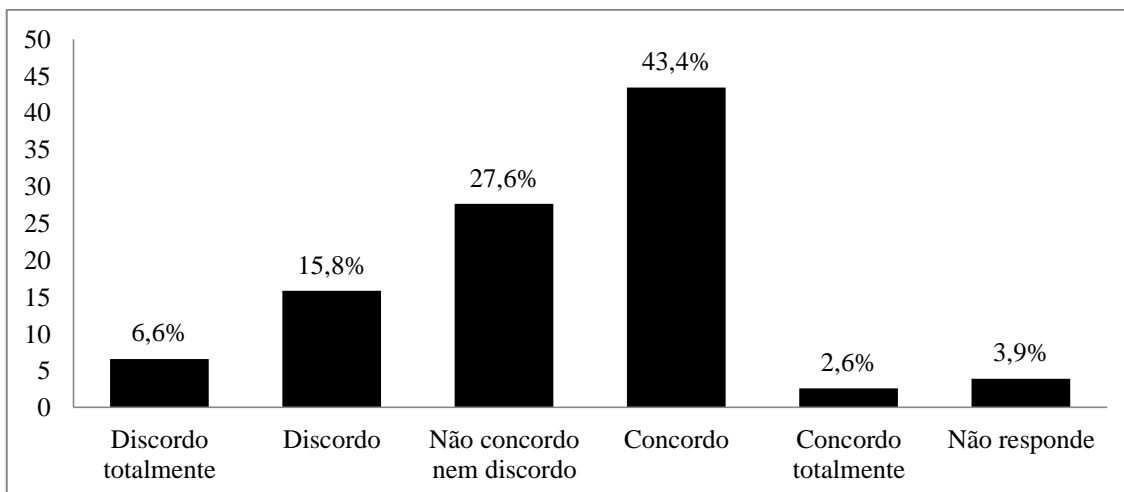


Gráfico 15 - Contribuição para a melhoria dos dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola.

No que diz respeito à avaliação externa contribuir para a melhoria dos dispositivos de avaliação dos alunos e do desempenho da escola, podemos observar através do gráfico 15 que cerca de metade 46% dos professores concordam; 27,6% não concordam nem discordam; 22,4% discordam e 3,9% não responderam. Esta afirmação parece dividir também a opinião dos professores.

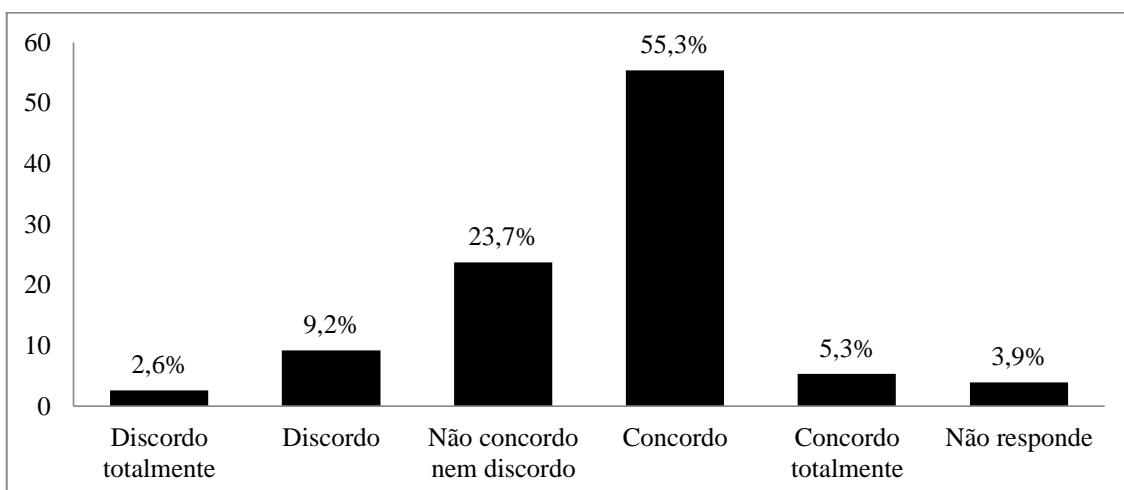


Gráfico 16 - Contribuição para o aumento do sentido de eficácia de escola.

Relativamente à questão “a avaliação externa contribuiu para aumentar o sentido de eficácia da escola”, podemos constatar pelo gráfico 16 que a maioria dos professores (60,6%) concorda; 23,7% não concordam nem discordam; 10,8% discordam e 3,9% não responderam.

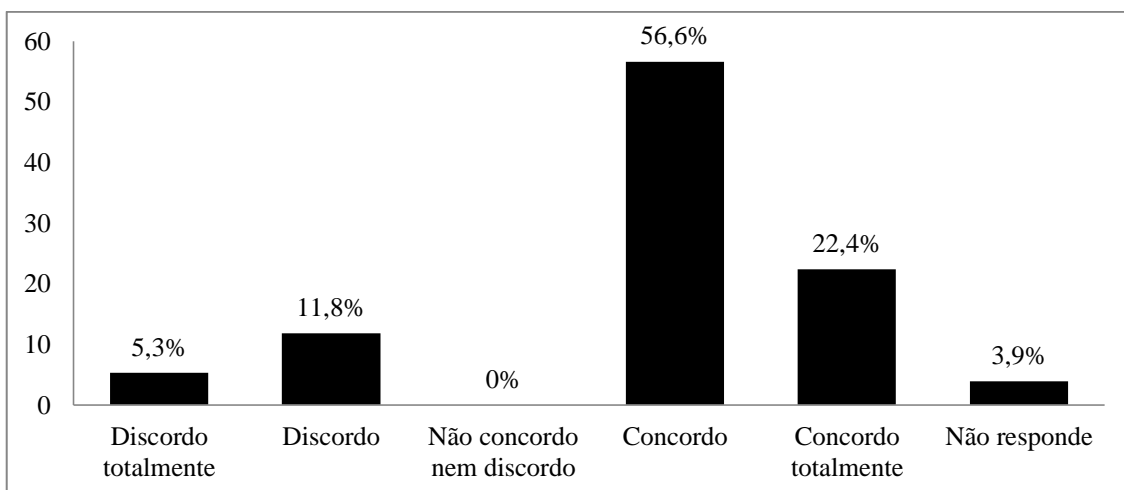


Gráfico 17 - A avaliação externa promove os processos de melhoria da escola.

Mais uma vez, existe concordância entre os professores referente à reflexão que a avaliação externa promove sobre os processos de melhoria da escola, pois 78% dos docentes concordam; 16,3% discordam e 3,9% não responderam (cf. gráfico 17).

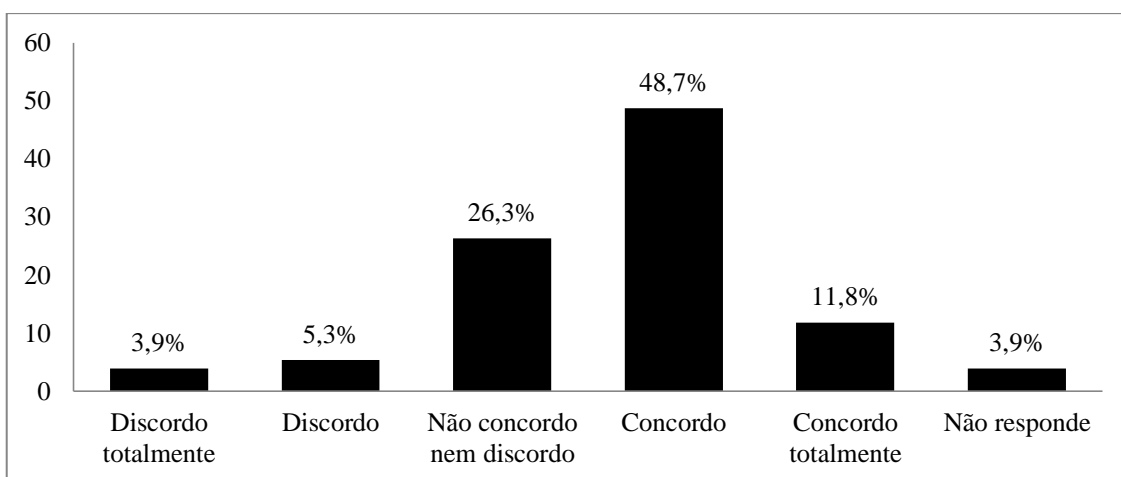


Gráfico 18 - A avaliação externa incentiva uma maior articulação entre o diretor e as lideranças intermédias.

No que concerne ao facto da avaliação externa incentivar uma maior articulação entre o diretor e as lideranças intermédias, podemos observar, no gráfico 18, que 60,5% dos professores concordam; 26,3% não concordam nem discordam; 5,3% discordam totalmente e 3,9% não responderam.

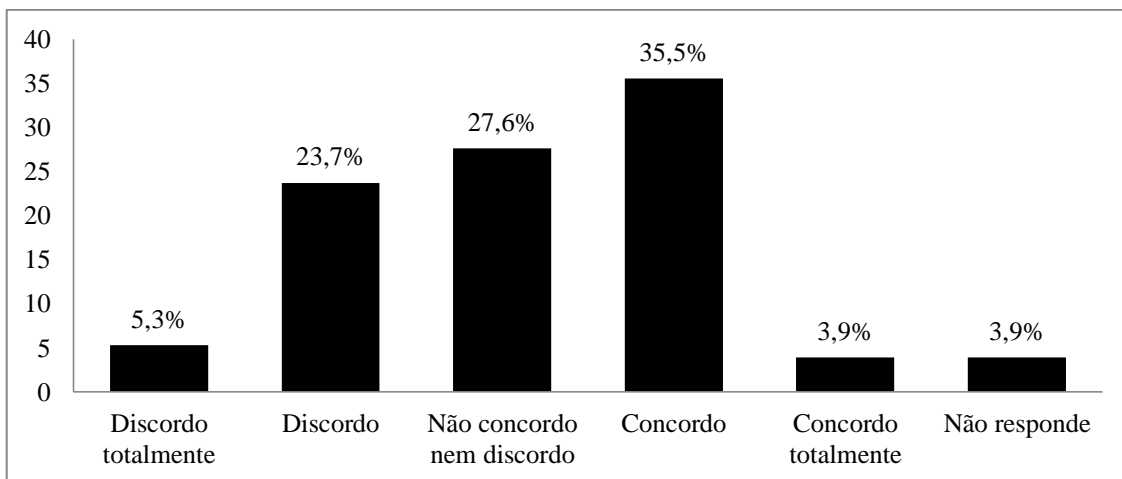


Gráfico 19 - Contribuição da avaliação externa para o desenvolvimento dos professores em torno de processos de ensino/aprendizagem.

Relativamente à avaliação externa poder ter contribuído para o desenvolvimento dos processos ensino/aprendizagem (cf. gráfico 19) observa-se que esta afirmação não é consensual, pois continuamos a ter uma percentagem superior de docentes que concordam (38,4%), no entanto, 27,6% não concordam nem discordam; 29% discordam e 3,9% não responderam.

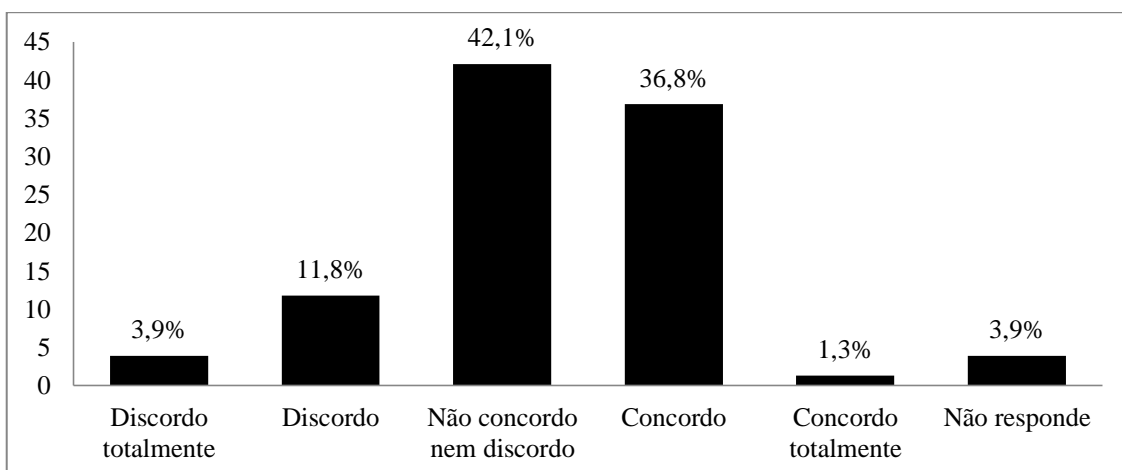


Gráfico 20 - A avaliação externa promove uma maior comunicação entre a escola e a comunidade envolvente.

A última afirmação deste grupo estava relacionada com a avaliação externa proporcionar uma maior comunicação entre a escola e a comunidade envolvente (cf. gráfico 20). Assim, conseguimos verificar que 42,1% dos professores não concordam nem discordam com esta

premissa; 38,1% concordam; 15,7% discordam e 3,9% não responderam, dividindo, desta forma, a sua opinião.

Melhorias no funcionamento do Agrupamento nos últimos quatro anos

Este grupo pretendia verificar o grau de concordância dos docentes inquiridos acerca dos progressos existentes no agrupamento nos últimos quatro anos. Este grupo era composto por 35 afirmações influenciadas pelo quadro de referência para a avaliação externa de escolas, que integra três domínios – Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e gestão – abrangendo um total de nove campos de análise, por sua vez, estes campos de análise compreendem diversos referentes. As 35 afirmações presentes no questionário foram divididas, neste estudo, em três tabelas consoante o domínio a que pertenciam. Ou seja, a primeira tabela irá conter as afirmações referentes ao domínio “Resultados”, a segunda ao domínio “Prestação do Serviço Educativo” e, por fim, a terceira compreenderá o domínio “Liderança e gestão”. O grau de concordância tem a seguinte legenda: DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente e, os inquiridos que não responderam (NR – Não responde). Os valores onde as afirmações obtiveram maior concordância estão assinaladas a negrito, e os segundos a sublinhado.

Quadro 7 - Melhoria do Agrupamento no domínio *Resultados* nos últimos quatro anos.

	DT	D	NCND	C	CT	NR
Resultados Académicos	2 (2,6%)	3 (3,9%)	<u>29</u> (38,2%)	33 (43,4%)	1 (1,3%)	8 (10,5%)
Satisfação e reconhecimento da comunidade educativa	1 (1,3%)	3 (3,9%)	<u>25</u> (32,9%)	38 (50,0%)	2 (2,6%)	7 (9,2%)
Comportamento e disciplina	0 (0,0%)	14 (18,4%)	<u>22</u> (28,9%)	29 (38,2%)	4 (5,3%)	7 (9,2%)
Participação e desenvolvimento cívico	0 (0,0%)	7 (9,2%)	30 (39,2%)	<u>29</u> (38,2%)	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Participação dos pais na vida da escola	0 (0,0%)	7 (9,2%)	31 (40,8%)	<u>27</u> (35,0%)	5 (6,6%)	6 (7,9%)

Combate ao abandono escolar	0 (0,0%)	3 (3,9%)	34 (44,7%)	<u>27 (35,5%)</u>	6 (7,9%)	6 (7,9%)
Formas de valorização do sucesso dos alunos	1 (1,3%)	3 (3,9%)	32 (42,1%)	<u>28 (36,8%)</u>	6 (7,9%)	6 (7,9%)

De acordo com o quadro 8, podemos verificar que as percentagens de concordância são superiores às percentagens de discordância, embora também existam afirmações que dividem a opinião dos professores. Assim, a dimensão onde houve uma melhoria mais significativa entre os inquiridos no domínio “Resultados” está relacionada com a “Satisfação e reconhecimento da comunidade educativa” com 50% dos docentes a concordarem com esta premissa. As afirmações “Resultados académicos” (43,3%) e “Comportamento e disciplina” (38,2%) também contemplam um número mais elevado de respostas “Concordo”. No entanto, são várias as afirmações que registam a opinião “Não concordo nem discordo”: “Participação e desenvolvimento cívico” (39,2%), “Participação dos pais na vida da escola” (40,8%), “Combate ao abandono escolar” (44,7%), “Formas de valorização do sucesso dos alunos” (42,1%).

Quadro 8 - Melhorias do Agrupamento no domínio Prestação do Serviço Educativo nos últimos quatro anos

	DT	D	NCND	C	CT	NR
Práticas de ensino	1 (1,3%)	2 (2,6%)	36 (47,4%)	<u>28 (36,8%)</u>	3 (3,9%)	6 (7,9%)
Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens	1 (1,3%)	4 (5,3%)	<u>24 (31,6%)</u>	37 (48,7%)	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Monitorização e avaliação das aprendizagens	1 (1,3%)	3 (3,9%)	<u>19 (25,0%)</u>	42 (55,3%)	4 (5,3%)	7 (9,2%)
Diversidade das formas de avaliação das aprendizagens escolares	1 (1,3%)	5 (6,6%)	34 (44,7%)	<u>28 (36,8%)</u>	1 (1,3%)	7 (9,2%)
Diversificação da oferta educativa	1 (1,3%)	5 (6,6%)	39 (51,3%)	<u>23 (30,3%)</u>	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Coordenação de departamentos	1 (1,3%)	3 (3,9%)	<u>29 (38,2%)</u>	33 (43,4%)	3 (3,9%)	7 (9,2%)
Coordenação de diretores de turma	1 (1,3%)	5 (6,6%)	35 (46,1%)	<u>27 (35,5%)</u>	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Acompanhamento e supervisão das práticas letivas	1 (1,3%)	5 (6,6%)	47 (61,8%)	15 (19,7%)	1 (1,3%)	7 (9,2%)

Articulação entre níveis de ensino	2 (2,6%)	4 (5,3%)	<u>26</u> (34,2%)	32 (42,1%)	6 (7,9%)	6 (7,9%)
Contextualização do currículo e abertura ao meio	1 (1,3%)	5 (6,6%)	37 (48,7%)	<u>27</u> (35,5%)	0 (0,0%)	6 (7,9%)
Adequação do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais	1 (1,3%)	5 (6,6%)	<u>23</u> (30,3%)	35 (46,1%)	6 (7,9%)	6 (7,9%)
Funcionamento dos conselhos de turma	0 (0,0%)	5 (6,6%)	37 (48,7%)	<u>25</u> (32,9%)	3 (3,9%)	6 (7,9%)
Colaboração entre docentes	0 (0,0%)	5 (6,6%)	32 (42,1%)	<u>30</u> (39,5%)	3 (3,9%)	6 (7,9%)
Valorização da dimensão artística	1 (1,3%)	8 (10,5%)	38 (50,0%)	<u>22</u> (28,9%)	1 (1,3%)	6 (7,9%)
Rendibilização dos recursos educativos	0 (0,0%)	6 (7,9%)	33 (43,4%)	<u>30</u> (39,5%)	1 (1,3%)	6 (7,9%)
Tempo dedicado às aprendizagens	2 (2,6%)	<u>13</u> (17,1%)	36 (47,4%)	<u>18</u> (23,7%)	1 (1,3%)	6 (7,9%)

No que diz respeito ao quadro 9 podemos verificar que a percentagem de concordância é maior que a percentagem de discordância, embora exista um maior número de afirmações que divide a opinião dos professores. A premissa onde houve maior consenso em relação à melhoria na Prestação do Serviço Educativo no Agrupamento nos últimos 4 anos foi na coluna “Concordo” com a afirmação “Monitorização e avaliação das aprendizagens” (55,3%). Os professores também consideraram existir uma melhoria na “Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens” (48,7%) e na “Adequação do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais” (46,1%). Relativamente à coluna “Não concordo nem discordo” as afirmações que obtiveram um maior grau de concordância foram: “Acompanhamento e supervisão das práticas letivas” (61,8%), “Diversificação da oferta educativa” (51,3%) e “Valorização da dimensão artística” (50,0%). É ainda de salientar que 19,7% dos professores consideram não ter havido “tempo dedicado às aprendizagens” e 11,8% “Valorização da dimensão artística”.

Quadro 9 - Melhoria da escola em termos de Liderança e gestão nos últimos quatro anos.

	DT	D	NCND	C	CT	NR
Estabelecimento de parecerias	0 (0,0%)	3 (3,2%)	<u>25 (32,9%)</u>	35 (46,1%)	6 (7,9%)	7 (9,2%)
Planos de formação de docentes	3 (3,9%)	13 (17,1%)	32 (42,1%)	<u>20 (26,3%)</u>	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Formação de assistentes técnicos e operacionais	0 (0,0%)	6 (7,9%)	34 (44,7%)	<u>28 (36,8%)</u>	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Elaboração de documentos estruturantes (RI, PAA, PE)	0 (0,0%)	3 (3,9%)	14 (18,4%)	47 (61,8%)	6 (7,9%)	6 (7,9%)
Clima da escola	0 (0,0%)	4 (5,3%)	37 (48,7%)	<u>25 (32,9%)</u>	4 (5,3%)	6 (7,9%)
Planeamento e gestão	0 (0,0%)	2 (2,6%)	34 (44,7%)	<u>27 (35,5%)</u>	6 (7,9%)	7 (9,2%)
Liderança	0 (0,0%)	2 (2,6%)	31 (40,8%)	<u>26 (34,2%)</u>	10 (13,2%)	7 (9,2%)
Consolidação da autoavaliação da escola	0 (0,0%)	1(1,3%)	<u>22 (28,9%)</u>	41 (53,9%)	6 (7,9%)	6 (7,9%)
Desenvolvimento de planos de melhoria	0 (0,0%)	1(1,3%)	16 (21,1%)	43 (56,6%)	9 (11,8%)	7 (9,2%)
Dinamização e mobilização de recursos da comunidade educativa	0 (0,0%)	2 (2,6%)	<u>31 (40,8%)</u>	34 (44,7%)	2 (2,6%)	7 (9,2%)
Valorização das lideranças intermédias	0 (0,0%)	4 (5,3%)	37 (48,7%)	<u>27 (35,5%)</u>	2 (2,6%)	6 (7,9%)
Circuitos de informação e comunicação interna e externa	0 (0,0%)	3 (3,9%)	<u>25 (32,9%)</u>	39 (51,3%)	3 (3,9%)	6 (7,9%)

Relativamente à melhoria nos últimos 4 anos em termos de Liderança e gestão (cf. Quadro 10) as afirmações que obtiveram um maior consenso estão relacionados com a “Elaboração de documentos estruturantes (RI, PAA, PE)” (61,8%); “Desenvolvimento de planos de melhoria” (56,6%), e “Consolidação da autoavaliação da escola” (53,9%). É de salientar que nos referentes “clima de escola” e “valorização das lideranças intermédias”, 48,7% dos professores não concordam nem discordam com a existência de algum tipo de melhoria. Em termos da resposta “Concordo totalmente”, a “Liderança” (13,2%) e o “Desenvolvimento de planos de melhoria” (11,8%) apresentaram uma percentagem mais elevada.

Projetos/mudanças implementadas no Agrupamento

Com esta questão pretendíamos que os professores, de forma aberta, nos dissessem quais os projetos/mudanças desenvolvidos nos últimos 4 anos com vista à melhoria do Agrupamento. Apenas 36,8% responderam a esta questão, sendo o projeto mais apontado para melhorar o Agrupamento de Escolas a “Parceria Escola-Família” com cerca de 29,2% dos docentes a salientá-lo. Em termos das mudanças, a “Articulação entre ciclos e níveis de ensino” obteve 14,5% das respostas dos docentes. É de salientar que os 36,8% dos inquiridos são conhecedores dos projetos que integram o Plano de Melhoria do Agrupamento. Os projetos com mais destaque por parte dos docentes foram: Projeto “Amigo mais Velho”, Projeto “Melhor Turma”, “Espírito/Ações de solidariedade”, “GAP”, “Controlo da Disciplina”, “Atividades e ensino experimental”, “Acompanhamento diferenciado” e “Tutoria professor/aluno”.

As lideranças no Agrupamento: principais características

Este último grupo tinha como objetivo identificar as principais características em termos de lideranças existentes no Agrupamento de Escolas. Deste modo, o gráfico 21 mostra as percentagens de respostas afirmativas respeitantes ao Diretor do Agrupamento em estudo. Como podemos analisar, o diretor, na opinião dos inquiridos, possui todas as características por nós apresentadas. No entanto, apesar de todas as afirmações terem um valor acima de 80% de “Sim”, as características que assumiram percentagens maiores são: “Delega competência e responsabilidades” (93,4%), “Demonstra empenho no processo de mudança” (92,1%) e, “Aceita sugestões de melhoria” (90,8%).

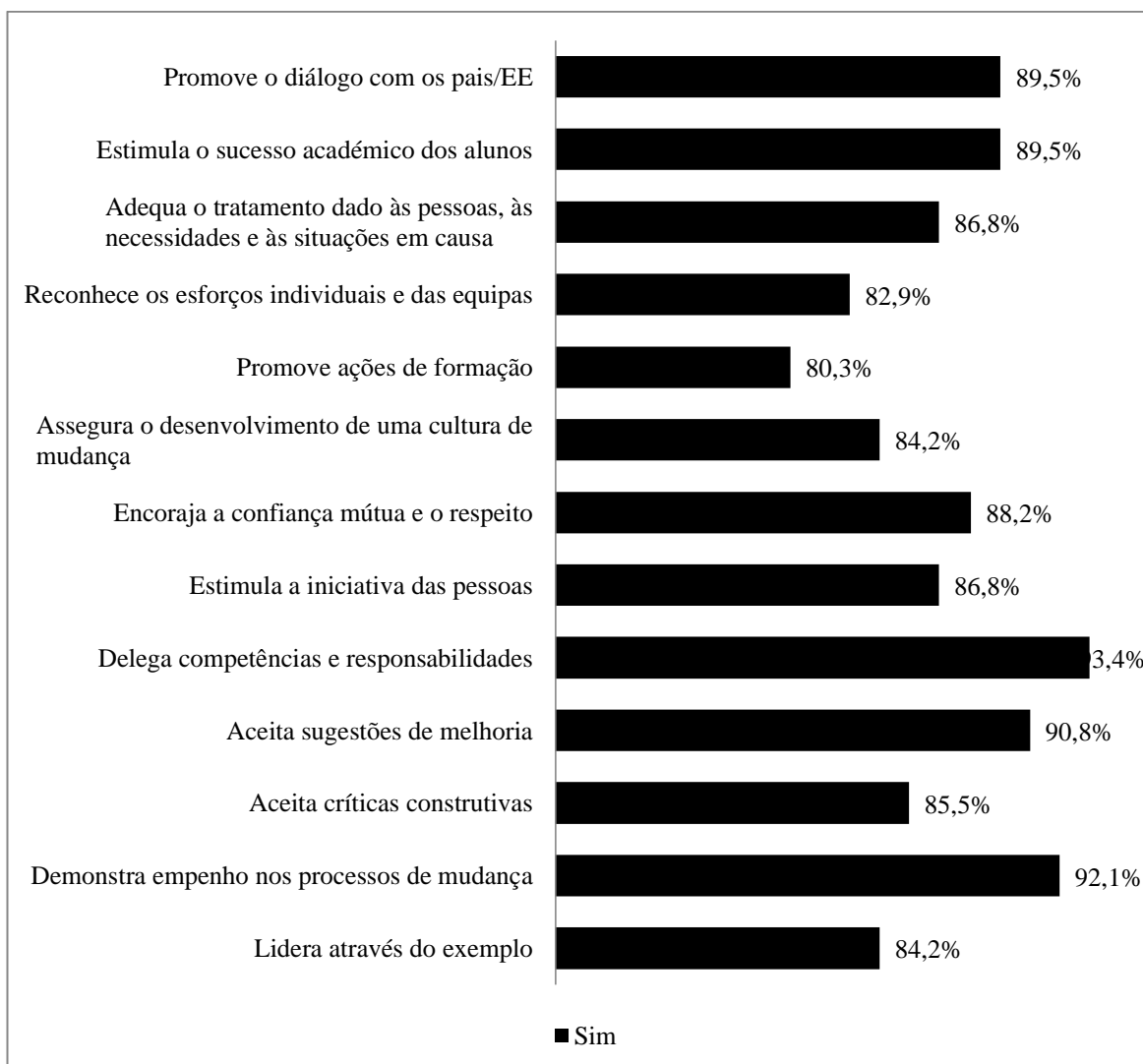


Gráfico 21 - Percentagem de respostas afirmativas, relativas às características do Diretor do Agrupamento.

Relativamente às características das lideranças intermédias (cf. gráfico 22), estas não tiveram nenhuma afirmação “Sim” acima dos 90% no entanto, as afirmações onde existiu um maior grau de concordância entre os inquiridos correspondem a “Delegam competências e responsabilidades” (88,2%), “Estimulam o sucesso académico dos alunos” (85,5%) e “Estimulam a iniciativa das pessoas” (84,2%).

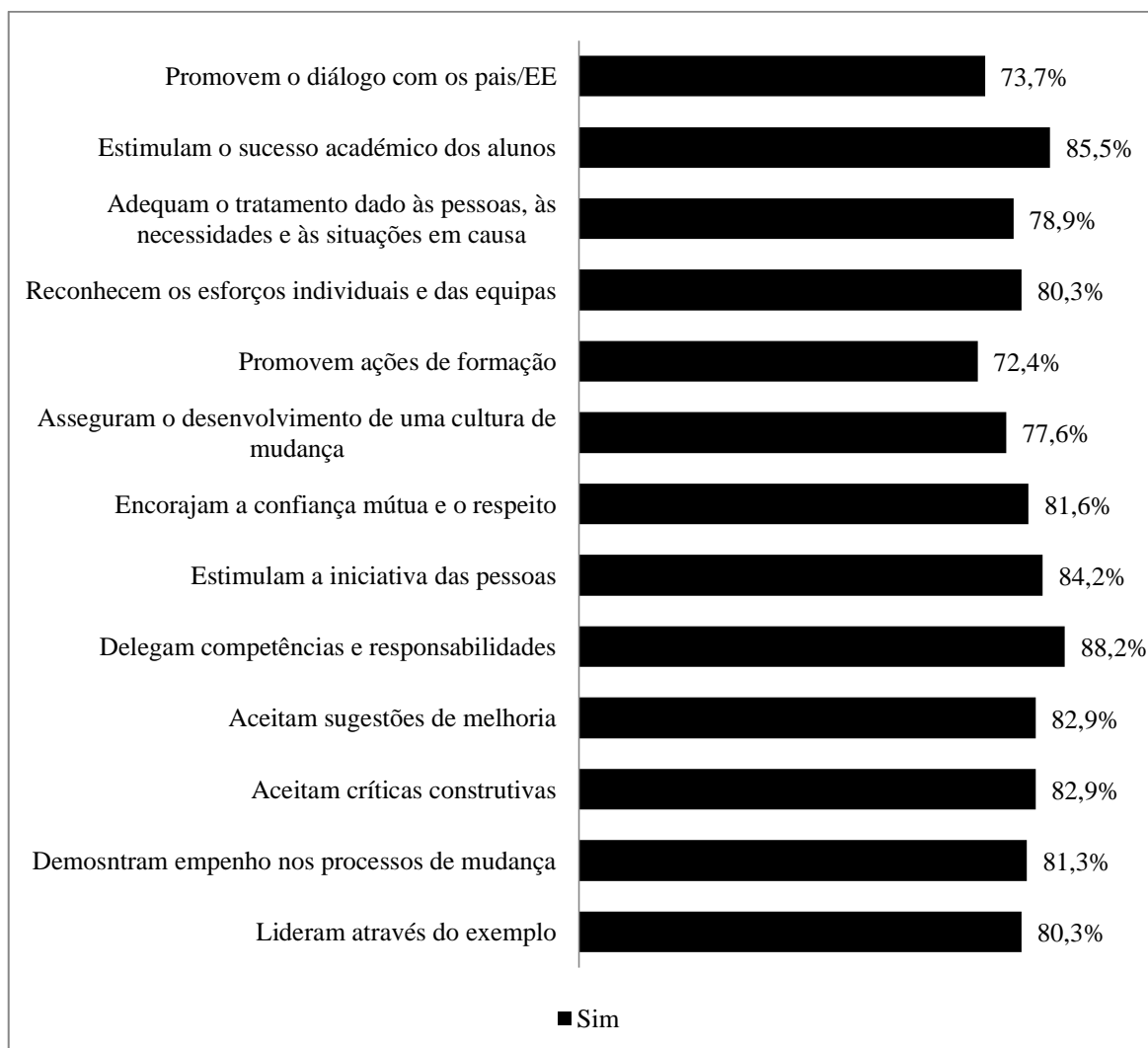


Gráfico 22 - Percentagem de respostas afirmativas, relativas às características das lideranças intermédias.

Como podemos constatar nos gráficos 21 e 22, enquanto a percentagem relativa às características da liderança do diretor varia entre 80,3% “promove ações de formação” e 92,1% “demonstra empenho nos processos de mudança”, a percentagem referente às características das lideranças varia entre 72,4% “promove ações de formação” e 88,2% “delega competências e responsabilidades”.

3.5.2 Dados das entrevistas e análise documental

Contexto atual do Agrupamento

A análise das entrevistas efetuadas ao diretor e à coordenadora da equipa de autoavaliação (cf. anexo IX, X e XI) permitiu-nos apurar que ambos conhecem o contexto onde trabalham, estiveram presentes e envolvidos antes, durante e após as duas avaliações externas, e possuem formação para os cargos que desempenham. O diretor possui diversas formações entre elas uma sobre líderes inovadores; a coordenadora possui uma formação sobre o modelo CAF e vários mestrados e cursos de especialização todos vocacionados para a área da avaliação das instituições.

Para a análise do contexto atual do Agrupamento colocámos uma série de questões aos entrevistados. Apesar de nem todas as questões terem sido colocadas da mesma forma, as respostas foram coincidindo à medida que a entrevista ia decorrendo. Deste modo, a principal característica do Agrupamento apontada pelos dois entrevistados está relacionada com a “geografia” (E1), “muito central, em termos de cidade”. Noutra perspetiva o E1 que há no Agrupamento algo que ele nunca assistiu em mais lado nenhum que é o “calor humano do ponto de vista do voluntariado. (...) O nosso clima de adultos, o nosso relacionamento, o nosso envolvimento, (...) um espírito que eu espero que se mantenha”. No caso da E2 “os momentos de reflexão e partilha” também fazem parte das características do Agrupamento, o que faz com que se distinga dos outros, na sua opinião. É também segundo esta entrevista, “uma escola de inclusão” pois têm muitos alunos com necessidades educativas especiais. Destacando-se também “pelos resultados, por os professores serem muito exigentes” pois já trabalhavam há muito tempo neste Agrupamento o que fazia com que já tivessem as suas rotinas e, “era uma exigência em termos de qualidade das aprendizagens”.

Impacto e efeitos do processo de avaliação externa no Agrupamento

Quando questionámos os entrevistados sobre o impacto causado pela avaliação externa de escolas a E1 fala-nos de “autoestima”; o impacto reflete-se “na postura das pessoas” tendo

em conta que o “reconhecimento é muito importante”. Em relação à E2 afirma que o “impacto é excelente porque faz refletir os docentes”; “a avaliação externa” ajuda-nos “a refletir ainda melhor o que nós precisamos fazer para progredir e para a melhoria contínua (...) e, por isso, vai trazer impactos muito importantes para as aprendizagens dos alunos e para todo o funcionamento do agrupamento”.

Em termos de efeitos/mudanças decorrentes do processo de AEE para a E1 e, na sua ótica pode parecer impercetível para a maioria dos atores do agrupamento, é a criação das atas. Na sua opinião, antigamente quando estas eram escritas “não havia um fio condutor” e agora noto “mais consistência”. Efetivamente há um trabalho claro e que eu acredito que a avaliação externa reconheceu e se calhar serviu para melhorar a autoestima dos próprios profissionais. (...) Por exemplo coisas como o Plano de Melhoria, antigamente isso eram coisas muito invasivas, muito pouco consistentes, (e) agora têm uma regra, estão interiorizadas, são devidamente ponderadas e são trabalhadas.” Deste modo, a principal mudança está relacionada com as “práticas”, as “dinâmicas” e o “trabalho consistente”. Na perspectiva da E2 o agrupamento passou a “fazer uma análise bem aprofundada do programa e planificações, adequadas também a todo o contexto de turma, e isso é importante. E perante essa melhoria na planificação consequentemente vamos ter também uma melhoria em termos de reflexão”. Concluindo, as mudanças mais evidenciadas estão relacionadas, na sua opinião com a “partilha de trabalho, na forma de trabalhar uns com os outros, (...) na planificação” e “na reflexão”.

Liderança e gestão no Agrupamento Central

Pela análise do primeiro Relatório de Avaliação Externa (2008) conseguimos perceber que o antigo Conselho Executivo apesar de atuar de “forma dialogante e num quadro de participação democrática na tomada de decisões (...) manifesta dificuldades em promover a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas educativas” (p. 10). Comparativamente com o Relatório realizado em 2012, o Diretor “exerce uma forte liderança, mobilizadora da comunidade educativa em torno da missão e dos objetivos do Agrupamento. A sua ação encontra-se firmemente orientada no sentido de atribuir responsabilidades e tarefas às lideranças intermédias e valorizar a participação dos alunos, dos pais e dos encarregados de

educação na tomada de decisões” (p. 7). Relacionando com a E2, “o diretor dá autonomia aos outros líderes e aceita sugestões” contrariamente, “na primeira avaliação parece que existiam forças contraditórias (...) quando as pessoas estavam a responder (aos painéis de entrevistas) (...) havia qualquer coisa que não estava a correr bem entre elas. (...) Havia uma tensão entre alguns agentes educativos”. Atualmente “há um ambiente mais calmo, as pessoas já se aceitam todas umas às outras, é diferente!”. Na opinião da E1 “uma das minhas preocupações número um (era) criar uma cultura de agrupamento, elementos-chave da cultura de agrupamento, relações entre a comunidade” e desse modo, “digo que o Agrupamento (...) está muito bom e (...) tem alicerces, tem a estrutura, tem tudo aquilo que é necessário para correr bem e podermos ter uma evolução perfeitamente pacífica” apesar de na sua opinião ser “sempre necessário melhorar qualquer coisa (...) nunca nos podemos acomodar a certos problemas por isso há sempre coisas para melhorar”.

A equipa de autoavaliação e a sua avaliação nos Relatórios de AEE

Através da entrevista realizada à Coordenadora da equipa de Autoavaliação (E2) conseguimos retirar alguns dados respeitantes à equipa de autoavaliação, pois achámos importante perceber o que aconteceu para a mesma ter passado de um ponto fraco no primeiro Relatório de Avaliação Externa (2008) em que o mesmo descreve a “ausência de um processo de auto-avaliação, que não permite ao Agrupamento ter uma visão global do seu desempenho e não favorece a implementação de planos estratégicos” (p.12) para um ponto forte no segundo Relatório de Avaliação Externa, sendo evidenciado como um processo “consistente e promotor de desenvolvimento organizacional” (p.9).

Com a entrevista conseguimos perceber que “a equipa foi constituída em 2007/2008 em setembro/outubro” (E2), ou seja, na primeira avaliação externa em janeiro de 2008 esta equipa já existia e já tinha começado a trabalhar. A nossa entrevistada já é Coordenadora desta equipa desde a sua criação tendo tido formação na área, os seus colegas não tiveram formação na área no entanto, na preparação das reuniões era a Coordenadora que “ia dando umas indicações” (E2).

Relativamente à primeira Avaliação Externa de Escolas em 2008 “quando a equipa da Inspeção (chega) esta equipa de avaliação interna foi auscultada, mais ou menos auscultada, porque no fundo não se interessaram muito por saber que tipo de projeto teria a equipa. (...) Os inspetores não acharam relevante colocar qualquer tipo de questão sobre intenções, que tipo de avaliação iríamos começar a fazer. (...) De qualquer forma, as coisas foram decorrendo e na segunda Avaliação Externa, aí já é outra equipa, com outros inspetores, e que já faz uma análise.” E, nesse caso, “já se estavam a notar algum impacto das análises sucessivas e reflexivas de tudo o que se faz no Agrupamento” (E2). Na opinião do Diretor ele “diria que fomos injustiçados e disse-o na altura. (...) Porque nós fazíamos um trabalho já muito consistente, e eu estava ligado a essa equipa de autoavaliação, e (...) não foi tido em conta e levámos *Insuficiente* nesse parâmetro. (...) Mas eu sabia que em relação aos nossos pares nós estávamos mais adiantados” (E1).

Deste modo, o contraditório realizado pelo Agrupamento de Escolas Central (2008) refere que “não se entende como um Agrupamento que se propõe a submeter-se no mesmo ano lectivo a uma avaliação interna e a uma avaliação externa, pode ser classificado de *Insuficiente* neste domínio. (...) De facto, o grupo de trabalho criado no início do ano lectivo teve de se preparar no campo teórico antes de se lançar na elaboração dos questionários, o que estava a acontecer aquando da avaliação externa. (...) Neste momento já dispomos do tratamento de quase todos os dados (dos questionários) apontando estes para resultados superiores ao da avaliação externa.

Em relação à segunda AEE realizada em 2012, o relatório afirma que a

“CAIA (Comissão de Avaliação Interna do Agrupamento) assume como principal finalidade da sua ação a avaliação do projeto educativo, (...) procede ao acompanhamento e monitorização do trabalho das estruturas responsáveis pela implementação de planos de melhoria, nomeadamente ao nível dos resultados escolares e do bem estar e segurança. (...) Esta orientação estratégica permitiu ao processo adquirir maior coerência interna e impacto externo, assegurando à organização um conhecimento mais profundo dos seus pontos fortes e áreas de melhoria” (p.9).

O entrevistado E1 refere que este último relatório espelha a realidade do Agrupamento no entanto, “ele agora tem variáveis novas. Por isso, não se pode comparar.” Contudo, afirma que “sem dúvida que prestamos um bom serviço.” Com a mesma opinião, a E2 diz-nos que “a equipa de inspeção esteve cá 3 dias e fez a auscultação a todos os departamentos, a

todos os setores, a toda a comunidade educativa (...). Perceberam que havia um trabalho intensivo das várias equipas porque se trabalha em rede”.

A prestação do serviço educativo no Agrupamento Central

Em relação à prestação do serviço educativo e fazendo uma análise aos dois relatórios de avaliação externa podemos contatar que no primeiro “a promoção da articulação e sequencialidade entre os níveis de educação e ensino e ciclos de estudo não se reveste de uma acção sistemática e consistente”, e “o funcionamento dos departamentos não se revela eficaz, prevalecendo dentro de cada um a lógica de grupo disciplinar, (...) não permitindo uma profícua articulação inter e intra-departamental” (p. 7). Conquanto no segundo relatório “a gestão curricular integra práticas de articulação vertical e horizontal”, e “o trabalho de planificação dos docentes, ao nível de (todos os níveis de ensino), assenta em práticas cooperativas. (...) Existem práticas institucionalizadas promotoras da sequencialidade, designadamente reuniões entre docentes nas transições de ciclos” (p. 5). Tendo em vista estas afirmações, conseguimos perceber que houve uma clara evolução entre as avaliações externas.

No primeiro Relatório de AEE (2008) foi percecionada a “inexistência de metas mensuráveis e avaliáveis (em relação aos resultados escolares), que não orienta os profissionais para a concretização de metas globais que visem a melhoria da acção educativa” (p. 12). Esta alteração foi reconhecida pela segunda AEE (2012) que afirma que “o Agrupamento adotou medidas no sentido de ultrapassar algumas das dificuldades identificadas no âmbito da anterior avaliação externa, relacionadas com a recolha de informação relativa ao processo de avaliação, tendo sido construídos e implementados instrumentos diversificados nessa área.” (p.7). Esta recolha de informação é feita “todos os finais de período há uma análise estatística (...). Nessa avaliação há uma comissão de pedagógico que faz a apresentação desses resultados (...). Na mesma reunião onde são apresentados os resultados estabelecem-se as medidas de melhoria de resultados, aquilo que se pretende fazer além de (...) todos os alunos em risco de retenção são chamados ao diretor (...) para estabelecer metas para conseguirem melhorar”.

É de salientar que em ambos os relatórios a cultura de inclusão está presente no Agrupamento, tentando responder aos vários tipos de problemáticas. Contudo, como o segundo Relatório explicita ainda “não estão definidos procedimentos regulares de observação direta e sistemática da prática letiva, mas nas situações pontuais, (...) a mesma é feita pelos respetivos coordenadores de departamento curricular ou pelos diretores de turma” (p.6).

Os resultados no Agrupamento Central

O Agrupamento de Escolas Central de acordo com o segundo Relatório de AEE (2012) mostra “consistência do sucesso académico, patente nas elevadas taxas de transição/conclusão (...)” (p.9); “o aumento de discentes distinguidos no quadro de excelência (superou os 14% em 2010-2011)” (p. 3). É realizado anualmente a entrega de prémios da melhor turma, dos prémios de excelência e na ótica da EI “valorizamos o desempenho dos alunos, (...) temos quase 16% de alunos com médias superiores a 4,5”. No entanto, no primeiro relatório apesar dos “quadros de mérito já se encontrarem previstos no actual Regulamento Interno” eles ainda não tinham sido implementados. Relativamente ao abandono escolar este é residual, “o abandono não acontece. É muito residual, quase que nós nem falamos de abandono porque isso não nos acontece aqui no Agrupamento”.

Em termos de resultados sociais neste Agrupamento constata-se uma vez mais uma melhoria entre os Relatórios pois no primeiro Relatório “a participação e o desenvolvimento cívico constituem uma dimensão educativa ainda pouco conseguida, não sendo evidente a existência de uma cultura de participação dos alunos na vida escolar (...)” (p.6). E, no segundo é salientado a participação dos alunos na vida escolar como por exemplo, “a aplicação de questionários no âmbito do processo de autoavaliação organizacional e a recolha de opiniões em relação às atividades extracurriculares” (p.3). Foi criado o projeto *O Amigo Mais Velho* que tem como objetivo receber e acompanhar os alunos do 1º ano pelos alunos do 4º ano e do 5º ano pelos do 8º ano, supervisionando, ao longo do ano, o seu comportamento e mediar eventuais ações de conflito. Como também, uma parceria escola-família, “que é um documento que é assinado e que são divulgados

nas reuniões gerais com os pais” (E1); e que “ajuda no sentido dos alunos se envolverem com os estudos, os pais também se envolverem e ajudarem os alunos a estudarem e a atingirem bons resultados” (E2).

Por último, relativamente ao reconhecimento da comunidade, os questionários de satisfação entregues pela IGEC, no processo de avaliação externa (2012), mostraram que “os pais e encarregados de educação das crianças da educação pré-escolar manifestam-se bastante satisfeitos com o serviço educativo prestado. (...). Os pais e encarregados de educação dos alunos do ensino básico revelam (...) níveis satisfatórios” (p.4). Os docentes salientam “um bom ambiente de trabalho” e os não docentes manifestam o “seu apreço por trabalharem na escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve início com uma abordagem teórica das temáticas relacionadas com o nosso estudo – avaliação, liderança e melhoria de escolas, seguindo-se a explicitação metodológica da investigação e, por fim, a exposição descritiva e analítica dos dados e informações que fomos compilando. Neste momento, de conclusão, é de interesse explicar quais os aspetos mais relevantes que nos ajudaram a responder aos nossos objetivos.

Propusemo-nos analisar um dado contexto organizacional e escolar, tendo selecionado um Agrupamento de Escolas da Zona Centro, com o objetivo de compreender quais as mudanças que levaram este Agrupamento a uma significativa melhoria entre o primeiro e o segundo ciclo de avaliação externa de escolas.

Através de um instrumento exterior à escola ambicionámos analisá-lo como sendo um incitador de mudanças no agrupamento, no sentido da melhoria e da qualidade dos serviços que presta. Com a leitura dos relatórios, do contraditório da AEE, dos documentos estruturantes e orientadores do Agrupamento Central, das entrevistas realizadas ao diretor do agrupamento e à coordenadora da equipa de autoavaliação e aos inquéritos por questionário realizados à comunidade docente permitiu-nos dar resposta aos objetivos propostos para o presente estudo.

Através da análise documental, com a observação dos relatórios de AEE, um realizado em 2008 e outro em 2012, conseguimos verificar as principais diferenças em termos de pontos fracos/áreas de melhoria e os respetivos pontos fortes. Em termos de pontos fracos/áreas de melhoria que, segundo os relatórios ainda não foi corretamente desenvolvido está relacionado com o ensino experimental, no entanto através das respostas dadas na questão aberta dos questionários, cerca de 10,9% dos docentes que responderam a esta questão, afirmaram que uma das mudanças ocorridas no seu Agrupamento foi precisamente as práticas de ensino experimental. O *processo de autoavaliação* também foi apontado como uma ponto fraco no primeiro relatório contudo, através da análise ao segundo relatório verificamos que passou para um ponto forte sendo este “consistente e promotor do

desenvolvimento organizacional”. No entanto os entrevistados afirmam que na primeira avaliação o trabalho da equipa de autoavaliação do agrupamento não foi devidamente auscultado, pois a equipa mantém-se a mesma desde 2008, na altura o diretor do AE fazia parte desta equipa. Esta equipa faz o acompanhamento e monitoriza o trabalho das estruturas responsáveis pela implementação dos Planos de Melhoria e, para tal, desenvolve planos de ação centrados na integração dos procedimentos de monitorização já existentes e, constrói instrumentos dirigidos à recolha de informação e acompanhamento de desempenho prioritários (IGEC, 2012). Relativamente à análise feita aos questionários conseguimos perceber que 53,9% dos respondentes afirma que houve uma *melhoria* quanto à “consolidação da autoavaliação da escola”.

Este agrupamento mantém a sua consistência do *sucesso académico*, em termos da taxa de transição e conclusão, sendo um ponto forte determinado pelo último relatório de AEE e confirmado pelos entrevistados. Esta taxa de sucesso, deve-se ao desempenho de todos os agentes educativos, das tutorias professor/aluno, da parceria Escola/Família bem como, do acompanhamento que é feito pelo diretor deste Agrupamento de Escolas através da ida dos alunos que estão em risco de retenção à direção, a fim estabelecerem metas com o diretor. Os alunos é que definem as suas metas com o objetivo de melhorarem o seu desempenho escolar. De acordo com os dados recolhidos através da E1 “os alunos do 5º ano dizem que vão atingir e atingem quase 100% os resultados (e) os do 9º ano (atingem) uma taxa de 60% dos alunos”. Isto significa que a ida dos alunos ao diretor “conjuntamente com o trabalho que é feito em sala de aula e pelos diretores de turma é bastante eficaz” (E1). Pela análise feita aos inquéritos por questionário conseguimos perceber que a maioria dos docentes pertence ao Quadro do Agrupamento e que, 27 docentes estiveram presentes na primeira avaliação externa, enquanto na segunda avaliação aumentaram para 49.

A parceria Escola/Família integra um conjunto de 8 etapas determinantes para “o bem-estar e controlo da disciplina” presente no Plano de Melhoria do Agrupamento. É composta por três compromissos: o compromisso da Escola em desenvolver uma educação de qualidade com vista ao sucesso e à formação integral do aluno assegurando o seu pleno desenvolvimento; o compromisso da Família/Encarregado de Educação (EE) em acompanhar regularmente o seu educando, incentivando-o a adotar um comportamento

correto que contribua para o sucesso e bem-estar e o da comunidade escolar, e a trocar regularmente impressões com o Titular/Diretor de Turma; e, o compromisso do aluno em se comprometer a trabalhar ativamente e em se responsabilizar pelo cumprimento dos deveres fundamentais. Este contrato é assinado no início de cada ano letivo sendo feita uma cópia para os EE. No entanto, o balanço que foi feito pelo AE constata que alguns dos EE, principalmente dos alunos mais problemáticos, parecem não reconhecer as suas responsabilidades, pelo que faz com que seja necessário reforçar o seu conteúdo junto dos alunos e EE.

Em termos de *divulgação dos documentos estruturantes*, dos relatórios de AEE e da equipa de autoavaliação estes, segundo os questionários foram divulgados pelos diferentes órgãos e, de acordo com a E1 o relatório de AEE “é apresentado em Conselho Pedagógico para ser divulgado junto de toda a comunidade escolar e, na altura com os pais/EE também presentes no Conselho Pedagógico (...) foi feita a divulgação com os aspetos que nós temos positivos e com as áreas que temos a melhorar e, claro os resultados que foram bastante bons”. No caso da afirmação “as recomendações da AEE foram tidas em conta no estabelecimento de planos de melhoria” teve a segunda taxa mais elevada de concordância relativa à segunda AEE. Ao analisarmos o Plano de Melhoria confirmamos que este orienta-se pelas áreas de melhoria identificadas pela IGEC, o que vem comprovar o contributo da AEE para a construção/aperfeiçoamento do Plano de Melhoria do Agrupamento.

Com a chegada do novo diretor, conseguiu-se perceber a consistência dos documentos estruturantes, concretizada pelas respostas concordantes de 61,8% dos docentes. O “desenvolvimento de planos de melhoria” teve cerca de 56,6% respondentes que concordaram com esta afirmação. Contudo, é de referir que a E1 afirma que reconhece em todos os documentos elaborados um fio condutor e que, é necessário que as boas práticas reflitam “uma dinâmica e um trabalho consistente”.

No caso da *liderança*, da análise feita aos diversos instrumentos de recolha de dados, podemos afirmar que o diretor exerce uma liderança influente, democrática e cria impacto na mobilização dos profissionais. A sua liderança é partilhada no sentido de dar

“autonomia aos outros líderes” (E2), delegando competências e responsabilidades (afirmação que, nos questionários obteve uma maior percentagem de “sim”, cerca de 93,4%), mostrando empenho no processo e “aceita sugestões de melhoria” (E2) e, valoriza a “participação dos alunos, dos pais e dos encarregados de educação na tomada de decisões” (IGEC, 2012). No entanto, como líder máximo da organização cabe-lhe definir o trajeto da organização, exercendo, ao mesmo tempo, influência sobre ela.

Relativamente às *lideranças intermédias* através dos questionários conseguimos perceber que estas “delegam competências e responsabilidades”; “estimulam o sucesso académico dos alunos”; e, “estimulam as iniciativas das pessoas”.

No que concerne ao *clima e cultura de escola*, esta foi evidenciada pelos entrevistados como tendo mudado radicalmente, sendo percebida como uma cultura de tradição democrática pois em todos os conselhos pedagógicos existe espaço para articulação e para sugestões, cada conselheiro seja pai, seja funcionário pode introduzir mudanças e melhorias. Todos os coordenadores, que são escolhidos, desempenham bem a sua função e conseguem com que todos os docentes, que estão nesse departamento ou subdepartamento, atinjam os objetivos que são os definidos pela organização apresentando melhorias. É visível, neste agrupamento, um clima de confiança, autoestima e entreajuda entre toda a comunidade educativa. As relações profissionais, interpessoais e de cooperação entre os membros da comunidade educativa evoluíram significativamente contribuindo para um clima de mudança. Contudo, ao analisarmos os questionários cerca de 48,7% dos docentes “Não concorda nem discorda” com a melhoria do clima de escola contra 32,9% dos docentes que “Concorda”.

O Agrupamento de Escolas Central assume-se como uma *escola de inclusão* tentando dar respostas às mais variadas problemáticas. O acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é efetivo existindo para este efeito um Serviço de Apoio Especializado, uma psicóloga escolar e uma psicóloga em regime de voluntariado (IGEC, 2012). É uma escola de referência no caso da educação bilingue de alunos surdos e do ensino da língua gestual portuguesa. Este tema foi salientado pelos entrevistados como sendo uma das suas principais características e foi observado como tendo melhorado no AE, nos últimos quatro anos, por cerca de 46,1% dos respondentes.

Foi apontado pelos relatórios de avaliação externa a não constatação de práticas consolidadas entre os diferentes níveis de educação e de ensino, no entanto, na resposta aberta presente no questionário foi a mudança mais salientada entre os respondentes (19%).

De forma inovadora e pedagógica o agrupamento desenvolve diversas ações e eventos associados a projetos locais com vista a dar resposta aos problemas detetados e à promoção das suas parcerias. Desta forma é de salientar o papel de alguns atores do agrupamento que, apesar de serem líderes e promotores de mudança, conseguem desenvolver projetos e obter a colaboração e o sucesso desejado.

A análise feita aos diversos instrumentos de recolha de dados demonstra que o último relatório de AEE espelha a realidade do AE, foi bem aceite pela comunidade educativa e, foi um instrumento que impulsionou a mudança no agrupamento, enquanto o primeiro relatório foi alvo de muitas críticas por parte da comunidade educativa (tendo sido apresentado contraditório pelo AE).

Do nosso ponto de vista multifocal e de natureza generalista, tendo em conta que procurámos compreender as mudanças efetivas entre dois ciclos de Avaliação Externa de Escolas no decurso das lideranças e dinâmica de mudança e melhoria, foi-nos permitido perceber que, no Agrupamento Central, ocorreram mudanças a nível das lideranças, a nível dos projetos implementados para melhorar a qualidade do ensino e do funcionamento da organização escolar.

Houve, segundo os entrevistados uma mudança radical a nível de clima de escola, em que os agentes se libertaram de uma tensão existente anteriormente o que, impulsionou a uma melhor articulação entre os diferentes agentes. É de referir que um dos objetivos do líder era definir uma cultura de escola.

De facto, os vários intervenientes deste estudo identificaram algumas das mudanças que se viveram na organização nos últimos quatro anos, que se iniciaram sobretudo pelas alterações registadas nos modos de agir daqueles que gerem a organização e lideram os processos que lá se sucedem. Nestas renovações, a nossa pesquisa verificou a existência de

uma relação entre o resultado concebido pela AEE e a reflexão feita pelos responsáveis a fim de utilizar esse resultado para a melhoria sustentada da qualidade dos serviços. O papel fundamental do plano de intervenção do diretor e o seu tipo de liderança foi várias vezes evidenciado.

Deste modo, podemos afirmar que segundo Nóvoa (1992, p. 26) “ a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho”; e, que a AEE foi sentida e vivenciada a partir de dentro da organização, com os docentes e que, articulado com os dispositivos de reflexão interna e de autoavaliação, fomentou a construção e aperfeiçoamento de planos de melhoria, encaminhando o Agrupamento para a melhoria contínua da qualidade do seu serviço educativo. A comunidade educativa em causa conhece os seus problemas, debate-os e recorre ao compromisso de todos e à avaliação como fonte de conhecimento, condutor de uma garantia da qualidade dos seus processos.

Acreditamos que cumprimos os objetivos a que nos propúnhamos contudo, consideramos adequado mostrar a nossa preocupação relativamente aos nossos constrangimentos. O primeiro constrangimento foi inicialmente identificado pois, não conseguimos através da observação direta estudar o fenómeno tendo em conta que este compreendia um período passado (entre 2008 a 2012). No entanto, a nossa ajuda foi solicitada em termos da participação no Gabinete de Apoio ao Aluno, o que fez com que nos pudéssemos aperceber de situações reais existentes no Agrupamento.

Outra limitação decorreu no estudo empírico, pois por motivos temporais e pessoais não foi possível entrevistar os Coordenadores de Departamento, os Coordenadores de Diretor de Turma, o Presidente do Conselho Geral e um professor de cada departamento, deste modo, a única solução encontrada foi através dos inquéritos por questionário relatar as percepções dos docentes.

Por estas razões, para estudos futuros consideramos pertinente a repetição deste estudo num outro Agrupamento de Escolas de forma, a verificar se os resultados se relacionam; comparar dois AE que tenham tido a mesma evolução entre a primeira avaliação externa de escolas e a segunda; relacionar dois AE, um que tenha descido de classificações na segunda avaliação e um que tenha evoluído, a fim de perceber as medidas implementadas pelos agrupamentos e, se as mesmas divergem; e, verificar as tendências acerca do desempenho das escolas e, se estas têm sido percecionadas pela comunidade educativa.

Em tom de conclusão, importa-nos salientar que, apesar dos atores do Agrupamento Central desempenharem um papel diferente na organização, ambos lutam para o mesmo objetivo que consiste na melhoria da prestação do seu serviço educativo e na educação dos seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2001). As escolas em avaliação: Avaliabilidade e responsabilização. *Fórum Português de Administração Educacional*, 1, 23-26.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (org.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 31-38). Aveiro: Universidade de Aveiro,
- Afonso, A. (2011). 9 perguntas sobre autoavaliação de escolas. *Nova Ágora*, 2, 43-46.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura, & J. Costa, *Avaliação de Organizações Educativas* (pp. 51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005). A avaliação das escolas no quadro de uma política de mudança da administração da educação. *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 223-238). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Afonso, N. (2005b). *Avaliação Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: ASA.
- Alves, J. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: ASA.
- Antunes, M. (s.d.). *A Escola como Organização: cultura, culturas e contextos*. Obtido em 12 de Janeiro de 2014, de dgidc_min-edu: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min->

edu.pt%2Fdata%2Fgdgdc%2FRevista_Noesis%2Ftextos_colaboracao%2F1Mc_Antunes_Escola_como_Organizacao.pdf&ei=O2gYVJKSM8_daJrjgBA&usg=AFQ

- Azevedo, J. (2007). Conselho Nacional da Educação. Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE, *Avaliação das escolas: Modelos e processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional da Educação – Ministério da Educação.
- Baptista, M. (2007). *A autoavaliação: Estratégia de Organização Escolar - Rumo a uma Identidade*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Livraria Aberta.
- Benson, J. (2000). *Características de escolas eficazes*. Obtido em 11 de dezembro de 2013, de Universidades Lusíada: observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf.
- Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares - Estudos de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 79-92.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Soares, M. (2012). Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas. *Temas e Problemas*, 11 (5), 45-67.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.

- Bolívar, A. (1994). Autoevaluación institucional para la mejora interna. In M. Zabalza (org.), *Reforma* (pp. 914-944). Santiago de Compostela: Tórculo,.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Bruggen, J. (2001). Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e autogestão (self-management). *Administração Educacional*, 1, 4-22.
- Caixeiro, C. (2011). *A Cultura Organizacional*. (A. Educação, Ed.) Obtido em 22 de Agosto de 2014, de Revista Alentejo Educação: http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_2/Cultura_Organizacional.pdf
- Calmon, K. (1999). *A avaliação de programas e a dinâmica da aprendizagem organizacional*. Obtido em 11 de dezembro de 2013, de http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp19/Parte_1.pdf
- Canavarro, A. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Tese de Doutoramento.
- Carmo, H. (2010). Visão panorâmica. In H. Carmo, & M. Ferreira, *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (pp. 31-185). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edeluvies.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e a gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Tese de Doutoramento.
- Chiavenato, I. (1994). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas.

- Clímaco, M. (1995). *Observatório de qualidade da Escola: guião organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Percursos da avaliação externa das escolas em Portugal: Balanços e propostas. In Conselho Nacional da Educação, *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo* (pp. 69-110). Lisboa: Ministério da Educação,.
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro ?. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 56-67.
- Conselho Nacional de Educação. (2005). *Estudo sobre avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE.
- Costa, J. (1998). Prefácio. In A. Rocha, *Avaliação das escolas* (pp.13-16). Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. (2007). Valiação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei. In Conselho Nacional de Educação, *Avaliação de escolas – modelos e processos: actas/seminário avaliação das escolas* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6ª ed.). Lisboa: RH.
- Dias, M. (2005). *A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Diaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas: Modelos de avaliação da qualidade educativa. A eficácia escolar e as propostas de melhoria dos resultados*. Porto: Edições ASA.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

- Ferreira, F. (2006). Modos de governação da educação: políticas, atores e conexões. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 6, 19-27.
- Ferreira, L. (s.d). *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*. Obtido em 15 de Setembro de 2014, de OEI - Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/417Soares.pdf>
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, (7), 99-116.
- Figueiredo, C., & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, A. , Lucci, M., Peralta, I. , & Kassab, Y. (2007). Cultura Organizacional: o gestor de educação no olho do furacão. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *A assessoria na educação em debate* (pp. 301-308). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições: ASA.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhorar as escolas: práticas eficazes*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. S. (2002). Como um espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas - consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável: desenvolvendo gestores na aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Inspecção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-2008 - Relatório*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2012). *Avaliação externa de escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação e Ciência.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012*. Lisboa: Inspecção-Geral da Educação e Ciência.
- Lafond, M. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios. In Lafond, M. Ortega, G., Skovsgaard, Formosinho, J. & Machado, J. *Autonomia: gestão e avaliação de escolas* (pp. 9-24). Porto: ASA.
- Leite, C., Rodrigues L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.
- Lemos, V. (s/d). *A qualidade: um plural difuso....* (C. N. E., Ed.) Obtido em 14 de janeiro de 2014, de A Qualidade em Educação: um conceito necessário à mudança: <http://www.cnedu.pt/files/pub/QualidadeAvaliacao/6-PainelII.pdf>
- Lima, J. (2008). *Em busca de uma boa escola - instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: Perspectivas neoylibarianas na organização e administração da educação. In L. Lima, & A. Afonso, *Reformas da educação pública democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 25-32). Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

- Lisboa, J., Coelho, A., Coelho, F., & Almeida, F. (2011). Teorias organizacionais. In J. Lisboa, A. Coelho, F. Coelho, & F. Almeida, *Introdução à gestão de organizações*. (pp. 49-124). Porto: VidaEconómica.
- Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado, *Formação e avaliação institucional* (pp. 53-65). Braga: Centro de Formação e Associação de Escolas Braga/sul.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo, *Avaliação das escolas - consensos e divergências* (pp. 33-49). Porto: Edições ASA.
- Marques, A., & Silva, J. (2008). *Parecer sobre a avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Mello, G. (1994). Escolas eficazes: Um tema revisitado. Cadernos Educação Básica. *Série Atualidades Pedagógicas*: 6, Brasília: MEC/SEF.
- Melo, M. (2009). Características-chave de escolas eficazes. *Anais* (2) Recuperado em 20 de janeiro de 2014 em <http://www.fibrapara.edu.br/seer/ojs/index.php/anais/article/view/29/28>.
- Meuret, D. (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In A. Mendes, A. Ventura, & J. Costa, *Avaliação de organizações educativas* (pp. 39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto-Mendes, A. (2002). Os sentidos da avaliação. In J. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Avaliação de organizações educativas* (pp. 11-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord.). *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira, P. (2007). Projeto-piloto de avaliação das escolas. *Revista Noesis*, 70. DGIDC, 30-33.

- Outeiro, M. (2011). *Auto-avaliação de escolas: Atitudes de professores*. Porto: Universidade Fernando Pessoa - Dissertação de Mestrado.
- Pacheco, J. (2010). Avaliação externa das escolas: Teorias e modelos. *Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto*. Braga: Universidade do Minho, 1-12.
- Palma, B. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas públicas. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, (1), 36-40.
- Pereira, E. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, I. (2012). *Lideranças intermédias: tomada de decisão e comunicação em Departamento Curricular num agrupamento de escolas (estudo de caso)*. Lisboa: Universidade Aberta. - Dissertação de Mestrado.
- Quintas, H., & Gonçalves, J. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, (26), 89-116.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências*. Lisboa: Gradiva.
- Robins, S. (2006). *Fundamentos do comportamento organizacional* (7ª ed.). São Paulo: Pearson.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Silva, S., & Lima, J. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (1), 111-142.
- Simões, G. (2010). *Auto-avaliação da escola - Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Lisboa: Universidade de Lisboa - Dissertação de Mestrado.

- Simões, G. (2011). *Autoavaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação*. *Nova Ágora*, (2), 53-56.
- Simons, H. (1999). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp.155-170). Porto: Porto Editora.
- Soares, M. (2012). *Impactos e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Dissertação de Mestrado.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, C. (2011). *Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da Região Autónoma dos Açores*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Dissertação de Mestrado.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: McGraw-Hill.
- Terrasêca, M. (2010). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo*, 111-141. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Recuperado em abril, 2014, de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=1169&lang=pt.
- Torres, L., & Palhares, J.(2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Actas do encontro SocEd - Contextos educativos na sociedade contemporânea* (pp. 123-143). Braga: Universidade do Minho.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: avaliação das políticas públicas da Educação*, (16), 561-581.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 17 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Regime Jurídico da Autonomia da Escola.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (RAAG).

Lei n.º 24/99, de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia, Administração e Gestão do Regime Secundário.

ANEXOS

ANEXO I - Quadro de Referência do 1º ciclo de Avaliação Externa de Escolas (2006 – 2011)

Domínios	Fatores
Resultados	<p>Sucesso académico; Participação e desenvolvimento cívico; Comportamento e disciplina; Valorização e impacto das aprendizagens.</p>
Prestação do serviço educativo	<p>Articulação e sequencialidade; Acompanhamento da prática letiva em sala de aula; Diferenciação e apoios; Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.</p>
Organização e gestão escolar	<p>Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; Gestão dos recursos humanos; Gestão dos recursos materiais e financeiros; Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; Equidade e justiça.</p>
Liderança	<p>Visão e estratégia; Motivação e empenho; Abertura à inovação; Parcerias, protocolos e projetos.</p>
Capacidade de autorregulação e melhoria da escola	<p>Autoavaliação; Sustentabilidade do progresso.</p>

ANEXO II - Níveis atribuídos às escolas no 1º ciclo de AEE (retirado de Inspeção-Geral da Educação, 2009, p.11)

Níveis	Indicadores
<i>Insuficiente</i>	Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para o desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.
<i>Suficiente</i>	Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.
<i>Bom</i>	A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e das iniciativas individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.
<i>Muito Bom</i>	Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

ANEXO III - Relatórios de Escola e Contraditórios (2006-2011)

Ano Letivo	2006-2007		2007-2008		2008-2009		2009-2010		2010-2011		TOTAL		
	Rel.	Cont.	Rel.	Cont.	Rel.	Cont.	Rel.	Cont.	Rel.	Cont.	Rel.	Cont.	%
Delegação Regional	33	14	104	33	102	16	102	24	40	16	391	103	27
Norte	19	10	47	29	57	11	63	19	35	10	221	79	35,7
Centro	29	13	80	22	89	36	93	28	58	19	349	118	33,8
Lisboa e Vale do Tejo	11	5	26	12	21	12	24	3	10	4	92	36	39,1
Alentejo	8	6	16	12	18	7	18	7	4	0	64	32	50
TOTAL	100	48	273	108	287	82	300	81	147	49	1107	368	33,2

ANEXO IV – Quadro de Referência do 2º Ciclo de AEE (IGEC, 2013, pp. 10-11)

Domínios	Campos de Análise	Referentes
Resultados	Resultados Académicos	Evolução dos resultados internos contextualizados; Evolução dos resultados externos contextualizados; Qualidade do sucesso; Abandono e desistência.
	Resultados sociais	Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; Cumprimento das regras e disciplina; Formas de solidariedade; Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.
	Reconhecimento da comunidade	Grau de satisfação da comunidade educativa; Formas de valorização dos sucessos dos alunos; Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
Prestação do serviço educativo	Planeamento e articulação	Gestão articulada do currículo; Contextualização do currículo e abertura ao meio; Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos; Coerência entre ensino e avaliação; Trabalho cooperativo entre docentes.
	Práticas de ensino	Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos; Adequação dos apoios às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais; Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos; Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; Valorização da dimensão artística; Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens; Acompanhamento e supervisão da prática letiva.

Liderança e gestão	Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens	<p>Diversificação das formas de avaliação; Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação; Monitorização interna do desenvolvimento do currículo; Eficácia das medidas de apoio educativo; Prevenção da desistência e do abandono.</p>
	Liderança	<p>Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola; Valorização das lideranças intermédias; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras; Mobilização dos recursos da comunidade educativa.</p>
	Gestão	<p>Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos; Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço; Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores; Promoção do desenvolvimento profissional; Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.</p>
	Autoavaliação e melhoria	<p>Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria; Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria; Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação; Continuidade e abrangência da autoavaliação; Impactos da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais.</p>

ANEXO 5 - Níveis atribuídos às escolas no 2º ciclo de AEE (retirado de Inspeção-Geral da Educação, 2013, p. 15-16).

Níveis	Indicadores
<i>Insuficiente</i>	A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.
<i>Suficiente</i>	A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.
<i>Bom</i>	A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.
<i>Muito Bom</i>	A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes
<i>Excelente</i>	A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.



Nº _____

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS

No âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Área de Especialização em *Organizações Educativas e Gestão Escolar* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretendemos desenvolver um estudo que tem por objetivo **conhecer as perspetivas dos docentes sobre o funcionamento e o desempenho da escola/agrupamento de escolas, bem como sobre as mudanças ocorridas na sequência da avaliação externa de escolas (AEE).**

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

Obrigada pela sua disponibilidade!

Diana Margarida Heitor Gonçalves

A. Dados sociodemográficos e profissionais (para efeito de tratamento estatístico das respostas)

1. **Sexo:** Masculino Feminino

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

3. **Habilitação Académica:** Bacharelato Licenciatura Pós-graduação

Mestrado Doutoramento

4. **Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2013:** Menos de 8 anos 8 a 19 anos

20 a 30 anos Mais de 30 anos

4. Tempo de serviço neste agrupamento: Menos de 1 anos 2 a 4 anos

5 a 10 anos Mais de 10 anos

5. Categoria Profissional: Quadro de Agrupamento Zona Pedagógica Contratado

6. Nível de ensino que leciona: (se lecionar mais de um ciclo, assinale aquele em que possui maior número de turmas): Pré-Escolar 1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

7. Cargo (s) que exerce nesta escola/agrupamento:

Coordenador/a de Departamento Curricular Coordenador/a dos Cursos Profissionais

Membro da Direção Bibliotecário/a

Coordenador/a de diretores de turma Coordenador de Projetos

Membro do Conselho Pedagógico Diretor/a de Turma

Membro do Conselho Geral Outro Qual? _____

Membro da equipa de autoavaliação

8. Áreas de formação realizadas ao longo da carreira:

Administração e Gestão Escolar

Supervisão Pedagógica/Formação de Formadores

Avaliação de Escolas Outra Qual? _____

9. Participação no processo de avaliação externa de escolas:

No 1º ciclo de avaliação (2008):

Não participação

Participação nas entrevistas em painel da AEE

Resposta a questionários

Membro da equipa de autoavaliação

Outra Qual? _____

No 2º ciclo de avaliação (2012):

Não participação

Participação nas entrevistas em painel da AEE

Resposta aos questionários de satisfação

Membro da equipa de autoavaliação

B. Sobre os processos de **avaliação externa** e de **autoavaliação** do agrupamento a que pertence, responda às questões que se seguem, assinalando com um X a sua resposta. **S –**

Sim **N** - Não **NS** - Não sei

	1º Ciclo de avaliação externa (2008)			2º Ciclo de avaliação externa (2012)		
	S	N	NS	S	N	NS
1. Os resultados do (s) processo (s) de autoavaliação foram divulgados pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica).						
2. Os resultados do (s) processo (s) de autoavaliação foram divulgados junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).						
3. Os resultados da autoavaliação foram disponibilizados na página da escola/agrupamento de escolas na internet.						
4. Os resultados da autoavaliação foram analisados e resultaram em tomadas de decisão.						
5. Os resultados do (s) relatório (s) de avaliação externa (AE) foram divulgados pelos diferentes órgãos (p.e. Conselho Geral, estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica).						
6. Os resultados do (s) relatório (s) de avaliação externa (AE) foram divulgados junto da comunidade educativa (p.e. realização de reuniões gerais de docentes, não docentes, pais/encarregados de educação).						
7. As recomendações veiculadas no (s) relatório (s) de avaliação externa foram divulgadas junto da comunidade educativa.						
8. As recomendações da avaliação externa foram tidas em conta no estabelecimento de planos de melhoria.						

C. Indique a sua opinião sobre o **impacto dos processos de avaliação externa** (AE) no desempenho da escola, de acordo com o grau de concordância com as afirmações que se seguem, utilizando a seguinte escala:

DT – Discordo totalmente **D** – Discordo **NCND** – Não concordo nem discordo **C** – Concordo
CT – Concordo totalmente

<i>A avaliação externa...</i>	DT	D	NCND	C	CT
1. <i>Contribuiu para uma visão crítica e atualizada sobre o funcionamento da escola.</i>					
2. <i>Contribuiu para a melhoria da organização e gestão da escola, garantindo o seu desenvolvimento sustentável.</i>					
3. <i>Constituiu um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e áreas de melhoria.</i>					
4. <i>Contribuiu para reforçar a identidade e o desenvolvimento profissional dos professores.</i>					
5. <i>Promoveu a capacidade de autorregulação e melhoria da escola.</i>					
6. <i>Teve impacto na melhoria dos resultados académicos.</i>					
7. <i>Contribuiu para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade da escola.</i>					
8. <i>Contribuiu para melhorar os dispositivos de avaliação das aprendizagens dos alunos e do desempenho da escola.</i>					
9. <i>Contribuiu para aumentar o sentido de eficácia da escola.</i>					
10. <i>Promoveu a reflexão sobre os processos de melhoria da escola.</i>					
11. <i>Incentivou uma maior articulação entre o diretor e as lideranças intermédias.</i>					
12. <i>Contribuiu para um maior envolvimento dos professores em torno de processos de ensino e aprendizagem.</i>					
13. <i>Proporcionou uma maior comunicação entre a escola e a comunidade envolvente.</i>					

D. Segue-se uma lista de dimensões do funcionamento da escola. Na sua opinião, **em que medida houve melhoria na sua escola/agrupamento nos últimos quatro anos?** Assinale a sua resposta com um X de acordo como grau de concordância com as afirmações que se seguem, sabendo que:

DT – Discordo totalmente **D** – Discordo **NCND** – Não concordo nem discordo **C** – Concordo
CT – Concordo totalmente

<i>Na minha escola, nos últimos quatro anos, houve quanto a:</i>	DT	D	NCND	C	CT
1. Resultados académicos					
2. Satisfação e reconhecimento da comunidade educativa					
3. Práticas de ensino					
4. Metodologias activas e experimentais no ensino e nas aprendizagens					
5. Monitorização e avaliação das aprendizagens					
6. Diversidade das formas de avaliação das aprendizagens escolares					
7. Comportamento e disciplina					
8. Participação e desenvolvimento cívico					
9. Estabelecimento de parcerias e protocolos com outras instituições					
10. Planos de formação de docentes					
11. Formação de assistentes técnicos e operacionais					
12. Diversificação da oferta educativa					
13. Coordenação de departamentos					
14. Coordenação dos diretores de turma					
15. Acompanhamento e supervisão da prática letiva					
16. Articulação entre níveis de ensino					
17. Contextualização do currículo e abertura ao meio					
18. Adequação do ensino aos alunos com necessidades educativas especiais					
19. Elaboração de documentos estruturantes (RI, PAA, PE)					
20. Participação dos pais na vida da escola					
21. Funcionamento dos conselhos de turma					
22. Clima da escola					
23. Colaboração entre docentes					

24. Combate ao abandono escolar					
25. Planeamento e gestão					
26. Liderança					
27. Consolidação da autoavaliação da escola					
28. Desenvolvimento de planos de melhoria					
29. Dinamização e mobilização de recursos da comunidade educativa					
30. Valorização das lideranças intermédias					
31. Valorização da dimensão artística					
32. Rendibilização dos recursos educativos					
33. Tempo dedicado às aprendizagens					
34. Circuitos de informação e comunicação interna e externa					
35. Formas de valorização dos sucessos dos alunos					

E. Refira em termos concretos quais os projetos/mudanças implementadas no seu agrupamento para melhorar as dimensões acima referidas (dê exemplos).

F. Responda, por último, às questões que se seguem com vista a caracterizar as lideranças do seu agrupamento. Deste modo, agradecemos que assinale com um **X no espaço correspondente.**

	Diretor		Lideranças intermédias (coordenadores de departamento, de directores de turma)	
	Sim	Não	Sim	Não
1. Lidera (m) através do exemplo.				
2. Demonstra (m) empenho no processo de mudança.				
3. Aceita (m) críticas construtivas.				

4. Aceita (m) sugestões de melhoria.				
5. Delega (m) competências e responsabilidades.				
6. Estimula (m) a iniciativa das pessoas.				
7. Encoraja (m) a confiança mútua e o respeito.				
8. Assegura (m) o desenvolvimento de uma cultura de mudança.				
9. Promove (m) ações de formação.				
10. Reconhece (m) os esforços individuais e das equipas.				
11. Adequa (m) o tratamento dado às pessoas, às necessidades e às situações em causa.				
12. Estimula (m) o sucesso académico dos alunos.				
13. Promove (m) o diálogo com os pais/encarregados de educação				

Observações: (acrescente o que considerar relevante sobre o processo de avaliação e /ou de melhoria da escola que não tenha sido mencionado)

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO VII – Guião de entrevista semiestruturada ao Diretor do Agrupamento de Escolas da zona Centro

Bloco 1 – Contexto atual do agrupamento

1. Quais são os desafios com que a escola é confrontada atualmente?
2. Como reagiu face aos desafios e aos contextos atuais no sentido de promover um maior sucesso do agrupamento e dos seus alunos?
(por ex^o: alterações legislativas, crise económica, classificações em exames, ...)
3. O que é que na sua opinião distingue o seu agrupamento dos outros agrupamentos?
4. Em relação aos contratos de autonomia, em que sentido têm sido utilizados? E o que é que esses contratos têm feito para melhorar o agrupamento?
5. Globalmente, que alterações significativas regista no seu agrupamento nos últimos 2 a 5 anos?

Bloco 2 – Conhecer as perspetivas do diretor do agrupamento avaliado

1. Relativamente à AEE, considera que o último relatório espelha a realidade deste agrupamento?
2. Como explica as diferenças existentes entre as classificações nos relatórios de 2008 e 2012?
3. Como descreve este novo ciclo de AEE? A seu ver estas alterações foram positivas?
4. Como é que este agrupamento faz a divulgação e o debate do relatório? E como partilham os resultados do mesmo?
5. Em que medida a AEE ajudou o agrupamento que dirige? E qual é o seu impacto no mesmo?
6. Como vê o agrupamento nos próximos anos? O que o leva a não se recandidatar? Vai continuar no agrupamento?

Bloco 3 – Avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógico

1. Atualmente quais são as maiores barreiras encontradas para o sucesso das aprendizagens dos alunos?
2. Como é feita a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono escolar?

3. Como é feita a gestão acerca das questões comportamentais e disciplinares dos alunos?
4. Como definiria “sucesso escolar”?
 - 4.1. Que importância atribui à relação do agrupamento com a comunidade (parcerias)?
 - 4.2. Que importância atribui à relação da escola com os pais e Encarregados de Educação?
 - 4.3. Que importância atribui à relação com as outras escolas/agrupamentos?
5. Relativamente à AEE, como é que decorreu este processo no seu agrupamento? Como caracteriza as relações com a equipa de AEE?
6. Até que ponto a AEE teve influência no desempenho docente, na avaliação do diretor, nas relações com a comunidade, na prestação do serviço educativo?
7. Em termos da sustentabilidade dos resultados, quais são as medidas que a escola tem implementado? Onde é que têm apostado mais?
8. Por fim, como descreve a nível geral as mudanças efetivas decorrentes do processo de AEE no seu agrupamento?
(ao nível da sua atuação, dos órgãos de gestão, do pessoal docente e não docente, alunos, pais/EE, infraestruturas, materiais e recursos educativos)

ANEXO VIII – Guião de entrevista semiestruturada ao Coordenador da Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas da Zona Centro

Bloco 0 – Conhecer a equipa de AA

1. Como se constituiu a equipa de autoavaliação?
2. Desde quando é que está em funções?
3. Que dificuldades têm encontrado no trabalho que têm realizado?
4. A equipa de AA teve algum tipo de formação?
5. Como descreve o trabalho desta equipa?

Bloco 1 – Contexto atual do agrupamento

1. O que na sua opinião distingue este agrupamento dos outros?
2. Quais são os maiores desafios com que o agrupamento é confrontado atualmente?
3. Globalmente, que alterações significativas regista nos últimos dois a cinco anos?
(ou seja, entre o 1º e 2º ciclo de AEE que alterações é que regista a nível curricular, pedagógico, liderança, autoavaliação)

Bloco 2 - Impacto e eficiência do processo de avaliação externa

1. Como descreve este novo ciclo de avaliação externa de escolas?
2. Quando ocorreu a primeira avaliação externa ao agrupamento (2008) a AA foi vista como um processo inexistente no agrupamento. Contudo, nesta segunda avaliação externa (2012), este processo evidenciou-se como sendo um fator de desenvolvimento organizacional. O que fez o agrupamento para tal evolução?
3. Relativamente à AEE, considera que o último relatório espelha a realidade deste agrupamento?
4. Como funciona a relação entre a avaliação interna e a AEE?
5. Faça uma avaliação global do impacto da avaliação externa no vosso agrupamento.

Bloco 3 – Liderança e Gestão

1. Como é que a equipa de AA vê a liderança de topo e as lideranças intermédias? Que tipos de lideranças são mais evidenciadas? Como é que é gerida essa liderança?

2. Em termos de liderança e gestão, quais considera terem sido as maiores alterações decorrentes do processo de avaliação externa?
3. O que desenvolve o agrupamento em termos dos planos de formação continuada? (ações, meios disponíveis, rentabilização das parcerias, ...)
4. Em relação ao trabalho cooperativo, como é que ele é visto no agrupamento?
 - a. Como é que os coordenadores trabalham entre si?
Como é que a sua equipa trabalha entre si? Como se organizam?

Bloco 4 – Prestação do serviço educativo

1. Quais as maiores barreiras ao sucesso das aprendizagens dos alunos e como é feita a promoção do sucesso/abandono escolar?
2. O que é que o agrupamento tem desenvolvido a nível do ensino experimental tendo em conta o Plano de Melhoria (2012/2013)?
 - a. Como é feita a rentabilização de parcerias no sentido da implementação de dinâmicas do ensino experimental? Que tipos de parcerias ajudam no conhecimento dos alunos? Quais são as mais valorizadas?
 - b. Quais são os contributos visíveis entre as parcerias com o Instituto Politécnico de Leiria?
3. Em termos curriculares e pedagógicos, quais considera terem sido as maiores alterações decorrentes do processo de avaliação externa?

Bloco 5 – Resultados

1. Que tipo de medidas são adotadas pelo agrupamento para manter/promover os resultados académicos dos alunos?
2. Quais são as formas de incentivar os alunos na responsabilização da vida da escola?
3. Em que medida os pais/EE valorizam o trabalho da escola/agrupamento?
4. Por fim, relativamente à indisciplina dos alunos, quais são os mecanismos que o agrupamento tem desenvolvido para combater este problema?

ANEXO IX – Conhecer as perspectivas do E1

Tema	Questão	E1
<p>Perspetivas do diretor do agrupamento avaliado</p>	<p>Como é que este agrupamento faz a divulgação e o debate do relatório? A seu ver estas alterações foram positivas?</p> <p>“Há aqui uma tradição muito grande, há uma tradição até excessivamente democrática mas a que é boa, todos os pedagógicos têm um espaço à articulação e para sugestões, cada conselheiro, seja pai seja funcionário pode introduzir mudanças e melhorias. Ora um relatório de avaliação externa deve ser visto como uma radiografia de alguém, uma percepção externa e deve servir para nós como um documento para refletir e para construirmos um plano de melhoria, que nós já o fazíamos, mas que agora é obrigatório. (...) Deu mais consistência ao nosso plano de melhoria, se bem que o plano de melhoria já tinha 8 variáveis e agora na sequência da avaliação externa passou a ter 11 variáveis, mas na essência aquilo que fazíamos estava muito consistente e, por isso em termos de divulgação salvo erro em março/abril de 2012 é apresentado em Conselho Pedagógico. Por isso, para ser divulgado junto de toda a comunidade escolar e na altura com os representantes dos pais também presentes no Conselho Pedagógico, tinham uma posição diferente do que têm hoje. Foi feita a divulgação com os aspetos que nós temos positivos e com as áreas que temos a melhorar e, claro, os resultados que foram bastante bons.</p>	
	<p>Como vê o agrupamento nos próximos anos?</p> <p>“Eu neste momento digo que o agrupamento, em certo modo, está muito bom e, no ponto nos significa que tem os alicerces, tem a estrutura, tem tudo aquilo necessário para correr bem e poderemos ter uma evolução perfeitamente pacífica. É necessário sempre melhorar qualquer</p>	

	<p>coisa, é sempre refletivo, nunca nos podemos acomodar a certos problemas por isso há sempre coisas para melhorar mas existe uma base muito sólida porque uma das minhas preocupações número um (era) criar uma cultura de agrupamento, elementos chaves da cultura de agrupamento, relações entre a comunidade, documentos operacionais desde o projeto educativo, mesmo o próprio plano de melhoria. (...).”</p>
<p>Avaliar o impacto e efeitos da avaliação externa na melhoria da escola em termos organizacionais, curriculares e pedagógico</p>	<p>Atualmente quais são as maiores barreiras encontradas para o sucesso das aprendizagens dos alunos? Fenômeno complexo diz respeito à família, à sociedade, à própria característica do agrupamento. (...) (Desenvolve-se) uma relação pedagógica que se estabelece com os miúdos, porque um mau método de ensino, uma má estratégia pode desencadear um desvio da atenção dos miúdos, frustração muito grande e um mau relacionamento pedagógico, como pode gerar problemas sérios e isso são níveis de insucesso, não podemos confundir isso com a principal razão. A principal razão é sempre a falta de hábitos de estudo, falta de trabalho e falta da concentração dos miúdos em alguns casos são demasiado infantis e também temos de ter paciência e julgo que também já falamos sobre isso, até ao 8º ano os garotos sofrem oscilações, 7º e 8º ano são os dois anos mais problemáticos, a partir de aí começam a ganhar juízo e amadurecer alguma coisa.</p>
<p>Que importância</p>	<p>mesmo muito grande, eu sei que sou um dos responsáveis não</p>

atribui à relação do sou o único. Mas, neste momento, nós os diretores, não é todos os dias, mas é quase todos agrupamento com a os dias que estamos em contacto uns com os outros, e isto é uma parceria informal mas é comunidade, com as muito importante (...) estamos sempre a articular, estamos sempre a aprender uns com os parcerias que são outros (...) a relação com a autarquia também é uma relação excelente. Mas a relação que é criadas? estabelecida com as instituições de ensino superior (...) temos uma quantidade grande não é só estágios, ações aqui, cedência de espaços lá. Há uma partilhada de recursos muito grande, muito significativa, e depois há aquela coisa que eu chamei como componente fundamental que é chamada as parcerias internas como elementos fundamentais e coloquei isso no projeto de intervenção, o que é que eu senti? Ok, se eu não tiver uma relação estabilizada com os pais, e se eles não perceberem o que é que nós pretendemos, e daí surgiu a tal parceria escola com a família que é assinada por todos os alunos e correspondente encarregado de educação deste agrupamento. Essa é uma vertente, depois funcionários e docentes só se consegue esta adesão e esta motivação e este voluntariado (...) através de uma parceria, e essa não é de papel mas é de uma relação que se estabelece e de um clima também de alguma afetividade que depois é uma questão de se gerir (...).”

Até que ponto a AEE “É difícil, eu tenho que ter um impacto agora apesar disso é sempre subjetivo e muito teve influência no difícil estar a dizer, eu acredito que o impacto principal se reflete na postura das pessoas e desempenho docente, numa coisa que eu acho que é muito revelante e que nós tentamos fazer, mas quero na avaliação do conhecer o trabalho que é realizado, o reconhecimento é que é muito importante. Depois diretor, nas relações nós temos aqui um problema (...) a nossa oferta é muito inferior à nossa procura, todos os

<p>com a comunidade e anos temos esse problema, por isso não dá para termos uma percepção (...). Somos uma na prestação do escola pública e cumprimos escrupulosamente os critérios.”</p> <p>serviço educativo?</p>	<p>Como descreve, a A coisa mais difícil de acontece é precisamente as mudanças, mas é que o certo é que eu nível geral, as acho que, decerto modo, podemos dizer que as mudanças, as principais que eu tenho a mudanças efetivas perfeita noção, e que a maioria das pessoas não se pode aperceber disso, porque não estão decorrentes do aqui deste lado, eu sempre que quero ler uma ata, seja qual for o setor (...). Nota-se aqui processo de AEE no uma grande unidade em relação ao trabalho que está a ser feito e às medidas que estão a ser seu agrupamento? implementadas, mesmo por exemplo coisas como o plano de melhoria, antigamente isso eram coisas muito invasivas muito pouco consistentes, agora as coisas têm uma regra, estão interiorizadas são devidamente ponderadas e são trabalhadas (...) estouv a falar das práticas que refletem efetivamente uma dinâmica e um trabalho consistente e para mim essa é a principal mudança.</p>
<p>Como é feita a “ (...) Todos os finais de períodos há uma análise estatística ainda bastante profunda, (...), sustentabilidade dos essa avaliação (...) faz a apresentação em pedagógico. Na mesma reunião onde são resultados apresentados os resultados estabelecem-se as medidas de melhoria de resultados, aquilo que académicos, quais se pretende fazer. Além disso acerca de 2 anos para cá (...) os alunos são chamados ao são as medidas que a diretor (...) para estabelecer metas para conseguirem melhorar (...). Quanto mais novo, escola tem maior o cumprimento. Ou seja, os do 5º ano dizem que vão atingir e atingem quase 100% implementado? os resultados, os do 9º ano dizem que vão mas é uma taxa maior dos que não conseguem</p>	

cumprir, mas mesmo assim consegue-se recuperar uma taxa muito elevada 60% dos alunos, o que é uma margem muito boa. O que significa que esse ritual dos meninos virem até aqui, conjuntamente com o trabalho que é feito em sala de aula e dos diretores de turma é bastante eficaz.”

ANEXO X – A equipa de autoavaliação do ponto de vista da E2

Tema	Questão	E2
	Como se constituiu a equipa de autoavaliação?	“A primeira vez que é constituída a equipa, ela parte dum objetivo da equipa diretiva anterior. Portanto, havia a noção de que era necessário fazer uma análise de como estava a decorrer toda a ação no agrupamento de escolas, e essa equipa, como a escola nunca tinha sido avaliada criou este objetivo de constituir uma equipa e depois pedir avaliação externa. A equipa foi constituída em 2007/2008 em Setembro/Outubro e a primeira avaliação externa era logo no início de Dezembro/Janeiro. Primeiro estava previsto em dezembro e depois passou para janeiro.”
Equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas	Desde quando está em funções? A equipa teve algum tipo de formação?	“Eu fui logo nomeada (ano letivo 2007/2008). Aliás, fez-se um levantamento para saber que não era prática comum haver uma equipa de avaliação interna. E nessa altura, fez-se uma auscultação aos docentes, e na verdade eu tinha já interesse e formava-me e estudava um bocadinho sobre estas matérias e fiquei logo disponível na altura de criarem os horários, e manifestei o meu interesse de fazer parte de uma equipa de avaliação interna e então pronto, fomos constituindo a equipa e evoluindo ao longo do tempo.” “Eu tive, sempre. Já vinha de outro agrupamento em que também era coordenadora da equipa de avaliação interna, fiz formação no modelo CAF. Aliás, o antigo diretor, nós tínhamos já tudo montado para darmos continuidade à avaliação interna desse outro agrupamento. De qualquer forma, em que eu concorro, mudei de escola. Fiz ali uma paragem enorme na outra

escola e então, trago a dinâmica toda que já tinha adquirido e depois ao longo dos anos comecei a fazer formação especializada sempre vocacionando-me mais para a área da avaliação das instituições, depois fiz cursos de especialização, fiz mestrados na área. E, em termos dos colegas que faziam parte da equipa, nunca tiveram formação. No fundo, era eu que na preparação das reuniões ia dando umas indicações.”

Como descreve o “Desde o início, é sempre um trabalho exaustivo. Nós não temos as horas que devíamos ter trabalho desta para fazer este trabalho, porque também criamos todos os instrumentos e fazemos a análise equipa? contínua dos instrumentos e ainda não tínhamos nunca criado plataformas (...).”

ANEXO XI – Relações entre os entrevistados sobre o contexto atual do Agrupamento e o impacto e eficiência da AEE

Tema	Questão	E1	E2
Contexto atual do Agrupamento	O que distingue este agrupamento dos outros?	<p>O que distingue o nosso Agrupamento dos outros “por um lado é a geografia” por outro é “o calor humano do ponto de vista de voluntariado”, “é este clima que eu considero que é uma mais-valia e que se reflete nos alunos. O nosso clima de adultos, o nosso relacionamento, o nosso envolvimento, a existência de vários grupos” temáticos, “revela(m) este espírito que eu espero que se mantenha”.</p>	<p>“Ele é muito central”. “Esta é uma escola de inclusão, temos muitos alunos com necessidades educativas especiais e, também nesse sentido, acho que este agrupamento se destaca”; “exigência em termos de qualidade das aprendizagens bem marcante”.</p>
Globalmente, regista no Agrupamento nos últimos 2 a 5 anos?		<p>“Uma das principais alterações tem a ver com o clima. (...) Em 2012, e por isso sim, é um sinal evidente da mudança, o que a IGEC fica completamente surpreendida, é que estava à espera de respostas negativas em relação ao pessoal docente, pessoal não docente e até mesmo pais/EE, que pudesse refletir ainda algum tipo de litígio ou ainda de oposição</p>	<p>“A diferença que existe é que na 1ª avaliação (5 anos) os professores trabalhavam muito, mas faltava este elo de ligação e esta parte da reflexão mais exaustiva (para) conseguirmos interligar os trabalhos dos departamentos, a articulação dos departamentos, porque quem trabalha na escola achou um salto enorme entre o Suficiente e o Muito Bom. O que significa que na 1ª avaliação eu acho</p>

		entre o projeto que estava a ser implementado”. Contudo, só houve essa discordância “num ou dois casos”. Deste modo, “o clima alterou-se radicalmente”.	que houve algumas falhas. (...). (Mas), “eu centro-me mais nesta parte da articulação e reflexão”.
<p>Impacto e eficiência do processo de AEE</p>	<p>Como descreve este novo ciclo de AEE?</p>	<p>“Todas as alterações são sempre discutíveis, e eu no passado fiz em termos de análise, testar o modelo. Eu estou a falar do primeiro ciclo, do primeiro para o segundo ciclo houve uma redução de 5 para 3 parâmetros. (...) Quem faz um curso de gestão escolar (...) está preparado para 9 domínios (modelo CAF) e a IGE tinha 5.” Contudo, “neste novo modelo que é mais justo, pois introduz componentes estatísticas em relação aos valores esperados, porque um contexto mais desfavorecido socialmente é socioeconomicamente desfavorecido e, tem que ser efetivamente valorizado, (pois) qualquer pequena coisa deve ser muito mais valorizado que um contexto que tem todas as condições.”</p>	

<p>Acha que este último relatório espelha a realidade do Agrupamento?</p>	<p>“Espelha. E ele agora tem variáveis novas, por isso não se pode comparar e dizer não, antigamente éramos muito maus e agora somos muito bons! Não! Sem dúvida que estamos a prestar um bom serviço, e tenho perfeita consciência que não é devido a uma pessoa, não é devido ao diretor nem só à direção. É devido a um conjunto de órgãos e estruturas intermédias e comunidade escolar que têm um papel muito ativo”. (...) Voltando à questão da avaliação (...) eu senti que fomos injustiçados (...) que tem a ver com a autorregulação (porque) nós fazíamos um trabalho de autoavaliação já muito consistente, e (...) não foi tido em conta e levámos insuficiente. (...) Fomos censurados por não termos na equipa de autoavaliação os pais e ainda hoje isso não acontece, pois eles estão incluídos num grupo que reúne muito mais espaçadamente, porque todas as</p>	<p>“Sim, eu acho que sim. Este relatório foi bem elaborado. Aliás a equipa de Inspeção esteve cá 3 dias e fez a auscultação a todos os departamentos, a todos os sectores, a toda a comunidade educativa, acho que tiveram uma boa visão e uma boa análise. Perceberam que havia um trabalho intensivo das várias equipas porque se trabalha em rede, quase. É interessante porque há um trabalho muito eficaz (...) os departamentos tentavam constantemente melhorar o seu trabalho e seu desempenho, mesmo a relação com os pais, a relação dos alunos com a escola, embora continue sempre o problema do comportamento dos alunos”.</p>
--	---	---

	semanas é impossível, só com os profissionais”.	
Faça uma avaliação global do impacto da AEE no Agrupamento.	“Há uma coisa que é insignificante mas que é muito importante, que se chama autoestima. Qualquer um de nós ao ser elogiado passa a ter um comportamento mais autoconfiante. (...) O que eu vejo como principal fator é a autoestima do Agrupamento porque as comunidades também têm uma autoestima coletiva”.	“De uma forma geral, eu acho que é excelente esse impacto. Porque faz refletir todos os docentes e toda a comunidade educativa percebe que é necessário uma avaliação. (...) E como a avaliação externa são pessoas externas ao Agrupamento (estas) vão ajudar-nos a refletir ainda melhor o que nós precisamos para progredir e para a melhoria contínua. Acho que todas as instituições necessitam de tempos a tempos ter esta avaliação e, por isso vai trazer impactos muito importantes para as aprendizagens dos alunos e para todo o funcionamento do Agrupamento e, neste caso, na unidade orgânica”.