



Magda Sofia Alves dos Santos

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional: Organizações Educativas e Gestão Escolar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores António Gomes Alves Ferreira e Margarida Isabel Mano Tavares Simões Lopes Marques Almeida

fevereiro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Magda Sofia Alves dos Santos

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional: Organizações Educativas e Gestão Escolar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação dos Professores Doutores António Gomes Alves Ferreira e Margarida Isabel Mano Tavares Simões Lopes Marques Almeida

fevereiro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

DEDICATÓRIA

AO MEU ANJO

À MINHA AVÓ JOSEFINA

AGRADECIMENTOS

O alcance dos nossos propósitos, através da presente dissertação, só foi possível porque um conjunto de pessoas contribuíram, das mais diversas maneiras, para o seu desenvolvimento.

Se num barco é imprescindível um timoneiro para se chegar a bom porto, nesta dissertação desempenhou esse papel o Professor Doutor António Gomes Ferreira e a Professora Doutora Margarida Mano através das suas orientações científica e pedagógica. A sabedoria, as sugestões e os comentários que teceram foram indispensáveis ao longo do nosso percurso que, por vezes, sendo árduo, se tornou bastante compensador.

A Dr.^a Cláudia Cohen inspirou-me nos primeiros momentos e deu-me o pontapé de saída para a opção que tomei na escolha do tema e para uma entrada facilitada no terreno alvo da investigação.

A diretora da escola, onde realizei o estudo, abriu-me as portas de uma forma generosa e simplificou o acesso às pessoas mais significativas que, despendendo do seu precioso tempo, me deram todas as informações e opiniões necessárias à concretização do estudo.

As professoras Maria Augusta Torcato e Maria de Lurdes Louro, do Agrupamento onde lecionei, e a amiga Amélia Mestre disponibilizaram-me livros que me proporcionaram um conhecimento mais amplo e rico.

Os colegas de Mestrado, Carla Pinto, Carla Teixeira, Elisabete Cruz, Inês Cavaleiro, José Simões, Márcia Pinheiro e Maria da Luz Pedroso, companheiros nesta viagem, e a amiga de longa data, Isabel Pires, prestaram-me esclarecimentos naquelas dúvidas que, por vezes, vão obstruindo o caminho.

E, como os últimos podem ser os primeiros, a minha família foi a âncora onde encontrei a força para começar, recomeçar e nunca desistir.

A todos quero expressar a minha gratidão e grande reconhecimento.

RESUMO

A presente investigação, ao centrar-se na problemática da autoavaliação, teve como objetivo central perceber qual o contributo do processo para a melhoria contínua de uma escola secundária do distrito de Santarém. Enveredou-se, assim, por um estudo de caso, e optou-se por um paradigma qualitativo no sentido de interpretar uma realidade que pode ser potenciadora de reflexão.

O dispositivo empírico montado usou como recurso quatro elementos da equipa de autoavaliação e três elementos exteriores à mesma e em relação aos quais foram feitas entrevistas individualizadas. Recorreu-se, ainda, à análise de documentos estruturantes da escola como forma de triangular e completar os dados obtidos através das entrevistas.

Apesar de os resultados não poderem ser generalizáveis, permitiram, contudo, concluir que o desenvolvimento do processo de autoavaliação, ao longo de três ciclos avaliativos pelo modelo CAF (*Common Assessment Framework*), conduziu a melhorias muito significativas na escola em estudo. Na área organizacional, as melhorias são bem evidentes: na articulação dos documentos orientadores; na ligação da escola com a comunidade envolvente, facilitada pelas melhorias da comunicação interna e externa; no envolvimento dos professores na escola, sustentado no trabalho colaborativo e na articulação entre as diversas estruturas educativas; e no envolvimento da Associação de Pais. Contudo, a autoavaliação, apesar de sistemática, ainda apresenta fragilidades na sua sustentabilidade, uma vez que a comparação de resultados com outras escolas não evoluiu para uma aprendizagem baseada na partilha de boas práticas. Por outro lado, também a formação em autoavaliação não extravasou a equipa de autoavaliação de modo a “*engager*” mais eficazmente a comunidade escolar no processo. Por último, é de referir que a capacidade de reflexão sobre os resultados e a capacidade de inovação nas práticas autoavaliativas não foram suficientes para se ultrapassarem constrangimentos a nível da gestão curricular de forma a dar-se maior consistência às aprendizagens e, conseqüentemente, aos resultados escolares dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Institucional, Autoavaliação, *Benchmarking*, Sustentabilidade, Melhoria Contínua.

ABSTRACT

The study presented here, which focused on the problematic of self-assessment, aimed to understand the contribution of this process towards the continuous enhancement of a secondary school in the region of Santarém. The approach used case-study methodologies within a qualitative paradigm, so that results could be interpreted and thus promote reflection.

Four members of the self-assessment team and three outside elements were assigned as subjects in the empiric apparatus used. All underwent individual interviews. The organisational documents from the school were also analysed in order to validate and complement the data provided by the interviews.

Though the results cannot be generalised, the data nevertheless allowed us to conclude that the development of the self-assessment process, throughout three evaluation cycles under the CAF (Common Assessment Framework) model, led to highly significant improvements in the subject school.

These improvements were evident when looking at the following organisational area topics: the articulation of the leading documents; the links between the school and the surrounding community, which were facilitated by the internal and external communication improvements; the commitment of the school teachers, when regarding collaborative work and the articulation of the several educational structures; and in the participation of the Parents' Association.

However, though systematic, self-assessment procedures are still somehow weak regarding sustainability, since comparisons with results from other schools did not lead to learning methods anchored on good-practice sharing procedures. Also, self-assessment training only targetted the self-assessment team itself, without providing a more efficient engagement of the school community in the process. Finally, skills concerning reflection over school results and innovation on self-assessment measures were not enough to overcome curricular management constraints, in such way that both students' learning and consequently their results, would become more consistent.

KEY-WORDS: Institutional Assessment, Self-assessment, Benchmarking, Sustainability, Permanent Improvement.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE FIGURAS	x
ÍNDICE QUADROS.....	xi
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS.....	xiii
INTRODUÇÃO	17
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO CONCETUAL.....	23
CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	25
1. Introdução	25
2. As Políticas e a Educação, a partir da última metade do século XX	26
2.1. O Estado Providência e a Educação.....	26
2.2. O Neoliberalismo e a Educação	28
2.3. A Crise do Neoliberalismo e o seu Impacto nas Políticas Educativas.....	33
2.4. O Conhecimento e as Políticas Educativas em Portugal.....	37
3. As Políticas de Avaliação Educativa	41
3.1. A Avaliação Educacional nos EUA e na Grã-Bretanha, no séc. XX.....	41
3.2. As Agências Internacionais e a Avaliação dos Sistemas Educativos	42
3.3. O Impacto do PISA nas Decisões Políticas em Portugal.....	43
3.4. Avaliação e Responsabilização em Educação	44
3.5. A Avaliação como Instrumento Político e Regulador	45
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	49
1. Introdução	49
2. Razões Conducentes ao Processo.....	51
3. Objetivos e Critérios	52
4. Modelos de Avaliação.....	55
5. A Importância dos <i>Rankings</i>	59
6. Que Tipo de Avaliação?	60
7. Iniciativa Externa ou Interna?.....	61
8. Avaliação Externa <i>versus</i> Avaliação Interna	62
9. Relação entre Avaliação Externa e Interna.....	64

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL	69
1. Introdução	69
2. Mudanças no Campo da Avaliação das Escolas.....	69
3. Avaliação Integrada das Escolas	71
4. Projeto ESSE.....	73
5. Programa de Aferição Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas.....	74
6. Programa de Avaliação Externa das Escolas 2006-2011.....	76
6.1. Origem e Evolução do Programa	76
6.2. Quadro de Referência para a Avaliação Externa e para a Autoavaliação	77
6.3. Fases do Modelo.....	78
6.4. Principais Resultados da Avaliação Realizada	79
6.5. Aspetos Críticos e Insuficiências do Modelo	80
7. O 2.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas.....	83
CAPÍTULO IV – AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA	87
1. Introdução	87
2. Conceito e Utilidade do Processo	87
3. Dificuldades Sentidas.....	90
4. O Desenvolvimento do Processo	91
4.1. Fases do Processo.....	92
5. Tipos de Modelos.....	93
5.1. Modelos em Portugal	95
5.1.1. Modelos abertos.....	97
5.1.2. Modelos estruturados.....	99
6. O Instrumento de Recolha de Dados.....	107
7. A Seleção dos Indicadores	108
8. Os Responsáveis pelo Processo	111
9. Apoios à Autoavaliação.....	112
10. O Papel do Amigo Crítico	113
11. Impactos da Autoavaliação na Escola.....	114
12. Sustentabilidade do Processo.....	116
13. O <i>Benchmarking</i> como Estratégia de Melhoria.....	117
13.1. À Procura do Conceito	118
13.2. Tipos de <i>Benchmarking</i>	119
13.3. Fases do Processo de <i>Benchmarking</i>	119

13.4. O <i>Benchmarking</i> e a Avaliação das Escolas.....	121
SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	123
CAPÍTULO V – PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	125
1. Formulação do Problema.....	125
2. Objetivos e Questões de Estudo.....	125
2.1. Como era a Escola antes da Implementação do Processo de Autoavaliação?.....	125
2.2. Como foi Implementado o Processo?	126
2.3. Em que Medida os Resultados da Autoavaliação têm Conduzido a Melhorias na Organização e Funcionamento da Escola?.....	126
2.4. O Processo de Autoavaliação dá Garantias de Sustentabilidade?	127
3. Metodologia.....	127
3.1. Tipo de Estudo	127
3.2. Estratégia de Investigação	128
3.3. A Escolha do “Terreno”	129
3.4. A Entrada no “Terreno”	129
3.4.1. Contexto local	131
3.4.2. Os órgãos de direção, administração e gestão da escola e suas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica	132
3.4.2.1. Os órgãos de direção, administração e gestão	133
3.4.2.2. As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.....	135
3.5. Instrumentos de Recolha e Análise da Informação.....	136
3.5.1. A entrevista.....	137
3.5.2. A pesquisa e a análise dos documentos	138
3.6. Técnica de Análise dos Dados Obtidos nas Entrevistas.....	139
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTREPRETAÇÃO DE DADOS.....	143
1. Introdução	143
2. Apresentação, Análise e Interpretação de Dados Obtidos em Documentos	144
2.1. Documentos Orientadores da Ação Organizacional da Escola.....	144
2.1.1. O Projeto Educativo	144
2.1.2. O Regulamento Interno	146
2.1.3. Plano Anual e Plurianual de Atividades	147
2.2. Relatórios de Autoavaliação	149
2.2.1. Relatório de Autoavaliação – 2007.....	150
2.2.2. Relatório de Autoavaliação – 2009	154

2.2.3. Relatório de Autoavaliação – 2012	159
2.3. Relatórios da Avaliação Externa - 2008 e 2012	163
2.4. Relatório Final de Avaliação 2011-2012	165
3. Apresentação e Interpretação de Dados Resultantes da Análise de Conteúdo	169
3.1. A Escola antes da Implementação do Processo de Autoavaliação.....	169
3.1.1. Fatores conducentes ao processo de autoavaliação	170
3.1.2. Percepções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação .	172
3.2. Processo de Autoavaliação.....	177
3.2.1. A escolha do modelo.....	178
3.2.2. Procedimentos e instrumentos.....	180
3.2.3. Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas	183
3.3. Efeitos Produzidos pela Autoavaliação.....	187
3.3.1. Análise e divulgação dos resultados do processo.....	188
3.3.2. Consequências dos resultados do processo	189
3.3.3. Apreciação do processo	199
3.4. Sustentabilidade do Processo.....	201
3.4.1. Manutenção e melhoria do processo	202
CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DE RESULTADOS	209
CONCLUSÃO	247
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA.....	261
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....	276
DOCUMENTOS DA LESM CONSULTADOS.....	277
ANEXOS.....	279
ANEXO A.....	281
ANEXO B.....	287
ANEXO C.....	291
ANEXO D.....	295
ANEXO E	313
ANEXO F	401
ANEXO G	405
ANEXO H.....	413

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Para uma classificação dos atores (organizações e indivíduos) que integram o processo de decisão política de educação, em Portugal.	38
Figura 2 - Modelo interativo do processo escolar.	56
Figura 3 - O modelo do cubo na avaliação.	65
Figura 4 - Evolução das pontuações obtidas nos domínios.	80
Figura 5 - O processo de autoavaliação.	91
Figura 6 - Modelo de gestão estratégica.	100
Figura 7 - Modelo da <i>Common Assessment Framework</i>	103
Figura 8 - Círculo de Deming (PDCA).	105
Figura 9 - Evolução CAF nos resultados globais da Escola, extraído do relatório de autoavaliação 2012 (p.56).	162

ÍNDICE QUADROS

Quadro 1 - Modelos de responsabilização em educação	44
Quadro 2 - Parâmetros de processo (listas preestabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano letivo de 2000/1).....	53
Quadro 3 - Parâmetros de resultados (listas preestabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano letivo de 2000/1).....	55
Quadro 4 - Modelos aplicados na avaliação das escolas	58
Quadro 5 – Indicadores de Qualidade (Projeto ESSE).....	73
Quadro 6 - Domínios de Avaliação (Avaliação Externa).....	77
Quadro 7 - Campos de análise (Autoavaliação)	78
Quadro 8 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função dos domínios do quadro de referência (Percentagens-coluna por ano letivo).....	79
Quadro 9 - Comparação entre o 1º e o 2º ciclo da AEE.....	84
Quadro 10 – Fases do Processo de Autoavaliação.....	104
Quadro 11 - Subcritérios utilizados no modelo CAF	110
Quadro 12 - Resumo da metodologia do <i>benchmarking</i>	120
Quadro 13 - Categorização das entrevistas	140
Quadro 14 - Média final da autoavaliação da escola.....	151
Quadro 15 - Ações de Melhoria no âmbito dos Critérios CAF	152
Quadro 16 - Comparação da pontuação final de cada critério CAF (2007 e 2009)	155
Quadro 17 - Ações dos Planos de Melhoria por critério CAF.....	156
Quadro 18 - Balanço das ações de melhoria efetuado a 06/10/2010	157
Quadro 19 - Balanço das ações de melhoria efetuado a 13/07/2011	158
Quadro 20 - Resultados por critério CAF (Equipa e Questionários).....	161
Quadro 21 - Comparação das médias das pontuações finais dos critérios CAF, nos ciclos de avaliação 2007, 2009 e 2011.....	161
Quadro 22 - Análise Categorical – Fatores conducentes ao processo de autoavaliação	171
Quadro 23 - Análise Categorical – Perceções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação	174

Quadro 24 - Análise Categorial – A escolha do modelo.....	178
Quadro 25 - Análise Categorial – Procedimentos e instrumentos.....	180
Quadro 26 - Análise Categorial – Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas	183
Quadro 27 - Análise Categorial – Análise e divulgação dos resultados do processo.....	189
Quadro 28 – Análise Subcategorial – Melhorias na organização e funcionamento da escola .	191
Quadro 29 – Análise Subcategorial – Consecução em ações de melhoria	196
Quadro 30 - Análise Subcategorial – Superação de pontos fracos.....	197
Quadro 31 – Análise Subcategorial – Conhecimento e divulgação das ações de melhoria	198
Quadro 32 - Análise Categorial – Apreciação do processo	200
Quadro 33 - Análise Categorial – Manutenção e melhoria do processo	203

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AA - Autoavaliação

AE - Agrupamento de Escolas

AEE - Avaliação Externa das Escolas

APQ - Associação Portuguesa para a Qualidade

ASE - Ação Social Escolar

AVES - Avaliação de Escolas Secundárias

BE - Biblioteca Escolar

BSC - *Balanced Scorecard*

CAF - *Common Assessment Framework* (Estrutura Comum de Avaliação)

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEF - Cursos de Educação e Formação

Cf - Confronte/Conforme/Confira

CIF - Classificação Interna Final

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPAA - Comissão Pedagógica de Apoio aos Alunos

CRSE - Comissão da Reforma do Sistema Educativo

DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar

DGAEP - Direção-Geral da Administração e do Emprego Público

DGAP - Direção-Geral da Administração Pública

DRE - Direção Regional de Educação

DT - Diretor de Turma

E - Entrevista

EAA - Equipa de Autoavaliação

EE - Encarregados de Educação

EFA - Educação e Formação de Adultos

EFQM - *European Foundation for Quality Management*

EIPA - *European Institute for Public Administration*

ESSE - *Effective School Self- Evaluation*

ETS - *Educational Testing Service* (Serviço de Avaliação Educativa)

EUA - Estados Unidos da América

GAA - Gabinete de Apoio ao Aluno

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

GPS - *Global Positioning System*

GQT - Gestão da Qualidade Total

GRIDS - *Guidelines for Review and Internal Development in Schools*

IAEP - *International Assessment of Educational Progress* (Avaliação Internacional do Progresso Educativo)

IDEA - *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*

IEA - *International Educational Evaluation Association* (Associação Internacional para a Avaliação das Aprendizagens)

IGE - Inspeção-Geral da Educação

IGEC - Inspeção-Geral da Educação e Ciência

INES - *Indicators of National Education Systems*

IQ - Indicadores de Qualidade

ISIP - *International School Improvement Project*

ISO - *International Standardization Organization*

LESM - nome que atribuímos à escola onde foi feita a investigação

ME - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OQ - Observatório da Qualidade

PAA - Plano Anual de Atividades

PAIE - Programa de Avaliação Integrada das Escolas

PAM - Plano de Ação da Matemática

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT - Projeto Curricular de Turma

PD - Pessoal Docente

PDCA - *Plan, Do, Check, Act*

PE - Projeto Educativo

PEPT-2000 - Programa Educação Para Todos

PISA - *Programme for International Student Assessment* (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes)

PND - Pessoal Não Docente

PNL - Plano Nacional de Leitura

PPA - Plano Plurianual de Atividades

PS - Partido Socialista

RI - Regulamento Interno

SEAE - Serviço Especializado de Apoio Educativo

SIADAP - Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

SICI - *Standing International Conference of Inspectorates of Education*

SIQ - Subindicadores de Qualidade

SPO - Serviço de Psicologia e Orientação

SWOT - *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) and *Threats* (ameaças)

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TQM - *Total Quality Management*

UE - União Europeia

INTRODUÇÃO

A temática da avaliação das escolas tem adquirido, sobretudo nas últimas duas décadas, uma grande notoriedade em Portugal, na década de noventa com o Observatório da Qualidade (OQ) e na década seguinte com a Avaliação Interna e Externa das Escolas.

Esta relevância está patente na Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro (Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior), mais concretamente no artigo 3.º, ao considerar o sistema de avaliação como um “instrumento central de definição das políticas educativas”.

A globalização das políticas e das economias tem conduzido alguns sistemas educativos no sentido de um mercado educacional que se apoia numa avaliação que mede, pesa e hierarquiza. Também a necessidade de responder aos desafios de um mundo em mudança vê na avaliação das escolas uma forma de garantir um bom desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, requerendo para tal uma reflexão, por parte das mesmas, sobre os seus resultados e as suas práticas como forma de entrarem num processo de melhoria contínua.

Se por um lado a Avaliação Externa (AE) pode constituir uma forma de controlo sobre o serviço prestado pela escola, a Autoavaliação (AA) deve ser “a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, 2004, p.90).

A atualidade e a pertinência da avaliação das escolas constituíram, assim, motivação para a escolha desta temática na nossa investigação que, tendo presente que avaliar é “julgar, medir, pesar, apreciar, analisar” (Neto-Mendes, 2002, p.14) não ignora que avaliar é também “compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais” (idem), em que os atores são peças essenciais desse processo. Por constituirmos, também, a nível profissional, uma peça interveniente nesta faceta da escola, em que, não só, julgamos, medimos e apreciamos mas também interpretamos e refletimos sobre a nossa ação individual e conjunta, faz todo o sentido aprofundarmos e conhecermos melhor a problemática da autoavaliação através da presente investigação. Pretendemos também que a mesma nos abra os horizontes, através de uma pesquisa bibliográfica mais abrangente, de modo a compreendermos

não só as características e potencialidades da avaliação na melhoria contínua das escolas, como também o seu significado no contexto das políticas educativas. Não será, certamente, por acaso que a avaliação das escolas tem vindo a assumir uma centralidade a nível nacional e internacional.

Sendo os professores elementos essenciais numa escola, não poderão constituir-se meros executantes das decisões tomadas por instâncias superiores. É necessário uma atitude proativa e crítica no sentido de os profissionais do ensino contribuírem para uma escola que se preocupe em prestar um serviço educativo que esteja à altura dos desafios de um mundo tão complexo e mutável, como o que no presente se vive. É nesta perspetiva que encaramos também a utilidade do presente estudo.

Endereçamos a nossa investigação para a vertente da autoavaliação, por considerarmos que esta pode ser a chave da melhoria em cada escola. Contudo, a ligação da avaliação interna com a externa estará também presente, até porque, como se refere no artigo 5.º da lei anteriormente citada, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação e na avaliação externa. Como diz Azevedo (2007) “O modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (p.77).

Após alguma revisão bibliográfica precisamos a questão nuclear que preside à presente investigação:

Qual o contributo do processo de autoavaliação desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização?

Desta questão surgiram-nos questões orientadoras que têm subjacentes objetivos concretos que apontam para o conhecimento e compreensão de como a autoavaliação se concretiza numa escola, como se implicam os seus atores e sobretudo qual o contributo do processo para a melhoria contínua da escola.

A investigação foi feita numa Escola Secundária do distrito de Santarém, a qual designamos por LESM, predominantemente nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012. A opção por uma escola que não o Agrupamento onde desenvolvíamos a nossa atividade profissional prende-se com o distanciamento que é conveniente manter em

relação ao objeto de estudo, de modo a não haver enviesamentos, tanto mais que na altura em que o pretendíamos iniciar se tinha criado um contexto delicado advindo da integração da escola em Agrupamento.

O presente estudo está estruturado em duas partes. Na primeira explicitamos o quadro teórico (capítulos I, II, III e IV) que nos permite fundamentar a segunda parte, mais concretamente, a investigação empírica (capítulos V e VI), através de um alargado conhecimento sobre a problemática por nós colocada.

No primeiro capítulo, ao considerarmos, na esteira de Simons (1992), a avaliação como uma “actividade política” (p.142) e as suas funções serem “compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (Afonso, 1999, p.32), achamos vantajoso abordar a avaliação educacional no âmbito das políticas educativas. Deste modo poderemos compreender melhor as opções mais recentes das decisões sobre avaliação educacional e também a relação que se pode estabelecer entre políticas e avaliação, já que esta pode ter algum controle sobre a implementação das políticas de âmbito educativo e inclusive contribuir para as orientar. Nesta linha, incidimos em dois tópicos: As Políticas e a Educação a partir da última metade do século XX; As Políticas de Avaliação Educativa.

No segundo capítulo quisemos tratar aspetos genéricos da avaliação das escolas e que condensamos nos seguintes tópicos: Razões conducentes ao processo; Objetivos e critérios; Modelos de avaliação; A importância dos *rankings*; Que tipo de avaliação?; Iniciativa externa ou interna?; Avaliação externa *versus* avaliação interna e, por fim, a Relação entre avaliação externa e interna.

Caminhando numa abordagem cada vez mais específica relativamente à nossa problemática, desenvolvemos, no terceiro capítulo, o tópico da avaliação externa em Portugal, dando uma perspetiva cronológica das principais iniciativas desde os fins da década de oitenta do século passado até ao presente.

Com o desenvolvimento, no quarto capítulo, da temática “Autoavaliação e Melhoria Contínua”, aprofundamos aspetos que consideramos muito pertinentes para o nosso estudo, como sejam: Conceito e utilidade do processo; Dificuldades sentidas; Desenvolvimento do processo; Tipos de modelos; O instrumento de recolha de dados; Seleção dos indicadores; Responsáveis pelo processo; Apoios à autoavaliação; Papel

do amigo crítico; Impactos da autoavaliação na escola; Sustentabilidade do processo; o *Benchmarking* como estratégia de melhoria.

Concluída a apresentação do enquadramento teórico, passamos a explicar a organização da investigação empírica. Assim, no quinto capítulo, apresentamos o problema, as questões de estudo e respetivos objetivos, e a metodologia da investigação. Inerente à metodologia seguida, apresentamos a justificação da escolha do paradigma qualitativo e da estratégia de investigação que consideramos mais adequada, ou seja, o estudo de caso. Também indicamos as razões da escolha do local da nossa investigação, o qual foi contextualizado através da sua localização, instalações e características socioculturais a nível da comunidade educativa. Fazemos, ainda, referência aos principais órgãos de direção, administração e gestão da escola e suas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, com ênfase para o Observatório da Qualidade. Prosseguindo o capítulo, apresentamos os instrumentos de recolha e análise da informação, os quais se baseiam na entrevista a atores significativos da escola e na pesquisa dos documentos estruturantes da LESM, como sejam os constantes na página da escola e os que foram cedidos pela equipa de autoavaliação. Os documentos foram analisados e interpretados de uma forma crítica. Justificamos, ainda, o recurso à técnica de análise de conteúdo no tratamento dos dados obtidos nas entrevistas e explicitamos o procedimento utilizado na distribuição dos conteúdos das mensagens por categorias.

O sexto capítulo é dedicado ao trabalho empírico propriamente dito, mais concretamente à apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas e à análise crítica dos documentos estruturantes da escola, nomeadamente, o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e Plano Plurianual de Atividades (PPA) e os Relatórios de Autoavaliação dos três ciclos avaliativos. Foram ainda analisados os Relatórios de Avaliação Externa de 2008 e 2012 e o Relatório Final de Avaliação de 2011.

No sétimo capítulo, discutimos os resultados, procurando triangular os dados obtidos nas entrevistas com os dados obtidos através da análise e interpretação dos documentos estruturantes da escola.

Por fim, apresentamos, na Conclusão, uma síntese dos principais resultados a que chegamos com a presente investigação, tentando dar resposta às questões

orientadoras e à questão central, apesar das dificuldades e das limitações que sempre se associam a trabalhos desta natureza.

Considerando que o conhecimento sobre uma realidade é algo que não se esgota com uma investigação, mas pelo contrário pode constituir motivação para aprofundar esse conhecimento, e que uma realidade, nomeadamente a escola, está sempre em mudança, apontamos, também, sugestões para investigações futuras na nova realidade em que se tornou o nosso local de estudo.

Apesar das dificuldades e limitações, esperamos contribuir, através dos resultados da presente investigação, para um melhor conhecimento do papel da autoavaliação na melhoria contínua da escola e para uma reflexão que propicie o ultrapassar dos constrangimentos que vão obstaculizando o alcance dessa melhoria, a qual, constitui, aliás, algo sempre inacabado!

**PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO
CONCETUAL**

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1. Introdução

A avaliação no campo da educação tem vindo a assumir uma centralidade cada vez maior e reveste uma grande variedade de atividades. De facto, quando se refere a avaliação educacional, tanto podemos querer significar a avaliação das aprendizagens dos alunos, do currículo, das estratégias de ensino, dos manuais escolares, do desempenho do pessoal docente, das escolas, do sistema educativo e até mesmo a avaliação da avaliação (metavaliação), ou seja, no dizer de Fernandes (1998) “a avaliação educacional, nos últimos anos, passou a abranger todo o universo escolar” (p.19).

Sendo que as atividades da avaliação, segundo Afonso (1999), não se esgotam em procedimentos técnicos, mas incluem também dimensões políticas e ideológicas e que as suas funções têm de ser compreendidas “no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas” (p.32), é pertinente referenciar, num primeiro plano, as conjunturas políticas, sociais e económicas desde a última metade do século XX que nos permitam compreender as opções mais recentes das decisões sobre avaliação educacional, sem deixarmos de considerar também as mudanças no modo como os Estados têm exercido a coordenação, controlo e influência sobre o sistema educativo, nomeadamente através do recurso ao conhecimento como novo instrumento de fazer política.

Num segundo plano, abordaremos a relação que se pode estabelecer entre política e avaliação. De facto, a avaliação pode constituir não só um meio de acompanhar e controlar a implementação das políticas educativas, mas também contribuir para orientar as próprias políticas. Tanto é assim que, nas reformas da Administração Pública em muitos países, a avaliação faz parte do processo de mudança. A avaliação está associada à necessidade de se justificarem certas decisões a nível político, de se aperfeiçoarem políticas, programas e projetos, de constituir um mecanismo de suporte à prestação de contas e à responsabilização e ainda de constituir uma estratégia para se produzir conhecimento que interessa não só a nível

político e social, como também científico (Clímaco, 2005). Na esteira desta autora, irão referenciar-se três percursos diferentes nas políticas da avaliação, mais concretamente, o desenvolvimento da tradição avaliativa americana, da tradição europeia e dos movimentos internacionais da educação comparada que consubstanciam as duas tradições.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), ao constituir um instrumento de regulação supranacional que, cada vez mais, tem vindo a influenciar o processo de decisão da política educativa em Portugal desde o início do século XXI, será alvo de abordagem com base num estudo, em 2009, de Natércio Afonso e Estela Costa.

Existindo uma relação entre avaliação e responsabilização e adquirindo a avaliação maior visibilidade sempre que as reformas exigem maior participação e controlo sobre a implementação das políticas educativas, far-se-á uma breve análise dos modelos de responsabilização em educação.

Por outro lado, a melhoria da prestação dos serviços públicos tem sido uma das batalhas da União Europeia (UE) que, através de diretivas e recomendações, tem procurado, a este nível, a existência de convergência entre os diferentes países que a constituem. Com base neste objetivo vários instrumentos políticos têm sido utilizados, como sejam os instrumentos de descentralização, avaliação externa e autoavaliação. Como a avaliação tem vindo a assumir um papel cada vez maior em consequência da descentralização, abordar-se-á, também, a relação entre estes dois instrumentos políticos.

2. As Políticas e a Educação, a partir da última metade do século XX

2.1. O Estado Providência e a Educação

A seguir à 2.^a Guerra Mundial, o Estado, em diferentes países, precisou de conciliar necessidades económicas com necessidades sociais ligadas à educação, saúde e proteção social, o que foi conseguido durante três décadas. Estado e sociedade interpenetraram-se. O Estado que antes tinha uma postura abstencionista passou a ser um Estado intervencionista. No dizer de Vasco Pereira da Silva (1997, citado por Silva,

2008) «“O Estado, qual *seguro de vida* do cidadão, apresenta-se como sucedâneo terreno da Divina Providência”» (p.30).

Em termos de educação, os finais da década de 60 e 70 trazem mudanças na relação do Estado com a Educação. A um Estado Educador, anterior à 2.ª Guerra Mundial, sucede um Estado Desenvolvimentista que coloca a educação ao serviço do desenvolvimento económico, já que este se encontrava em crescendo. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, massifica-se o ensino e, com isso, a entrada de outro tipo de alunos que não apenas os que provinham das elites. Consequentemente, modifica-se bastante a relação professor/aluno. Os métodos de ensino e os livros didáticos também vão mudando. Surge a preocupação com o insucesso escolar e com a desigualdade social face à escola. Contudo, a organização da escola permanece igual à escola do passado.

Já que a escola é encarada como um patamar para se subir social e economicamente, muitos alunos estão na escola não pelo prazer de aprender, mas apenas para passar de ano. Cria-se um desajuste entre as expectativas dos pais e dos alunos face à escola e aquilo que a escola oferece. Começa a falar-se em crise na escola (Charlot, 2007).

Procurando responder a esta crise emergente da instituição escolar, desencadearam-se nos anos 60/70 grandes reformas nos sistemas educativos nacionais, assentes em princípios de igualdade como sinónimo do mesmo tratamento para todos. São exemplos, a criação da “escola única” em França, no início da década de 60, e a criação do Ensino Unificado em Portugal, em meados da década de 70 (Ferreira, 2005).

A nível da regulação das políticas educativas no período de tempo que abrange as décadas de 1950 a 1970, em que se desenvolveu a chamada “escola de massas”, dominou em muitos países o modelo “burocrático-profissional” que se caracterizava por, segundo Barroso (2006a),

(...) uma combinação entre uma “regulação de controlo, estatal de tipo burocrático e administrativo” e uma “regulação autónoma, corporativa de tipo profissional e pedagógica” que se traduziu numa “regulação conjunta” baseada na concertação (e por vezes, aliança, compromisso e partilha) entre o “Estado educador” e os professores, individualmente considerados ou representados pelas suas associações pedagógicas ou profissionais (p.28).

Este compromisso entre o Estado e os professores subalternizou a participação dos pais e dos alunos nas tomadas de decisão, não só a nível das políticas educativas de âmbito macro como também a nível micro, mais concretamente, a nível da gestão das escolas (Barroso, 2006a). No entender deste autor, o colapso do regime burocrático-profissional “constitui uma das expressões mais visíveis da crise do Estado Providência e está na origem de políticas de reestruturação do serviço público cujo principal objectivo consiste na alteração dos modos de regulação estatal” (idem, pp.52-53).

Em Portugal, ao contrário de outros países que já se encontravam em plena crise do Estado Providência, só após a revolução de abril o mesmo se desenvolveu, embora de um modo pouco visível. Afonso (1999) considera-o um “*semi-Estado-providência*” (p.188), a avaliar pelos diversos indicadores de uma “cultura jurídica de cidadania passiva” (Santos, Marques, Ferreira & Pedroso, 1995, p.32).

Em termos de educação pública, o Estado Providência está patente na Constituição da República, em artigos fundamentais relativos à gratuitidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso ao ensino básico, e na Lei de Bases do Sistema Educativo, ao estabelecer medidas, por exemplo, de apoio e complemento educativo, apoio no âmbito da ação social escolar, orientação escolar, saúde escolar, de entre outras (Afonso, 1999).

2.2. O Neoliberalismo e a Educação

O choque petrolífero no início da década de 70 veio pôr em causa o modelo do Estado Providência. De facto, a crise conduz a uma reestruturação do sistema capitalista internacional, em que, perante a concorrência nos mercados internos e externos, se sentiu a necessidade de se apostar no aumento da qualidade dos produtos, na diminuição dos preços, no aumento da eficácia e na diversificação da oferta de forma a diminuírem-se os riscos de investimento por parte das empresas.

Esta nova lógica económica leva a que o Estado Desenvolvimentista vá sendo substituído pelo Estado Regulador. As taxas de importação diminuem, abrem-se novas fronteiras, surge a concorrência generalizada e com ela a Globalização - Globalização numa lógica neoliberal (Charlot, 2007).

A estratégia política assenta na revalorização do mercado e na adoção do modelo de gestão privada ao setor público. Contudo, na realidade, o que surgiu em muitos casos foi a criação dos “quase-mercados”, sendo considerados “quase” pelo facto de haver competição, entre as organizações, por clientes e não se pretender com isso obter os lucros máximos (Afonso, 1999). De acordo com este autor, “os quase-mercados são assim uma espécie de *ex libris* do carácter híbrido público/privado, estado/mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal” (2001, p.37).

Em termos de educação, Ranson (1993) refere “o mercado em educação não é o mercado clássico da concorrência perfeita mas um mercado cuidadosamente regulado e com controlos rígidos” (p.338).

É este “quase-mercado” em educação que, na perspetiva de Afonso, permite compreender que:

(...) os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controlo sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo (1999, p.160).

A situação mais radical verificou-se em Inglaterra, em que, no início dos anos oitenta do século passado, o poder central favoreceu a competição entre as escolas e a «“livre escolha” pelos pais, nomeadamente por meio do alargamento dos dispositivos de avaliação externa e maior informação dos resultados às famílias» (Barroso, 2005a, p.740). Uma outra tentativa de o Estado, numa lógica de mercado, se aliar aos pais dos alunos, que não apenas no sentido de estes poderem escolher a escola dos seus filhos, foi a de lhes dar algum poder de decisão e controlo sobre o serviço prestado pela escola, através da sua participação na sua gestão (Barroso, 2005a).

Difunde-se a ideia de que a escola tem um papel central em termos de mudança educativa, cabendo ao Estado um papel regulador, no quadro das políticas de territorialização (Charlot, 1994).

Todas as alterações referidas, conjugadas com um aumento de autonomia das escolas, com a transferência de competências e recursos (descentralização), com a participação local e a adoção de modelos de gestão empresarial em nome do aumento

da qualidade, eficácia e da eficiência, é que contribuíram para a construção de um mercado em educação (Barroso, 2006b). Nesta construção, a escola deve ser “libertada” do Estado e gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia (Barroso, 1997).

Contudo, há que ter em conta que as políticas assumidas em educação numa lógica do mercado, como forma de se proceder à reestruturação dos sistemas herdados do pós-guerra, constituem apenas um dos extremos das medidas tomadas. De facto, existe um conjunto de países em que as iniciativas foram mais pontuais e de carácter híbrido, conferindo singularidade a essas políticas em cada um desses países. É o caso de Portugal, Espanha, Itália, França e Noruega, em contraponto a países como o Reino Unido, Austrália, Países Baixos, Nova Zelândia, países da América do Sul e do antigo “Bloco soviético”, em que se verificou uma política de imposição do “novo modelo de mercado”, através de uma “gestão centrada na escola”, com o fim de diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação (Barroso, 2006b).

Considerando concretamente Portugal, ocorre, na década de oitenta, dois períodos na política educativa do país: o período compreendido entre 1976 e 1985 e o período posterior a 1986. No primeiro período temos um Estado dito “paralelo”, por se distanciar das suas próprias leis, e, no segundo, um “Estado heterogéneo” que define a regulação social, mas discursa no sentido de um reforço social (Ferreira & Seixas, 2006).

Devido à integração de Portugal na Comunidade Europeia, verifica-se um esforço em desenvolver o ensino, colocando-se a tónica na modernização. A ênfase vai para a necessidade de fazer uma reforma do ensino, no sentido de melhorar a sua qualidade. Qualidade, modernização, mudança são termos que passam a fazer parte dos discursos políticos e dos preâmbulos da legislação, em matéria educativa (Afonso, 1999).

Em 1986, tanto por parte da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE) como através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é dado amplo destaque aos princípios da descentralização, da participação e da integração comunitária da escola (Ferreira, 2005).

Em 1987, com o XI Governo Constitucional surgem, a par das tendências internacionais, discursos reveladores de uma apetência neoliberal com intenções de redução do papel do Estado, nomeadamente a nível da educação, dando nota da necessidade de aumentar a participação da comunidade na gestão da escola, tendo o Estado de ser mais regulador e menos regulamentador. Surge também a intenção de aumentar a intervenção privada no financiamento e funcionamento do sistema educativo (Ferreira & Seixas, 2006).

No início da década de noventa, com o XII Governo Constitucional, a aposta vai no sentido de cada vez mais se atender à qualidade da educação, em detrimento da expansão quantitativa, e de se garantir uma maior eficácia e eficiência através da utilização mais racional dos recursos. Acentua-se a lógica neoliberal, sobressaindo a relação entre a educação e a competitividade económica. O discurso enfatiza, para além da qualidade, a modernização, a responsabilização, a racionalização, a avaliação, a eficiência e a eficácia. Surge nesta altura um conjunto de políticas de monitorização, de que é exemplo o Observatório da Qualidade da Escola, cujos princípios orientadores se baseiam nas teorias da qualidade total, nos estudos das escolas de qualidade e nas teorias da gestão da inovação (Afonso, 1999). Na linha deste autor, a preocupação em que o sistema educativo melhore em qualidade, aumente a eficiência, expanda o ensino superior através de políticas de liberalização e de privatização, lance a avaliação aferida, crie escolas profissionais e aprove o novo modelo de gestão das escolas básicas e secundárias, constituem medidas concretas com dimensões neoliberalistas. Na perspetiva do mesmo autor, trata-se de um *“neoliberalismo educacional mitigado”* (1999, p.232) por ser revelador de contradições, ambiguidades e dificuldades de concretizar os discursos, em muitos casos.

Se por um lado existe um discurso político que enfatiza uma regulação pelo mercado, por outro mantêm-se práticas centralizadoras e burocráticas por parte da tutela que manietam a autonomia das escolas. É uma política híbrida, relativamente moderada, que não assume as dimensões que noutros países caracterizou o sistema escolar, como um *“serviço de mercado regido por clientes”* e em que a *“autonomia”*, a *“gestão centrada na escola”* e a *“escolha da escola”* estão longe desse paradigma (Barroso & Viseu, 2003, p.901).

Se na política económica do período de 1985 a 1995 foram tomadas decisões de carácter neoliberal, como sejam a privatização e a abertura aos mercados, na política educativa foram tomadas decisões opostas à ideologia neoliberal, que em alguns casos se coadunavam com o modelo de estado-providência (Afonso, 1997, 2001).

De facto, num projeto de investigação que teve como principal objetivo realizar um estudo comparado sobre a emergência de novos modos de regulação das políticas educativas em cinco países (França, Portugal, Bélgica, Hungria e Reino Unido), em 2001-2004, coordenando a equipa portuguesa João Barroso, foram apresentadas algumas especificidades relativas a Portugal, em que no nosso país, a par de França, a evolução para modelos de regulação pós-burocráticos é mais lenta e menos radical, pese embora que em todos eles, até à década de oitenta do século passado, o modelo de regulação das políticas educativas fosse o “burocrático-profissional” (Barroso, 2005).

Os finais de 1995 marcaram a viragem no governo que, após uma década liderada pelo Partido Social Democrata, é assumido pelo Partido Socialista. A nível educativo, numa tentativa de se demarcar dos modos de governação anterior, enfatizou-se a participação da sociedade como complemento ao papel do Estado e contrapôs-se à ideia da Reforma o fazer-se da Escola o centro privilegiado das políticas educativas. É publicado o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que define o regime de autonomia e gestão das escolas e o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho, através do qual foram criados os primeiros Agrupamentos de Escolas. Tanto num caso como noutro, o que pareciam ser medidas de descentralização configuram na prática um processo de “descentralização centralizado” (Ferreira, 2005, p.282).

Aliás, é neste período que o hibridismo da política educativa se torna mais evidente. A par de se insistir nos conceitos de igualdade de oportunidades e de inclusão, continua-se a ligar a educação ao desenvolvimento, numa lógica de modernização. Em consonância com este hibridismo, estrutura-se o currículo baseado em competências, tendo presente que o conceito de competência tende a corresponder às exigências do mercado. Como tal, o controle de resultados tende a acelerar-se com a instituição de provas de avaliação externa e exames nacionais (Teodoro & Aníbal, 2008). É o emergir do Estado Avaliador, em consonância com políticas educativas advindas do exterior.

Barroso, Carvalho, Fontoura e Afonso (2007), referindo-se ao período de governação da educação em Portugal, desde os finais dos anos 80, em que há um apelo à participação social, à autonomia das escolas, à descentralização e, mais recentemente, à promoção da escolha da escola e à autoavaliação, dizem ser possível “identificar nesta variedade de políticas e de medidas concretas um conjunto central de efeitos estratégicos relacionados com uma mudança do papel do Estado no governo da educação” (p.12). Adiantam os mesmos autores que esta mudança denota a passagem de um Estado Educador “provisor e administrador directo da educação, para um Estado que, agora, tende a assumir o papel de definidor de objectivos e, sobretudo, de fomentador e gestor de mecanismos de avaliação e de prestação de contas no sector educativo” (idem, ibidem).

2.3. A Crise do Neoliberalismo e o seu Impacto nas Políticas Educativas

O início do século XXI é acompanhado por um arrefecimento das ideias neoliberais, mesmo entre os seus defensores acérrimos, como é o caso de Francis Fukuyama (2004, citado por Barroso, 2005a) que, no seu livro “*State building – governance and world order*”, refere a certa altura:

(...) foi descurada a reflexão e a atenção ao programa de “construção do Estado” (*state building*) que era, pelo menos, tão importante como o programa que visava a sua redução. O resultado foi que a reforma económica de tendência liberal fracassou na concretização das suas promessas, em inúmeros países. Em alguns deles, a ausência de um quadro institucional apropriado pô-los numa situação ainda pior do que antes da “liberalização” (p.744).

Em termos de educação, os estudos sobre a aplicação do “modelo de mercado” às escolas, através da chamada “Gestão Centrada na Escola”, têm demonstrado que os resultados alcançados estão longe do expectável no que diz respeito aos seus efeitos sobre o aumento da eficácia e qualidade da escola. Por outro lado, analisando os efeitos advindos da livre escolha das escolas pelos pais e da competição entre escolas como consequência dessa escolha, outros estudos feitos nos países onde estas políticas foram mais cedo implementadas (Reino Unido, Áustria, Nova Zelândia ou Estados Unidos da América) mostraram que os únicos beneficiários foram os alunos da

classe média, na sua competição por credenciais profissionais. A nível do funcionamento desse tipo de escolas, verificou-se a existência de estratégias destinadas a atrair e satisfazer os pais, uma aposta maior na elevação do nível social dos alunos do que na melhoria das condições pedagógicas e maior investimento nos alunos bons e médios no sentido de se obter uma boa imagem na avaliação externa. Já a propósito da equidade do serviço público a nível das escolas onde se implementou a lógica de mercado, Whitty, Power e Halpin (1998, citados por Barroso, 2005b) concluem da sua investigação que “as recentes políticas educativas fizeram muito pouco para aliviar as desigualdades existentes quanto ao acesso e participação na educação e, em muitos casos só contribuíram para exacerbá-la” (p.105). Reportando-se aos mesmos autores, no que diz respeito às reformas que se pretendiam obter, Barroso (2005b) adianta “elas não facilitaram um maior envolvimento da comunidade, não diversificaram a oferta educativa, não desenvolveram o profissionalismo dos professores, não contribuíram para a melhoria da eficácia da escola, nem para um alargamento significativo das oportunidades educativas” (pp.105-106).

Perante o insucesso das receitas dos defensores do neoliberalismo e do propósito de encontrar a “justa medida” entre o Estado e o mercado, Barroso (2005a), em consonância com outros autores, defende “que não podemos ficar prisioneiros da falsa dicotomia entre estes dois modelos. Por isso, é preciso revitalizar outras modalidades de regulação da acção pública” (p.744). Adianta, ainda, que ao contrário do que a “vulgata” economicista recomenda é preciso “pensar a partir não dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir” (p.745). Para tal, há que promover e defender os princípios fundadores da escola pública, como sejam a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares (idem). O mesmo autor, numa conferência internacional sobre a autonomia das escolas, em novembro de 2005, refere-se ao conceito de *governance* (governança) como alternativa que permite superar a dicotomia entre Estado e Mercado (Barroso, 2006b). Trata-se de um conceito que encara, por um lado, o Estado como participante e não como autoridade soberana, e por outro considera que a competição pelo mercado deverá ser contrabalançada pela cooperação, o que, em termos educativos, significa novas formas organizativas e novas formas de regulação que continuem a conferir ao Estado um papel fundamental no direito à educação e reforcem a sua dimensão

sociocomunitária (idem). Para que tal seja possível, é preciso um equilíbrio entre três tipos de intervenientes: o Estado e a sua administração, através da garantia da democraticidade, igualdade, equidade e eficácia do serviço público de educação; os alunos e suas famílias, através do exercício do controlo social sobre a escola, o que pressupõe a prestação de contas por parte dos diferentes níveis de administração e a responsabilidade e participação dos alunos e suas famílias na construção e avaliação de um projeto educativo comum; os professores, assegurando a concretização da sua missão educativa (Barroso, 2005b).

Em Portugal, no início do novo milénio, verifica-se nos discursos uma valorização da regulação a partir dos resultados, a defesa da avaliação externa e uma vontade de distinguir as melhores escolas. É com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que se estabelece o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior e se define as bases da autoavaliação e da avaliação externa dos estabelecimentos do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Com o novo ciclo de governação PS (Partido Socialista), em 2005, definiram-se várias medidas e metas que convergiram para a realização de três grandes objetivos: melhorar a equidade e diminuir as desigualdades escolares; promover a qualidade das aprendizagens e a modernização das escolas; obter ganhos de eficiência na gestão dos recursos educativos (Rodrigues, 2010). Segundo esta autora, inserem-se no âmbito do primeiro objetivo as seguintes medidas: a melhoria das condições físicas e organizacionais das escolas do primeiro ciclo; escola a tempo inteiro; generalização dos cursos profissionais; e atribuição de maiores recursos e de maior acompanhamento das escolas básicas e secundárias, em que as condições de ensino são mais difíceis e os resultados escolares são muito baixos (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP 2). Como medidas de promoção da qualidade, temos o Plano Tecnológico da Educação, a generalização do ensino de Inglês no 1.º Ciclo, o programa de reconstrução e de modernização das escolas secundárias e o programa de requalificação das escolas básicas mais degradadas. No que diz respeito à qualidade das aprendizagens, são apontadas iniciativas como o Plano de Ação para a Matemática (PAM), o Plano Nacional de Leitura (PLN), o ensino artístico da música e da dança, implementação dos planos de recuperação e dos exames nacionais no 9.º ano e das provas de aferição no 4.º ano e no 6.º ano de escolaridade. Por outro lado, os

programas de avaliação externa das escolas, a avaliação dos professores e do pessoal não docente são encarados como mecanismos que permitem um controlo sobre a gestão dos recursos públicos e do cumprimento da missão das escolas.

As preocupações com a eficiência do sistema de ensino conduziram a medidas como: as polémicas aulas de substituição; a generalização da autoavaliação e avaliação externa, com o objetivo de prestação de contas e melhoria da qualidade do serviço público de educação e dos resultados escolares; alteração ao regime de gestão e administração escolar, através da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com o objetivo de promover a abertura da escola à comunidade, a responsabilização da gestão pelos recursos utilizados e resultados obtidos e a resolução de problemas relativos à organização e funcionamento das escolas; alargamento das competências das autarquias nas áreas de afetação de recursos físicos e financeiros às escolas; alterações ao Estatuto da Carreira Docente, de que se destaca a estruturação vertical da carreira (divisão em professores titulares e professores) e a obrigatoriedade da avaliação de desempenho (Rodrigues, 2010).

As políticas educativas dos últimos Governos têm, segundo Teodoro e Aníbal, enfatizado a “racionalização” que alicerça a “democratização no mérito [...] tendendo, por meio de mecanismos de competitividade, sempre publicitados, ora para a privatização da escola pública ora para a sua defesa como instituição pública, decorrente da dialéctica que suporta as identidades partidárias diferentes” (2008, s. p.). Adiantam os mesmos autores que em ambos os casos se tem caminhado para a “valorização gestonária através de mecanismos de avaliação externa [...] e um reforço do controlo social [...] e da monitorização externa (encerramento das escolas com piores resultados, standardização da avaliação, etc)” (idem).

Analisando o conjunto de políticas educativas nas últimas décadas é notório o carácter híbrido na sua definição que, mesmo importando modelos do exterior, acaba por apresentar especificidades derivadas do contexto económico, político e social do país.

Partilhando da opinião de Barroso (2005a), ao considerar que “perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa” (p.746), torna-se

necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, reafirmando os seus valores fundamentais.

2.4. O Conhecimento e as Políticas Educativas em Portugal

É perceptível, num mundo cada vez mais globalizado, que o conhecimento e a sua circulação entre países têm tido um papel cada vez maior na tomada de decisão política, nomeadamente a nível da educação, para o que tem contribuído o avanço tecnológico, nomeadamente das redes em meio digital (Rufino, 2007).

Há de facto uma relação entre conhecimento e decisão política, partindo do pressuposto de que «“conhecer é poder”» (Simões, 2010, p.85).

O interesse por esta questão levou a que, em 2006, tivesse início um projeto europeu, em que participou uma equipa portuguesa coordenada por João Barroso - o projeto “KNOW&POL”¹.

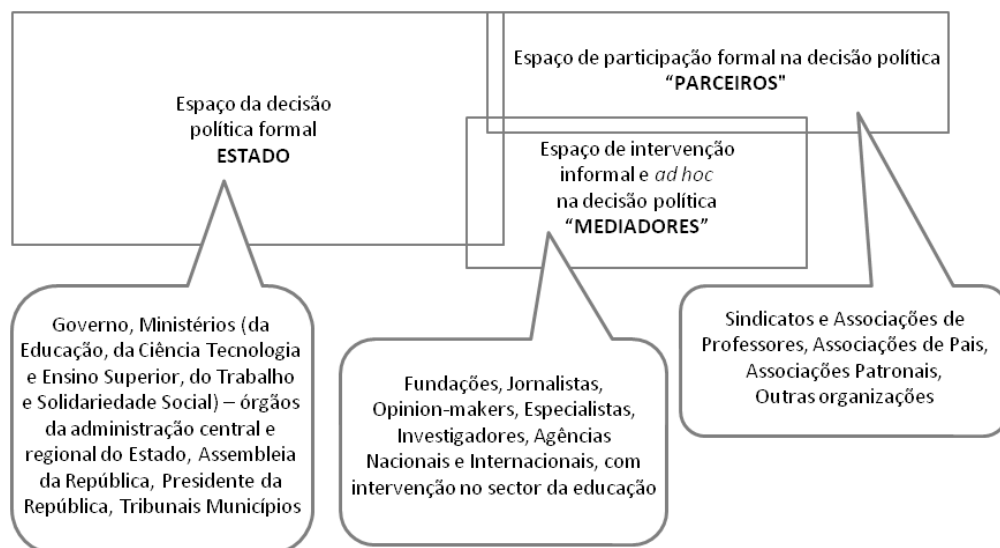
O projeto pretende testar a dependência crescente do recurso ao conhecimento especializado por parte de quem governa e a capacidade que outros atores sociais mostram em mobilizar o conhecimento para agirem a orientações e dispositivos do governo (Barroso et al., 2007).

Por considerarmos que o estudo é bem revelador da importância do conhecimento para as decisões políticas em Portugal, apresentamos sumariamente as linhas de orientação do projeto e alguns dos seus resultados preliminares.

A orientação 1 tem como objetivo determinar a *“morfologia do conhecimento e dos mecanismos da aprendizagem política.”* (idem, p.9).

O projeto “KNOW&POL” olha as políticas públicas de educação como ação coletiva que se constrói pela intervenção de múltiplos atores (cf. figura 1).

¹ O projeto de investigação Knowandpol (The role of Knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe: convergences and specificities among nations and sectors) integrou 12 equipas de investigação de 8 países (Alemanha, Bélgica, França, Hungria, Noruega, Portugal, Reino Unido, Roménia), distribuídas pelos setores da saúde e da educação. Foi um projeto financiado pela União Europeia, iniciado em 1 de outubro de 2006 e finalizado em 30 de setembro de 2011. Para mais informação consultar o sítio www.knowandpol.eu.



Fonte: Barroso et al. (2007, p.11)

Figura 1 - Para uma classificação dos atores (organizações e indivíduos) que integram o processo de decisão política de educação, em Portugal.

A intenção de dar destaque, na investigação, às comissões de especialistas, denota que estas constituem um dos exemplos mais significativos dos “novos” modos de definição e regulação das políticas educativas em Portugal.

A orientação 2, cujo objetivo é conhecer “como é que o decisor político mobiliza o conhecimento e os produtores desse conhecimento, no processo da elaboração e da orientação de políticas concretas.” (idem, p.10).

Em Portugal, na tentativa de se recuperar o atraso em que o país se encontrava em termos educativos, viveu-se ao longo das últimas décadas um processo de “reforma permanente” e introduziram-se novas estratégias de governo da educação que configuram uma transição de um Estado Educador para um Estado Avaliador.

Centrando-nos apenas nas políticas de autonomia das escolas públicas, desde meados da década de 80 até às mais recentes como a autoavaliação e os contratos de autonomia, é possível identificar um conjunto de “princípios, narrativas, decisões, medidas e acções” (idem, p.12) em várias dimensões: administrativa (transferência de competências para a escola); gestão (tendente a melhorar a qualidade e eficácia); territorial (aproximação ao local); avaliação/ensino (introdução do processo de avaliação externa e autoavaliação); equipamento educativo (por exemplo, a criação

dos agrupamentos de escolas); espaço social (promoção do partenariado, com envolvimento dos pais, empresas e sociedade local).

Estas políticas não ilustram apenas as mudanças do papel do Estado a nível da educação, como também traduzem o contributo do conhecimento adquirido no âmbito das Ciências da Educação e que influenciou o modo como as políticas foram definidas e concretizadas. Por outro, os próprios governantes apoiaram-se no conhecimento produzido para legitimar muitas das medidas políticas tomadas.

A orientação 3 tem como objetivo “observar o uso do conhecimento no âmbito da produção e da difusão de instrumentos de regulação da acção pública, bem como, captar os modos como estes são apropriados pelos actores visados” (idem, p.10).

É vasta a instrumentação apoiada no conhecimento que atualmente serve de suporte a muitas das políticas a nível da educação. As estatísticas e as normas relacionadas com as boas práticas, os dispositivos de monitorização das escolas, os testes estandardizadas para estudos comparativos das performances dos alunos, são alguns desses instrumentos.

Circulação do conhecimento - resultados preliminares obtidos do projeto

Da análise efetuada pela equipa portuguesa no âmbito da circulação do conhecimento que é mobilizado no processo de decisão política pelos serviços centrais do Ministério da Educação (ME) e pelos sindicatos, foi possível identificar, segundo o autor citado, três macrotendências que se passam a explicitar:

a) A recomposição da tecnoestrutura do Ministério da Educação

Em Portugal, os departamentos centrais do ME tinham um papel fundamental no século XX como tecnoestrutura da organização burocrática, mas que se foram tornando inoperantes para as mudanças que os governos pretendiam introduzir. Esta situação agravou-se a partir da década de 80 com a criação das DRE (Direção Regional de Educação).

A partir de 2005, assiste-se a uma tentativa de modernização administrativa (*new public management*) com a introdução de dirigentes menos burocratas, o que veio trazer um conhecimento “novo” mais dirigido para o apoio à fundamentação do

processo de decisão política, ocupando progressivamente o espaço dos especialistas externos nesta matéria.

b) O declínio da regulação burocrático-profissional

Até final de 1980, em Portugal, a regulação do sistema educativo foi dominada por um “modelo” burocrático-profissional que se traduzia numa aliança tácita entre o Estado e os sindicatos de professores. Este modelo está em franco declínio em Portugal, verificando-se uma redução da intervenção dos sindicatos na política educacional e simultaneamente um grande relevo dos “*opinion makers*” com um discurso contra professores, contra as inovações pedagógicas e contra as ciências da educação.

Sendo as medidas tomadas pelo governo justificadas por imperativos técnicos, obriga os sindicatos a adquirirem competências nesses domínios, o que tem consequências no tipo de conhecimento que é recebido, produzido e difundido por estas associações. Digamos que “o declínio da regulação burocrático-profissional altera a posição dos sindicatos no processo de decisão política e contribui para a indefinição do conhecimento pertinente que deve constituir a matriz da actuação dos sindicatos” (idem, p.15).

c) Os especialistas e o processo de decisão

No processo de decisão política em educação, o papel dos especialistas tem vindo a aumentar de importância nos últimos anos, assumindo vários papéis: reforço da tecnoestrutura do aparelho do Estado, ao comportarem-se mais como “administradores esclarecidos” do que como “cientistas comprometidos”; elemento de racionalização da decisão política; fonte de “legitimação compensatória” da ação do Estado perante falta de confiança e credibilidade que existe por parte dos cidadãos; mediador entre políticos, administradores e meio social (idem, pp.16-17). Digamos que “os diferentes papéis e modalidades de intervenção dos especialistas, no processo de decisão, estruturam a relação entre conhecimento e política (tipo de conhecimento, modo como é produzido, recebido e difundido)” (idem, p.16).

3. As Políticas de Avaliação Educativa

No âmbito das políticas de avaliação educativa, Clímaco (2005) evidência três percursos diferentes, um nos EUA (Estados Unidos da América), no séc. XX, outro na Grã-Bretanha e um terceiro em que relevam as Agências Internacionais. Estes percursos mostram como a “avaliação se tem tornado parte integrante da feitura das políticas, do planeamento e das reformas educativas (p.70).

3.1. A Avaliação Educacional nos EUA e na Grã-Bretanha, no séc. XX

Nos EUA introduziram-se vários modelos de avaliação associados a reformas educativas, adotando ora o “modelo de seleção” ora o “modelo por objetivos”, sendo que a partir dos anos 80, num contexto orientado para a economia e competitividade, os projetos de avaliação educativa orientaram-se no sentido de estimular a qualidade das escolas através de mecanismos de competitividade, baseados na avaliação e divulgação de resultados e no direito de os pais poderem escolher a escola para os filhos (Clímaco, 2005, pp.71-80).

Na Grã-Bretanha, o desenvolvimento e divulgação das técnicas psicométricas por parte de notáveis psicólogos tiveram grande impacto na investigação educacional e no desenvolvimento da tecnologia da avaliação. A aplicação de testes estandardizados à educação permitiria “relacionar processos e resultados, medir a eficácia e a eficiência de professores, de programas ou de escolas” (idem, p.82). Sendo uma técnica com procedimentos caracterizados por uma certa rigidez, a avaliação educativa ao utilizá-los “adoptou igualmente a rigidez da metodologia científica, como método de legitimação de opções políticas” (idem, ibidem).

Várias foram as avaliações no campo educativo, na Grã-Bretanha, alvo de influência da tradição psicométrica, nomeadamente a nível dos métodos de leitura, do currículo e dos programas de compensação educativa. Contudo, é já no final dos anos 80 do século passado que se assiste à “maior reforma nos mecanismos de controlo e de regulação educativa introduzidos em Inglaterra” (idem, pp.87-88) com a criação do currículo nacional, a introdução dos exames e das provas estandardizadas em várias fases do percurso académico dos alunos, da avaliação externa obrigatória em todas as

escolas do país. Estas mudanças na política de avaliação educativa exerceram grande influência a nível dos países europeus.

3.2. As Agências Internacionais e a Avaliação dos Sistemas Educativos

No final dos anos 80, agências internacionais como a IEA (*International Educational Evaluation Association*), ETS (*Educational Testing Service*) e a IAEP (*International Assessment of Educational Progress*) promoveram estudos comparados sobre as aprendizagens dos alunos que vieram a trazer um novo interesse pelos indicadores da educação. É assim que o Projeto INES - Indicadores Internacionais do Sistema Educativo, da iniciativa da OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), marcou a “passagem de um tempo em que se falava de estatística da educação para um outro tempo em que se passou a falar de indicadores de desempenho e de sistemas de informação” (Clímaco, 2005, p.96). Com este novo projeto, o desafio que se revelou mais difícil de obter consensos foi o de medir os resultados da aprendizagem. De facto, estavam em causa vários aspetos, designadamente os objetivos da própria escolarização, a definição dos perfis de competências ajustados a uma sociedade moderna, a definição da população a inquirir e a metodologia a aplicar (idem, ibidem).

A estrutura internacional que foi capaz de responder a este desafio foi o PISA (*Programme for International Student Assessment*), definindo que a avaliação a promover incidia em três domínios “compreensão do escrito”, “cultura matemática” e “cultura científica” e que a população a inquirir através de testes estandardizados seriam os jovens de 15 anos, uma vez que correspondem, na maioria dos países, aos alunos que se encontram no final da educação básica.

A avaliação PISA, que teve início em 2000 e que se repete de três em três anos, tem vindo a constituir um instrumento credível que dá *feedback* aos governos e aos cidadãos sobre o desempenho dos sistemas educativos dos países da OCDE e de outros que quiseram aderir.

3.3. O Impacto do PISA nas Decisões Políticas em Portugal

É num contexto de crescente complexidade das ações do Estado que se compreende a apetência dos decisores políticos pelos estudos internacionais, pelos indicadores de desempenho e pelas boas práticas. A comparação entre países transforma-se num elemento categórico do processo de melhoria da qualidade da educação, de aumento de eficácia e da prestação pública de contas, tendo em vista avaliar a eficiência do sistema de educação e definir novos esboços para as políticas educativas nacionais. Digamos que “o conhecimento não está apenas a ser governado ou usado para informar o Estado e os decisores políticos, é também um instrumento para governar” (Mangez, 2008, p.105).

Segundo Afonso e Costa (2009), o momento de viragem na mobilização do PISA para a elaboração de políticas educativas dá-se em 2005, com o XVII Governo Constitucional, em que as decisões a tomar dependem da posse de dados objetivos. É assim que, em Portugal, na sequência de resultados obtidos pela aplicação do PISA em 2003, os alunos ao apresentarem 22% de desempenho abaixo do nível 1 (maus leitores) justificou a implementação do “Programa Nacional de Ensino da Língua Portuguesa do 1.º CEB” (1.º Ciclo do Ensino Básico) e o facto de 48% dos alunos ficarem colocados nos patamares 1 e 2 de literacia justificou a implementação do Plano Nacional de Leitura.

Os dados do PISA também legitimaram medidas políticas pré-existentes. É o caso da formação contínua dos professores do 1.º ciclo, a qual foi justificada em função dos resultados das provas de aferição, dos exames de avaliação, dos exames nacionais de Matemática, das taxas de insucesso dos alunos ao longo do seu percurso escolar e dos indicadores do PISA.

Além de consolidar o conhecimento detido pelos governos, o PISA atua como o alarme, iluminando problemas e permitindo aos atores colocá-los na agenda política. A retórica em torno do PISA constitui uma forma de regulação que teve repercussões no debate político, nas escolas, na imprensa e na opinião pública.

3.4. Avaliação e Responsabilização em Educação

Reportando-nos a Afonso (1999, pp.67-73) existem três modelos de responsabilização. A relação entre cada um deles com a avaliação está bem patente no Quadro 1 que se segue.

Quadro 1 - Modelos de responsabilização em educação

	Profissional	Administrativo/ burocrático	de Mercado
Epistemologia	Genética, racionalista, humanista		Empiricista
Ideologia dominante	Humanismo liberal	"Individualismo possessivo"	
Educação como	Bem público	Bem público	Mercadoria
Avaliação – fins e métodos	Como resposta profissional para melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem	Como meio de controlo por parte da administração (pública ou privada)	Como controlo dos clientes/consumidores
Tipos de avaliação	Formativa , usando tipicamente processos interpretativos	Para verificar se as instituições trabalham eficaz e eficientemente. Sumativa , usando métodos positivistas.	
Natureza da avaliação	Âmbito mais alargado, incluindo realização cognitiva, social e cultural. Ajudar a aprender.	Domínio de objectivos pré-especificados com ênfase nos resultados dos testes (<i>test scores</i>) enquanto indicador capaz de fornecer informação para fora do sistema.	

Fonte: Afonso (1999, p.68)

Segundo o modelo de responsabilização profissional, assim designado porque os professores, enquanto profissionais, podem conduzir a uma melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem por serem os detentores da necessária especialização, as formas de avaliação mais valorizadas são as formativas ou interpretativas, por contribuírem para os alunos aprenderem num âmbito mais alargado.

No modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, em que a educação é vista como uma mercadoria, as formas de avaliação são sobretudo quantitativas através de testes estandardizados, uma vez que permitem medir e comparar os resultados académicos.

O modelo administrativo-burocrático, apesar de a educação ser vista como bem público, comunga com o modelo de responsabilização assente na ideologia do mercado a mesma "incapacidade de reconhecer a complexidade do ensino e da aprendizagem" (Willis, 1992, citado por Afonso, 1999, p.70) e, conseqüentemente, a

mesma forma de avaliação “simplista e exclusivamente preocupada com resultados observáveis” (idem, ibidem). Contudo, no modelo de mercado é imprescindível divulgar os resultados, enquanto no modelo administrativo-burocrático essa divulgação não é imprescindível, uma vez que atribui aos gestores a justificação dos resultados. Os gestores, neste contexto, tenderão a criar mecanismos de controlo interno para garantir bons resultados. Aliás, a valorização das técnicas de gestão que se preocupam mais com os fins da educação do que com os meios é mais um dos pontos comuns aos modelos de mercado e administrativo-burocrático.

Os modelos adotados em diferentes sistemas educativos são geralmente formas híbridas que não obedecem na íntegra a nenhum dos modelos. J. Elliott (1982, referido por Afonso, 1999, p.72) defende um modelo de responsabilidade pública em que o controlo da qualidade seja exercido pelos professores. O mesmo autor defende que, nesta forma de responsabilização, as escolas elaborem um relatório de autoavaliação sujeito a escrutínio público, com a participação de avaliadores externos.

Aspetos positivos e negativos têm sido referidos por diversos autores sobre os diferentes modelos de responsabilização. Para uns, a prestação de contas, por exemplo, é inócua, enquanto outros, valorizando a educação democrática, não veem com bons olhos a forma como é feita a recolha da informação e o uso que lhe é dado.

3.5. A Avaliação como Instrumento Político e Regulador

Muitos sistemas educativos na Europa, por falta de capacidade para responder adequadamente aos problemas educativos, têm vindo a dar mais autonomia às escolas e, conseqüentemente, mais responsabilidade. Pese embora este processo seja encarado como positivo, pois apela a uma maior participação dos interessados, alguns problemas podem surgir, como sejam as diferenças de padrões de qualidade entre as escolas do mesmo país. Neste sentido, “a avaliação da qualidade da escola é um mecanismo estratégico que pode dar informação aos governos, consciencializar e apoiar as escolas a gerir a descentralização” (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005, p.168) ou, conforme refere Clímaco (2005), “uma estratégia de regulação e controlo, capaz de influenciar a evolução qualitativa do próprio sistema” (p.17).

Neste contexto de necessidade de os serviços centrais exercerem controlo sobre as escolas, revela-se de grande significado a avaliação externa e a autoavaliação.

A avaliação externa para além de procurar garantir que não hajam grandes diferenças nos resultados obtidos pelas escolas e que os objetivos definidos sejam alcançados, pode também ser um motor de desenvolvimento e melhoria das escolas, na medida em que pode proporcionar dados que permitam a comparação entre escolas e oferecer apoio e recursos às que deles necessitem. Enquanto a avaliação externa tem subjacente, sobretudo, a prestação de contas, a autoavaliação, numa perspetiva política, é um mecanismo de estímulo de melhoria das escolas que deve contar com a participação de atores chave e o acesso a instrumentos apropriados.

Podemos dizer que as mudanças verificadas nos mecanismos de regulação administrativa colocaram às escolas públicas a “adoção de uma proposta reguladora - usando como craveira indicadores de referência, de abrangência nacional e transnacional -, que valoriza a necessidade de se autoavaliarem, tendo-lhes sido fornecido simultaneamente uma justificação política e a sugestão de uma modalidade de regulação local” (Mangez, 2001, referido por Rufino, 2007, p.30).

Apesar de se verificar exigência na autorregulação por parte das escolas, através do processo de autoavaliação, isto não significa perda de poder por parte do Estado, pois como afirma Seixas (2001):

A transformação do papel do estado não implica, no entanto, uma diminuição do seu poder (...). A principal contradição do estado avaliador reside exactamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a acção institucional (p.217).

Reconhecendo-se como necessária a prestação de contas por parte das escolas sobre a qualidade do serviço educativo que proporcionam e sobre o uso da autonomia que lhes é concedida, o ganho das mesmas só será efetivo se com a avaliação se construírem como “comunidades de aprendizagem” (Clímaco, 2007, s. p.) capazes de contribuir para uma escola mais exigente que responda aos desafios da modernidade.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

1. Introdução

A avaliação institucional tem sido uma das áreas do campo educativo que tem merecido grande atenção, tanto de políticos como de especialistas. De facto, em termos de agenda política, existe uma intensa abordagem desta temática, nomeadamente por parte de organismos internacionais, como é o caso da OCDE e da União Europeia.

A nível académico são muitos os estudiosos sobre esta matéria, destacando-se, entre outros, Schreerens, Oakes, MacBeath e Guerra.

A avaliação institucional pode ser encarada em várias perspetivas. Uma delas, porventura a essencial, prende-se com os objetivos que, em educação, se pretendem alcançar. Várias são as políticas, mais concretamente «instrumentos “políticos”» (MacBeath et al, 2005, p.167), que os governos podem utilizar para alcançar esses objetivos, como sejam os de “descentralização, avaliação externa e autoavaliação” (idem, ibidem). Nesta linha, Azevedo (2005, citado por Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) afirma que «“a avaliação das escolas tem que ser definida como elemento essencial para o esforço global da melhoria da Educação, entendida esta como um processo contínuo”» (p.58).

É um facto que, perante as necessidades de populações cada vez mais exigentes, designadamente em termos educativos, os estados, ao serem incapazes de dar respostas adequadas, utilizam a descentralização como forma de responsabilizar os níveis mais baixos do sistema educativo pela qualidade da educação. De modo a garantir que esta seja atingida em todos os níveis do sistema, a avaliação surge como “um mecanismo estratégico que pode dar informação aos governos, consciencializar e apoiar as escolas a gerir a descentralização” (MacBeath et al, 2005, p.168). Nesta ótica, Dias e Melão (2009), referindo-se a Thélot, adianta que a avaliação tem duas grandes utilidades:

- . Uma utilidade externa, destinada a informar a sociedade sobre o estado do serviço educativo, nomeadamente sobre a qualidade, sobre os seus resultados, mas também sobre os custos e sobre o seu funcionamento.

. Uma utilidade interna, ou seja, destina-se a informar os actores do sistema (professores, alunos, gestores, etc.) sobre os mesmos elementos, destina-se a ajudá-los a reflectir sobre as suas acções e sobre a própria organização e, conseqüentemente, procura obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar em que se inserem, e num âmbito mais alargado, a todo o público em geral. (p.195).

Na perspetiva do Desenvolvimento Organizacional, pode, pois, entender-se a avaliação institucional como um pilar da qualidade. Assim, ela só se justificará se for conseqüente, ou seja, se permitir detetar os pontos fortes e fracos na organização que conduzam a uma melhoria no sistema. Neste sentido, a avaliação das escolas, externa ou interna, deverá ser um dos vetores do Desenvolvimento Organizacional (Vicente, 2004). A este propósito, Azevedo (2007) refere:

A avaliação é uma componente do desenvolvimento das escolas como instituições, pois deve ir a par do desenvolvimento profissional dos docentes, através de uma formação ligada às escolas e às suas necessidades, da investigação sobre o currículo e da investigação-acção, inerente ao processo de melhoria (p.81).

Por outro lado, a avaliação deve ser coerente. A interna deve ser coerente com o funcionamento da escola onde é realizada e a externa deve ser coerente com os procedimentos externos de regulação (Meuret, 2002). Mas, “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação.” (Azevedo, 2007, p.77).

A avaliação institucional, podendo ser um instrumento de “democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório” (Afonso, 2010b, p.358), pode, contudo, comportar perigos se for “motivada por razões mais instrumentais, managerialistas, economicistas ou regulatórias” (idem, ibidem), tornando-se, também, um “instrumento de controlo hierárquico e de vigilância burocrática” (idem, ibidem).

Salientada a importância da avaliação institucional abordaremos, de seguida, aspetos genéricos da avaliação das escolas que condensamos nos seguintes pontos: Razões conducentes ao processo; Objetivos e critérios; Modelos de avaliação; A importância dos *rankings*; Que tipo de avaliação?; Iniciativa externa ou interna?; Avaliação externa *versus* avaliação interna e, por fim, a Relação entre avaliação externa e interna.

2. Razões Conducentes ao Processo

Estando a temática da avaliação das escolas tão presente nos contextos educacionais aos mais variados níveis, englobando “visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico” (Azevedo, 2007, p.18), é pertinente referirmos algumas razões/pressões que têm conduzido à sua relevância, nomeadamente:

- a crescente autonomia das escolas e o conseqüente aumento de responsabilidade, transparência e necessidade de prestação de contas perante o poder central e a sociedade (Azevedo, 2007; Costa & Ventura, 2002);
- a pressão dos atores sociais perante a escola, ora no papel de consumidores quando pretendem escolher a escola em função da relação custo-benefício, ora de clientes quando pressionam sobre os seus bons resultados ou ainda como cidadãos quando pretendem ser informados para exigirem responsabilidade social da escola (idem);
- a necessidade de racionalizar recursos e a conseqüente exigência às escolas de uma maior eficiência na prestação dos seus serviços. Neste contexto, a avaliação das escolas constitui um “instrumento de promoção da qualidade, nomeadamente em matéria de organização e de mobilização eficiente de recursos.” (Azevedo, 2007, p.19);
- a utilização dos resultados da avaliação externa e interna das escolas como estratégia de *marketing* para captar mais alunos e como instrumento de promoção das escolas (Costa & Ventura, 2002);
- a possibilidade de, através da avaliação, se dispor de “informações precisas sobre a situação dos sistemas de formação e de aprendizagem de cada país, do grau de execução dos programas educativos e dos resultados alcançados” (idem, pp.106-107) com vista ao controlo e regulação dos sistemas educativos;
- o “melhoramento da prática que se realiza na Escola” (Guerra, 2002b, p.271), o que constitui, segundo este autor, a razão principal para existir avaliação das escolas;
- a compreensão que a avaliação proporciona sobre a complexidade da escola, no sentido de fazer retificações e imprimir mudanças (idem);

-
- a construção e difusão de uma imagem assegurando a sua consistência e sustentação (Simões, 2010);
 - a possibilidade de “apoiar, não de forma directa e linear, a melhoria dos projectos educativos das escolas, a renovação das práticas educativas dos seus professores, a eficiência e eficácia na gestão dos dinheiros e recursos públicos colocados à disposição da escola” (Almeida, 2007, p.239);
 - a constatação de que cada escola tem a sua singularidade advinda do seu ambiente, tipo de direção, qualidade das relações humanas, organização pedagógica, gestão dos recursos humanos, etc., pode explicar as diferenças nos resultados entre escolas. Este aspeto cria a necessidade de se avaliar cada escola na sua globalidade (Lafond,1999).

3. Objetivos e Critérios

Na conceção de um processo de avaliação é fundamental a seleção dos objetivos, uma vez que o processo de avaliação decorre dos mesmos. O avaliador tem de partir dos objetivos a nível institucional para definir os critérios, sendo que tanto uns como outros têm de estar em consonância com as finalidades que subjazem à política educativa e que têm implicações nas escolas (Díaz, 2003).

A definição de critérios é essencial para uma avaliação da qualidade das escolas (Pacheco, 2010) e para acautelar a maior objetividade possível na apreciação dos resultados (Azevedo, 2007; Díaz, 2003). Não sendo fácil a definição de critérios e podendo até ser controversa, é importante que reúnam consenso entre os avaliadores (Pacheco, 2010).

Os critérios podem estar mais centrados nos processos, mais centrados nos produtos ou incidirem tanto sobre os processos como sobre os produtos. Quando se centram unicamente sobre os processos, a avaliação limita-se à verificação da conformidade legal (Azevedo, 2007, pp.29-30).

Num estudo organizado pela Eurydice, no ano letivo 2000/2001, foram utilizados, na avaliação externa de escolas de onze países, parâmetros de processo constantes no quadro 2 e parâmetros de resultados que se encontram no quadro 3.

Quadro 2 - Parâmetros de processo (listas preestabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano letivo de 2000/1)

Temáticas principais	Parâmetros	Ocorrências*
Ensino/aprendizagem nas salas de aula	Programa matéria	11**
	Métodos pedagógicos	9
	Avaliação dos alunos	10
	Participação dos alunos	10
	Atitude dos alunos face à aprendizagem	8
	Interacções professor/aluno	9
	Utilização do trabalho em casa	4
	Utilização/ensino das TIC	4
	Tratamento das necessidades diferenciadas dos alunos	8
Orientação e apoio aos alunos	Orientação dos alunos	8
	Actividades de remediação	10
	Apoio aos alunos	4
	Desenvolvimento pessoal dos alunos	9
	Desenvolvimento das competências dos alunos	10
	Medidas para melhorar o comportamento dos alunos	1
	Tratamento dos alunos c/ necessidades específicas	7
	Luta contra o absentismo	2
Funcionamento dos órgãos/estruturas	Conselho de Escola	7
	Conselho de Professores	5
	Conselho de Turma	1
	Órgãos de aconselhamento	3
	Associações de estudantes	2
Política educativa/geral da escola	Oferta de cursos	10
	Definição e objectivos	7
	Política dos trabalhos em casa	3
	Projectos de estabelecimento	9
	Regulamento interno	6
	Relatório anual	5
Relação da escola com a comunidade local	Relação com os pais	10
	Relação com as outras escolas	7
	Relação com as instituições locais	7
	Relação com os poderes de tutela	4
	Relação com a comunidade em geral	5
	Disponibilização de documentos sobre oferta educativa, actividades e/ou resultados dos alunos	6
	Participação em programas locais	8
	Participação em programas internacionais	3

* Corresponde ao número de países onde o parâmetro integra as listas. São 11 os países considerados neste quadro: Bélgica (Flandres), Espanha, Holanda, Portugal, Reino Unido (Inglaterra+Gales+Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Lituânia, Roménia e Eslováquia.

** Quando Portugal é um dos países considerados, o número está carregado.

Gestão dos recursos humanos	Desenvolvimento profissional	10
	Apoio aos recém-entrados na profissão	6
	Critérios de distribuição dos alunos por turma e de repartição das turmas pelos professores	7
	Distribuição de outras funções	6
	Número e qualificação dos professores	7
	Política de remuneração e incentivos	2
	Política face aos lugares vagos	2
Gestão do tempo escolar	Duração do tempo lectivo	1
	Periodicidade das férias	1
	Tempo dedicado às matérias	7
	Gestão do tempo durante o ano lectivo	6
Actividades extra-curriculares	Organização destas actividades	11
Avaliação interna	Avaliação interna do ensino	7
	Avaliação interna da escola	7
	Avaliação interna dos professores/do director	5
	Medidas aplicadas após a avaliação interna	3
	Participação do pessoal na avaliação interna	2
Liderança	Acção do director/da equipa dirigente	8
	Prossecação de objectivos comuns	9
	Respeito de regras internas	5
	Melhorias realizadas desde a última inspecção	2
	Coordenação, comunicação interna e/ou participação da decisão	9
	Gestão de conflitos	4
	Valores comuns da escola	7
Clima da escola	Relações sociais entre os alunos	11
	Relações sociais entre professores	6
	Relações sociais professores-alunos	9
Gestão de edifícios	Utilização dos espaços e das infra-estruturas	9
	Estado das salas de aula e dos edifícios	8
Gestão de recursos financeiros e materiais	Utilização dos recursos de funcionamento	8
	Utilização/estado do equipamento científico	9
	Utilização/estado do equipamento TIC	8
	Gestão do orçamento salarial	2
	Gestão do orçamento do funcionamento	9
	Gestão do orçamento global	2
	Gestão dos recursos adicionais e específicos	3
Procedimentos administrativos	Qualidade da gestão administrativa de:	
	• Inscrições dos alunos	3
	• Registos de presença/ausência	5
	• Dossiês dos alunos	7
	• Boletins dos alunos	5
	• Dossiê do pessoal	4
	• Fichas de avaliação do pessoal	2
	Tratamento das reclamações	1
Conformidade da certificação dos alunos	1	

Fonte: CNE (2007, pp. 31-32)

Quadro 3 - Parâmetros de resultados (listas preestabelecidas para a avaliação externa de escolas. Ensino Obrigatório. Ano letivo de 2000/1)

Temáticas principais	Parâmetros	Ocorrências*
Dados quantitativos	Taxas de sucesso e insucesso entre anos e ciclos, de alunos do ensino especial e abandono escolar	7**
	Resultados de testes e exames (competências cognitivas e sociais)	10
	Absentismo dos alunos	5
	Percurso após a escolaridade obrigatória	5
Dados qualitativos	Competências sociais dos alunos	6
	Competências cognitivas dos alunos	7

Fonte: CNE (2007, pp. 33)

A nível dos critérios da avaliação interna, os mesmos podem ser determinados pelas autoridades educativas, o que será adequado quando se pretende unicamente obter informações, mas não quando se pretende imprimir um processo de melhoria da escola. Nesta situação, é vantajoso que a escola defina os critérios e os procedimentos (Azevedo, 2007).

4. Modelos de Avaliação

Na organização de um processo de avaliação das escolas, uma das questões fundamentais prende-se com o modelo de avaliação, querendo isso significar o modo de conduzir o processo segundo normas e procedimentos que afetam o tipo de conhecimento que se produz (Clímaco, 2005).

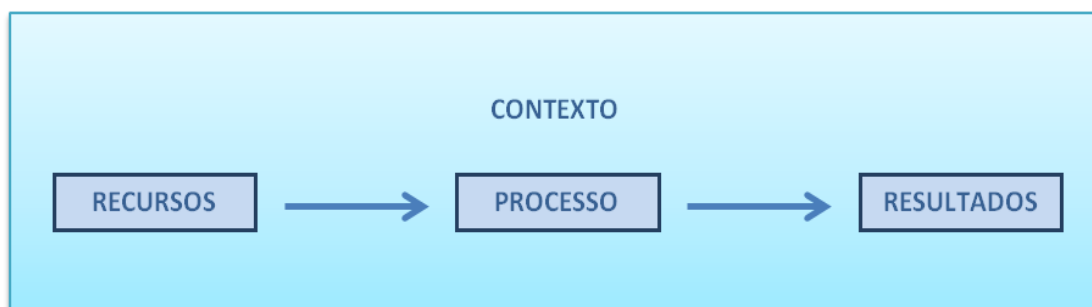
Sendo inerente a cada modelo uma filosofia própria que condiciona o tipo de informação que mobiliza, justifica-se uma referência a alguns dos modelos teóricos existentes na literatura que mais influenciaram a avaliação das escolas.

* Corresponde ao número de países onde o parâmetro integra as listas. São 11 os países considerados neste quadro: Bélgica (Flandres), Espanha, Holanda, Portugal, Reino Unido (Inglaterra+Gales+Irlanda do Norte e Escócia), República Checa, Lituânia, Roménia e Eslováquia.

** Quando Portugal é um dos países considerados, o número está carregado.

Clímaco (2005) apresenta-nos um conjunto de modelos (cf. quadro I – Anexo A) que refletem estudos realizados no último quartel do século XX, como sejam: o de Hattie e Walberg dos anos 80, que indica quais os fatores que podem determinar o sucesso; o de Scheerens de 1992, que parte do nível micro da aula para estudar os fenómenos complexos da eficácia escolar; e o de Mortimore de 1988, que procura identificar quais os fatores de escola que as possam caracterizar como eficazes e ineficazes.

Por seu lado, Díaz (2003), ao considerar que o processo escolar pode ser definido através de um modelo interativo em que o fenómeno educativo é o resultado da interação de fatores, cuja sequência de análise é a que está referenciada na figura 2, agrupa os modelos de avaliação em três categorias, conforme se coloca a ênfase nos resultados, nos processos ou nos aspetos organizacionais.



Fonte: Díaz (2003, p.14)

Figura 2 - Modelo interativo do processo escolar.

Assim, o autor considera os seguintes modelos:

Modelos centrados nos resultados – A qualidade dos serviços prestados nas escolas podem medir-se, sobretudo, através dos resultados académicos dos alunos, sendo necessário identificar os fatores que determinam esses resultados.

Existem dois grandes enfoques: um relativo às escolas eficazes e outro relativo à função de produção educativa, conforme se exemplificou no quadro I (Anexo A) através do “Modelo de indicadores das escolas eficazes de Scheerens (1992)” e do “Modelo da Produtividade de Walberg (1987)” respetivamente.

Modelos centrados na melhoria escolar - Estes modelos incidem na análise dos aspetos que podem ser melhorados nas escolas, sendo que a estratégia válida para a

avaliação das escolas é a que tem por base a autoavaliação e a reflexão e participação dos atores implicados nas instituições educativas.

Inclui-se neste modelo o *International School Improvement Project* (ISIP), da responsabilidade da OCDE e o programa GRIDS (*Guidelines for Review and Internal Development in Schools*) em que o processo de autoavaliação passa pelas fases de planificação, aplicação do modelo, avaliação, elaboração do programa de melhoria e formação e, por último, revisão e recomeço.

Modelos centrados nos aspetos organizacionais - As escolas são detentores de algumas especificidades, nomeadamente: múltiplas metas; estruturas de funcionamento com diversas componentes e com alto grau de autonomia; falta de uma planificação e gestão administrativa próprias; inexistência de uma tecnologia específica no processo de produção das atividades letivas; atribuição de diversos papéis aos seus elementos; os alunos tanto podem ser tidos como produto do processo escolar, como clientes ou como membros de pleno direito; grande vulnerabilidade face às mudanças culturais, sociais, políticas e económicas.

São estas especificidades que as diferenciam de outras organizações e que contribuem para que sejam débeis do ponto de vista organizacional, já que o nível de indeterminação é alto.

As particularidades referidas permitem que das escolas se tenham diversas imagens organizacionais como sejam, de entre outras, a de organização debilmente articulada (ambiente caracterizado por um elevado nível de autonomia); realidade política (palco de jogos de acordos, desacordos, interesses); sistemas culturais (partilha de símbolos, atuações e significados); anarquias organizadas (falta de controlos rigorosos sobre os processos e os produtos obtidos e tomadas de decisão sem ter em conta as melhores soluções possíveis).

Os modelos de avaliação das escolas também podem ser classificados tendo como critérios: a abrangência das dimensões que são avaliadas, a metodologia mais utilizada e a natureza da avaliação - interna ou externa (cf. quadro 4).

Quadro 4 - Modelos aplicados na avaliação das escolas

Unidimensional
Simples
Contextualizado
Multidimensional (Contextualizado)
Qualitativa
Interna
Externa (Inspeção)
Quantitativa
Externa (Comparada, Valor Acrescentado)

Fonte: Adaptado de Marchesi (2002, p.38)

Nesta ótica, segundo Marchesi (2002), se a avaliação analisar apenas uma dimensão, como seja, por exemplo, os resultados dos exames, a mesma é considerada unidimensional simples. Contudo, se tiver em conta, por exemplo, a média das pontuações das escolas que se encontram num contexto social ou geográfico semelhante, é considerada também contextualizada. As limitações deste modelo são superiores às suas vantagens.

Um modelo multidimensional, num contexto de avaliação interna, em que esta inclui os diferentes níveis que influenciam o funcionamento da escola (contexto, nível inicial, processos de escola e de aula, avaliação dos resultados obtidos), já será mais positivo. Este modelo requer que os professores tenham tempo para se reunir, que estejam definidos os objetivos e os procedimentos, que existam informações que ajudem a analisar o funcionamento da escola e que a comunidade educativa esteja predisposta à melhoria da escola. Para que este tipo de autoavaliação tenha sucesso e conduza a projetos de mudança e melhoria torna-se necessário orientação e apoio da administração educativa, sob pena de se constituir como processo burocrático ou inútil.

A avaliação multidimensional externa poderá ser classificada em qualitativa se os dados obtidos pelos avaliadores externos provierem principalmente de relatórios, opiniões da comunidade educativa, reuniões e observações que os mesmos possam fazer. Se conjugada com a avaliação interna contribui para que a escola se conheça melhor e estabeleça programas de melhoria. Será quantitativa se utilizar como método principal o quantitativo, o que tem como vantagens a possibilidade de estabelecer relações entre os diferentes níveis de análise, uma informação contextualizada e

comparada, para além de permitir estabelecer o valor acrescentado de cada escola através de análise comparativa. As suas maiores dificuldades prendem-se com a sua complexidade, duração e custo. Há também o problema da publicação da informação obtida, a qual não traduz a complexidade do funcionamento das escolas.

5. A Importância dos *Rankings*

Como já notamos, a avaliação das escolas está associada à prestação de contas e à responsabilização, ou seja, utilizando um termo muito em voga, está associada à *accountability*, tendo presente que este conceito pressupõe que as três dimensões referidas, apesar de autónomas, estejam fortemente articuladas (Afonso, 2009a). Segundo este autor as dimensões avaliação, prestação de contas e responsabilização “nem sempre constituem elementos que se potenciem mutuamente, e nem sempre se integram em orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos” (idem, pp.15-16).

De facto, com a emergência do Estado Avaliador e com a nova gestão pública (*new public management*) tem vindo a ganhar força sistemas formais de *accountability*, nomeadamente nos contextos educativos, em que os resultados académicos, obtidos através de testes standardizados, têm servido, não só, para avaliar os alunos, como também, os professores, as escolas e os próprios sistemas educativos.

Também em Portugal se tem dado relevo a “formas parcelares de *accountability*”, no dizer de Afonso (2009a, p.22). Assim, os *rankings* das escolas, elaborados com base nos resultados dos exames nacionais, têm sido muito valorizados pelos meios de comunicação social, pelos pais e pela escola, uma vez que é a imagem da instituição e dos docentes que é projetada para o exterior.

Afonso (2006) denota a ambivalência da imagem que se recolhe sobre os *rankings*. Se por um lado, estes se identificam com transparência do serviço público e com o direito de os alunos e famílias a serem informados, por outro, há o lado perverso dos mesmos, ao não ser reconhecido o trabalho das escolas em contextos mais difíceis e ao premiarem as práticas discriminatórias de algumas escolas que selecionam os alunos.

Azevedo (2011), ao pronunciar-se sobre o facto de se “ousar avaliar uma escola secundária através dos resultados dos exames nacionais dos seus alunos de 12º ano” (Avaliar para compreender e melhorar, para.4), considera que esta “é uma via muito deficiente para encetar dinâmicas responsabilizantes de avaliação (interna e externa) do desempenho das escolas” (idem, ibidem).

Afonso (2002) adianta que a qualidade da escola não sendo apenas científica, mas também pedagógica e democrática, a sua avaliação não se pode limitar à “aplicação de testes estandardizados” (p.243) e que o seu predomínio constitui “um exemplo paradigmático de como as políticas de avaliação podem constituir (e têm constituído nas últimas décadas) um retrocesso extraordinário relativamente aos avanços mais substantivos da teoria da avaliação” (idem). É que avaliar, para além de “julgar, medir, pesar, apreciar, analisar (...) é também compreender, interpretar, reflectir, construir os sentidos e os espaços das relações sociais” (Neto-Mendes, 2002, p.14).

Os *rankings*, apesar de criticados, não são apenas valorizados no espaço de cada país, mas também por estruturas internacionais de relevância como a OCDE que, através da revista *Teacher evaluation in Portugal*, publicada em julho de 2009, ao referir-se às principais preocupações do sistema educativo português adianta que há percepção de ineficiências, sublinhando que num *ranking* realizado em 2008 relativo ao básico e secundário “nenhuma escola pública chegou ao topo das dez melhores escolas e apenas 8 escolas públicas foram classificadas entre as 30 melhores escolas” (Santiago, Roseveare, Amelsvoort, Manzi & Matthews, 2009, p.18, tradução nossa).

Também a preocupação com o posicionamento de cada país a nível do PISA é o espelho de como a “avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados” (Afonso, 2009a, p.19), é uma forma de avaliação das escolas e dos sistemas educativos que tem um lugar de destaque no contexto da avaliação.

6. Que Tipo de Avaliação?

Basear a avaliação nos resultados quantitativos pode ter valor estatístico para os decisores políticos, mas não dá qualquer ajuda às escolas. Acaba por ser uma espécie

de “quadro de honra” (Lafond, 1999, p.14), indutor de concorrência pouco sadia entre as escolas.

A questão a colocar é, assim, que tipo de avaliação poderá ajudar as escolas?

Guerra (2002a, 2002b), ao mencionar um conjunto de características que devem fazer parte da avaliação das escolas refere, de entre outras, as seguintes: ser uma avaliação contextualizada que considere os processos e não apenas os resultados; facilitar a opinião dos participantes; utilizar métodos diversos para perceber e analisar uma realidade tão complexa como é uma escola; não se basear na medição, embora utilize os dados quantitativos para uma melhor compreensão da escola; não resultar de uma imposição externa e pretender melhorar a prática educativa.

Neste âmbito, concordamos com Azevedo (2011), ao criticar o facto de o ME ter entregado aos meios de comunicação social a informação dos resultados dos exames do Secundário, adianta que:

a avaliação de que falo deve partir da vontade dos órgãos da escola, que negoceiam os tempos e os modos da sua realização, e pode recorrer ao apoio de especialistas externos.

Uma avaliação muito atenta aos processos, mais do que amarrada apenas aos números, uma avaliação participada, mais do que uma actividade metida à força num plano de actividades, uma avaliação subordinada a perspectivas educativas e a metas estabelecidas, mais do que um somatório de questionários mais ou menos académicos, uma avaliação atenta aos recursos e à organização da própria escola, mais do que apta a culpar o ministério por tudo o que de mal se passa, uma avaliação centrada no clima relacional da escola, mais do que perdida em análises estatísticas, uma avaliação também muito preocupada com os resultados alcançados em termos de aprendizagens, pois por aí passa uma das funções mais relevantes das escolas (s. p.).

Digamos que, em face do referido, deve prevalecer na avaliação das escolas uma análise que não se baseie sobretudo na frieza dos números, mas que procure avaliar o seu esforço de garantir um serviço de crescente qualidade.

7. Iniciativa Externa ou Interna?

Perante a decisão de se avaliar a escola, há a questão da sua origem interna ou externa. Para Guerra (2002a, 2002b), mais importante que a origem dessa iniciativa é a natureza da decisão, querendo com isto dizer que é essencial que a ideia seja

partilhada e desenvolvida por toda a comunidade educativa, que seja encarada pelos professores e pelos pais como uma ajuda e que conte com a colaboração dos alunos.

O autor, de uma maneira simplificada e hierarquizada do menor para o maior poder educativo, salvaguardando a existência de muitas outras possibilidades, apresenta as seguintes modalidades quanto à origem da iniciativa:

Iniciativa externa de carácter imposto – modalidade com pouco poder transformador uma vez que origina resistências, não implica os atores e coloca nos agentes externos as decisões de mudança. Esta iniciativa identifica-se com os modelos de prestação de contas.

Iniciativa externa de carácter proposto – há o perigo de ser uma avaliação pouco eficaz se houver falta de transparência nas intenções e fraca participação da comunidade na decisão.

Iniciativa interna sem facilitadores externos – esta modalidade tem condições para ser um êxito se for desejada, assumida e tida como benéfica pela comunidade. Há, contudo, o risco de ser uma avaliação menos objetiva, uma vez que são os próprios protagonistas os autores da avaliação, com a eventual perda de perspetivas que esta situação pode trazer.

Iniciativa interna com facilitadores externos – é a modalidade com maior garantia de sucesso, já que para além de a iniciativa ser da própria comunidade, aos avaliadores cabe a tarefa de a ajudar a refletir e a decidir pela mudança.

8. Avaliação Externa *versus* Avaliação Interna

À partida, a grande diferença entre avaliação externa e avaliação interna reside nos responsáveis pela execução do processo. Se na avaliação externa os responsáveis pelo seu desenvolvimento são pessoas e equipas que não pertencem à escola, seja por iniciativa desta ou da tutela, na avaliação interna a responsabilidade da execução é da própria escola, através de equipas constituídas só por elementos internos ou por elementos internos e externos.

Por outro lado, a avaliação externa é mais objetiva que a avaliação interna, uma vez que os resultados podem ser interpretados à luz dos que outras escolas semelhantes obtiveram. Já a avaliação interna proporciona um maior conhecimento da

escola, do seu contexto, da sua cultura, dos seus problemas e da relação entre os dados obtidos.

A nível das dificuldades sentidas, existem constrangimentos em ambos os processos. Assim, enquanto na avaliação externa há um desconhecimento da escola por parte da equipa avaliadora e algum receio da escola por não saber as consequências da avaliação efetuada, na avaliação interna, uma vez que são os próprios professores a estarem envolvidos, há maior dificuldade em visualizar todos os problemas inerentes à escola e em avaliar com objetividade os dados obtidos (Marchesi, 2002). Como refere Guerra (2003) “o processo de auto-avaliação permite, por um lado, o risco de que cada grupo actue segundo critérios que justifiquem o trabalho que estão a fazer ou, por outro lado, que lhes permitam eliminar o que seja incómodo” (p.165).

Considerando a escolha dos critérios, tanto na avaliação externa como na avaliação interna, e tendo presente que “um critério de avaliação é um objectivo de qualidade que permite apreciar os diferentes aspectos que definem a realidade de uma instituição de educação” (idem, p.11), é vantajoso, por motivos de eficiência e eficácia, que haja uma harmonização entre os critérios da avaliação interna e os da avaliação externa, o que pode passar pelo respeito, por parte dos avaliadores externos, dos critérios definidos por cada escola, tendo em conta os critérios gerais (Azevedo, 2007).

Atualmente, e no caso da avaliação externa das escolas em Portugal, existe um conjunto de referentes para cada um dos campos de análise, os quais são iguais para todas as escolas. Este aspeto não significa a inexistência de respeito pelos critérios que presidem à autoavaliação de cada escola, até porque não há um modelo que seja imposto pela tutela. Pela leitura específica dos referentes relativos ao campo de análise “autoavaliação e melhoria” todos eles podem servir de base para a avaliação deste campo, independentemente dos critérios definidos por cada escola na sua autoavaliação.

Apesar das diferenças, dos riscos, das vantagens e desvantagens de cada um dos processos, a escola só ganhará em desenvolvimento e melhoria se houver sinergia entre os olhares internos e externos. Nesta linha, enquanto a autoavaliação fomenta a melhoria da situação existente, a avaliação externa sustenta a credibilidade da

autoavaliação, uma vez que lhe compete formular um juízo de valor sobre a qualidade dos resultados e, fundamentalmente exercer um controle (Azevedo, 2007).

9. Relação entre Avaliação Externa e Interna

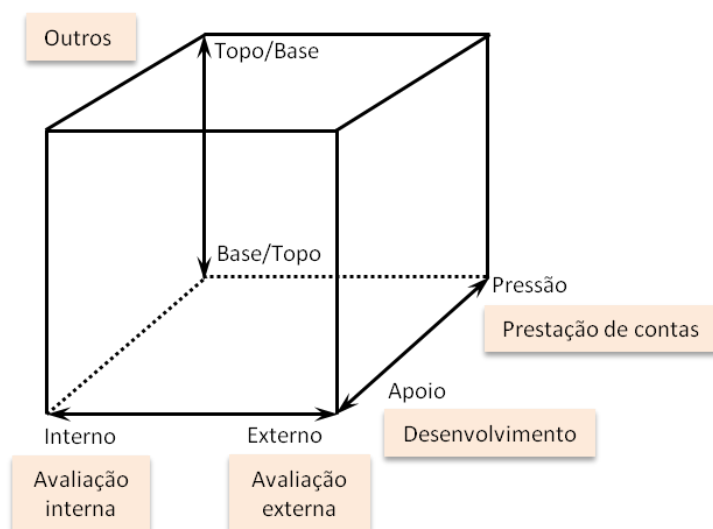
Como refere Azevedo (2007), há casos em que a avaliação externa e a autoavaliação são processos independentes, umas vezes de um modo paralelo, outras vezes de um modo complementar e outros casos em que são interdependentes. Segundo o mesmo autor, a interdependência pode verificar-se em três situações: “quando a avaliação externa assenta em parte nos juízos estabelecidos pela avaliação interna, quando uma e outra interagem, aproveitando mutuamente as conclusões ou quando a avaliação externa consiste na supervisão do processo de avaliação interna.” (p.28).

Sobre a relação entre avaliação externa e interna, Clímaco (2005) considera que estas constituem duas vertentes de uma estratégia para: «pressionar as escolas, no sentido de ser prestada a maior atenção às questões das aprendizagens, em todos os níveis de ensino, de modo a reduzir o nível de “desperdício” educativo» (p.190); “questionar o rigor e a adequação da preparação e formação inicial e contínua dos professores” (idem) e para “criar condições para rever a organização e o funcionamento das escolas” (idem). Adianta, ainda, que avaliação externa e autoavaliação são «duas abordagens complementares na promoção da eficácia escolar, entendida como “as melhores aprendizagens possíveis tendo em conta o potencial dos alunos”» (idem).

Segundo Lafond (1999), existe uma tensão dialética entre avaliação externa e interna, na medida em que, se a avaliação externa privilegiar demasiado os indicadores quantitativos em detrimento da observação no terreno e do diálogo, será útil como instrumento de controlo mas poderá ser vista como inútil pelas escolas. Ao invés, se privilegiar a compreensão e ajuda às escolas, pode reduzir-se a uma simples atividade de aconselhamento. Como forma de se encontrar o equilíbrio, o autor advoga que a administração se deve “munir de um sistema regulador e de pilotagem que lhe permita, embora respeitando a autonomia concedida às escolas, garantir a qualidade do sistema educativo” (p.24). Considera, ainda, que “a avaliação interna e a

avaliação externa não são antinómicas. São, pelo contrário, complementares” (idem, p.13), uma vez que a fiabilidade da autoavaliação, entendida como ação coletiva para o aperfeiçoamento, necessita que seja validada por uma observação externa, organizada, competente e legitimada pela tutela.

MacBeath et al. (2005), ao referir que o objetivo de todos os sistemas europeus é o de que exista “casamento duradouro e de sucesso entre avaliação interna e externa” (p.172), apresenta-nos o modelo do cubo na avaliação (cf. figura 3).



Fonte: MacBeath et al. (2005, p.173)

Figura 3 - O modelo do cubo na avaliação.

Neste modelo, as três dimensões representadas no cubo: *avaliação interna-externa*, *pressão-apoio* e *topo/base-base/topo*, ajudam-nos a perceber que a natureza e o processo do sistema de avaliação em qualquer país podem ser identificados algures dentro e entre estas três dimensões.

Assim, a primeira dimensão representa um contínuo entre dois extremos: a autoavaliação e a avaliação externa. Este último extremo reporta-se a sistemas em que a monitorização da qualidade e dos níveis de aprendizagem é exclusivamente da responsabilidade de uma entidade externa, e no extremo autoavaliação essa monitorização é da inteira responsabilidade da escola (IGE, 2007).

Igualmente, a dimensão *pressão-apoio* refere-se a um contínuo, em que a um elevado nível de apoio do sistema corresponde uma enorme pressão.

Quanto mais as escolas são induzidas a utilizar os instrumentos de avaliação externa como apoio na sua autoavaliação e quanto mais esta for obrigatória, as suas motivações serão mais de conformidade e o processo acaba por se converter mais numa prestação de contas do que numa estratégia de desenvolvimento interno (Clímaco, 2005). Existe, pois, toda a vantagem em encontrar dentro desta dimensão o equilíbrio, de tal modo que as expetativas externas devem responder às necessidades internas de forma a aumentar-se a eficácia no trabalho, já que assim é possível associar a “satisfação intrínseca e a motivação ao reconhecimento extrínseco e ao reforço.” (IGE, 2007, p.9).

Na dimensão *topo/base-base/topo*, o extremo *topo/base* representa uma decisão vinda da tutela e o extremo *base/topo* representa a decisão provinda das bases, mais concretamente, dos professores, dos pais e dos alunos (*idem*).

Como refere MacBeath et al. (2005) “nestas três dimensões podemos encontrar um ponto específico que define a natureza e descreve o processo de avaliação. Encontrar o ponto ideal de equilíbrio é o desafio para todos os sistemas que procuram avaliar a qualidade de um modo que desenvolva a capacidade das escolas e dos professores” (p.172). Difícil é, segundo o mesmo autor, encontrar esse ponto de equilíbrio, se tivermos em conta que nos sistemas centralizados que “prescrevem e controlam *inputs*” (*idem*, p.169), há tendência para confiar menos na monitorização e na avaliação externa e nos descentralizados dá-se “mais ênfase à monitorização e ao controlo do *output*” (*idem*).

Apesar de a finalidade principal da avaliação externa ser a de prestação de contas, esta forma de avaliação das escolas pode também impulsionar a sua melhoria. Para isso, pode fornecer às escolas dados que permitam a comparação do seu desempenho com outras escolas, dar informação de retorno sobre os seus pontos fortes e fracos, traçar planos de ação e dar apoio e recursos para que atinjam os seus objetivos. É nos países em que as escolas gozam de maior autonomia que tem havido esforços no sentido de encontrar o melhor equilíbrio na relação entre avaliação interna e externa (*idem*).

No Reino Unido, a existência de um processo inspetivo muito pesado conduziu à proposta do desenvolvimento de uma avaliação interna previamente certificada e de uma avaliação externa mais ligeira, numa lógica de “avaliação da avaliação interna”

(Afonso, N., 2002, p.103). A este propósito, estão na mesma linha, as referências constantes no estudo da Eurydice (2004):

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar. [...] Pôr em prática um tal processo poderia permitir libertar o avaliador externo do peso de uma avaliação completa e sistemática e de o centrar na supervisão do processo de avaliação interna e no acompanhamento dos seus resultados (p.135).

Partindo do princípio que a “certificação da qualidade e o aperfeiçoamento da escola são trabalhos que dizem respeito a todos” (IGE, 2007, p.11). Este corpo inpetivo aponta as seguintes prioridades:

1. A auto-avaliação deve estar no centro de qualquer abordagem, de âmbito nacional, ao desenvolvimento da escola;
2. A prestação de contas e o auto-desenvolvimento devem ser considerados como dois componentes de uma estratégia integrada;
3. É preciso disponibilizar tempo e recursos para apoiar o desenvolvimento da escola;
4. A inspeção das escolas deve continuar a ser uma característica do movimento condutor das políticas de desenvolvimento das escolas, desde que vista como uma parte de uma estratégia de colaboração com as escolas e com as autoridades locais (idem, ibidem).

Em Portugal, a avaliação das escolas do ensino não superior estrutura-se, de acordo com a Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, na autoavaliação e na avaliação externa, entendidas como complementares, na medida em que “mobilizam olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspectos da vida das escolas” (P. G. Oliveira, Clímaco, Carravilla, Sarrico, Azevedo & J. F. Oliveira, 2006, A-503, p.1). O referido corpo inspetivo considera que, por maiores diferenças que existam entre os modelos, há um tronco comum de campos de análise e indicadores que os operacionalizam, como sejam o contexto social e cultural da escola, o projeto educativo, a organização e gestão da escola, o ensino e aprendizagem, o clima e ambiente educativo e a ligação à comunidade e aos resultados.

O Conselho Nacional da Educação, através da Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, ao referir que a importância de um dos objetivos do modelo de Avaliação Externa das Escolas é o de “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas” (p.994), considera ser importante um

reforço mútuo destas duas dimensões, carecendo alguns aspetos de maior reflexão e, talvez, de alguma reorientação, já que os dispositivos de autoavaliação, num número significativo de escolas, são muito incipientes.

Na opinião de Afonso (2010b), a avaliação externa em Portugal assume uma centralidade que conduz para segundo plano a autoavaliação, o que não explica completamente que esta seja a “componente de avaliação institucional menos consolidada e valorizada” (p.351). Como antídoto, o autor defende a aposta

(...) numa política pública que favoreça a prática de uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares externas às escolas (idem, ibidem).

Este autor propõe, ainda, que o trabalho das equipas externas da avaliação deve dar

(...) continuidade, nos momentos posteriores à primeira avaliação, ao acompanhamento de processos de colaboração que se possam traduzir na definição partilhada e consequente de planos e acções de melhoria, nas mais diversas dimensões da vida dessa organização educativa e com implicação dos sujeitos (p.358).

Para uma melhor compreensão do processo de avaliação externa das escolas portuguesas, dedicamos o Capítulo III do presente estudo a uma abordagem do seu historial.

CAPÍTULO III - AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

1. Introdução

A avaliação externa em Portugal, protagonizada pela Inspeção-Geral de Educação, denota uma política de descontinuidade (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) e uma mudança de filosofia orientadora da sua atuação junto das escolas. Até final da década de 90, a avaliação das escolas era, sobretudo, de verificação da conformidade normativa, muitas vezes conotada negativamente como uma ação fiscalizadora. A mudança de paradigma para uma intervenção “mais avaliativa e explicativa” (Clímaco, 1997, p.15) verificou-se com o trabalho de auditorias pedagógicas e financeiras e com o programa de Avaliação das Escolas Secundárias, de 1998 a 1999. É após este período que nasce, através da implementação da “Avaliação Integrada do Desempenho das Escolas” em 1999, uma efetiva avaliação externa das escolas. Outros programas se seguiram, como sejam a “Aferição da Efectividade da Auto-avaliação”, de 2004 a 2006, e a “Avaliação Externa das Escolas”, de 2007 a 2011 (1º ciclo avaliativo), iniciando-se o 2º ciclo avaliativo em 2011/2012.

Esta diversidade, segundo o que é referido no Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho pelo Conselho Nacional da Educação (2008), “permitiu a acumulação de uma experiência rica, que constitui um património valioso, mas não se traduziu na consolidação do processo e na sua internalização na nossa cultura educacional” (p.26153).

Justifica-se, assim, que façamos algumas referências não só às especificidades de algumas destas iniciativas como também aos fatores que propiciaram as mudanças de política da avaliação das escolas.

2. Mudanças no Campo da Avaliação das Escolas

As mudanças que em Portugal foram acontecendo, no campo da avaliação das escolas e na intervenção da IGE (Inspeção Geral da Educação) em particular, refletem a crescente internacionalização do país em matéria educativa, destacando-se neste campo, segundo Clímaco (2002), três forças impulsionadoras:

-
- a pressão para melhor serviço educativo, no sentido de se garantirem melhores aprendizagens, centrando o currículo mais nas competências e não apenas nos conteúdos;
 - as políticas de descentralização e autonomia das escolas, numa clara valorização das mesmas como unidade micro do sistema educativo capaz de responder às especificidades do seu contexto;
 - as investigações sobre a qualidade e eficácia das escolas, as quais têm realçado as dimensões formativas de toda a avaliação, no sentido de que esta “orienta a acção e responsabiliza os actores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas” (idem, p.65).

A compreensão da dimensão formativa da avaliação tem revolucionado a acção inspetiva que, ao deixar de ser eminentemente fiscalizadora, passa a avaliar como se organiza a escola, como se gere os seus recursos, como os alunos aprendem e quais os resultados dessa aprendizagem (idem).

Portugal, neste contexto de mudança, vai acompanhando iniciativas internacionais e introduzindo alterações no campo da avaliação. É assim que, já nos finais da década de 80, equipas portuguesas participaram no projeto INES (Indicadores Internacionais dos Sistemas Educativos), da iniciativa da OCDE, com o objetivo de se planear um sistema de indicadores que permitisse a análise comparada dos diversos sistemas educativos. Têm início exercícios de modernização, como sejam o lançamento, em 1991, do PEPT-2000 (Programa Educação Para Todos) e as modalidades de autoavaliação inspiradas nos modelos EFQM (*European Foundation for Quality Management*) e CAF, no âmbito da Gestão da Qualidade Total (GQT).

Em 1995, Portugal participa na constituição de uma associação das inspeções europeias, a SICI (*Standing International Conference of Inspectorates*), o que permitiu uma reflexão sobre modelos de avaliação e políticas de inspeção (Clímaco, 2010).

No final da década de 90 verificou-se a reorganização das áreas de intervenção inspetiva, tendo a avaliação externa das escolas sido confiada à Inspeção Geral da Educação com o Programa Avaliação Integrada (1999-2002).

Há semelhança de outros países dominantes também se instituíram, em Portugal, formas da prestação de contas da “qualidade educativa” com a publicação, a

partir de 2001, dos resultados dos alunos nos exames e provas de aferição e das listas ordenadas das escolas com base nesses resultados.

Entre 2002 e 2004 tomaram-se várias medidas no campo da avaliação. Publicou-se a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e acabou-se com o programa de Avaliação Integrada.

Em 2006, é instituído um grupo de trabalho, através do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, para estudar e definir os referenciais de um novo programa de avaliação das escolas, denominado “Avaliação Externa das Escolas”, o qual decorreu de 2007 a 2011. Findo este período, teve início, no ano letivo 2011/2012, o segundo ciclo de avaliação externa das escolas.

3. Avaliação Integrada das Escolas

No final da década de noventa, a Avaliação Integrada das Escolas constituiu um marco de mudança na avaliação dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na atividade inspetiva e na maneira de ser inspetor. Assim, foram abandonadas as inspeções por áreas de funcionamento das escolas e passou-se a fazer a avaliação do seu desempenho segundo uma perspetiva de melhoria e aperfeiçoamento. É neste contexto que a IGE construiu o programa de avaliação integrada das escolas no início do ano letivo 1999/2000, de acordo com os seguintes princípios:

- **Princípio da intervenção seletiva**, privilegiando modalidades de intervenção que contribuíssem para a melhoria da prestação do serviço educativo e as aprendizagens dos alunos;
- **Princípio da intervenção estratégica**, conduzindo à seleção de quatro dimensões associadas à qualidade da gestão e da prestação do serviço educativo e aos resultados educativos, como sejam: a avaliação de resultados, a organização e gestão escolar, a educação, o ensino e as aprendizagens, o clima de escola ou o ambiente educativo interno;
- **Princípio da intervenção integrada**, envolvendo diferentes dimensões da vida da escola, o que requeria um trabalho de equipa por parte dos inspetores;

-
- **Princípio da finalidade intencional**, o que justifica a decisão de querer saber, em cada dimensão, apenas o que é relevante;
 - **Princípio da convergência de interesses**, procurando-se articular o processo de avaliação integrada com a avaliação interna das escolas (IGE, 2000a).

A IGE identificou como grande finalidade deste programa “contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais-valia, ou de valor acrescentado.” (idem, pp.13-14). No que diz respeito aos resultados esperados, a finalidade é, segundo a IGE (2000b), a de:

(...) melhorar a qualidade do ensino, induzindo a práticas de auto-avaliação e centrando a análise do desempenho das escolas nos resultados dos alunos e nas condições de organização e funcionamento criados para os melhorar, bem como prestar contas do desempenho do sistema escolar no que se refere à sua eficiência e eficácia (p.43).

Sobre os resultados alcançados com este Programa, várias críticas foram feitas. Saraiva e Rosa (1999) consideram que foi demasiado valorizado o nível de sucesso e desempenho dos alunos para a avaliação dos resultados. Costa e Ventura (2002) referem que o PAIE (Programa de Avaliação Integrada das Escolas) não conseguiu que as escolas que foram avaliadas se envolvessem como parceiros do processo de avaliação, o que dificilmente contribuiu para criar uma cultura de autoavaliação nas escolas, conforme se preconizava num dos objetivos da avaliação integrada. A este propósito, Vicente (2004) refere “a avaliação integrada das escolas não podia cumprir cabalmente os seus objetivos, porque estava muito avançada no tempo relativamente ao atraso dos modelos organizativos escolares que estavam e continuam a estar ultrapassados e desajustados da nova realidade social e organizacional” (p.56).

O Programa apenas vigorou três anos, tendo terminado no ano letivo 2001/2002, ao que não foram alheios vários obstáculos. O principal deveu-se às novas orientações políticas advindas da mudança de governo em 2002 e ainda a aspetos ligados à grande ambição do Programa e à falta de formação e experiência de um número significativo de inspetores (Silva, 2006).

4. Projeto ESSE

A IGE (s.d.b) participou, na qualidade de membro da SICI, em conjunto com mais treze países, no projeto ESSE (*Effective School Self-Evaluation*) que decorreu entre abril de 2001 e março de 2003.

O projecto visou cinco objectivos:

- identificar os principais indicadores para a avaliação da qualidade e eficácia dos procedimentos de auto-avaliação nas escolas;
- desenvolver uma metodologia para a inspecção da auto-avaliação de escolas nos membros da SICI;
- identificar, nos diferentes países, pontos fortes e fracos na auto-avaliação das escolas;
- produzir uma análise sobre o modo como auto-avaliação e avaliação externa se relacionam nos diferentes países e potencializar uma relação mais eficaz entre ambas;
- produzir estudos de caso de auto-avaliações eficazes (Secção 2 Objectivos, para.1).

O projeto, ao ter como questão central “Qual a eficácia da escola em conseguir um aperfeiçoamento contínuo através da avaliação da qualidade dos serviços que presta e através do desenvolvimento de acções que reforcem os seus pontos fortes e que superem os seus pontos fracos?” (IGE, s.d.c, pp.3-4), estabeleceu um conjunto de nove indicadores da qualidade para serem utilizados ao nível da metavaliação, combinando indicadores de recursos, de processo e de impacte, organizados em quatro áreas-chave (cf. quadro 5).

Quadro 5 – Indicadores de Qualidade (Projeto ESSE)

ÁREAS-CHAVE	Indicadores de Qualidade
1- Visão e Estratégia	1.1. Objetivos e Valores
	1.2. Estratégia para a Autoavaliação e Aperfeiçoamento
2- Avaliação e Recursos - Chave	2.1. Recursos Humanos
	2.2. Recursos Financeiros e Físicos
3- Avaliação e Processos Chave	3.1. Linhas Orientadoras e Padrões de Qualidade
	3.2. Planeamento e Implementação das Atividades de autoavaliação
	3.3. Planeamento e Implementação de Ações de Desenvolvimento
4- Avaliação e Impacte nos Resultados	4.1. Avaliação e Melhoria dos Principais Resultados
	4.2. Impacto da Autoavaliação na Melhoria dos Principais Resultados

Fonte: Adaptado de Clímaco (2005, p.224)

Para completar os indicadores foi também desenvolvida uma matriz para analisar o apoio externo à autoavaliação das escolas.

O projeto foi desenvolvido em quatro fases. Na primeira fase foi realizado um inquérito inicial, em cada um dos treze países participantes, sobre o processo de autoavaliação das escolas e o papel das Inspeções na sua promoção e avaliação. Na fase dois, os inspetores utilizaram o modelo em vinte e oito escolas dos diversos países. Na fase três foram realizadas visitas a escolas como estudo de caso ou intervenções aprofundadas em nove países participantes, nomeadamente em Portugal. Na última fase introduziram-se melhoramentos na matriz, sendo dada maior ênfase à avaliação da qualidade do apoio externo prestado à autoavaliação das escolas nos países e nas regiões da Europa, por se ter constatado que um forte apoio externo ao processo de autoavaliação a tornava bem mais eficaz.

Tendo por base um questionário com quinze tópicos relativos à autoavaliação das escolas nos treze países ou regiões da Europa, a SICI elaborou um relatório que a IGE editou em 2007, em que se pode verificar a situação de Portugal, a qual vem expressa no quadro II que consta no Anexo B.

5. Programa de Aferição Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas

O “Programa de Aferição Efectividade da Auto-avaliação das Escolas” foi uma atividade desenvolvida pela IGE, entre 2004 e 2006, que surgiu na sequência da publicação da Lei n.º 31/2002 que regulamenta o sistema de avaliação da educação e do Ensino não superior.

Conforme se pode ler na apresentação do programa por parte da IGE (2005), a intervenção deste corpo inspetivo tinha como ponto de partida a questão: “Qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (p.4).

O programa de aferição, conforme IGE (2009),

(...) assume como objectivos:

- Desenvolver e consolidar uma atitude crítica e de auto-questionamento relativamente ao trabalho realizado nas escolas;

- Promover, nos estabelecimentos de educação e de ensino, uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilidade, orientada para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados;
- Obter uma panorâmica do estado actual das dinâmicas de auto-avaliação, enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas, e acompanhar o progresso dos dispositivos externos de suporte à auto-avaliação das escolas.” (p.6).

A recolha e a apreciação fundamentada das evidências tinham por base nove Indicadores de Qualidade (IQ) integrados em quatro campos de aferição: visão e estratégia da autoavalição; autoavaliação e valorização dos recursos; autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos. Por sua vez, cada indicador era analisado sob o prisma dos Subindicadores de Qualidade (SIQ).

Segundo o relatório da IGE (2009), a principal dificuldade verificou-se na recolha de informação e na sustentação das aferições, devido ao facto de a maioria das escolas não ter um processo sistematizado de autoavaliação. De entre as conclusões referidas no mesmo relatório, destacam-se as seguintes:

- o desempenho satisfatório obtido pela maioria das escolas, pese embora as fragilidades a nível da definição de referenciais de autoavaliação que obedecessem a padrões de qualidade, falta de planeamento e sistematização das atividades de autoavaliação e a não avaliação pelas escolas das implicações das decisões tomadas e ações realizadas;
- o programa de Avaliação Integrada teve impacto positivo no desenvolvimento e qualidade do processo de autoavaliação;
- os efeitos da Autoavaliação tiveram repercussões na gestão da escola, nos seus projetos e práticas académicas, normas e cultura de escola;
- a autoavaliação não tem por base um processo coerente, sustentado por linhas orientadoras, padrões de qualidade, planeamento e consequente avaliação das ações desenvolvidas.

Como principais recomendações, as equipas inspetivas deixaram aos agrupamentos/escolas a necessidade de estas assegurarem um dispositivo de avaliação organizado e um referencial com padrões de qualidade que recorra a *benchmarking* e a critérios previamente definidos.

Foram intervencionadas cento e uma unidades de gestão, tendo a atividade sido suspensa no final de 2006 por falta de recursos, como refere o relatório da IGE (2009). Apesar de ser uma atividade relativamente breve, teve o condão de contribuir para um “reconhecimento, por parte das escolas, da importância que reveste a avaliação” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p.63).

6. Programa de Avaliação Externa das Escolas 2006-2011

6.1. Origem e Evolução do Programa

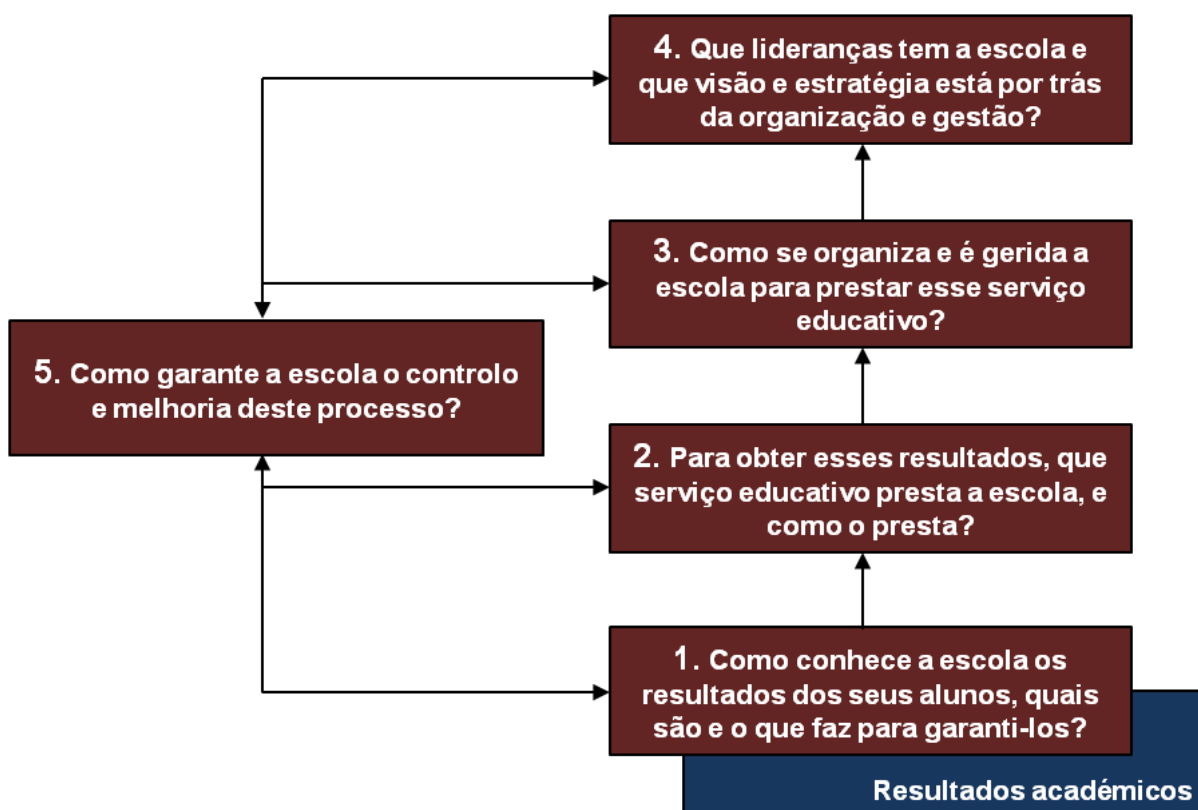
Quatro anos após a publicação da Lei n.º 31/2002 que aprovou o sistema de avaliação da educação e do Ensino não superior, em que está prevista a realização da autoavaliação por cada agrupamento de escolas e escolas não agrupadas e a avaliação externa por parte da administração educativa, é criado, em maio de 2006, um grupo de trabalho para estudar e definir os referenciais da autoavaliação e da avaliação externa e testar o modelo numa amostra de escolas convidadas a candidatarem-se à avaliação externa. Assim, em 2006, da responsabilidade do referido grupo de trabalho foi dado início, em vinte e quatro escolas, ao projeto designado *Avaliação Externa das Escolas* (AEE), ao qual foi dada continuidade pela IGE. Entre fevereiro e maio de 2007, este serviço inspetivo realizou a avaliação externa de cem unidades de gestão, em regime de voluntariado. Relativamente a este arranque do processo de avaliação por parte da então IGE (2008) pode ler-se na sua página *web* o seguinte: “Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola, constituindo os relatórios instrumentos de reflexão e de debate” (para.5).

No ano letivo 2010-2011 fecha-se o primeiro ciclo deste processo avaliativo, tendo o seu quadro de referência sido aperfeiçoado com base em sugestões feitas através de diversos pareceres do Conselho Nacional de Educação e sugestões de grupos de trabalho ligados à formação no âmbito da avaliação externa (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebelo, 2011).

6.2. Quadro de Referência para a Avaliação Externa e para a Autoavaliação

No quadro da AEE são considerados cinco domínios fundamentais (cf. quadro 6), operacionalizados por dezanove fatores e respetivas questões orientadoras.

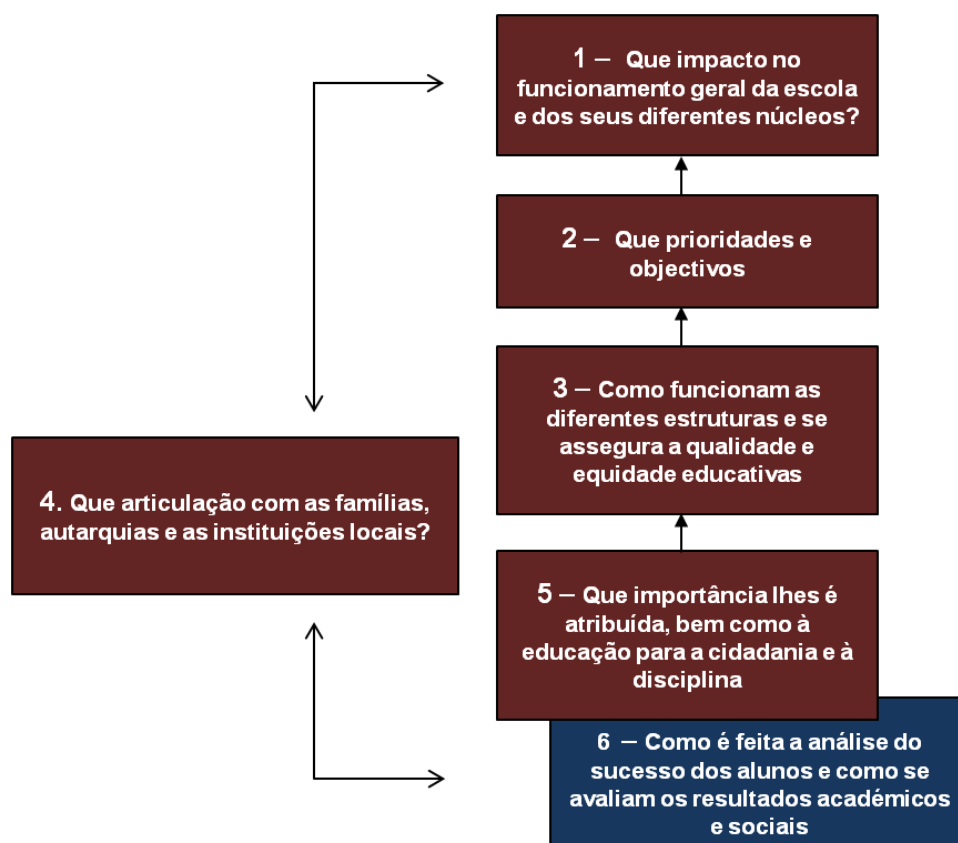
Quadro 6 - Domínios de Avaliação (Avaliação Externa)



Fonte: Clímaco (2010, p.27)

Os referenciais para a autoavaliação assentam em vários campos de análise, a partir dos quais as escolas tinham de elaborar um texto para a sua apresentação oral no processo da visita dos inspetores (cf. quadro 7).

Quadro 7 - Campos de análise (Autoavaliação)



Fonte: Clímaco (2010, p.29)

6.3. Fases do Modelo

O modelo, em termos de estrutura global, prevê um conjunto de fases que, de um modo sintético, são as seguintes:

- Recolha e sistematização de informação, por parte das unidades de gestão, que se consubstancia num relatório de autoavaliação e texto de apresentação da escola. Estes documentos e outros considerados de orientação, planeamento e gestão da escola são enviados à equipa de avaliação (dois elementos da IGE e um especialista convidado);
- Análise, pela equipa externa de avaliação, de documentos e informações disponibilizadas pelas escolas;
- Visita, pela equipa de avaliação, ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada e em que se verifica a apresentação oral da escola pelo órgão de gestão,

entrevistas em painel aos vários setores da comunidade educativa e visitas às instalações da respetiva unidade orgânica;

- Elaboração de um relatório pela equipa de avaliação e envio do mesmo às escolas;

- Análise do relatório pelas unidades orgânicas, com possibilidade de contraditório;

- Publicação do relatório e contraditório, caso exista, no *site* da IGE (atual IGEC), com acesso público (Afonso, A. J., 2010b; Clímaco, 2010).

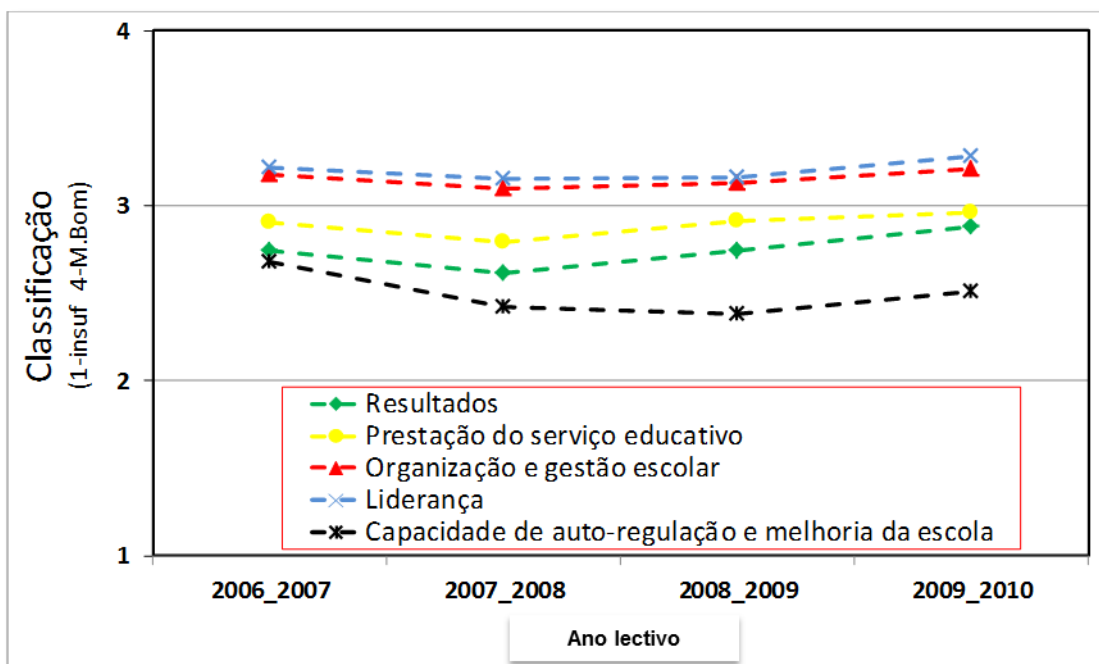
6.4. Principais Resultados da Avaliação Realizada

Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo, num estudo feito em 2011, apresentam e analisam os principais resultados da avaliação externa das escolas, realizada entre 2006 e 2010, no que diz respeito aos vários domínios que integram o quadro de referência. O quadro 8 e o gráfico da figura 4 indicam as principais classificações atribuídas nos anos letivos considerados e sua evolução.

Quadro 8 - Percentagens dos níveis de classificação atribuídos às escolas em função dos domínios do quadro de referência (Percentagens-coluna por ano letivo)

Classificação	Ano	Resultados	Prestação do serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola
Muito Bom	2006_2007	10	14	29	40	11
	2007_2008	4	10	24	32	6
	2008_2009	7	9	23	33	4
	2009_2010	12	13	29	36	4
Bom	2006_2007	55	63	61	43	48
	2007_2008	56	59	64	52	37
	2008_2009	60	73	67	51	36
	2009_2010	64	70	63	56	46
Suficiente	2006_2007	34	22	9	16	39
	2007_2008	37	31	11	15	50
	2008_2009	33	18	10	15	54
	2009_2010	24	17	8	8	47
Insuficiente	2006_2007	1	1	1	1	2
	2007_2008	3	0	0	1	7
	2008_2009	0	0	0	1	6
	2009_2010	0	0	0	0	3

Fonte: Barreira, Bidarra e Vaz-Rebelo (2011, p.86)



Fonte: Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello (2011, p.87)

Figura 4 - Evolução das pontuações obtidas nos domínios.

Com base no estudo dos referidos autores é possível constatar que:

- há uma prevalência de Muito Bom e Bom nos domínios **Organização e gestão escolar e Liderança**, ao contrário do que se verifica com o domínio **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola**, acentuando-se esta tendência nos vários anos, com exceção de 2007 e 2008;

- há proximidade entre as classificações atribuídas nos domínios da **Organização e gestão escolar e Liderança** e entre as atribuídas nos domínios **Resultados e Prestação do serviço educativo**.

6.5. Aspetos Críticos e Insuficiências do Modelo

Conforme página *web* da IGE (s.d.b), atualmente IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência), um dos pontos sensíveis deste modelo prende-se com um dos seus objetivos fundamentais: “Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados” (*Avaliação externa das escolas (ciclo 2006-2011)*, para.1). Embora o modelo contemple a apresentação, por parte das escolas, de um texto assente em diversos campos de análise (contexto,

caracterização geral da escola, projeto educativo, organização e gestão da escola, ligação à comunidade, clima e ambiente educativo, resultados e outros elementos relevantes para a caracterização da escola), e que pode ser entendido como “um interface entre a auto-avaliação já realizada e a avaliação externa que se segue” (Clímaco, 2010, p.21), a verdade é que as piores classificações foram obtidas no domínio **Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola**, como atestam os vários relatórios da IGE.

Numa reflexão sobre a autoavaliação nas escolas em Portugal, Afonso (2010b) considera que a “centralidade da avaliação externa” (p.351) secundariza a autoavaliação, o que explica, em parte, o facto de esta componente da avaliação institucional ser a menos consolidada e valorizada. O mesmo autor considera que é fundamental “apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*” (idem, ibidem), advogando que é imprescindível uma ampla formação em avaliação para os atores educativos com maiores responsabilidades nas escolas, sob pena de se expandirem estruturas especializadas que façam essa avaliação. Em sua opinião, um outro aspeto a melhorar prende-se com as dimensões da *accountability* do modelo de avaliação-prestação de contas, avaliação e responsabilização. Estando presente o pilar da avaliação em dois momentos distintos “durante o processo de auto-avaliação interna e durante o processo de ponderação e elaboração do relatório de avaliação externa” (idem, p.353), verifica-se a supremacia do pilar “prestação de contas” e insuficiente assunção do pilar da responsabilização, pese embora os normativos legais preverem algumas consequências inerentes aos resultados da avaliação externa.

Também Pacheco (2010), numa análise global do modelo de avaliação em vigor em 2007/2011, refere algumas críticas que se prendem com a sobreposição de fatores a nível de diferentes dimensões. Aponta ainda, a nível dos critérios de avaliação, a necessidade de estes serem melhor clarificados e de a sua definição ter correspondência direta com os procedimentos legais e com as orientações curriculares.

Santiago (2011), representando a OCDE no seminário realizado em setembro de 2010 sobre avaliação das escolas, elencou as insuficiências que reuniram consenso

entre os intervenientes no seminário e que se traduziram em necessidades do seguinte teor: fomentar o trabalho de autoavaliação nas escolas; acompanhar a prática letiva e organização das aprendizagens; aumentar a participação dos pais, alunos e comunidade escolar; realizar a observação da prática letiva na sala de aula; fazer o acompanhamento pós-avaliação das escolas e desenvolvimento de análises mais sofisticadas como indicador de valor acrescentado.

Baseando-se nos contraditórios apresentados por algumas escolas avaliadas, Clímaco (2010) refere que algumas delas criticam a não consistência de critérios, uma vez que textos semelhantes dos descritivos, nos relatórios efetuados pelas equipas avaliadoras, correspondem a menções qualitativas diferentes. Também em alguns desses contraditórios argumenta-se que deve ser tida em conta a realidade de cada escola na sua avaliação de desempenho.

O Conselho Nacional de Educação, no uso das competências que por lei lhe são conferidas no âmbito do sistema de avaliação, emitiu dois Pareceres sobre a AEE. Assim, o Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho, relativo a 2006/07, recaiu sobretudo sobre o processo, identificando aspetos merecedores de aperfeiçoamento e emitindo as recomendações correspondentes. O Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho, pronunciou-se sobre a AEE que decorreu nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009. A Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro, com base nas reflexões realizadas nos anteriores pareceres, nos relatórios anuais da IGE sobre AEE, nos contributos de alguns especialistas e dos participantes no seminário sobre Avaliação Externa e em estudos e documentos internacionais, contempla um conjunto de dezassete recomendações com vista ao aperfeiçoamento do modelo de AEE no 2º ciclo de avaliação. Dessa Recomendação destacamos as seguintes:

- fomentar e consolidar a autoavaliação e avaliação externa num quadro de articulação entre ambas;

- reforçar a centralidade dos resultados e assegurar uma visão mais sistémica dos parâmetros de avaliação, em que os meios e processos são analisados em interação e na sua relação com os resultados;

- dar maior relevância à organização das aprendizagens e ao trabalho dos alunos no contexto da sala de aula;

-disponibilizar atempadamente às escolas a informação necessária, sobretudo a que diz respeito ao apuramento do valor acrescentado das escolas e à definição de um conjunto de indicadores de resultados e qualidade;

-aprofundar e aperfeiçoar os mecanismos de auscultação dos atores mais diretamente envolvidos, incluindo a criação de um painel autónomo para os representantes da autarquia;

-manter as classificações qualitativas assentes predominantemente nos resultados e tendo em conta o indicador de “valor acrescentado educativo”;

-aumentar a clareza e simplicidade na elaboração dos relatórios e melhoria no diagnóstico realizado, introduzindo os principais resultados por nível de escolaridade; o esforço feito pela escola para obter os resultados; a fundamentação das classificações e das recomendações que são feitas, indicando-se os seus destinatários;

-obrigatoriedade de as escolas darem a conhecer o relatório final à comunidade educativa e de apresentarem um plano de melhoria na sequência da AEE;

-garantir modalidades eficazes de acompanhamento às escolas em matéria de autoavaliação;

-clarificar a articulação da AEE com a autonomia das escolas;

-realizar um estudo de meta-avaliação da AEE por uma entidade independente do ME (atual MEC).

7. O 2.º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas

O 2.º ciclo do modelo de AEE teve início no ano letivo 2011/2012, na sequência do relatório final produzido pelo grupo de trabalho criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. A análise do quadro 9 permite verificar os aspetos que mudaram relativamente ao 1º ciclo de AEE.

Quadro 9 - Comparação entre o 1º e o 2º ciclo da AEE

	1º ciclo (2006/2011)	2º ciclo (2011/2012)
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 a sua autonomia; Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; Contribuir para um 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.
Referentes e campos de análise	<p>-Resultados -Prestação do serviço educativo -Organização e gestão escolar -Liderança -Capacidade de autorregulação e melhoria da escola</p>	<p>-Resultados (académicos, sociais) e Reconhecimento da comunidade -Prestação do Serviço Educativo (Planeamento e articulação, Práticas de Ensino, Monitorização e avaliação das aprendizagens) -Liderança e Gestão (Liderança, Gestão, Autoavaliação e melhoria)</p>
Escala de Classificação	MUITO BOM; BOM; SUFICIENTE; INSUFICIENTE	EXCELENTE; MUITO BOM; BOM; SUFICIENTE; INSUFICIENTE (baseada no impacto da ação da escola sobre a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares e na relação pontos fortes e fracos).
Informação sobre a Escola	<p>-Documento de Apresentação da Escola (texto de autoavaliação feito pela escola e em que se inclui: o contexto e caracterização geral da escola, o projeto educativo, a organização e gestão da escola, a ligação à comunidade, o clima e ambiente educativo, os resultados e outros elementos relevantes).</p> <p>-Tratamento Estatístico de dados recolhidos junto do ME.</p> <p>-Documentos de Orientação Estratégica (PE,RI,PAA,PCE/A)</p>	<p>-Documento de Apresentação da Escola (texto sobre a autoavaliação organizacional, oferecendo uma visão do seu contexto, da sua evolução recente, das suas prioridades e dos seus projetos, do que já conseguiu e dos constrangimentos e desafios que enfrenta e dos resultados obtidos).</p> <p>-Documentos Orientadores - PE, PCE/A,PAA,RI, Relatório de AA, PCT.</p> <p>-Análise da Informação Estatística (perfil de escola: oferta educativa, meio económico, social e cultural da população escolar e resultados académicos/valor esperado).</p> <p>-Aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes e análise dos resultados obtidos.</p>
Equipas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> 2 Inspetores 1 Avaliador externo 	<ul style="list-style-type: none"> 2 Inspetores 1 Perito externo
Visita	<ul style="list-style-type: none"> 2 dias (Escola não agrupada); 3 dias (Agrupamento de Escolas) <p>-Sessão de apresentação -Visita às instalações; -Entrevistas em painel (Conselho Geral, Direção, Representante da Associação de Pais/E.E, Delegados de turma e Associação de</p>	<ul style="list-style-type: none"> 2 dias (Escolas secundárias); 3 dias (Agrupamento de Escolas) <p>-Sessão de apresentação -Observação direta (instalações, ambientes educativos, contactos informais); -Entrevistas em painel (12 painéis</p>

	Estudantes, Coordenadores de Departamento e outras estruturas de coordenação, Diretores de turma e respetivos Coordenadores, Coordenadores de Estabelecimento, Docentes sem cargo, Equipa de AA, Representante do PND, Serviço Educativo e Apoio Educativo e Serviço de Psicologia e Orientação).	representativos da comunidade educativa- Conselho Geral, Equipa de AA, docentes e técnicos dos serviços técnicos e pedagógicos, representante da associação de Pais e E.E. e representantes dos Pais, representante de grupos disciplinares e representantes de turma, Delegado de turma e Associação de Estudantes, Diretor de turma e respetivos Coordenadores, Coordenador de Departamento e outras estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica, assistentes técnicos e operacionais, docentes, representantes da autarquia, Direção).
Relatório	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Caracterização da Escola/Agrupamento • Avaliação por domínio • Avaliação por fator • Considerações finais 	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução • Caracterização da Escola/Agrupamento • Avaliação por domínio • Pontos fortes e Áreas de Melhoria
Contraditório	• 15 dias úteis após a receção do relatório	• 15 dias úteis após a receção do relatório
Plano de Melhoria	-----	Obrigatório, na sequência da AEE (prazo de 2 meses após a publicação do relatório, na página da IGEC).
Divulgação dos Resultados	• Publicação na página da IGE dos Relatórios das Escolas e eventuais contraditórios e Relatório Anual de Atividades.	• Publicação, na página da IGEC, das versões finais dos relatórios das escolas e eventuais contraditórios. Possibilidade de recurso em circunstâncias específicas e previsivelmente limitadas.

Fonte: Elaboração própria a partir de ME (2011) ²

Assim, de acordo com as propostas de alteração do referido grupo de trabalho, verificam-se as seguintes mudanças: a redução de cinco para três domínios de análise; a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; a auscultação direta das autarquias; a introdução de um novo nível na escala de classificação; a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada, a variabilidade dos ciclos de avaliação (Ministério da Educação, 2011, pág.10).

² Com base no Relatório do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011) e no relatório sobre “Avaliação Externa das Escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança (2006-2011)”, que constam dos documentos relativos à Avaliação Externa das Escolas no site da IGEC.

CAPÍTULO IV – AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA CONTÍNUA

1. Introdução

A autoavaliação é uma das vertentes do desempenho das escolas mais deficitária, como se verifica através da análise dos relatórios da IGE. Contudo, é na autoavaliação que as escolas podem encontrar uma poderosa ferramenta de mudança na medida em que, através de uma atitude de autoquestionamento e reflexão, é possível identificar problemas e definir estratégias que conduzam a uma melhoria contínua do serviço educativo.

Para que se tire o melhor partido dessa melhoria é necessário que a autoavaliação seja sistemática, que incida sobre áreas sensíveis do funcionamento da escola e que tenha liderança capaz de motivar, de influenciar e de partilhar responsabilidades e projetos (IGE, 2000).

Constituindo a autoavaliação o cerne do nosso estudo, iremos aprofundar os seguintes aspetos que consideramos fulcrais: Conceito e utilidade do processo; Dificuldades sentidas; O desenvolvimento do processo; Tipos de modelos; O instrumento de recolha de dados; A seleção dos indicadores; Apoios à autoavaliação; Papel do amigo crítico; Impactos da autoavaliação na escola; Sustentabilidade do processo e o *Benchmarking* como estratégia de melhoria.

2. Conceito e Utilidade do Processo

São várias as formas de expressar o conceito de autoavaliação. Meuret (2002) considera que pode falar-se em autoavaliação quando esta é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (p.39). Esta definição, segundo o mesmo autor, assenta em dois critérios políticos: “quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola”.

MacBeath (2004), um dos maiores especialistas em avaliação, define autoavaliação como “um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida

educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (p.90).

De uma forma mais pragmática, Van Petegem (1998, citado por IGE, 2007) descreve-a do seguinte modo:

(...) processo empreendido pela escola, no qual os professores, sistematicamente, recolhem e analisam os dados, incluindo informação sobre as percepções e opiniões dos diferentes actores. Este processo é utilizado para avaliar diferentes aspectos do desempenho da escola, tendo como referência os critérios estabelecidos. Deverá produzir resultados que ajudem, efectivamente, as escolas a definir objectivos para o seu planeamento ou para quaisquer iniciativas, com vista a um melhor desempenho (...) (p.5).

Implícito a estes conceitos está a utilidade da autoavaliação. Se esta, de facto, é a essência da escola que aprende e se com o processo se produzem resultados que permitem conduzir a escola a um melhor desempenho, podemos considerá-la a vertente da avaliação que melhor contribuirá para o desenvolvimento organizacional da mesma, o que inclui, necessariamente, uma melhoria nas práticas de ensino aprendizagem, uma das vertentes principais da missão da escola.

A autoavaliação, ao ser um motor de aperfeiçoamento, é também um motor de mudança e não um fim em si mesmo. Uma boa autoavaliação requer que se constitua um processo contínuo, gerador de ação e de questionamento (IGE, 2007). De facto, através da autoavaliação, a escola pode questionar-se sobre a sua prática e corrigi-la quando conduz a resultados insatisfatórios e adaptar o ensino às características dos seus alunos e às alterações do seu contexto, aprendendo com a experiência que vai adquirindo.

Curiosamente, numa investigação exploratória junto das escolas públicas do ensino básico e secundário, da zona norte de Portugal, realizada entre 2004 e 2005, a maioria das escolas respondentes apontam como principais motivações para promoverem a autoavaliação a necessidade que a escola tem em estar em permanente aprendizagem e em dar resposta aos problemas mais emergentes da sociedade envolvente (Alves & Correia, 2006). Segundo os mesmos autores, a autoavaliação da escola pode constituir um meio de aprendizagem quando se sustenta num conjunto de características ou de princípios, como sejam:

- no processo de autoavaliação é fundamental uma focalização progressiva numa determinada parcela da escola que interessa avaliar, mas tendo presente uma visão global da mesma;
- a autoavaliação deve ser educativa. Para isso deve questionar o valor educativo das suas atividades, programas e também da própria escola;
- deve ser processual, ou seja, deve proporcionar informação útil à orientação, regulação e certificação de todo o processo;
- proporcionar a todos os atores educativos o direito e o dever de participarem ativamente e de uma forma democrática;
- dar ênfase às metodologias qualitativas sem abandonar as de cariz quantitativo;
- a recolha de dados deve ser feita com o máximo rigor, o que se poderá garantir com a utilização de vários métodos de exploração da realidade escolar, criteriosamente selecionados;
- conhecer os diferentes pontos de vista dos diversos atores educativos;
- a autoavaliação deve ser desenvolvida com o máximo de objetividade, como forma de alcançar a credibilidade que permita a construção coletiva de sentido (idem).

Meuret (2002), reportando-se à avaliação como instrumento útil para a melhoria das escolas, sublinha que a avaliação através de um “exame profissional dos resultados e do funcionamento do estabelecimento de ensino, é a única forma possível de regular a actividade profissional dos professores” (p.41), os quais, tendo grande autonomia no interior das suas salas de aula, agem muitas vezes no sentido de atingirem os seus objetivos e não os da organização escolar. O mesmo autor considera também que a avaliação pode atuar positivamente sobre as características das escolas que estão mais associadas à sua eficácia e à sua capacidade de melhorar, exemplificando que “uma avaliação participativa favorece o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objectivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respectivos pais” (ibidem).

Na mesma linha, MacBeath et al. (2005) considera que a autoavaliação se baseia na premissa de que as organizações são aprendentes no sentido de que se tornam mais inteligentes pelo facto de terem à sua disposição instrumentos de avaliação que lhes permite criar a inteligência a que David Perkins (1996, citado por MacBeath et al.,

2005, p.171) chama “inteligência distribuída”, no sentido de que esta se gera da interação entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas.

A esta perspectiva escolar, em que a autoavaliação tem um objetivo mais imediato de aperfeiçoamento do trabalho que ocorre na sala de aula, na escola e até na comunidade, acresce a perspectiva política que a encara, não só como um mecanismo que permite às escolas melhorar em qualidade e controlar o seu progresso, mas também como forma de prestar contas aos pais e restante comunidade (idem).

3. Dificuldades Sentidas

Sendo a escola palco de micropolíticas, onde existem relações de poder, conflitos, negociações e se expressam interesses, perspectivas e objetivos divergentes, a autoavaliação deve revestir-se de uma certa complexidade (Afonso, 2010a) e ser causadora de tensões, ao pretender-se responder a dois objetivos, prestação de contas e melhoria da qualidade (Azevedo, 2007).

Segundo Lafond (1999), para além de necessária e útil, a avaliação é difícil porque, para além de ser demorada e implicar muitos atores e parceiros, também requer a utilização de técnicas difíceis de dominar, como sejam as estatísticas e inquéritos. O mesmo autor, ao considerar a existência destas dificuldades indica maneiras de as resolver, nomeadamente: iniciar a análise da vida da escola por um ou outro aspeto que se esteja a revelar mais problemático; a entrega dessa análise a várias comissões onde estejam representados todos os membros da comunidade escolar; diversificação dos métodos de análise; a não acumulação de materiais que ultrapassem a capacidade de os analisar e caso necessário solicitar ajuda exterior a nível de formação, fornecimento de instrumentos e indicadores de desempenho.

Guerra (2003) alerta para uma série de problemas que podem ameaçar e ou mesmo destruir a autoavaliação, nomeadamente, a resistência de alguns professores em serem observados, a sua falta de motivação e tempo perante uma tarefa tão complexa e difícil, o carácter individualista da profissão docente, a falta de apoio técnico, as barreiras que podem existir por parte dos órgãos hierárquicos, dos grupos formais e informais (departamentos, sala de professores, etc.), dos professores em

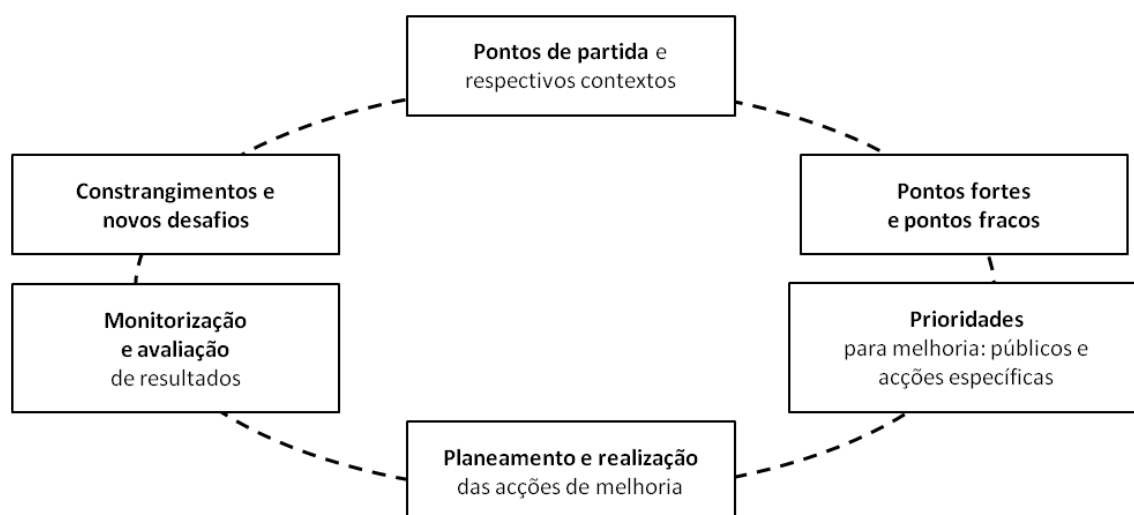
contexto de sala de aula. Considera fundamental que um grupo específico de professores lance o processo de autoavaliação fazendo compreender os seus benefícios em prol de um melhor e mais eficaz funcionamento da escola. Refere, também, que a eficácia do processo de autoavaliação só é possível se as eventuais barreiras relacionadas com a hierarquia, a territorialidade e a privacidade forem derrubadas e se existir nas escolas um certo grau de autonomia que seja refletida pelos professores e pela própria escola.

4. O Desenvolvimento do Processo

Quando uma escola entra num processo de autoavaliação é comum designar-se uma equipa representativa da comunidade educativa e decidir que modelo e instrumentos de recolha de dados se pretende.

É fundamental que a informação a recolher seja pertinente, que os métodos de recolha, tratamento e análise dos dados sejam adequados e possíveis de concretizar com os recursos e tempo disponíveis e que existam as competências necessárias para que o processo seja fiável (Oliveira et al., 2006).

Como processo que é, a autoavaliação segue um ciclo de gestão próprio e que a figura 5 ilustra.



Fonte: Oliveira et al. (2006, A-505, p.3)

Figura 5 - O processo de autoavaliação.

O primeiro passo a realizar é a caracterização do contexto da escola e meio envolvente e dos resultados dos alunos, sendo necessário questionar que informação se deve recolher para conhecer esse contexto. Também é importante determinar as áreas em que a escola está a ultrapassar as metas previstas no seu projeto educativo (pontos fortes) e as que carecem de melhoria (pontos fracos) para que se possam definir as principais prioridades de atuação para ultrapassar as dificuldades e planear novas metas e estratégias das ações de melhoria. De nada valerá esse planeamento se não forem feitas as monitorizações e avaliações de resultados para que se reflita sobre os constrangimentos impeditivos de melhoria dos mesmos e se possa partir para novos desafios que conduzam a uma melhoria contínua da organização.

Em todos os momentos do seu ciclo, a autoavaliação combina um “processo técnico com um envolvimento social e consequências políticas” (Oliveira et al., 2006, A-506, p.4). É técnico, uma vez que é preciso preparar instrumentos de recolha de dados, adotar procedimentos para analisar, tratar e divulgar esses dados, o que requer muito tempo e competências específicas, necessitando muitas escolas de recorrer ao apoio de consultores externos. Mas, por outro lado, é um processo que, levando à interação das pessoas, pode ser causador de conflitos que requeiram a intervenção das lideranças para sanar divergências e promover o trabalho colaborativo. Neste sentido, a autoavaliação ou é um “processo social e político de consolidação de um projecto educativo” (Oliveira et al., 2006, A-507, p.5) ou poderá tornar-se num processo que, não conduzindo ao desenvolvimento organizacional, se reduz a um compilar de indicadores de gestão que em nada leva à melhoria da escola (idem).

4.1. Fases do Processo

Para que a autoavaliação não se transforme num processo rotineiro que conduza à mera produção de dados, mas pelo contrário provoque a análise, a reflexão, a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar e a tomada de decisões com vista à melhoria, há que percorrer um conjunto de etapas (Díaz, 2003):

- Fase de sensibilização

Sensibilizar a comunidade educativa no sentido de compreender a necessidade de se exercer algum controlo sobre a sua atividade. É nesta fase que é importante

saber o que se pretende com a informação que se vai recolher, como se operacionalizam os campos em análise, que critérios e indicadores permitem avaliar a escola.

- Fase de implementação

Esta etapa inclui a recolha de dados contidos em relatórios, atas, pautas, testes, documentos de planificação, etc. Também pode incluir a observação de aulas e a realização de entrevistas a membros da comunidade educativa. Os dados recolhidos deverão ser alvo de análise e tratamento para serem interpretados. A interpretação dos resultados é um dos aspetos mais importantes desta fase, pois irá permitir saber o que funciona bem na escola e o que se deve melhorar.

- Fase de tomada de decisão e acompanhamento

Perante os aspetos menos positivos da escola, há que melhorá-los. Para isso é necessário fazer uma planificação sobre as estratégias, meios, apoios e recursos para essa melhoria, tornando-se imprescindível que as lideranças de topo, com a colaboração dos professores, tomem as decisões mais adequadas. O recurso, nesta fase, a um especialista pode ser importante para ajudar a encontrar soluções mais imparciais e independentes de eventuais interesses de alguns setores da escola. Na planificação deve constar também como vai ser feito o acompanhamento do processo de melhoria para avaliar a sua eficácia, retornando-se, uma vez mais ao início de um novo ciclo avaliativo.

5. Tipos de Modelos

Segundo Alaíz (2007), é possível considerar dois grandes tipos de modelos em função do modo como se concebe a organização escola:

- **modelos estruturados**, muito formatados, com referências definidas com precisão e em que os instrumentos utilizados são frequentemente os questionários de resposta fechada. Estes modelos coadunam-se com uma visão empresarial da escola e com preocupações com a eficiência e a eficácia e a obtenção de resultados quantitativos. São exemplos destes modelos, os que se baseiam na norma ISO 9000 (International Standardization Organization), *Balanced Scorecard*, EFQM e o modelo CAF, adaptado deste último;

- **modelos abertos** que, ao contrário dos anteriores, assentam nas especificidades da organização escola, que é distinta das outras organizações. Neste contexto, os atores educativos têm margem de liberdade para construir referenciais próprios.

De acordo com Alaíz (2007) existem vantagens e desvantagens em qualquer um dos modelos referidos. Enquanto os modelos abertos, mais orientados numa perspectiva humanista, dão ênfase aos autores da autoavaliação que, ao terem interesses e poderes diferentes e dinâmicas não congruentes, podem ser geradores de aprendizagem e grande envolvimento da comunidade educativa, os modelos estruturados, mais ligados a perspectivas de eficiência e eficácia, são menos convidativos para os membros da comunidade escolar, sobretudo os professores cuja formação e prática não se coadunam com as perspectivas empresariais.

A CAF, apesar de ser um modelo estruturado, é muito bem aceite nas escolas devido à sua articulação com o SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública) e à facilidade de acesso através da Internet.

Uma das vantagens dos modelos estruturados é a de, em contexto de controlo das despesas públicas, permitirem o controlo sobre a eficiência do serviço prestado, na medida em que possibilitam a obtenção de resultados mensuráveis e portanto comparáveis.

Para o autor já referido, cabe aos membros de cada comunidade educativa escolher o modelo que pretendem, desde que o critério de escolha seja o da qualidade da avaliação ao serviço da melhoria da escola, indicando como padrões de qualidade da avaliação: a utilidade, a exequibilidade, a legitimidade e a exatidão, tal como preconiza a plataforma de associações de avaliadores norte-americanos.

A propósito da escolha de um modelo de avaliação, Díaz (2003) refere: “o gestor não deve tomar como referência só o quadro conceptual e metodológico da corrente das escolas eficazes e/ou da melhoria escolar mas tem de ter também em conta as peculiaridades que têm as instituições educativas como organizações que levam a cabo um processo” (p. 23).

Concordando com MacBeath, Meuret e Schratz (1997, citado por Azevedo, 2007) «“não há uma única forma, correcta ou errada, de proceder à auto-avaliação, devendo esta, por isso, reflectir os diversos pontos de vista implicados”, e “a evolução deverá

fazer-se através de pequenos passos em frente, embora nunca perdendo de vista os objectivos gerais que se pretendem alcançar”» (p.85).

5.1. Modelos em Portugal

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estipula que a autoavaliação é obrigatória e estabelece no seu art.º 6º que os campos de análise obrigatórios são o projeto educativo, a organização e gestão, o clima e ambiente educativo, a participação da comunidade educativa e o sucesso escolar. Nesse documento não é feita qualquer referência ao modelo que deve ser adotado pelas escolas. A este propósito, Clímaco (2010) aponta como motivos para não se ter recomendado um modelo específico o facto de todos os modelos serem dinâmicos e, como tal, evoluírem no sentido de se adequarem às necessidades de melhoria das próprias escolas e o facto de competir a cada comunidade educativa fazer as opções que resultarem de um acordo entre os seus membros.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao pronunciar-se sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas, na Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro, refere que “as escolas deverão continuar a ser livres de adoptar os seus próprios referenciais de avaliação interna. Devem, contudo, ser aprofundados os mecanismos de apoio às escolas” (p.994).

Também a IGE (2010) explicita que “não pretende induzir qualquer modelo de auto-avaliação” (p.70), sendo que, segundo o seu ponto de vista, o mais importante é que a mesma se concretize e consolide.

Apesar de a autoavaliação estar em fase de generalização nas escolas, é esta faceta da avaliação externa a que denota maiores fragilidades, nomeadamente a falta de continuidade nas suas práticas (IGE, 2010). Também na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, sobre o processo de AEE, do Conselho Nacional de Educação, há referências de que a adoção de dispositivos de autoavaliação apresenta ainda muitas lacunas, adiantando que muitas escolas “adoptam dispositivos excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade escolar, não integrados nas estratégias de gestão e desligados da intervenção pedagógica concreta” (p.994).

Alaíz (2007), referindo-se aos vários modos de ação nas escolas portuguesas, no âmbito da autoavaliação, adianta:

enquanto muitas permanecem indiferentes a esta problemática, outras (com ou sem equipas específicas de avaliação interna) prestam mais atenção a rotinas antigas (por exemplo, às estatísticas de resultados académicos), aplicam instrumentos e procedimentos disponíveis em várias publicações ou ensaiam os seus próprios modelos de auto-avaliação. Em alguns casos, mais raros, há a aplicação sistemática de modelos de auto-avaliação (p.1).

Afonso (2010b), reportando-se à heterogeneidade na concretização da autoavaliação no nosso país, adianta «não deixa ainda assim de ter significado o facto de alguns agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas procurarem conhecer e operacionalizar modelos “prontos a usar (e a comprar)”» (p.349), considerando que “não é de todo irrealista falar de um emergente e ainda incipiente mercado (e/ou quase-mercado) direccionado para a avaliação institucional e, mais especificamente, para a auto-avaliação” (idem).

Alves e Correia (2008), num estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal, destacam “o reduzido envolvimento da comunidade educativa ao longo do processo, à excepção dos docentes; o reduzido número e variedade de métodos de recolha de informação e o reduzido efeito dos resultados na formação dos diversos actores da comunidade educativa” (p.380). Os referidos autores adiantam ainda que, nas escolas alvo da investigação, foi notória a motivação em realizar a autoavaliação como antecipação a uma avaliação externa, sendo esta necessária para a realização de contratos de autonomia das escolas com a tutela.

Apesar de, em Portugal, existir heterogeneidade e descontinuidade da política de avaliação e de não existir uma cultura de avaliação, têm sido realizadas algumas experiências avaliativas com a aplicação de vários modelos. Alguns desses modelos têm sido inspirados em projetos internacionais, como sejam o Observatório da Qualidade da Escola, Programa Qualidade XXI e Programa AVES (Avaliação de Escolas Secundárias), considerados modelos abertos. Também têm sido aplicados modelos estruturados, como é o caso das Normas ISO (instrumento de certificação da qualidade, mas que tem sido experimentado em escolas para avaliação interna), do *Balanced Scorecard* (possivelmente o menos conhecido), da EFQM (modelo já

experimentado em dezenas de escolas portuguesas) e do modelo CAF, atualmente em crescente aceitação pelas escolas do continente.

Pelo facto de cada um destes projetos/modelos ter contribuído e ainda contribuir para práticas de autoavaliação em escolas portuguesas e de serem reveladores da referida heterogeneidade e descontinuidade da política de autoavaliação em Portugal, merecem que consideremos cada um deles, no contexto da classificação referenciada anteriormente.

5.1.1. Modelos abertos

Observatório da Qualidade das Escolas (1992 – 1999)

O Observatório da Qualidade, inspirado em estudos internacionais, constituiu um projeto pioneiro de autoavaliação em Portugal, no âmbito do Programa Educação para Todos PEPT-2000, e visava a promoção da escolaridade obrigatória com sucesso para todos os alunos até ao ano 2000.

Segundo Azevedo (2007),

O Observatório tinha por objetivos:

- apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas,
- estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação,
- tornar a informação útil,
- aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores,
- desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social (p.56).

O modelo baseava-se em quinze indicadores de desempenho relativos a quatro dimensões: «“Enquadramento sócio-familiar da população escolar”, “Factores do ensino”, “Factores do contexto organizacional”, “Resultados da aprendizagem”» (Clímaco, 2005, p.196). Como refere esta autora (2010),

O “Observatório da Qualidade da Escola” foi um duro processo de aprendizagem para muitas escolas, que por tradição não tratavam nenhum dos dados com que alimentavam as estatísticas nacionais, nem tinham sentido a sua falta. A sua surpresa foi descobrir como podiam pensar a sua escola “lendo” o significado dos números em cada indicador e comparar-se com outras escolas semelhantes (p. 12).

A redução do modelo a um mero cálculo estatístico retirou-lhe do cerne de todo o trabalho as questões da qualidade, o que contribuiu para que fosse perdendo força como instrumento de autoavaliação (Clímaco, 2005).

Projeto Qualidade XXI (1999-2002)

Na sequência do *Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, cujo objetivo era introduzir a cultura de autoavaliação, foi aplicado, em 101 escolas portuguesas, no final da década de 90, o Projeto Qualidade XXI. O modelo

(...) apresentava como objectivos:

- fomentar o uso sistemático de dispositivos de auto-avaliação por parte das escolas básicas e secundárias,
- fomentar e enriquecer a reflexão sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional,
- permitir a fundamentação de decisões sobre esta matéria, aos diversos níveis,
- criar condições para, numa perspectiva de longo prazo, se proceder à generalização progressiva de estratégias de auto-avaliação nas escolas (Azevedo, 2007, p.57).

A um grupo monitor, em que estavam representantes do conselho diretivo, professores, alunos, pais e funcionários da escola, cabia a função de elaborar o «“perfil do desempenho da escola”» (Clímaco, 2005, p.203) para cuja descrição era utilizada uma grelha de autoavaliação organizada em quatro áreas: «“resultados da aprendizagem”, “processos a nível da aula”, “processos a nível da escola” e “relações com o contexto”» (idem, ibidem).

O perfil do desempenho da escola, constituindo um diagnóstico da mesma, permitia a identificação, por parte do grupo monitor, das prioridades que deviam ser alvo de um plano de ação. Na sequência desse plano eram formados vários grupos de ação, aos quais competia produzir ou escolher instrumentos de recolha de dados, recolher dados, fazer o respetivo tratamento e análise, bem como a divulgação dos aspetos mais significativos. O «“grupo monitor”» (Azevedo, 2007, p.57) era apoiado por um consultor externo, também considerado «“amigo crítico”» (idem). Todavia, dificuldades de carácter técnico-científicas havidas com o recrutamento do amigo crítico contribuíram para o abandono do projeto.

Programa AVES (2000-....)

O programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias- é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, inspirado no modelo espanhol, desenvolvido pelo IDEA (*Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*). O Programa tem como objetivos (Azevedo, 2007):

- conhecer os processos educativos de cada escola,
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar,
- analisar o impacto das mudanças,
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem,
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares,
- elaborar modelos explicativos da informação obtida,
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria,
- conhecer melhor os factores da qualidade da educação, em Portugal (p.62).

O conceito central deste programa é o valor acrescentado (medida do contributo da escola para a aprendizagem dos alunos), em que se tem em conta os resultados iniciais dos alunos (*inputs*), os de saída (*outputs*) e o nível sociocultural da escola para o cálculo desse valor. É um modelo que articula a autoavaliação com a avaliação externa e que valoriza: entrada, contexto, processos e resultados (Alaíz, 2011).

Digamos que o programa AVES contribui para a melhoria da qualidade das escolas, na medida em que, ao identificar fatores que promovem ou impedem a qualidade do seu desempenho, faz, também, a ligação com as ações e os projetos que se poderão mobilizar com vista à melhoria desse mesmo desempenho (Azevedo, 2007).

5.1.2. Modelos estruturados

O Balanced Scorecard (BSC)

O BSC constitui uma metodologia que permite definir, avaliar e monitorizar os objetivos estratégicos delineados para as organizações, através da construção de um conjunto de indicadores quantitativos. Estes indicadores estruturam-se em torno de quatro perspetivas: “(...) inovação e liderança; processos internos; clientes e gestão financeira. Os indicadores de cada uma das perspetivas estabelecem entre si relações

de causa-efeito, as quais são baseadas em hipóteses que permanentemente têm de ser revistas” (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007, p.64).

Este modelo insere-se no novo paradigma da administração pública que valoriza a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos e em que a satisfação dos clientes assume um papel preponderante. Este modelo de gestão estratégica é cíclico e evolutivo (cf. figura 6).



Fonte: Caldeira (2009, p.16)

Figura 6 - Modelo de gestão estratégica.

A adoção deste modelo implica fazer: diagnóstico estratégico através da análise da envolvente externa e interna da organização (análise dos *stakeholders* e a análise *SWOT- Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*); formulação estratégica (materializada no plano estratégico, em que se define a missão, a visão, os valores, as principais linhas de orientação estratégica, os objetivos, as metas e as iniciativas estratégicas); implementação da estratégia (consubstanciada pelo cumprimento dos planos de atividades e orçamento); acompanhamento estratégico e, finalmente, a avaliação, também tida como prestação de contas, em que se verifica até que ponto foi concretizado o «“sonho” estratégico» (Caldeira, 2009, p.17).

Nesta linha, muitos Projetos Educativos de Escola explicitam a missão e a visão das respetivas organizações, os pontos fortes, os aspetos a melhorar, os objetivos estratégicos e as metas com a definição dos respetivos indicadores.

Sendo o BSC um processo cíclico, a sua aplicação à escola contribui para que, tal como nas empresas, as escolas possam aferir e valorizar as suas especificidades, testar a solidez das suas orientações estratégicas, reformular os processos, medir os resultados, ou seja, contribuir para o “*improvement*” enquanto melhoria contínua da qualidade do serviço prestado.

O *Balanced Scorecard* pode também ser utilizado no contexto de outros modelos de autoavaliação, como no caso do modelo CAF, em que pode ser muito útil na implementação dos planos de melhoria e constituir, deste modo, um complemento na utilização do modelo. É, também, muito útil para informar os colaboradores da organização e as partes interessadas sobre o estado de cumprimento do planeamento estratégico, por parte da organização.

Normas ISO

As normas ISO, elaboradas pela *International Standardization Organization*, estão associadas à noção de gestão da qualidade total e são a expressão de boas práticas de gestão, organizadas e classificadas num conjunto de exigências normativas acessível a qualquer organização.

No âmbito da família das normas ISO, a ISO 9000 descreve os fundamentos dos sistemas de gestão da qualidade, a ISO 9001 especifica os requisitos de um sistema de gestão da qualidade, a ISO 9004 fornece as linhas de orientação para a melhoria de desempenho e a ISO 19011 dá orientação para a execução de auditorias a sistemas de gestão da qualidade (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, s.d.b).

Reportando-nos concretamente à norma ISO 9000:2000, esta identifica os oito princípios básicos de gestão da qualidade: Orientação para o cidadão, Liderança, Participação dos funcionários, Orientação para os processos, Orientação para o sistema de gestão, Melhoria contínua, Decisões baseadas em factos, Relações mutuamente vantajosas com os fornecedores (Carapeto & Fonseca, 2006).

As normas ISO, apesar de constituírem um instrumento fundamental dirigido à certificação da qualidade das empresas, têm sido ensaiadas, também, para a avaliação interna de organizações educativas.

Modelo EFQM

O Modelo de Reconhecimento da Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) constitui uma ferramenta prática que visa posicionar as organizações no sentido da excelência, contribuindo para que conheçam os seus pontos fracos e identifiquem as soluções no sentido da melhoria contínua (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, s.d.a).

Este modelo assenta em cerca de trinta subcritérios distribuídos por nove critérios, dos quais cinco são relativos aos Meios (o que a organização faz para obter resultados) e que incluem a liderança, as pessoas, o planeamento e a estratégia, os recursos e parcerias, e quatro relativos aos Resultados (aquilo que a organização alcança), abrangendo a satisfação das pessoas, a satisfação dos clientes, impacte na sociedade e resultados chave do desempenho.

O referido modelo serviu de base, em 2000, ao **Projeto Melhorar a Qualidade** e envolveu quarenta e seis escolas em Portugal. Foi devidamente adaptado ao contexto de ensino, através de parceria entre a Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo e a empresa QUAL (Formação e Serviços em Gestão da Qualidade). O projeto teve o intuito de proporcionar às escolas associadas a realização voluntária da autoavaliação. O processo era conduzido por um Animador de Melhoria e uma equipa de autoavaliação com o apoio de um consultor da QUAL afeto a uma determinada escola. Após a autoavaliação propriamente dita, elaborava-se um Plano de Ação de Melhoria e respetiva implementação (Saraiva, Burguete & Orey, 2002).

Modelo CAF

A CAF (*Common Assessment Framework* - Estrutura Comum de Avaliação) é uma ferramenta da gestão da qualidade total inspirada no modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade. Foi criada para ajudar as organizações públicas da UE a melhorar o desempenho através da utilização de técnicas de gestão da qualidade. O modelo tem sido alvo de evolução, como o comprovam as várias

versões que traduzem a procura de um aperfeiçoamento contínuo, com base nas experiências e dificuldades dos seus utilizadores (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007).

Objetivos do modelo

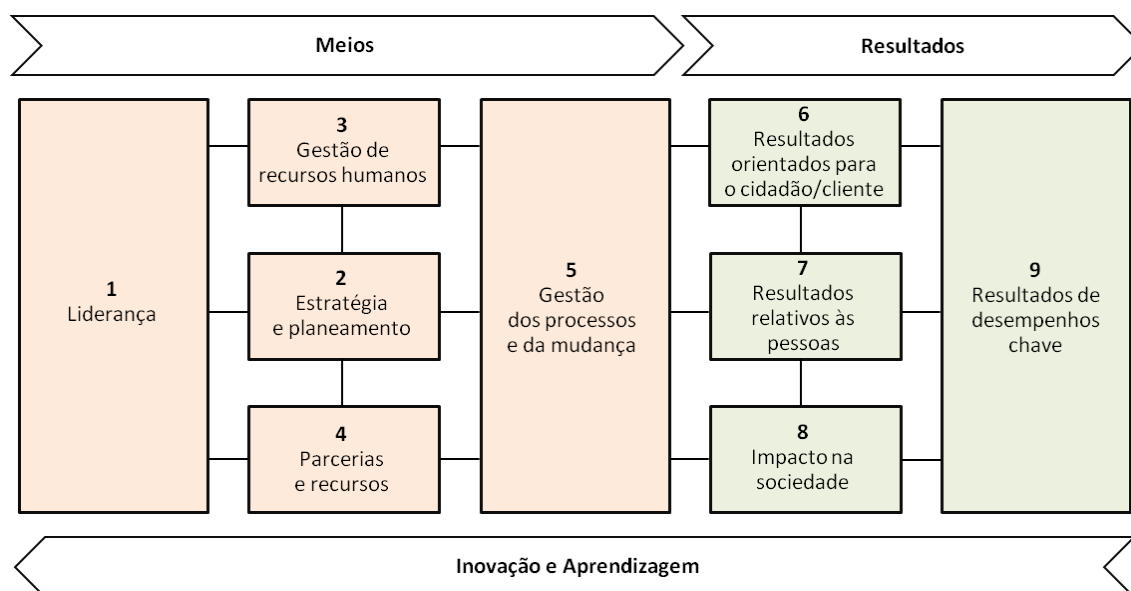
Com base no modelo CAF 2010 pretende-se atingir:

(...) quatro objectivos principais:

1. Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management / TQM*) e orientá-la (...) para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA» - Planear (...); Executar (...); Rever (...) e Ajustar (...);
2. Facilitar a auto-avaliação das organizações públicas com o objectivo de obter um diagnóstico e um plano de acções de melhoria;
3. Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
4. Facilitar o «*bench learning*» entre organizações do sector público (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007, p.6).

Estrutura e fases de implementação

À semelhança do modelo EFQM, o modelo CAF (cf. figura 7) estrutura-se também em nove critérios, sendo que os cinco critérios relativos aos *Meios* se dividem em vinte subcritérios e os quatro critérios relativos aos *Resultados* se subdividem em oito subcritérios. Cada um dos subcritérios engloba diversos indicadores.



Fonte: Adaptado de Carapeto & Fonseca (2006, p.58) e Silvestre (2010, p.229)

Figura 7 - Modelo da *Common Assessment Framework*.

Na implementação da CAF é útil seguir um conjunto de dez passos, conforme se indica no quadro 10:

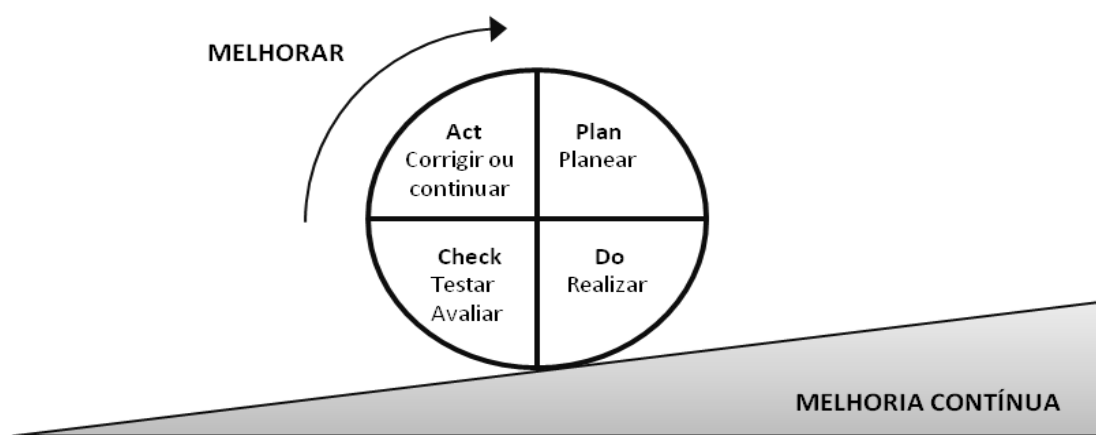
Quadro 10 – Fases do processo de autoavaliação

FASE 1 O início da caminhada CAF		
<p>1º <u>Decidir autoavaliação</u></p> <p>Assegurar a existência de uma decisão clara por parte da gestão, preferencialmente após um processo de consulta às partes interessadas relevantes;</p> <p>Designar um líder do projeto;</p> <p>Elaborar o planeamento estratégico da AA, incluindo a definição dos objetivos, âmbito, metodologia da AA e sistema de pontuação.</p> <p>2º <u>Divulgar autoavaliação</u></p> <p>Definir e implementar um plano de comunicação;</p> <p>Estimular o envolvimento da organização na AA;</p> <p>Comunicar, durante as várias fases, com todas as partes interessadas.</p>	FASE 2 O processo de autoavaliação	
	<p>3º <u>Criar equipa de autoavaliação</u></p> <p>Decidir o número de equipas de autoavaliação;</p> <p>Criar uma ou mais Equipas de Autoavaliação que sejam representativas da organização, respeitando um conjunto de critérios;</p> <p>Escolher o líder da equipa;</p> <p>Decidir se o líder do projeto deve ou não fazer parte da equipa de autoavaliação (EAA).</p> <p>4º <u>Formação</u></p> <p>Organizar a informação e a formação para os gestores;</p> <p>Organizar a informação e a formação para a EAA;</p> <p>O líder do projeto deve fornecer à EAA os documentos relevantes da organização;</p> <p>Definir as partes interessadas relevantes, os produtos e serviços que são prestados e os processos-chave.</p> <p>5º <u>Realizar a autoavaliação</u></p> <p>Realizar a avaliação individualmente ou em equipa e pontuar;</p> <p>Obter o consenso da equipa quanto ao diagnóstico e pontuação.</p> <p>6º <u>Elaborar relatório de autoavaliação</u></p>	FASE 3 Plano de melhorias / Prioritização
	<p>7º <u>Plano de melhorias</u></p> <p>Priorizar as ações de melhoria;</p> <p>Programar as ações no tempo, de forma realista;</p> <p>Integrar o plano de melhorias no planeamento estratégico.</p> <p>8º <u>Divulgar plano de melhorias</u></p> <p>9º <u>Implementar plano de melhorias</u></p> <p>Definir uma metodologia consistente para monitorar e avaliar as ações de melhoria, com base no ciclo <i>Plan-Do-Check-Act</i>;</p> <p>Designar uma pessoa responsável para cada ação;</p> <p>Implementar as ferramentas de gestão mais apropriadas de forma permanente.</p> <p>10º <u>Planear autoavaliação seguinte</u></p> <p>Avaliar as ações de melhoria através de uma nova autoavaliação.</p>	

Fonte: Elaboração própria (com base em DGAEP, 2007)

Ciclo de Melhoria

No modelo CAF, o processo de autoavaliação, na fase de implementação do plano de melhoria, segue um ciclo de ações conhecido como o “ciclo de melhoria” ou “ciclo de Deming” (cf. fig.8), em que têm de ser ultrapassadas quatro fases para se conseguir a melhoria contínua, tal como Deming descreve: planejar (fase do projeto), realizar (fase da execução), avaliar (fase do controlo) e agir (fase da ação, adaptação e correção).



Fonte: Vicente (2004, p.52)

Figura 8 - Círculo de Deming (PDCA).

Estas quatro fases reforçam a ideia de que os planos de melhoria devem começar com um planeamento cuidadoso, o qual deve resultar numa ação eficaz a ser revista e eventualmente ajustada. Por último, volta-se à fase de planeamento inicial, dando-se continuidade ao ciclo de melhoria (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007).

Clímaco (2005), ao mencionar esta “sequência de gestão” (p.211), refere que a mesma “sugere como a auto-avaliação é um processo integrado, de apoio ao planeamento e à estratégia ou execução, que funciona como um contínuo feedback orientador da acção” (ibidem).

Vantagens, dificuldades e motivações

A aplicação da CAF numa organização, de uma forma sistemática, tem como principais vantagens: realizar um exercício de autoavaliação a baixo custo; exigir poucos recursos; aumentar a mobilização interna da organização; criar apoios para a

mudança; encorajar o desenvolvimento de uma cultura de excelência que conduz a um ciclo de melhoria contínua (Carapeto & Fonseca, 2006). Estes autores referem que, de acordo com um questionário realizado na UE em 2002 e com um estudo realizado em 2003 sobre a utilização da CAF nas administrações públicas europeias, as conclusões indicam, ainda, como vantagens, as seguintes:

- Melhoria do sistema de gestão;
- Melhoria do conhecimento real da instituição, dos seus pontos fortes e áreas a melhorar;
- Partilha de informação;
- Criação de indicadores de controlo da qualidade;
- Definição de orientações estratégicas a nível institucional;
- Sistematização de tarefas e compreensão da sua importância no contexto da organização;
- Aumento da sensibilização para as questões da qualidade (idem, pp.62-63).

Foram apontadas como principais dificuldades: a compreensão do modelo no que concerne aos critérios, terminologia e sistema de pontuação e também a nível da sua implementação, quando não existe o apoio metodológico adequado. Sobre os motivos que levaram as organizações a utilizar a CAF, as conclusões, retiradas do questionário referido e de um estudo realizado na Bélgica em 2002, apontam como motivações internas: a orientação para a qualidade num contexto da GQT, o desenvolvimento de atividades de *benchmarking* com outras organizações, a preparação da certificação pela EFQM ou pelas normas ISO. As motivações externas prendem-se com pressões para aumentar a eficiência e a eficácia e com a estratégia de carreira dos gestores de topo (idem).

A Escola e a CAF

Quando numa escola se aplica o modelo CAF, são as suas lideranças, mais concretamente a direção executiva, o conselho pedagógico, os coordenadores e os restantes professores, as que permitem que nela se alcance a excelência ao nível dos resultados. Estes dizem respeito à satisfação dos seus Clientes/Cidadãos (alunos e famílias, empresas, sociedade), das Pessoas (professores e restantes colaboradores), da Sociedade e dos Resultados – chave do desempenho (Leandro, 2002). Deste modo, digamos que a CAF permite analisar o desempenho da escola, concebendo-a como uma empresa, em que existe uma estrutura organizacional hierárquica, com os cargos

e funções bem estabelecidos e uma clara definição de objetivos de eficiência e produtividade.

O modelo CAF é, na verdade, um modelo tipicamente estruturado, que possui referenciais bem definidos, processo baseado em pontuações, instrumentos de recolha de dados muito formatados e discussão baseada em evidências (Sousa & Terrasêca, s.d.).

6. O Instrumento de Recolha de Dados

Após a escolha das áreas a avaliar há que encontrar os instrumentos mais adequados. Não é indiferente utilizar questionários, fazer observações ou realizar entrevistas. A escolha do instrumento requer que se pondere sobre a sua natureza, as suas potencialidades e limitações, sendo útil levantar algumas questões relacionadas com o objetivo (para que serve?), com a exequibilidade (quais serão as consequências não esperadas?), praticabilidade (haverá capacidade de utilizar tal instrumento?), tempo (está adequado ao tempo de que se dispõe? quanto tempo para se obter a informação de retorno?), dados (que dados se pretende obter?) e com o envolvimento das pessoas (quem irá ser envolvido no processo?) (MacBeath et al., 2005).

Para que um instrumento garantir um mínimo de qualidade deve obedecer aos seguintes critérios:

- estar adequado aos objetivos da atividade de autoavaliação a que diz respeito;
- permitir a comparação tanto a nível interno (a situação existente é comparada com a situação considerada desejável pela escola) como a nível externo (a situação existente é comparada com padrões gerais ou com a situação noutras escolas);
- utilizar tanto os métodos quantitativos (questionários) como qualitativos (entrevistas, observação, etc.);
- incluir contexto (identificação da escola, sua localização e aspetos administrativos), *input* (recursos humanos), processos (como a escola utiliza os recursos para maximizar a qualidade da educação) e indicadores de *output* (desempenhos de aprendizagem, percurso escolar, destino dos alunos que acabam a escola e eficácia);

-
- ser útil (obter resultados que sejam úteis para as questões abordadas na autoavaliação);
 - atender à exequibilidade em termos de custos efetivos e da relação custos-resultados;
 - ter em conta aspetos éticos, através da definição antecipada de objetivos com vista a evitar objetivos ocultos ou a falta de ética;
 - atender a aspetos técnicos do instrumento. Alguns instrumentos são mais adequados para a comparação, enquanto outros são mais orientados para o desenvolvimento (IGE, 2007, pp.22-26).

7. A Seleção dos Indicadores

Vários são os conceitos de indicador em Educação. Nuttal (1989, citado por Clímaco, 2005) define-o como uma informação “sobre o desempenho ou comportamento de um sistema educativo” (p.122). É um termo que normalmente se associa a “informação estatística”» (Clímaco, 1992, p.64). Porém, Nuttal (1990, citado por Clímaco, 1992, p.64) alerta que «“nem toda a informação estatística corresponde a um indicador”» e que para o ser é necessário que «“se relacione com aspectos que se articulam com os objetivos e com os resultados desejados do próprio sistema”»; e que “forneça uma informação relevante para a tomada de decisão”» (idem, pp.64-65). Precisa, ainda, de ter um termo de referência que torne possível as comparações. Por outro lado, os indicadores tomados individualmente têm uma capacidade informativa muito limitada, sendo que para captar a complexidade de uma situação real é necessário desenvolver sistemas de indicadores. Mesmo assim, obtém-se apenas um perfil da situação. Os indicadores só permitirão explicar e avaliar se forem completados com dados e análises mais profundas (idem).

Assinale-se o progresso a nível dos indicadores que permitiram a mudança de estatísticas descritivas para uma estatística de avaliação, em que se recolhe informação em várias dimensões, como sejam o contexto, os recursos, os processos e os resultados. Evidenciando esta dimensão avaliativa, Scheerens (1990, citado por Clímaco,1992) define indicadores como “estatísticas que permitem juízos de valor sobre aspectos chave do funcionamento dos sistemas educativos” (p.67).

A seleção de indicadores reveste-se da maior importância e está sempre “associada a um quadro de valores ou de referenciais teóricos que condicionam e limitam o seu significado e utilidade” (Clímaco, 2005, p.123-124). Segundo esta autora, qualquer escolha de indicadores para cumprir as suas funções “deve ter por base a informação sobre o tipo de factores que a investigação tem associado à qualidade educativa, ao progresso ou à capacidade de evolução da escola, à sua capacidade de proporcionar boas vivências e experiências escolares e de promover boas aprendizagens” (idem, p. 124).

É neste contexto que vários estudos têm procurado identificar fatores relacionados com a qualidade das aprendizagens e que se traduzem em três modelos de avaliação de desempenho da escola: o modelo da produtividade educacional, construído a partir de investigações de Walberg (1984,1983,1986) (cf. quadro I - Anexo A), que tem como “objectivo demonstrar a relação entre os meios ou recursos disponibilizados para a educação e os resultados alcançados” (Clímaco, 1992, pp.77-78); o modelo das escolas eficazes que “procura no funcionamento das instituições ou nos processos educativos os factores que explicam a eficácia educativa” (idem, p.78) e o modelo dos indicadores de desempenho que, partindo da investigação sobre escolas eficazes, “procura construir sistemas de indicadores que conjuguem os factores de contexto, de recursos, de funcionamento e de resultados de modo a orientar a decisão política” (idem, ibidem).

Os diversos fatores que influenciam o processo educativo são referidos também por vários autores com uma nomenclatura muito semelhante à anteriormente mencionada, apelidando-os de variáveis de entrada ou *input*, variáveis de processo, variáveis de produto ou *output* e variáveis de contexto. Nas variáveis de entrada enquadram-se muitos indicadores relativos aos recursos físicos, financeiros e humanos que as escolas utilizam na sua atividade; nas variáveis de processo incluem-se indicadores que permitem analisar o que se desenvolve no interior das escolas e das aulas; nas variáveis de produto incluem-se os indicadores que medem os resultados do processo de ensino realizado nas escolas, o que permite avaliar a qualidade dos serviços prestados pela mesma; e nas variáveis de contexto integram-se indicadores relacionados com a família do aluno e indicadores relacionados com a comunidade onde se situa a escola (Díaz, 2003).

Num processo de autoavaliação, tendo como princípio que é o modelo que condiciona o tipo de informação que deve ser recolhida, a seleção dos indicadores está intimamente relacionada com o modelo adotado pela escola. No modelo CAF, utilizado por muitas escolas, uma análise atenta do mesmo permite-nos verificar que cada um dos nove critérios apresenta um conjunto de indicadores denominados subcritérios, num total de vinte e oito, que identificam as principais questões a considerar na avaliação da escola. Por sua vez, cada subcritério é ilustrado com subindicadores que descrevem o conteúdo dos mesmos e sugerem possíveis áreas de abordagem com o objetivo de explorar a forma como a gestão da escola responde às exigências expressas nos subcritérios (Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público, 2007).

Assim, com base no modelo CAF 2006 (cf. quadro 11), para cada um dos nove critérios estão definidos os seguintes subcritérios:

Quadro 11 - Subcritérios utilizados no modelo CAF

CRITÉRIOS	SUBCRITÉRIOS
1 LIDERANÇA	Dar uma orientação à organização desenvolvendo a visão, missão e valores
	Desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização, do desempenho e da mudança
	Motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo
	Gerir as relações com os políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada
2 ESTRATÉGIA E PLANEAMENTO	Obter informação relacionada com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas
	Desenvolver, rever e actualizar o planeamento e a estratégia tendo em conta as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis
	Implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização
	Planear, implementar e rever a modernização e a inovação
3 PESSOAS	Planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente em sintonia com o planeamento e a estratégia
	Identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais
	Envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades
4 PARCERIAS E RECURSOS	Desenvolver e implementar relações de parceria relevantes
	Desenvolver e implementar parcerias com os cidadãos/clientes
	Gerir os recursos financeiros
	Gerir o conhecimento e a informação
	Gerir os recursos tecnológicos
5 PROCESSOS	Gerir os recursos materiais
	Identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma sistemática

5 PROCESSOS	Desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os cidadãos/clientes
	Inovar os processos envolvendo os cidadãos/clientes
6 RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS CLIENTES	Resultados de avaliações da satisfação dos cidadãos/clientes
	Indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes
7 RESULTADOS DAS PESSOAS	Resultados das medições da satisfação e motivação das pessoas
	Indicadores de resultados relativos às pessoas
8 IMPACTO NA SOCIEDADE	Percepções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais
	Indicadores de desempenho social estabelecidos pela organização
9 PRINCIPAIS RESULTADOS DE DESEMPENHO	Resultados externos
	Resultados internos

Fonte: Elaboração própria (com base em DGAEP, 2007, pp.14-36)

Para que a autoavaliação seja uma estratégia de melhoria da escola, não basta haver acordo no modo de a descrever, dos indicadores a ter em conta e do modo como se vai recolher e tratar os dados. É, também, necessário que a recolha seja periódica, que se utilize sempre a mesma metodologia para se poder concluir da evolução ocorrida e que a comunidade educativa participe no processo desde o seu início (Clímaco, 2005).

8. Os Responsáveis pelo Processo

Em regra, as escolas designam uma equipa de autoavaliação heterogénea em que estejam representantes dos órgãos de administração e gestão, representantes dos professores, do pessoal não docente, dos pais/encarregados de educação e dos alunos, cabendo a esta equipa promover e concretizar a autoavaliação. Contudo, é fundamental saber quem promove, dá continuidade e monitoriza a autoavaliação na escola. O diretor, sendo o órgão de administração e gestão da escola, constitui, certamente, a entidade que garante a promoção do processo. Por outro lado, a competência do Conselho Geral, em matéria de autoavaliação, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, é a de apreciar os resultados do processo. Contudo, consideramos que o papel deste órgão, neste particular, não poderá limitar-se a esta função. De facto, se tivermos em conta o estabelecido no art.º 11º do citado dispositivo legal, em que o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica

responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, concordamos com a IGE quando considera que no processo de autoavaliação seja assegurada a intervenção do órgão máximo da escola nas opções estratégicas relativas a temas e áreas consideradas prioritárias, atores a envolver, formas e momentos de divulgação e de debate de resultados, para além do acompanhamento que deve ser dado pelo órgão Diretor e pelo Conselho Pedagógico (Oliveira et al., 2006).

Para que o processo seja útil e válido é ainda fundamental uma participação alargada de professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, alunos e representantes da comunidade educativa, no sentido de, não só conhecerem os resultados da autoavaliação, como também refletirem, debaterem e sugerirem propostas de melhoria. Como refere Meuret (2002) “uma avaliação participativa favorece o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objectivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respectivos pais” (p.41).

9. Apoios à Autoavaliação

O apoio à autoavaliação pode ser dado a vários níveis. Em primeira instância, o Ministério da Educação, através da sua administração educativa, tem o dever de incentivar e apoiar a autoavaliação nas escolas de várias formas, designadamente através da apresentação atempada dos dados estatísticos que vai recolhendo através de testes, de exames, de provas, de auditorias, etc.; promoção e apoio à formação em práticas de autoavaliação; realização de avaliação externa em complemento com a autoavaliação; divulgação de informação através de um sítio na *web*; atribuição ao Conselho de Escolas de um papel privilegiado (Oliveira et al., 2006).

Também as instituições de ensino superior e de centros de investigação podem prestar um apoio direto às escolas, quer assessorando os órgãos de gestão ou as equipas de autoavaliação, quer revestindo o papel de amigo crítico.

Outro tipo de ajuda externa que está a ser muito utilizada pelas escolas é a consultoria de especialistas em avaliação.

Por outro lado, as próprias escolas ao constituírem-se em rede podem partilhar conhecimentos, boas práticas, recursos e apoio à autoformação.

10. O Papel do Amigo Crítico

Num contexto de autoavaliação das escolas, a figura do “amigo crítico” tem sido, cada vez mais, alvo de referência.

Swaffield (2003, citado por Alaíz, 2011) define amigo crítico como “alguém que não só tem uma perspectiva da escola diferente da que têm os que estão no interior dela, como presta assistência no sentido de verem o que é familiar sob uma nova luz” (ficheiro em vídeo “Última transmissão”, 01’05’’).

Em Portugal, a existência do amigo crítico foi algo de inovador aquando do desenvolvimento do Projeto-Piloto Europeu sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, no período de 1995 a 1999, e continuado pelo Projeto Qualidade XXI, de 1999 a 2002 (Alaíz, 2011). Em alguns casos de escolas envolvidas no primeiro projeto, o amigo crítico desempenhou vários papéis, como o de “conselheiro científico”, dando uma visão clara dos pontos fortes e fracos da escola, sugerindo métodos, etc.; de “organizador”, estruturando os processos, dando orientação para a ação, etc.; de agente “motivador”, valorizando o projeto da escola, encorajando, etc.; “de facilitador” ao procurar manter o equilíbrio entre assuntos profissionais e pessoais; de “colaborador em rede”, partilhando informação e de “actor externo”, portador de um olhar diferente que critica, argumenta, etc. (IGE, 2007, p.19).

Conforme referem MacBeath et al. (2005), um dos papéis cruciais do amigo crítico é ajudar os atores internos na utilização dos dados, criando o distanciamento necessário a uma avaliação mais rigorosa.

A figura do amigo crítico não deve ser um elemento da escola, mas alguém do exterior que conhece e compreende a complexidade da organização escola e que a apoia e defende, mas sendo capaz de a desafiar nas suas práticas e propor mudanças necessárias a uma melhoria contínua. É assim, um papel muito difícil, uma vez que deve conciliar a faceta de amigo com a de crítico, o que exige, no dizer de Sarason, «uma “sensibilidade apurada”» (1986, citado por MacBeath et al., 2005, p.188).

11. Impactos da Autoavaliação na Escola

Tendo a autoavaliação potencialidade de induzir transformações nas escolas, no sentido da sua melhoria, interessa-nos averiguar qual o impacto da sua implementação.

Segundo Simões (2010), os impactos da autoavaliação na escola poder-se-ão considerar a vários níveis, nomeadamente: organizacional, através de uma gestão mais informada e de um clima mais positivo; profissional, em que o núcleo docente se torna mais cooperante, reflexivo e aprendente; do desenvolvimento curricular, em que os alunos são atores e autores principais de dinâmicas de autoavaliação.

Através da promoção, entre 2001 e 2003, do projeto de avaliação da autoavaliação das escolas - Projeto ESSE, pela SICI, em treze países europeus, em que Portugal estava incluído, é reconhecida na autoavaliação uma série de consequências benéficas para a escola, das quais destacamos:

- aumenta o auto-conhecimento (...); (...)
- gera a compreensão e o discernimento sobre a finalidade, os processos e o valor da auto-avaliação (ajuda a definir critérios de avaliação, identifica pontos fortes da escola, identifica lacunas e necessidades de mudança, fornece informação sobre iniciativas prévias, fornece ferramentas para análise, permite um enfoque sistemático na realização de objectivos, dá oportunidade de ouvir, noutra perspectiva, os estudantes e os pais);
- fortalece a cultura geral da escola, a cultura da avaliação e a cultura do profissionalismo; (...)
- alinha a autonomia profissional individual dos professores à política da escola; (...)
- introduz, em geral, melhorias nas escolas: encoraja-as a serem mais pro-activas na monitorização do seu próprio progresso, a centrarem-se no trabalho de equipa, no aperfeiçoamento das relações com os actores envolvidos; (...)
- tem um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes;
- a auto-avaliação leva à acção e melhoria (a curto e a longo prazo) nas áreas avaliadas (IGE, 2007, pp.34-35).

Estas mudanças pressupõem um esforço coletivo da escola, o que implica uma direcção “colegial, participativa, pedagógica e dirigida para a mudança” (Azevedo, 2007, p.82), os professores como agentes principais da alteração da «“cultura escolar”» (idem) e os alunos, o alvo que justifica esse esforço coletivo.

Poder-se-á dizer que uma autoavaliação que não envolva toda a comunidade educativa, que não seja mobilizadora nem abrangente nas suas componentes, que não

origem planos de melhoria consequentes e que, em última análise, não tenha reflexos na melhoria das condições de ensino, das aprendizagens e dos resultados escolares, será, com certeza, ineficaz e sem sentido. É, no dizer de Almeida (2010) “ao nível dos seus impactos que o processo de auto-avaliação deve ser valorado” (p.161). Contudo, o sucesso da autoavaliação carece de uma condução positiva do processo, a qual passa por um conjunto de características comuns associadas, mais precisamente:

- liderança forte,
- metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar,
- empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria,
- definição e comunicação clara de políticas e orientações,
- actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados,
- forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação,
- os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos,
- bom planeamento das acções e da afectação de recursos,
- um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade,
- uma infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo (Azevedo, 2007, pp.81-82).

Uma autoavaliação que as escolas promovam só para dar cumprimento à lei, não será com certeza eficaz, os seus impactos poderão ser desprezíveis ou mesmo nulos porque o processo não proveio de uma força coletiva, de uma necessidade de entender a autoavaliação como instrumento de melhoria da qualidade. É mais importante perceber os efeitos de uma autoavaliação na organização e gestão da escola, nos modos como os professores exercem a docência, na relação da escola com a comunidade, no sucesso dos alunos, entendido este não apenas a nível académico, mas também a nível do seu desenvolvimento integral, do que indagar se as escolas apenas cumpriram o ritual burocrático que possa estar associado ao processo de autoavaliação. Tanto mais que, segundo um estudo elaborado por Rocha (2012), junto de 287 escolas que foram avaliadas em 2008-2009 pela IGE, no sentido de averiguar se existe correlação entre as classificações atribuídas nos domínios dos resultados e autoavaliação, pode concluir-se o seguinte: “(...) existe uma relação estatisticamente significativa entre os resultados e a capacidade de autorregulação e melhoria, o que corrobora os dados obtidos em várias investigações e indicia que a autoavaliação

desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas” (p.221).

12. Sustentabilidade do Processo

Segundo Escudero (1997), uma boa organização caracteriza-se por ser dotada de um conjunto de estruturas e procedimentos para identificar os seus problemas e medir a eficácia da aplicação de soluções para os resolver. É, em suma, uma organização que tem capacidade para se avaliar e que executa essa avaliação de uma forma permanente, no sentido de se fazerem “observações e apreciações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares (...) de modo a captar diferentes perspectivas e incidências” (Clímaco, 2005, p.103).

Pese embora muitas escolas procedam à avaliação de aspetos muito específicos da vida escolar, dificilmente são capazes de realizar “processos sistemáticos e regulares de apresentação e discussão dos resultados e de propostas de actuação” (Azevedo, 2007, p.80). Subjacentes a esta dificuldade poderão estar, entre outros, dois motivos: a autoavaliação constituir um processo isolado; e a não salvaguarda tanto da coerência interna, no sentido de se acautelar a formação, os recursos e a relação com a avaliação individual, como da coerência externa, ao promover-se a prática da autoavaliação em paralelo com dispositivos de pilotagem e de regulação que não têm em conta essa mesma prática (ibidem). Torna-se, assim, necessário “criar e estimular uma cultura e *praxis* de avaliação em cada uma das escolas” (Almeida, 2007, p.245), significando isso “um processo de construção progressiva, pautado por momentos de concepção, de implementação, de avaliação e de generalização” (ibidem).

Em matéria de sustentabilidade do processo de autoavaliação nas escolas portuguesas, há ainda muito trabalho a fazer, pois como vem referido no relatório de 2008-2009, da IGE (2010), na maioria das escolas avaliadas “apenas os pontos fracos têm expressão, incidindo sobre a inexistência de auto-avaliação estruturada e de planos consistentes para a melhoria, condicionando assim o progresso sustentado da organização” (p.56). Existirão certamente razões para esta falta de sustentabilidade, argumentando-se que o motor da autoavaliação surgiu por força da lei e não de uma vontade intrínseca das escolas e ainda de que os professores estão demasiado

envolvidos com tarefas burocráticas. Toda esta situação não significa que as escolas não reconheçam a importância da autoavaliação como “instrumento para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados”, conforme Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho (p.26152).

Apesar de ainda não existir, em muitas escolas, uma cultura de autoavaliação sustentável, já se deram passos em frente, como se constata nos relatórios da IGE, ao referirem que muitas delas criaram equipas de autoavaliação no início do ano em que as escolas foram avaliadas. É assim que, desde 2006, através da Avaliação Externa, um novo impulso para a autoavaliação tem sido dado às escolas.

Há também que ter em conta que algumas escolas têm vindo a entregar todo o processo a entidades externas, nomeadamente empresas que são tidas como especialistas em autoavaliação. Em nossa opinião, com esta atitude corre-se o risco de retirar à autoavaliação:

(...) um sentido mobilizador de um trabalho colaborativo, reflexivo, de auto-questionamento e responsabilidade colectiva, impulsionado pelo núcleo docente, e accionado precisamente por um qualquer mecanismo de defesa, perante fortes ameaças e dificuldades, com base na percepção comum de que é preferível a acção à reacção (Simões, 2010, p.81).

As escolas capazes de refletir, com uma “liderança deliberadamente distribuída que se alargue a toda a escola, constituindo uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 174) e que, deste modo, conseguem o envolvimento das pessoas nas melhorias que foram preconizadas perante os problemas detetados, serão, com certeza, escolas em que existe um processo sustentado de autoavaliação. É neste sentido que as escolas devem caminhar, numa dinâmica que nunca acaba e que procura sempre fazer melhor com os recursos cada vez mais limitados de que dispõem.

13. O *Benchmarking* como Estratégia de Melhoria

Etimologicamente, *benchmarking* tem um significado bélico - o de “marcar o lugar” nos sítios de um território a conquistar. Nos dias de hoje, passou a significar

“uma estratégia de gestão do desenvolvimento das organizações, quer sejam de produção ou de prestação de serviços” (Clímaco, 2005, p.230).

As primeiras referências sobre o *benchmarking* estão relacionadas com a aprendizagem que os japoneses fizeram na década de 50 do século XX, junto das organizações ocidentais, ao absorverem as suas práticas.

No campo da educação, quando se percebeu que se poderia melhorar o desempenho escolar e que o baixo nível de aprendizagens era gerador de desigualdades sociais, introduziu-se o *benchmarking* como estratégia de melhoria (Clímaco, 2005). Num contexto da gestão da qualidade, constituindo a melhoria o principal objetivo do processo de autoavaliação, esse objetivo pode sair reforçado se o *benchmarking* estiver associado ao processo. É, pois, vantajoso um conhecimento mais profundo desta metodologia.

13.1. À Procura do Conceito

Sob o ponto de vista empresarial, *benchmarking* é uma atividade que “consiste em medir produtos, serviços e práticas, comparando-as com as dos seus competidores ou com as das empresas reconhecidas como líderes” (Rocha, 2006, p.29). É neste sentido que muitos manuais se referem ao *benckmarking* como «“comparação com os melhores”» (Clímaco, 2005, p.229) e outros como “comparação referenciada a padrões de desempenho” (idem, p.230), uma vez que, associado ao conceito, existe “um conjunto de procedimentos de aferição ou de comparação de processos e de resultados, que passam pela identificação de referentes para essa comparação, e pela marcação de metas de progresso” (idem, p.231). Por esta razão, a expressão “comparação referenciada” (idem, ibidem) e “aferição” (idem, ibidem) podem ser sinónimos de *benchmarking*. Contudo, não se pode confundir a “comparação referenciada” (idem, ibidem) com uma mera comparação entre organizações, recorrendo a indicadores de desempenho e produtividade, sob pena de se orientar o *benchmarking* num sentido de concorrência.

Há que aproveitar a análise comparada não apenas baseada nos indicadores estatísticos mas também na observação e partilha de boas práticas, com o sentido de aprender com os outros, de modo a que o *benchmarking* conduza ao *benchlearning*,

ou seja, conduza a um “processo de aprendizagem baseado na adopção de práticas dos parceiros” (Carapeto & Fonseca, 2006, p.389). Nesta ótica, o *benchmarking* procura responder às seguintes questões:

- Temos um bom desempenho quando comparados com outros?
- Quão bons queremos ser?
- Quem são os melhores a fazer o que nós fazemos?
- Como o fazem?
- Como podemos adaptar aquilo que eles fazem à nossa organização?
- Como podemos ser melhores do que o actual melhor? (idem, p.384).

13.2. Tipos de *Benchmarking*

Conforme o tipo de chefias, as finalidades a atingir, as comunidades envolvidas e o seu grau de estruturação, existem tipos específicos de *benchmarking*. Assim, e seguindo a nomenclatura adotada por Clímaco (2005, pp.237-238) o *benchmarking* poderá ser classificado de:

- **estratégico**, se o objetivo for a melhoria do desempenho global da organização, analisando-se as estratégias e as metodologias de implementação que as organizações com elevado sucesso adotaram;

- **competitivo ou de desempenho**, se for feita uma comparação com organizações concorrentes, quando há necessidade de rever resultados obtidos;

- **processo**, quando o que se pretende é o aperfeiçoamento e a mudança de aspetos específicos;

- **funcional**, se o objetivo é introduzir grandes mudanças. Nesta situação podem comparar-se organizações diferentes, mas que prestam serviços semelhantes, para descobrir ideias novas que sejam úteis;

- **interno**, se é feito entre diferentes partes da própria organização;

- **externo**, quando se baseia na comparação com outras organizações;

- **internacional**, se o processo de análise comparada envolve diversos países.

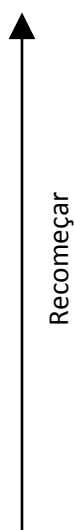
13.3. Fases do Processo de *Benchmarking*

Embora não exista uniformidade entre diversos autores, no que diz respeito ao número de etapas, o importante é saber a sequência dos passos mais significativos. O

quadro 12 remete-nos para um conjunto de quatro fases: Planificação, Análise, Integração e Acção.

Quadro 12 - Resumo da metodologia do *benchmarking*

FASES	ETAPAS
Planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar sobre o que deve incidir o <i>benchmarking</i>. • Identificar os parceiros potenciais. • Determinar um método para recolher e coligir os dados e as informações.
Análise	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar os desvios de desempenho actuais. • Projectar os níveis de desempenho futuros.
Integração	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar os resultados da análise e obter um acordo. • Estabelecer objectivos funcionais.
Acção	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer planos de acção. • Implementar acções específicas e medir os progressos. • Reavaliar as referências.



Fonte: Carapeto & Fonseca (2006, p.388)

Na primeira etapa da planificação - Identificar sobre o que deve incidir o *benchmarking* -, a autoavaliação é um ponto de partida para se fazer o diagnóstico, sendo necessário iniciar o processo com a constituição de uma equipa. Na identificação dos parceiros é fundamental dispor de informação de referência para se fazer a escolha certa do parceiro. Ao estabelecer-se a parceria há que definir os objetivos e as condições do trabalho a desenvolver, as fontes e métodos de obtenção de dados, incluindo critérios de recolha e critérios de seleção de populações, de modo a garantir-se a comparabilidade de dados.

Na fase de análise seleciona-se a informação, compara-se e determina-se o diferencial de desempenho entre a organização e a melhor prática da organização que foi escolhida como referência.

Na fase de integração são apresentadas as conclusões do *benchmarking*, as quais devem também incluir as razões que estão na base dos desvios de desempenho, o que vai permitir propor mudanças através de ações de melhoria.

Na última fase “Acção”, a equipa constrói os planos de ação, implementa as ações de melhoria e avalia os resultados.

Todo o programa de *benchmarking* pode ser concluído através de um relatório final que abra o caminho para um novo ciclo de melhoria (Carapeto & Fonseca, 2006).

13.4. O *Benchmarking* e a Avaliação das Escolas

Nas escolas, a metodologia associada ao *benchmarking* é exequível, tanto mais que muitas escolas portuguesas seguem o modelo CAF no processo de autoavaliação. Conforme referem Carapeto e Fonseca (2006), o *benchmarking* pode atuar sobre qualquer um dos critérios deste modelo, na medida em que:

- Reforça a liderança, pois actua sobre o papel a desempenhar pelos líderes;
- Requer algum grau de formalização de um plano para a levar a cabo e deve estar ao serviço dos objectivos estratégicos da organização – incide sobre a estratégia e o planeamento;
- Actua sobre as pessoas, introduzindo modificações sobre as suas atitudes e comportamentos;
- Conduz a um melhor aproveitamento dos recursos;
- Aumenta a eficácia e a eficiência de alguns processos;
- Melhora os resultados orientados junto dos clientes, pessoas e sociedade e repercute-se sobre os resultados-chave (p.385).

Por outro lado, há que ter presente que, anualmente em Portugal, tem sido feita a divulgação dos resultados dos exames, tanto do ensino secundário desde 2001, como do nono ano de escolaridade desde 2004, o que tem permitido fazer um tipo de *benchmarking* baseado em indicadores de *output*. Os possíveis efeitos perversos do mesmo para o desempenho das escolas poderiam ser obviados se fossem também tidos em conta indicadores de *input*, como o desempenho dos alunos, as suas características socioeconómicas, os recursos da escola (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008). Segundo estas autoras, este tipo de *benchmarking* que denominam de “métrico” (idem, p.64) poderia mesmo ser bastante importante, quer para a autoavaliação, quer para a avaliação externa das escolas. Para a autoavaliação, na medida em que permite adaptar as boas práticas que foram identificadas nas escolas de referência; para a avaliação externa, na medida em que constitui uma “fonte de informação objectiva que complementa juízos de valor emitidos por um painel de avaliadores, os quais apresentam algum grau de subjectividade” (idem, ibidem).

Se os *rankings* das escolas fossem elaborados na perspetiva referida ficariam mais valorizados e não alimentariam tanta polémica, como tem acontecido em Portugal.

**SEGUNDA PARTE - INVESTIGAÇÃO
EMPÍRICA**

CAPÍTULO V – PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Formulação do Problema

O formular de uma questão de partida não é tarefa fácil e só desempenhará corretamente a sua função se “apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.44). Estando nós conscientes das dificuldades inerentes a estes pressupostos, mas sabendo que é a pergunta de partida que dá corpo a toda a investigação, formulámos a seguinte questão de partida:

Qual o contributo do processo de autoavaliação desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização?

2. Objetivos e Questões de Estudo

Para melhor compreensão da problemática em causa, privilegiámos evidências obtidas junto de atores significativos da escola sobre o desenvolvimento do processo de autoavaliação. Nortearam-nos, também, questões mais específicas e os objetivos que lhe estão subjacentes.

2.1. Como era a Escola antes da Implementação do Processo de Autoavaliação?

Objetivos

- Identificar os procedimentos existentes na escola para a avaliação dos resultados obtidos pelos alunos;
- Verificar em que órgãos/estruturas se procedia a essa avaliação;
- Identificar quais os principais fatores que conduziram ao processo de autoavaliação;
- Conhecer o funcionamento da escola antes da implementação do processo.

2.2. Como foi Implementado o Processo?

Objetivos

- Perceber as razões que conduziram à escolha do modelo CAF;
- Perscrutar o grau de conhecimento do modelo e a apreciação que é feita sobre o mesmo;
- Identificar procedimentos e instrumentos associados ao processo;
- Indagar sobre a participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas no desenvolvimento do processo;
- Conhecer os critérios que presidiram à constituição das equipas de autoavaliação e o modo como se articulam com outros órgãos.

2.3. Em que Medida os Resultados da Autoavaliação têm Conduzido a Melhorias na Organização e Funcionamento da Escola?

Objetivos

- Conhecer em que órgãos e estruturas são feitas a análise e a divulgação dos resultados da autoavaliação;
- Percecionar as melhorias na organização escola relacionadas com a autoavaliação;
- Conhecer o grau de consecução dos planos de melhoria em ações de melhoria;
- Identificar contributos das ações de melhoria para superar os pontos fracos da escola;
- Indagar sobre a utilidade do processo de autoavaliação para o desenvolvimento organizacional;
- Perceber o impacto causado pelos *rankings versus* resultados da autoavaliação.

2.4. O Processo de Autoavaliação dá Garantias de Sustentabilidade?

Objetivos

- Perceber se a autoavaliação se tem constituído como uma metodologia regular, inovadora e conducente a uma melhoria contínua da escola;
- Percecionar se os atores envolvidos na autoavaliação sentem necessidade de assessoria externa e de formação;
- Indagar se tem sido realizado *benckmarking* e se este tem conduzido a *benchlearning*.

3. Metodologia

Nesta etapa do nosso estudo pretendemos explicitar o que caracteriza metodologicamente este trabalho de pesquisa, tendo em conta que, como refere Bruyne (1991, citado por Peres, 2000), a metodologia “deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente, o seu próprio processo” (p.289).

3.1. Tipo de Estudo

Por concordarmos com Almeida e Freire (2008) que o estudo da realidade psico-educativa, ao estar muito ligada à história individual e aos contextos, não poderá ser realizado sem contar com a perspetiva dos sujeitos implicados nas situações, considerámos que o paradigma qualitativo seria o mais adequado. Assim, no nosso estudo, ao pretendermos documentar um contexto tão preciso como é o processo de autoavaliação de uma escola e um grupo de atores que opera nesse contexto, não é a preocupação com a generalização dos resultados que nos instou à investigação, mas antes a interpretação de uma realidade que, apesar de ser singular, pode ser potenciadora de reflexão e constituir-se, segundo Stake (2007), uma “singularidade critica” (p.59).

De acordo com o paradigma por nós seguido também não nos interessou a quantificação mas sim obter “riqueza descritiva e pormenor na voz dos *actores*” (Lima & Pacheco, 2006, p.89), o que confere ao nosso estudo cariz naturalista. Por outro lado, o estudo, não se ficando por uma descrição de um processo, procura, fazendo jus a Erickson (1986), dar centralidade à interpretação sem o descontextualizar de uma realidade tão complexa como é a organização escola. Em consonância, as técnicas de recolha dos dados terão um carácter mais informal e menos quantitativo, pelo que recorreremos à entrevista e à análise de documentos. A análise dos dados, também em consonância com a natureza qualitativa do nosso estudo, não servirá para “comprovar hipóteses definidas *à priori*” (Guerra, 2008, p.22), mas sim “clarificar os elementos fundamentais de um fenómeno” (Deslaurier, 1977, citado por Guerra, 2008, p.23), o que não significa, numa lógica de abordagem indutiva, que dessa clarificação não possam resultar “perspectivas teóricas” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.11).

3.2. Estratégia de Investigação

A nossa pesquisa, ao centrar-se em questões que se relacionam com o “como” e o “porquê” de uma situação tão concreta como é o processo de autoavaliação, num contexto tão específico como é a organização escola, encontra no estudo de caso a estratégia de investigação mais adequada (Vilelas, 2009).

Embora, no dizer de Louis Smith (citado por Stake, 2007) o caso seja «um “sistema limitado”» (p.18), não é por isso que deixa de ser um “sistema integrado” (ibidem), bem como, por constituir um estudo aprofundado e exaustivo de uma “qualquer unidade dum determinado conjunto” (Vilelas, 2009, p.145), não deixa de permitir “conhecer alguns aspectos gerais deste” (idem, ibidem). Consideramos, assim, que o facto de utilizarmos o estudo de caso na presente investigação contribui de alguma maneira para o conhecimento do todo em que se integra, ou seja, o conhecimento do processo de autoavaliação das escolas.

A estratégia de nos centrarmos num contexto muito específico, como é uma escola secundária, permitiu-nos contactar diretamente com os atores mais envolvidos no processo de autoavaliação e, deste modo, observarmos e compreendermos as implicações no seio da organização escola da implementação desse mesmo processo.

3.3. A Escolha do “Terreno”

Não é de somenos importância optar por um ou por outro local de investigação. A primeira ideia que nos surgiu foi a própria escola onde desenvolvemos a nossa atividade profissional por considerarmos que, por um lado, o acesso aos documentos e aos sujeitos seria mais fácil e, por outro, a compreensão da realidade poderia sair mais enriquecedora. Apesar deste impulso imediato, sentimos também alguns constrangimentos com a ideia de fazermos do local de trabalho o alvo da nossa investigação. Sabíamos que, pelo facto de a escola se ter integrado recentemente em “mega-agrupamento” e constituir a escola sede do mesmo, poderia trazer, simultaneamente, muitas dificuldades e muitas potencialidades. Como forma de podermos resolver este dilema, abordamos um ator significativo da escola por sabermos estar implicado na dinâmica da autoavaliação e por ser portador de muito poder formal e informal. Com esta abordagem desfizemos as nossas dúvidas por concordarmos que as desvantagens seriam superiores às vantagens. De facto, as escolas que passaram a integrar o novo agrupamento estavam, em matéria de autoavaliação, em andamentos muito distintos, o que poderia dificultar a investigação tal como foi concebida. Por outro lado, num quadro de desmantelamento de alguns agrupamentos e sua integração num novo agrupamento, abordar a questão da autoavaliação em cada uma das unidades orgânicas constituiria, não só, matéria muito sensível, como poderia conduzir a que os sentimentos do investigador fossem fonte de enviesamentos.

Foi neste contexto que aceitámos a sugestão que nos foi dada pelo elemento privilegiado que já referimos, no sentido de abordarmos uma escola existente na zona, em que o processo de autoavaliação estaria mais consolidado e com a vantagem de existirem elos de ligação com a escola onde lecionamos.

3.4. A Entrada no “Terreno”

A entrada no campo de investigação foi muito facilitada através da existência de relações entre atores significativos na escola onde lecionámos e a escola onde iríamos fazer a investigação. De facto, bastou um telefonema para que as portas se abrissem e,

assim, termos acesso quase imediato à diretora da escola. Este abrir de portas não impediu que da nossa parte não existisse a preocupação em preencher os requisitos formais e éticos. Assim, fizemos um contacto prévio com a diretora, através de telefonema e comunicação por escrito, com o intuito de marcarmos o primeiro encontro (cf. Anexo C). Começou, desta forma, o caminho de um estabelecimento de relações que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é necessário percorrer para a qualidade do trabalho de campo, mas salvaguardando que as interações se processam “entre actores racionais capazes de relacionamento humano” (Guerra, 2008, p.22).

Meason e Sikes (1992) referem que os investigadores devem “proteger as pessoas de serem dirigidas e manipuladas em nome do interesse da investigação” (p.211). No sentido de proteger os sujeitos há que explicar às pessoas a investigação que se pretende fazer e preservar o anonimato através de um mínimo de informação que inviabilize a identificação desses mesmos sujeitos (Lima & Pacheco, 2006). Neste contexto, na primeira reunião com a diretora, para além de explicarmos os objetivos da nossa investigação, os métodos a utilizar, o tipo de colaboração pretendida, formalizámos o pedido por escrito, onde demos a garantia de anonimato e confidencialidade. Concordamos com Guerra (2003) quando considera que para superar a desconfiança e a rejeição há que haver honestidade e transparência. Neste âmbito, explicitámos, junto da diretora, as pessoas que pretendíamos entrevistar e os documentos que precisaríamos de consultar, tendo em conta o tipo de estudo que estamos a empreender. Como não nos interessa uma amostragem que garanta a representatividade da população a estudar com vista à generalização de conclusões, mas sim fazer as escolhas com base na qualidade dos dados obtidos e da sua pertinência, sem esquecer a «“diversificação interna”» (Guerra, 2008, p.41) de perfis relativos ao nosso problema, demos nota do tipo de sujeitos que constituíssem “*testemunhas privilegiadas*” no sentido de serem as “pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.71).

Em conformidade com o referido, os sujeitos que pretendemos entrevistar são: a própria diretora da Escola, a coordenadora da equipa de autoavaliação, a coordenadora dos Diretores de Turma, o presidente do Conselho Geral, a presidente

da Associação de Pais, a coordenadora da Comissão Pedagógica de Apoio aos Alunos (CPAA) e um coordenador de Departamento.

Tanto para o acesso aos entrevistados como para o acesso a documentos - relatórios de autoavaliação e de avaliação final, planos plurianual e anual de atividades, e planos de melhoria - a diretora manifestou-se bastante recetiva, tendo facilitado os contactos dos informantes e falado diretamente com alguns deles.

As entrevistas foram acordadas previamente com cada um dos participantes. Todos se mostraram disponíveis, exceto um coordenador de Departamento que revelou estar pouco à vontade para a abordagem das questões da autoavaliação, sendo assim substituído por outro coordenador. A todos os entrevistados foram explicitados os objetivos da investigação e pedida permissão para se gravarem as entrevistas, garantindo-se, contudo, o anonimato.

3.4.1. Contexto local

A unidade educativa que constitui o objeto de estudo do nosso trabalho, nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, é uma escola que se situa numa zona urbana de um dos mais importantes concelhos do distrito de Santarém, cujo acesso a qualquer ponto do país é facilitado através da A1 e A23. Foi criada como Escola Industrial em 1954 e transformou-se em Escola Secundária em 1975. Mais recentemente, a tipologia das escolas conduziu a que se constituísse uma escola ES/3, significando tal sigla Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico. No presente estudo será designada por LESM.

As instalações da escola são constituídas por dois edifícios construídos em períodos diferentes. O primeiro foi construído no início da década de 60 e o mais recente no início deste século para substituir os pavilhões pré-fabricados que, na década de 80, constituíram a resposta possível a uma crescente população escolar. Anexo a estes dois edifícios existe o parque oficial que atesta a finalidade com que foi construída a escola. Para além das salas ditas normais, existe Biblioteca Escolar (BE), Laboratórios, salas de Informática, Refeitório, Bar e Papelaria. As instalações destinadas à prática desportiva são constituídas por um ginásio e campos de jogos

descobertos. Assim, não dispondo a escola de pavilhão gimnodesportivo leva a que os alunos se desloquem ao Pavilhão Municipal.

No ano letivo 2011/2012, a população escolar era de 933 alunos e formandos, sendo que 36% beneficiavam de auxílios económicos.

Dos 120 docentes, 80% pertencem aos quadros e lecionam há mais de 10 anos e dos 48 trabalhadores que constituem o pessoal não docente, existem: 1 técnico superior (psicóloga); 5 técnicos especialistas; 3 intérpretes de língua gestual portuguesa; 29 assistentes operacionais e 8 assistentes técnicos.

Na escola é ministrada uma diversidade de cursos, nomeadamente: 3.º ciclo; cursos científico-humanísticos do ensino secundário; cursos de educação e formação de jovens; cursos profissionais e de Educação e Formação de Adultos (EFA) em regime noturno.

Relativamente às habilitações académicas dos Encarregados de Educação (EE) é referido pela IGEC, no relatório de Avaliação Externa-2012, que a escola se situa numa posição muito acima da média nacional. Seguindo a mesma fonte, o contexto socioeconómico é considerado bastante favorável.

A LESM está inserida num conjunto de complexos habitacionais que se desenvolveram à sua volta com camadas populacionais heterogéneas sob o ponto de vista sociocultural, as quais contribuem para a diversificação da escola.

3.4.2. Os órgãos de direção, administração e gestão da escola e suas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

Na LESM, à semelhança dos restantes estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, os órgãos de direção, administração e gestão regem-se pelo determinado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, instituído num quadro de pretensão reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica das escolas e reforço das suas lideranças e autonomia.

De acordo com o artigo 42.º do mesmo diploma legal são fixadas, no Regulamento Interno das escolas, as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor.

Tendo como referência a legislação em vigor e o Regulamento Interno (RI) da LESM, teceremos de seguida algumas considerações sobre os seus órgãos e estruturas educativas.

3.4.2.1. Os órgãos de direção, administração e gestão

Na LESM, os órgãos de direção, administração e gestão, de acordo com o determinado no n.º 2 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, são: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral

O Conselho Geral, de acordo com o n.º1 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, é o órgão de direção estratégica responsável: “(...) pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (p.2345).

Na LESM e de acordo com o artigo 6.º do Regulamento Interno, o Conselho Geral é constituído por “(...) 8 membros docentes, 2 membros do pessoal não docente, 4 representantes dos pais e encarregados de educação, 1 aluno do ensino secundário, 1 aluno representante do ensino noturno, 2 membros designados pela autarquia e 3 representantes cooptados à comunidade local, perfazendo um total de 21 membros”.

As competências atribuídas ao Conselho Geral são as que se encontram estabelecidas no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 75/2008. De entre elas destacam-se, por estarem mais diretamente relacionadas com a nossa investigação, as que vêm mencionadas nas seguintes alíneas: “g) Aprovar as propostas de contrato de autonomia (...) l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação” (p.2345).

O Conselho Geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respetivo presidente.

O Órgão Diretor

Na LESM, o diretor, como órgão de Administração e Gestão da Escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, é coadjuvado por um subdiretor e três adjuntos. Para apoio à atividade do diretor foi ainda designado um assessor técnico pedagógico.

O Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão que assegura a coordenação e supervisão pedagógica e orientação da vida educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (art.º 31 do D.L. n.º75/2008, de 22 de abril).

De acordo com o artigo 17.º do RI da LESM e os limites impostos na Lei, o Conselho Geral é composto por 15 elementos, nomeadamente:

- a) O Director;
- b) Os 4 Coordenadores dos Departamentos Curriculares;
- c) O Coordenador dos Directores de Turma;
- d) O Coordenador do PTE;
- e) O Coordenador da Comissão Pedagógica de Acompanhamento dos Alunos;
- f) O Coordenador da Área de Formação;
- g) O Representante dos Cursos de Dupla Certificação Escolar e Profissional;
- h) O Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;
- i) O Representante dos Clubes e Projectos de Desenvolvimento Educativo;
- j) O Professor Bibliotecário;
- k) Um Representante dos Pais e Encarregados de Educação;
- l) Um Representante dos Alunos (Secundário) (p.8).

O Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola. Este órgão, na LESM, é constituído pelo diretor, o subdiretor e o chefe dos serviços administrativos. As suas competências são as estabelecidas no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o seu presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

3.4.2.2. As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica

Em conformidade com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a autonomia exprime-se, em primeiro lugar, na faculdade de auto-organização da escola. Neste âmbito, o referido dispositivo legal estabeleceu apenas a criação dos departamentos curriculares e dos conselhos de diretores de turma. No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no Conselho Pedagógico, desde que no total não existam neste órgão mais de 15 elementos.

Na LESM, de acordo com o artigo 31.º do seu RI, são estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica que asseguram o desenvolvimento do Projeto Educativo da Escola, para além dos quatro departamentos curriculares e do conselho de diretores de turma, os grupos de recrutamento, o conselho de diretores de curso, os conselhos de turma, a comissão pedagógica de acompanhamento de alunos, o observatório da qualidade, os serviços especializados de apoio educativo, os representantes dos pais e encarregados de educação e os representantes dos alunos. De todas estas estruturas de coordenação educativa, iremos referir, em especial, o observatório da qualidade, pelo facto de ser a estrutura que mais diretamente se relaciona com o processo de autoavaliação da LESM.

O Observatório da Qualidade

Conforme referência no Relatório de Avaliação Externa, realizada na LESM em 2008, foi constituído, em 2005/2006, o Observatório da Qualidade, o qual é uma estrutura de apoio que responde perante os órgãos de gestão da escola. O Coordenador do Observatório, o Presidente do Conselho Geral, o Diretor Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico constituem o Conselho Estratégico.

O Observatório tem como principal objetivo a recolha de dados qualitativos e quantitativos e sua organização, de forma a construir indicadores que possibilitem à escola comparar-se.

Tendo por referência o RI (artigo 66.º), o Observatório da Qualidade é considerado:

(...) uma estrutura que visa contribuir, através dos seus estudos e relatórios para:

- a) a tomada de decisão fundamentada por parte dos órgãos de gestão da escola, com vista à promoção do sucesso escolar e educativo;
- b) tornar visível a qualidade da escola enquanto instituição educativa;
- c) a criação de condições para se aferir o nível de prestação dos professores, alunos e funcionários da escola;
- d) o desenvolvimento da cultura e a organização da escola;
- e) a cooperação da comunidade educativa no domínio educativo;
- f) a melhoria da organização e gestão escolar;
- g) o uso das tecnologias da informação e comunicação enquanto meio privilegiado de acesso e disseminação da informação na escola (p.28).

São competências do Coordenador do Observatório:

1. Convocar e orientar as reuniões da Equipa de Autoavaliação da escola;
2. Coordenar as actividades do processo de autoavaliação da escola;
3. Articular com as diferentes estruturas de organização administração, gestão e supervisão da escola;
4. Proceder ao levantamento e organização de todos os dados solicitados pela Direcção executiva e/ou pelo Conselho Pedagógico, relativos à avaliação da escola;
5. Supervisionar a concepção, implementação e avaliação das áreas de melhoria;
6. Elaborar, em articulação com o Director Executivo, o relatório final de avaliação (artigo 69.º, p.29).

É de referir, ainda, que o Observatório goza de uma certa autonomia para gerir os seus tempos de atividades dentro de uma afetação temporal definida anualmente pelo diretor. No final de cada ano letivo elabora um relatório de atividade e apresenta-o ao Conselho Estratégico, a fim de que o mesmo seja submetido ao parecer dos órgãos que o compõem.

3.5. Instrumentos de Recolha e Análise da Informação

Realizar uma investigação de carácter qualitativo não se limita a uma recolha de informação, mas também analisá-la e interpretá-la de uma maneira muito específica.

Na recolha de informação, o nosso trabalho teve como suporte principal a entrevista e a pesquisa documental.

3.5.1. A entrevista

Ao escolhermos a entrevista como a principal técnica de recolha de dados, estávamos conscientes da sua complexidade. Não se trata apenas de um meio pelo qual o entrevistador tenta obter informações do entrevistado. Constitui um processo de interação, requerendo que o entrevistador tenha “arte” para reduzir ao máximo os bloqueios que naturalmente existem na comunicação entre as pessoas (Albarelo, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges, 2005).

Perante a eventualidade de enveredarmos por uma entrevista aberta ou por uma entrevista estruturada, em que deixaríamos, respetivamente, o entrevistado desempenhar o principal papel na condução do estudo ou pelo contrário, o entrevistador a exercer um controlo demasiado rígido sobre o conteúdo da entrevista, consideramos que fazê-lo de um modo semiestruturado seria o mais adequado ao nosso estudo. De facto, enquanto uma total liberdade nas entrevistas, apesar da riqueza de informação que daí poderia resultar, faria correr o risco de se fugir ao objeto do estudo que nos propúnhamos atingir, uma estratégia rígida, com questões que não dessem margem de manobra aos sujeitos, causaria limitações à investigação.

Optamos, assim, por uma postura em que pudéssemos seguir a linha de pensamento dos entrevistados e, simultaneamente cuidar da pertinência dos conteúdos. A “arte” (idem) necessária ao entrevistador requer que seja criado um clima de confiança, transparência, atenção a eventuais constrangimentos relacionados com diferenças de estatuto, papéis desempenhados no seio da organização escola ou mesmo a idade. Requer também que o entrevistador saiba “manter as distâncias relativamente às suas próprias percepções, a fim de poder captar universos de pensamentos muito afastados do seu” (Albarelo et al., 2005, p.101) e tenha uma sensibilidade e lucidez que permita dar ao interlocutor um nível de flexibilidade equilibrado. Nesta situação, são úteis as chamadas táticas da entrevista referidas por vários autores. Seguindo a linha de Moreira (2007, p.219), consideramos que nas nossas entrevistas utilizámos as seguintes: a tática de “estímulo e animação”, através da utilização de breves expressões e gestos indicadores de que estávamos a compreender a linha de pensamento dos entrevistados; a tática da “recapitulação”,

através de pequenas sùmulas do que foi dito; a tática de “aprofundamento”, insistindo na mesma questão junto do entrevistado no sentido de que este esclarecesse ou aprofundasse determinados aspetos. Procurámos, ainda, adaptar a linguagem às características dos interlocutores.

No contexto referido, demos abertura a cada um dos entrevistados para manifestarem livremente o seu pensamento, sem contudo perdermos a orientação dos tópicos do guião de cada uma das entrevistas. Na elaboração deste, a questão mais importante foi a de definir, em função dos objetivos traçados, os blocos temáticos e, para cada um deles, definir um conjunto de indicadores. Foi assim que, em todas as entrevistas, dedicámos um primeiro bloco à legitimação da entrevista e ao traçar do perfil de cada entrevistado, através do seu percurso académico e profissional. Os restantes quatro blocos, constituindo o corpo das entrevistas, abrangeram o contexto organizativo anterior à implementação do processo de autoavaliação, o próprio processo, o contributo deste para a melhoria contínua da escola e um último bloco sobre a sustentabilidade do processo (cf. Anexo D).

Em todas as entrevistas (cf. Anexo E) tentámos obter informação sobre os mesmos tópicos, com as necessárias adaptações em função do papel desempenhado pelo entrevistado no contexto da organização escola.

A construção do guião para cada uma das entrevistas não foi tarefa fácil, uma vez que foi alvo de várias tentativas de aperfeiçoamento. Contudo, estamos conscientes de que não basta construir um bom dispositivo de análise para se obter “informação fiável, completa e adequada” (Albarello et al., 2005, p.116), pois como refere este autor “a situação de entrevista põe em jogo numerosas variáveis que influem no conteúdo do que é dito: o quadro da investigação que delimita o espaço do discurso, a palavra e as atitudes do entrevistador, a relação social entre os dois interlocutores (...)” (idem, p.115).

3.5.2. A pesquisa e a análise dos documentos

A pesquisa e análise dos documentos estruturantes da escola foram feitas em dois momentos distintos. Numa primeira etapa, em que nos interessou tomar um conhecimento prévio da escola no seu todo, consultámos a sua página na *web*. Através

desta tivemos acesso aos seguintes documentos: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Escola e, também, a documentos muito relacionados com a autoavaliação da escola como sejam os Relatórios de Avaliação Externa, os quais foram realizados em 2008 e 2012. Numa segunda etapa, e à medida que íamos conquistando a confiança dos nossos interlocutores, fomos tendo acesso a documentos que, de uma maneira geral, as escolas reservam apenas para conhecimento da comunidade educativa, como sejam os relatórios de autoavaliação e de avaliação final, planos plurianual e anual de atividades, planos de melhoria e relatórios das ações de melhoria.

A análise de alguns documentos forneceu-nos, não só, referenciais para alguns tópicos a introduzir no guião das entrevistas, como também constituiu matéria a confrontar com as opiniões dos participantes.

3.6. Técnica de Análise dos Dados Obtidos nas Entrevistas

Uma vez explorado o campo, através da pesquisa, análise e interpretação dos documentos e da realização das entrevistas, é necessário, também, proceder à análise dos dados obtidos pelas entrevistas. Para o efeito utilizámos a técnica da análise de conteúdo, a qual segundo Krippendorf (1980, citado por Guerra, 2008), é uma “técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados do contexto” (p.62), o que se enquadra num paradigma de análise indutiva, em que, “é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Vala, 2005, pp.103-104). Assim, não só se descreve o que foi narrado como também se faz uma interpretação dos dados tendo em conta as questões levantadas no âmbito do estudo. É que não basta a simples descrição da realidade, é preciso “penetrar nas redes do significado, como forma de atingir a compreensão sobre o que realmente acontece e a razão pela qual acontece nesse novo social que é a escola” (Guerra, 2003, p.141).

O procedimento que utilizámos na análise de conteúdo foi o de distribuímos os conteúdos das mensagens obtidas nas entrevistas em categorias, entendidas estas como classes que reúnem um grupo de elementos - “unidades de registo”, agrupáveis

em função dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2007, p.111-114). Nesta linha, isolamos os elementos e fomos repartindo esses elementos por um sistema de categorias com vários níveis de abrangência e de integração como sejam as dimensões (megacategorias) que incluem as categorias, as quais, por seu lado, foram melhor explicitadas através de subcategorias.

O intuito de percebermos os efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação na melhoria contínua da escola fez-nos optar pela organização de quatro dimensões, tendo cada uma delas uma ou mais categorias, conforme o quadro 13 que se segue:

Quadro 13 - Categorização das entrevistas

DIMENSÕES	CATEGORIAS
1. A escola antes da implementação do processo de autoavaliação	1.1. Fatores conducentes ao processo de autoavaliação 1.2. Perceções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação
2. Processo de Autoavaliação	2.1. A escolha do modelo 2.2. Procedimentos e instrumentos 2.3. Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas.
3. Efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação	3.1. Análise dos resultados do processo 3.2. Consequências dos resultados do processo 3.3. Apreciação do processo
4. Sustentabilidade do processo	4.1. Manutenção e melhoria do processo

A primeira dimensão “A escola antes da implementação do processo de autoavaliação” engloba os fatores que conduziram ao processo de autoavaliação e as perceções dos participantes sobre a escola antes da implementação do processo de autoavaliação.

Conhecer o processo de autoavaliação a nível dos procedimentos, instrumentos e envolvimento dos órgãos e estruturas educativas (2.^a dimensão), afigurasse-nos imprescindível para tentarmos perceber os resultados do processo e as consequências na organização e funcionamento da escola desses resultados (3.^a dimensão). Por outro lado, de nada vale implementar um processo de autoavaliação se o mesmo não oferecer perspetivas de sustentabilidade. Daí considerarmos uma 4.^a dimensão “Sustentabilidade do processo” que nos permite averiguar da sua regularidade e da sua capacidade de inovar e melhorar.

Na elaboração das categorias adotamos um procedimento que consideramos um misto de “fechado” e de “aberto” (Lima & Pacheco, 2006, p.109-110), ou seja, respetivamente por “caixas” e por “milha”, segundo Bardin (2007, p.113). Assim, numa primeira fase, tivemos presente, sobretudo, o quadro teórico da investigação e os objetivos e tópicos das entrevistas e, numa segunda fase, consideramos também os dados obtidos através dessas entrevistas e documentos, o que permitiu a reestruturação de algumas categorias previamente definidas. Decorrente desta situação, a categorização que íamos elaborando foi alvo de várias remodelações à medida que novos dados eram considerados pertinentes e à medida que procurávamos aperfeiçoar essas categorias, tendo em conta os princípios a que se refere Bardin (2007, pp.113-114): a *“exclusão mútua”* (um elemento não pertencer a mais do que uma categoria), a *“homogeneidade”* (num mesmo conjunto categorial só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise), a *“pertinência”* (a categoria pertence ao quadro teórico definido e está adaptada ao material de análise escolhido), a *“objectividade e a fidelidade”* (as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises) e a *“produtividade”* (obtenção de índices de inferências, novas hipóteses e dados exatos). Digamos que, de um procedimento mais estanque, fomos evoluindo, por força da necessidade de se absorver material relevante, para um procedimento mais aberto.

Categorizar implica também codificar. Na codificação, ao entendermos a “unidade de registo” (Lima & Pacheco, 2006, p.114) como o elemento de significação a atribuir a uma dada categoria e a *“unidade de contexto”* (idem, p.115) como algo mais lato que engloba e dá sentido às unidades de registo, atribuímos, em primeiro lugar, um código a cada unidade de contexto, ou seja, a cada entrevista, (letra E seguida de um número) e um código a cada unidade de registo, de tal modo, que permitisse identificar o contexto em que a mesma se integrava (idem, pp.114-115).

A seleção das unidades de registo a codificar não foi tarefa fácil, uma vez que nas entrevistas, como é natural, obtivemos com frequência respostas com frases incompletas, saltos de sentido nas frases e repetições que dificultaram o “recorte” (idem, p.114). Com base nas unidades de registo inerentes a cada categoria,

elaboramos vários indicadores que, respeitando a ótica dos entrevistados, contribuíssem para se compreender melhor o sentido da própria categoria.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTREPRETAÇÃO DE DADOS

1. Introdução

Dedicamos este capítulo à apresentação e interpretação de dados recolhidos através das entrevistas realizadas a atores significativos da escola e através dos documentos que consideramos pertinentes para a nossa investigação.

Por valorizarmos os dados conseguidos através do estudo dos documentos fundamentais da escola, uma vez que, para além de nos proporcionarem um melhor conhecimento da LESM, nos permitem fazer a triangulação com os dados obtidos através das entrevistas, saindo reforçada a validade dos resultados que viermos a expor, iremos dedicar a primeira parte deste capítulo à apresentação e análise dos mesmos. Neste sentido, analisámos os seguintes documentos: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual e Plurianual de Atividades, Relatórios de Autoavaliação e Relatório Final de Avaliação, contextualizando-os nos respetivos suportes legislativos.

Tendo em conta que as conclusões da avaliação externa das escolas decorrem, em parte, da análise dos seus documentos fundamentais e que um dos propósitos deste tipo de avaliação é fomentar a autoavaliação como oportunidade de melhoria, consideramos que, do estudo dos dois relatórios relativos a esse processo que ocorreu nos anos 2008 e 2012 na organização alvo do nosso estudo, podemos aceder a dados devidamente contextualizados e a juízos de valor sobre a ação da LESM em várias vertentes.

Relativamente aos documentos pesquisados não nos limitamos a obter informações, mas a fazermos, também, uma interpretação e análise crítica dos dados obtidos.

Na segunda parte deste capítulo, tendo presente a questão de partida e as questões orientadoras da investigação, faremos a descrição e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas através da análise de conteúdo, partindo das categorias e subcategorias definidas (cf. quadro III, do Anexo F).

2. Apresentação, Análise e Interpretação de Dados Obtidos em Documentos

2.1. Documentos Orientadores da Ação Organizacional da Escola

Por serem dimensões sempre presentes num contexto de avaliação, abordaremos, de seguida, os principais documentos orientadores da ação organizacional: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual e Plurianual de Atividades. Estes documentos constituem instrumentos do exercício da autonomia das escolas (n.º1 do art. 9.º do D.L. n.º 75 de 2008, de 22 de abril). Para efeito de prestação de contas, são ainda instrumentos de autonomia, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação (art. 9.º do citado D.L.).

O relatório de autoavaliação por constituir, segundo a alínea c) do n.º 2 do artigo 9.º do D.L. n.º75/2008, de 22 de abril, “(...) o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”, merecerá da nossa parte um olhar mais atento. Neste contexto, são analisados os relatórios de autoavaliação de 2007, 2009 e 2012, por nos permitirem obter informações relevantes para a nossa investigação.

2.1.1. O Projeto Educativo

O PE é o documento que consagra a orientação educativa das escolas, elaborado pelo Conselho Pedagógico para um horizonte de três anos e aprovado pelo Conselho Geral.

Na LESM, o Projeto Educativo, elaborado para o triénio 2009-2012, contempla as dimensões pedagógica, organizacional, financeira e de autorregulação, em relação às quais foram definidos os objetivos e prioridades, metas e estratégias. Por outro lado, também estão patentes: a dimensão ideológica, ao ter como lema “Por uma educação de qualidade” e ao eleger princípios e valores consentâneos com uma sociedade democrática e com a valorização da participação de todos em atividades de

cooperação internacionais, nomeadamente a europeia; e a dimensão simbólica que se sustenta em três pilares: a matrona (escritora, jornalista e política), com a qual partilha a visão cosmopolita e universalizante; a bandeira, elo de ligação entre as origens e a contemporaneidade; o símbolo da escola (marca de modernidade intrínseca ao espírito da escola) que a redesenhando com um traço vigoroso e informal é o sinal da flexibilidade perante a mudança e a decisão por uma educação que pretende responder aos grandes desafios trazidos pelos novos tempos.

A integração da escola em projetos nacionais como o PAM, Rede de Bibliotecas Escolares, PNL, Desporto Escolar, Rede de Escolas de Referência para o ensino da Língua Gestual e para o ensino do Português para estrangeiros; a aposta nas dimensões artística e tecnológica (cursos/atividades de enriquecimento curricular); o envolvimento em projetos internacionais; uma comunicação interna e externa assente em mecanismos da informação digital, são a manifestação clara de abertura à inovação.

Transparece que a escola conhece os seus pontos fortes (bom clima de escola, agradabilidade dos espaços, culto da memória, dimensão artística, diversidade de oferta, articulação da BE com os diferentes serviços e estruturas), as suas áreas de melhoria (envolvimento da comunidade nas políticas de escola, articulação no trabalho de equipa, uso dos recursos, processo de autoavaliação, participação das lideranças intermédias, calibração dos critérios de avaliação) e os principais constrangimentos (inexistência de pavilhão gimnodesportivo, insuficiente número de auxiliares de ação educativa).

O PE estabelece os seus objetivos, prioridades, metas e estratégias na dimensão pedagógica, organizacional, financeira e de autoregulação, se bem que para cada dimensão não fique visível a articulação entre objetivos/prioridades/metastas e estratégias. Em matéria de objetivos e prioridades, destacamos, no que concerne às dimensões já referidas, os seguintes: na dimensão pedagógica, o querer “concentrar todos os esforços na aprendizagem e no ensino dos alunos”; na dimensão organizacional, o intuito de promover: “uma liderança distribuída e um maior envolvimento dos professores”; “mecanismos de comunicação entre a comunidade educativa criando circuitos de comunicação/informação mais eficientes e eficazes, nomeadamente através do uso das novas tecnologias”; “a comunicação e implicação

dos pais e encarregados de educação no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola”; “o envolvimento dos diferentes agentes da comunidade educativa nos órgãos de direcção, administração e gestão, no entendimento de que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento cívico”; na dimensão da autorregulação, a vontade de “promover a inquirição e a auto-avaliação da Escola, encarando-as como trajectórias para a sua melhoria, com base na aplicação regular de observatórios de satisfação e metodologias de promoção da melhoria e da Qualidade” e de “desenvolver múltiplos indicadores para a prestação de contas e fomentar auditorias das políticas e das experiências de mudança anteriores para depois desenvolver novas iniciativas”.

Saliente-se que, de entre as cinco metas apontadas no PE, uma delas também se prende com a autorregulação, como seja a de “Melhorar as classificações da IGE (na próxima ação inspectiva), nos diferentes domínios, para Muito Bom, nomeadamente ao nível de processos e auto-regulação”.

O grau de execução do PE da escola é alvo de avaliação no final do período para o qual foi fixado, sendo da competência do Conselho Geral definir, através do Observatório da Qualidade, as linhas de orientação e os instrumentos necessários a essa avaliação.

2.1.2. O Regulamento Interno

O RI surge no cumprimento do determinado no novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. De acordo com este normativo, o Regulamento Interno é:

(...) o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (artigo 9.º, n.º1, alínea b).

Na LESM, à luz do dispositivo legal mencionado, foi elaborado o RI, o qual foi aprovado em 2010 pelo Conselho Geral. É um documento vasto, com dez capítulos e que afirma no seu preâmbulo ter como finalidade: “(...) propiciar uma regulamentação

eficaz do funcionamento da escola, constituindo-se como um documento de referência para toda a comunidade educativa de forma a garantir a igualdade de oportunidades bem como o sucesso escolar”.

No documento, encontra-se previsto que a sua revisão ordinária se verifica no início de cada mandato do Conselho Geral ou sempre que se justifique por razões de ordem legal, o que nos parece um pouco limitante, já que, no decurso da sua aplicação, pode surgir a necessidade de o alterar por razões que não apenas as que se prendem com imperativos legais. O próprio Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no artigo 65.º da Seção II, prevê a alteração deste documento a todo o tempo, por deliberação do Conselho Geral e desde que aprovada por maioria absoluta dos membros em efetividade de funções.

2.1.3. Plano Anual e Plurianual de Atividades

De acordo com a alínea c) do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, os Planos Anual e Plurianual de Atividades constituem os “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

Tendo em conta que a escola de hoje exige uma comunidade munida de documentos estratégicos que sirvam de referência orientadora à diversidade de ações educativas e a uma multiplicidade de dinâmicas, o Plano Anual e Plurianual de Atividades entendem-se como um dos suportes operacionalizadores dos princípios constantes no Projeto Educativo de Escola, nomeadamente de articulação entre as diversas estruturas internas e externas à escola.

Sobre o Plano Plurianual da LESM constatamos que prevê a concretização de um conjunto de projetos pedagógicos, curriculares e extracurriculares, formação e outras iniciativas dinamizadas pelos órgãos de gestão, estruturas intermédias e iniciativas individuais de professores, alunos, funcionários, encarregados de educação e parceiros, num período de quatro anos (2008 a 2012).

Partindo do princípio que o Plano Anual de Atividades e o Plano Plurianual de Atividades surjam do PE e procurem cumprir os seus propósitos, é expectável que

estes documentos se articulem com o Projeto Educativo. Assim, o PPA assenta em domínios transversais às dimensões/prioridades definidas no Projeto Educativo, nomeadamente as de cariz: pedagógico; organizacional; financeiro e de autorregulação. Para cada dimensão/categoria foram estabelecidos parâmetros comuns, nomeadamente: elementos responsáveis; atividades; calendarização; recursos/orçamento; avaliação (indicadores, metas e instrumentos de avaliação).

Uma análise mais atenta do documento permite-nos verificar alguns aspetos que nos parecem menos conseguidos, como sejam:

- os recursos necessários apenas estão indicados para algumas atividades e para nenhuma se indica o orçamento;
- a calendarização não é definida para algumas atividades;
- as metas não se encontram estabelecidas para a maioria das atividades e parecem não ter relação com as metas do PE. Por outro lado, as metas aparecem como intenções um pouco vagas, sendo que algumas se confundem com as próprias atividades. Apenas as que dizem respeito às taxas de abandono escolar e médias nos exames aparecem quantificadas;
- os indicadores não são estabelecidos para a maioria das atividades;
- o preenchimento dos diversos parâmetros revela falta de coerência. Assim, no parâmetro “elementos responsáveis”, em muitas situações, passam a referir-se as próprias atividades e no parâmetro “atividades” o que é redigido, de um modo frequente, são os objetivos das mesmas. A incoerência e incorreção também são evidentes no parâmetro “calendarização” em que, nalguns casos, o que se encontra expresso são os objetivos e/ou o nome das atividades.

Em suma, a incoerência, a incompletude, a falta de rigor, as incorreções reveladas pelo documento fazem-nos perceber que não houve supervisão na forma como foi preenchido pelos diversos intervenientes. A única dimensão que se encontra melhor estruturada é a que diz respeito à “Auto-Regulação”.

No que diz respeito ao Plano Anual (2010-2011), assente na ideia que a qualidade do ensino está estreitamente relacionada com a aprendizagem na sala de aula e que as escolhas de atividades que o integram devem contribuir para uma melhoria “daquilo que é ensinado” a cada turma e a cada aluno, especialmente em contexto de aula, foram definidos cinco domínios principais inter-relacionados:

primeiro - Língua: leitura, escrita e comunicação; segundo - literacia matemática e literacia científica; terceiro - valores, estética e cidadania europeia; quarto - saúde, desporto e segurança; quinto - avaliação de processos e resultados. Assim, em cada domínio são apresentadas atividades/projetos em que os proponentes são os diversos órgãos e estruturas educativas, como o Conselho Geral, Órgão Diretor, Coordenadores de Departamento, Grupos Disciplinares, Serviços de Psicologia e a Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Constituindo-se o PAA um instrumento em que deve estar programado o trabalho a realizar por todos os que constituem a organização, verifica-se que não são referidas as atividades a desenvolver pelo Pessoal Não Docente, na sua qualidade de colaboradores dos professores na ação educativa. Também não é referenciado o modo como é feita a avaliação do Plano, pese embora esta seja realizada e esteja contemplada no “Relatório Final de Avaliação” relativo a cada ano escolar. Curiosamente, este relatório dá uma visão geral das atividades que radicaram nos resultados escolares obtidos. Por sua vez, é o Conselho Pedagógico que avalia o impacte que as atividades desenvolvidas tiveram nos resultados escolares.

Apesar de a articulação do PAA da LESM com o seu PE assentar em domínios transversais às dimensões pedagógicas e organizacionais (as dimensões financeira e de autorregulação, definidas no PE, não estão contempladas) não se vislumbra como se articulam as atividades projetadas com as metas e as estratégias definidas no PE. De facto, no PAA, a ênfase parece recair, sobretudo, nas atividades, nos atores envolvidos e no cronograma e não nas linhas estratégicas da ação da escola. Por outro lado, não se percebe também a ligação deste documento com o PPA, já que se estrutura de forma diferente.

2.2. Relatórios de Autoavaliação

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, refere que o relatório de autoavaliação é um dos instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas, ao entendê-lo como:

(...) o documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas

pele agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo (n.º 2 do art.º 9º).

A autoavaliação, como projeto mais estruturado e formalizado, surgiu na LESM, no ano letivo 2005/2006, para relançar a sua dinâmica, tendo sido criado para o efeito o Observatório da Qualidade.

No ano letivo 2005/2006 teve início a implementação da Estrutura Comum de Avaliação (CAF), por decisão do órgão de gestão, com vista à melhoria da escola. Em novembro de 2007 foi elaborado o relatório de autoavaliação.

Em março de 2009 iniciou-se o segundo ciclo de avaliação, tendo sido produzido novo relatório em dezembro desse mesmo ano. Por sua vez, o terceiro ciclo avaliativo teve início em setembro de 2011 e terminou em junho de 2012 com a apresentação do respetivo relatório.

2.2.1. Relatório de Autoavaliação – 2007

No relatório elaborado em novembro de 2007 é referido que a implementação da CAF permite, não só, cumprir a lei que estipula a obrigatoriedade de autoavaliação por parte dos agrupamentos e escolas não agrupadas, como também: “(...) gerir a pressão da avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos pontos fortes e áreas de melhorias, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa/Inspeção Geral da Educação”. É também entendida como um “excelente instrumento de marketing da escola”.

A equipa de autoavaliação é constituída por 11 elementos, sendo 2 do Pessoal Não Docente, 1 Encarregado de Educação, 1 aluno, 7 do Pessoal Docente incluindo o Coordenador da equipa. A Escola recorreu ainda a uma equipa de consultores externos.

Verificaram-se algumas adaptações do modelo CAF, nomeadamente dos questionários disponíveis na página eletrónica da então Direcção-Geral da Administração Pública (DGAP). A equipa de autoavaliação optou pela quantificação dos valores atribuídos para cada indicador associado ao pedido de justificação dos

mesmos. A escala da CAF foi simplificada, de forma a torná-la mais perceptível e adequada à realidade local, tendo-se acrescentado a essa escala o grau “não sabe” para salvaguardar os indicadores relativamente aos quais o Pessoal Docente (PD) poderia não ter opinião formada e ou não serem relativos à sua área de trabalho. Também o sistema de pontuação e as grelhas foram adaptados à realidade da LESM.

A equipa decidiu que respondiam aos questionários 100% do Pessoal Docente e Não Docente e 25% de alunos e de Encarregados de Educação, sendo a seleção, destes últimos, feita por amostra aleatória.

É notória a diferença de adesão entre Docentes/Não Docentes (próxima dos 45%) e dos Alunos/Encarregados de Educação (próxima dos 85%).

Para a avaliação dos nove critérios da CAF foram tidos em conta os resultados dos questionários aplicados à comunidade escolar e a avaliação feita pela equipa de autoavaliação.

A média final da autoavaliação da escola é a que se apresenta no quadro 14.

Quadro 14 - Média final da autoavaliação da escola

Crítérios	Média
1.Liderança	3,17
2.Planeamento e Estratégia	2,86
3.Gestão das Pessoas	2,60
4.Parcerias e Recursos	2,98
5.Gestão dos Processos e da Mudança	2,83
6.Satisfação do Cidadão/Cliente	3,03
7.Satisfação das Pessoas	2,10
8.Impacto na Sociedade	2,51
9.Resultados de Desempenho-Chave	2,56
Média Final	2,74

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do Relatório de autoavaliação 2007)

Verifica-se que, em média, os critérios da dimensão “Meios” apresentam uma pontuação mais elevada (2,9) do que os critérios da dimensão “Resultados” (2,5) e que os critérios “Liderança” e “Satisfação do Cidadão/Cliente” foram os que obtiveram as pontuações mais altas, de 3,17 e 3,03, respetivamente. Curiosamente, a pontuação mais baixa foi atribuída ao critério “Satisfação das Pessoas”, o que significa que o grau

de satisfação das necessidades e das expectativas do pessoal docente e não docente é mais baixo que o grau de satisfação dos alunos e encarregados de educação, no que diz respeito à prestação do serviço educativo da LESM.

A média final de 2,74 é referida no relatório como satisfatória, tendo em conta que a escola se encontrava ainda no início do seu processo de autoavaliação, visando o lançamento de um programa de melhoria.

Para cada critério foram apresentados os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

Face ao diagnóstico efetuado, foram identificadas áreas de melhoria concretas. Dessas áreas de melhoria foi feita uma priorização sem que se tivessem indicado os critérios de seleção das mesmas.

O quadro 15 descreve sumariamente os oito planos de melhoria, enquadrados nos respetivos critérios CAF.

Quadro 15 - Ações de melhoria no âmbito dos critérios CAF

Planos de Melhoria	Critério dominante da CAF	Descrição da Ação
1	C2 - PLANEAMENTO E ESTRATÉGIA <i>-Envolvimento da comunidade na definição das políticas da escola</i>	.Melhorar a divulgação e o envolvimento da comunidade na definição e implementação do Projeto Educativo, do plano de Atividades e do Regulamento Interno.
2	C3 - GESTÃO DAS PESSOAS <i>-Promoção do sucesso com base no trabalho de equipa</i>	.A melhoria assenta no reforço do coordenador e no trabalho cooperativo entre professores no Departamento; .Formação e organização do trabalho do PND.
3	C4-PARCEIRIAS E RECURSOS <i>-Acesso a recursos, com mais qualidade</i>	.Rentabilização de recursos.
4	C5-GESTÃO DOS PROCESSOS E DA MUDANÇA <i>-Melhorar a qualidade e adequação da informação</i>	.Sempre que haja ações a implementar com vista à operacionalização de resoluções dos Órgãos de Administração e Gestão, estas devem ser contextualizadas, explicitadas, afixadas em placard informativo e enviadas, por correio electrónico, a todos os seus destinatários.
5	C5-GESTÃO DE PROCESSOS E DA MUDANÇA <i>.Visibilidade do processo de autoavaliação</i>	.Implementação de estratégias conducentes a uma maior visibilidade do processo de avaliação da Escola.
6	C6- SATISFAÇÃO DO CIDADÃO/CLIENTE (Alunos e Encarregados e Educação) <i>.Aulas de substituição e melhoria das aprendizagens</i>	. A melhoria assenta no trabalho colaborativo e visa a construção de <i>dossiers</i> ou portefólios de materiais com folha de resposta, por disciplina e ano, a ser utilizado pelo professor de substituição.
7	C7-SATISFAÇÃO DAS PESSOAS <i>.Satisfação das pessoas</i>	. Formação das pessoas.
8	C9-RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE	.Definição de um documento a construir em cada momento de avaliação formal que servirá de base à

Planos de Melhoria	Critério dominante da CAF	Descrição da Ação
	.Avaliação e reflexão	reflexão individual e em grupo de recrutamento; .Definição de metodologias de análise dos resultados escolares dos alunos e à sua melhoria.

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do Relatório de autoavaliação 2007)

Através da análise dos planos de melhoria, os quais foram incluídos no relatório de autoavaliação, constatamos insuficiências que passamos a elencar:

- dos 8 planos de melhoria, em nenhum foi indicada a equipa operacional, apesar de em todos constar o coordenador da ação;
- nos planos de melhoria 4 e 5 é referido que a data de início é “imediata” e que a data de conclusão é “sem previsão”;
- nos planos 1, 2, 3 e 6 não é referida a data de início e de conclusão;
- em 4 planos não são indicados os recursos humanos envolvidos;
- em 2 planos não está expresso como será feita a revisão e avaliação da ação.
- em nenhum dos 8 planos é indicada a previsão dos custos.

Ao analisarmos a correspondência entre as ações de melhoria propostas, no âmbito dos critérios da CAF, e os aspetos a melhorar que a equipa definiu quando procedeu ao diagnóstico do desempenho organizacional, verifica-se que, na generalidade, existe essa correspondência, embora mais evidente em relação aos critérios 3, 4, 6, 7 e 9.

Relativamente aos resultados escolares dos alunos, são apresentadas as posições da escola, em 2007, nos *rankings* nacionais do 9º Ano e 12º Ano. Assim, relativamente ao 9º Ano, num total de 1292 escolas, a LESM ficou um pouco acima do meio da tabela, na posição 590, com uma média final de 2,69, numa escala de 1 a 5. No que diz respeito ao 12.º Ano, a LESM ocupou a 159.ª posição, a qual reflete, segundo o que consta no relatório, uma tendência de melhoria sustentada da sua posição numa base de referência nacional. No entanto, as médias obtidas demonstram uma tendência de estagnação dos resultados na escola, a rondar os 10,3 valores.

São também apresentadas as taxas de insucesso escolar e abandono escolar por ano de escolaridade e ciclo de ensino, concluindo-se que essas taxas desceram, na generalidade, relativamente ao ano de 2006.

É perceptível que, a nível das atividades extracurriculares, os alunos aderiram melhor aos clubes de robótica, cerâmica, expressão dramática e clube europeu.

2.2.2. Relatório de Autoavaliação – 2009

Em dezembro de 2009 é apresentado o segundo relatório de autoavaliação. A sua estrutura é idêntica ao de 2007 acrescida do tópico “Análise da evolução do processo de autoavaliação na escola” e deixando em branco o tópico “Plano de Ações de Melhoria”. A nível da apresentação de dados foram retirados os que dizem respeito aos resultados escolares.

O relatório foi elaborado, mais uma vez, pela Equipa de Autoavaliação (EAA) e pela empresa de consultoria externa. A equipa apresenta-se bastante renovada, mantendo-se apenas um terço dos membros da equipa anterior. Mantém-se o número de representantes dos vários setores da escola acrescido pelo Presidente do Conselho Geral, ou seja, a equipa passou a ter doze elementos.

Os instrumentos e a metodologia utilizados foram os mesmos do ciclo anterior. Contudo, a escala adotada nos questionários foi, neste ciclo avaliativo, a escala CAF 2006, adaptada e simplificada (0 a 10).

Os questionários foram aplicados ao universo de docentes e não docentes da escola e aos alunos e pais/encarregados de educação, através de uma amostra representativa, cuja seleção foi realizada aleatoriamente (intervalo de confiança a 95%), para que todos tivessem a mesma oportunidade de serem selecionados.

A taxa de adesão dos EE (42%) e do PND (24%) foi praticamente metade da do ciclo anterior. A dos restantes elementos manteve-se idêntica. Deste modo, continua a verificar-se um desequilíbrio entre a taxa de adesão dos Encarregados de Educação/Alunos (67,5%) e o Pessoal Docente/Não Docente (32,5%), mas desta vez com níveis de participação globalmente bastante inferiores aos do ciclo anterior.

Contrariamente ao ciclo avaliativo anterior, a pontuação final obtida nos questionários aplicados ao Pessoal Docente e Pessoal Não Docente (64,5) foi muito idêntica à que a equipa atribuiu (65), apesar de se verificarem discrepâncias significativas no critério “Pessoas”, em que, nos questionários se obteve uma pontuação de 53,5 e a equipa atribuiu apenas 42. Também no critério “Resultados

relativo às Pessoas” se regista uma significativa discrepância, sendo de 55,5 e 76, respetivamente para os resultados obtidos nos questionários e para os resultados advindos das pontuações atribuídas pela equipa.

Consideramos pertinente comparar a pontuação final da escola, em cada critério, nos anos 2007 e 2009, tendo em conta que, na apresentação dessa pontuação, a escala de 0 a 5 e a de 0 a 10 são convertidas para a escala de 0 a 100 da CAF 2006 (cf. quadro 16).

Quadro 16 - Comparação da pontuação final de cada critério CAF (2007 e 2009)

	Liderança	Planeamento e Estratégia	Pessoas	Parcerias e Recursos	Processo	Resultados para o Cidadão	Resultados para as Pessoas	Impacto na Sociedade	Resultados de desempenho Chave
Pontuação do Critério (2007)	63	57	52	59	57	60	42	50	51
Pontuação Final (2007)	55								
Pontuação do Critério (2009)	63	65	50	68	65	74	62	80	61
Pontuação Final (2009)	65								

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados dos Relatórios de autoavaliação 2007 e 2009)

Sobre a evolução do processo, está patente que foi mais positiva a nível dos critérios “Resultados relativos às Pessoas” e “Impacto na Sociedade”. O critério “Liderança” mantém estabilidade nas pontuações atribuídas e o critério relativo a “Pessoas” denota uma ligeira oscilação negativa.

Curiosamente, o critério “Impacto na Sociedade” sendo o que apresentou uma evolução mais positiva foi o que, no ciclo avaliativo anterior, não incluiu qualquer ação de melhoria. Contudo, ao verificarmos terem sido formulados objetivos em ações de melhoria relativas a outros critérios da CAF, mas relacionados com os pontos fracos apresentados em relação ao critério “Impacto na Sociedade”, colocamos a hipótese de que algumas dessas ações tivessem tido impacto positivo neste critério. Digamos que foi por via indireta que se provocaram melhorias no âmbito do critério “Impacto na Sociedade”.

Apesar de no relatório de autoavaliação terem sido apresentados, para cada critério CAF, os pontos fortes e os aspetos a melhorar, não são referidas as ações de melhoria a implementar. Foi através de documento “Ponto da situação na reunião de 6/10/2010” que tivemos acesso às ações de melhoria decorrentes do 2.º ciclo de avaliação.

As ações de melhoria por critério são as que se encontram no quadro 17.

Quadro 17 - Ações dos planos de melhoria por critério CAF

N.º da Ação de Melhoria	Critério Dominante da CAF/Designação da Ação de Melhoria	Descrição das Ações de Melhoria
1	C1 - LIDERANÇA <i>Delegação e definição de papéis ao nível das lideranças intermédias/cargos</i>	.Definir as competências e a articulação entre os vários elementos das estruturas de gestão intermédia/cargos com funções.
2	C9 - RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE <i>Desenvolvimento pessoal e social</i>	.Elaboração de projetos tendo em vista a diminuição de problemas ao nível do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos, de modo a promover o reforço da autoestima e expectativas escolares dos alunos, bem como do seu nível de envolvimento/integração na escola.
3	C1-LIDERANÇA C3-PESSOAS C5-PROCESSOS C9-RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE <i>Divulgação do processo de Autoavaliação</i>	.Conseguir que a comunidade educativa participe ativamente no processo de autoavaliação incluindo nas áreas de melhoria.
4	C5-PROCESSOS C8-IMPACTO NA SOCIEDADE <i>Participação da Comunidade educativa</i>	.Página na Internet com todas as informações, atividades e eventos a realizar no mês seguinte; .Realçar a importância dos valores, das atitudes, da educação e do saber estar em sociedade; .Conferência no auditório da Biblioteca Municipal; .Participação dos pais em atividades previstas e coordenadas pelo coordenador da festa; .Através do envolvimento dos pais nas aulas de Formação Cívica, inicialmente motivado pelo mau comportamento geral de uma turma, procurarem-se efeitos positivos, quer na turma, quer nos próprios pais que, por essa via, receberam e entenderam o alerta e tomaram conhecimento mais aprofundado do problema e das dificuldades.
5	C6-RESULTADOS ORIENTADOS PARA OS CIDADÃOS/CLIENTES C9-RESULTADOS DO DESEMPENHO-CHAVE <i>Organização dos serviços administrativos</i>	.Melhorar a organização dos serviços de secretaria; .Legislação atualizada no <i>moodle</i> .

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do documento “Ponto da situação na reunião de 6/10/2010”)

Nas cinco ações de melhoria deste segundo ciclo de avaliação, em todas se indica, ao contrário do primeiro, o coordenador da ação, a equipa operacional, a data de início e conclusão, os mecanismos de revisão e avaliação. As estimativas dos custos constam apenas em três dessas ações. Depreende-se que houve preocupação em colmatar algumas insuficiências dos anteriores planos de melhoria.

Ao analisarmos as ações de melhoria propostas no âmbito de alguns critérios CAF e os aspetos a melhorar que a equipa considerou quando procedeu ao diagnóstico do desempenho organizacional, verifica-se que, na generalidade, existe uma correspondência entre ambos, sendo essa correspondência menos evidente nos planos de melhoria 1 e 2.

No início do ano letivo 2010/2011 foi feito, em reunião, o ponto da situação sobre o estado em que se encontravam as atividades programadas em cada ação de melhoria. O quadro 18 apresenta o ponto da situação.

Quadro 18 - Balanço das ações de melhoria efetuado a 06/10/2010

N.º/Designação da Ação de Melhoria	Critérios CAF	N.º de Atividades Programadas	N.º de Atividades implementadas	Nº de Atividades em fase de implementação	Nº de Atividades Parcialmente Implementadas	Nº de Atividades em análise	Nº de Atividades não implementadas
1-Delegação e definição de papéis ao nível das lideranças intermédias/cargos	C-1	9	3	2	0	0	4
2-Desenvolvimento pessoal e social	C-9	22	1	6	0	0	15
3- Divulgação do processo de Autoavaliação	C-1 C-3 C-5 C-9	28	21	0	3	1	3
4-Participação da Comunidade educativa	C-5 C-8	7	0	1	0	0	6
5- Organização dos serviços administrativos	C-6 C-9	8	0	2	0	0	6
Totais (%)		63	25	11	3	1	23
		100	40	17,5	5	1	36,5

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do documento “Ponto da situação na reunião de 6/10/2010”)

Da análise dos dados constata-se que, de todas as atividades programadas, aproximadamente 63% foram alvo de implementação (na totalidade, em parte, ou em fase de implementação) e aproximadamente 37% não foram implementadas.

Se considerarmos que a data de conclusão de algumas atividades estava prevista para 2013, pode considerar-se que os planos de melhoria decorriam a um bom ritmo.

Também é facilmente verificável que a ação de melhoria 3 (Divulgação do processo de Autoavaliação), que inclui atividades em quatro dos critérios da CAF, é a que revela uma maior taxa de execução, sendo que, da averiguação mais detalhada dos dados, são as atividades de monitorização dos resultados escolares as que prevalecem no conjunto das atividades programadas no referido plano de melhoria. Também, na mesma ação de melhoria está referida uma atividade de *benchmark* que prevê a celebração de um protocolo de cooperação com outra escola para a comparação de resultados.

De todos as ações de melhoria, é a ação 4 (Participação da Comunidade educativa) a que apresenta uma taxa de concretização mais baixa, uma vez que, das sete atividades programadas, apenas uma se encontrava em fase de implementação.

Em março de 2011 foi feito novo plano com cinco ações de melhoria, com os mesmos nomes das que integravam o anterior plano, mas com remodelação de atividades e calendarização alterada. Em julho de 2011 foi feito o balanço das ações de melhoria, o qual se expressa no quadro 19.

Quadro 19 - Balanço das ações de melhoria efetuado a 13/07/2011

N.º/Designação da Ação de Melhoria	Crítérios da CAF	N.º de Atividades Programadas	N.º de Atividades implementadas	N.de Atividades em fase de implementação	N.º de Atividades parcialmente implementadas	N.º de Atividades em análise	N.º de Atividades não implementadas
1-Delegação e definição de papéis ao nível das lideranças intermédias/ cargos	C-1	9	5	3	0	0	1
2-Desenvolvimento pessoal e social	C-9	23	20	2	0	0	1
3- Divulgação do processo de Autoavaliação	C-1 C-3 C-5 C-9	15	14	1	0	0	0

4- Participação da Comunidade educativa	C-5 C-8	7	7	0	0	0	0
5- Organização dos serviços administrativos	C-6 C-9	8	2	6	0	0	0
Totais (%)		62	48	12	0	0	2
		100	77,4	19,4	0	0	3,2

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do documento “Balanço das ações de melhoria efectuado a 13/07/2011”)

Da análise dos dados pode concluir-se que apenas 3,2% dessas atividades não foram alvo de implementação. Sobre as atividades em fase de implementação, é a ação de melhoria 5 (Organização dos serviços administrativos) que se apresenta com uma maior proporção de ações ainda nesta fase. Este facto poderá denotar uma maior dificuldade na implementação das melhorias no setor administrativo, tanto mais que, no ano anterior, era uma das ações que apresentava um grau de concretização mais baixo. Por sua vez a Ação de Melhoria 4 (Participação da Comunidade educativa), que em 2010 só tinha dado início a uma atividade, é a única que no final do ano letivo 2010- 2011 já apresenta 100% de atividades implementadas.

2.2.3. Relatório de Autoavaliação – 2012

Verificam-se algumas mudanças na organização do relatório relativamente ao apresentado em 2009, nomeadamente: a introdução do tópico “Caracterização da Escola”; a subdivisão da “Apresentação dos Resultados da Autoavaliação” em “Análise Quantitativa” e “Análise Qualitativa”; e a retirada do tópico “Plano de Ações de Melhoria”.

É de assinalar o aparecimento da figura do “amigo crítico”, fazendo-o coincidir com a de “consultor externo”. Enquanto nos relatórios anteriores, apenas se refere que a LESM recorreu a uma equipa de consultores externos detentores de saber técnico sobre avaliação, sobre sistemas de gestão de qualidade, sobre processos de melhoria contínua e trabalho de equipa, com vista a uma maior objetividade da avaliação, no relatório de 2012 é feita, pela primeira vez, a listagem das funções dessa equipa. As tarefas são vastas e traduzem-se: na organização do processo; na definição

da estratégia para a implementação da CAF e forma de a implementar, em conjunto com a EAA; na elaboração de uma proposta de calendarização do processo; na disponibilização dos documentos necessários, nomeadamente, indicadores, grelha de autoavaliação e outros; na construção de questionários e grelha de autoavaliação; na disponibilização de formação à EAA; no tratamento estatístico/análise dos resultados; na realização de sessões de sensibilização; na elaboração e apresentação de resultados à comunidade, em articulação com a EAA, do relatório de diagnóstico; no acompanhamento, implementação e avaliação do impacto das ações de melhoria; no acompanhamento da preparação do *dossier* para solicitação à APQ (Associação Portuguesa para a Qualidade) da auditoria para concessão do *Committed to Excellence in Europe*.

Verificam-se ainda diferenças na constituição e número de elementos da equipa. Assim, esta já não conta com o Representante do Conselho Geral e, de um total de 12 elementos, passaram a existir 15, sendo que 9 são representantes do pessoal docente, em vez dos 5 que se encontravam no ciclo anterior. Pela primeira vez é introduzido no relatório o cronograma do projeto e é acrescentado o tópico “Análise crítica do processo”. Contudo, neste ponto, apenas consta uma tabela em branco a ser preenchida pela EAA e onde deveriam estar elencados os fatores críticos de sucesso (as condições necessárias e suficientes que foram indispensáveis para que o processo de autoavaliação se tenha concretizado) e os constrangimentos decorrentes do processo de avaliação interna.

Também é referido que foi feita uma abordagem por critérios da CAF, tendo como fonte alguns indicadores já disponibilizados pelo EIPA (*European Institute for Public Administration*), de forma a permitir o *benchlearning* a nível nacional e europeu. É realçada a importância de processos eficientes de comunicação para se conseguir a adesão da comunidade educativa, fazendo-lhes perceber as razões da autoavaliação e suas implicações na escola.

Os questionários foram aplicados ao universo do PD e PND e a uma amostra representativa dos alunos e pais/encarregados de educação por seleção aleatória. Por uma questão de credibilidade do processo, a inquirição e tratamento estatístico dos questionários foi da responsabilidade exclusiva dos consultores externos.

Relativamente aos dois ciclos anteriores, a taxa de adesão aos questionários melhorou significativamente, sendo de 91% entre o PD/PND e de 97% nos Encarregados de Educação/Alunos. Contudo a adesão do PD ficou a rondar os 82%, tendo sido o grupo com uma adesão menor.

Os resultados da avaliação obtidos pela EAA e através dos questionários, por critério CAF, são os que constam no quadro 20.

Quadro 20 - Resultados por critério CAF (Equipa e Questionários)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9
Equipa	91	94	58	59	69	85	67	78	52
Questionários	74	78	73	71	84	78	72	74	78

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados do Relatório de autoavaliação 2012)

A análise por critério CAF permite concluir que as pontuações atribuídas pela EAA apresentam alguma oscilação, sendo que aos critérios 2 (Planeamento e Estratégia) e 3 (Pessoas) relativos a “Meios” foi atribuída a pontuação mais alta e mais baixa, respetivamente. O critério 9 “Resultados de Desempenho-Chave” foi o menos pontuado pela EAA, de entre todos os critérios CAF.

As pontuações obtidas através dos questionários revelam uma maior homogeneidade do que a que foi atribuída pela EAA. Pode considerar-se que globalmente existe uma avaliação bastante positiva por parte da comunidade educativa, evidenciando-se o critério 5 “Pessoas” com a pontuação mais elevada (84), em contraste com o critério 4 “Processos” com a pontuação menos elevada.

Consideramos pertinente comparar as médias das pontuações finais dos critérios CAF nos três ciclos de avaliação, as quais vêm explícitas no quadro 21.

Quadro 21 - Comparação das médias das pontuações finais dos critérios CAF, nos ciclos de avaliação 2007, 2009 e 2011

Ciclos de Avaliação	2007	2009	2011
Pontuações finais (médias em %)	55	65	75,8

Fonte: Elaboração própria (com base nos dados dos relatórios de autoavaliação 2007, 2009 e 2012)

Tendo em conta os dados do quadro, é de assinalar a progressão substancial nas pontuações finais ao longo dos três ciclos avaliativos, verificando-se uma subida de, aproximadamente, 10% de um ciclo para o outro.

O gráfico da figura 9 traduz essa evolução por critérios CAF.

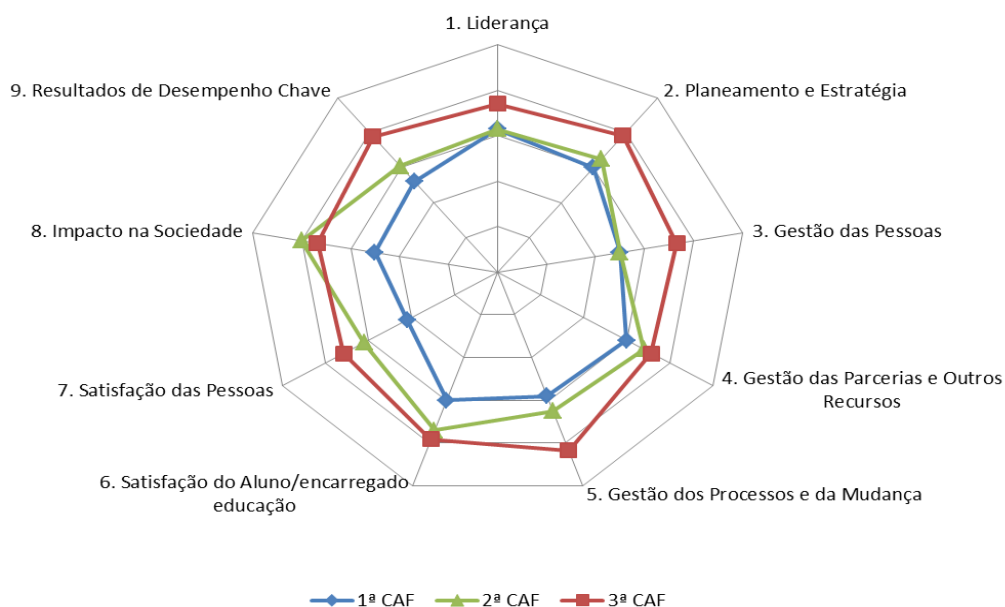


Figura 9 - Evolução CAF nos resultados globais da Escola, extraído do relatório de autoavaliação 2012 (p.56).

Da análise do gráfico é possível verificar, de uma forma clara, as oscilações positivas de todos os critérios, com exceção do critério “Impacto na Sociedade” que mostra sinais de retrocesso, apesar de todas as ações de melhoria implementadas no âmbito do mesmo estarem concluídas no final do ano letivo 2010-2011.

Assinale-se que nas conclusões constantes no relatório é referido que, nos critérios relativos aos “Meios”, as ações se encontram na fase de ajustamento e que nos critérios “Resultados” é visível um progresso substancial, recomendando-se, no entanto, uma maior atenção ao grau de execução dos resultados chave.

Tendo em consideração os dados relativos à evolução CAF ao longo dos três ciclos avaliativos, parece-nos que os mesmos poderão ser indicadores de uma melhoria que caminha para a sustentabilidade. De qualquer forma, num processo de melhoria contínua há sempre necessidade de aprofundar o ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act). Assim, para cada critério CAF estão indicados, para além dos pontos fortes, os “Aspetos a Melhorar”, com base nos quais serão selecionadas, pela EAA, as ações de melhoria.

2.3. Relatórios da Avaliação Externa - 2008 e 2012

Para podermos seguir o desenvolvimento da ação da escola, com base na avaliação feita pela IGE e IGEC e tirarmos as devidas conclusões, elaboramos uma síntese que vem expressa no quadro IV do Anexo G.

Apesar de o quadro de referência da Avaliação Externa das Escolas ter passado de 5 domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Organização e Gestão Escolar; Liderança; Capacidade de Auto-regulação e Melhoria da Escola), no 1º Ciclo de Avaliação, para 3 domínios (Resultados; Prestação do Serviço Educativo; Liderança e Gestão) no 2º Ciclo, foi-nos possível comparar as respetivas apreciações e classificações e tirar as seguintes conclusões:

- a população discente diminuiu um pouco entre 2008 e 2012, sobretudo a nível do ensino noturno, e conseqüentemente diminuiu também o corpo docente;
- duplicou o número de alunos com ASE (Ação Social Escolar), embora seja referido que o contexto socioeconómico é bastante favorável;
- as taxas de transição/conclusão mantiveram-se acima dos valores nacionais e continuaram a existir discrepâncias entre as classificações internas e externas, indiciando que os critérios de avaliação poderão não estar bem calibrados;
- foi dada continuidade à análise dos resultados académicos dos alunos, mas agora, comparando-os com os valores concelhios e nacionais;
- os sucessos dos alunos e as suas competências sociais e culturais continuam a ser valorizados;
- houve um aumento dos comportamentos perturbadores, sobretudo no 3º ciclo, apesar de, entretanto, se ter criado o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA);
- os Projetos Curriculares de Turma (PCT) da escola, no 1º ciclo de Avaliação Externa, foram considerados como promotores da articulação entre professores, no sentido de adaptar o currículo às características dos alunos. No 2º ciclo, o mesmo documento não foi considerado como um instrumento capaz de operacionalizar a gestão do currículo em função das especificidades dos alunos, com exceção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Também,

sobre a monitorização interna do desenvolvimento do currículo, não é feito um planeamento de ação em função das já referidas especificidades;

- há uma diminuição do abandono escolar e da desistência dos alunos no ensino regular, para o que tem contribuído a criação de uma oferta formativa alternativa, a criação do GAA e a melhoria da comunicação entre os Diretores de Turma (DT) e os Encarregados de Educação;

- continuam a valorizar-se as dimensões artística e tecnológica, tanto a nível curricular como de enriquecimento curricular, sendo os alunos incentivados a participar, com os seus trabalhos, em exposições dentro e fora da escola;

- prosseguem os constrangimentos a nível da articulação curricular, nomeadamente na articulação vertical, a qual é incipiente e restrita a alguns grupos;

- o trabalho colaborativo dos docentes tem-se traduzido na troca de experiências e na elaboração de materiais;

- a liderança de topo tem uma visão bem definida para a escola e tem vindo a operacionalizar a estratégia de gestão de um modo cada vez mais consentâneo com os documentos estruturantes da escola;

- as lideranças intermédias continuam a revelar fragilidades na sua ação pedagógica;

- a direção tem vindo a procurar e a diversificar as oportunidades educativas através de protocolos e parcerias com a comunidade;

- os recursos humanos têm vindo a ser geridos de uma forma eficiente e com atenção às competências pessoais e profissionais dos docentes e não docentes;

- verifica-se melhoria nos circuitos de comunicação interna e externa, o que tem tido impactos muito positivos na imagem da escola para o exterior;

- a implementação da CAF, em 2007, conduziu à elaboração de planos de ação de melhoria a serem concluídos em 2013. Contudo, ao invés de se concluir e avaliar o plano traçado, iniciou-se, em 2011, um novo processo, comprometendo-se, dessa forma, a sustentabilidade das práticas de autoavaliação;

- as áreas-chave, alvo de autoavaliação, têm estado centradas nos critérios do modelo CAF, restringindo-se, assim, a abrangência do processo;
- apesar do empenho da EAA e da direção na concretização e na qualidade do processo, continuam a verificar-se aspetos menos conseguidos que comprometem a sustentabilidade das práticas autoavaliativas e de progresso;
- em todos os domínios avaliados no 1º e 2º ciclos de Avaliação Externa foi obtida a classificação de Bom, com exceção do domínio “Prestação do Serviço” que, em 2012, foi classificado de Suficiente. As fragilidades existentes a nível do planeamento, articulação curricular e monitorização do ensino justificaram este resultado menos positivo.

2.4. Relatório Final de Avaliação 2011-2012

De acordo com o artigo 15.º do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, o conselho pedagógico deve avaliar o impacto que as atividades desenvolvidas pelas escolas tiveram nos resultados escolares, deliberando sobre um plano estratégico que estabeleça metas para o ano letivo seguinte. Tendo em conta este pressuposto, a LESM, através dos órgãos e estruturas de gestão próprios, procedeu à avaliação dos resultados obtidos, através do “Relatório Final de Avaliação 2011-2012”, de outubro de 2012, tendo em conta os seguintes indicadores: resultados escolares dos alunos; ambiente de trabalho criado; cumprimento dos programas curriculares das diferentes disciplinas e condições de segurança na escola.

O documento está dividido em duas partes, sendo que na primeira são apresentados os resultados escolares do ano letivo 2011-2012 com a lista de cursos em funcionamento na escola, o número total de alunos e taxas de abandono. Relativamente a cada um dos níveis de ensino é feita a apresentação global de dados, nomeadamente, transferências para outros estabelecimentos de ensino, exclusões por faltas, médias das classificações internas por disciplina, taxas de transição/retenção; média dos exames, diferença da classificação interna e da classificação decorrente da avaliação externa.

Na segunda parte do relatório, e em relação ao ambiente de trabalho criado, constam os pareceres e convicções dos Coordenadores de Departamento e de outras

estruturas recolhidas a partir dos respetivos relatórios de atividades. No final, estão apresentados os aspetos relevantes da segurança da escola, nomeadamente, o número de processos disciplinares bem como as penas/sanções aplicadas, os dados enviados para o ME através da aplicação eletrónica existente para o efeito e ainda a avaliação efetuada pela equipa do clube de segurança e do projeto de promoção da educação para a saúde e em que se dá nota de uma série de fortes constrangimentos que não foram ainda resolvidos por terem sido suspensas as obras de modernização e requalificação da escola.

Debruçando-nos sobre aspetos que consideramos mais pertinentes no documento em causa, nomeadamente os resultados académicos, é de referir que, relativamente ao ensino básico, dos dados recolhidos, a partir dos PCT pela CPAA (Comissão Pedagógica de Apoio ao Aluno), foram apresentadas as médias das disciplinas, calculadas com base nas classificações dos alunos que concluíram o ano letivo, antes da realização dos exames nacionais. Quanto ao ensino secundário regular, as médias das disciplinas dizem respeito à classificação interna de todos os alunos inscritos e avaliados no final do ano letivo, independentemente de realizarem exames.

Para cada um dos anos de escolaridade, tanto do Básico como do Secundário existe uma coluna que corresponde à evolução quantitativa da média relativamente ao ano letivo anterior, representada por setas que designam subida e descida.

Nos anos de exame, nomeadamente no 9.º Ano, para além de constarem as classificações obtidas pelos alunos internos no exame da 1.ª fase, também existe para cada disciplina a coluna que corresponde à evolução qualitativa da média do exame relativamente ao ano letivo anterior, representada por setas que designam subida e descida do valor da média de exame da disciplina. A última coluna corresponde à diferença entre a classificação interna e a classificação obtida em exame.

Sobre estes exames são feitas algumas considerações, referindo-se que 70,3% dos alunos obtiveram classificação positiva na disciplina de Língua Portuguesa e 53,1% na disciplina de Matemática, apresentando as duas disciplinas uma evolução positiva das classificações de exame e uma evolução negativa nas classificações internas, o que permite concluir que, além de terem melhorado as classificações de exame, existe uma aproximação de valores nos dois momentos de avaliação. Destaca-se o facto de, em ambas as disciplinas, a média de exame da LESM ser superior à sua homóloga nacional.

Relativamente aos exames do 11.º Ano e 12.º Ano de escolaridade também se apresenta, para cada uma das disciplinas, a evolução qualitativa da média do exame, relativamente ao ano letivo anterior, representada por setas com o mesmo significado das referidas anteriormente. A última coluna corresponde à diferença entre a classificação interna e a classificação obtida em exame. Também são apresentados quadros com as classificações obtidas nos exames e os correspondentes resultados nacionais, o que permite uma comparação, e quadros com a CIF (Classificação Interna Final) e classificação de exame. Sobre os resultados dos exames do secundário não são feitas considerações. Contudo, pela análise dos dados verifica-se que, das catorze disciplinas alvo de exame, em seis delas os resultados evoluíram positivamente e em oito evoluíram negativamente. Em apenas duas disciplinas se obtiveram resultados superiores à CIF, no valor de 0,235 pontos em média. Nas restantes disciplinas existe uma discrepância negativa de 3,5 pontos relativamente à CIF. Também das catorze disciplinas em que foram realizados os exames nacionais, em sete obtiveram-se classificações acima da média nacional.

Relativamente às candidaturas ao Ensino Superior, fizeram candidatura 49% dos alunos que a tencionavam fazer, sendo colocados na 1.ª fase 92% dos alunos, dos quais 70% ficaram na 1.ª opção. Na 2.ª Fase, apenas 26% dos alunos se candidataram relativamente ao universo dos que pretendiam fazê-la, ficando 52% dos alunos na 1.ª opção e 20% na 2.ª opção.

Relacionado com o sucesso escolar, é indicado um conjunto de medidas que foram implementadas para o melhorar, nomeadamente a nível dos seguintes projetos/estruturas educativas: Plano de Ação da Matemática, iniciado em 2006/2007; testes intermédios do básico e secundário apresentando-se a média nacional, a média da LESM e a percentagem de classificações positivas para serem analisados pelos respetivos grupos disciplinares; Biblioteca Escolar, relativamente à qual se indicam objetivos e modos de os operacionalizar, estratégias implementadas, pontos fortes/evidências, áreas a melhorar e as ações de melhoria; Núcleo do Ensino Especial; Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), indicando-se todas as atividades realizadas e uma apreciação global; Apoios Educativos, em que quase 70% dos alunos do ensino básico e 79,3% do secundário que o frequentavam melhoraram na avaliação e 61,3% dos que beneficiavam de Plano de Recuperação, no básico, transitaram e 54,5% dos

que beneficiavam de Plano de Acompanhamento apresentaram melhorias; Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), sendo que a nível do ensino básico as problemáticas recorrentes foram essencialmente a indisciplina persistente e comportamentos inadequados na sala de aula, absentismo grave, grandes dificuldades de integração na escola e ao nível do Secundário os problemas que mais se evidenciaram têm por base questões de natureza familiar, afetiva e emocional, que se traduzem em problemas graves de baixa autoestima, enorme desmotivação e grandes dificuldades em delinear objetivos de vida. O trabalho desenvolvido pelo GAA foi considerado positivo por se ter evitado e agudizado muitas situações e a maioria dos alunos em risco de abandono escolar ter permanecido na escola até final do ano letivo; coordenação dos Clubes e Projetos de Desenvolvimento Educativo que sendo constituída pela equipa de coordenadores dos clubes e projetos da escola, num total de dezoito, dirigiu a sua ação na coordenação do desenvolvimento das atividades e dos projetos previstos no PAA, decorrentes dos princípios orientadores e dos objetivos do Projeto Educativo da escola. De um modo geral, todas as atividades previstas foram realizadas e com sucesso, uma vez que os objetivos previamente estabelecidos foram cumpridos e a avaliação das atividades dos diferentes clubes e projetos se situou entre o 3 e o 5, com maior incidência nos níveis 4 e 5; atividades dos departamentos, em que, para além de serem indicadas as atividades realizadas, as turmas e o número de alunos envolvidos, são explicitados, em alguns departamentos, os pontos fortes/evidências, as áreas de melhoria/evidências e ações para a melhoria. São ainda feitas a análise crítica das atividades dos diversos departamentos curriculares e a avaliação das medidas que foram implementadas para melhorar o sucesso escolar, identificando-se as principais dificuldades dos alunos, as áreas de intervenção prioritária que foram definidas para as ultrapassar, os constrangimentos sentidos e sugestões para os resolver; parcerias e protocolos estabelecidos, em número de treze; aulas de substituição/acompanhamento dos alunos e em que são indicados os critérios que nortearam os procedimentos adotados; a formação acreditada e não acreditada para PD e PND (445h), desenvolvida, fundamentalmente, em contexto de escola e materializando as opções constantes no PE e PAA; Observatório da Qualidade, indicando-se todas as atividades realizadas pela respetiva equipa; cumprimento dos programas curriculares.

Após a primeira parte, toda ela, como acabamos de evidenciar, dedicada aos resultados escolares e às medidas implementadas para melhorar o sucesso escolar/indisciplina, segue-se uma segunda parte destinada à abordagem do “Ambiente de trabalho”, através da análise das atividades desenvolvidas pela direção executiva, coordenadores de departamento, coordenadora/representante dos diretores e CPAA, e também à abordagem da segurança na escola, tal como referimos no início.

Consideramos que o relatório final de avaliação constitui uma apresentação e análise bastante completa (63 páginas) das atividades realizadas, tendo como centralidade os resultados escolares. Contudo, não definindo, propriamente, um plano estratégico estruturado que estabeleça metas para o ano letivo seguinte, tal como preconiza o dispositivo legal que suporta a realização do relatório, aponta críticas, estratégias e sugestões significativas que podem contribuir para a melhoria dos resultados. Para tal, não pode a escola contentar-se em ter o relatório feito, mas sim, aproveitar-se do mesmo para imprimir dinâmicas conducentes à melhoria.

3. Apresentação e Interpretação de Dados Resultantes da Análise de Conteúdo

Com base na grelha de categorização de conteúdo das entrevistas (cf. quadro V do Anexo H), passamos a apresentar, analisar e interpretar os dados obtidos, tendo presente que as dimensões consideradas são as seguintes:

1. A escola antes da implementação do processo de autoavaliação;
2. Processo de autoavaliação;
3. Efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação;
4. Sustentabilidade do processo.

3.1. A Escola antes da Implementação do Processo de Autoavaliação

Saber as perceções que os atores educativos, tidos por nós como testemunhas privilegiadas, têm sobre a situação em que se encontrava a escola antes da

implementação do processo de autoavaliação, a níveis que consideramos significativos no seu funcionamento, como sejam os resultados académicos/qualidade de ensino, documentos orientadores, trabalho colaborativo dos professores, ligação da escola ao meio, envolvimento dos professores e pais na vida da escola e o modo de comunicação a nível interno e externo, constitui matéria que nos permitirá compreender posteriores mudanças/melhorias.

Também nos interessou averiguar quais os fatores que mais pesaram na decisão de implementar o processo de autoavaliação, uma vez que subjacente a essa decisão poderão estar motivações relacionadas com pressões externas e ou com a necessidade em fazer-se um diagnóstico do funcionamento da escola e a partir daí imprimirem-se as mudanças conducentes a uma melhoria.

3.1.1. Fatores conducentes ao processo de autoavaliação

De um modo mais formal ou informal, mais superficial ou mais profundo, as escolas, de um modo geral, sempre sentiram necessidade de fazer alguma reflexão sobre os resultados dos seus alunos, a nível de provas globais, exames e avaliações de final de período. Essa análise era feita, sobretudo, a nível dos grupos disciplinares e Conselho Pedagógico.

Relativamente à LESM, que procedimentos existiam de análise e reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos e que órgãos/estruturas educativas procediam a essa avaliação?

Seria, porventura, uma análise consistente, sistemática e sistémica que se enquadrasse num efetivo processo de autoavaliação, no sentido dado por Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis e Silveira (2009) quando referem “a auto-avaliação deve ser entendida como um instrumento de diagnóstico, regulador e promotor da qualidade, e também como meio de reflexão crítica partilhada conducente à dinamização da acção educativa e da melhoria permanente” (p.52).

A publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, a implementação dos programas de avaliação externa das escolas e a necessidade de as escolas melhorarem a sua qualidade educativa foram induzindo alterações significativas no campo da autoavaliação.

Na escola em estudo, que motivações conduziram os atores a implementar o processo? Seriam mais de natureza externa ou existiriam vontades mais relacionadas com uma efetiva necessidade de melhoria?

Pelas questões levantadas, torna-se pertinente conhecer os procedimentos da escola no que diz respeito à análise e reflexão dos resultados obtidos pelos alunos, os órgãos/estruturas educativas implicados nessa avaliação e os fatores internos e/ou externos que estiveram subjacentes à implementação do processo de autoavaliação (cf. quadro 22).

Quadro 22 - Análise Categorical – Fatores conducentes ao processo de autoavaliação

Categoria 1.1. Fatores conducentes ao processo de autoavaliação

Subcategorias	Unidades de Registo
1.1.1. Locais/Órgãos de uma avaliação interna	<p>“[...] a avaliação interna praticamente não existia” (E1).</p> <p>“Os Presidentes dos Conselhos Executivos à época faziam a sua avaliação do funcionamento das escolas e as coisas ficavam por aí” (E1).</p> <p>“Penso que na escola sempre houve práticas de reflexão sobre aquilo que se fazia” (E2).</p> <p>“[...] penso que isso se fazia ao nível do Pedagógico,... e ao nível de grupos [...]” (E2).</p> <p>“[...] pelos resultados dos alunos (como era feita a autoavaliação)[...] tanto a nível interno, como depois a nível externo [...]” (E6).</p> <p>“[...] como diretora de turma nós já nessa altura fazíamos um levantamento do resultado dos alunos quando tinham níveis inferiores a três [...] apoios [...] era a nível de conselho de turma [...] depois penso que a Direção e o pedagógico também” (E6).</p>
1.1.2. Fatores internos/externos	<p>“Penso que os dois fatores se conjugaram. Agora, a maior formalização, penso que vem de uma influência externa à escola, por indicação legislativa” (E2).</p> <p>“Externos foram as medidas implementadas pelo próprio Ministério da Educação” (E4).</p> <p>“[...] tem sempre em vista (a implementação do processo de autoavaliação) a melhoria do aproveitamento dos resultados dos alunos [...] mas o ponto de partida terá sido a avaliação externa [...]” (E6).</p> <p>“[...] a direção, na altura, constatou que era oportuno [...] preparar, de facto, a escola com instrumentos capazes de fazer uma autoavaliação [...] que permitisse [...] passar depois para uma avaliação externa [...] passar uma imagem de que se estava a trabalhar numa melhoria constante e que, por sua vez, o resultado fosse, de facto, no sentido de aumentar ou melhorar essa avaliação (externa), em termos qualitativos [...]” (E7).</p>

Os entrevistados, ao serem questionados sobre as formas de autoavaliação que existiriam antes da implementação de um processo mais formalizado e sobre os órgãos responsáveis pela mesma, refletem opiniões um pouco difusas. Pelas respostas dadas, a autoavaliação limitar-se-ia ao levantamento dos resultados académicos obtidos pelos alunos e a alguma reflexão sobre os mesmos, estando essa

responsabilidade associada aos Conselhos de Turma, aos Grupos Disciplinares, ao Conselho Pedagógico e à Direção.

Também não se vislumbra o papel preciso de cada uma das referidas estruturas, tal como se verifica pelas palavras do presidente do Conselho Geral “[...] havia a avaliação, mas não era uma avaliação formalizada, não tinha estrutura nenhuma a acompanhar essa avaliação [...]” (E7). Seria, em nosso entender, uma avaliação muito limitada aos resultados dos alunos, não contemplando outras facetas da escola que influenciassem esses resultados.

Sobre os fatores que teriam conduzido a um efetivo processo de autoavaliação, a maioria das opiniões expressa os que se prendem com causas externas, nomeadamente as pressões legislativas, o Ministério da Educação, a Avaliação Externa das Escolas e até mesmo os *rankings* das escolas relativamente aos resultados dos exames nacionais. Como sabemos, os *rankings* são muito valorizados, nomeadamente pela escola e pelos professores, uma vez que é a imagem da escola perante a comunidade que fica em julgamento. Esta ideia é, aliás, corroborada por um dos nossos entrevistados quando se manifesta sobre os fatores conducentes ao processo: “Eu penso que quando se começou a fazer aquele *ranking* das escolas aí começou a haver uma grande preocupação da nossa escola [...] na maneira como se implementava na sociedade [...]” (E5).

3.1.2. Perceções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação

Como já referimos anteriormente, tivemos em conta vários aspetos do funcionamento das escolas, no sentido de percebermos como funcionava a LESM antes da implementação do processo de autoavaliação, com base nos seguintes pressupostos:

- **qualidade dos serviços** prestados nas escolas e **resultados académicos** andam de mãos dadas, sobretudo, se atendermos aos modelos de avaliação da qualidade educativa que se centram nos resultados académicos dos alunos para medir a referida qualidade (Díaz, 2003);

- numa escola, não basta que existam os principais **documentos orientadores**, nomeadamente Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades, mas também que se articulem entre si. Assim, enquanto o PE, o RI e o PCT, tidos como documentos de carácter programático, constituem os alicerces fundamentais da ação educativa de uma escola, o Plano Anual de Atividades, o Relatório Anual de Atividades e o Relatório de Autoavaliação são documentos que operacionalizam o que foi definido nos três primeiros (Azevedo, Fernandes, Lourenço, Barbosa, Silva, Costa e Nunes, 2011);
- um aspeto que, numa escola, pode ter repercussões na aprendizagem dos alunos e da imagem interna e externa da escola é o **trabalho colaborativo dos professores**. De acordo com Tardif (2005), citado por Roldão (2007), «“embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”» (p.25).
- **a escola** deve constituir um espaço ao serviço da **comunidade** no sentido de: proporcionar formação, pondo ao dispor os seus recursos humanos e materiais; fazer parcerias com as instituições locais de modo a partilhar equipamentos e ações; divulgar interna e externamente as atividades desenvolvidas;
- na educação das crianças e jovens, **a família e a escola** são instituições muito presentes nas suas vidas e o crescimento equilibrado dos alunos e o seu sucesso educativo requer, sobretudo, um grande envolvimento dos professores e das suas famílias, não só de *per si* mas também da colaboração estreita entre as duas instâncias;
- numa escola, os processos de **comunicação**, tanto interna como externa, podem ser encarados como “instrumentos sociais que permitem a interacção humana e condicionam a existência e a eficácia das organizações” (Freixo, 2006, p.212). Assim, uma comunicação interna ineficaz pode conduzir, no nosso ponto de vista, a conflitos, falta de cooperação entre as partes da organização, desmotivação, enquanto uma fraca comunicação externa em nada contribui para uma boa imagem da escola e conseqüentemente para a sua valorização pela comunidade envolvente.

Quadro 23 - Análise Categorical – Percepções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação

Categoria 1.2. Percepções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação

Subcategorias	Unidades de Registo
<p>1.2.1.Resultados académicos/Qualidade de ensino</p>	<p>“A recolha de dados era também muito diminuta porque não tínhamos ferramentas informáticas que nos permitissem trabalhar os dados [...]” (E1). “[...] nós tínhamos uma boa taxa de número de alunos que conseguiam aceder à Universidade e até as nossas médias não eram muito más”(E5). “É assim, se nós formos ver os resultados, se calhar os resultados até têm vindo a melhorar” (E6). “Tínhamos mais reprovações, menos alunos interessados, mais alunos desistentes [...]” (E7).</p>
<p>1.2.2.Principais documentos orientadores</p>	<p>“Agora eles (documentos orientadores) são muito mais explícitos e penso que existe uma outra abordagem mais intensa dessas questões e as pessoas estão muito mais imbuídas de preocupação em relação a isso” (E2). “[...] havia regras que eram mais implícitas que explícitas [...]” (E5). “Eles já existiam. Evidente, vão sendo reformulados e vão sendo adaptados à realidade da escola! [...]” (E6).</p>
<p>1.2.3.Trabalho colaborativo dos professores</p>	<p>“Uma das áreas diagnosticadas na aplicação da CAF foi a da necessidade de existirem espaços comuns para os professores ...não são espaços físicos, são tempos” (E1). “[...] enquanto as pessoas anteriormente [...] se dispunham a vir da sua vida e generosamente davam essas horas (trabalho colaborativo) [...] depois todo esse processo (autoavaliação) obrigou as pessoas a vir fazer isso (trabalho colaborativo) que já faziam” (E5). “[...] não havia (antes do processo de autoavaliação) assim aquela articulação formalista [...]” (E5). “[...] havia algum...e continua a haver [...]” (E6). “[...] o concurso para titulares prejudicou, um bocado, o ambiente” (E7).</p>
<p>1.2.4 .Ligação da escola ao meio</p>	<p>“Havia boas relações com a autarquia [...]” (E4). “Mais burocracias! Eu se quiser,... fazer um intercâmbio com a minha colega do primeiro ciclo, eu tenho de pedir autorização ao pai, senão não vou... legalmente!” (E6). “A escola sempre esteve aberta ao meio e à comunidade! E sempre houve muitos contactos [...] só que eram muito informais” (E7).</p>
<p>1.2.5.Envolvimento dos professores e pais na vida da escola</p>	<p>“Não me lembro antes de ter havido qualquer movimentação dos pais. Havia aquela representação habitual de virem às reuniões [...]” (E4). “Eu acho que os professores sempre se envolveram!” (E6). “Hoje somos ocupados com muita burocracia muito disto, para arquivar em dossiês e que ninguém lê! E o tempo para essa articulação vai-se fazendo, pois temos que a fazer e fazemos, mas não com a disposição que tínhamos antigamente!” (E6).</p>
<p>1.2.6.Política de comunicação a nível interno e externo</p>	<p>“[...] toda a gente se lembra como eram feitas as reuniões. [...] Era uma reunião de grupo de duas horas, hora e meia era gasta a dar informações do Pedagógico. [...] E depois, quando eu saía da reunião de Grupo e chegava lá fora e me encontrava com um colega de outro Grupo, a informação não era bem a mesma, percebe?” (E1). “Fazia-se, mas não se tinha essa preocupação de mostrar evidências à comunidade do que estava feito e faziam-se coisas muito interessantes [...]” (E5). “Poderia demorar a chegar (informação a nível interno) [...] mas chegava [...]” (E6). “Temos tido, ao longo dos últimos anos [...] algumas fases mais difíceis em termos de comunicação com a comunidade” (E7).</p>

Ao tentarmos perceber que percepções têm os nossos entrevistados sobre os resultados académicos e a qualidade de ensino prestado pela escola, antes do processo formal de avaliação, alguns deles estabelecem a relação entre “Resultados académicos e Qualidade de ensino” se bem que façam depender a qualidade de ensino de fatores diferentes. Assim, um deles enfatiza o tipo de alunos ao referir: “[...] sempre tivemos ensino de qualidade, para alunos de qualidade, para alunos bons, alunos esforçados. Os alunos menos bons não atingiram os objetivos [...] porque eles próprios não eram bons, ou porque não tinham motivação para isso [...]” (E7); outros põem a tónica no contexto, quando afirmam “A qualidade de ensino [...] eu não estou a dizer que hoje [eu] ensino pior que ensinava há alguns anos atrás... Hoje exijo muito menos do que exigia [...]” (E6) e ainda “Naquele tempo não tínhamos, talvez, tantas condições e dávamos o nosso melhor!” (E7).

É notório que os nossos entrevistados não referiram o foco principal onde verdadeiramente se pode criar condições para o sucesso educativo, tal como perspetiva Scheerens (1990, citado por Clímaco, 2005) «a sala de aula é o nível de análise crítico, ou seja, o nível onde se processam as diferenças, e, por essa razão, aquele que permite a construção de *“modelos verdadeiramente causais do sucesso educativo”*» (p.136).

Sobre os resultados obtidos pelos alunos, os entrevistados consideram que os mesmos têm vindo a melhorar depois do processo formal de avaliação interna, mas não vêem a possibilidade de estabelecer uma relação causa-efeito, no sentido de associar uma variável com a outra.

Quanto aos documentos orientadores, há a percepção de que estes existiam antes da implementação da CAF, embora lhes falte relação com a realidade da escola. Outros aspetos negativos são apontados pela coordenadora da EAA, ao revelar “[...] o que me parecia é que não havia uma visão de conjunto nem havia uma articulação entre os vários documentos e estou a falar de Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, etc. [...]” (E1).

Também quisemos saber como é que os participantes no estudo avaliam o trabalho colaborativo dos docentes, por o consideramos importante para uma boa articulação horizontal e vertical dos currículos e para a dinâmica da escola. São contraditórias algumas das opiniões dadas a este respeito. Assim, tanto é referido que

“antigamente funcionava-se muito mais em moldes um bocado mais individuais” (E2), como também “Havia trabalho colaborativo, havia equipas de trabalho, havia equipas multifunções [...] alguma interdisciplinaridade vocacionada para os alunos [...]” (E2), e ainda que o trabalho colaborativo era “generosamente” feito, mas que com a autoavaliação passou a ser mais formal.

Outra faceta da LESM que quisemos indagar diz respeito à abertura da escola ao meio antes da implementação do processo formal de autoavaliação.

Dos nossos entrevistados, a maioria considera que a escola sempre foi muito aberta à comunidade, embora de um modo informal. Contudo, a diretora refere “[...] algum fechamento da escola à comunidade [...] muito fechada na sala de aula, pouca abertura para qualquer trabalho de partilha” (E4).

Apesar de se considerar que a escola sempre foi aberta à comunidade, não se deixa de reparar que essa abertura tem algumas lacunas no modo como é feita. Conforme se percebe na afirmação da Coordenadora da Equipa de autoavaliação “[...] a escola foi sempre muito aberta ao meio e fez sempre atividades viradas para o meio. Mas, a escola nunca teve a preocupação de divulgar estas práticas à comunidade” (E1). Digamos que a escola fazia atividades, mas não sabia ou não dispunha dos meios que lhe permitisse ter visibilidade no exterior.

Sobre o envolvimento dos professores e pais na vida da escola verificamos que existe a ideia de que a participação dos pais era habitual em reuniões e que o envolvimento em atividades “era generoso, mas era mais esporádico” (E5). Também os professores sempre se envolveram “por prazer, por carolice” ao invés de agora, em que são “ocupados com muita burocracia” (E6).

Das opiniões recolhidas sobre a comunicação na LESM, apuramos que a comunicação interna não só demorava mais tempo a percorrer os diversos canais, como também se ia alterando à medida que os percorria. A passagem de informação fazia-se fundamentalmente nas reuniões do Conselho Pedagógico, ocupando esse aspeto grande parte do tempo das mesmas, e nas reuniões de grupo disciplinar. Também a comunicação externa apresentava fragilidades, sobretudo no que diz respeito à divulgação das atividades que se iam realizando, das quais, apenas de algumas se dava nota nos jornais regionais. A comunicação com os pais fazia-se preferencialmente através dos meios tradicionais, utilizando-se o correio e o telefone.

Em suma, era uma comunicação de pouca eficácia, tanto a nível interno como social.

3.2. Processo de Autoavaliação

Um processo de autoavaliação não se deverá desenvolver tanto por existirem imperativos legais, mas sobretudo porque é reconhecido pelos atores como um instrumento importante para a melhoria da escola, no sentido dado por Penim (2002) “um processo de investigação-acção, onde se recolhem *feedbacks e inputs* para se poder ir mais além” (p.135).

Uma das questões fundamentais num processo de autoavaliação é a de encontrar uma maneira de o conduzir de acordo com “normas ou procedimentos que afectam o tipo de conhecimento que se produz” (Clímaco, 2005, p.125), ou seja, há que encontrar um modelo, seja ele criado pela própria escola ou adaptado de modelos existentes. Numa situação ou noutra, o modelo deve estar adequado à avaliação da visão e missão definidas pelas lideranças e ter em conta a informação que se pretende obter.

Sabendo a escola o modo e a direcção em que caminha, há que proceder à recolha de informação, analisar e tratar a que melhor traduz a realidade escolar, avaliar e interpretar os resultados obtidos, elaborar relatórios para serem divulgados pelas partes interessadas (Díaz, 2003). Para tal, é necessário o envolvimento de todos os atores chave. As vantagens são muitas, já que, segundo Azevedo (2007), a participação “favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (p.26). Favorece também, segundo Meuret (2002)

(...) o sentimento de pertença a uma comunidade, a criação de um consenso sobre os objectivos do estabelecimento de ensino, reforça a coesão dos professores ao serviço desses objectivos e incrementa o sentimento de responsabilidade dos alunos e dos respectivos pais (...) (p.41).

Em suma, relativamente à presente dimensão, consideramos três categorias: “A escolha do modelo; Procedimentos e instrumentos; Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas”.

3.2.1. A escolha do modelo

Apesar de as escolas serem livres de elaborar o seu próprio modelo de autoavaliação, será vantajoso dispor de um que as ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas no arranque do processo.

Não existindo um modelo único para as escolas se autoavaliarem mas, pelo contrário, uma pluralidade de caminhos, a escolha de um, em concreto, tem certamente causas que lhe estão subjacentes. Nesta linha, procuramos saber, junto dos nossos entrevistados, quais as razões da escolha, grau de conhecimento e a avaliação que fazem do modelo utilizado na LESM.

Quadro 24 - Análise Categorical – A escolha do modelo

Categoria 2.1- A escolha do modelo

Subcategorias	Unidades de Registo
2.1.1.Razões da escolha do modelo	<p><i>"[...] duas ordens de razões. A primeira porque era o modelo utilizado pelos organismos da função pública. Segunda razão, a União Europeia estava naquele momento a desenvolver um modelo CAF específico para a Educação [...] tínhamos a esperança que ele tivesse saído mais cedo [...] cuja implementação não era muito complicada" (E1).</i></p> <p><i>"Achamos que era o modelo que naquela altura, perante a frieza da escola a responder ao processo de autoavaliação, ia responder ao que precisávamos" (E4).</i></p> <p><i>"Foi mais proximidade com as pessoas que estavam a implementar esse modelo. Que já tinham conhecimento!" (E7).</i></p>
2.1.2.Grau de conhecimento do modelo	<p><i>"Durante um ano, sensivelmente, o Observatório da Qualidade estudou os modelos [...] e fez-se a opção pelo modelo CAF" (E1).</i></p> <p><i>"Eu não conheço francamente. Sei que há vários modelos, mas não conheço as diferenças" (E2).</i></p> <p><i>"Eu conheço mais ou menos este (modelo de autoavaliação) que é aqui aplicado na escola [...]" (E5).</i></p> <p><i>"Estou a par disso! (do modelo)" (E6).</i></p>
2.1.3.Apreciação do modelo	<p><i>"Eu diria até que o modelo é bom, desde que se consiga motivar o suficiente para que as pessoas respondam aos questionários. [...] e é aqui que às vezes as coisas não resultam bem" (E1).</i></p> <p><i>"[...] é um ótimo modelo para fazer o levantamento de um conjunto de dados da escola [...] falha, naquela parte que diz respeito ao trabalho de sala de aula, ao trabalho pedagógico.[...] sei que já falei...ainda não estou muito a par dessa parte, mas sei que há uma situação em que essa parte já está a ser trabalhada e sei que há escolas que já implementam" (E4).</i></p> <p><i>"[...] às vezes é um pouco difícil perceber, em termos de aplicabilidade (das diretivas relacionadas com o modelo) [...]" (E5).</i></p> <p><i>"Tem sido útil [...] para a melhoria de tudo! Do funcionamento da escola, das relações existentes na escola, no trabalho com os alunos [...]" (E6).</i></p> <p><i>"O modelo CAF...ah é um bom modelo...acho um bocadinho formal, um bocadinho preso,...falta-lhe um bocadinho de dinamismo, de elasticidade [...]" (E7).</i></p>

À semelhança de muitas escolas, também na LESM foi adotado, para a realização da autoavaliação, o modelo CAF. Este modelo, podendo ter alguns aspetos menos positivos, tem também grandes vantagens, nomeadamente a de avaliar o desempenho de diferentes níveis da organização escolar e de ter em conta a visão que foi traçada para a mesma.

Ao permitir o diagnóstico dos pontos fracos e fortes da escola e o delinear de planos de ação, a utilização do modelo potencia a melhoria da organização a nível das áreas que foram identificadas como pontos fracos.

Considerando as respostas dadas pelos entrevistados, é perceptível que há algum desconhecimento do modelo. Contudo, a coordenadora da equipa de autoavaliação sabia que o mesmo estava adaptado à função pública e que existia uma variante mais adequada à educação. Refere mesmo que “Durante um ano, sensivelmente, o Observatório da Qualidade estudou os modelos [...] e fez-se a opção pelo modelo CAF” (E1).

Quanto às razões da escolha do modelo CAF, tanto se evocam razões de proximidade que facilitaram a sua adoção como se refere a conveniência do modelo em ser capaz de responder às necessidades da escola, nomeadamente em termos de avaliação externa, como bem ilustra a diretora da escola quando refere “[...] porque esse colega nosso estava a lecionar na Católica, tinha uma empresa, estava direcionado precisamente para o estudo da CAF [...] mas de facto foi sobretudo porque entendemos que daqueles modelos aquele respondia mais àquilo que a avaliação externa pede [...]” (E4).

O juízo de valor que é feito do modelo dá para percebermos que existem aspetos muito concretos que são conhecidos, pois são indicadas facetas positivas e negativas. O modelo é reconhecido como bastante útil para o levantamento de dados, para causar reflexão e para melhorar a escola. No entanto, também é tido como confuso na sua aplicabilidade, pouco flexível, formal, falhando no que diz respeito ao trabalho pedagógico que é realizado nas aulas, na medida em que não permite penetrar na chamada “caixa negra” da escola! No entanto, ao atendermos às palavras da diretora sobre as limitações do modelo quando afirma “[...] formalmente, nós utilizamos a CAF, no entanto há outras situações em que de facto [...] fugimos um bocadinho, que tem a

ver com questões mais pedagógicas” (E4) acabamos por perceber que o modelo não é seguido *ipsis verbis*.

3.2.2. Procedimentos e instrumentos

Como já referimos, para além do modelo, também nos importou indagar sobre o tipo de informação recolhida, métodos de recolha, tratamento e análise dos dados que a escola considerou mais adequados às suas especificidades e ainda sobre o relatório de autoavaliação. Estes aspetos são relevantes na obtenção de informação que traduza a realidade da escola e possa constituir o ponto de partida para a implementação de melhorias.

Quadro 25 - Análise Categorical – Procedimentos e instrumentos

Categoria 2.2-Procedimentos e instrumentos

Subcategorias	Unidades de Registo
2.2.1.Tipo de informação recolhida	<p>“[...] dados de alunos, turmas, avaliação, assiduidade e resultados [...] apoios educativos [...] o número de aulas em que houve substituição com [...] plano de aula [...] sem plano de aula [...]” (E1).</p> <p>“[...] durante o mês de setembro vamos verificar se os nossos alunos todos continuaram na escola, se saíram da escola, se abandonaram o sistema de ensino, se foram para outra escola; temos a indicação de tudo isso e o Observatório precisa desses dados” (E1).</p> <p>“[...] testes intermédios [...] as médias nacionais, as médias da escola, o número de alunos nacionais, o número de alunos da escola, [...] o desvio padrão e a média...e a taxa de sucesso [...]” (E1).</p>
2.2.2.Forma e instrumentos de recolha, tratamento e análise da informação	<p>“[...] tudo o que tem a ver com dados de alunos, turmas, avaliação, assiduidade e resultados é feito pelos Diretores de Turma que recolhem esses dados e os enviam diretamente ao Observatório. [...] depois a avaliação de alunos, apoios educativos é construído, no final de cada período, pela CPAA [...] o Observatório, recolhe dados [...] da Biblioteca Escolar [...] das aulas de substituição” (E1). “[...] a avaliação do Plano de Atividades é feita pelo Observatório” (E1).</p> <p>“Eles (empresa) recolheram os dados através dos questionários e fizeram questionários a pais, alunos, funcionários e professores. Trataram os dados, construíram o relatório” (E1).</p> <p>“[...] nós (Observatório da Qualidade) divulgamos os resultados (académicos) no princípio do ano. [...] Os grupos reúnem, os Departamentos definem medidas a implementar para melhorar os resultados e depois aqui (equipa de autoavaliação) temos a avaliação das medidas implementadas [...]” (E1).</p> <p>“[...] o levantamento dos resultados pode fazer a equipa. Agora a análise dos resultados e a justificação para os resultados, somos nós que fazemos a nível de Grupo e Departamento [...]” (E2).</p>
2.2.3.Relatório de Autoavaliação	<p>“[...] os (relatórios) de autoavaliação nós (Departamento) fazemos sempre uma abordagem [...]” (E2).</p> <p>“[...] são factos (resultados da autoavaliação da escola) que eu (representante da associação de pais) me lembro de serem apresentados no Conselho Pedagógico e até alguns...sim, até no Conselho Geral [...]” (E3).</p> <p>“De vez em quando fazem reuniões (da EAA) e através do relatório é disponibilizado para as pessoas verem” (E6).</p>

A aplicação da CAF, ao permitir o confronto do desempenho da escola, num dado momento, com o referencial “critérios da CAF”, requer uma recolha de dados alicerçada em evidências relativas a cada critério, assumindo grande importância a pesquisa documental a nível do plano e relatório de atividades, atas, inquéritos de satisfação dos colaboradores e dos cidadãos/clientes, contratos com parceiros etc.

Para uma correta avaliação dos “Meios” é necessário recolher os dados que comprovem a existência de práticas de gestão segundo as exigências de cada item dos diversos subcritérios da CAF e refletir sobre o conteúdo de cada um deles com recurso ao glossário da CAF e a todas as fontes de informação tidas como convenientes, inclusive o conhecimento da própria organização.

A avaliação dos “Resultados” é realizada de forma idêntica à que foi feita para os “Meios”, sendo que as evidências são recolhidas através dos próprios resultados e registadas de forma quantitativa.

Ao analisarmos a opinião dos nossos colaboradores sobre o tipo de informação recolhida no processo de AA é evidente a sua visão pouco abrangente. Quase todos referem, apenas, dados recolhidos no âmbito do critério “Resultados do Desempenho-Chave”. É neste sentido que indicam o levantamento dos resultados escolares, nomeadamente no que diz respeito à avaliação dos alunos por período, aos testes intermédios, aos exames nacionais, e o levantamento do abandono escolar e assiduidade dos alunos. Apenas um dos entrevistados parece ter um sentido mais holístico do tipo de informação recolhida, na medida em que diz: “[...] são dados (obtidos através dos questionários) relacionados com toda a vida da escola, desde a cantina, [...] das salas de aula, [...] dos horários, tudo aquilo como funciona a escola” (E7).

Depreende-se que o trabalho de recolha de dados, que a princípio teria sido feito de modo descoordenado, pois como refere a diretora “[...] e andava tudo a fazer o mesmo serviço”, se foi organizando, ao criar-se um “cronograma para perceber quem é que fazia o levantamento dos dados e fazia os dados estatísticos sobre os resultados escolares, abandono escolar e tudo daquilo que era preciso” (E4).

Constatamos que são diversas as estruturas envolvidas no levantamento e tratamento de dados, encontrando-se na base os diretores de turma, os grupos disciplinares, a CPAA, a BE e no topo o Observatório da Qualidade/EAA.

Os diretores de turma recolhem os dados dos alunos, por turma, no que diz respeito aos resultados escolares, assiduidade, abandono escolar; os grupos disciplinares fazem a análise dos resultados e definem as estratégias para os melhorar; a CPAA recolhe os dados relativos aos apoios educativos; e a BE recolhe elementos sobre as aulas de substituição. Por sua vez, o(a) OQ/EAA faz um conjunto amplo de ações, como refere a sua coordenadora “[...] além de implementar a CAF, recolher os resultados, tratar os resultados e fazer o relatório final, [...] faz a monitorização dos dados escolares em permanência e produz todos os documentos que são necessários para a reflexão da escola sobre os resultados escolares” (E1). O(A) OQ/EAA também faz a avaliação do PAA e das medidas implementadas para melhorar os resultados dos alunos e procede à divulgação dos resultados no princípio de cada ano letivo.

Outra fonte significativa de dados advém da aplicação de questionários que, conforme refere a diretora da escola, resulta de um trabalho em que a “[...] empresa trabalha em conjunto com o Observatório da Qualidade [...] a equipa que trabalha lá, junto com a Direção, porque a Direção faz parte também desse Observatório, decide um conjunto de questões que quer ver avaliadas porque, entretanto, implementou um conjunto de áreas de melhoria e quer ver se aquilo resultou, se é preciso alterar, etc.” (E4). Os questionários são aplicados pela empresa a toda a comunidade educativa. A empresa também trata os dados e constrói o relatório.

Quanto ao relatório de autoavaliação, o mesmo foi elaborado pelos consultores externos em articulação com a EAA conforme nos diz a respetiva coordenadora “O relatório de autoavaliação foi feito pela empresa “[...] houve alguns aspetos que eu pedi que fossem contemplados no relatório depois da proposta de estrutura que eles nos fizeram [...]” (E1). O documento foi alvo de reflexão, pelo menos, a nível do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos e Grupos Disciplinares. Contudo, os entrevistados parecem ter uma ideia difusa do relatório, referindo apenas que foi sujeito a reflexão nos órgãos e estruturas mencionadas anteriormente.

3.2.3. Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas

Concordando com Stufflebeam (2001, citado por Costa, 2007, p.231) quando afirma «“Os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação, se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo”», quisemos conhecer a opinião dos entrevistados sobre o envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas da escola no processo de autoavaliação. A este nível interessou-nos estruturas como o Órgão Diretor, Observatório da Qualidade, o Conselho Geral, a Associação de Pais, as lideranças intermédias que envolvem os Departamento, os Diretores de Turma e os professores em geral.

Quadro 26 - Análise Categorical – Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas

Categoria 2.3-Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas

Subcategorias	Unidades de Registo
2.3.1.Equipa de Autoavaliação/ Observatório da Qualidade - Critérios de seleção/constituição; - Atividades desenvolvidas; - Articulação com outros órgãos e estruturas educativas.	<p><i>“O Presidente do Conselho Geral [...] faz parte da equipa. É importante porque [...] produz-se muita coisa no Observatório da Qualidade e ele é a pessoa que faz a ligação entre o Observatório e o Conselho Geral” (E1).</i></p> <p><i>“Algum cargo, depois perfil (critério de escolha dos professores que integram a EAA [...])” (E4).</i></p> <p><i>“[...] a equipa do Observatório tem agora maior visibilidade interna, porque nós quando temos dados a divulgar vamos às reuniões e divulgamos, apresentamos os resultados, não fazemos análise” (E1).</i></p> <p><i>“O meu objetivo não é contribuir para melhorar os resultados escolares, o meu objetivo é contribuir para a reflexão das pessoas e os resultados escolares melhorarão por acréscimo” (E1).</i></p> <p><i>“Uma das coisas que fizemos, por exemplo, foi no início do ano letivo, procuramos modificar o sentido dado [...] à eleição do Delegado de Turma [...] proporcionar aos alunos [...] a participação em eventos culturais [...]” (E2).</i></p> <p><i>“Este observatório é o rosto desta equipa (EAA), é o rosto que trabalha nas decisões e que trabalha em conjunto com a Direção, digamos que é a ponte para avançar nos processos todos” (E4).</i></p> <p><i>“O que é importante é fazer uma ligação (do Observatório da Qualidade) depois com todas as outras estruturas!” (E7).</i></p>
2.3.2.Conselho Executivo/Órgão Diretor	<p><i>“Embora a Diretora [...] não tenha participado em todas as reuniões da equipa, participou naquelas [...] em que eram definidas as propostas de estratégia [...]” (E1).</i></p> <p><i>“As pessoas entendiam a avaliação da escola como o entrar na minha sala de aula [...]” (E4).</i></p> <p><i>“Costumo dizer, uma escola que não fazia formalmente a autoavaliação e neste momento assume isso como sendo uma parte integrante do seu trabalho, já é para mim muito bom [...]” (E4).</i></p> <p><i>“[...] foram eles (direção) os grandes impulsionadores [...]” (E5).</i></p> <p><i>“Se tem um projeto de intervenção, é óbvio que vai ter que o defender, vai ter</i></p>

	<p>que o implementar, vai ter que encaminhar todos esses objetivos que defendeu (importância dada à presença da diretora na equipa de autoavaliação)” (E7).</p> <p>“[...] porque a diretora tem um papel importante (na equipa de aa), porque faz a ligação com [...] as áreas, a área administrativa, a área de pessoal, a área ligada à segurança, à disciplina etc. [...]” (E7).</p>
2.3.3.Assembleia de Escola/Conselho Geral	<p>“É (análise dos resultados da autoavaliação) no Conselho Geral, de certeza absoluta, penso eu. [...] Ao nível do Pedagógico também” (E2).</p> <p>“Partindo do pressuposto que o Conselho Geral é o órgão da escola que aprova os documentos estratégicos, documentos estruturantes da escola, faz todo o sentido lá (EAA) estar” (E4).</p>
2.3.4.Lideranças Intermédias	<p>“[...] envolveram-se muito, participaram ativamente [...] e o Conselho Pedagógico também teve um papel ativo porque muita informação, relativamente à autoavaliação [...] passava pelo Conselho Pedagógico para se poder disseminar por toda a escola” (E1).</p> <p>“[...] todos os professores da escola estão envolvidos no processo de autoavaliação. “Porquê? Porque procuramos estabelecer planos de melhoria em que cada um desse o seu contributo” (E1).</p> <p>“Envolvem-se, obviamente não se envolvem todos [...] até porque há professores que nunca se envolvem na escola, vêm cá dar as aulas e ponto final [...] neste momento, os Diretores de Turma estão envolvidos cem por cento” (E4).</p> <p>“[...] falar em avaliação da escola, isso era uma coisa, nem pensar! As pessoas não respondiam e ainda têm muita dificuldade...nos processos de inquirição da escola, os professores são os que respondem menos. [...] Os pais respondem praticamente a cem por cento, os alunos, obviamente, quase cem por cento (E.4).</p> <p>“[...] como elemento de um departamento que sou [...] acho que sim, que houve um grande empenhamento e uma grande colaboração” (E6).</p> <p>“Criou-se uma Comissão de Acompanhamento dos Alunos, para obter resultados [...] a ligação com os coordenadores dos diretores de turma [...]” (E7).</p>
2.3.5.Associação de Pais	<p>“A Associação de Pais envolve-se muito” (E1).</p> <p>“Nós chamamos sempre os encarregados de educação, tanto nós Associação como a escola. Eles vêm é muito pouco” (E3).</p> <p>“Eles (Associação de Pais) vêm cá perguntar e sugerir. Estão sempre cá. É pena não serem mais. [...] neste momento temos uma Associação de Pais muito forte, muito boa” (E4).</p>

Num processo de autoavaliação, assume especial relevo a equipa que o coordena. Na LESM, quisemos saber que critérios presidiram à sua formação, que atividades lhe estão associadas e que articulação é feita com os outros órgãos da escola.

Os critérios de formação da equipa foram referidos pelo Presidente do Conselho Geral através das seguintes palavras “[...] de acordo com as funções que as pessoas têm, não é! A outra é optativa que é...de acordo com as motivações [...]” (E7).

Quanto à constituição, a coordenadora da EAA esclarece que “[...] a equipa tenta ser o mais representativa possível da comunidade escolar. Procurámos ter sempre professores, alunos, pais e representante do pessoal auxiliar, temos todos...e a diretora de escola” (E1).

Ao indagarmos sobre as atividades desenvolvidas pela EAA é, sobretudo, a respetiva coordenadora que demonstra um melhor conhecimento de tudo o que foi feito, ao referir “[...] além de implementar a CAF, recolher os resultados, tratar os resultados e fazer o relatório final, acompanha toda a implementação, define áreas de melhoria, constrói planos de melhoria e faz a coordenação da implementação desses planos. Além disso, [...] faz a monitorização dos dados escolares em permanência e produz todos os documentos que são necessários para a reflexão da escola sobre os resultados escolares” (E1). Alude também ao facto de o conceito de EAA se ter fundido com o de Observatório da Qualidade, órgão existente antes da implementação da primeira CAF, quando diz “[...] já são um órgão único que é o Observatório da Qualidade e que faz a autoavaliação da escola[...]” (E1).

A presidente da Associação de Pais tem uma representação do papel desempenhado pela EAA mais restrita, na medida em que alude apenas aos resultados escolares “[...] eu acho que eles têm trabalhado bastante na questão da avaliação, portanto, da recolha de dados das avaliações dos educandos e depois delinear estratégias, portanto, metas, objetivos para esses resultados possam ser melhorados [...]” (E3).

Curiosamente, a coordenadora dos Diretores de Turma do Básico destaca a EAA no seu papel de “[...] nos chamar à atenção para aquilo que nós precisamos efetivamente de melhorar [...]” (E5).

De entre as atividades inerentes a uma EAA, a de motivar todos os intervenientes no processo de autoavaliação é uma condição necessária para o seu desenvolvimento e para a sua aceitação como um processo normal e integrado nas dinâmicas da Escola. Assim o entendeu a EAA da LESM, conforme as afirmações da sua coordenadora “[...] foi aquando da implementação do primeiro modelo CAF, em 2006, que a equipa se abriu à escola e, portanto, que foram feitas sensibilizações aos professores, aos encarregados de educação, aos alunos, para participar nos inquéritos; reuniões gerais de professores [...]” (E1), adiantando, no âmbito das suas funções, que “[...] ao longo do tempo tenho que ir tendo sempre noção do que é que está a ser feito dos planos de melhoria, motivar um pouco os participantes [...]” (E1). Este aspeto é corroborado pelo presidente do Conselho Geral, ao mencionar que, na formação das cinco equipas necessárias à implementação das cinco ações de melhoria, “[...] tentou-

-se motivar toda a escola [...] Pessoal docente, não docente, operacionais [...] administrativos, para fazer parte [...] dessas equipas [...]” (E7).

No que diz respeito à articulação da EAA com outros órgãos, atendamos às palavras da sua coordenadora “[...] tenho tido uma ligação forte com a direção para que os dados que nós temos tenham alguma utilidade para a reflexão da escola sobre todos os parâmetros [...] troco impressões com a direção, com as outras pessoas, enfim tento ter aqui um papel conciliador, conducente à melhoria [...]” (E1), adiantando ainda que “[...] em cada uma dessas reuniões (Departamento, de funcionários e alunos) aceitámos sugestões [...] com essas sugestões, [...] refizemos os planos de melhoria e começamos a implementar [...]” (E1).

Ainda no âmbito da articulação da EAA com outros órgãos, são realçadas as presenças, na EAA, do Presidente do Conselho Geral, na medida em que faz a ligação entre as duas estruturas, da diretora, por trabalhar em estreita articulação com a equipa, e da presidente da Associação de Pais que, não se percebendo como membro ativo da equipa, serve de elo de ligação com os restantes encarregados de educação, sobretudo no que diz respeito aos resultados escolares dos seus educandos.

De todos os órgãos que estão representados na EAA é de assinalar a importância do órgão diretor, já que este é reconhecido como elo de ligação com as restantes áreas da escola, grande impulsionador do processo e estratégia.

Já o papel do Conselho Geral está confinado ao de avaliador do processo, sendo mesmo alvo de desprezo por parte da diretora, quando afirma “[...] e eu sou completamente avessa ao Conselho Geral. Não sei o que é que esse órgão faz na escola [...]” (E4). Contudo, reconhece que faz sentido que este órgão faça parte da EAA.

O fraco envolvimento do Conselho Geral na vida da escola parece ser atestado pela presidente da Associação de Pais, quando diz “na Assembleia Geral apareceram treze, sete ou oito pessoas, não dava sequer para formar uma lista” (E3).

Por sua vez, a ação das lideranças intermédias no processo de autoavaliação é tida como muito relevante, segundo a opinião dos entrevistados. De facto, é dado valor aos elementos do Conselho Pedagógico na disseminação da informação relativa à autoavaliação e aos professores que integram os diversos departamentos, no que diz respeito à elaboração dos “organigramas de processo” da respetiva estrutura.

Também, na altura da implementação do processo, houve envolvimento dos diretores de turma, que segundo a opinião da sua coordenadora “[...] foi tentar mudar determinadas práticas [...] sensibilizar a dinâmica de um conselho de turma [...] até para uma mudança de perspetiva daquilo que devia ser a progressão de um aluno [...]” (E5). Por outro lado, os coordenadores dos diretores de turma encontram-se ligados a uma comissão (CPAA), entretanto criada, com o objetivo de os alunos obterem melhores resultados.

Uma nota negativa, em termos de participação dos docentes no processo, relaciona-se com a sua fraca adesão aos questionários, ao contrário do que aconteceu com os pais e alunos.

A Associação de Pais, apesar de contar com poucos elementos participantes, revela-se muito ativa, dando sugestões e interessando-se pela escola. A diretora vai ao ponto de a considerar “[...] muito forte, muito boa” (E4).

Em síntese, julgamos ter suporte para afirmar que existe, de uma maneira geral, um envolvimento significativo de toda a escola no processo de autoavaliação, ao que não é alheio o vigor da liderança imprimida pela diretora e à articulação que estabelece com o Observatório da Qualidade/Equipa de Autoavaliação.

3.3. Efeitos Produzidos pela Autoavaliação

Não se justificaria a realização de um processo de autoavaliação sem se procurar atingir um dos seus principais objetivos - o de concretizar mudanças, no sentido de uma progressiva melhoria.

As mudanças poderão ocorrer a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à organização e funcionamento da escola e superação dos seus pontos fracos. Importa, também, considerar as estratégias/meios utilizados e a reflexão dos atores sobre a utilidade do processo como instrumento de melhoria. Antes porém, é preciso que seja feita a análise e a interpretação dos resultados que, segundo Díaz (2003), não deverá ser feita por assessores externos, uma vez que são os membros da escola os que melhor conhecem a realidade educacional e que assim, através de reflexão partilhada, podem encontrar um consenso sobre os aspetos que devem mudar para melhorar a qualidade da escola.

O documento que melhor traduz os resultados da autoavaliação é o relatório que é feito no final do ciclo avaliativo.

A importância do Relatório de AA vem patente no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, ao defini-lo, segundo a alínea c, do ponto dois do artigo 9.º como sendo o “(...) documento que procede à identificação do grau de concretização dos objectivos fixados no projecto educativo, à avaliação das actividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo”.

Mais importante que concordar com esse relatório é fazer dele “uma oportunidade para discutir, esclarecer, comparar, comentar ideias, projetos e ações, rever estratégias” (Clímaco, 2007, p.32), o que pressupõe divulgação e momentos de reflexão.

Em conformidade com o referido, justifica-se que a dimensão agora considerada contemple as categorias “Análise dos resultados do processo; Consequências dos resultados do processo; Apreciação do processo” pelo que fomos indagar como é feita a divulgação do documento, quais os órgãos e estruturas educativas que procedem à sua reflexão e em que momentos o fazem.

3.3.1. Análise e divulgação dos resultados do processo

É através da divulgação dos resultados obtidos no processo de autoavaliação e sua análise que é possível, a uma determinada escola, ter uma consciência mais consistente da sua evolução a partir do diagnóstico inicial. Nesta ótica, fomos saber como é feita, na LESM, a divulgação do relatório e quais os órgãos e estruturas educativas que procedem à sua análise.

Quadro 27 - Análise Categorical – Análise e divulgação dos resultados do processo**Categoria 3.1-** Análise e divulgação dos resultados do processo

Subcategorias	Unidades de Registo
3.1.1. Locais de análise dos resultados da autoavaliação e sua divulgação	<p><i>“Depois de a empresa nos ter dado o relatório, de termos analisado bem o relatório, construímos um PowerPoint de resumo do relatório [...] Reunimos com alunos, reunimos com os funcionários e fizemos as tais reuniões de Departamento. [...] e sei que a Representante dos pais na equipa fez também reuniões com os Pais e aceitou-se sugestões da Associação de Pais, etc. [...] No Conselho Geral também foram apresentados; também aceitamos sugestões [...]” (E1).</i></p> <p><i>“[...] são factos que eu me lembro de serem apresentados no Conselho Pedagógico e até alguns...sim, até no Conselho Geral, sim, sim. [...] Em termos de passar esta informação ...mais oficial, mais pertinente, tentámos...uma vez eu recordo-me convocar uma reunião e apareceram meia dúzia de pessoas e vimos que não adiantava” (E3).</i></p> <p><i>“[...] daquilo com que lido mais, no Conselho Pedagógico e depois no Departamento (locais de análise dos resultados de AA) [...]” (E5).</i></p> <p><i>“A equipa avalia...ah...o Conselho Geral avalia [...] os quatro departamentos, fazemos uma avaliação [...] e depois, nas reuniões das outras estruturas, do pessoal auxiliar, são os operacionais, o pessoal administrativo [...] o Pedagógico também faz [...]” (E7).</i></p>

Pela análise das respostas dos entrevistados, percebemos que o relatório de AA, realizado pelos assessores externos, é amplamente divulgado pela comunidade educativa, depois de ter sido analisado pela EAA.

O relatório é alvo de avaliação pelos principais órgãos da escola, nomeadamente, Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos. Em reuniões específicas com o PND e Associação de Pais, o mesmo, pelo menos, é divulgado.

Não se encontra claro de que modo é feito a avaliação dos resultados obtidos através do relatório nas diversas estruturas, embora transpareça que dessa avaliação resultem sugestões no sentido de as mesmas imprimirem mudanças conducentes à melhoria, o que pressupõe uma atitude reflexiva e crítica por parte dos intervenientes.

3.3.2. Consequências dos resultados do processo

Ao concordarmos com Almeida (2010) que é “ao nível dos seus impactos que o processo de auto-avaliação deve ser valorado” (p.161), quisemos averiguar quais as consequências dos resultados obtidos no processo de AA na melhoria da escola. Achamos que, neste âmbito, deveríamos perscrutar as opiniões dos entrevistados sobre:

-
- as melhorias na organização e funcionamento da escola;
 - a consecução em ações de melhoria;
 - a superação de pontos fracos;
 - o conhecimento e divulgação das ações de melhoria.

Para uma melhor análise e compreensão de um conjunto vasto de opiniões dos entrevistados, consideremos em separado, para a categoria 3.2. “Consequências dos resultados do processo”, cada uma das quatro subcategorias mencionadas.

Subcategoria 3.2.1. Melhorias na organização e funcionamento da escola

Um estudo elaborado por Rocha (2012), inspetor da Educação, junto de 287 escolas que foram avaliadas em 2008-2009 pela IGE, indicia que a “autoavaliação desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas” (p.221).

Contudo, a organização e funcionamento de uma escola apresenta múltiplas facetas que poderiam ser investigadas na sua relação com o processo de autoavaliação.

Relativamente à LESM, centramo-nos em seis tópicos que nos pareceram relevantes (reformulação dos principais documentos orientadores; melhoria dos resultados escolares; envolvimento dos professores e pais na vida da escola; ligação da escola com a comunidade envolvente; trabalho colaborativo dos professores; comunicação), tanto mais que também constituem, no presente estudo, referência para indagarmos as perceções da escola, pelos nossos entrevistados, antes da implementação do processo de autoavaliação.

Quadro 28 – Análise Subcategorial – Melhorias na organização e funcionamento da escola**Subcategoria 3.2.1- Melhorias na organização e funcionamento da escola**

Subcategorias	Unidades de Registo
<p>3.2.1.Melhorias na organização e funcionamento da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformulação dos principais documentos orientadores; - Melhoria dos resultados escolares; - Envolvimento dos professores e pais na vida da escola; - Ligação da escola com a comunidade envolvente; - Trabalho colaborativo dos professores; - Comunicação. 	<p><i>“Na melhoria dos resultados académicos eu julgo que houve, não tanto pela equipa de autoavaliação, mais pela reflexão que os professores se habituaram a fazer em grupo. [...] Dos documentos orientadores foram todos reformulados, todos e foi criada a tal homogeneidade entre os documentos [...] aliás alguns documentos pareciam que não tinham nada a ver uns com os outros e, portanto, foi feita uma reformulação de todos [...]” (E1).</i></p> <p><i>“A perceção que eu tenho (da projeção da escola na comunidade envolvente) é assim: a equipa de autoavaliação passou a ter a visibilidade no Conselho Geral que é o que está mais próximo do local [...] fizemos alguma divulgação externa, mas não fizemos muita” (E1).</i></p> <p><i>“[...] penso que ultimamente que há maior abertura e penso que se tem conseguido aumentar práticas colaborativas. [...] as pessoas pensam mais e refletem mais sobre as coisas que têm de fazer e são um bocadinho menos burocratas” (E2,p.9).</i></p> <p><i>“Os documentos passaram a ser realmente aqueles documentos orientadores, passaram a ser tidos em conta porque eles foram realmente reformulados de acordo com os resultados da avaliação [...]” (E2).</i></p> <p><i>“[...] as pessoas já olham para o Departamento de uma outra forma, já é possível, hoje, tratem-se de coisas que aqui há uns tempos não se tratavam [...]” (E2).</i></p> <p><i>“[...] uma das coisas que há, de certeza, é trabalho mais colaborativo[...]” (E2).</i></p> <p><i>“[...] o Regulamento Interno teve grandes alterações. [...] Foi um documento que teve, na altura, uma participação dos pais até bastante acesa” (E3).</i></p> <p><i>“[...]aqueles professores que agora acabaram o ano passado de sair (os antigos professores) [...] tiveram uma certa dificuldade em trabalhar com os encarregados de educação” (E3).</i></p> <p><i>“[...] o trabalho de partida era nulo entre os professores. [...] De quinze em quinze dias, todos os departamentos desta escola trabalham em conjunto, elaboram documentos, fazem testes, planificam aulas” (E4).</i></p> <p><i>“[...] havia regras que eram mais implícitas que explícitas e depois houve o cuidado de realmente explicitá-las e pôr no papel até para que toda a gente se pudesse orientar e pudesse ter um melhor conhecimento e a informação chegasse mais” (E5).</i></p> <p><i>“Terá ficado mais visível (projeção da escola na comunidade)” (E5).</i></p> <p><i>“Houve uma melhoria a nível da comunicação interna [...]” (E5).</i></p> <p><i>“[...] nota-se o antes e o depois! Pelo menos, uma maior preocupação das coisas estarem mais organizadas!” (E6).</i></p> <p><i>“Temos tentado melhorar também nesse campo (ligação da escola ao meio)” (E7).</i></p> <p><i>“[...] os pais são mais interventivos! Os pais ajudam” (E7).</i></p> <p><i>“Os pais têm acesso por todos os mecanismos de comunicação e informação, por jornais, por mails, pelas folhas, [...] o diretor de turma chama, regularmente, os encarregados de educação e informa” (E7).</i></p> <p><i>“Nas ligações com a comunidade, [...] os encarregados de educação fizeram imensas atividades, fizeram aquela, o simpósio sobre o álcool, outro sobre a violência doméstica, portanto...e participaram na festa da flor, participaram em mais umas atividades...ahhh...houve uma ligação...tentaram maior comunicação, ligação através da plataforma moodle, por aí fora! Aquelas atividades que lá estão enumeradas quase todas foram atingidas, praticamente” (E7).</i></p> <p><i>“A autoavaliação dificilmente terá um impacto nos resultados. Pode é indiretamente influenciar [...] dizendo que: nesta área é preciso mais apoio [...] nesta área temos que mudar o esquema de, de colocar professores nesta...por causa dos laboratórios, os professores...mais experiência, menos experiência...” (E7).</i></p> <p><i>“Houve! (envolvimento dos professores) [...] agora essas relações é a nível de reuniões e a nível de algum trabalho colaborativo que vamos tendo uns com os outros, porque de resto...Não há! Acabou! [...] Eu cheguei a vir trabalhar para esta</i></p>

	<p><i>escola ao sábado e não tinha aulas ao sábado! Envolvia-me com os alunos, envolvia-me com os colegas em atividades de área escola, [...] e nós vínhamos com gosto e prazer! E hoje não o faço, não o faço...Porque eu já dou tanto tempo à escola, eu passo aqui o meu dia todo [...] é um horror [...] Estou tão cansada de burocracias [...]” (E6).</i></p> <p><i>“Nalgumas áreas, sim! (mudança a nível do envolvimento dos professores) [...] Os professores, por exemplo, nesta escola faz-se [...] uma coisa que também se deve fazer articulação curricular todas as semanas, quase!” (E6).</i></p> <p><i>“Isso (ligação da escola com o meio) melhorou, melhorou com as atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação, pela Associação de estudantes, pelas, pela universidade da terceira idade [...]” (E7).</i></p>
--	--

Assim, relativamente aos principais documentos orientadores da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades), houve necessidade, por parte da escola, de os reformular, por não existir articulação entre eles e também para os tornar mais consentâneos com as dinâmicas da escola, tal como é afirmado por uma das entrevistadas “[...] ao nível das atividades propostas pelos grupos [...] vemos que há uma maior aproximação, tentativa de ligação àquilo que são os documentos orientadores da escola” (E2).

Saliente-se as grandes alterações feitas ao Regulamento Interno, um dos documentos estruturantes, de regulação e funcionamento da escola, o qual “[...] teve, na altura, uma participação dos pais até bastante acesa” (E3).

Sendo os resultados escolares muito importantes numa escola, a sua melhoria constitui algo a que todas as organizações educativas devem aspirar. No entanto, é difícil estabelecer uma relação direta entre autoavaliação da escola e a melhoria dos resultados escolares, tal como é reconhecido por alguns dos nossos entrevistados. Estes, consideram que existem influências positivas do processo nos resultados dos alunos, quer pela reflexão que provoca nos professores, quer pelas mudanças que foi preciso implementar a nível dos recursos físicos, dos recursos humanos e das dinâmicas nas práticas educativas, tal como é perceptível através das palavras de um dos entrevistados “[...] já estamos a pensar em novas coisas que é preciso, se calhar, mudar para o próximo ano, sobretudo das nossas práticas, em termos de horário em turmas, de ensaiar novos métodos de trabalho com as turmas” (E2).

Ao questionarmos os nossos entrevistados sobre o envolvimento dos professores e pais na vida da escola, tínhamos como objetivo saber até que ponto esse envolvimento tem vindo a evoluir positivamente, desde que foi implementado o processo de autoavaliação. Verificamos que existe a ideia de que, por força da

avaliação da escola, se verificaram progressos no envolvimento dos professores, tal como relata o presidente do Conselho Geral “Nalgumas áreas, sim! (mudança a nível do envolvimento dos professores) [...] os grupos têm que reunir, os coordenadores... os departamentos reúnem, portanto nós chamamos-lhe articulação, as reuniões de articulação! Isso resultou da necessidade de estabelecer ligações, porque era, era uma das falhas que estava no processo [...] no relatório [...] de avaliação externa que era a falta de ligação nas lideranças intermédias [...]” (E7). Contudo, conseguimos perceber que esse envolvimento se processa de uma maneira mais formal, a nível das reuniões das diversas estruturas educativas. Aquele trabalho espontâneo e voluntarioso dos professores teve a sua fase a ponto de, a este propósito, a coordenadora da CCAA afirmar “E hoje não o faço, não o faço...Porque eu já dou tanto tempo à escola, eu passo aqui o meu dia todo [...] é um horror [...] Estou tão cansada de burocracias [...]” (E6).

Sobre o envolvimento dos pais na vida da escola, podemos entendê-lo, numa perspetiva mais individual, junto dos professores ou junto dos diretores de turma, ou, numa perspetiva mais abrangente, através dos representantes das turmas e dos representantes da Associação de Pais. Quer individualmente, quer como representantes, os pais podem assumir o papel de agentes colaboradores na educação dos filhos, interessando-se e/ou ajudando-os nas aprendizagens das matérias e participando em atividades que ocorrem na escola, e um papel mais de controle, quer sobre a ação dos professores, quer sobre os órgãos de gestão e administração da escola.

Na LESM, temos a perceção de que há um bom envolvimento dos pais, tanto na vertente pedagógica como na participação em atividades, o que é referido pelo presidente do Conselho Geral “[...] temos aí uma equipa (de pais) muito boa, pessoas esforçadas, acompanham os pais, acompanham os filhos, aliás, como pais, como encarregados de educação, na parte pedagógica e depois nas partes...nas outras atividades não curriculares” (E7), adiantando “[...] os encarregados de educação fizeram imensas atividades, fizeram aquela, o simpósio sobre o álcool, outro sobre a violência doméstica, portanto...e participaram na festa da flor, participaram em mais umas atividades...ahhh...houve uma ligação...tentaram maior comunicação, ligação através da plataforma *moodle*, por aí fora! Aquelas atividades que lá estão

enumeradas quase todas foram atingidas, praticamente” (E7). Contudo, a participação restringe-se um pouco à Associação de Pais, pois como menciona o coordenador de departamento “[...] os pais ao nível do Básico são pais mais acompanhantes, mais presentes, ao nível do Secundário, penso que não são tanto. Penso que a Associação de Pais tem alguma dificuldade em mobilizar os pais” (E2). Esta ideia é corroborada pelo presidente do órgão máximo da escola quando afirma “são meia dúzia de pais que tentam levar os outros atrás, mas que é muito difícil!” (E7) e pela presidente da Associação de Pais através das seguintes palavras “nós chamamos sempre os encarregados de educação, tanto nós Associação como a escola. Eles vêm é muito pouco” (E3).

Também na relação da escola com a comunidade envolvente são reconhecidas melhorias, como se verifica através das palavras do presidente do Conselho Geral “temos tentado melhorar também nesse campo” (E7) adiantando que “isso melhorou, melhorou com as atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação, pela Associação de estudantes, pelas, pela universidade da terceira idade [...]” (E7). Por sua vez a coordenadora da EAA considera que uma das formas de aproximação à comunidade se tem dado através da visibilidade da sua equipa no Conselho Geral, apesar da divulgação para o exterior ter sido pouca. Também as melhorias a nível dos meios de comunicação entre a escola e as famílias dos alunos têm facilitado a abertura da escola, sobretudo por parte dos diretores de turma. A este aspeto também não é indiferente a saída da escola dos professores mais antigos, os quais, segundo a presidente da Associação de Pais “[...] tiveram uma certa dificuldade em trabalhar com os encarregados de educação” (E3).

A maneira como as escolas, tradicionalmente, se têm organizado, não tem sido facilitadora do trabalho colaborativo dos professores. Contudo, dada a complexidade do mundo atual, novos desafios lhes têm sido postos e, de facto, têm-se registado mudanças neste campo. As escolas têm vindo a estabelecer parcerias com outras entidades e a elaborar projetos em que participam equipas multidisciplinares e/ou em que participam apenas professores. Contudo, o trabalho mais diretamente relacionado com a prática letiva ainda é, muitas vezes, um trabalho muito isolado.

Concordamos com Roldão (2007) quando refere “difícilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição

mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária” (p.29). Neste aspeto, verifica-se alguma mudança na LESM, o que, manifestamente, é corroborado por alguns dos entrevistados, nomeadamente: pela diretora da escola, quando afirma “este trabalho de abertura entre estruturas, (Serviço de Psicologia e Orientação, Ensino Especial, Coordenação dos apoios educativos, Diretores de Turma, Clubes) que eu achava que era importante, está neste momento a avançar e eu não tenho dúvidas que isso começou com o processo de autoavaliação” (E4); pelo coordenador de departamento, ao dizer “[...] uma das coisas que há de certeza, é trabalho mais colaborativo [...]” (E2); e ainda pela coordenadora da CPAA, ao reportar-se às reuniões de grupo disciplinar “[...] antigamente era uma por mês, uma reunião de grupo, nós agora temos essas reuniões onde o grupo se junta [...] debatemos como é que estás a dar [...] e se a gente utilizasse esta ficha [...] e vamos melhorá-la e depois tentamos também fazer as matrizes antes dos testes, juntas [...] discute-se essas coisas e nessa perspetiva melhorou! Melhorou e bastante!” (E6).

O facto de haver mudança no trabalho colaborativo entre professores, ao nível das práticas letivas, relaciona-se com alterações na organização dos horários, os quais contemplam um espaço de encontro dos professores do mesmo grupo para fazerem “[...] uma coisa que se chama reuniões de articulação pedagógica!” (E6). Esta mudança, na perspetiva do presidente do Conselho Geral adveio da “[...] necessidade de estabelecer ligações, porque era, era uma das falhas que estava no processo [...] no relatório [...] de avaliação externa que era a falta de ligação nas lideranças intermédias [...]” (E7).

Outra faceta das escolas que, na atual sociedade, é de primordial relevo, prende-se com a comunicação, tanto interna como externa. Com a comunicação interna, facilitam-se as relações e as colaborações dentro da organização, evitando-se conflitos ou resolvendo-os de uma forma mais eficaz. Com a comunicação externa, é o impacto da escola na comunidade que pode sair reforçado.

Na LESM, a comunicação era, também, um dos aspetos que, estando identificado como necessitando de melhoria, foi alvo de intervenção, como se constata nas palavras da coordenadora da EAA, “[...] em 2007 foi criada uma comissão da escola, a Comissão do Jornal, que trata da comunicação da escola com os outros órgãos” (E1) e

nas palavras do presidente do Conselho Geral “[...] melhorou-se substancialmente a comunicação, através dos documentos, os, os documentos-modelo, os documentos...ah...dos diversos órgãos para, para que as pessoas pudessem, de facto, todos os agentes escolares pudessem...ah...desenvolver as suas atividades” (E7).

Contudo, apesar de a projeção da escola na comunidade ter ficado “[...] mais visível [...]” (E5) parece-nos que as melhorias se verificaram sobretudo a nível da comunicação interna, se tivermos em conta as opiniões do presidente do Conselho Geral ao referir que “[...] o impacto é, essencialmente, interno, depois vai-se tentando conseguir que haja também um impacto externo com base na, nos, nos mecanismos que são criados para...ahhh...divulgar quais são as boas práticas de comunicar com o meio, de...enfim, de chamar, inclusivamente, a comunicação cá dentro!” (E7) e ao caracterizar a comunicação interna de “excelente” (E7).

Subcategoria 3.2.2. Consecução em ações de melhoria

Para se conseguir a melhoria contínua, através do processo de autoavaliação segundo o modelo CAF, há que seguir, na fase de implementação do plano de melhoria, um ciclo de ações que inclui quatro etapas: planear, realizar, avaliar e agir, ou seja, os planos de melhoria devem resultar em ações de melhoria a serem concretizadas e avaliadas. Decorrente dessa avaliação, as ações devem ser ajustadas ou mesmo retificadas.

Quadro 29 – Análise Subcategorial – Consecução em ações de melhoria

Subcategoria 3.2.2- Consecução em ações de melhoria

Subcategorias	Unidades de Registo
3.2.2.Consecução em ações de melhoria	<p><i>“[...] foram identificados os pontos fracos que estavam diagnosticados em todos estes documentos (PE, PCE, Projeto de intervenção da Diretora, Relatório de Avaliação Externa) [...] foi com base nestes dados que nós fizemos os planos (de melhoria). Portanto, se alguma coisa melhorou eu julgo que se deve um bocadinho à autoavaliação [...]” (E1).</i></p> <p><i>“[...] das cinco ações de melhoria, houve algumas, não muitas, cada área de melhoria tinha várias atividades, quer dizer, a área de melhoria divide-se, muitas vezes, em várias atividades e nem sempre se conseguem atingir todas, mas a maior parte foram feitas, e a maior parte significa acima da média, portanto, entre os cinquenta e os oitenta por cento e, nalguns casos até ...perto dos cem por cento [...]” (E7).</i></p>

Ao tentarmos saber a perceção dos entrevistados sobre o grau de consecução do plano de melhoria em ações concretas na escola, verificamos que os mesmos consideram que, das cinco áreas tidas como alvo de melhoria, a maior parte das ações

foram concretizadas, algumas na totalidade, outras em parte e uma outra que “[...] não se conseguiu [...] tinha em vista definir os papéis de todos na escola e melhorar, isto ao nível dos Serviços Administrativos, e melhorar significativamente a eficácia dos Serviços Administrativos” (E1).

Subcategoria 3.2.3. Superação de pontos fracos

Quando uma organização procede à autoavaliação, o principal objetivo deverá ser a melhoria dessa organização, o que pressupõe que seja feito um prévio diagnóstico dos pontos fracos, a partir do qual se podem delinear estratégias para a superação dos mesmos.

Quadro 30 - Análise Subcategorial – Superação de pontos fracos

Subcategoria 3.2.3 - Superação de pontos fracos

Subcategorias	Unidades de Registo
3.2.3.Superação de pontos fracos	<p>“A comunicação entre as estruturas e os professores também melhorou. Era uma das áreas a melhorar no nosso diagnóstico e estou a pensar que, por exemplo, os Coordenadores passaram a reunir-se depois do Conselho Pedagógico, passaram a reunir-se os quatro a redigir as informações a mandar a toda a gente e nas reuniões de Departamento deixou de se perder tempo com as informações e passou...igual para todos, para todos os professores da escola” (E1).</p> <p>“Essa atenção aos resultados escolares e essa reflexão sobre os resultados escolares, o facto de em cada período esses dados estarem disponíveis, os levantamentos [...] foram áreas em que a escola já melhorou bastante” (E2).</p> <p>“Antigamente seriam publicados aqueles (documentos) que dissessem diretamente respeito aos alunos e não ao funcionamento da escola e esses documentos, agora estão mais visíveis [...]” (E3).</p> <p>“Foi criada uma equipa de comunicação. [...] A projeção da escola, não tenho dúvidas de que melhorou, não tenho dúvidas nenhuma [...]” (E4).</p> <p>“A imagem da escola junto ao encarregado de educação [...] melhorou” (E5).</p> <p>“A nível dos pais, hoje está melhor, não é? Hoje está melhor! Se é nessa perspetiva, de os pais terem acesso à informação da escola” (E6).</p> <p>“Resultou (a ação sobre aulas de substituição) e de que maneira!” (E.6).</p> <p>“[...] relações a nível de pessoal não docente (alvo de ação de melhoria) e acho que as coisas melhoraram bastante!” (E6).</p> <p>“[...] até à parte da liderança, das relações entre estruturas, tudo isso, a disciplina)...a própria segurança...todos esses aspetos resultaram ah...algumas melhorias e algumas maiores que outras, não é, mais substanciais que outras, devido, precisamente à intervenção da equipa, das ações de melhoria!” (E7).</p>

Na LESM, em resultado da implementação de ações de melhoria, os entrevistados reconhecem ter havido superação de alguns pontos que eram tidos como mais débeis na escola, como seja a comunicação. Neste âmbito, indicam aspetos muito concretos, nomeadamente:

- maior visibilidade dos documentos necessários ao funcionamento da escola;
- maior interligação dos órgãos e estruturas;
- maior acesso à informação, incluindo pais/encarregados de educação;
- maior projeção da escola e melhoria da imagem desta junto dos encarregados de educação;
- melhor transmissão das informações provenientes do Conselho Pedagógico para todos os docentes, através dos coordenadores de departamento. Estes, em reunião própria, anotam toda a informação recolhida, de modo a ser transmitida sem enviesamentos e sem desperdício de tempo. A este propósito a coordenadora da EAA diz mesmo que o tempo passou a ser mais “[...] rentabilizado para a reflexão dos problemas do Departamento, dos resultados dos alunos” (E1);

Também reconhecem a superação de outras fragilidades, nomeadamente, no que diz respeito:

- ao trabalho colaborativo dos professores;
- à reflexão sobre os resultados escolares;
- à aceitação das aulas de substituição;
- à segurança na escola;
- às relações entre o pessoal não docente.

Subcategoria 3.2.4. Conhecimento e divulgação das ações de melhoria

Consideramos pertinente indagar se os atores significativos da escola conhecem as ações de melhoria que têm sido desenvolvidas na sequência do processo de autoavaliação e a divulgação que é feita dos resultados das mesmas, junto da comunidade educativa.

Quadro 31 – Análise Subcategorial – Conhecimento e divulgação das ações de melhoria

Subcategoria 3.2.4 - Conhecimento e divulgação das ações de melhoria

Subcategorias	Unidades de Registo
3.2.4. Conhecimento e divulgação das ações de melhoria	<p>“[...] algumas delas (ações de melhoria) conheço [...] foi por causa do meu cargo como Representante (DT) [...] e foi-me pedido que colaborasse” (E5).</p> <p>“[...] foi a professora (coordenadora da EAA) andou de departamento em departamento [...] se havia alguém que estivesse interessado em fazer parte [...] das ações de melhoria [...] prestou os devidos esclarecimentos[...].” (E6).</p>

Pelo referido por alguns dos entrevistados, dá para percebermos que os mesmos conhecem várias ações de melhoria, nomeadamente a presidente da Associação de Pais, quando afirma: “Há uma implementação de medidas agora quando se fez a avaliação com vista às metas para 2015. Mediante os resultados obtidos deram-nos conhecimento dos resultados e deram-nos umas medidas que vão implementar de maneira a combater aqueles *deficits* e a melhorar aquilo que possa ser melhorado” (E3).

Por outro lado, o conhecimento das ações de melhoria por parte da comunidade educativa pressupõe que as mesmas tivessem sido divulgadas e, ao que nos parece, essa divulgação foi feita de uma forma eficaz e abrangente, como refere o coordenador de departamento entrevistado “[...] fez-se reuniões de Departamento, todos os professores da escola tiveram conhecimento da divulgação das ações. [...] Foram divulgadas junto dos alunos, sim. E penso...também se fez com os empregados da escola [...]” (E2).

3.3.3. Apreciação do processo

Fazer uma apreciação do processo de autoavaliação, pelos atores significativos da escola, equivale a fazer um juízo de valor sobre a mesma. Neste campo, pretendemos saber, na LESM, até que ponto esses atores consideram a autoavaliação como um processo útil que contribui para o desenvolvimento organizacional e, também, como valorizam os resultados da autoavaliação comparativamente com os resultados obtidos nos exames nacionais que estão na base dos *rankings* das escolas.

Apesar de muitas críticas aos *rankings* estarem em linha com o pensamento de Afonso (2002) no sentido de que a avaliação da escola não se pode limitar à “aplicação de testes estandardizados” (p.243) que a permite situar numa dada posição a nível nacional, o facto é que são bastante valorizados, quer por estruturas internacionais, quer pelos países, nomeadamente por Portugal.

Quadro 32 - Análise Categorical – Apreciação do processo

Categoria 3.3 - Apreciação do processo

Subcategorias	Unidades de Registo
3.3.1.Utilidade do processo	<p><i>“[...] é um processo necessário. As pessoas têm que sempre avaliar aquilo em que estão a trabalhar [...]” (E2).</i></p> <p><i>“Eu acho que é fundamental (o processo)” (E3)</i></p> <p><i>“[...] é importante nós percebermos como é que funciona a escola [...]” (E3).</i></p> <p><i>“[...] quem está de fora e vê a avaliação de uma escola [...] pensa em termos de resultados, não em termos de tudo o que está de base, [...] pode ser penalizador” (E5).</i></p> <p><i>“Eu penso que a autoavaliação terá tido alguma influência nessa organização das turmas [...] fez-nos pensar um bocadinho em arranjar critérios para a formação de uma turma [...]” (E5).</i></p> <p><i>“[...] para mim há dois anos para cá [...] a própria escola e a comunidade envolvente, começou, de facto, a dar valor, a dar peso a este processo, a, a, a retirar as vantagens...ahhh...e, e a acompanhar inclusivamente...ahhh...o, os objetivos, a, a definição e redefinição de objetivos deste processo, porque entendeu, entendeu e bem, depois de um processo de aprendizagem que todos nós temos processos de aprendizagem, que era importante este, este modelo de autoavaliação para nos ajudar a enfrentar o futuro!” (E7).</i></p>
3.3.2.Impacto dos rankings versus resultados da autoavaliação	<p><i>“[...] a escola em setembro [...] tendo por base os resultados...as classificações internas dos alunos, as classificações de exame faz um relatório que para nós são os dados mais fidedignos. [...] Damos uma grande importância a estes dados [...] são os nossos dados reais” (E1).</i></p> <p><i>“Penso que as pessoas não valorizam muito os rankings. Nós (escola) não [...] penso que a escola dá importância aos resultados que obtém a nível interno [...]” (E2).</i></p>

Percebemos, pelas opiniões dos entrevistados, que o processo de autoavaliação da escola é tido como muito útil. Essa utilidade é encarada em várias perspetivas. Assim, o processo é reconhecido como:

- uma maneira de a escola se conhecer melhor, ao permitir, segundo as palavras da coordenadora dos diretores de turma “[...] fazermos o nosso autorretrato e pensarmos assim, será que estamos no caminho certo?” (E5);
- um meio de promover mudanças, na medida em que, conforme nos refere a diretora da escola “só se reformulam estratégias porque se chegou à conclusão que a estratégia utilizada não era a mais correta e, portanto, para isso teve de ser avaliada” (E4);
- uma forma de haver melhoria contínua, em que a necessidade de se monitorizar os dados escolares “[...] obriga a uma reflexão sistemática por parte dos grupos disciplinares, dos Conselhos de Turma...” (E1);
- um meio que permite ver “[...] alguma luz ao fundo do túnel. Vê-se que podemos alcançar resultados [...]” (E7);

- “[...] uma espécie de GPS, quer dizer, [...] vamos bem encaminhados havemos de lá ir ter!” (E7).

Consideramos que um processo de AA que é sentido, por atores significativos da escola, como meio de se fazer um autorretrato da organização, capaz de promover mudanças conducentes à melhoria e que aponta um caminho, é, certamente, um processo que contribui para o cumprimento da missão concreta da escola.

Acerca do valor atribuído, pelos entrevistados, ao impacto dos *rankings*, comparativamente ao dos resultados da autoavaliação, verificamos não haver consenso nesta matéria. Esta afirmação tem suporte nas opiniões que nos foram transmitidas pelo presidente do Conselho Geral, ao dizer “[...] já não se dá tanto valor aos *rankings*, dá-se mais valor ao trabalho que se faz no dia a dia [...] vamos para um *ranking*...estarmos em duzentos e cinquenta ou em trezentos, isso não, não, acaba por não ter, não ter mais que relevância do que aquilo que é a estatística, que são os valores...” (E7) e pela diretora da escola ao afirmar “[...] que os docentes mudem as suas estratégias e a sua forma de trabalhar com os alunos por causa dos *rankings*, não me parece. [...] O *ranking* serve para brincarmos um bocadinho às vezes” (E4). Por sua vez, a coordenadora da EAA, a representante dos Diretores de Turma e a representante da Associação de Pais têm uma opinião contrária, quando afirmam, respetivamente: “Damos uma grande importância a estes dados [...]” (E1); “[...] têm muito mais visibilidade (*rankings*) do que os resultados [...] porque infelizmente aquilo que é divulgado nacionalmente acaba por ter muito mais impacto do que aquilo que é regional e que é local” (E5); “[...] eu penso que os pais olham para os *rankings* e tentam saber qual é a posição da escola para, de alguma forma, tentar perceber se a escola está bem ou se está mal. Mas, não se preocupam com...a nível interno [...]” (E3).

Já a coordenadora da CPAA tem uma visão mais abrangente, quando afirma “[...] a nível interno funciona a autoavaliação [...] A nível externo, é o *ranking*!” (E6).

3.4. Sustentabilidade do Processo

Em termos de sustentabilidade de um processo de autoavaliação, é importante conhecer a capacidade das escolas em se autoavaliarem, o esforço realizado para desenvolver essa capacidade, a progressividade da avaliação e a sua consolidação a

novos campos de análise. Estes são aspetos muito exigentes na autoavaliação, já que “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p.11). Segundo estes autores, para uma mudança bem-sucedida o maior desafio é tornar a autoavaliação durável e sustentável, o que exige uma “liderança deliberadamente distribuída que se alargue a toda a escola, constituindo uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida” (2007, p.174).

Por outro lado, existem, por vezes, carências a nível dos conhecimentos técnicos necessários para montar os sistemas de informação, tratar os dados e discutir os resultados, de modo a que o processo seja sistemático e credível (Clímaco, 2005). Daí a importância da formação e de uma assessoria qualificada, não apenas externa mas também interna, com equipas que na escola desenvolvem o processo de autoavaliação.

Constituindo a melhoria o principal objetivo do processo de autoavaliação, esse objetivo pode sair reforçado se o *benchmarking* a ele estiver associado. Contudo, será muito redutor se for apenas um “*benchmarking* métrico” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) que informe a escola sobre o seu posicionamento perante outras escolas. Há que ir mais além, no sentido de se partilharem boas práticas com escolas que constituam bons referenciais, e deste modo, o *benchmarking* conduzir ao *benchlearning*. É preciso, também, escolher o(s) parceiro(s) adequado(s), imprimir mudanças através de ações de melhoria e avaliar os resultados das mesmas.

Alguns dos aspetos da sustentabilidade de um processo de autoavaliação que mencionamos anteriormente, e que consideramos pertinente estudar na LESM, encontram-se incluídos na categoria “Manutenção e melhoria do processo”, conforme, de seguida, se verifica.

3.4.1. Manutenção e melhoria do processo

Sendo que uma avaliação sustentável implica que seja sistemática, o que, segundo a IGE (2000a), “significa uma recolha de informação periódica, recorrendo aos mesmos instrumentos e tendo por enfoque os mesmos objectos de análise” (p.49),

interessa-nos saber da regularidade do processo, na escola em estudo. Mas, não bastando que exista regularidade para se poder melhorar, sob pena de se dar cumprimento apenas a um ritual, quisemos indagar sobre a vontade e capacidade de a escola inovar no âmbito da autoavaliação.

Saber, também, até que ponto a intervenção de entidades externas à escola, a formação dos intervenientes e a realização de *benchmarking* têm contribuído para a sustentabilidade do processo, são questões tidas por nós como relevantes, neste contexto.

Quadro 33 - Análise Categorical – Manutenção e melhoria do processo

Categoria 4.1 - Manutenção e melhoria do processo

Subcategorias	Unidades de Registo
4.1.1.Regularidade	<p>“Não com a regularidade que era necessário, mas posso dizer-lhe que é regular [...] Há um conjunto de atividades que já são feitas de tal forma regular que eu já nem preciso de dizer que é preciso ser feito [...]” (E4).</p> <p>“[...] começa-se a ver que há uma sistematização do trabalho [...]” (E5).</p> <p>“[...] o processo tem altos e baixos, quer dizer, tem fases em que vamos muito bem, em que toda a gente tem disponibilidade de tempo, depois tem aquelas fases em que temos mais dificuldades, porque nem toda a gente tem disponibilidade, porque há o processo de avaliação dos alunos, há as reuniões, há, há os exames [...]” (E7).</p>
4.1.2.Inovação e Melhoria	<p>“[...] se conseguirmos a tal certificação (EFQM)? [...] julgo que podemos estabelecer com as entidades competentes e porque queremos melhorar bastante [...] contrato de autonomia rapidamente” (E1).</p> <p>“[...] eu gostaria que os alunos tivessem mais envolvidos no processo” (E2).</p> <p>“[...] eu penso que aquilo que é preciso melhorar, e se calhar passa pela formação [...] é eles (funcionários) perceberem o quão importante no trabalho todo da escola e no processo de avaliação da escola, da melhoria contínua, da melhoria do atendimento, melhoria da segurança, etc. Eles têm alguma dificuldade em trazer isso para eles [...]” (E4).</p> <p>“[...] para ser uma escola de melhor qualidade não tenho dúvidas nenhuma que precisamos mesmo de autonomia” (E4)</p> <p>“O que é importante é o trabalho que a escola faz para melhorar as suas condições, para melhorar o trabalho dentro da sala de aula, para melhorar as condições de quem lá trabalha e de quem lá estuda e que é um trabalho contínuo, por isso, acho que a excelência nunca se consegue” (E4).</p> <p>“[...] tem que ser mais exequível, ser mais concretizável (o processo de AA)” (E5).</p> <p>“A única coisa que podemos fazer é sugerir [...]” (E5).</p> <p>“Dentro das próprias ações de melhoria [...] de toda a máquina de autoavaliação envolver mais, ainda mais pessoa [...]” (E6).</p>
4.1.3.Necessidade de assessoria externa	<p>“Se nós optámos por recorrer a uma empresa externa não foi por uma questão de mandar para os outros o serviço, não é isso. Nós enquanto Observatório, estávamos em condições de fazer quase tudo. A questão de ser uma empresa externa tem a ver com o à-vontade que as pessoas que respondem aos questionários têm por aqueles dados não irem ser trabalhados diretamente pela escola” (E1).</p> <p>“[...] a escola toda aceitou e deu credibilidade a um relatório de autoavaliação que foi feito por uma entidade externa.[...] Tornou-se mais fácil para a equipa de autoavaliação manter o processo [...]” (E1).</p> <p>“[...] este ano (2011) nós estamos a ficar ligeiramente autónomos da empresa, atenção, que isso para mim é ótimo” (E4).</p>

	<i>“Acho que não! (funcionamento da EAA sem a ajuda da empresa). Acho que é essencial o apoio!” (E6).</i>
4.1.4.Necessidade de formação	<i>“[...] houve formação ao nível de reuniões, que foram feitas na altura em que foi implementada (AA) [...] ações de formação, não” (E6). “[...] a tal formação! Mais formalizada (com vista à sustentabilidade do processo [...])” (E6). “[...] uma das falhas foi a falta de formação” (E7). “Daí (da falta de formação) [...] quando foi aquela história do inquérito [...] uma grande parte (dos professores) não respondeu!” (E7). “Agora [...] concluíram (a equipa de autoavaliação) que seria bom ter uma ação de formação neste domínio...ahhh...para complementar, de facto, o trabalho que está a ser feito!” (E7).</i>
4.1.5.Benchmarking e benchlearning	<i>“Procurámos escolas aqui à volta que fizessem o benchmarking da mesma forma que nós, ou seja, que tivessem tido a formação e apoio da AnotherStep, [...] e convidámos organizações similares [...] para comparar os dados do secundário [...] dados do Básico. Fizemos um esboço de protocolo” (E1). “Estamos à espera do protocolo” (E1). “Penso que se está a dar passos para isso se começar a fazer” (E2). “Neste momento não fazemos benchmarking com escola nenhuma, embora tenhamos solicitado por escrito às [...] três escolas [...] mas a coisa não funcionou e depois também passaram a Agrupamento [...]” (E4). “É que nós comparamos resultados. É como os rankings dos exames e isso aí, eu acho que é uma coisa absurda [...]” (E6). “Há contactos informais [...] entre as direções! Não, não há nenhum protocolo, para já!” (E7).</i>

Relativamente à primeira subcategoria, é reconhecida regularidade no processo de autoavaliação, como bem retrata a coordenadora da respetiva equipa: “Nunca parámos. Definiu-se o modelo, aplicaram-se questionários, fez-se o relatório de autoavaliação, definiram-se planos de melhoria, implementaram-se os planos de melhoria, implementaram-se duas CAF’s...2007 até 2011 e neste momento (2011) estamos a fechar o ciclo [...] começávamos logo outro em setembro/outubro. No entanto a formação para esse outro [...] já vamos começar a fazer” (E1).

Dentro da regularidade apontada, o processo não corre sempre ao mesmo ritmo, dependendo este, muitas vezes, da disponibilidade dos professores, a qual é mais afetada em alturas de avaliação dos alunos.

A irregularidade, na realização das reuniões da EAA, é minimizada pela utilização dos meios de comunicação *on-line*.

Também se apreende dos nossos entrevistados uma vontade de haver inovação e melhoria em diversos campos, como sejam: um maior envolvimento das pessoas, nomeadamente dos alunos; uma autoconsciencialização do pessoal não docente para a sua importância no processo de melhoria da escola; o alcance da certificação EFQM; o estabelecimento de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação.

Contudo, são reconhecidos alguns entraves como nos refere a coordenadora da EAA, ao afirmar: “São precisos meios [...] quando são coisas que se podem fazer sem recursos financeiros, a coisa faz-se e corre bem. Quando entramos ali de querermos fazer, implementar melhorias que se prendem, por exemplo, com números de funcionários, com a participação dos funcionários, a coisa complica-se muito” (E1) e também como nos afirma o presidente do Conselho Geral “Há uma certa dificuldade de motivar as pessoas para a autoavaliação. Tem que se criar mecanismos para isso! Que mecanismos? Isso aí deve fazer parte da imaginação, da criatividade! Poderemos encontrar alguns, não é?” (E7).

Uma outra questão que nos interessou saber diz respeito à necessidade de assessoria externa como auxiliar na introdução dos mecanismos da autoavaliação e sustentabilidade do processo. Neste âmbito, a diretora da escola considera que a empresa “[...] foi imprescindível para iniciar o processo. [...] nós não tínhamos formação, por muito que se leia, é diferente a elaboração dos inquéritos, o tipo de análise que é feito, qual a área de melhoria que responde...que dá resposta àquele problema. Todo esse trabalho foi um trabalho de aprendizagem” (E4). Já o presidente do Conselho Geral especifica que o contributo da assessoria externa tem sido essencialmente o de “[...] definir calendarização, definir etapas, definir estratégias, portanto, estruturar a avaliação, agora, até aqui vão fazer isto, depois...e fornecer alguns instrumentos! Fundamentalmente, é para isso! Tem sido para isso!” (E7).

A coordenadora da CPAA considera mesmo que a assessoria externa é o “[...] pilar da equipa de autoavaliação [...]” (E6) e que a EEA não funcionaria sem esse apoio. Estas opiniões estão, aparentemente, um pouco em desalinho com a coordenadora da EAA quando diz “Nós, enquanto Observatório, estávamos em condições de fazer quase tudo” (E1), encarando a necessidade da assessoria externa mais como uma forma de credibilizar o processo.

Por sua vez, o presidente do Conselho Geral, reconhecendo a utilidade da assessoria no início do processo, refere de uma forma curiosa “[...] deram o arranque...quer dizer, não preciso andar com o instrutor da condução se eu já aprendi a conduzir, não é?” (E7).

Apesar de existir alguma autonomia relativamente à empresa, a diretora adianta “Vamos voltar [...] a trabalhar com eles durante um período que vai funcionar como

formação, para avançarmos para uma outra fase do processo” (E4). Esta ideia fica mais clarificada, quando a coordenadora da EAA afirma “[...] vamos iniciar um novo ciclo de formação, porque queremos nestes dois anos candidatar a escola à certificação EFQM” (E1).

Associada à assessoria externa há a questão da formação. Em nosso entender, mesmo que os atores envolvidos num processo de autoavaliação dominem os aspetos técnicos, existe sempre a necessidade de formação, não só para melhorarem a recolha e organização dos dados, mas, sobretudo, para se capacitarem a ajuizar cada vez melhor, a apresentarem estratégias de melhoria e a intensificarem as boas práticas. Neste particular, na LESM é admitida, pelos entrevistados, a falta de formação inicial. O presidente do Conselho Geral considera mesmo que este aspeto é responsável pela fraca adesão dos professores aos inquéritos que foram lançados no 1.º ciclo avaliativo.

Apesar de a EAA reconhecer a necessidade de ter formação como complemento ao que tem vindo a fazer-se, o presidente do Conselho Geral critica esta postura, ao declarar “[...] a formação vai ser só direccionada para os membros da equipa. Portanto, essa...a mim, no meu ver e ao longo destes anos constatei é a principal lacuna [...] é falta de colaboração dos outros, porque a equipa trabalha, a coordenadora trabalha imenso, os outros é os coordenadores, também participam das várias atividades. Mas, fora daí não há envolvência! [...] todos os outros membros da comunidade, professores, não professores, parece que passam um bocadinho ao lado!” (E7). No entanto, este membro da EAA valoriza a formação dada pela empresa indo ao ponto de acreditar que “[...] se tivermos mais alguma formação no futuro, poderemos ser autossuficientes em termos de autoavaliação!” (E7).

Acresce ainda referir que para uma escola poder efetivamente melhorar e tornar o seu processo de autoavaliação sustentável não poderá enclausurar-se em si mesma, procedendo apenas a melhorias que considere necessárias. Há que comparar-se, a nível do seu desempenho, com escolas com melhores resultados e também em relação a indicadores de referência. Na LESM, atendendo à opinião da coordenadora da EAA quando afirma “[...] nós comparamo-nos com as outras organizações similares, por exemplo, nos resultados escolares através dos *rankings* [...] mas para nós é mais importante por aluno” (E1), e da diretora “Neste momento não fazemos *benchmarking* com escola nenhuma, embora tenhamos solicitado por escrito às [...] três escolas [...]

mas a coisa não funcionou e depois também passaram a Agrupamento [...]” (E4), concluímos que o *benchmarking* ainda é muito incipiente a nível externo, pois apenas se baseia nos *rankings*, não se tendo formalizado nenhum protocolo com as escolas que foram auscultadas.

CAPÍTULO VII – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo presente que o objetivo principal que está subjacente à nossa investigação é averiguar o contributo da autoavaliação de uma escola para a sua melhoria contínua e feita a análise e interpretação dos dados apresentados no capítulo anterior, pretendemos, agora, passar à discussão dos resultados obtidos, procurando fazer a triangulação de dados advindos das entrevistas com dados constantes nos documentos estruturantes da escola.

Uma das questões que nos propusemos indagar prende-se com o contexto organizativo da escola antes da implementação do processo de autoavaliação. Neste particular, ao refletirmos sobre a análise e interpretação dos dados relativos a vários aspetos desse contexto, nomeadamente no que diz respeito à forma como a escola procedia perante os resultados dos seus alunos, podemos afirmar que, segundo os registos das entrevistas, existia o levantamento de dados e posterior reflexão, não se verificando, contudo, assertividade por parte dos entrevistados quanto aos locais/órgãos dessa reflexão. Para uns seria mais da responsabilidade do conselho pedagógico e para outros mais da responsabilidade dos grupos disciplinares e/ou mesmo dos conselhos de turma. Por sua vez, a IGE, através do relatório AEE (Avaliação Externa das Escolas), 2008, reconhece que apesar de se fazer, antes do ano letivo 2005/2006, o tratamento estatístico dos resultados académicos e respetiva análise, esta carecia de regularidade e rigor. Adianta, ainda, que é a partir daquela data que a escola começou a produzir relatórios síntese por disciplina/turma provenientes da análise e reflexão sobre os resultados, apesar de se verificarem dificuldades na identificação dos elementos determinantes dos casos de sucesso/insucesso. Também o diagnóstico feito em 2007, com a implementação da CAF, deu nota de aspetos a melhorar no âmbito da recolha, análise e reflexão dos resultados escolares. É assim que surgiu uma ação de melhoria para a definição da metodologia dessa análise a realizar individualmente e em grupo de recrutamento e a criação de um documento por turma/disciplina que lhe servisse de base, com o propósito de se redefinirem práticas educativas conducentes à melhoria dos resultados escolares.

Os aspetos referidos pelos entrevistados associados à opinião emitida pela IGE e ao que transparece no relatório de autoavaliação de 2007, levam-nos a admitir que

não existia na LESM, antes da implementação da CAF, um processo de autoavaliação consistente, abrangente e proativo, no sentido de imprimir mudanças para a melhoria da escola.

As motivações que conduziram ao atual processo foram, segundo a opinião dos entrevistados, essencialmente de natureza externa, nomeadamente pressão legislativa, vontade de melhorar os resultados da avaliação externa da escola e da posição da escola nos *rankings* nacionais. Se tivermos em conta que o relatório de autoavaliação 2007, no seu preâmbulo, espelha que a implementação da autoavaliação através da CAF permite cumprir a lei, gerir a pressão da avaliação externa institucional e servir como instrumento de *marketing*, compreende-se que a atual diretora da escola e ex-presidente do então Conselho Executivo e a coordenadora da EAA (já na altura membros da EAA) valorizem bastante a AEE como motor da autoavaliação, apesar de reconhecerem que esta é uma oportunidade para melhorar a escola. Consideramos que esta perspetiva foi ganhando terreno se atendermos a que das três prioridades da Dimensão de autoregulação do PE 2009/2012, uma delas aponta a substituição gradual das metas impostas externamente por objetivos de melhoria acordados internamente e uma outra propõe que se encare a inquirição e a autoavaliação da escola como trajetórias para a sua melhoria.

Fazendo parte dos nossos objetivos conhecer o funcionamento da escola a vários níveis, antes da implementação do processo formal de autoavaliação, as opiniões emitidas pelos participantes no estudo permitem-nos dizer que sobre a questão dos resultados académicos há uma certa unanimidade de que os mesmos foram melhorando. Este aspeto é corroborado pela IGE, através relatório de 2008, ao referir ter havido uma evolução positiva dos resultados globais, no triénio 2004/2007. Neste espaço de tempo, em nosso entender, a LESM foi percorrendo um caminho para a autoavaliação, se tivermos em conta que o Observatório da Qualidade foi criado em 2005/2006 para relançar a dinâmica da escola e que a implementação da CAF I se verificou apenas em 2006. Esta situação permite-nos compreender que os entrevistados não consigam estabelecer uma relação entre autoavaliação e melhoria dos resultados académicos dos alunos. Alguns deles admitem que a escola já prestava ensino de qualidade, embora existissem mais reprovações e desistências e o nível de

exigência dos professores fosse maior. Atentemos a que a questão da qualidade se reveste de grande importância para a LESM, já que os Projetos Educativos 2005/2008 e 2009/2012 foram pautados pelo lema “Por uma educação de qualidade” e que em 2005/2006 foi constituído, como já referimos, o “Observatório da Qualidade”.

Sobre os documentos orientadores da escola é de referir que os mesmos já existiam antes da implementação da CAF, mas, segundo os nossos colaboradores, faltava articulação entre eles e uma visão conjunta, para além de não estarem devidamente adaptados à realidade da escola. Para nós, esta situação é perfeitamente entendível se tivermos presente que a escola não tinha uma perceção rigorosa dos seus pontos fortes e fracos que lhe permitisse definir adequadamente os objetivos/prioridades/metast no PE e com o qual se deveriam articular os restantes documentos estruturantes da escola. Digamos que os documentos existentes ainda não refletiam o novo estilo de “governança” que, entretanto, já se ia estendendo das empresas às instituições públicas, nomeadamente às escolas. De qualquer forma são feitas, no relatório da IGE, referências positivas a documentos como o PAA, o qual, na opinião desta entidade, define linhas de ação claras, orientadas no sentido de tornar exequíveis os princípios orientadores do Projeto Educativo, adiantando relativamente ao Projeto Curricular de Escola (PCE) que este integra, de forma bastante detalhada, os aspetos organizacionais da escola e define os princípios que orientam o funcionamento dos níveis de ensino oferecidos. Já sobre o PE, a IGE considera que apesar de os princípios nele definidos serem genéricos e abrangentes, dificultando a avaliação do seu grau de consecução, congregaram a comunidade educativa em torno do lema da escola. Pese embora as referências da IGE aos principais documentos orientadores da escola sejam positivas, o toque dado às dificuldades em avaliar o grau de consecução do PE já denota fragilidades do documento a requererem uma definição de metas precisas, um pouco na linha de práticas gerencialistas que entretanto as escolas estavam a começar a absorver e a reproduzir (Simões, 2013).

Uma outra faceta do funcionamento da escola que procurámos averiguar diz respeito ao trabalho colaborativo do corpo docente. Os resultados provenientes das entrevistas, apesar de aparentemente contraditórios, permitem-nos afirmar que existia algum trabalho neste âmbito, feito, contudo, de uma forma informal e decorrente de um certo voluntariado. Não havendo afirmações muito concretas sobre

esta faceta da escola no relatório de AEE-2008, a IGE refere que a coordenação pedagógica é feita de modo muito tradicional e o planeamento não revela articulação com os princípios do PCE, adiantando que não há evidências de ter havido uma reflexão sobre as competências gerais e específicas constantes do currículo nacional, nem nos departamentos nem nos grupos disciplinares. Também é afirmado que o acompanhamento da prática letiva limita-se a fazer, na maior parte dos casos, o ponto da situação dos conteúdos lecionados e a proceder à elaboração das planificações. Por outro lado, no Relatório de AA 2007 estão expressas várias fragilidades e propostas de ações de melhoria no âmbito do trabalho colaborativo entre professores. Concretizando, um dos aspetos a melhorar, no âmbito do critério “Gestão das pessoas”, é a realização do trabalho colaborativo entre docentes no que diz respeito a projetos e práticas pedagógicas. Deste diagnóstico resultou uma ação de melhoria denominada “Promoção do sucesso com base no trabalho de equipa” e que tinha como objetivos o reforço do trabalho cooperativo entre professores ao nível da reflexão sobre as práticas e sobre os resultados e a definição de estratégias que visassem melhorias a nível das atividades curriculares e extracurriculares. Uma outra ação de melhoria, no âmbito do critério “Satisfação do cidadão/cliente”, prende-se com o reforço do trabalho cooperativo entre professores ao nível das aprendizagens curriculares relacionadas com as aulas de substituição. Uma terceira ação, designada “Satisfação das pessoas” tinha, de entre outros, o objetivo de fomentar, através de ações de formação, o trabalho de grupo entre os professores. Esta insistência, através das ações de melhoria, na necessidade do trabalho colaborativo entre docentes a par das opiniões emitidas pelos entrevistados, permitem-nos afirmar que o trabalho colaborativo dos professores não seria feito em termos de assegurar a eficácia das aprendizagens dos alunos, o que, segundo Roldão (2007), exige que exista “planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos” (p.29).

A pretensão de sabermos como a escola se ligava com o meio permitiu, através das entrevistas, verificar que essa ligação existia, considerando alguns participantes que a escola era muito aberta à comunidade mas com pouca visibilidade por falta de

divulgação. Curiosamente, a diretora considera que existia algum fechamento da escola à comunidade, muito virada para a sala de aula e com pouca abertura para qualquer trabalho de partilha. Percrutando este aspeto em documentos por nós analisados, como o Relatório de AA 2007, parece-nos que a opinião da diretora tem algum fundamento, na medida em que através do diagnóstico CAF I existiam, neste particular, pontos a melhorar, nomeadamente a nível dos critérios: “Planeamento e estratégia”, em que é referida a necessidade de dar maior divulgação ao PE e às estratégias/planos; “Gestão das pessoas”, perspetivando-se a divulgação pública/reconhecimento das boas práticas/projetos/ inovação; “Gestão dos processos e da mudança” a requerer a monitorização da adequação da informação a divulgar à comunidade; “Satisfação do cidadão/cliente”, com a nota de se melhorar também a divulgação do PE, de se implementar na escola toponímia/sinalética que facilitasse o acesso aos serviços das pessoas que não conheciam a LESM, da abertura dos serviços mais cedo e da necessidade de se persistir na definição de estratégias dinamizadoras da participação dos pais/encarregados de educação na comunidade escolar. Por outro lado, através da IGE, em 2008, percebe-se que a escola tinha impacto na comunidade local traduzido nos sucessivos cursos pós-laboral, no acompanhamento dado pelos DT aos alunos com carências socioeconómicas e culturais, no desenvolvimento de atividades que extravasavam para o exterior através da apresentação pública de trabalhos realizados pelos alunos, espetáculos de dança e teatro, o que, na opinião daquela entidade, contribuiu significativamente para o culto da memória de escola como elemento agregador da comunidade educativa. Também são reconhecidos, pela mesma entidade, como aspetos positivos, no campo de articulação com a comunidade local, os seguintes: as parcerias sociais e culturais estabelecidas com outros parceiros da comunidade educativa com a finalidade de encontrar soluções para os problemas da escola; o clima e a relação interpessoal, envolvendo os diferentes atores da comunidade educativa; o papel da Assembleia de Escola como promotora de um conjunto de atividades e de parcerias que deram à escola um rosto de escola humanista e cultural.

Consideramos que a visão interna que traçamos anteriormente é claramente menos positiva que a externa, o que poderá dever-se, em nossa opinião, ao facto de a

abertura da escola ao meio ter melhorado desde a implementação da autoavaliação, a ponto de a inspeção, em 2008, não ter referido, nesta vertente, aspetos negativos.

Sobre o envolvimento dos professores e pais na vida da escola verificamos, como resultado das entrevistas, que a participação dos pais é referida em relação às reuniões que habitualmente se fazem nas escolas com os diretores de turma e em atividades que requeriam a sua presença, o que significa, um envolvimento mais esporádico, mas “generoso”. Também os professores sempre se envolveram, o que faziam com agrado e de uma forma voluntária. Pelo relatório de autoavaliação 2007, e atendendo ao diagnóstico feito na vertente referida, verifica-se que foram detetados aspetos a melhorar. Assim, no âmbito do critério CAF “Planeamento e Estratégia”, foi definida uma ação de melhoria “Envolvimento da comunidade na definição das políticas da escola” e em que se pretendia envolver os pais/encarregados de educação nos processos de revisão e divulgação do PE, PAA e RI e, assim, melhorar o envolvimento da comunidade na vida da escola. Também relativamente ao critério “Satisfação do cidadão/cliente” é referido como necessário: persistir na definição de estratégias dinamizadoras da participação dos pais/encarregados de educação na comunidade; melhorar a atuação da Associação de Pais; divulgar as atividades de complemento curricular aos encarregados de educação; maior participação dos pais na vida da escola.

Através do relatório AEE 2008, são feitas várias referências acerca da participação dos pais na vida da escola, nomeadamente: a realização de ações, por parte da escola, que visavam o envolvimento dos encarregados de educação nas iniciativas da escola; a disponibilização, na página *web* da escola, de informação sobre as atividades desenvolvidas e a desenvolver; a disponibilidade dos diretores de turma no atendimento dos encarregados de educação, através da flexibilização de horário e da forma de atendimento por via telefone e endereço eletrónico; o incentivo do Conselho Executivo à participação dos pais nos Conselhos de Turma e apoio à Associação de Pais e Encarregados de Educação, entretanto reativada; a evidência de que os encarregados de educação estariam bem informados sobre os diferentes instrumentos de gestão pedagógica; a participação ativa dos pais/encarregados de educação nos órgãos onde tinham assento, como sejam a Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico; a dinamização por parte da Associação de Pais, com o apoio do

Conselho Executivo, de ações de formação com temáticas abertas a toda a comunidade e que registaram um grau de participação muito elevado; a referência a que uma das quatro áreas de intervenção prioritária do PE incidia sobre a relação escola/família/comunidade e a referência a que no PCT se encontra definido um conjunto de estratégias, no sentido de funcionarem como linhas orientadoras das práticas. A nível dos professores é feita alusão ao seu empenho no exercício das respetivas funções.

Em jeito de síntese e tendo em conta os diversos dados de que dispomos, sobretudo no campo da participação dos pais na vida da escola, podemos afirmar que esta se fazia, possivelmente numa fase mais inicial, sobretudo de uma maneira mais tradicional, como seja a comparência às reuniões/encontros com os diretores de turma dos seus educandos. Por força da lei, essa participação teria evoluído no sentido de uma integração dos pais em órgãos/estruturas, como a Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico. Contudo, essa participação seria vista pela escola, pelo menos antes da avaliação externa, como insuficiente e daí haver a necessidade de se implementarem melhorias nesta vertente, nomeadamente a reativação da Associação de Pais, que se encontrava inativa antes da AEE de 2008. Digamos que a LESM, meritoriamente, já chamava a si a responsabilidade de incentivar uma maior participação dos pais na vida da escola, o que permitiu a boa imagem captada pelos inspetores. Quanto à participação dos professores, esta fazia-se de uma forma mais espontânea, prazerosa, voluntariosa e mais liberta de burocracias.

No que diz respeito à política de comunicação da LESM, os nossos entrevistados deram uma visão pouco abonatória da mesma, ao considerarem que a informação tinha um circuito moroso e ia sendo deturpada, sobretudo, a partir do Conselho Pedagógico até às estruturas de patamares mais baixos. Em qualquer uma das estruturas, a transmissão da informação ocupava a maior parte do tempo das reuniões. Por sua vez, a comunicação com o exterior fazia-se de um modo muito tradicional e incompleto, pois apenas algumas atividades eram divulgadas através do jornal regional e os contactos com os pais faziam-se sobretudo por telefone e carta. A esta perspetiva mais arcaica dada pelos entrevistados opõe-se a visão mais inovadora da equipa inspetiva, a qual faz alusão ao bom aproveitamento da comunicação entre os diferentes setores da escola e com toda a comunidade educativa, utilizando a

página *web*, plataforma *moodle*, endereços electrónicos e ferramenta “Gato”. Pensamos que esta manifesta oposição na maneira de ver a comunicação na LESM, entre os entrevistados e a equipa inspetiva, se deve a um certo desfasamento temporal entre o que era a escola antes da implementação da CAF e o que era a escola quando foi alvo de avaliação externa, em 2008. Este período de tempo foi, possivelmente, o suficiente para a escola inovar na maneira como fazia a comunicação, devido ao uso crescente de novas plataformas e criação/melhoria da página *web*. A aplicação das novas tecnologias veio melhorar a comunicação interna e externa, tornando-a mais célere, mais rigorosa e apelativa, para além de melhorar outros aspetos organizativos da escola. A corroborar a necessidade de melhorias a nível da comunicação da LESM, espelhando as fragilidades que se faziam sentir, temos as ações de melhoria que foram definidas após o diagnóstico, em 2007, no âmbito de diversos critérios CAF. Assim, em “Gestão dos Processos e Mudança” foi definida a ação “Melhorar a qualidade e a adequação da informação” que pretendia atingir, de entre outros, o objetivo de promover uma cultura de abertura de comunicação e de diálogo no seio da comunidade escolar, pelo que foi proposto que um par pedagógico se encarregasse de veicular sistematicamente toda a informação considerada relevante para a implementação das medidas determinadas superiormente. Também no critério “Impacto na Sociedade” foi projetada uma ação no setor da comunicação a fim de proceder às seguintes melhorias: imagem da LESM; jornal/boletim escolar; divulgação dos parceiros estratégicos da LESM, assim como dos protocolos e relações que estabelece com outras entidades.

Em face do que acabamos de mencionar, parece-nos óbvio que as melhorias na comunicação interna e externa foram suficientemente rápidas, a ponto de, em 2008, a equipa de inspetores fazer referências elogiosas neste campo. Cremos que é mais fácil imprimir mudanças que envolvam as novas tecnologias do que as que requeiram alteração de mentalidades. Nesta ótica, pensamos que é legítimo interrogarmo-nos se as melhorias da comunicação, a nível da circulação da informação e da imagem da escola, teriam sido acompanhadas pelo envolvimento e o desempenho dos diferentes atores que integram a comunidade educativa, numa lógica “*managerialista*”, em que um sistema de comunicação eficaz é essencial ao sucesso de uma organização.

Apresentada a discussão dos aspetos, por nós considerados relevantes, sobre o contexto organizacional da LESM antes da implementação do processo de autoavaliação, procuramos, agora, debater as questões associadas ao modo como foi implementado o processo, nomeadamente a nível da escolha do modelo, procedimentos e instrumentos utilizados, participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas.

Começamos pela tentativa de percebermos as razões que conduziram à escolha do modelo CAF. Os resultados das diversas entrevistas traduzem vários motivos, nomeadamente a utilização do referido modelo pelos organismos públicos/escolas, a proximidade de um ex-professor da escola, que entretanto criou uma empresa de assessoria com base no modelo CAF, e ainda a perspectiva de que este modelo se coadunaria melhor com a avaliação externa. Esta última razão é aquela que privilegiamos como principal, já que a própria diretora da escola assim o referiu. À luz da opinião de Simões (2013) compreendemos que muitas escolas, talvez a maioria, da qual a LESM não será exceção, tivessem aderido a modelos de autoavaliação que encaixam na «matriz “gestionária”, se tivermos em conta as “inúmeras pressões e contaminações”» (p.20) a que têm estado sujeitas, sendo, também, opinião da mesma autora que é a “Inspeção que faz a transição de um lógica burocrática, de conformidade legal e processual, para uma lógica de governança, de conformidade de metas e resultados” (p.19).

A avaliar pelo primeiro relatório de autoavaliação da LESM (2007) é perceptível que os objetivos deste processo, mais especificamente:

- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da organização da escola e dos seus níveis de eficiência e eficácia;
- Assegurar o sucesso educativo baseado numa política de qualidade, exigência e responsabilidade;
- Incentivar acções e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados da escola;
- Garantir a credibilidade do desempenho da escola;
- Atingir a certificação dos padrões de qualidade da escola,

se enquadram perfeitamente na filosofia da qualidade e excelência estando esta na base da “nova gestão pública”, que em Portugal já se fazia sentir na aurora do século XXI (Carapeto & Fonseca, 2006, pp.29-35).

Quanto ao grau de conhecimento do modelo, apesar de o universo dos entrevistados ser pequeno, consideramos que há algum desconhecimento do mesmo, se atendermos a que os participantes na nossa investigação são atores significativos da escola por se incluírem nas lideranças intermédias e de topo, sendo, contudo, as intermédias que revelam um maior desconhecimento. A avaliar por esta amostra, colocamos a hipótese de que um bom conhecimento do modelo se poderá cingir à equipa de autoavaliação, o que poderá significar que o mesmo não foi devidamente explicado junto da comunidade educativa e/ou que esta não se interessou em conhecê-lo mais profundamente. Contudo, tal hipótese não exclui que a maioria dos entrevistados veja aspetos positivos na aplicação na escola do modelo CAF, nomeadamente o de proporcionar o levantamento e reflexão sobre os dados obtidos e a definição e execução de ações de melhoria. Como fragilidades do modelo são mencionadas a sua formalidade e a sua falta de penetração na “caixa negra” da escola, o que nos parece estar na linha de pensamento de Simões (2013) quando afirma que “o essencial da escola escapa completamente ao modelo, reduzindo-se aos seus aspetos administrativos, que são claramente ampliados na sua valorização relativa, sendo óbvio o efeito forçado para fazer entrar a escola dentro de uma estrutura que não se lhe adapta” (p.43).

Ainda relativamente ao processo de autoavaliação, ao analisarmos aspetos como o tipo de informação recolhida, instrumentos de recolha de dados e tratamento e análise da informação, podemos afirmar que os entrevistados que se manifestaram, de um modo mais concreto sobre estes aspetos, revelam uma visão um pouco restrita do tipo de dados que são recolhidos num processo de autoavaliação, mencionando, quase todos, apenas os que se relacionam com a avaliação dos alunos, nomeadamente: taxas de sucesso; taxas de transição; testes intermédios; médias das classificações nos exames nacionais; desvio padrão; taxas de abandono escolar; assiduidade dos alunos. Através de pesquisa ao plano de melhoria - “Divulgação do processo de autoavaliação e monitorização dos dados escolares”, formulado em 2011, é perceptível que o tipo de dados recolhidos neste particular é muito mais vasto do que os indicados pelos entrevistados, incluindo também o apuramento do número de encarregados de educação que contactaram o DT ou que estiveram presentes nas reuniões de pais convocados pelo DT ou Escola, posição da escola nos “rankings” dos exames nacionais,

percentagem de alunos com melhoria nas avaliações às disciplinas com apoio. Apenas um dos nossos entrevistados refere os questionários, aplicados no âmbito da CAF, como sendo uma forma de obtenção de informação sobre toda a vida da escola. Também verificamos que inicialmente existia sobreposição de tarefas, uma vez que foi sentida a necessidade de as distribuir, sobretudo as que se relacionavam com o levantamento e tratamento estatístico dos resultados e sua apreciação pelas diversas estruturas educativas, sendo que os diretores de turma, os grupos disciplinares, a BE e a CPAA constituem a base e o(a) OQ/EAA constitui o topo. Neste contexto, concluímos, tendo em conta as entrevistas, que as tarefas associadas à obtenção de dados e sua análise e interpretação seguirão o seguinte circuito: os diretores de turma recolhem os dados dos alunos, por turma, no que diz respeito aos resultados escolares, assiduidade, abandono escolar; os grupos disciplinares fazem a análise dos resultados e definem as estratégias para os melhorar; a BE recolhe elementos sobre as aulas de substituição e a CPAA, colaborando com várias estruturas na recolha dos dados e com base nos resultados escolares por ano e por turma, elabora um relatório onde refere as turmas mais problemáticas a nível de aproveitamento. De facto, pelo Relatório de Avaliação Final, em 2011, são referidas uma série de atividades que esta comissão realiza, nomeadamente: análise dos resultados da avaliação em cada período, no ensino básico por ano de escolaridade e no ensino secundário, cursos científico-humanísticos, por curso e ano de escolaridade de forma a acompanhar a evolução do aproveitamento nas diferentes disciplinas e referenciar as que apresentam níveis de desempenho mais baixo. Também percebemos pelos entrevistados que compete ao (à) OQ/EAA monitorizar os dados escolares em permanência, produzir todos os documentos necessários para a reflexão sobre os resultados escolares, fazer o relatório final de avaliação, avaliar o PAA, avaliar as medidas implementadas para melhorar os resultados dos alunos e proceder à divulgação dos resultados no princípio de cada ano letivo.

O facto de os entrevistados, no que diz respeito ao tipo de informação recolhida no processo de autoavaliação da escola, se focalizarem nos resultados académicos é para nós compreensível, uma vez que estes constituem algo muito intrínseco ao desempenho dos professores e dos seus alunos e também porque muito do trabalho

das estruturas intermédias da escola (EAA, Departamentos, Grupos Disciplinares, Direção de Turma) gira à volta desses resultados.

Outra fonte significativa de dados advém da aplicação de questionários, os quais, segundo a diretora, resultam de um trabalho conjunto da direção, EAA e assessoria externa, cabendo-lhes decidir sobre os indicadores adequados ao que se pretende avaliar. A aplicação dos questionários e o tratamento dos dados obtidos estão a cargo da empresa. Alguns dos aspetos referidos podem ser confirmados e complementados através da análise dos relatórios de autoavaliação da LESM. Assim, constatamos que têm sido utilizados, como instrumentos de avaliação, a grelha de autoavaliação, a qual contempla um conjunto de indicadores selecionados pela EAA com base no reconhecimento preciso dos aspetos principais do funcionamento e do desempenho da escola, e os questionários, cuja elaboração está a cargo dos consultores externos em colaboração com a EEA. Verificamos, também, que foram introduzidas adaptações que incluíram a opção pela quantificação dos valores atribuídos para cada indicador associado ao pedido de justificação dos mesmos. Os questionários têm sido aplicados ao PD e PND, Alunos, Pais/Encarregados de Educação. Na análise dos dados, cada elemento da equipa participa no preenchimento das grelhas de autoavaliação, atribuindo uma pontuação, devidamente fundamentada, a todos os indicadores, chegando a um resultado final que procura refletir a avaliação de todos os critérios e subcritérios, através de consenso gerado na equipa. Quanto à informação obtida por meio dos questionários, o seu tratamento estatístico é feito, exclusivamente, pelos consultores externos no sentido de se garantir e dar provas da máxima isenção e transparência na análise e tratamento dos questionários, tal como é referido nos relatórios de AA.

É de ter em conta que as partes envolvidas na recolha, tratamento e análise de informação subsidiária ao processo de AA não se restringe apenas à EAA e aos consultores externos, uma vez que, como já referimos, praticamente todos os setores da escola se encontram direta ou indiretamente envolvidos na monitorização de aspetos fundamentais do funcionamento e do desempenho da escola e no tratamento e/ou na análise da informação, sobretudo por parte das estruturas educativas, no que diz respeito aos resultados escolares, e do pessoal dos serviços administrativos, relativamente a dados estatísticos no campo dos resultados escolares e de outros.

Quanto aos relatórios de autoavaliação, apurámos, através dos participantes, que os mesmos foram elaborados pela empresa em articulação com a EAA. De facto, através do Relatório de Avaliação Final, de 2011, uma das muitas atividades realizadas pelo(a) OQ/EAA, nesse ano, foi a análise do relatório de autoavaliação, não se encontrando referida a que diz respeito à elaboração do próprio documento. Deste modo, podemos concluir que os relatórios de AA são feitos pela assessoria externa, tendo em conta as sugestões do(a) OQ/EAA.

Pelos entrevistados também ficamos a saber que os relatórios de autoavaliação são alvo de reflexão, pelo menos, a nível do Conselho Geral, Conselho Pedagógico, Departamentos e Grupos Disciplinares. Contudo, os entrevistados parecem ter uma ideia difusa dos relatórios, apesar de referirem que os mesmos foram sujeitos a reflexão nos órgãos e estruturas mencionadas e divulgados no Conselho Geral e Associação de Pais. Também existem evidências, a propósito da avaliação das ações de melhoria, em julho de 2011, que ocorreram reuniões com alunos e PND para apresentação dos dados da autoavaliação e para recolha de sugestões para os planos de melhoria, tendo-se referido que esta atividade teve um alto grau de realização. Mas é através da metodologia expressa nos relatórios de autoavaliação que temos uma visão sequenciada dos procedimentos adotados. Por consideramos pertinente, na medida em que nos confirma e complementa o que nos foi transmitido pelos entrevistados, passamos a transcrever a metodologia seguida aquando da implementação, em 2007, da CAF I:

- a) Constituição da Equipa de Auto-avaliação;
- b) Reunião da Equipa de Auto-Avaliação para definir a estratégia a seguir para a explicação do modelo CAF e a forma de a implementar;
- c) Reuniões da Equipa de Auto-Avaliação, para a elaboração dos indicadores dos questionários a aplicar ao Pessoal Docente, Pessoal Não Docente, Alunos e Pais/Encarregados de Educação;
- d) Realização de três sessões de sensibilização aos colaboradores (duas para o Pessoal Não Docente e uma para o Pessoal Docente) sobre os objectivos a alcançar, a metodologia a seguir, a importância da participação responsável de todos os intervenientes e o preenchimento dos questionários;
- e) Preenchimento da Grelha de Auto-Avaliação pela Equipa, em que cada indicador dos critérios da CAF é pontuado com base em evidências;
- f) Apuramento dos resultados dos questionários;
- g) Reunião da Equipa de Auto-avaliação, para a discussão dos resultados da avaliação interna e as medidas de melhoria a implementar;

h) Elaboração do Diagnóstico Organizacional da LESM, com base nos questionários recolhidos e na Grelha de Auto-avaliação (p.5).

Como se pode verificar, houve o cuidado de, aquando da implementação da CAF I, se definir a estratégia a seguir para a elucidação do modelo CAF junto da comunidade educativa, o que, teoricamente permitiria que os entrevistados que não pertencem à EAA estivessem melhor elucidados sobre o mesmo. Tal insuficiência poderá, em nossa opinião, dever-se ao tipo de linguagem empresarial inerente a esta ferramenta e na qual as escolas não se revêem, à orgânica que a caracteriza e também, concordando-se com Simões (2013), à “espontânea aversão da maioria dos docentes em relação a processos de gestão e, sobretudo, de avaliação” (p.43).

Tendo-nos interessado averiguar a participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas no processo de autoavaliação, nomeadamente: Conselho Executivo/Órgão Diretor; Observatório da Qualidade/EAA; Assembleia de Escola/Conselho Geral; Associação de Pais; Lideranças Intermédias; Professores em geral, passamos, em primeiro lugar, a considerar a EAA no que diz respeito aos critérios que têm presidido à sua constituição, às atividades que têm desenvolvido e à articulação que têm estabelecido com outros órgãos. Tanto quanto apurámos, através de alguns dos nossos entrevistados, os cargos desempenhados, o perfil e as motivações das pessoas são critérios que têm estado na base da escolha dos membros das diversas equipas, as quais, segundo a respetiva coordenadora deverão ser o mais representativas possível da comunidade escolar, integrando professores, alunos, pais e representantes do PND e da comunidade local. Sobre este particular, pudemos confirmar, nos diversos relatórios de autoavaliação, que as equipas, com mais ou menos alterações de um ciclo avaliativo para outro, integraram vários representantes da comunidade educativa, nomeadamente alunos, representante do pessoal auxiliar e do pessoal administrativo, professores, representante da Assembleia/Conselho Geral, presidente do Conselho Executivo/Diretora, representante dos Pais/Encarregados de Educação, constituindo, assim, cada uma delas, uma “equipa alargada” (Simões, 2013). Contudo, uma das mudanças significativas na equipa, ao longo dos três ciclos avaliativos, relaciona-se com o representante da Assembleia de Escola/Conselho Geral, o qual, no âmbito de uma “equipa alargada” é possuidor de uma “missão mais política” (idem, ibidem). Na primeira equipa, este membro, então representante da

Assembleia de Escola, não estava integrado, passando a fazer parte da segunda como representante do Conselho Geral, mas retirado na terceira. A este facto poderá não ser alheio o desprezo demonstrado pela diretora em relação ao Conselho Geral, quando, numa das entrevistas, afirma “não sei o que é que esse órgão faz na escola”, apesar de reconhecer que faz todo o sentido que esteja representado na EAA.

Também pelas entrevistas, foi perceptível algumas das dinâmicas da EAA. Assim, a presidente da Associação de Pais refere as atividades relacionadas com a melhoria dos resultados escolares e a coordenadora dos Diretores de Turma destaca o papel da EAA em chamar a atenção para o que é preciso melhorar. Naturalmente é a coordenadora da equipa que nos dá uma visão mais ampla das atividades desenvolvidas, mencionando não só as que se relacionam com os resultados escolares, mas ainda as que dizem respeito à definição das áreas de melhoria, construção dos planos de melhoria e motivação de toda a comunidade educativa para a participação na autoavaliação da escola. No Relatório de Avaliação Final, de 2011, confirma-se um conjunto de atividades levadas a cabo pelo Observatório da Qualidade, de que selecionámos as seguintes: recolha de dados escolares dos últimos quatro anos letivos; sensibilização da população escolar para a temática da avaliação; definição das áreas de melhoria a implementar na escola; desenvolvimento de múltiplos indicadores para a prestação de contas; fomento de auditorias das políticas e das experiências de mudança anteriores para depois se desenvolverem novas iniciativas; fixação de objetivos para os planos de melhoria; recolha de dados de testes intermédios; apuramento dos resultados de todas as disciplinas dos diversos níveis de ensino e cursos; proposta de metas para cada disciplina.

No que diz respeito à articulação das equipas de autoavaliação com outros órgãos, constatamos, pelos registos das entrevistas, que existe uma ligação forte entre a coordenadora das duas últimas equipas e a diretora. Já pelo Relatório de Avaliação Final, de 2011, podemos verificar que o Observatório da Qualidade funciona em estreita articulação com a CPAA, sendo que esta estrutura faz o acompanhamento e monitorização da ação pedagógica e curricular, no sentido de promover o sucesso escolar.

Destacamos também a abertura das equipas às sugestões que os departamentos, os funcionários e os alunos podem apresentar quando acontecem

reuniões específicas com estes intervenientes, o que se pode confirmar nos documentos de 6/10/2010 e 13/07/2011 sobre o ponto da situação das ações de melhoria. Pelo Relatório de Avaliação Final, de 2011, é dada como cumprida a reunião do Observatório da Qualidade com alunos, corpo docente, grupos disciplinares e PND para a recolha de sugestões de melhoria para os respetivos planos.

Ainda no campo da articulação, os entrevistados evidenciam o papel de alguns representantes na equipa de autoavaliação. Assim: a representante da Associação de Pais, não sendo membro ativo da equipa, é referida como fazendo a ponte com os restantes pais/encarregados de educação, revelando-se a referida Associação muito empenhada na vida da escola; a presidente do Conselho Executivo/Diretora é reconhecida como elo de ligação com as restantes áreas da escola e a grande impulsionadora e estratega do processo de autoavaliação; o presidente do Conselho Geral, apesar de se verificar um fraco envolvimento deste órgão na vida da escola, a avaliar pela diminuta presença dos seus membros nas reuniões e pela identificação, por parte da IGE, como ponto fraco da escola a reduzida articulação entre a Assembleia de Escola e os Conselhos Executivo e Pedagógico, a sua presença na equipa é vista como elo de ligação com os restantes membros do conselho. Pelos relatórios de autoavaliação podemos confirmar a representatividade da comunidade educativa nas diversas EAA.

É de assinalar que ao longo das entrevistas ficou bem patente, à semelhança do que transparece no RI, a grande importância do papel desempenhado pela coordenadora da equipa que, em nossa opinião, é a melhor conhecedora de todo o processo, a que desempenha o papel mais atuante e a que, efetivamente, exerce a competência de “articular com as diferentes estruturas de organização, administração, gestão e supervisão da escola” (cf. RI, art.69.º, p.29). É de assinalar que a coordenação da equipa estava, no primeiro ciclo avaliativo, a cargo de um docente que já fazia parte de uma empresa de assessoria ou estaria a criar uma outra que tem vindo a apoiar a LESM. Fundamentamos esta afirmação no facto de a primeira empresa a assessorar a escola não ter sido a mesma dos dois últimos ciclos avaliativos e de o referido coordenador da EAA ser um dos sócios da empresa que se encontra presentemente a assessorar a LESM e cuja atividade se iniciou em janeiro de 2008. Curiosamente, o então coordenador da EAA já estaria, desde 2000, ligado às áreas da Qualidade e da

Consultoria para a Educação e para os negócios. Digamos que a LESM dispunha não só de uma liderança com vontade de implementar o processo como também de um ótimo recurso para suporte dessa vontade, numa interação em que, na nossa opinião, o fio condutor foi o então coordenador da EAA, o qual foi substituído no 2.º ciclo avaliativo por uma pessoa dinâmica e empenhada, com forte ligação à diretora.

Quanto ao papel desempenhado por algumas lideranças intermédias no processo de autoavaliação, o mesmo é considerado importante pelos entrevistados, mormente: dos membros do Conselho Pedagógico ao veicularem informação relativa à autoavaliação e ao imprimirem dinâmica aos restantes professores; dos diretores de turma, a nível dos conselhos de turma; os coordenadores dos diretores de turma através das suas ligações à CPAA com vista à melhoria dos resultados dos alunos. A IGEC, em 2012, atesta o valor da presença das estruturas intermédias na equipa, quando refere que a articulação entre a equipa e os vários polos de autoavaliação, designadamente os relatórios e balanços desenvolvidos pelos vários órgãos e estruturas, é promovido pela presença de todos os coordenadores de departamento na equipa, destacando o trabalho desenvolvido pela Biblioteca Escolar.

Apesar da fraca adesão dos professores aos questionários da CAF I e de dois dos cinco pontos fracos identificados pela equipa inspetiva de 2008, mais concretamente a reduzida articulação da então Assembleia de Escola com o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico e a insuficiente liderança participativa dos órgãos de gestão intermédia, julgamos ter base para afirmarmos que, de um modo geral, houve participação e envolvimento da comunidade educativa no arranque do processo de autoavaliação. Para tal, muito contribuiu o vigor da liderança da então presidente do Conselho Executivo e atual diretora da Escola e a articulação desta com a equipa de autoavaliação, nomeadamente com o então coordenador da equipa, o qual pertencia, desde 2008, ao grupo de peritos CAF no EIPA, tendo desenvolvido o modelo CAF-Educação.

Chegados ao âmago do nosso estudo, em que nos interessa perceber os efeitos produzidos pela autoavaliação na escola e, focalizando-se a pesquisa relativamente a esta questão em vertentes como: locais de análise dos resultados da autoavaliação e sua divulgação; melhorias na organização e funcionamento da escola; consecução dos planos de melhoria em ações de melhoria; superação de pontos fracos; conhecimento

e divulgação das ações de melhoria; utilidade do processo; impacto causado pelos resultados da autoavaliação *versus* posição da escola nos *rankings* nacionais, passamos a apresentar e a interpretar os resultados do processo firmando-nos nas entrevistas e nos documentos estruturantes da escola. Assim, começando pela primeira vertente que mencionámos, concluímos que os resultados da autoavaliação, expressos nos respetivos relatórios, são, segundo as palavras dos entrevistados que fazem parte da EAA, elaborados pela empresa, a qual conta com as sugestões da EAA. Esta analisa o relatório e faz uma síntese para ser divulgada por toda a comunidade educativa e para reflexão nos principais órgãos e estruturas educativas. Pelo Relatório de Avaliação Final, de 2011, confirmamos que, de entre as diversas atividades cumpridas pelo(a) OQ/EAA, uma delas diz respeito à análise do relatório de autoavaliação. Através do mesmo documento também se verifica que houve a apresentação dos resultados da CAF à comunidade.

Apesar de não estar claro, através dos entrevistados, como é feita a reflexão dos resultados da AA, verificamos pelo documento que acabamos de mencionar que houve lugar a reuniões, com alunos, corpo docente por grupos disciplinares, e pessoal não docente, com a finalidade de se recolherem sugestões de melhoria. Por outro lado, através do documento sobre a avaliação da ação de melhoria “Divulgação do processo de autoavaliação e Monitorização dos Dados Escolares”, datado de 13 de julho de 2011, é possível confirmarmos que estas atividades foram todas implementadas com alto grau de realização.

Através da opinião da IGEC, em 2012, os processos de autoavaliação são amplamente divulgados pelo relatório anual, sendo referido que este é elaborado pelo(a) OQ/EAA, o que não corresponde exatamente às afirmações que foram efetuadas nas entrevistas tal como registamos anteriormente. A IGEC, em 2012, reconhece a grande divulgação dos resultados da autoavaliação, o que vai ao encontro do que se pretendia melhorar nesta área, aquando do segundo ciclo da CAF. De facto, encontramos no relatório de autoavaliação 2009, no âmbito do critério “Liderança”, referência à necessidade de se dar visibilidade ao processo de autoavaliação para o desenvolvimento de uma cultura de mudança, qualidade e inovação. Por tudo o que acabamos de mencionar, é notório o grande esforço da escola em melhorar no campo

da divulgação dos resultados da AA e de implicar a comunidade escolar na escalada da melhoria contínua.

Quanto às melhorias na organização e funcionamento da escola que poderão estar relacionadas com a autoavaliação e cujos parâmetros em estudo são os mesmos que tivemos em conta para caracterizarmos o contexto organizativo da LESM antes da implementação da CAF I, apurámos, através dos nossos colaboradores, no que aos documentos orientadores da escola diz respeito, que se fizeram reformulações no sentido de se obviar a sua falta de articulação e falta de conformidade com as dinâmicas da escola. Na sequência da CAF I foi definida uma ação de melhoria “Envolvimento da comunidade na definição das políticas da escola” em que se encontra implícita a revisão do PE, PAA e RI. O produto deste esforço da escola foi anotado pela IGEC, que ao reportar-se ao PAA, confirma a sua articulação com o PE, reconhecendo que o mesmo contribui para a concretização da missão que a escola assume. Sobre o PCE é referido, no mesmo relatório, que este documento contextualiza o currículo nacional e remete para os PCT a operacionalização dos processos de articulação horizontal. Contudo, segundo a mesma entidade, os PCT não se revelam instrumentos que operacionalizem a gestão do currículo, em função das caracterizações feitas sobre o percurso escolar dos alunos, excetuando-se os alunos com NEE e/ou apoios educativos. Em face desta opinião, afigura-se-nos que os principais documentos orientadores foram devidamente reformulados, mas os PCT parecem não dar garantia da melhoria das aprendizagens dos alunos, o que significa, na perspetiva de Roldão (1999), falhas na gestão do currículo. Também no diagnóstico pela CAF III, um dos aspetos a melhorar prende-se com a necessidade de serem elaborados PCT de forma a rentabilizar informação e tornar mais célere a definição e a implementação de estratégias e a avaliação da sua eficácia.

Um aspeto bem positivo, a nível da divulgação dos documentos orientadores, está patente no resultado do diagnóstico feito através da CAF II, em que se identifica como ponto forte o conhecimento, pela maioria do pessoal docente, do conteúdo desses documentos, quando no diagnóstico feito em 2007 era considerado ponto fraco. Este aspeto, bem como a necessidade de haver um maior envolvimento dos Pais/EE e alunos na definição e implementação do PE, PAA e RI, originou uma ação de

melhoria. Igualmente, uma outra ação de melhoria contemplava os mesmos objetivos, mas focalizando-se no PND.

Através da CAF II, são tidos como pontos fortes pelo PD, em matéria de documentos orientadores, os seguintes: o PE contempla as prioridades definidas após identificação e análise dos problemas detetados; existe articulação entre o PAA e o PE; os projetos e as atividades do PAA contemplam, de modo articulado, as diferentes áreas curriculares.

Sobre a relação entre melhoria dos resultados escolares e autoavaliação, alguns dos entrevistados reconhecem que a autoavaliação provoca a reflexão dos professores sobre os resultados escolares e mudanças nas práticas organizativas da escola, manifestando dificuldade em estabelecer uma relação direta de causa e efeito entre as duas variáveis.

Apoiando-nos no relatório AE 2012, podemos perceber a evolução dos resultados académicos na LESM. Assim, a equipa inspetiva refere que, no triénio 2008-2011, os resultados académicos apresentam, no global, taxas de transição/conclusão acima dos respetivos valores nacionais, apesar de se verificar uma curva decrescente no ensino básico e secundário. No que diz respeito à avaliação externa dos alunos, a mesma equipa refere que as classificações positivas no 9.º Ano estão globalmente abaixo das nacionais, com descidas significativas no ano letivo 2010/2011. Já no secundário, os resultados a Português são superiores aos nacionais no triénio considerado, e inferiores a Matemática, nos dois últimos anos. Por outro lado, não houve melhoria ao nível das disparidades entre as classificações internas e as obtidas nos exames, tanto no 9.º Ano como no 12.º Ano, ao que não será alheio a fraca calibração dos critérios de avaliação dos alunos, já considerado ponto fraco em 2008. O panorama é mais positivo, no que diz respeito às turmas CEF e profissionais, uma vez que as taxas de sucesso, que se reportam a 2010-2011, se situam acima da média nacional.

Pese embora existam, como acabamos de assinalar, alguns aspetos menos conseguidos, a IGEC considera a ação da escola em linha com o valor esperado nos resultados dos alunos e respetivos percursos escolares.

Pela análise das ações de melhoria definidas pela LESM e de algum modo relacionadas com a melhoria dos resultados escolares, verificamos que, logo após o

diagnóstico da escola pela CAF I, foi definida uma ação de melhoria no âmbito do critério 3, em que um dos objetivos se prendia com o reforço do trabalho cooperativo entre os professores ao nível da reflexão sobre as práticas e sobre os resultados e a definição de estratégias que visavam a melhoria a nível das atividades curriculares e extracurriculares. Contudo, não dispomos de nenhum documento com referências à avaliação desta e de outras ações definidas após diagnóstico CAF I, exceto no relatório IGE 2008 em que é afirmado que, na sequência deste diagnóstico, foram propostos planos de ação de melhoria, tendo alguns sido desenvolvidos e outros estariam em fase de implementação. Após a CAF II também foi definida uma ação cujo objetivo geral se traduzia em melhorar o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos através de um maior envolvimento e participação destes na vida da escola e da comunidade. Porém, verificámos que muitas das atividades programadas no âmbito desta ação estavam em fase de implementação como se atesta no documento de avaliação das ações de melhoria, em outubro de 2010. Numa segunda avaliação, em julho de 2011, já eram outras as atividades implementadas, sem que contudo as primeiras tivessem sido dadas por concluídas.

Através do Relatório de Avaliação Final, de 2011, o qual se reporta ao ano letivo de 2010/2011, podemos verificar que foram realizadas um conjunto de ações no âmbito de projetos e estruturas educativas que se propunham contribuir para a melhoria dos resultados, nomeadamente: Plano de Ação da Matemática; testes intermédios do básico e secundário; Biblioteca Escolar; Núcleo do Ensino Especial; Serviço de Psicologia e Orientação Profissional; Apoios Educativos, em que quase 70% dos alunos do ensino básico e 79,3% do secundário que o frequentavam melhoraram na avaliação; Planos de Recuperação e Planos de Acompanhamento, no básico, em que 61,3% dos alunos transitaram e 54,5% apresentaram melhorias, respetivamente; Gabinete de Apoio ao Aluno, cujo trabalho desenvolvido foi considerado positivo por se ter evitado e agudizado muitas situações e por a maioria dos alunos em risco de abandono escolar ter permanecido na escola até final do ano letivo; coordenação dos Clubes e Projetos de Desenvolvimento Educativo, que sendo constituída pela equipa de coordenadores dos clubes e projetos da escola, dirigiu a sua ação na coordenação do desenvolvimento das atividades/projetos previstos no PAA, decorrentes dos princípios orientadores e dos objetivos do PE da Escola; atividades dos departamentos,

tendo sido feita uma análise crítica das mesmas e a avaliação das medidas que foram implementadas para melhorar o sucesso escolar, identificando-se as principais dificuldades dos alunos, as áreas de intervenção prioritária que foram definidas para as ultrapassar, os constrangimentos sentidos e sugestões para os resolver; parcerias e protocolos estabelecidos; aulas de substituição/acompanhamento dos alunos; a formação acreditada e não acreditada para PD e PND (445h), desenvolvida, fundamentalmente, em contexto de escola e materializando as opções constantes no PE e PAA; Observatório da Qualidade, indicando-se todas as atividades realizadas pela respetiva equipa; e o cumprimento dos programas curriculares. Apesar de todo este esforço da escola, no ano letivo 2010/2011, o mesmo não teve grande impacto nos resultados dos exames nacionais, os quais no 9.º Ano estão, como já referimos, globalmente abaixo das nacionais. No secundário, idêntica situação aconteceu na disciplina de Matemática. Igualmente não houve melhoria das discrepâncias entre as classificações internas e as obtidas nos exames, tanto no 9.º Ano como no 12.º Ano. A IGEC, ainda a propósito dos resultados escolares, em termos de sucesso académico e de taxas de repetência, atingidos no ano 2010-2011, refere, no relatório de 2012, que os mesmos ficaram, na globalidade, significativamente aquém das metas anuais e plurianuais que a escola se propôs atingir em função das estipuladas a nível do Programa Educação 2015. Assim sendo, as muitas ações que a escola tem desenvolvido manifestam-se, por si sós, insuficientes e a ultrapassagem do problema poderá passar, tal como preconiza a IGEC, por um maior esforço da escola nas seguintes áreas: identificação de causas que expliquem os resultados com vista à elaboração de um plano de melhoria eficaz; operacionalização de processos de articulação vertical do currículo, contribuindo para o reforço da sequencialidade e da consistência das aprendizagens; supervisão das atividades letivas que permitam a monitorização da eficácia do planeamento individual em termos de sucesso académico; aferição de critérios e instrumentos de avaliação de forma a calibrar os testes e as classificações e a garantir a confiança na avaliação interna e nos resultados; implementação de avaliação formativa, que permita o desenvolvimento de autoavaliação regulada no processo de aprendizagem por parte de cada aluno.

Um outro aspeto na organização e funcionamento da escola que quisemos indagar, no sentido de percebermos se houve melhorias desde a implementação da

autoavaliação, relaciona-se com o envolvimento dos professores e pais na vida da escola.

Sobre a participação dos pais, os entrevistados deram uma opinião muito positiva em relação ao grupo de pais da Associação, os quais fazem um bom acompanhamento dos filhos na parte pedagógica, dinamizam e colaboram em muitas atividades e esforçam-se por motivar outros encarregados de educação, o que, aliás, como referem, não tem sido tarefa fácil.

Pelos documentos que analisamos está bem patente a vontade da escola em aproximar os pais. Assim, a IGE, em 2008, já reconhecia as ações que a escola desenvolvia para envolver os pais nas suas iniciativas e no PE, 2009-2012, um dos objetivos propostos consiste em fomentar a comunicação e implicação dos pais e encarregados de educação no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola. Algumas das estratégias formuladas são indicadoras da forma de operacionalizar este objetivo, na medida em que apontam no sentido de: envolver os pais/encarregados de educação no processo de formação e educação dos seus filhos/educandos, através da sua participação no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico, nos Conselhos de Turma; envolver os pais/encarregados de educação nos projetos e iniciativas desenvolvidas pela escola; apoiar a Associação de Pais, articulando as suas prioridades com as opções organizativas da escola e disponibilizando os recursos necessários para as atividades que pretendem resolver.

Também em diversas ações de melhoria, propostas em 2010 e em 2011, foram traçados alguns objetivos com o propósito de se incentivar a participação dos pais nas atividades da escola, nomeadamente nas aulas de Formação Cívica, o que efetivamente foi posto em prática, e na “Área de Projecto”, sendo que esta ação teve um grau de realização médio. No Relatório de Avaliação Final, de 2011, uma das ações cumpridas pela direção reporta-se ao atendimento dos pais e encarregados de educação às segundas-feiras, em período pós-laboral. Toda esta política de aproximação e envolvimento dos pais é corroborada no relatório da IGEC através do reconhecimento dos pais de que a direção é acessível e aberta à resolução de problemas e de que incentiva a sua participação na vida da escola. Contudo, no diagnóstico através da CAF III, cerca de 35% dos representantes dos Encarregados de

Educação dos alunos da escola não sabe ou não respondem perante a questão da sua participação na elaboração do PE e do RI.

No que diz respeito ao envolvimento dos professores na vida da escola, registre-se neste particular, tendo em conta a opinião recolhida nas entrevistas, alguns desenvolvimentos. Assim, tendo a IGE assinalado, em 2008, a fraca emergência de lideranças participativas dos órgãos de gestão intermédia, a escola promoveu o trabalho de articulação a nível dos departamentos e grupos disciplinares, sendo que, duas vezes por mês, os professores dos diversos departamentos passaram a reunir para a elaboração de materiais pedagógicos. Este procedimento está em linha com três das estratégias estabelecidas no PE 2009-2011, na Dimensão Organizacional. Apesar deste esforço, a equipa inspetiva, em 2012, considerou que uma das áreas a melhorar se prende com a assunção de responsabilidades por parte das lideranças intermédias, perspetivando a melhoria dos resultados educativos. Estes constrangimentos sentidos ao nível das lideranças intermédias não impediram que a mesma equipa reconhecesse como ponto forte o estilo de liderança da diretora com impacto na motivação dos trabalhadores e o dinamismo no desenvolvimento de projetos e parcerias que propiciam aos alunos outros contextos e oportunidades de aprendizagens. Nesta linha, já em 2008, a IGE dava nota muito positiva às lideranças de topo pelo clima de empenho e envolvimento introduzido pelo então Conselho Executivo para relançar a dinâmica da escola. No documento sobre avaliação das ações de melhoria, em julho de 2011, mais concretamente sobre a ação “Participação da comunidade educativa” é tido como ponto forte o envolvimento dos professores na implementação das mesmas. Mas, através da opinião de alguns entrevistados, conseguimos perceber que o envolvimento dos professores na vida da escola anda muito à volta de reuniões que se realizam ao nível das diversas estruturas educativas, o que confere um carácter mais formal a esse envolvimento. Aquele trabalho espontâneo e voluntarioso dos professores teve a sua fase, passando a existir o sentimento de se encontrarem enredados em burocracias que lhes ocupam demasiado tempo.

Em face do referido, consideramos ser fiável afirmar que, tendo sido a escola muita dinâmica com projetos, clubes, atividades do PAA, processo de autoavaliação, reuniões de cariz pedagógico e outras, haverá muito trabalho, por parte dos

professores, em paralelo com as aulas. Devido a este asoberbar de trabalho, parece faltar a “alma” com que eram feitas anteriormente certas atividades e que empolgariam, certamente, mais os professores.

A vertente relativa à ligação da escola ao meio é considerada pelos entrevistados como sendo uma das que tem merecido o esforço da escola e que tem vindo a melhorar. A necessidade de abrir a escola à comunidade foi diagnosticada aquando da CAF I, chegando a ser definida uma ação de melhoria no âmbito do Critério 5 e em que um dos cinco objetivos propostos era o de promover uma cultura de abertura, de comunicação e de diálogo no seio da comunidade escolar. No PE, encontram-se formulados alguns objetivos que dão sustentabilidade ao esforço de abertura, como sejam o de promover o envolvimento dos diferentes agentes da comunidade educativa nos órgãos de direção, administração e gestão e o de encorajar a constituição de redes locais entre escolas, instituições e empresas para que partilhem os conhecimentos e os recursos, as boas práticas e as estratégias de melhoria. Também várias são as estratégias apontadas no mesmo documento que indicam, de uma forma mais precisa, a ligação que se pretende fazer com o meio em que a escola está inserida, o que já se materializou em iniciativas do seguinte teor: criação de cursos para adultos, em horário pós laboral; disponibilização de espaços e de recursos humanos para o funcionamento da Universidade da Terceira Idade; celebração de protocolos e parcerias com entidades públicas e privadas com o objetivo de assegurar a orientação e acompanhamento educativo e o aprofundamento científico e cultural de todos os alunos da escola, nomeadamente dos alunos com dificuldades de integração; desenvolvimento da cooperação com empresas para a organização de estágios bem como para conceber e realizar projetos comuns, prestação de serviços, visitas dos alunos às empresas, vindas à escola de técnicos para animação de *workshops* e sessões de esclarecimento; divulgação regular de informação para os órgãos locais de comunicação social.

A determinação da escola em abrir-se ao meio é reconhecida pela IGEC, como se verifica no relatório onde são mencionados aspetos muito concretos dessa abertura, nomeadamente: envolvimento da escola em projetos nacionais e em projetos de índole cultural promovidos pela Câmara Municipal; apoio à Universidade da Terceira Idade; incentivo à participação dos alunos em exposições dentro e fora da escola;

criação de uma orquestra em parceria com a Escola de Música local. O mesmo corpo inspetivo realça ainda o dinamismo da direção no estabelecimento de parcerias e protocolos com o objetivo de alargar e diversificar as oportunidades educativas para os alunos. Por sua vez, o Pessoal Docente, no diagnóstico pela CAF III, revela que a imagem da escola na comunidade em que está inserida é boa.

Muito relacionada com a vertente que acabamos de analisar temos a questão da comunicação, na medida em que esta pode favorecer bastante a relação da escola com a comunidade envolvente para além de poder tornar mais eficazes as mudanças que se pretendem fazer no interior da própria escola. Apesar de, apenas, alguns dos entrevistados se terem pronunciado sobre a comunicação na escola, podemos afirmar que a LESM fez esforço de melhoria neste campo. Assim, são referidas pelos entrevistados as seguintes ações: criação de uma comissão do Jornal que trata da comunicação da escola com outros órgãos; elaboração de documentos modelo para que todos os agentes escolares pudessem desenvolver as suas atividades; a disponibilização da plataforma *moodle* aos encarregados de educação para divulgação das atividades. Estes também têm acesso à informação através de jornais, *mails*, folhas informativas, cartas e, obviamente, pelo veículo fundamental que são os diretores de turma. Contudo, alguns dos entrevistados reconhecem que as melhorias na comunicação ocorreram sobretudo a nível interno, havendo também tentativas de a escola causar maior impacto no exterior. Através da análise de documentos também é perceptível a vontade da escola em melhorar a comunicação. Assim, no PE, apontam-se como objetivos a atingir, nesta área, a promoção de mecanismos de comunicação entre a comunidade educativa, através da criação de circuitos de comunicação/informação mais eficientes e eficazes, como seja pelo uso das novas tecnologias, e o fomento da comunicação e implicação dos pais e encarregados de educação no processo educativo de forma a estimular o esforço da escola. Também, uma das estratégias mencionadas no PE consiste na uniformização dos modelos de documentos a utilizar (grelhas, fichas, atas, planificações), disponibilizando-os na plataforma *moodle* para utilização de todos os docentes. Em maio de 2010 foi proposta uma ação de melhoria em que um dos objetivos estabelecia a divulgação de circuitos adequados para os encarregados de educação efetuarem críticas e sugestões sobre a organização da escola. Neste âmbito, uma das atividades propostas consistia em melhorar os

circuitos de informação e comunicação entre a escola e os encarregados de educação através dos seus representantes com assento no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico e nos Conselhos de Turma. Contudo, não há registo de que estas ações tivessem sido concretizadas. Mas, a avaliar pelo Relatório de Avaliação Final, de 2011, algumas atividades consumadas pela direção reportam-se a aspetos da comunicação interna, como sejam: a disponibilização da informação das reuniões no *site* da escola e/ ou através do correio eletrónico; atribuição de *e-mail* para docentes e funcionários, reconhecendo-se que permitiram uma comunicação mais eficaz e eficiente entre toda a comunidade escolar; uniformização de documentos modelo; realização de reuniões trimestrais com o Pessoal Não Docente. No mesmo relatório os coordenadores de departamento destacam o contributo da uniformização de procedimentos para a melhoria da comunicação entre as diversas estruturas, eliminando-se “ruídos” supérfluos e desgastantes. Também, segundo a opinião da IGEC, a escola investiu muito na comunicação, não apenas interna como externa, ao implementar uma estratégia criteriosa de melhoria dos circuitos de informação e comunicação (página *web*, plataforma da BE, blogues, jornal escolar, Impressões *on-line*, imprensa e rádio locais), o que, na opinião da mesma entidade, tem trazido impactos muito positivos à imagem que a escola projeta para o exterior, sendo, também, considerada uma medida eficaz para incrementar a sua capacidade de atração.

Internamente, através do diagnóstico CAF III, são tidos, sobretudo pelo pessoal docente, como pontos fortes, na área da comunicação, os seguintes: a criação de canais de comunicação interna para divulgar objetivos, planos e atividades da escola; divulgação, pela direção e outros responsáveis, da informação à comunidade escolar e demais elementos da comunidade educativa; promoção e produção sistemática, por parte da direção, de informação sobre o desempenho global da escola; os meios de comunicação com a comunidade educativa desenvolvidos pela escola são eficazes; os alunos/encarregados de educação têm acesso aos documentos de divulgação pública através da página de escola; os pais/encarregados de educação dos alunos da escola são informados regularmente sobre os resultados de aprendizagem dos seus educandos.

Toda a documentação por nós analisada, apesar de denunciar uma grande aposta na comunicação interna, não deixa transparecer que a comunicação externa tivesse sido descurada, sobretudo com os encarregados de educação.

No que diz respeito ao trabalho colaborativo dos professores, a maioria dos entrevistados pronunciou-se muito positivamente. A diretora enfatizou a colaboração entre diversas estruturas educativas (Serviço de Psicologia e Orientação Profissional; Ensino Especial; Apoio Educativo, Direção de Turma, Clubes), a qual teve início com o processo de autoavaliação. Por sua vez, a coordenadora de departamento, a coordenadora da CPAA e o Presidente do Conselho Geral assinalaram o trabalho colaborativo entre os professores em reuniões quinzenais. De facto, ao analisarmos o PE verificamos que um dos objetivos nele formulado e que se relaciona com o trabalho colaborativo dos professores é o da promoção de uma liderança distribuída e um maior envolvimento dos professores, partindo do pressuposto de que as escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente, uma certa dose de partilha, de colaboração e distribuição de responsabilidades são reconhecidas como mais eficazes e inovadoras. Para operacionalizar este objetivo, o PE indica várias estratégias, designadamente: criar um tempo coincidente no horário dos coordenadores de departamento para a coordenação de estratégias comuns de atuação nas suas funções de preparação das reuniões; conceder horas comuns aos membros dos departamentos, de forma a permitir o debate e a discussão dos problemas ligados à prática pedagógica; promover encontros regulares (temáticos) entre professores das diferentes áreas disciplinares, com vista à partilha de experiências, práticas educativas e preparação de materiais. Através do Relatório de Avaliação Final, de 2011, os coordenadores de departamento referem terem sido concretizados os objetivos iniciais de articulação pedagógica e dão relevo às reuniões como momentos adequados e necessários para assegurar a realização desses objetivos. Por sua vez, a coordenadora dos Diretores de Turma refere o envolvimento com os coordenadores de várias estruturas educativas, nomeadamente Serviço Especializado de Apoio Educativo (SEAE), Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), Apoios Educativos, Cursos Profissionais e CPAA. Este trabalho de articulação foi mesmo considerado ponto forte aquando da CAF III. Curiosamente, a coordenadora do departamento de Línguas, reconhecendo que a Avaliação Externa da Escola se centrou muito nos

resultados e no modo como estes são obtidos, relata, no mencionado Relatório de Avaliação Final, ser importante que a escola se organize para melhorar esses resultados, devendo desenvolver, de entre outras estratégias, o trabalho cooperativo entre docentes. Adianta, ainda, que para se realizar uma efetiva articulação curricular interdepartamental é necessário provocar melhorias na qualidade do trabalho colaborativo entre os professores. O esforço da escola nesta matéria foi reconhecido pela equipa inspetiva, em 2012, ao referir que a existência de tempos comuns nos horários dos professores para reunião tem facilitado o trabalho colaborativo entre docentes, embora seja preciso uma melhoria a nível da operacionalização de processos generalizados de articulação horizontal e vertical do currículo com vista ao reforço da sequencialidade e da consistência das aprendizagens, até porque nos conselhos de turma não são evidentes as estratégias a adotar por cada uma das disciplinas relativamente às atividades propostas, bem como a respetiva avaliação em função das aprendizagens a adquirir pelos alunos.

Referidas as mudanças que ocorreram na escola e que podemos associar ao processo de autoavaliação, uma vez que com a implementação do mesmo foram feitos diagnósticos através da CAF I, II e III, reformulados documentos orientadores, elaborados planos de melhoria, implementadas e avaliadas, se bem que de um modo descontínuo, as respetivas ações de melhoria, passemos a considerar agora a perceção do grupo de entrevistados sobre o grau de consecução dos planos de melhoria em ações de melhoria, a superação de pontos fracos e o nível de conhecimento e divulgação dessas ações. Ficou claro para nós que os participantes conhecem, pelo menos, algumas ações de melhoria, uma vez que alguns foram chamados a participar na sua operacionalização. Essas ações foram amplamente divulgadas não só junto dos professores como dos pais, PND e alunos. A análise de documentos dão suporte a esta perceção. Assim, já a partir da CAF I foi sentida a necessidade de dar maior visibilidade ao processo de autoavaliação, tendo-se definido uma ação de melhoria em que uma das atividades consistia em partilhar informação que facilitasse a recolha de contributos e sugestões relevantes para o sucesso do processo em curso. No diagnóstico pela CAF II, um dos aspetos a melhorar, no âmbito do critério “Liderança” foi o de se dar maior visibilidade ao processo de autoavaliação, tanto mais que em outubro de 2010 foi definida uma ação de melhoria intitulada “Divulgação do processo

de autoavaliação e monitorização dos dados escolares”. Das atividades que foram implementadas no âmbito desta ação de melhoria, algumas estão diretamente relacionadas com a sua divulgação, nomeadamente através da apresentação dos resultados da autoavaliação e das propostas de melhoria e da recolha de sugestões junto dos alunos e do PND. Estas atividades, numa avaliação feita em julho de 2011, foram referenciadas com um grau de realização alto. Por sua vez, no relatório da IGEC, vem mencionado que os processos de autoavaliação são amplamente divulgados pelo relatório anual, ultrapassando-se assim, uma das fragilidades diagnosticadas no segundo ciclo da CAF.

No que diz respeito à consecução dos planos de melhoria em ações concretas, apenas dois dos participantes se pronunciaram. Segundo a opinião dos mesmos, o grau de concretização foi elevado já que, das cinco ações elaboradas, foram cumpridas a maioria das atividades. Pela análise dos três relatórios de autoavaliação, verificamos que o de 2007 apresenta oito ações de melhoria no âmbito de sete critérios CAF. A IGE, em 2008, na sequência do diagnóstico organizacional, refere no seu relatório que tinham sido propostos planos de ação de melhoria, tendo alguns, na altura, sido desenvolvidos e outros estariam em fase de implementação. Por sua vez, através do documento “Ponto da situação na reunião de 6/10/2010” tivemos acesso ao balanço das cinco ações de melhoria decorrentes do 2.º ciclo de avaliação e cujo início remontava a maio de 2010. Em conformidade com os dados disponíveis no referido documento, aproximadamente 63% das atividades foram alvo de implementação (na totalidade, em parte, ou em fase de implementação) e aproximadamente 37% não foram implementadas. Se considerarmos que a data de conclusão de algumas atividades estava prevista para 2013, pode considerar-se que os planos de melhoria decorriam a um bom ritmo. Também é facilmente verificável que a ação de melhoria 3 (Divulgação do processo de Autoavaliação e monitorização dos dados escolares), que inclui atividades em quatro dos critérios da CAF, é a que revela uma maior taxa de execução, sendo que, da averiguação mais detalhada dos dados, as atividades de monitorização dos resultados escolares são as que prevalecem no conjunto das atividades programadas no referido plano de melhoria. De todas as ações de melhoria, é a ação 4 (Participação da Comunidade educativa) a que apresenta uma taxa de

concretização mais baixa, uma vez que, das sete atividades programadas, apenas uma se encontrava em fase de implementação.

Em março de 2011 foi feito novo plano com cinco ações de melhoria, cujas designações são as mesmas das ações programadas em maio de 2010, mas com remodelação de algumas atividades e novas calendarizações. Em julho de 2011 foi feito o balanço destas ações de melhoria. Da análise dos dados pode concluir-se que apenas 3,2% dessas atividades não foram alvo de implementação. Sobre as atividades em fase de implementação é a ação de melhoria 5 “Organização dos serviços administrativos” que se apresenta com uma maior proporção de atividades nesta fase. Este facto poderá denotar uma maior dificuldade na implementação das melhorias no setor administrativo, tanto mais que, no ano anterior, era uma das ações que apresentava um grau de concretização mais baixo. Por sua vez, a ação de melhoria 4 (Participação da Comunidade educativa), que em 2010 só tinha dado início a uma atividade, é a única que, no final do ano letivo 2010-2011, já apresenta 100% de atividades implementadas.

A IGEC, em 2012, ao referenciar as áreas de melhoria, faz, de certo modo, uma crítica à maneira como a escola conduziu o processo quando afirma que a escola em vez de concluir e avaliar o plano de melhoria estabelecido na sequência do diagnóstico feito em 2009, em que tinham sido selecionadas cinco áreas de melhoria, e de fechar este ciclo de avaliação, iniciou em 2011 um novo processo, comprometendo, dessa forma, a sustentabilidade das práticas autoavaliativas e do progresso.

Quanto à superação dos pontos fracos da escola, em resultado da implementação das ações de melhoria, os entrevistados reconhecem melhorias na comunicação, no trabalho colaborativo dos professores, na reflexão sobre os resultados escolares, na segurança da escola e nas relações entre o PND.

Debruçando-nos, também, sobre a apreciação que os entrevistados fazem do processo de autoavaliação, no sentido de percebermos até que ponto o consideram útil para o desenvolvimento organizacional e sobre o valor que atribuem aos resultados da autoavaliação comparativamente ao impacto dos *rankings* nos exames nacionais, é possível concluirmos que, relativamente ao primeiro aspeto, todos acham o processo bastante útil, embora cada um deles refira vertentes diferentes que no conjunto se completam. Reunindo numa afirmação esses diferentes ângulos, podemos

dizer que os atores significativos da escola consideram que o processo de autoavaliação é um meio de se fazer um autorretrato da organização que, para além de apontar um caminho, é capaz de promover mudanças conducentes à melhoria. Através da pesquisa documental, tentamos perceber se a escola ao fazer a autoavaliação a considera útil. Assim, no PE, das quatro Dimensões consideradas, a autorregulação é uma delas, sendo que, através dos objetivos nela definidos, a avaliação é vista como fundamental na gestão da qualidade e como trajetória para a melhoria e para o desenvolvimento de novas iniciativas. Também ao nível das metas, a que foi definida no âmbito da autorregulação aponta para a melhoria das classificações na AE nos diferentes domínios, no sentido de obtenção de Muito Bom. De entre as várias estratégias definidas no PE, na Dimensão de autorregulação assinalam-se as seguintes: realização da autoavaliação com periodicidade bienal; a utilização da metodologia CAF; a promoção da qualidade e da melhoria contínua de todos os processos e atividades da escola através da valorização da reflexão contínua entre os seus atores.

Pelo que referimos, podemos afirmar que a utilidade atribuída pelos entrevistados à autoavaliação está consentânea com a utilidade que a escola lhe atribui através do seu principal documento identificador.

Sobre o valor atribuído ao impacto dos *rankings*, não há consenso entre os entrevistados sobre este particular. Enquanto a diretora e o presidente do Conselho Geral os subalternizam relativamente aos resultados da autoavaliação, a coordenadora dos DT e a presidente da Associação de Pais atribuem-lhe visibilidade e valor. Já a coordenadora da CPAA sintetiza muito bem estas duas visões quando profere que a nível interno funciona a autoavaliação e a nível externo os *rankings*. Através da pesquisa em documentos na procura de referências aos *rankings*, verificamos que no relatório de autoavaliação 2007 é apresentado um gráfico relativo à posição da escola no *ranking* nacional dos exames do 12.º Ano, no período compreendido entre 2001 e 2007. Também neste relatório, a subida de posição da escola no *ranking* nacional é tida como ponto forte no Critério 9 da CAF, apesar de, na ação de melhoria no âmbito deste critério, uma das atividades propostas consistir na construção de um documento normalizado para análise dos dados escolares, nomeadamente do desvio existente entre as classificações internas e as que se obtêm nos exames. A fragilidade ao nível

destas discrepâncias, consideradas significativas pela IGE em 2008, não foi superada, como bem o destaca a IGEC, em 2012.

No documento “Ponto da situação da reunião de 06/10/2010” e relativamente à avaliação da ação 3, no que diz respeito à atividade “Monitorização dos resultados escolares”, está referida, de entre um conjunto de monitorizações a fazer, a posição da escola nos *rankings* nacionais. O mesmo acontece em 2011. Estes dados são reveladores de que a escola está atenta à sua posição nos *rankings*, tendo-a registado como ponto forte no diagnóstico CAF I. Contudo, não há referências a essa posição no diagnóstico CAF II e CAF III. Pelo que pesquisamos *on-line* sobre os *rankings* das escolas, a posição da LESM, em 2011, relativamente ao ensino básico, encontrava-se em último lugar a nível das escolas do concelho, apresentando uma distância considerável das três primeiras escolas. Também em 2011, mas ao nível do secundário, a escola estava distanciada, no sentido descendente, de outra escola da mesma localidade. Perante este cenário, consideramos que a desvalorização dos *rankings* pelo presidente do Conselho Geral e pela diretora, numa situação de entrevista, não significa que a este aspeto não seja dada importância, constituindo essa desvalorização, em nosso entender, uma forma de se minimizar o desconforto por posições menos conseguidas, sobretudo a nível concelhio.

A última grande questão do nosso estudo, e que consiste em compreendermos se o processo de autoavaliação dá garantias de sustentabilidade, foi averiguada no sentido de sabermos: da regularidade do processo; da capacidade de inovação e melhoria; da necessidade de assessoria externa/formação e da realização de *benchmarking* e *benchlearning*. Sobre o primeiro aspeto, os quatro entrevistados que se pronunciaram reconheceram a regularidade do processo, se bem que o presidente do Conselho Geral tivesse referido a falta de ritmo das reuniões da EAA devido à maior ou menor sobrecarga de trabalho dos professores em certas alturas do período escolar.

Também percecionamos, através do grupo de entrevistados, a vontade de haver inovação e melhoria no processo de autoavaliação, se bem que cada um deles aponte aspetos diferentes, como sejam: um maior envolvimento das pessoas, nomeadamente dos alunos; uma autoconsciencialização do pessoal não docente para a sua importância no processo de melhoria da escola; melhoria do trabalho em sala de aula;

o alcance da certificação EFQM; o estabelecimento de um contrato de autonomia com a tutela. Contudo, o presidente do Conselho Geral e a diretora da escola explicitam alguns entraves para a consecução das melhorias, nomeadamente a falta de recursos financeiros e humanos e dificuldade em motivar as pessoas para a autoavaliação.

No que se relaciona com a necessidade de haver assessoria externa, esta é reconhecida como importante pelos entrevistados que mais diretamente se relacionam com a mesma, ou seja, a coordenadora da EAA, a diretora e o presidente do Conselho Geral. Estes dois últimos consideram que a assessoria externa foi fundamental no início do processo. Já a coordenadora da EAA valoriza a assessoria como forma de credibilizar o processo, referindo que a EAA estava em condições de fazer quase tudo.

Quanto à necessidade de formação, a mesma é valorizada pelos entrevistados que se pronunciaram sobre este aspeto. Contudo, verificamos haver alguma divergência sobre a sua existência no início do processo. Enquanto a diretora valoriza a aprendizagem adquirida com a ajuda da empresa como sendo uma formação que a equipa não tinha no início, o presidente do Conselho Geral culpabiliza a falta de formação inicial pela fraca adesão dos professores aos questionários no 1.º ciclo avaliativo. Adianta ainda que a formação que venha a ser dada no futuro tornará a escola autossuficiente para se avaliar, embora não deixe de criticar que a mesma, ao ser sempre direcionada para a EAA, provoca pouca envolvência dos restantes membros da comunidade escolar.

Em termos de *benchmarking*, ficou para nós claro, através dos entrevistados, que a escola já tomou algumas iniciativas para se comparar com outras escolas similares, não havendo ainda formalização através de protocolos.

Indagando a questão da sustentabilidade do processo de autoavaliação, através da análise dos documentos, também encontramos algumas referências que nos ajudam a ter uma opinião mais segura. Assim, no PE e relativamente à Dimensão de autorregulação, vislumbramos indícios de que a escola pretende regularidade no processo autoavaliativo. Neste sentido, um dos objetivos refere a promoção da autoavaliação com base na aplicação regular de observatórios de satisfação e de metodologia de promoção da melhoria e da qualidade. Em termos de estratégia, estabelece-se, no mesmo documento, uma periodicidade bienal para a aplicação da

CAF. De facto, a autoavaliação, através deste modelo, tem sido relativamente regular, como atestam os relatórios de 2007, 2009 e 2012 e Relatório de Avaliação Final, de 2011. Pelos Planos de Ação de Melhoria de 2010 e 2011, verifica-se existir em cada um deles uma ação de melhoria (com numeração 3) que contempla uma série de atividades de monitorização regular dos resultados escolares, conforme se comprova pelos documentos de avaliação da mesma e pelo Relatório de Avaliação Final de 2011. Por outro lado, na referida ação estão previstas atividades que configuram alguma inovação e melhoria no processo de autoavaliação e que se referem à recolha de sugestões de melhoria da parte dos alunos e do PND e à divulgação de boas práticas. Pelos relatórios de autoavaliação são perceptíveis também algumas alterações que configuram melhorias e pequenas inovações no processo, nomeadamente, o facto de o modelo CAF, disponível na página eletrónica da DGAEP, ter sido adaptado no sentido de se adequar melhor à realidade escolar e de ter havido mudanças na EAA ao longo dos três ciclos avaliativos. Por outro lado, no relatório de AE de 2012, encontramos referências ao processo de autoavaliação que, em nosso entender, também constituem aspetos inovadores, como sejam: a escola utiliza a análise documental e designadamente os relatórios produzidos pela CPAA para avaliar o impacto das suas atividades, integrando os resultados deste processo na avaliação dos seus pontos fortes e fracos e na identificação de prioridades de desenvolvimento; o conselho estratégico do Observatório da Qualidade, constituído pelo presidente do Conselho Geral, a diretora/presidente do Conselho Pedagógico e a coordenadora da EAA, consubstancia-se enquanto importante mecanismo de consultoria e definição de linhas orientadoras para o desenvolvimento do processo de autoavaliação que permite auscultar e comunicar com os diferentes órgãos.

Sobre a assessoria externa para o desenvolvimento da autoavaliação é nos relatórios de autoavaliação que aparecem referências ao papel desempenhado pela mesma. Assim, nos relatórios de 2007 e 2009 consta uma breve referência ao nome da consultora externa, a qual aparece descrita como sendo detentora de saber técnico sobre a avaliação, sistemas de gestão de qualidade, processos de melhoria contínua e trabalho de equipa. Já no relatório de autoavaliação, de 2012, é feita, pela primeira vez, a listagem das funções dessa equipa. As tarefas são vastas e traduzem-se: na organização do processo; na definição da estratégia para a implementação da CAF e

forma de a implementar, em conjunto com a EAA; na elaboração de uma proposta de calendarização do processo; na disponibilização dos documentos necessários, nomeadamente, indicadores, grelha de autoavaliação e outros; na construção de questionários e grelha de autoavaliação; na disponibilização de formação à EAA; no tratamento estatístico/análise dos resultados; na realização de sessões de sensibilização; na elaboração e apresentação de resultados à comunidade, em articulação com a EAA, do relatório de diagnóstico; no acompanhamento, implementação e avaliação do impacto das ações de melhoria; no acompanhamento da preparação do *dossier* para solicitação à APQ (Associação Portuguesa para a Qualidade) da auditoria para concessão do *Committed to Excellence in Europe*. Também no relatório relativo ao 3.º ciclo avaliativo aparece, pela primeira vez, a figura do consultor externo associada à de amigo crítico, o que, em nosso entender, nos parece um pouco forçado não só porque o papel desempenhado pelo consultor externo é eminentemente de caráter técnico mas também porque corresponde a um serviço que é pago pela escola. Uma das funções da assessoria externa é a de dar formação, a qual como já referimos pela opinião do presidente do Conselho Geral é restrita à EAA considerando mesmo que não houve formação inicial. No PE e no Plano de Formação 2009-2010 a que tivemos acesso, existem referências às áreas de formação a privilegiar pela escola, mas nenhuma no campo da autoavaliação.

Relativamente ao *benchmarking*, encontramos referido no relatório AE 2012 que a escola se compara com o seu próprio desempenho de anos letivos anteriores e com as médias nacionais, tendo já tomado a iniciativa de recolher informação sobre o desempenho de escolas vizinhas, com as quais se possa comparar, tendo em conta os contextos específicos. Este registo corrobora os que constam numa ação de melhoria, definida em maio de 2010 e avaliada em outubro desse mesmo ano, em que se explicita um convite a uma escola local para a celebração de um protocolo de cooperação com vista à comparação de resultados. O convite foi feito e aceite, mas aguardavam-se as assinaturas. Também no Plano de Ação de Melhoria n.º3, datado de março de 2011, há registo da mesma atividade, embora na perspetiva de se alargar a comparação de resultados com outra escola. Uma delas declinou o convite e outra respondeu afirmativo. Pelos entrevistados percebemos que, de facto, o convite se alargou a três escolas mas com nenhuma se chegou a formalizar o protocolo.

Pelo Relatório de Avaliação Final, de 2011, elaborado pelo Observatório da Qualidade, verifica-se que a escola já vinha fazendo um estudo comparativo dos resultados internos e externos, pelo menos três anos consecutivos antes daquela data. Contudo, não existem evidências de que a escola tenha conseguido dar o salto em termos de um *benchmarking* efetivo, ou seja, não apenas limitar-se a comparar resultados com outras organizações similares, mas, sobretudo, partilhar com elas boas práticas e, deste modo, entrar num processo de *benchlearning* que se traduza numa aprendizagem para melhorar o seu desempenho, pese embora um dos objetivos estabelecidos no PE seja o de promover a constituição de redes locais entre escolas, instituições e empresas para partilha de conhecimentos, recursos, boas práticas e estratégias de melhoria.

Uma comparação entre as apreciações dos avaliadores externos, em 2008 e em 2012 no campo da autoavaliação e melhoria, ajuda-nos a perceber melhor a questão da sustentabilidade do processo, até porque entre os dois ciclos de avaliação externa distam quatro anos. Assim, em 2008, o corpo inspetivo reconhece como positivo o esforço e o empenho da escola em conseguir que a autoavaliação fosse consequente no planeamento e gestão de atividades e na organização da escola, como se verificou com o trabalho desenvolvido com a CAF e com a análise reflexiva dos resultados académicos. Por outro lado, a então insuficiente formalização do projeto de autoavaliação não permitia, ainda, o seu desenvolvimento numa perspetiva estratégica, focada e progressiva e a sua articulação com as metas e objetivos do PE, de forma a tornar-se um instrumento de gestão do progresso da escola. Apesar de ter sido considerado como ponto fraco o incipiente projeto de autoavaliação, no que diz respeito à sua orientação como metodologia regular e sistemática capaz de monitorizar a eficácia do desempenho global da escola, a IGE atribuiu a classificação de Bom no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola”. Em 2012, não havendo um domínio que incluía apenas a vertente da autoavaliação, mas sim um que inclui as vertentes da Liderança e da Gestão, a classificação atribuída foi BOM, pese embora tivessem sido apontadas algumas fragilidades que retiram sustentabilidade ao processo. Essas fragilidades relacionam-se com o início, em 2011, de um novo plano de melhorias sem se ter concluído e avaliado o que foi definido em 2009 e, ainda, com o facto de as áreas-chave que foram objeto de autoavaliação se terem restringido aos

critérios do modelo CAF. Apesar destes aspetos menos conseguidos, os avaliadores externos reconheceram que a autoavaliação é uma das áreas privilegiadas da escola e elogiaram o empenho da equipa e da direção na concretização e na qualidade do processo.

CONCLUSÃO

A presente investigação, ao centrar-se na problemática da autoavaliação das escolas e ao partir do pressuposto de que a mesma concorre para a melhoria da qualidade educativa, teve como objetivo central perceber qual o contributo do processo para a melhoria contínua de uma escola secundária da zona centro do país.

As duas partes em que dividimos o presente estudo abrangem a fundamentação teórica, organizada em quatro capítulos e o estudo empírico que se distribui pelos capítulos V, VI e VII.

Em relação à abordagem teórica, começámos, no primeiro capítulo, pela problemática da avaliação no contexto das políticas educativas, o que nos permitiu perceber as mudanças do papel do Estado no campo educativo, com a assunção de novas funções reguladoras e avaliadoras. No segundo capítulo, dedicado à Avaliação Institucional, ficámos mais cientes da sua importância e encontramos resposta a questões relativas a aspetos genéricos, mas significativos, da avaliação das escolas. No terceiro capítulo, ao centrarmo-nos na Avaliação Externa, e no quarto, ao incidirmos na Autoavaliação, percebemos que ambas constituem faces da mesma moeda, não no sentido antinómico mas complementar, uma vez que em sinergia podem contribuir para promover a eficácia escolar. Estas duas últimas abordagens ancoraram, de um modo mais específico, a parte empírica do nosso estudo, a qual incluiu, no capítulo V, a apresentação do problema, objetivos e metodologia seguida, e nos capítulos VI e VII, a apresentação/análise/interpretação dos dados e a discussão dos resultados, respetivamente. A apresentação e interpretação dos dados resultantes da análise de conteúdo desenvolveram-se em torno de quatro dimensões: a escola antes da implementação do processo de autoavaliação; o processo de autoavaliação; efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação; e sustentabilidade do processo.

Após esta contextualização e procurando dar resposta às questões que motivaram a presente investigação, passamos a apresentar as conclusões a que chegamos relativamente a cada uma das quatro dimensões em que estruturámos a nossa investigação. Assim, na tentativa de percebermos como era a escola, em várias vertentes do seu funcionamento, antes da implementação do processo de autoavaliação, em 2006, através do modelo CAF, consideramos fiável afirmar que a

LESM já fazia o levantamento e tratamento estatístico dos resultados académicos e procedia à sua análise em órgãos/estruturas que passavam pelos grupos disciplinares, conselho pedagógico e conselhos de turma. Contudo, tanto a recolha como a análise desses resultados careciam de rigor e de regularidade. A implementação do processo de autoavaliação, em 2006, foi de iniciativa interna mas motivada, sobretudo, por pressões associadas à avaliação externa da escola, embora as lideranças de topo e o PE apontem que o caminho a percorrer seja orientado gradualmente por objetivos de melhoria acordados internamente em substituição de metas impostas externamente.

A LESM, mesmo antes da implementação do processo formal de autoavaliação, já se preocupava com a questão da qualidade, ao ter como lema “Por uma educação de qualidade” e ter constituído no ano letivo 2005/2006 o “Observatório da Qualidade”, o que, em termos de resultados académicos, não é negado pela evolução positiva dos mesmos, no triénio 2004/2007.

Os documentos orientadores da escola, com falhas de articulação na opinião dos participantes, foram merecedores de uma avaliação positiva por parte da IGE no que ao PAA e PCE diz respeito, se bem que o PE, segundo a mesma equipa, denotasse fragilidades a nível da avaliação do seu grau de consecução. Em nossa opinião, estamos em crer que o PE 2005/2008 já não estaria muito em linha com as práticas gerencialistas que entretanto as escolas começavam a absorver e a reproduzir por contágio da própria Inspeção (Simões, 2013).

O insuficiente trabalho colaborativo do corpo docente decorria de uma maneira informal e dependente de um certo voluntariado, ao que não seria alheio, em nossa opinião, a ação das lideranças intermédias, mormente dos departamentos e grupos disciplinares, ao revelarem, segundo a IGE, falhas na coordenação pedagógica traduzidas em falta de reflexão sobre as competências constantes no currículo, falta de articulação entre o planeamento e os princípios do PCE e insuficiente acompanhamento da prática letiva. A necessidade sentida pela escola de levar a cabo ações de melhoria no âmbito do trabalho colaborativo docente associado ao que acabamos de referir permitem-nos concluir que o mesmo não seria feito em termos de assegurar a eficácia das aprendizagens dos alunos, já que para isso, segundo Roldão (2007), há todo um conjunto de ações a desenvolver no plano pedagógico a nível de inter-grupos.

Sobre a ligação da escola com a comunidade, a diferença entre a perspetiva dos participantes e entre a destes e o corpo inspetivo, em que o olhar interno se revela menos positivo que o externo na medida em que este último evidencia as parcerias sociais e culturais que a escola já estabelecia e o primeiro a pouca visibilidade da escola por falta de divulgação, poderá ser explicada, em nossa opinião, pelas grandes e rápidas mudanças, neste particular, entre 2006 (ano de arranque da CAF) e 2008 (ano da 1.ª AE da LESM). Aliás, o mesmo acontece com a política de comunicação da escola, o que não é de estranhar, já que abertura ao meio e comunicação andam de mãos dadas, tal o efeito das novas tecnologias! É assim que a uma perspetiva mais arcaica dos entrevistados, em que a comunicação é vista como morosa, deturpada ao longo dos vários circuitos internos e limitada nos meios para extravasar para o exterior, se opõe uma visão mais inovadora da IGE, a qual faz referência ao bom aproveitamento da comunicação entre os diferentes setores da escola e com toda a comunidade educativa. Contudo, não são as novas tecnologias que *per si* resolvem estas questões, mas sim a vontade de mudança, bem patente no PE da LESM, que esteve na base de um conjunto de ações de melhoria nas áreas da abertura da escola ao meio e da comunicação.

No campo da participação dos professores e pais na vida da escola, tendo em conta os diversos dados de que dispomos provenientes das entrevistas e dos documentos pesquisados, podemos afirmar que, relativamente aos professores, a mesma se fazia com empenho no desenvolvimento das suas funções, verificando-se uma certa espontaneidade, voluntarismo, gosto e informalidade. Relativamente aos pais, estes participariam, numa fase inicial, de uma forma mais tradicional através da comparência às reuniões de Conselhos de turma e reuniões com os diretores de turma dos seus educandos, o que, por força de nova legislação evoluiu para uma participação a nível de órgãos/estruturas como a Assembleia de Escola e Conselho pedagógico.

Ao pretendermos dar resposta à questão sobre o modo como foi implementado o processo de autoavaliação, mais concretamente sobre a escolha do modelo, procedimentos e instrumentos utilizados e participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas, somos levados a concluir, no que às razões da escolha do modelo diz respeito, que a LESM, à semelhança de outras escolas, optou pelo modelo CAF, sobretudo por considerar que se coadunaria melhor com a avaliação

externa, o que, em nosso entender, significa um alinhamento com o novo estilo de governança que em Portugal já se fazia sentir desde o início do século XXI. Apurámos que o modelo é bem conhecido, no universo dos entrevistados, pelos membros da EAA e não pelos restantes, pese embora estes sejam atores significativos na escola. Contudo, a maioria dos entrevistados reconhece aspetos positivos na aplicação do modelo, nomeadamente o de proporcionar o levantamento de dados e sua reflexão e a definição e execução de ações de melhoria, e fragilidades, a nível da sua formalidade e falta de penetração na “caixa negra” da escola, o que se encontra em linha com o pensamento de Simões (2013).

O processo de autoavaliação na LESM, ao basear-se no modelo CAF, segue uma metodologia bem definida e desenrola-se através de um conjunto de procedimentos já bem ritualizados na escola, como sejam a monitorização permanente dos dados escolares, a reflexão sobre os resultados escolares, a produção de diversos relatórios de avaliação, encontrando-se envolvidos os diversos órgãos e estruturas educativas. Contudo, é a EAA e a empresa que desencadeiam uma série de ações que permitem, por um lado, operacionalizar o diagnóstico organizacional da escola, o que passa pela elaboração/aplicação de instrumentos como os questionários e as grelhas de autoavaliação e elaboração do relatório de AA, e por outro, dar seguimento ao ciclo de melhoria através da conceção de planos de melhoria, implementação das ações de melhoria, discussão dos resultados. Outro aspeto que não tem sido descurado prende-se com a sensibilização e divulgação de todo o processo junto da comunidade escolar. Precisando alguns aspetos do que foi referido, verificámos que os questionários e o relatório de AA são feitos pela empresa, tendo em conta as sugestões da EAA, mas é esta que analisa o relatório e o apresenta à comunidade educativa, bem como recolhe sugestões para as ações de melhoria. Constatámos que os entrevistados, em matéria de dados recolhidos através do processo de AA, se focalizaram quase exclusivamente nos resultados escolares, o que denota o muito trabalho que é feito a este nível pelos docentes nas diversas estruturas educativas. Confirmámos, em diversos documentos, a vasta panóplia de dados que integram a monitorização que é feita pela escola, o que nos ajuda a perceber o desabafo de alguns entrevistados em verem o seu tempo reduzido para se ocuparem do essencial na escola.

Ainda no que diz respeito à implementação e desenvolvimento do processo de AA, mais especificamente à participação e envolvimento dos diversos órgãos/estruturas, incluindo a EAA, salientamos que esta, ao longo dos três ciclos avaliativos, tem constituído uma “equipa alargada” (Simões, 2013), na medida em que integra os diversos representantes da comunidade educativa. Para além deste, constituem critérios de seleção, segundo alguns entrevistados, o perfil e as motivações das pessoas. Registe-se, ainda que, ao longo dos três ciclos avaliativos, o membro que possui uma “missão mais política” (idem), ou seja, o representante da Assembleia de Escola/Conselho Geral, só integrou a EAA no 2.º ciclo avaliativo. Colocamos a hipótese de que a este facto poderá não ser alheio o desprezo manifestado pela diretora sobre a existência deste órgão na escola. Verificámos que a dinâmica da EAA, muito centrada na sua coordenadora, está bem patente num conjunto de ações que, de entre outras, se prendem com a monitorização em permanência dos resultados escolares, reflexão sobre os mesmos, definição das áreas de melhoria, construção dos planos de melhoria, motivação da comunidade escolar para a autoavaliação e divulgação dos resultados. A consecução destas atividades tem por base um grande trabalho de articulação entre a EAA e outros órgãos e estruturas educativas, de que se destaca a estreita ligação entre a diretora e a coordenadora da equipa e desta com a CPAA, estrutura que faz o acompanhamento e monitorização da ação pedagógica e curricular no sentido de promover o sucesso escolar, e a abertura que a equipa tem criado para recolha de sugestões de todos os setores da comunidade escolar. Temos suporte para afirmarmos que, apesar da fraca adesão dos professores aos questionários da CAF I e de dois dos cinco pontos fracos identificados pela IGE, mais concretamente a reduzida articulação da então Assembleia de Escola com o Conselho Executivo e Conselho Pedagógico e a insuficiente liderança participativa dos órgãos de gestão intermédia, pese embora a sua presença na EAA seja valorizada pela IGEC por fazer a articulação com os vários polos de autoavaliação, designadamente os relatórios e balanços desenvolvidos pelos vários órgãos e estruturas, houve e há, de um modo geral, um envolvimento significativo de toda a escola no arranque e desenvolvimento do processo de autoavaliação. A este aspeto não são alheios o vigor da liderança imprimida pela então presidente e atual diretora da escola e a boa articulação que estabeleceu e estabelece com o Observatório da Qualidade/Equipa de Autoavaliação.

Perante a questão fulcral de percebermos em que medida os resultados da autoavaliação têm conduzido a melhorias na escola, e tendo-nos focado em aspetos que passam pelos locais de análise e divulgação dos resultados do processo, consequências desses resultados para a escola e apreciação do processo, a nossa investigação permite-nos afirmar, no que ao primeiro aspeto diz respeito, que os resultados da AA, expressos nos respetivos relatórios, são analisados em primeira instância pela EAA. Esta elabora uma síntese que é divulgada por toda a comunidade educativa e alvo de reflexão nos principais órgãos e estruturas educativas. A ampla divulgação dos resultados da AA é reconhecida pela IGEC e corresponde a um esforço da escola, já que este aspeto era considerado uma fragilidade após diagnóstico pela CAF II.

No que respeita às melhorias na organização e funcionamento da escola, relativamente às mesmas vertentes que considerámos para caracterizar a escola antes da implementação da CAF e que se podem associar às dinâmicas da autoavaliação da LESM, concluímos terem ocorrido as seguintes:

- Reformulação dos documentos orientadores da escola, com o intuito de se obviar a falta de articulação entre os mesmos e a falta de conformidade com as dinâmicas da escola. De facto, a IGEC dá nota, em 2012, de que o PAA se articula com o PE e de que o PCE contextualiza o currículo nacional. No entanto, os PCT apresentam falhas na gestão do currículo, não se garantindo, deste modo, efetivas melhorias nas aprendizagens dos alunos;
- Maior envolvimento dos pais na vida da escola, quer nos órgãos onde têm assento, quer em projetos e outras iniciativas. O incentivo da escola, através do apoio dado à Associação de Pais, articulando as suas prioridades com as opções organizativas da escola e disponibilizando os recursos necessários para as atividades que pretendem desenvolver, revelou-se fundamental. No entanto, a Associação de Pais, muito empenhada e ativa, tem sentido muitas dificuldades em mobilizar os restantes encarregados de educação;
- Maior envolvimento dos professores na vida da escola, o qual tem vindo a acompanhar a sua crescente dinâmica em várias vertentes, incluindo a que diz respeito ao processo de autoavaliação. É de assinalar a participação docente na definição das

grandes linhas orientadoras que integram o PE, na implementação das ações de melhoria e no trabalho de articulação levado a cabo nos diversos departamentos e grupos disciplinares, o qual se concretiza em duas reuniões mensais. Contudo, os constrangimentos sinalizados pela IGE, em 2008, a nível das lideranças intermédias, ainda não deram sinais de melhoria na AE em 2012, pese embora o estilo da diretora tenha impacto, segundo a IGEC, na motivação dos trabalhadores e o seu dinamismo conduza ao desenvolvimento de projetos e parcerias que proporcionam aos alunos novas oportunidades de aprendizagem. Através de algumas entrevistas percebemos que o asoberbar de trabalho formal na escola roubou um pouco da “alma” que no passado empolgava os professores na realização das atividades que promoviam na escola;

- Maior ligação da escola ao meio, o que corresponde a um esforço de melhoria da escola desde a implementação da CAF I e que tem suporte em objetivos e estratégias formulados no PE. Esse esforço materializou-se no envolvimento da escola em projetos nacionais e projetos de índole cultural promovidos pela Câmara Municipal, apoio à Universidade da Terceira Idade, incentivo à participação dos alunos em exposições dentro e fora da escola, criação de uma orquestra em parceria com a Escola de Música local e parcerias e protocolos com entidades públicas e privadas;

- Melhoria na comunicação interna e externa, o que teve impactos muito positivos para a imagem que a escola projeta para o exterior. Alguns dos entrevistados que se pronunciaram sobre a comunicação, apesar de reconhecerem tentativas da escola em causar maior impacto no exterior, consideram que as melhorias ocorreram sobretudo a nível interno, em aspetos que se prendem com a distribuição de *e-mail* para docentes e funcionários, uniformização de documentos modelo, disponibilização da informação das reuniões na página *web* da escola e/ou através do correio eletrónico e realização de reuniões trimestrais com o PND. Contudo, é a IGEC, em 2012, que valoriza o grande investimento da escola na comunicação com o exterior ao implementar uma estratégia criteriosa e de melhoria dos circuitos de informação e comunicação. Toda a documentação por nós analisada, apesar de denunciar uma grande aposta na comunicação interna, não deixa transparecer que a comunicação externa fosse descurada, sobretudo com os encarregados de educação. O facto de haver valorização da comunicação interna por parte dos entrevistados, em detrimento

da externa, é para nós compreensível uma vez que no seu cotidiano precisam de interagir muito com os seus pares e qualquer mudança que agilize essa interação é mais notória do que as mudanças que extravasam para o exterior;

- Melhoria no trabalho colaborativo dos professores, o qual é patenteado pelos entrevistados, pelo diagnóstico proveniente da CAF III, pela IGEC e pelos coordenadores de departamento. Esta melhoria corresponde a objetivos e estratégias delineados no PE. A melhoria mais enfatizada nesta área verificou-se na sequência da implementação de tempos comuns nos horários dos professores para reuniões quinzenais de articulação pedagógica. No entanto, este é um trabalho a carecer, segundo a IGEC, de melhorias ao nível da operacionalização de processos generalizados de articulação horizontal e vertical do currículo. Através das entrevistas e da análise de documentos também verificámos que o trabalho de articulação, que requer obviamente trabalho colaborativo, não se cinge apenas aos departamentos e grupos disciplinares, mas também às estruturas educativas como o SPO, DT, SEAE, EE, GAAF, AE, CPAA, BE, Cursos profissionais e clubes, numa teia complexa que procura colmatar dificuldades de aprendizagem e de integração dos alunos.

Sobre a relação entre autoavaliação e evolução dos resultados escolares na LESM desde a implementação da mesma, torna-se para nós difícil, assim como foi para os entrevistados, estabelecer uma relação de causa e efeito entre as duas variáveis, já que esses resultados, sendo o culminar do trabalho realizado pela comunidade educativa, estão também dependentes de outros fatores. Não obstante, é possível estabelecermos elos de ligação entre o processo de autoavaliação realizado na LESM e os resultados escolares alcançados, resultados que entre 2008-20012 se apresentam acima dos respetivos valores nacionais quando se consideram as taxas de transição e conclusão, mas abaixo quando se consideram os exames do 9º Ano e 12º Ano. Assim, a LESM, através do processo de autoavaliação, implementou uma ação de melhoria das aprendizagens dos alunos na sequência de cada um dos diagnósticos pela CAF I e CAF II. Contudo, o estabelecimento de um plano de melhoria em 2011 sem se ter concluído o plano de 2009 pode ter quebrado, em nosso entender, a sequencialidade do esforço de melhoria dos resultados escolares, o que poderá explicar, pelo menos em parte, a incapacidade da escola em melhorar as significativas disparidades entre as classificações internas e as obtidas nos exames, tanto no 9º Ano como no 12º Ano.

Outra razão, de entre outras, poderá relacionar-se com o facto de a escola não ter implementado uma ação de melhoria em que um dos objetivos fosse o de ultrapassar a fraca calibração dos critérios de avaliação dos alunos, considerada ponto fraco em 2008 pela IGE e reiterado pela IGEC, em 2012.

Ainda no âmbito das consequências dos resultados do processo de autoavaliação e no que diz respeito às ações de melhoria, concluímos que os entrevistados têm um bom conhecimento das mesmas, até porque alguns deles participaram na sua operacionalização. Por outro lado, as ações de melhoria foram, não só, divulgadas junto da comunidade educativa, como também foram recolhidas sugestões de melhoria, nomeadamente junto dos alunos, pais e PND. Sobre a consecução dos planos de melhoria, definidos na sequência dos três ciclos avaliativos, em ações concretas, dispomos de dados que nos permitem afirmar que, globalmente, a taxa de execução das mesmas foi razoável, uma vez que foram implementadas 63% e 96,8% das atividades planeadas no 2.º e 3.º ciclo respetivamente. O aspeto menos positivo foi a definição de um plano de melhoria no 3.º ciclo avaliativo sem ter sido fechado o do ciclo anterior. Particularizamos o facto de, no 2.º ciclo avaliativo, a ação de melhoria “Divulgação do processo de autoavaliação e monitorização dos dados escolares” ter sido a que apresentou uma taxa de execução mais alta.

Verificámos, também, que os entrevistados reconheceram que com a implementação dos planos de melhoria se superaram pontos fracos da escola, nomeadamente a comunicação, o trabalho colaborativo dos professores, a reflexão sobre os resultados escolares e o relacionamento entre o PND.

Reportando-nos à apreciação feita sobre o processo de AA, em termos da sua utilidade, podemos concluir da coesão entre a opinião dos entrevistados e o que está expresso no PE. Assim, os entrevistados consideram-no como um meio de se fazer um autorretrato da escola que, para além de apontar um caminho, é capaz de promover mudanças conducentes à melhoria. Por sua vez, o PE indica que o processo é fundamental na gestão da qualidade e é uma trajetória para a melhoria e para o desenvolver de novas iniciativas.

Sobre o valor atribuído ao impacto dos resultados da autoavaliação comparativamente com o valor atribuído à posição da escola nos *rankings* nacionais, a visão antagónica entre, por um lado o presidente do Conselho Geral e a diretora, que

subalternizam os *rankings*, e a coordenadora dos DT e a presidente da Associação de Pais por outro, que os valorizam, é bem sintetizada pela coordenadora da CPAA quando profere que a nível interno funciona a autoavaliação e a nível externo os *rankings*. A análise de diversos documentos da escola, em que é perceptível a atenção da escola em relação à sua posição nos *rankings*, permite-nos interpretar a desvalorização dada pelo presidente do Conselho Geral e pela diretora como uma forma de minimizarem o desconforto por posições menos conseguidas, sobretudo relativamente às escolas da mesma localidade.

Perante a última questão do nosso estudo, formulada no sentido de percebermos se a autoavaliação na LESM dá garantias de ser um processo sustentável, chegamos às seguintes conclusões:

- O processo apresenta regularidade, em que a periodicidade bienal na aplicação da CAF prevista no PE tem sido cumprida;
- Ao longo da aplicação do modelo, a EAA procurou aperfeiçoar e inovar, tendo para o efeito: procedido a adaptações do modelo CAF à realidade escolar; feita a análise documental para avaliar o impacto das suas atividades; criado um conselho estratégico como importante mecanismo de consultoria e definição de linhas orientadoras para o desenvolvimento do processo de autoavaliação. Os participantes no estudo revelaram vontade de haver inovação e melhoria a nível de um maior envolvimento das pessoas, nomeadamente dos alunos e do PND, melhoria do trabalho em sala de aula, o alcançar da certificação EFQM e o estabelecimento de um contrato de autonomia com a tutela;
- A assessoria externa revelou-se fundamental no início do processo, embora os elementos chave da EAA não a valorizem da mesma forma. Enquanto a diretora enfatiza a aprendizagem adquirida com a empresa como sendo uma formação que a equipa não tinha no início, o presidente do Conselho Geral aponta culpas à falta de uma formação inicial mais abrangente pela fraca adesão dos professores aos questionários no 1.º ciclo avaliativo. Por outro lado, a coordenadora da EAA valoriza a assessoria externa como forma de credibilizar o processo, considerando que a mesma tinha o *know how* para fazer quase tudo;
- A LESM faz *benchmarking*, ao comparar-se com o seu próprio desempenho de anos letivos anteriores e com médias nacionais, mas não conseguiu ainda dar o salto em termos de *benchlearning*, na medida em que não concretizou as tentativas de

protocolo de cooperação com organizações similares com as quais pudesse partilhar práticas que se traduzissem em aprendizagens conducentes a melhorias no seu desempenho.

Como resposta à questão da sustentabilidade do processo de AA na LESM e tendo em conta as conclusões parcelares que acabamos de reportar, é nossa opinião que, apesar do esforço da escola em tornar a AA um processo regular e sistemático, tornando-o um dos seus setores privilegiados, ainda há um caminho a percorrer para ultrapassar algumas fragilidades e que passa pelo seguinte: formação na área da AA que extravase a EAA; maior solidez na consecução dos planos de melhoria; concretização do *benchlearning*; descobrir um verdadeiro “amigo crítico”, o qual, em nossa opinião, deverá estar desligado da empresa que faz a assessoria externa; repensar ou aperfeiçoar o modelo de AA, uma vez que se tem centralizado demasiado nos critérios da CAF, retirando abrangência ao processo.

Se tivermos em conta que ao fim de três ciclos avaliativos, os resultados dos alunos ainda revelam inconsistência muito significativa entre a avaliação interna e externa dos alunos, leva-nos a supor que a autoavaliação ainda não teria conduzido a uma efetiva interpelação das práticas.

Tendo presente a questão inicial, fio condutor da presente investigação e procurando dar uma resposta à mesma, consideramos que reunimos dados que nos permitem afirmar que de facto, a nível organizacional, a escola melhorou muitos dos seus pontos fracos com a implementação do processo, apresentando melhorias a nível da articulação dos documentos orientadores, uma maior ligação da escola com a comunidade envolvente, a qual foi facilitada pelas melhorias da comunicação interna e externa, um maior envolvimento dos professores, sustentado num maior trabalho colaborativo e de articulação a nível das diversas estruturas educativas e melhoria no envolvimento dos pais, apesar de estar ainda demasiado limitado à Associação de Pais. Contudo, constrangimentos a nível da dimensão da gestão curricular, que o processo de autoavaliação não teria diagnosticado devidamente e/ou não teria conduzido à interpelação das práticas, poderão explicar, em parte, a falta de consistência nos resultados escolares.

Se a LESM tivesse conseguido partilhar e aprender com outras organizações similares e inovado de uma forma profunda as suas práticas autoavaliativas,

focalizando-se mais nos indicadores de processo, o salto qualitativo não teria sido maior? Não estará a LESM demasiado presa a um modelo “pronto a usar” que o mercado lhe oferece? Ficam estas questões, em jeito de desafio. De qualquer forma, tendo presente que a escola obteve “Bom” na dimensão da autorregulação aquando das duas AE a que foi sujeita, consideramos que as melhorias que atestámos com a presente investigação reforçam as conclusões de um estudo elaborado por Rocha em 2012, junto de 217 escolas, no sentido de que a “autoavaliação desempenha um papel preponderante na organização e funcionamento das instituições educativas” (p.221).

Não queremos terminar o presente estudo sem referência às suas limitações e dificuldades sentidas. Assim, tratando-se de um estudo de caso, as conclusões a que chegámos apenas podem ser consideradas para a realidade concreta em que o mesmo incidiu. Por outro lado, a técnica de análise de conteúdo que utilizámos tem as limitações inerentes ao cunho pessoal com que seleccionámos e interpretámos as mensagens, apesar de procurarmos agir com rigor e objetividade. Outra limitação prende-se com a não realização de entrevistas a outros atores da escola, como o presidente da Associação dos Alunos, chefe do PND e um professor sem cargos, o que daria uma maior consistência ao estudo. Uma dificuldade sentida prende-se com o acesso aos documentos estruturantes da escola. Apesar de conseguirmos a quase totalidade dos que pretendíamos, não obtivemos o PE 2005/2008 e Planos Anuais de Atividades ou Plurianual do mesmo período, o que nos ajudaria a perceber melhor a escola antes da implementação do processo formal de autoavaliação e, conseqüentemente, as melhorias advindas do mesmo.

Apesar dos constrangimentos indicados e de estarmos conscientes que a presente investigação, com o quadro teórico que traçamos e o estudo empírico que desenvolvemos, é uma de entre outras possíveis sobre a problemática que abordámos, podemos afirmar que atingimos os principais objetivos que formulámos.

Num estudo futuro haveria o interesse de se aprofundar a autoavaliação na nova realidade resultante das mudanças de política educativa a que a LESM não escapou, uma vez que, a seguir à presente investigação, a escola se integrou num Agrupamento, do qual não constitui a escola sede. Que mudanças e impactos se vieram a operar na escola, agora em contexto de Agrupamento, relacionados com a autoavaliação?

Se atendermos a que muitas escolas, a nível nacional, vieram a ser integradas em Agrupamento, poderá ser pertinente investigar-se, também, os impactos advindos dessa situação no processo de autoavaliação de uma amostra de Agrupamentos, no sentido de se perceber se houve melhorias em cada uma das escolas que os integram, ou pelo contrário se verificou estagnação ou mesmo retrocesso.

As questões ficam fica no ar e pode bem acontecer que um dia existam respostas.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, A. J. (2002). Comentários. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.241-243). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Afonso, A. J. (2009a). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável - crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

Afonso, A. J. (2009b). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.

Consultado em 21 de agosto de 2011 em:

<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>

Afonso, A. J. (2010a). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa [versão eletrónica]. *Revista ELO*, 17, 13-22. Consultado em 26 de dezembro de 2012 em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>

Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência [versão eletrónica]. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-361. Consultado em 5 de março de 2011 em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1581/1581.pdf>

Afonso, N. (2002). A avaliação do serviço público da educação: direito do cidadão e dever do estado. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Qualidade e Avaliação da Educação* (pp.95-104). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Afonso, N. (2006). A Direcção Regional de Educação: um espaço de regulação intermédia. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação* (pp.71-97). Lisboa: Educa.

Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Consultado em 28 de novembro de 2010 em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2010%20PT%20D4.pdf>

Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. *Correio da Educação*, 301, 1-4. Consultado em 12 de novembro de 2010 em:
<http://www.docstoc.com/docs/35681282/auto-avalia%C3%A7%C3%A3o-das-escolas-h%C3%A1-um-modelo-recomend%C3%A1vel>

Alaíz, V. (2011). *O papel do amigo crítico no apoio à autoavaliação como mecanismo de introdução de melhoria* [vídeo, 04'29"]. Consultado em 25 de maio de 2011, em: DGIDC: <http://webinar.dgidc.min-edu.pt/ultima-transmissao/>

Alaíz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas - Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Almeida, L. S. (2007). Avaliação das escolas: percepções em torno do processo e das suas implicações. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos: Actas / Seminário Avaliação das Escolas* (pp.237-247). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Almeida, V. C. (2010). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas - Um contributo da Inspeção-Geral da Educação. *Revista ELO*, 17, 157-162. Consultado em 24 de dezembro de 2012 em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2017.pdf>

Alves, M. P., & Correia, S. (2006). Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. *Investigar em Educação, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 5, 151-182.

Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal [versão eletrónica]. *Olhar de Professor*, 11 (2), 355-382. Consultado em 18 de dezembro de 2011 em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1528/1173>

Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos: Actas / Seminário Avaliação das Escolas* (pp.13-99). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Azevedo, J. M. (2011). *Avaliar para compreender e melhorar*. Consultado em 8 de agosto de 2011 em: <http://pt.scribd.com/doc/53141256/Joaquim-Azevedo-avaliar-para-compreender-melhor>

Azevedo, R. (Coord.), Fernandes, E., Lourenço, H., Barbosa J., Silva, J. M., Costa, L., & Nunes, P. S. (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação - Guião de apoio*. Consultado em 28 de agosto de 2012 em: <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/494/1/i010234.pdf>

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, C. F., Bidarra, M. G., & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação externa de escolas: do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista portuguesa de pedagogia, extra-série*, 81-94.

Barroso, J. (1997). Perspectiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação. In A. Estrela (Org.), *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino: actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol.I, pp.23-43). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Barroso, J. (2005a). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 725-751. Consultado em 5 de março de 2011 em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>

Barroso, J. (2005b). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006a). Introdução – A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp.9-39). Lisboa: Educa.

Barroso, J. (2006b). O estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp.41-70). Lisboa: Educa.

Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20. Consultado em 27 de fevereiro de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-01-LMetal.pdf>

Barroso, J., & Menitra, C. (2009). *Knowledge and public action. School autonomy and mangement (1986-2009)*. Disponível via Knowandpol em:

<http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.portugaleducation.pdf>

Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura [versão eletrónica]. *Educação & Sociedade*, 24 (84), 897-921. Consultado em 8 de setembro de 2014 em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020030003000008&script=sci_arttext

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caldeira, J. (2009). *Implementação do balanced scorecard no estado: gerir a performance estratégica para a criação de valor público*. Coimbra: Almedina.

Carapeto, C., & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública: modernização, qualidade e inovação* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Charlot, B. (coord.) (1994). *L' école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux engeux*. Paris: Armand Colin.

Charlot, B. (2007). Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 129-136. Consultado em 27 de setembro de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-14-Conf2.pdf>

Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas* (Série: Desenvolvimento dos Sistemas Educativos). Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.

Clímaco, M. C. (1997). *Auditoria pedagógica: justificação de um projecto*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação do Ministério da Educação.

Clímaco, M. C. (2002). A inspecção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 63-68). Porto: Edições ASA.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clímaco, M. C. (2007, 5 janeiro). *Construir comunidades de aprendizagem* [mensagem de blog]. Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-maria-do-carmo-clmaco.html>

Clímaco, M. C. (2007). Na esteira da avaliação externa das escolas: Organizar e saber usar o feedback. *Correio da Educação*, 1 (315), 1-5.

Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal [versão eletrónica]. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (3), 10-29. Consultado em 1 de abril de 2011 em: <http://www.rinace.net/riee/números/vol3-num3/art1.pdf>

Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? [versão eletrónica]. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67. Consultada em 28 de novembro de 2010 em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>

Costa, J. A., & Ventura, A. (2002). Avaliação integrada das escolas: análise em torno das opiniões dos intervenientes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp.105-124). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos: Actas / Seminário Avaliação das Escolas* (pp. 229-236). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Dias, N. F. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar [versão eletrónica]. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII (12),193-214. Consultado em 19 de dezembro de 2010 em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas* (A. P. Rocha, Trad.). Porto: Edições ASA. (Obra originalmente publicada em 2002).

Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (2007). *Estrutura Comum de Avaliação - Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação: CAF 2006*. Consultado em 10 de outubro de 2011 em:
http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edição%20portuguesa_completo.pdf

Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (s.d.a). *CAF e outros modelos*. Disponível em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=118d969d-973c-49fc-93ac-c2cb258f525b>

Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (s.d.b). *Normas ISO*. Disponível em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=d659781c-5d91-4c08-a6c3-50f070fee1d1>

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.119-161). New York: MacMillan.

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Consultado em 29 de maio de 2011 em: http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Avaliacao_estab.pdf

Escorza, T. E. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3 (1). Consultado em: 8 de abril de 2011 em http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm

Fernandes, M. R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, 7-32.

Ferreira, A. G., & Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos políticos educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Estudos do Século XX*, 6, 255-282.

Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (Orgs.), *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.265-306). Porto: Edições ASA.

Freixo, M. J. (2006). *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia Editora.

Guerra, M. A. S. (2002a). Como num espelho - avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.11-31). Porto: Edições ASA.

Guerra, M. A. S. (2002b). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar* (PHALA – Gabinete de Tradução, Trad.). Porto: Edições ASA. (Obra originalmente publicada em 2000).

Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas* (pp.87-175). Porto: Edições ASA.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.

Inspeção-Geral da Educação (2000a). *Avaliação integrada das escolas: apresentação e procedimentos*. Lisboa: Ministério da Educação, IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2000b). *Plano de actividades 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, IGE.

Inspecção-Geral da Educação (2005). *Efectividade da auto-avaliação das escolas: roteiro*. Consultado em 9 de agosto de 2012 em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/EfectividadeAutoAvalia%C3%A7%C3%A3o-Roteiro.pdf>

Inspecção-Geral da Educação. (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção*. Consultado em: 26 de dezembro de 2010, em IGE: http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf

Inspecção-Geral da Educação. (2009). *Efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007 - Relatório*. Consultado em: 12 de julho de 2011, em IGE: http://www.ige.min-edu.pt/upload/gtaa/afericao_efectividade_auto_avaliacao.pdf

Inspecção-Geral da Educação. (2010). *Avaliação externa das escolas – Relatório 2008-2009*. Consultado em: 15 de fevereiro de 2012, em IGE: http://www.ige.min-edu.pt/upload%5CRelatorios/AEE_08_09_RELATORIO.pdf

Inspecção-Geral da Educação. (s.d.a). *Avaliação externa das escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. Consultado em: 10 de outubro de 2011, em IGE: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf

Inspecção-Geral da Educação. (s.d.b). *Avaliação externa das escolas (ciclo 2006-2011)*. Consultado em 19 de dezembro de 2010, em IGE: https://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=1342

Inspecção-Geral da Educação. (s.d.c). *Avaliação externa das escolas – Avaliar para a melhoria e a confiança (2006-2011)*. Consultado em 11 de agosto de 2012, em IGE: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf

Inspecção-Geral da Educação. (s.d.d). *Efectividade da auto-avaliação das escolas. Projeto ESSE: apresentação*. Consultado em 19 de dezembro de 2010 em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE-Apresenta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Inspecção-Geral da Educação. (s.d.e). *Efectividade da auto-avaliação das escolas. Projecto ESSE: indicadores de qualidade*. Consultado em 11 de agosto de 2012, em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE-IndicadoresQualidade.pdf>

Lafond, M. A. C. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In M. A. C. Lafond, E. M. Ortega, G. Marieau, J. Skovsgaard, J. Formosinho & J. Machado (Orgs.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp.9-24). Porto: Edições ASA.

Leandro, E. C. M. (2002). *Guião para auto-avaliação de desempenho de escolas públicas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e/ou ensino secundário (EB 2,3/sec.) (Ensino Público) com base no Modelo de Excelência EFQM da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade - Parte 2*. (Cadernos INA; 4). Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, 7 (1), 87-91.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena - Viajando rumo a uma Escola melhor* (L. Guerreiro, Trad.) (pp.155-188). Porto: Edições ASA. (Obra originalmente publicada em 2000).

Mangez, E. (2008). Knowledge economy, knowledge policy and knowledge regimes. In B. Delvaux & E. Mangez, *Towards a sociology of the knowledge-policy relation, KNOWandPOL Literature Review – Integrative report*, September, 98-118. Consultado em 3 de março de 2011 em:

http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_english.pdf

Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp.33-50). Porto: Edições ASA.

Meason, L., & Sikes, P. (1992). Visiting lives: ethics and methodology in life history. In I. O. Goodson (Coord.), *Studying teachers' lives* (pp. 209-233). New York: Routledge.

Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos (A. Ventura, Trad.). In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *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* (Grupo de trabalho para a avaliação externa das escolas). Consultado em 22 de dezembro de 2011 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Neto-Mendes, A. A. (2002). Os sentidos da avaliação. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.11-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira, P. G., Clímaco, M. C., Carravilla, M. A., Sarrico, C., Azevedo, J. M., & Oliveira, J. F. (2006). Relatório final da actividade do grupo de trabalho para avaliação das escolas. Disponível via IGEC em:

http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

Pacheco, J. A. (2010). Avaliação externa das escolas: teorias e modelos. In *Seminário - Avaliação externa das escolas: modelos, práticas e impacto*, realizado na Universidade do Minho, no dia 13 de Julho de 2010 (pp.1-12). Consultado em 5 de dezembro de 2010 em:

[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20\(portugu%C3%AAs\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11718/4/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20escolas.Teorias%20e%20modelos%20(portugu%C3%AAs).pdf)

Penim, A. (2002). Comentários. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Qualidade e avaliação da educação* (pp.133-136). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural. Utopia ou realidade?* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trad.) (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra originalmente publicada em 1995).

Ranson, S. (1993). Markets or democracy for education. *British Journal of Educational Studies*, 41 (4), 333-352.

Rocha, J. A. O. (2006). *Gestão da qualidade - Aplicação aos serviços públicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Rocha, A. P. L. (2012). Avaliação externa de escolas: resultados e autoavaliação. Que relação?. *Foro de Educación*, 14, 207-223. Consultado a 15 de fevereiro de 2013 em: <http://www.forodeeducacion.com/numero14/FdE%2014%20-%20016.pdf>

Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Consultado em 18 de setembro de 2014, em:

http://www1.porto.ucp.pt/twt/ProjectoFenix/MyFiles/MyAutoSiteFiles/anizacaoPraticasPedagogicasMateriaisApoio125749543/fmartins/Livro_DEB.pdf

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis, Dossier: Trabalho colaborativo de professores*. Revista trimestral out./dez. (71), 24-29. Disponível via DGE em: <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=76>

Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 29-38. Consultado em 28 de novembro de 2010 em:

http://www.researchgate.net/publication/28201454_Avaliao_interna_das_escolas_e_circulao_de_polticas_pblicas_num_espao_educacional_europeu

Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3.ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G., Manzi, J., & Matthews, P. (2009). *Teacher evaluation in Portugal – OECD Review*. Consultado em 21 de novembro de 2011, em OECD: <http://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf>

Santiago, P. (2011). Avaliação de escolas: Um quadro conceptual e práticas internacionais [versão eletrónica]. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas para um novo ciclo avaliativo* [Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de setembro 2010] (pp.27-52). Consultado em 18 de dezembro de 2011 em:

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/742-avaliacao-das-escolas-dos-ensinos-basico-e-secundario-perspectivas-para-um-novo-ciclo-avaliativo>

Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.

Santos, B., Marques, M., Ferreira, P., & Pedroso, J. (1995). *Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas. O Caso Português*. Porto: Afrontamento.

Saraiva, P. M., Burguete, N., & Orey, J. (2002). Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (pp.81-96). Porto: Edições ASA.

Saraiva, P. M., & Rosa, M. J. (1999). *Parecer sobre o Programa de Avaliação Integrada das Escolas da Inspeção-Geral da Educação*. Documento de Trabalho. Coimbra, Portugal.

Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. R. Stoer (Org.), *A Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise* (pp.209-238). Porto: Afrontamento

Silva, J. A. R. V. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada* (Dissertação de doutoramento). Disponível no Repositório Institucional da Universidade de Aveiro, em:
<http://hdl.handle.net/10773/1102>

Silva, J. N. C. (2008). *Mercado e Estado: serviços de interesse económico geral* (pp.15-33). Coimbra: Almedina.

Silvestre, H. C. (2010). *Gestão Pública – Modelos de prestação no serviço público*. Lisboa: Escolar Editora.

Simões, G. M. J. (2010). *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

Simões, G. M. J. (2013). *Autoavaliação da escola – Uma proposta de emancipação*. Coimbra: Lápis de Memórias.

Simons, H. (1992). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas* (pp.139-153). Lisboa: Educa.

Sousa, A., & Terrasêca, M. (s.d.). A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada? Consultado em 5 de março de 2011 em:
<http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/A-avaliacao-no-interior-da-escola.pdf>

Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1995).

Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização: modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana da Educación*, 48, 1-9. Consultado em 27 de setembro de 2009 em:
<http://www.rieoei.org/rie48a03.htm>

Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed.) (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.

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

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio. *Diário da República n.º 107/91 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102/98 – I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Diário da República n.º 79/2008 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 4150/2011 de 4 de março. *Diário da República n.º 45/2011 – II Série*.
Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. Lisboa.

Despacho conjunto n.º 370/2006 de 3 de maio. *Diário da República n.º 85/2006 – II Série*.
Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação. Lisboa.

Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho. *Diário da República n.º 109/2012 – II Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 27/97 de 2 de junho. *Diário da República n.º 126/97 – I Série B*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. *Diário da República n.º 294/2002 – I Série A*.
Assembleia da República. Lisboa.

Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho. *Diário da República n.º 113/2008 – II Série*.
Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Parecer n.º 3/2010 de 9 de junho. *Diário da República n.º 111/2010 – II Série*.
Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Recomendação n.º 1/2011 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 5/2011 – II Série*.
Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

DOCUMENTOS DA LESM CONSULTADOS

Avaliação das Áreas de Melhoria de 13 de Julho de 2011

Plano Anual de Atividades 2010-2011

Plano de Ação de Melhorias de Março de 2011

Plano de Formação 2009-2010

Plano Plurianual de Atividades 2008-2012

Ponto da situação das Áreas de Melhoria de 6-10-2010

Projeto Educativo 2009-2012

Regulamento Interno 2010

Relatório de Autoavaliação 2007

Relatório de Autoavaliação 2009

Relatório de Autoavalição 2012

Relatório de Avaliação Externa 2008

Relatório de Avaliação Externa 2012

Relatório Final de Avaliação 2011-2012

ANEXOS

ANEXO A

MODELOS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Anexo A-Quadro I – Modelos de Avaliação da Escola (segundo estudos realizados no último quartel do século XX)

MODELOS	Pressupostos do Modelo	Estudos que se destacaram	Representação de um modelo
<p>Modelos de Aprendizagem na avaliação das escolas</p>	<p>Pressupõe que se tenha em conta os resultados da aprendizagem dos alunos e dos fatores relacionados com o processo das aprendizagens e do ensino em contexto escolar.</p> <p>É um modelo que indica quais os fatores que podem determinar o sucesso.</p>	<p>Hattie e Walberg nos anos 80 identificaram 9 fatores da “produtividade educacional” que agruparam em três categorias:</p> <p>•“aptidão” - inclui os fatores relativos às aprendizagens anteriores do aluno; ao nível da sua maturidade e à vontade de aprender.</p> <p>•“instrução” - inclui variáveis relacionadas com o tempo dedicado às aprendizagens e à sua organização e distribuição diária e semanal (quantidade de ensino) e com o currículo, relação pedagógica, competência profissional dos professores (qualidade do ensino).</p> <p>•“contexto” - abrange fatores relacionados com o “contexto familiar” (tempo que os pais dedicam ao estudo com os filhos, a atividades de estimulação e desenvolvimento cultural, intelectual ou de outro cariz), “contexto da sala de aula” (organização das turmas, grupos de trabalho, tipo de trabalhos e de aprendizagens promovidos, clima de cooperação, estilo de liderança, etc.), “grupos de amigos fora da escola”, “tipo de exposição aos meios de comunicação social” (tempo de visionamento de televisão, tipo de programas, acesso a jornais e revistas e outro material escrito).</p>	<p>Influências causais nas aprendizagens, segundo Hattie e Walberg (Fraser, 1987)</p> <p>Fonte: Clímaco, 2005, p.134</p>

MODELOS	Pressupostos do Modelo	Estudos que se destacaram	Representação de um modelo
<p>Modelos da eficácia escolar</p>	<p>Mudanças nos estudos sobre eficácia escolar passaram a investigar as relações entre os resultados escolares e as variáveis de processo e não entre recursos (<i>inputs</i>) e resultados (<i>outputs</i>) e ao desenvolverem abordagens multiparadigmáticas permitiram identificar um conjunto de fatores comuns às escolas eficazes, como sejam as lideranças educativas, expectativas elevadas relativamente ao sucesso dos alunos, avaliação frequente do progresso dos alunos.</p>	<p>Dos novos estudos sobre eficácia escolar, salientam-se os trabalhos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mortimore e da sua equipe, que identificaram 12 fatores críticos da eficácia escolar, como sejam <i>liderança partilhada e com objetivos claros</i>; - <i>o envolvimento dos membros da direção da escola na realização do projeto</i>; - <i>a cooperação dos professores</i>; - <i>a coesão do corpo docente em termos de estabilidade na escola e de métodos de trabalho</i>; - <i>a estruturação do trabalho de modo a conciliar a programação com a liberdade individual e dos grupos</i>; - <i>o ensino intelectualmente estimulante</i>; - <i>o ambiente de trabalho</i>; - <i>as sessões de trabalho focadas em tópicos concretos e do conhecimento de todos, por informação prévia</i>; - <i>a grande abertura e comunicação entre professores e alunos, privilegiando a comunicação e o atendimento individual</i>; - <i>a organização de registos de escola e de alunos</i>; - <i>o envolvimento dos pais em diferentes modalidades de participação</i>; - <i>o clima positivo, orientado para o sucesso, e as expetativas elevadas</i>. • Schreerens. Este estudioso, a par de Creemers (1989) propuseram um modelo para medir a eficiência educativa através de vários níveis de análise: o aluno, a aula, a escola e o contexto (Díaz, 2003). <p>Posterioros desenvolvimentos do modelo colocam a tónica na sala de aula, que por ser considerado o nível onde se processam as diferenças permite a construção de <i>“modelos verdadeiramente causais do sucesso educativo”</i> (Clímaco, 2005,p.136).</p>	<p>Modelo de indicadores das escolas eficazes (Schreerens,1992)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência dos professores*** - Despesa por aluno*** - Apoio familiar*** </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 55%; text-align: center;"> <p>CONTEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estruturas e mecanismos de apoio* - Atitudes da comunidade face à educação*** - Covariáveis de escola, como a dimensão, a composição do corpo discente, nível de escolaridade, localização rural/urbana <hr/> <p>PROCESSO</p> <p><i>Nível de escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação para o sucesso*** - Liderança pedagógica** - Ação concertada e cooperativa dos professores* - Qualidade dos currículos em termos de conteúdo e estrutura** - Atmosfera securizante** <hr/> <p>NÍVEL DE SALA-DE-AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tempo dedicado às aprendizagens, incluindo trabalhos de casa**** - Ensino estruturado*** - Oportunidades de aprendizagens*** - Expectativas elevadas em relação ao progresso dos alunos** - Avaliação frequente e acompanhamento do progresso dos alunos** - Reforço positivo**** </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 15%;"> <p>RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - Os resultados anteriores - A aptidão dos alunos - O estatuto sócio-económico </div> </div> <div style="margin-top: 20px;"> <p>* Variáveis sem evidência empírica. ** Variáveis de fraca evidência empírica. *** Variáveis de evidência empírica moderada. **** Variáveis de evidência empírica elevada.</p> </div> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;">Fonte: Clímaco, 2005, p.137</p>

MODELOS	Pressupostos dos Modelo	Estudos que se destacaram	Representação de um modelo		
<p>Modelos da qualidade da escola</p>	<p>A escola é importante na diferenciação dos alunos e dos seus resultados;</p> <p>Existem outras medidas de resultados, diferentes dos resultados académicos, para medir a eficácia escolar;</p> <p>Convergência nas noções de qualidade e eficácia, significando qualquer delas a capacidade da escola em desenvolver ao máximo o “potencial dos alunos”</p>	<p>Brookover (1979) deu relevo a fatores como: a “estrutura social da escola” e o “clima social da escola.</p> <p>Michael Rutter, com uma obra de referência sobre a qualidade e eficácia da escola, introduz a noção de “características de processo no funcionamento das escolas”, destacando um conjunto de fatores na análise da escola e a sua relação com os resultados educativos. Assim, tão importantes como as competências académicas são os fatores relacionados com o desenvolvimento pessoal e social (assiduidade às aulas bom comportamento, etc.)</p> <p>Mortimore, na sua investigação, combinando dois tipos de resultados - os cognitivos e os não cognitivos, teve como objetivo identificar quais os fatores da escola que mais significativamente de associam a esse tipo de resultados e que possam caracterizar as escolas como eficazes e ineficazes.</p> <p>Organizou duas categorias de fatores: “as variáveis de partida” (variáveis que não podem ser controladas ou influenciadas pela escola) e as “variáveis de política” (variáveis sobre as quais se pode agir e introduzir alterações) e que constituem o quadro organizador do sistema de informação agregado em dois níveis (escola e turma), de modo a obter uma matriz de 4 categorias.</p>	<p style="text-align: center;">Matriz de Mortimore (1988)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p><i>1- Nível escola – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) edifícios ii) estatuto iii) recursos iv) população escolar v) estabilidade <p><i>2- Nível escola – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) estilo de liderança ii) tipo de organização iii) motivação dos professores e condições de trabalho profissional iv) currículo v) sistema de recompensas e penalizações vi) relações com as famílias/participação dos pais na vida da escola vii) igualdade de oportunidades viii) clima, ou ambiente </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p><i>3- Nível turma – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) dimensão ii) características da turma (idade, classe social, percursos escolares, composição) iii) sala-de-aula iv) recursos v) orientações curriculares vi) características dos professores vii) mudanças de docentes ao longo do ano <p><i>4- Nível turma – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) objectivos do(s) professor(es) ii) planeamento individual por professor iii) estratégias de cada professor e organização do currículo iv) gestão da sala de aula, incluindo o sistema de recompensas e penalizações v) clima de trabalho vi) nível e tipo de comunicação entre professor e alunos vii) participação dos pais viii) organização de registos </td> </tr> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;">Fonte: Clímaco, 2005, p.140</p>	<p><i>1- Nível escola – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) edifícios ii) estatuto iii) recursos iv) população escolar v) estabilidade <p><i>2- Nível escola – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) estilo de liderança ii) tipo de organização iii) motivação dos professores e condições de trabalho profissional iv) currículo v) sistema de recompensas e penalizações vi) relações com as famílias/participação dos pais na vida da escola vii) igualdade de oportunidades viii) clima, ou ambiente 	<p><i>3- Nível turma – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) dimensão ii) características da turma (idade, classe social, percursos escolares, composição) iii) sala-de-aula iv) recursos v) orientações curriculares vi) características dos professores vii) mudanças de docentes ao longo do ano <p><i>4- Nível turma – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) objectivos do(s) professor(es) ii) planeamento individual por professor iii) estratégias de cada professor e organização do currículo iv) gestão da sala de aula, incluindo o sistema de recompensas e penalizações v) clima de trabalho vi) nível e tipo de comunicação entre professor e alunos vii) participação dos pais viii) organização de registos
<p><i>1- Nível escola – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) edifícios ii) estatuto iii) recursos iv) população escolar v) estabilidade <p><i>2- Nível escola – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) estilo de liderança ii) tipo de organização iii) motivação dos professores e condições de trabalho profissional iv) currículo v) sistema de recompensas e penalizações vi) relações com as famílias/participação dos pais na vida da escola vii) igualdade de oportunidades viii) clima, ou ambiente 	<p><i>3- Nível turma – variáveis de partida</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) dimensão ii) características da turma (idade, classe social, percursos escolares, composição) iii) sala-de-aula iv) recursos v) orientações curriculares vi) características dos professores vii) mudanças de docentes ao longo do ano <p><i>4- Nível turma – variáveis de política</i></p> <ul style="list-style-type: none"> i) objectivos do(s) professor(es) ii) planeamento individual por professor iii) estratégias de cada professor e organização do currículo iv) gestão da sala de aula, incluindo o sistema de recompensas e penalizações v) clima de trabalho vi) nível e tipo de comunicação entre professor e alunos vii) participação dos pais viii) organização de registos 				

Fonte: Baseado em Clímaco (2005,pp.129-141)

ANEXO B

PORTUGAL NO RELATÓRIO ESSE

Anexo B-Quadro II – Portugal no Relatório ESSE

TÓPICOS DO QUESTIONÁRIO	RESULTADOS DE PORTUGAL NO RELATÓRIO SOBRE AA DAS ESCOLAS NO CONTEXTO DE 13 PAÍSES/REGIÕES
1-Enquadramento Legal da AA	AA é voluntária, à semelhança de apenas três países - República Checa, Dinamarca e Saxónia
2-Prevalência da AA da escola e da boa prática	Avaliada em 20%, num contexto em que a maioria dos países ou regiões, a AA sistemática ainda está embrionária
3-Valores de referência para efeitos de <i>benchmarking</i>	São fornecidos valores nacionais de referência sobre o desempenho, tal como na maioria dos países ou regiões participantes
4-Indicadores, padrões, critérios e quadros conceptuais para avaliar a AA, incluindo matrizes nacionais, utilizadas pelas escolas	Os modelos atuais das inspeções para avaliação das escolas são ou podem ser utilizados pelas escolas na sua AA. Porém as escolas têm liberdade de escolher o seu próprio modelo para a AA.
5-Áreas-Chave e indicadores comuns na AA, incluindo matrizes nacionais, utilizadas pelas escolas	Na área-chave “Processos de ensino-aprendizagem” são utilizados indicadores como o Currículo; Ensino e aprendizagem; Apoio e orientação; Clima. Não é utilizado o indicador-Conteúdo de temas específicos. Na área-chave “Processos de gestão” os indicadores utilizados são: Gestão, Validação de qualidade; Liderança; Relação com pais e comunidade; Planeamento escolar; Comunicação interna; Recursos, Administração e procedimentos. Não é utilizado o indicador – Gestão de recursos humanos. Na área-chave “Output” são utilizados como indicadores os Resultados e Sucesso dos Alunos e Atitudes, valores, desenvolvimento pessoal.
6-Matrizes alternativas	Há semelhança de 8 países, existe a liberdade de escolher modelos alternativos, como sejam o modelo EFQM, Observatório da Qualidade e modelo Qualidade XXI.
7-Métodos utilizados para recolha de informação no contexto da AA das escolas	Questionários aos pais, alunos, funcionários e análise de dados estatísticos.
8-Parceiros no processo de AA das escolas	Para o processo de AA são consultados os professores, pais, alunos, num contexto de 11 países.
9-Relatórios das Escolas sobre a AA	Relatórios internos para as pessoas envolvidas (estudantes, professores e pais) e um dossier para o público em geral.
10-Articulação entre os resultados da AA e o planeamento escolar	Há semelhança da maioria dos países, a AA é essencialmente para o planeamento do desenvolvimento, planeamento da ação e aperfeiçoamento, num contexto de AA e planeamento escolar voluntários, tal como outros dois países. Algumas escolas portuguesas utilizam os resultados da AA no projeto educativo de escola, especialmente para determinar as prioridades de ação, sendo uma prática corrente nas escolas com capacidade de planeamento estratégico.
11-Papel da inspeção	A inspeção promove e estimula a AA; faculta matriz para a AA (critério de qualidade, indicadores); também faculta ferramentas e materiais para melhorar o processo de AA nas escolas, tal como em seis países participantes; durante a avaliação externa a inspeção considera o processo de AA e requer algum tipo de processo de AA anterior à avaliação externa. Há compromisso de complementaridade da avaliação externa e interna.

12-Funções semelhantes de outras organizações	Existem outras organizações/instituições que desempenham um papel semelhante ao da inspeção na promoção da AA.
13-Inspeção Externa da qualidade/eficácia dos processos de AA	Não existe avaliação externa da qualidade e/ou da eficácia do processo da AA, tal como a Saxónia, França, Hessen e comunidade francófona da Bélgica.
14-Utilização de resultados de AA nas inspeções externas	Utilizam os resultados da AA nas suas atividades de avaliação externa, como acontece com 7 países ou regiões participantes.
15-Relatórios das inspeções sobre a qualidade da AA das escolas	A inspeção faz um relatório sobre a qualidade da AA das escolas integrado no relatório da avaliação externa, à semelhança de metade dos países ou regiões participantes.
16-Orientações para que as escolas efetuem a AA	Existem outros organismos que transmitem orientações voluntárias às escolas sobre a AA, como sejam universidades e institutos de investigação, através do lançamento de projetos, sendo os líderes dos mesmos que desenvolvem materiais e oferecem apoio às escolas neles envolvidos.

ANEXO C

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO

Anexo C-Documento – Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Magda Sofia Alves dos Santos
R. Nossa Senhora de Fátima Nº516
2395 – 121 Minde
Tel: 919783141

**Exma. Senhora
Directora da Escola Secundária Maria Lamas
Dr.ª Ana Catarina Craveiro**

Coimbra, 12 de Janeiro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para realizar estudo de investigação

Como docente do Agrupamento de Escolas de Alcanena – Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Ensino Básico de Alcanena, estou neste momento a dar início à parte prática da minha dissertação de mestrado, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, da qual faz parte um estudo de investigação, cujo objectivo é analisar criticamente o contributo do processo de avaliação interna desenvolvido por uma Escola Secundária do distrito de Santarém para a melhoria contínua da organização.

Para a prossecução da parte empírica desta dissertação, venho pela presente carta solicitar a V.ª Ex.ª se digne autorizar que este estudo se realize na Escola que dirige, bem como a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, junto do pessoal docente (entrevistas e questionário), o acesso a documentos necessários à investigação (documentos orientadores, relatórios de auto-avaliação, actas e planos de melhoria) e procedimentos a ela inerentes.

Ciente de que compreenderá a importância que a V/ resposta terá para a efectivação da investigação que me propus efectuar, espero da parte de V. Ex.ª o melhor acolhimento a este meu pedido.

Agradecendo, desde já, a atenção dispensada e aguardando a V/resposta, apresento os meus respeitosos cumprimentos,

Atenciosamente, pede deferimento
A professora,

(Magda Sofia Alves dos Santos)

ANEXO D

GUIÕES DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Anexo D-Documento 1**GUIÃO DE ENTREVISTA**

**COORDENADORA DA EQUIPA DE AUTO-AVALIAÇÃO
DIRETORA DA ESCOLA
COORDENADORA DA CPAA
PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL**

A presente entrevista faz parte de um estudo realizado no âmbito do Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional

Tem como objectivo(s):

Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que responda com sinceridade às questões. A entrevista é confidencial e será utilizada apenas para fins de investigação, sob anonimato.

Tema da dissertação: Capacidade de auto-regulação de uma Escola Secundária

Questão Central: Analisar criticamente o contributo do processo de avaliação interna desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização.

Objectivos Gerais:

- 1- Compreender o processo de Auto-Avaliação numa Escola Secundária.
- 2- Identificar a percepção e avaliação que é feita sobre o contributo do processo de auto-avaliação para a melhoria da escola.
- 3- Identificar a percepção que é feita sobre a sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
I LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E IDENTIFICAÇÃO	-Legitimar a entrevista junto do entrevistado	-Explicitar os objectivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. -Obter autorização para gravar a entrevista. -Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.
	-Identificar aspectos do entrevistado que se coadunem com um perfil de informante privilegiado.	1-Há quantos anos está colocada na escola? 2-Que cargos já desempenhou nesta escola? 2.a) Há quantos anos é Coordenadora da equipa de auto-avaliação/Directora/Presidente do Conselho Geral?

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p align="center">II CONTEXTO ORGANIZATIVO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Recolher elementos sobre o contexto organizativo da escola antes da implementação do processo de auto-avaliação</p> <p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos da organização e funcionamento da escola antes da implementação do processo.</p>	<p>3-Como era feita a avaliação interna <i>antes</i> da implementação do processo de avaliação mais formalizado? 3.a) Em que locais/órgãos? 4-Em sua opinião, que factores (externos e internos) conduziram ao processo de auto-avaliação? 5-Considera ter existido uma relação entre a auto-avaliação e a avaliação externa? 5.a) Qual? 6-Como se envolveram as lideranças na implementação do processo? 7-Que percepções tem da escola antes da implementação do processo a nível de: a) Resultados académicos/qualidade do ensino b) Principais documentos orientadores c) Trabalho colaborativo dos professores d) Ligação da escola ao meio e) Envolvimento dos professores e pais na vida da escola f) Política de comunicação a nível interno e externo.</p>
<p align="center">III PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Recolher elementos sobre o processo de avaliação interna da escola.</p> <p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de auto-avaliação e sobre o envolvimento dos diversos órgãos, estruturas educativas e entidades externas.</p>	<p>8-Que razões levaram a escola a optar pelo modelo CAF? 9-Qual o papel do Observatório da Qualidade no processo de auto-avaliação? 10-Como se processa a recolha de informação por parte da equipa de auto-avaliação? 10.a) Que dados são recolhidos? 10.b) Que análises/avaliações são feitas? 11- Pode indicar que critérios têm presidido à constituição das equipas de auto-avaliação? 11.a) Que importância atribui à presença na equipa de Auto-Avaliação da Directora* e Presidente do Conselho Geral**? Nota: *omitir na entrevista da Directora **omitir na entrevista ao Presidente do Conselho Geral Na entrevista à Coordenadora do Observatório deixar * e **. 12-Que outros órgãos e estruturas se encontram envolvidos no processo de Auto-Avaliação? a) Como vê o envolvimento desses outros órgãos e estruturas? 13-Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo? 13.a) Foram concretizadas algumas acções de formação neste âmbito? 14-Qual tem sido o seu papel no processo de auto-avaliação? 15-Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF?</p>

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
<p style="text-align: center;">IV EFEITOS PRODUZIDOS PELOS RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o contributo da avaliação interna para a melhoria continua da escola.</p>	<p>15.a) Como foi feito o relatório de auto-avaliação?</p> <p>16-Em sua opinião, para que tem servido o processo de auto-avaliação?</p> <p>17-Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da auto-avaliação?</p> <p>17.a) De que modo é feito essa análise no Conselho Geral?</p> <p>Nota: Só para o questionário do Presidente do Conselho Geral.</p> <p>18-Que consequências tem tido a Auto-Avaliação na organização e no funcionamento da escola?</p> <p>A nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reformulação dos principais documentos orientadores b) Melhoria dos resultados académicos dos alunos c) Envolvimento dos professores e pais nas actividades da escola d) Projecção da escola na comunidade envolvente e) Trabalho colaborativo dos professores f) Comunicação a nível interna e externa <p>19-Que avaliação faz do grau de consecução das acções de melhoria?</p> <p>21-Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os <i>rankings</i> ou os resultados da auto-avaliação? Porquê?</p>
<p style="text-align: center;">V SUSTENTABILIDADE DO PROCESSO</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a capacidade de o processo se manter e melhorar.</p>	<p>22-Em que medida a auto-avaliação tem constituído uma metodologia regular e sistemática que monitoriza a eficácia do desempenho da escola?</p> <p>(durante um ciclo)</p> <p>23-O que pensa ser necessário para que o processo de auto-avaliação se constituía como uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola?</p> <p>24-Considera que as acções de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola?</p> <p>24.a) Pode explicitar?</p> <p>25-Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa para a sustentabilidade da auto-avaliação?</p> <p>26-Como considera a adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria?</p> <p>27-Em que medida é realizado o <i>benchmarking</i> (comparação)?</p> <p>28-Que relação estabelece entre a auto-avaliação e os contratos de autonomia das escolas?</p>

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE</u> <u>QUESTÕES</u>
		28.a) Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato?

Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista Nº _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Anexo D-Documento 2

GUIÃO DE ENTREVISTA

COORDENADOR DE DEPARTAMENTO

Tema da dissertação: Capacidade de auto-regulação de uma Escola Secundária

Questão Central: Analisar criticamente o contributo do processo de avaliação interna desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização.

Objectivos Gerais:

1- Compreender o processo de Auto-Avaliação numa Escola Secundária.

2-Identificar a percepção e avaliação que é feita sobre o contributo do processo de auto-avaliação para a melhoria da escola.

3- Identificar a percepção que é feita sobre a sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
I LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E IDENTIFICAÇÃO	-Legitimar a entrevista junto do entrevistado.	-Explicitar os objectivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. -Obter autorização para gravar a entrevista. -Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.
	-Identificar aspectos do entrevistado que se coadunem com um perfil de informante privilegiado.	1-Há quantos anos está colocada na escola? 2-Que cargos já desempenhou nesta escola? 2.a) Há quantos anos é Coordenadora de Departamento?
II CONTEXTO ORGANIZATIVO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO	-Recolher elementos sobre o contexto organizativo da escola antes da implementação do processo de auto-avaliação -Conhecer a opinião do	3-Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado? 3.a) Em que locais / órgãos? 4-Em sua opinião, que factores (externos e internos) conduziram ao processo de auto-avaliação? 5-Considera ter existido uma relação entre a auto-avaliação e a avaliação externa? 5.a) Qual? 6-Como se envolveram as lideranças na implementação do processo? 7-Que percepções tem da escola antes da implementação do processo a nível de: a) Resultados académicos/qualidade do ensino b) Principais documentos orientadores c) Trabalho colaborativo dos professores d) Ligação da escola ao meio

CATEGORIAS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
	entrevistado sobre aspectos da organização e funcionamento da escola antes da implementação do processo.	<p>e) Envolvimento dos professores e pais na vida da escola</p> <p>f) Política de comunicação a nível interno e externo</p>
<p align="center">III PROCESSO DE AUTO- -AVALIAÇÃO</p>	<p>-Recolher elementos sobre o processo de avaliação interna da escola.</p> <p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de auto-avaliação e sobre o envolvimento dos diversos órgãos, estruturas educativas e entidades externas.</p>	<p>8-Que apreciação faz do modelo de Auto-Avaliação adoptado pela escola?</p> <p>9-Em seu entender, qual tem sido o papel do Observatório da Qualidade no processo de auto-avaliação?</p> <p>10-Que contributos são pedidos ao Departamento no desenvolvimento do processo de AA?</p> <p>10.a) Que dados são recolhidos?</p> <p>10.b) Que avaliações são feitas?</p> <p>11-Que importância atribui à presença na equipa de Auto-Avaliação da Directora e Presidente do Conselho Geral?</p> <p>12-Que outros órgãos e estruturas se encontram envolvidos no processo de Auto-Avaliação?</p> <p>13-Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo?</p> <p>14-Qual tem sido o seu papel no processo de auto-avaliação?</p>
<p align="center">IV EFEITOS PRODUZIDOS PELOS RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o contributo da avaliação interna para a melhoria contínua da escola.</p>	<p>15-Em sua opinião, para que tem servido o processo de auto-avaliação?</p> <p>16-O Departamento analisa o relatório de auto-avaliação?</p> <p>16.a) Qual o impacto dessa análise?</p> <p>17-Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da auto-avaliação?</p> <p>18-Que consequências tem tido a Auto-Avaliação na organização e no funcionamento da escola?</p> <p>A nível de:</p> <p>a) Reformulação dos principais documentos orientadores</p> <p>b) Melhoria dos resultados académicos dos alunos</p> <p>c) Envolvimento dos professores e pais nas actividades da escola</p> <p>d) Projecção da escola na comunidade envolvente</p> <p>e) Trabalho colaborativo dos professores</p> <p>f) Comunicação a nível interna e externa</p> <p>19-Conhece as acções de melhoria que têm sido implementadas no âmbito da Auto-Avaliação?</p> <p>19.a) De que modo foram divulgadas?</p> <p>20-Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os <i>rankings</i> ou os resultados da auto-avaliação? Porquê?</p>

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
<p style="text-align: center;">V SUSTENTABILIDADE DO PROCESSO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre a capacidade de o processo se manter e melhorar.</p>	<p>21-Em que medida a auto-avaliação tem constituído uma metodologia regular e sistemática que monitoriza a eficácia do desempenho da escola?</p> <p>22-O que pensa ser necessário para que o processo de auto-avaliação se constituía como uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola?</p> <p>23-Considera que as acções de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola?</p> <p>23.a) Pode explicitar?</p> <p>24-Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa (<i>AnotherStep</i>) para a sustentabilidade da auto-avaliação?</p> <p>25-O Departamento tem sido envolvido em estratégias de consolidação e melhoria?</p> <p>25.a) De que forma?</p> <p>26- Em que medida é realizado o <i>benchmarking</i>?</p> <p>27-Que relação estabelece entre a auto-avaliação e os contratos de autonomia das escolas?</p> <p>27.a) Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato?</p>

Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista Nº _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Anexo D-Documento 3

GUIÃO DE ENTREVISTA

COORDENADOR DE DIRETORES DE TURMA

Tema da dissertação: Capacidade de auto-regulação de uma Escola Secundária

Questão Central: Analisar criticamente o contributo do processo de avaliação interna desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização.

Objectivos Gerais:

1- Compreender o processo de Auto-Avaliação numa Escola Secundária.

2-Identificar a percepção e avaliação que é feita sobre o contributo do processo de auto-avaliação para a melhoria da escola.

3- Identificar a percepção que é feita sobre a sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
I LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E IDENTIFICAÇÃO	-Legitimar a entrevista junto do entrevistado.	-Explicitar os objectivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. -Obter autorização para gravar a entrevista. -Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.
	-Identificar aspectos do entrevistado que se coadunem com um perfil de informante privilegiado.	1-Há quantos anos está colocada na escola? 2-Que cargos já desempenhou nesta escola? 2.a) Há quantos anos é Coordenadora dos Directores de Turma?
II CONTEXTO ORGANIZATIVO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO	-Recolher elementos sobre o contexto organizativo da escola antes da implementação do processo de auto-avaliação -Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos da organização e funcionamento da escola antes da implementação do processo.	3-Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado? 3.a) Em que locais / órgãos? 4-Em sua opinião, que factores (externos e internos) conduziram ao processo de auto-avaliação? 5-Considera ter existido uma relação entre a auto-avaliação e a avaliação externa? 5.a) Qual? 6-Como se envolveram as lideranças na implementação do processo? 7-Que percepções tem da escola antes da implementação do processo a nível de: a) Resultados académicos/qualidade do ensino b) Principais documentos orientadores c) Trabalho colaborativo dos professores d) Ligação da escola ao meio

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
		e) Envolvimento dos professores e pais na vida da escola f) Política de comunicação a nível interno e externo
<p style="text-align: center;">III PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Recolher elementos sobre o processo de avaliação interna da escola.</p> <p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de auto-avaliação e sobre o envolvimento dos diversos órgãos, estruturas educativas e entidades externas.</p>	8-Que apreciação faz do modelo de Auto-Avaliação adoptado pela escola? 9-Em seu entender, qual tem sido o papel do Observatório da Qualidade no processo de auto-avaliação? 10-Que contributos são pedidos aos Directores de Turma no desenvolvimento do processo de AA? 10.a) Que dados são recolhidos? 10.b) Que avaliações são feitas? 11-Que importância atribui à presença na equipa de Auto-Avaliação da Directora e Presidente do Conselho Geral? 12-Que [Como vê o envolvimento dos outros órgãos e estruturas] se encontram envolvidos no processo de Auto-Avaliação? 13-Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo? 14-Qual tem sido o seu papel no processo de auto-avaliação? 15-Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF?
<p style="text-align: center;">IV EFEITOS PRODUZIDOS PELOS RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o contributo da avaliação interna para a melhoria continua da escola.</p>	16-Em sua opinião, para que tem servido o processo de auto-avaliação? 17-Os Directores de Turma analisam o relatório de auto-avaliação? 17.a) Qual o impacto dessa análise? 18-Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da auto-avaliação? 19-Que consequências tem tido a Auto-Avaliação na organização e no funcionamento da escola? A nível de: a) Reformulação dos principais documentos orientadores b) Melhoria dos resultados académicos dos alunos c) Envolvimento dos professores e pais nas actividades da escola d) Projecção da escola na comunidade envolvente e) Trabalho colaborativo dos professores f) Comunicação a nível interna e externa 20-Conhece as acções de melhoria que têm sido implementadas no âmbito da Auto-Avaliação? 20.a) De que modo foram divulgadas? 21-Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os <i>rankings</i> ou os resultados da auto-avaliação? Porquê?

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
<p style="text-align: center;">V SUSTENTABILIDADE DO PROCESSO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre a capacidade de o processo se manter e melhorar.</p>	<p>22-Em que medida a auto-avaliação tem constituído uma metodologia regular e sistemática que monitoriza a eficácia do desempenho da escola? Ou numa linguagem mais acessível a seguinte questão 22- Em sua opinião, a escola tem procedido, de uma forma regular, ao controlo da eficácia do seu desempenho através da auto-avaliação? 23-O que pensa ser necessário para que o processo de auto-avaliação se constituía como uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola? 25-Considera que as acções de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola? 25.a) Pode explicitar? 26-Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa (<i>AnotherStep</i>) para a sustentabilidade da auto-avaliação? 27-Os Directores de Turma têm sido envolvidos em estratégias de consolidação e melhoria? 27.a) De que forma? 28- Em que medida é realizado o <i>benchmarking</i>? 29-Que relação estabelece entre a auto-avaliação e os contratos de autonomia das escolas? 29.a) Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato?</p>

Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista Nº _____

Data da Entrevista: ____/____/____

Anexo D-Documento 4

GUIÃO DE ENTREVISTA

PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS

Tema da dissertação: Capacidade de auto-regulação de uma Escola Secundária

Questão Central: Analisar criticamente o contributo do processo de avaliação interna desenvolvido por uma Escola Secundária para a melhoria contínua da organização.

Objectivos Gerais:

1- Compreender o processo de Auto-Avaliação numa Escola Secundária.

2-Identificar a percepção e avaliação que é feita sobre o contributo do processo de auto-avaliação para a melhoria da escola.

3- Identificar a percepção que é feita sobre a sustentabilidade do processo de auto-avaliação.

<u>CATEGORIAS</u>	<u>OBJECTIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>FORMULÁRIO DE QUESTÕES</u>
I LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E IDENTIFICAÇÃO	-Legitimar a entrevista junto do entrevistado.	-Explicitar os objectivos da entrevista. -Transmitir a importância do entrevistado para o estudo em causa. -Assegurar o anonimato das opiniões produzidas pelo entrevistado. -Obter autorização para gravar a entrevista. -Agradecer a disponibilidade e a colaboração prestada.
	-Identificar aspectos do entrevistado que se coadunem com um perfil de informante privilegiado.	1-Há quanto tempo é Presidente da Associação de Pais nesta escola? 2-Enquanto Encarregado de Educação, há quanto tempo tem ligação com esta escola? 3-Em que órgãos/estruturas da escola tem participado?
II CONTEXTO ORGANIZATIVO ANTERIOR À IMPLEMENTAÇÃO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO	-Recolher elementos sobre o contexto organizativo da escola antes da implementação do processo de auto-avaliação -Conhecer a opinião do entrevistado sobre aspectos da organização e funcionamento da escola antes da implementação do processo.	4-Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado? 4.a) Em que locais / órgãos? 5-Em sua opinião, o que justifica que a escola faça avaliação interna? 6-Considera ter existido uma relação entre a auto-avaliação e a avaliação externa? 6.a) Qual? 7-A Associação de Pais ou outros Encarregados de Educação envolveram-se na implementação do processo? 7.a) De que modo? 8-Que percepções tem da escola antes da implementação do processo a nível de: a) Resultados académicos/qualidade do ensino b) Principais documentos orientadores c) Trabalho colaborativo dos professores

		<ul style="list-style-type: none"> d) Ligação da escola ao meio e) Envolvimento dos professores e pais na vida da escola f) Política de comunicação a nível interno e externo
III PROCESSO DE AUTO- -AVALIAÇÃO	<p>-Recolher elementos sobre o processo de avaliação interna da escola.</p> <p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o processo de auto-avaliação e sobre o envolvimento dos diversos órgãos, estruturas educativas e entidades externas.</p>	<p>9-Conhece o modelo de auto-avaliação adoptado pela escola?</p> <p>9.a) Que apreciação faz do modelo adoptado?</p> <p>10-Conhece o papel do Observatório da Qualidade no processo de auto-avaliação?</p> <p>10.a) Qual? [Que pode dizer sobre a acção do Observatório?]</p> <p>11-Que contributos são pedidos aos Pais no desenvolvimento do processo de auto-avaliação?</p> <p>11.a) Que dados são recolhidos?</p> <p>11.b) Que avaliações são feitas?</p> <p>12-Que importância atribui à presença na equipa de um Representante dos Pais?</p> <p>13-Qual tem sido o seu papel no processo de auto-avaliação?</p>
IV EFEITOS PRODUZIDOS PELOS RESULTADOS DA AUTO-AVALIAÇÃO	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre o contributo da avaliação interna para a melhoria contínua da escola.</p>	<p>14-Em sua opinião, para que tem servido o processo de auto-avaliação?</p> <p>15-A Associação de Pais analisa o relatório de auto-avaliação?</p> <p>15.a) Qual o impacto dessa análise?</p> <p>16-A Associação de Pais tem tido conhecimento dos resultados da auto-avaliação da escola?</p> <p>16.a) De que forma?</p> <p>17-Que consequências considera que a Auto-Avaliação tem tido na organização e no funcionamento da escola?</p> <p>A nível de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Reformulação dos principais documentos orientadores (PEE, RI, PAA) b) Melhoria dos resultados académicos dos alunos c) Envolvimento dos professores e pais nas actividades da escola d) Projecção da escola na comunidade envolvente e) Trabalho colaborativo dos professores f) Comunicação a nível interna e externa <p>18-Conhece as acções de melhoria que têm sido implementadas na escola no âmbito da avaliação interna?</p> <p>18.a) Como tem tido acesso a esse conhecimento?</p> <p>19-Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os <i>rankings</i> ou os resultados da auto-avaliação? Porquê?</p>

<p style="text-align: center;">V SUSTENTABILIDADE DO PROCESSO</p>	<p>-Conhecer a opinião do entrevistado sobre a capacidade de o processo se manter e melhorar.</p>	<p>20-Em sua opinião, a escola tem procedido, de uma forma regular, ao controlo da eficácia do seu desempenho através da auto-avaliação? 21-Em que medida as acções de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola? 21.a) Pode explicar? 22-Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa (<i>AnotherStep</i>) para a sustentabilidade da auto-avaliação? 23-A Associação de Pais e/ou outros Pais/Encarregados de Educação têm sido envolvidos em estratégias de consolidação e melhoria? 23.a) De que forma? 24-Que aspectos, em sua opinião, devem ser introduzidos no processo de auto-avaliação, de maneira a traduzir-se em melhoria da escola? 25-Em que medida é realizado o <i>benchmarking</i>? 26-Que relação estabelece entre a auto-avaliação e os contratos de autonomia das escolas? 26.a) Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato?</p>
--	---	--

Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente?

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Entrevista Nº _____

Data da Entrevista: ____/____/____

ANEXO E

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Anexo E-Entrevista 1

Entrevista 1
Duração: 01:41:04

16 de junho 2011

Coordenadora do Observatório da Qualidade

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Eu começava por perguntar há quantos anos está colocada na escola?

E1: Treze, treze anos.

E que cargos é que já desempenhou nesta escola?

E1: Fui Representante ao Pedagógico dos Cursos de Certificação Profissional, fui Diretora de Curso ao longo dos vários anos, fui... participei sempre neste processo de autoavaliação. Genericamente é isto e tenho tido alguns contributos, na minha opinião, importantes para a Direção.

Há quantos anos é Coordenadora da equipa de autoavaliação?

E1: Há dois [anos].

Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado?

E1: Ora bem, a avaliação interna praticamente não existia e eu julgo que isto era prática comum, na maior parte das escolas. Os Presidentes dos Conselhos Executivos à época faziam a sua avaliação do funcionamento da escola e as coisas ficariam por aí. Com a saída do Decreto-Lei 31/2002 e depois a Portaria 1260/2007 veio obrigar as escolas a constituir uma equipa de autoavaliação e a fazer a sua própria autoavaliação. É aqui que a escola constitui uma equipa, portanto, em 2005, sensivelmente. Desenvolveu-se um estudo dos vários modelos de autoavaliação e quando se optou por um modelo específico, a CAF, foi constituída uma equipa de autoavaliação, saindo de um Observatório de Qualidade, ou seja, recuando um pouco mais, em 2004 foi constituído uma equipa designada, na altura, por Observatório de Qualidade, que ainda se mantém o nome e desta equipa saiu a equipa de autoavaliação. Durante um ano, sensivelmente, o Observatório da Qualidade estudou os modelos, mais na pessoa do Coordenador, estudou os modelos de autoavaliação e fez-se a opção pelo modelo CAF. Depois de fazer a opção constituiu-se a equipa de autoavaliação, da qual fazem parte [...].

E em que locais/órgãos?

E1: O órgão existia, mas foi um trabalho mais ou menos solitário. O órgão existia que era o Observatório da Qualidade, mas reuniu muito pouco, era muito grande, lembro-me que esta sala estava cheia e o estudo tinha que ser concebido... não podia ser uma equipa muito grande, portanto, tinha que ser mais restrito e acabou por ser isso que... Porquê um trabalho mais ou menos solitário? Porque os modelos eram muitos e portanto a opção, até chegar à opção do modelo, foi um trabalho mais ou menos individual.

Em sua opinião, que fatores conduziram ao processo de autoavaliação, quer internos quer externos?

E1: Ora, por um lado o que decorre da lei e que a tutela obrigava à constituição de uma equipa que fizesse a autoavaliação da escola e, por outro, a disponibilidade da Direção para constituir uma equipa que de facto tivesse um olhar mais ou menos isento sobre o funcionamento da escola e que pudesse propor alterações de melhoria. Basicamente é isto.

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa? Qual?

E1: Existiu, na medida em que quando surge a Avaliação Externa, a escola candidatou-se e veio a equipa de avaliação externa, nós já tínhamos implementado a nossa primeira CAF. E, então chegámos à conclusão que as áreas de melhoria que nós tínhamos identificado no modelo CAF, com a aplicação do modelo CAF foram exatamente as mesmas que foram identificadas pela equipa de avaliação do Ministério da Educação. Há ali uma... quase uma sobreposição de relatórios. E também porque nós quando constituímos a CAF, escolhemos os indicadores, tivemos em atenção também, já, a avaliação externa.

Como se envolveram as lideranças na implementação do processo?

E1: Estamos a falar de lideranças de topo ou lideranças intermédias? O envolvimento foi grande, sendo que na CAF implementada em 2006 e que foi com base na CAF Educação de 2002, perceber-se-á porquê mais tarde esta observação... perdi-me na pergunta... As lideranças de topo, nomeadamente a direção teve um envolvimento muito grande na equipa. Em todo o processo, ajudou a dinamizar muito o processo, tendo no entanto conseguido manter a distância ao processo que era necessária, sendo que a Diretora da Escola faz parte da equipa, mas conseguiu sempre manter-se mais ou menos isenta da análise das coisas e das decisões.

As lideranças intermédias e estamos a falar de Coordenadores de Departamento, de Diretores de Turma, etc., envolveram-se muito, participaram ativamente e... eu acho que correu bem, que... Durante, durante, durante [a implementação do processo] porque apesar de já existir o tal trabalho do Observatório da Qualidade, no estudo dos modelos foi aquando da implementação do primeiro modelo CAF, em 2006, que a equipa se abriu à escola e,

portanto, que foram feitas sensibilizações aos professores, aos encarregados de educação, aos alunos, para participar nos inquéritos; reuniões gerais de professores na CAF 2006, essencialmente reuniões gerais de professores e o Conselho Pedagógico também teve um papel ativo porque muita informação, relativamente à autoavaliação, muita informação passava pelo Conselho Pedagógico para se poder disseminar por toda a escola e portanto todos tiveram um papel muito importante.

Na CAF 2009, o processo foi alterado significativamente, ou seja, para que se estivesse mais próximo da comunidade educativa, para que a equipa de autoavaliação estivesse mais próximo de todos os intervenientes, substituiu-se as reuniões gerais para informação e para sensibilização, elas foram substituídas por reuniões de Departamento. O grupo era mais pequeno, o espaço era outro. A questão logística teve importância porque as reuniões gerais eram no ginásio, as reuniões de Departamento eram em salas, portanto, era mais fácil chegar às pessoas.

O aluno... o aluno teve um papel importante também. Temos um aluno que é representante dos alunos na equipa de autoavaliação. Com os...

Que perceções tem da escola antes da implementação do processo a nível de resultados académicos/qualidade do ensino?

E1: Em termos gerais, os resultados académicos melhoraram na escola. Agora, põe-se a hipótese que um dia havemos de fazer um estudo para provar isso. Os resultados já eram bons, melhoraram.

Existe um plano de melhoria que já existia e que não teve grandes efeitos na primeira CAF, está a tê-los agora na segunda, que é responsável pela monitorização dos dados escolares. Esta equipa produz relatórios no início do ano, produz relatórios em cada um dos trimestres com... em articulação com uma outra equipa que é a CPAA (Comissão Pedagógica de Acompanhamento de Alunos). Esta equipa faz o estudo dos resultados escolares em cada trimestre que fornece ao Observatório e a toda a escola, para que em reuniões de Departamento e de Grupo se possa fazer a análise dos resultados, a definição de estratégias, etc.

Antes de implementar o processo era... fazia-se alguma coisa, mas muito pouco porque não havia nenhuma sistematização. A recolha de dados era também muito diminuta porque não tínhamos ferramentas informáticas que nos permitissem trabalhar os dados e é o que temos vindo a fazer ao longo do tempo é criar as ferramentas também.

E a nível dos principais documentos orientadores da escola?

E1: Ora bem, os documentos orientadores existiram sempre, os decorrentes da Lei. O que acontecia, na minha opinião particular, que vale o que vale, o que me parecia que não havia uma visão de conjunto nem havia uma articulação entre os vários documentos e estou a falar de Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, etc., etc., todos os documentos estratégicos da escola, não havia uma uniformização desses documentos. Agora, não sei, tenho sérias dúvidas que isso se deva à intervenção da equipa de autoavaliação. Eu julgo que tem mais a ver com uma visão de gestão da Diretora que tomou posse em 2002.

E a nível do trabalho colaborativo dos professores?

E1: Uma das áreas diagnosticadas na aplicação da CAF foi a da necessidade de existirem espaços comuns para os professores e quando falo aqui em espaços, não são espaços físicos, são tempos. E foi criado no horário dos professores duas horas semanais a que se chamou articulação curricular. Que faz o quê? Nessas duas horas todos os professores do mesmo grupo disciplinar estão reunidos para fazer o trabalho de grupo, a análise de resultados, a definição de estratégias... Portanto, todo esse trabalho, agora temos tempos para isso. Numa primeira fase eram dois tempos semanais, digamos que a política instalou-se, dois tempos semanais eram... enfim, para início, que foi considerado correto. Neste ano e porque já existe uma mecanização do trabalho das pessoas... foi nos dois últimos anos. Antes não existiam, não. Isto resultou da última CAF, da última. Não havia, não havia porque a necessidade ainda não tinha sido diagnosticada, foi diagnosticada em 2009.

Que perceção tem a nível da ligação da escola ao meio? E do envolvimento dos professores e pais na vida da escola?

E1: A escola com o meio, já vamos aos pais. A escola com o meio. E assim, a escola teve sempre, pela perceção que eu tenho, e repare que nos primeiros anos andamos sempre muito bem sem conhecer a escola, não é? Pela perceção que tenho, a escola foi sempre muito aberta ao meio e fez sempre atividades viradas para o meio. Mas, a escola nunca teve a preocupação de divulgar estas práticas à comunidade. Sei lá... Área de Projeto de algumas turmas era no [Teatro] Virgínia com espetáculos, era em espaços com exposições, mas fazíamos as exposições cá dentro, o que não tinha uma visibilidade muito grande do exterior. Passámos a ter numa das nossas áreas de melhoria a divulgação de boas práticas, a criação de um jornal digital que teve uma importância grande na divulgação das atividades; tínhamos um jornal em papel, bons tempos. Temos, neste momento, um jornal muito apelativo, digital, bonito, com notícias... sempre com uma atualização muito rápida, com notícias recentes. Portanto, a criação do jornal para a divulgação das boas práticas foi mais um resultado da equipa de autoavaliação. Embora seja muito difícil aqui estabelecer ali uma linha limite onde é que começa a dinâmica da direção e onde é que entra a equipa [de autoavaliação].

E a política de comunicação a nível interno e externo?

E1: A comunicação externa é feita pelo jornal digital e pelos jornais regionais. Em termos de comunicação com o exterior, do que me lembro, havia apenas a preocupação da Direção de enviar algumas notícias aos jornais regionais. Neste momento, a escola... A página ainda tem ali umas correções a fazer. Ah. Estava a ver se me

lembrava da data... em 2007 foi criada uma comissão da escola, a Comissão do Jornal, que trata da comunicação da escola com os outros órgãos. Então, todas as atividades que são realizadas são encaminhadas para o endereço de *e-mail* desta comissão, que é a Comissão do Jornal, que trata as notícias, divulga no nosso jornal e as que, enfim, têm maior impacto para a comunidade local são enviadas para os jornais regionais, mais recentemente. Antes era mais pontual e divulgavam-se ao exterior muito pouca coisa. Só, só grandes acontecimentos, ou seja, a escola tinha coisas de importância, realizava atividades de importância que a comunidade local desconhecia porque nós não fazíamos muita divulgação. Julgo que aí a necessidade de criar essa equipa vem, um bocadinho, da primeira CAF.

Que razões levaram a escola a optar pelo modelo CAF?

E1: Vamos lá ver aqui se lhe encontravas... Ora as...duas ordens de razões. A primeira porque era o modelo utilizado pelos organismos da função pública. Segunda razão, a União Europeia estava naquele momento a desenvolver um modelo CAF específico para a Educação, que só vai sair agora, mas que... e portanto tínhamos a oportunidade de utilizar um modelo que estava em desenvolvimento, ou seja, tínhamos a esperança de que ele tivesse saído mais cedo, o modelo específico da CAF Educação e pudéssemos usar um modelo recente, específico para a Educação e que não...cuja implementação não era... não era muito complicada.

Qual é o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação?

E1: Inicialmente, o Observatório da Qualidade tinha...era uma comissão, era uma estrutura alargada que tinha muitos intervenientes exteriores à escola. Com a implementação da primeira CAF e a vinda do...da Avaliação Externa esses dois conceitos de Observatório da Qualidade e equipa de autoavaliação fundiram-se um pouco. E, então, neste momento, temos um Observatório da Qualidade de que fazem parte todos os seus elementos na equipa de autoavaliação, ou seja, já são um órgão único que é o Observatório da Qualidade e que faz a autoavaliação da escola. Já não há diferenças.

Ora bem, se calhar não estou a chegar à sua pergunta. Ora bem, o Observatório da Qualidade além de implementar a CAF, recolher os resultados, tratar os resultados e fazer o relatório final, acompanha toda a implementação, define áreas de melhoria, constrói planos de melhoria e faz a coordenação da implementação desses planos. Além disso, trata os...faz a monitorização dos dados escolares em permanência e produz todos os documentos que são necessários para a reflexão da escola sobre os resultados escolares. Essencialmente é isto.

E como se processa a recolha de informação por parte da equipa de autoavaliação? Que dados são recolhidos? Que tipo de reflexões/avaliações são feitas?

E1: Não é bem recolha, é monitorização, porque a recolha é feita por outros órgãos, por outras estruturas. Ora bem, tudo o que tem a ver com dados de alunos, turmas, avaliação, assiduidade e resultados é feito pelos Diretores de Turma que recolhem esses dados e os enviam diretamente ao Observatório. Depois a avaliação de alunos, apoios educativos é construído no final de cada período, pela CPAA, é construído um relatório de Avaliação do 1º Período que serve para análise e definição de estratégias logo no início do período seguinte. Estes são os dados recolhidos pela CPAA. Depois, ainda do Observatório, recolhe dados dos Serviços Administrativos, da Biblioteca Escolar; estamos a falar dos Serviços Administrativos, em aulas de substituição, da Biblioteca Escolar pela ocupação dos tempos...das aulas de substituição. Em termos numéricos, porque enfim, só sabendo... Por exemplo, tenho em mãos um documento que vai fazer...vai verificar se todas as aulas em que era preciso haver substituição a houve de facto, o número de aulas em que houve substituição com plano de melhoria, sem plano de melhoria, perdão, não é plano de melhoria, plano de aula e portanto, não...Preparamos documentos para a Biblioteca fazer a recolha porque é aí que se centra as aulas de substituição, são geridas pela Biblioteca que nos fornece os mapas finais que nós tratamos e propomos estratégias... fazemos um documento onde o Observatório propõe à Direção estratégias para melhorar aquilo. Obviamente que agora nesta questão das aulas de substituição vai recair sobre os horários, não é; construir os horários de forma a que haja sempre professores que possam substituir, etc.

Também temos entre mãos, neste momento, temos entre mãos... temos desenvolvido, ao longo do ano, que tem a ver com os testes intermédios porque a escola se candidatou à realização dos testes intermédios ao longo do ano e... quando vêm os resultados do GAVE o Observatório da Qualidade vai atualizando um documento mestre a que têm acesso todos os professores da escola que está disponível para todos, onde estão as médias nacionais, as médias da escola, o número de alunos nacionais, o número de alunos da escola, calculamos mais alguns dados como o desvio padrão e a média... e a taxa de sucesso.

A análise, vamos lá ver... a nossa análise em termos de Observatório não pode ir muito além de subiu em relação ao ano anterior, desceu, portanto, fazer uma comparação entre ambos.

Temos um documento que é atualizado, sei lá, semanalmente, que as pessoas têm acesso; depois, todos têm acesso, obviamente. O grupo de Físico-Química vai debruçar-se sobre os resultados de Físico-Química, outro grupo debruçar-se-á sobre os resultados do seu grupo. Portanto, concebemos um documento único que os grupos disciplinares fazem a reflexão na articulação curricular.

Pode indicar que critérios têm presidido à constituição das equipas de autoavaliação?

E1: Ora, a equipa tenta ser o mais representativa possível da comunidade escolar. Procurámos ter sempre professores, alunos, pais e representante do pessoal auxiliar, temos todos...e a diretora de escola. Temos estes órgãos representados na equipa; ela pretende ser o mais representativa possível, enfim, da escola, todos os órgãos... ah e temos alunos; um aluno.

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação da Diretora e do Presidente do Conselho Geral?

E1: Eu acho importante. Eu acho importante... ah. Embora a Diretora tenha tido... não tenha participado em todas as reuniões da equipa, participou naquelas que...em que eram definidas as propostas de estratégia, nessas participou. Quando se trata da análise, enfim, do que funciona melhor e pior porque um órgão como este tem necessariamente de falar dos constrangimentos, das coisas boas, das coisas menos boas da escola e portanto, às vezes é importante que não estejam representados... epá pode cortar isto, no sentido de as pessoas se sentirem sempre muito à vontade para dar as suas opiniões e para dizer o que pensam sobre o funcionamento da escola, nunca esteve em causa.

O presidente do Conselho Geral, sim, sim, faz parte da equipa. É importante porque se produzem... produz-se muita coisa no Observatório de Qualidade e ele é a pessoa que faz a ligação entre o Observatório e o Conselho Geral. Portanto, procuramos que alguns documentos, enfim, os que não são muito específicos passem no...cheguem ao Conselho Geral, nomeadamente resultados escolares, portanto, avaliação. Produzimos um documento no final do ano que é a avaliação, isto é importante e eu não referi atrás, a avaliação do Plano de Atividades é feita pelo Observatório. Portanto, ao longo do ano vão-nos chegando fichas de avaliação de cada uma das atividades. E somos nós que recebemos... definimos, é o que estamos a fazer neste momento é a afinar para este ano os últimos... os modelos de relatório que queremos que sejam apresentados pelas estruturas de forma a podermos recolher os dados que necessitamos e por forma a termos dados suficientes para produzir esse relatório final de avaliação; não pode ser no final do ano letivo, tem que ser no início do próximo porque nós queremos incluir os resultados dos exames e isso só se consegue após o final do ano letivo. E queremos colocar sempre nesse relatório o que é feito pelos nossos alunos, entre aspas, ou seja, só depois das matriculas e da constituição de turmas e de começarem as aulas é que nós conseguimos perceber se os nossos alunos abandonaram o ensino ou não, porque tentamos segui-los a todos. Nós fazemos, depois no início de setembro, aliás durante o mês de setembro vamos verificar se os nossos alunos todos se continuaram na escola, se saíram da escola, se abandonaram o sistema de ensino, se foram para outra escola; temos a indicação de tudo isso e o Observatório precisa desses dados.

Que outros órgãos e estruturas se encontram envolvidos no processo de autoavaliação?

E1: Ora bem, se calhar tenho de voltar um pouquinho atrás porque há pouco quando falei na constituição da equipa não referi um pormenor importante que é assim, por exemplo, nos professores está um Coordenador de Departamento, está a Coordenadora dos Diretores de Turma, as próprias estruturas intermédias da escola estão todas representadas no Observatório. Isto facilita-nos muito em termos de comunicação.

A Associação de Pais envolve-se muito. Todos os professores da escola estão envolvidos no processo de autoavaliação. A equipa de autoavaliação sim, julgamos que é representativa. Deixe-me só dizer-lhe isto, todos os professores da escola estão envolvidos no processo de autoavaliação. Porquê? Porque procuramos estabelecer planos de melhoria em que cada um desse o seu contributo, ou seja, ao nível dos resultados escolares, ou seja, ao nível do comportamento dos alunos, todos têm um papel importante, porque para todas as áreas foi definido um conjunto de regras que têm de ser aplicadas por todos os professores e que vêm da equipa de autoavaliação, ou seja, vem do Observatório da Qualidade.

E como vê o envolvimento desses outros órgãos e estruturas?

E1: É grande, é grande. Posso dar um exemplo prático disto. Uma das atividades de uma das áreas de melhoria que tem a ver com o funcionamento da escola, não sei o número...tinha como finalidade...uma das finalidades era a de construir para cada órgão e cada estrutura o organograma funcional e organigramas de processos para todas as atividades que são desenvolvidas nessa estrutura e isso está a ser feito. Os organigramas estruturais foram feitos pelo Observatório e agora estão todos os professores do Departamento a fazer os organigramas de processos, portanto estão a fazer todos os mapas de funções e mapas de processos do seu Departamento. E isto cria um envolvimento significativo das pessoas e das estruturas.

Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo? Foram concretizadas algumas ações de formação neste âmbito?

E1: Ora bem, a escola tem contado, este ano não contou, mas tem contado com o apoio de uma empresa externa para fazer o acompanhamento da CAF. E este ano restringiu-se a isso, ou seja, a empresa externa fez formação, implementou a CAF e fechou o ciclo. A implementação dos planos de melhoria já foi da inteira responsabilidade do Observatório da Qualidade. Portanto, a empresa cessou os serviços; assegurou a formação inicial.

Este foi o ano anterior. Temos reunião do Observatório na próxima quarta-feira. Porquê? Porque vamos iniciar um novo ciclo de formação, porque queremos nestes dois anos candidatar a escola à certificação EFQM. Só existem duas escolas a nível nacional certificadas com esta qualidade. E, portanto, esse é o nosso próximo objetivo para estes dois anos. Vamos iniciar o ciclo de formação na próxima quarta-feira.

A ação houve, houve alguma... houve duas ou três sessões só para a equipa do Observatório, para os outros professores não. Foi feita por essa empresa.

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação?

E1: Eu tenho... Antes de ser Coordenadora tentava contribuir com as minhas opiniões e a minha reflexão sobre a escola em todas as minhas intervenções. Enquanto Coordenadora tenho que fazer isso, tenho que coordenar e ao longo do tempo tenho que ir tendo sempre noção do que é que está a ser feito dos planos de melhoria, motivar um pouco os participantes quando a coisa começa a esfriar e depois tenho tido uma ligação forte com a Direção para que os dados que nós temos tenham alguma utilidade para a reflexão da escola sobre todos os parâmetros e

quando falo em todos os parâmetros, falo em resultados escolares, em relação de funcionários com os alunos, funcionários com os professores em todos os âmbitos, até nas relações interpessoais e na eficácia de alguns serviços não vá... e fazemos a análise e trocamos impressões. A equipa do Observatório é muito isto. Às vezes são até alguns desabafos que contribuem para... Tento ouvir, tento ouvir na medida do possível e usar essa informação de uma tentativa de melhorar o que na minha opinião não está bem e trocar impressões, troco impressões com a direção, com as outras pessoas, enfim tento ter aqui um papel conciliador, conducente à melhoria.

Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF?

E1: Eu acho que o modelo é satisfatório. Eu diria até que o modelo é bom, desde que se consiga motivar o suficiente para que as pessoas respondam aos questionários. Ora, a nossa opção é e aqui que às vezes as coisas não resultam bem. Se nós optámos por recorrer a uma empresa externa não foi por uma questão de mandar para os outros o serviço, não é isso. Nós, enquanto Observatório, estávamos em condições de fazer quase tudo. A questão de ser uma empresa externa tem a ver com o à-vontade que as pessoas que respondem aos questionários têm por aqueles dados não irem ser trabalhados diretamente pela escola. Eu acho que torna o processo mais credível, mais seguro e portanto, nós enquanto Observatório, não sabemos nada dos questionários; só sabemos quantas pessoas responderam. E a participação não foi... no primeiro questionário foi muito baixa, no segundo melhorou um bocadinho, estou a falar foi muito baixa e melhorou um bocadinho nos professores e baixou muito nos funcionários. Nos funcionários baixou por... pela conjuntura externa que não tem nada a ver com o Observatório. Foi... Os questionários foram aplicados no exacto momento em que os funcionários souberam a sua avaliação e portanto, nesse dia, ou uma coisa assim, e portanto os ânimos estavam quentes e eu julgo que tem aí alguma relação. Da parte dos pais foi muito boa, da parte dos alunos também, da parte dos professores nem por isso.

E a aplicação do modelo?

E1: Fácil, muito fácil. A adesão dos professores tivemos largas discussões sobre o assunto. E neste momento, eu pessoalmente não faria igual. [O motivo] Não sabemos porque também houve uma conjuntura externa péssima que foi a avaliação dos professores estava no auge. Isto pode ter condicionado. Outra coisa que pode ter condicionado e que nunca saberemos se condicionou foi o facto de as pessoas receberem a sua chave de acesso por *e-mail*. E, provavelmente, não é o caso, mas nós não temos acesso nenhum às respostas, não temos. A aplicação é o *linesurvive*, portanto, gera os códigos, manda para aqueles endereços de *e-mail* e não sabemos rigorosamente nada. Não sei se houve alguma inibição pelo facto de ter recebido por *e-mail*. Neste momento não faria assim. Mas, e já dei até sugestões noutras escolas para que o não fizessem. É difícil porque estes dois fatores não conseguimos isolar um do outro e, portanto, a conjuntura externa, política mesmo, era enfim...foi aquele...foram aqueles, aquele ano quente da avaliação de desempenho, da greve geral de professores... Foi uma época complicada.

Como foi feito o relatório de autoavaliação?

E1: O relatório de autoavaliação foi feito pela empresa. Foi aí que cessou a participação da empresa, apesar de depois ainda terem vindo fazer alguma formação para a construção dos planos de melhoria, mas foi por aí. Não, eles... não tivemos nenhuma participação na elaboração do relatório. Eles recolheram os dados através dos questionários e fizeram questionários a pais, alunos, funcionários e professores. Trataram os dados, construíram o relatório. Ora bem, sendo eu desta área, houve alguns aspetos que eu pedi que fossem contemplados no relatório depois da proposta de estrutura que eles nos fizeram, eu fiz algumas sugestões que foram respeitadas. Correu tudo muito bem.

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E1: Eu tenho a esperança de que tenha servido para isso mesmo, para um processo de melhoria contínua. E eu acho que muito ou pouco alguma coisa se vai melhorando. Passou a fazer esta monitorização dos dados escolares que eu considero importantíssima porque ela serve, barra, obriga a uma reflexão sistemática por parte dos grupos disciplinares, dos Conselhos de Turma...

Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da autoavaliação?

E1: Todos, todos. Depois de implementada a CAF, o relatório foi divulgado, estou a falar no último, não estou a falar no outro porque no outro já não me lembro de nada, neste último, 2009. Depois de a empresa nos ter dado o relatório, de termos analisado bem o relatório, construímos um PowerPoint de resumo do relatório. É óbvio, divulgamos o relatório à escola toda e depois reunimos sectorialmente dois elementos da equipa de autoavaliação. Tivemos todos envolvidos, dois numa reunião, dois noutra, dois noutra. Reunimos com alunos, reunimos com os funcionários e fizemos as tais reuniões de Departamento. Estive numas sete ou oito. Então o que é que fizemos nessas reuniões? Fizemos três coisas: apresentámos o relatório, a síntese do relatório; apresentámos as nossas propostas de planos de melhoria para a escola, aceitámos sugestões em cada uma destas reuniões aceitámos sugestões e aceitámos ajudas voluntárias para participar no processo. Depois disso refizemos com essas sugestões, enfim, voltámos a reunir, refizemos os planos de melhoria e começámos a implementar. Portanto, a sua pergunta era... em todos, em todos. E sei que, portanto, com alunos, alunos, alunos que não foram os alunos todos da escola, obviamente, foram os Delegados de Turma.

Reunimos com os Delegados de Turma para fazer isto, reunimos com funcionários, reunimos com os professores por Departamento e sei que a Representante dos Pais na equipa fez também reuniões com Pais e aceitou-se sugestões da Associação de Pais, etc.

No Conselho Geral também foram apresentados; também aceitámos sugestões, embora aí o grupo é muito eclético e visões diferentes das coisas. Não tenho de memória se houve muitas sugestões para...voluntários não houve, sugestões não sei se houve muitas.

Que consequências tem tido a autoavaliação na organização e no funcionamento da escola, por exemplo, a nível de reformulação dos principais documentos orientadores, na melhoria dos resultados académicos dos alunos?

E1: Na melhoria dos resultados académicos eu julgo que houve, não tanto pela equipa de autoavaliação, mais pela reflexão que os professores se habituaram a fazer em grupo. Agora, provavelmente, vai dizer-me que... julgo que sim. Recolhemos dados, divulgamos dados já direcionados para as várias estruturas que depois refletem, isto ao nível dos resultados escolares. Dos documentos orientadores foram todos reformulados, todos e foi criada a tal homogeneidade entre os documentos porque era uma ideia comum entre todos que os documentos não eram muito, não... aliás alguns documentos pareciam que não tinham nada a ver uns com os outros e, portanto, foi feita uma reformulação de todos, desde o Projeto Educativo e devo dizer que foram analisados Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Plano de Intervenção da Diretora... falta-me aqui um, Plano de Atividades. O Plano de Atividades, então, foi completamente reformulado.

Eu julgo que a vontade da Diretora de mudar algumas coisas mais o fato de passar a haver na escola uma equipa do Observatório que tinha um espaço para refletir sobre as coisas e que as pessoas se juntavam para refletir sobre as coisas, eu acho que foi fundamental ambas as coisas, porque a Senhora Diretora tem de facto uma vontade muito grande sempre em melhorar.

E a nível do envolvimento dos professores e pais nas atividades da escola?

E1: Envolveu todos, sim.

E ao nível da projeção da escola na comunidade envolvente?

E1: Envolvente, envolvente não lhe consigo... não tenho essa perceção. A perceção que eu tenho é assim: a equipa de autoavaliação passou a ter visibilidade no Conselho Geral que é o que está para nós mais próximo do local. É importante, eu julgo que é importante, eu julgo que é importante, fizemos alguma divulgação externa, mas não fizemos muita. Não tenho perceção do impacto, é difícil, é difícil. Mas deu-me uma ideia, é uma coisa a tentar medir.

Trabalho colaborativo dos professores?

E1: Sim.

E ao nível da comunicação a nível interna e externa?

E1: Sim e depois foi, foi... e houve... foi diagnosticada uma necessidade de comunicação, de intensificar a comunicação entre os professores e as estruturas. Por exemplo, o facto de a mesma informação chegar a toda a gente ao mesmo tempo e de forma igual é fundamental. E, então, passamos a usar muito, como meio de comunicação entre as várias estruturas, o *mail* e o *moodle*. Todos os professores têm o *mail* institucional por onde recebem e enviam tudo o que é necessário. A comunicação entre as estruturas e os professores também melhorou. Era uma das áreas a melhorar no nosso diagnóstico e estou a pensar que, por exemplo, os Coordenadores passaram a reunir-se depois do Conselho Pedagógico, passaram a reunir-se os quatro porque são eles que divulgam a toda a escola essas informações; passaram a reunir-se os quatro a redigir as informações a mandar a toda a gente e nas reuniões de Departamento deixou de se perder tempo com as informações e passou... Igual para todos, para todos os professores da escola. Não passou... a informação não passou a depender de quem a dissemina, ou seja, acontece-nos muitas vezes ouvir exatamente a mesma coisa e a mim aconteceu-me imenso, estar no Conselho Pedagógico ouvir uma informação e depois essa informação ia a reunião de Departamento e depois, ia a reunião de grupo e quando eu chegava ao grupo e a ouvia... Assim, as informações são dadas a seco, num documento para toda a escola, redigido pelos Coordenadores um resumo do Pedagógico para toda a escola. E depois nas reuniões de Departamento não se perde tempo a dar informações que era sempre uma lista enorme e o tempo é rentabilizado para a reflexão dos problemas do Departamento dos resultados dos alunos... Antes não era feito assim; toda a gente se lembra como eram feitas as reuniões. Sabe como eram as reuniões? Faz ideia? Era uma reunião de grupo de duas horas, hora e meia era gasta a dar as informações do Pedagógico. E depois, quando eu saía da reunião de Grupo e chegava lá fora e me encontrava com uma colega de outro Grupo, a informação não era bem a mesma, percebe? Isso acabou. Melhoraram, melhorou muito a comunicação entre as estruturas. Contribuíram as duas coisas. Numa primeira fase o diagnóstico do problema e a sugestão para o melhorar e por outro a vontade da Direção e do órgão em causa para implementar aquela medida porque podem... uma equipa de autoavaliação pode fazer mil medidas, se as pessoas que as têm que implementar não as implementarem nada feito.

Que avaliação faz do grau de consecução das ações de melhoria?

E1: Quer números, não é? Da implementação? Se já foi muito ou pouco? Estamos aí com um problema numa das áreas... portanto, as áreas são cinco. Já foram reformuladas várias vezes pelas equipas que as estão a implementar, porquê? Porque, por exemplo, a Associação de Pais chegou à conclusão... a Representante da Associação de Pais, que está a coordenar uma das áreas de melhoria, chegou à conclusão que foi pouco ambiciosa e portanto que conseguiam fazer muito mais e fizeram.

Mas concretizaram essas ações? Qual o grau de consecução dessas ações de melhoria?

E1: Sim, sim; cento e oitenta, cento e oitenta. Estou a tentar ir uma de cada vez porque não fazia conta com essa pergunta. A primeira área de melhoria está nos oitenta [por cento], porque entram nessa primeira área de melhoria os mapas de funções e de processos que é uma coisa que para nós eram seis meses, mas não conseguimos porque é feito pelos órgãos, demora mais tempo. A terceira [área de melhoria] são a dos resultados escolares, tudo o que era possível fazer, está cem. Tudo o que era possível fazer até este momento está feito, à exceção de uma coisa, à exceção de uma coisa, mas nós fizemos, depois não tivemos *feedback*; tem a ver com os convites para protocolos com outras escolas para podermos atingir o nível de alguns itens. Convidámos duas escolas, uma delas disse que não, que tinha outras prioridades, o que se compreende; outra disse que sim, aceitou o protocolo, ficou de marcar uma data, ainda não marcou e faz o mês que vem um ano. E agora perdi-me outra vez... ah, três, quatro, é aqui, é aqui, há uma que não, há uma que não se conseguiu, numa área que era muito difícil. Era uma área de melhoria que tinha em vista definir os papéis de todos na escola e melhorar, isto ao nível dos Serviços Administrativos, e melhorar significativamente a eficácia dos Serviços Administrativos. Ora bem, mas sem ovos dificilmente faremos omeletes e Pessoal de Secretaria é cada vez menos e o serviço de secretaria está a aumentar por força da existência de CEF's e Profissionais, o volume de trabalho de secretaria aumenta muito, em termos puramente administrativo, sem atendimento. Muito difícil, muito difícil porque as pessoas envolvidas na área de melhoria... É assim, enquanto são professores envolvidos nas áreas de melhoria a gente faz até de noite, não é? Os funcionários entram às nove e saem às cinco, portanto.

Nessas áreas em que intervêm os professores foi muito mais fácil. Na parte administrativa é muito mais difícil. E depois também houve, houve...enfim, a conjuntura externa que tem a ver como esta mudança de que todos os concursos, todas as aquisições têm que ser por aquelas plataformas, enfim, plataformas de compras do Ministério da Educação que faz perder imenso tempo. Contudo, e portanto, não restou muito tempo para implementar as áreas de melhoria. Mas tenho esperança de que a coisa ainda vai aumentar um bocadinho até ao final do ano.

Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os *rankings* ou os resultados da autoavaliação? Porquê?

E1: Ora bem, a escola em setembro... tenho que ir por ordem de tempo, em setembro, tendo por base os resultados... as classificações internas dos alunos, as classificações de exame faz um relatório que para nós são os dados mais fidedignos. Porquê? Porque trabalhamos os alunos individualmente. Definimos vários indicadores de análise e esse é o nosso documento base de início do ano. É com esse documento que se definem as estratégias anuais. Estou a falar de estratégias de resultados escolares, definem-se as metas, depois surgem os *rankings* que..., final de outubro, e com os *rankings* fazemos o quê? Vamos pegar nas bases de dados do Ministério da Educação (ENES e ENEB) e fazemos uma análise com todos os alunos. Eu não sei se, enfim, se já tentou analisar aqueles documentos ENES e ENEB com os quais constroem os *rankings*, mas são uma coisa fantástica. Esta análise destes *rankings* e destas bases de dados do Ministério da Educação conduzem-nos a resultados divergentes dos nossos, com um desvio significativo. Por exemplo, a média obtida pelo ranking que é a média da base de dados do Ministério da Educação tem todas as provas realizadas. Isto faz com que, entre parêntesis, um aluno que vai à 1ª fase e também vai à 2ª não conta como um aluno, conta como dois alunos porque são duas provas. Isto se for só um aluno e se a sua média não se desviar muito da média da segunda prova e primeira não se desviar muito não causa grande mocha, mas de outra forma causa. Porquê? E nós não trabalhamos... apuramos tudo, mas não trabalhamos com estes dados. Estes dados só nos servem para nós nos, enfim e calculamos estes dados com estas margens de erro para a escola e a nível nacional, produzimos um documento anual a que chamamos documento dos *rankings* e colocamos os *rankings* entre aspas, enfim, só para nos situarmos, se quiser posso mostrar o documento, na média nacional. Enquadramo-nos na média nacional, sabendo que existe ali uma margem de erro muito grande que é o Ministério da Educação trabalha com provas, nós estamos ali a trabalhar com provas, mas os nossos dados reais são os de setembro. E são os de setembro, porquê? Porque um aluno que vai à 1ª prova e à 2ª, nós anulamos a pior nota e ficamos com a melhor, porque é com a melhor que ele vai progredir, não é com a pior. Estes são os nossos resultados reais. Trabalhamos com número de alunos. Depois...

Damos uma grande importância a estes dados produzidos em setembro, são os nossos dados reais. Depois, fazemos só a comparação nacional com a base de dados do Ministério da Educação feita por prova. E este ano trabalhamos muito mais um documento metas 20/15 para estabelecer as nossas metas anuais para os próximos quatro anos. O Observatório trabalhou muito em cima deste documento. Estas metas não foram definidas por mais ninguém, foram definidas pela equipa do Observatório, com a aprovação da Senhora Diretora. Depois, este documento produzido pelo Observatório foi divulgado a toda a comunidade escolar, que são as nossas metas para o próximo ano. Fizemos reuniões com alunos, com cada um dos Departamentos; a equipa do Observatório foi às reuniões de Departamentos. Por isso, é que eu me parece que a equipa do Observatório tem agora maior visibilidade interna, porque nós quando temos dados a divulgar vamos às reuniões e divulgamos, apresentamos os resultados, não fazemos análise. A análise fica para fazer por quem de direito. Nós podemos fazer a nossa análise, damos sugestões de melhoria, mais nada. A análise propriamente dita dos resultados escolares é feita pelos Departamentos.

Vamos lá ver, os *rankings* têm aquele impacto de dois dias. Depois, há escolas que usam esses resultados e escolhem ali a sua melhor nota para fazer publicidade no jornal. Isto pode ter algum impacto na opinião pública, pois não sei. Só medindo, não é? E ainda não fizemos nenhum inquérito por aí, nenhuma sondagem que andássemos a procurar qual era o impacto que tinha esta ou aquela escola na opinião pública.

Em que medida a autoavaliação tem constituído uma metodologia regular e sistemática que monitoriza a eficácia do desempenho da escola?

E1: O nosso objetivo é recolher dados de cinco anos. Recolhemos... Começámos a fazer este trabalho há cinco anos, portanto, estávamos agora na linha, no ciclo dos últimos cinco anos, com dados todos apurados. Entretanto, há cinco anos foram definidos indicadores, nós definimos indicadores do que queríamos recolher e há dois anos... durante este ano letivo chegámos à conclusão que tínhamos que voltar a fazer uma reformulação dos indicadores. Porquê? Para nós é muito importante a média, ou seja, aquilo que os alunos sabem. Para o Ministério da Educação tornou-se mais importante quantos passam, quantos reprovam. Uma prova disso é o documento 20/15 em que nós não estivemos nos últimos cinco anos apostados em calcular taxas de sucesso por disciplina, fazíamos taxas de sucesso por alunos da turma e, portanto, tivemos que fazer uma reformulação desses indicadores. Eu estou a tentar, nos tempos livres, recuar um bocadinho e ir lá atrás ver se consigo, através do sistema informático, recolher dados para completar, em termos de resultados. Repita-me a pergunta.

Pronto, vou completar. Como temos dados dos últimos cinco anos, nesse relatório inicial, não de início de ano letivo, nós estabelecemos comparação de alguns valores com anos anteriores. E, portanto, estamos em condições de dizer se os resultados melhoraram ou se pioraram, isto ao nível dos resultados escolares.

Sim, já implementámos duas CAF's e vamos implementar a terceira com o objetivo de nos candidatarmos à certificação EFQM.

Sim, sim, não paramos. Nunca parámos. Definiu-se o modelo, aplicaram-se questionários, fez-se o relatório de autoavaliação, definiram-se planos de melhoria, implementaram-se os planos de melhoria, implementaram-se duas CAF's... 2007 até 2011 e neste momento estamos a fechar o ciclo, estamos a fechar. Supostamente íamos fechar este ciclo da 2ª CAF, portanto, com a implementação dos planos de melhoria, em dezembro. Mas, queremos aqui, enfim, abreviar o processo e como a implementação dos planos de melhoria...se nós conseguíssemos 95% era ótimo, terminávamos agora em julho, no máximo em setembro e iniciávamos novo plano em setembro. No entanto, começávamos logo outro em setembro/outubro. No entanto, a formação para esse outro já estamos, já vamos começar a fazer. Estamos a preparar. Estamos a terminar o segundo [ciclo].

O que pensa ser necessário para que o processo de autoavaliação se constituía como uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola?

E1: São precisos meios, são precisos meios. É assim, nós, nós... está, está... a filosofia de que tem que existir um processo de autoavaliação na escola está implementada, aceite, não tenho nenhuma dúvida sobre isso. O problema esbarra-se... quando são coisas que se podem fazer sem recursos financeiros, a coisa faz-se e corre bem. Quando entramos ali de que queremos fazer, implementar melhorias que se prendem, por exemplo, com números de funcionários, com a participação dos funcionários, a coisa complica-se muito. A assessoria externa foi financiada...a escola deixou de ter verbas para pagar. Daí ter cessado a participação. Agora vamos tê-la outra vez, mas as questões financeiras são com a Senhora Diretora, depois tem oportunidade de lhe perguntar isso.

Já agora, deixe-me acrescentar aqui porque, por exemplo, uma das ações de melhoria era instalar, só um exemplo, instalar na sala de pessoal um computador. Ele já lá está, mas os funcionários... para acesso ao *mail*, etc, os funcionários não têm tempo para lá ir. Eles usam. Houve ações de formação que também pertenciam a um dos planos, ações de formação TIC. Os funcionários tiveram a possibilidade de aprender e a maior parte já sabia, porque há alguns funcionários que até são alunos da escola, que andam a fazer os EFA's nocturnos e portanto não tinha a ver com aprendizagem. Tem a ver com tempo. A escola tem muitos poucos funcionários para as necessidades. Tínhamos uma outra ideia que morreu logo à nascença que tinha ali a ver com a biblioteca porque a professora Bibliotecária faz parte da equipa de autoavaliação, que tinha a ver com aumentar em um o número de funcionários da biblioteca e não é possível. Porquê? Porque a escola tem, segundo o Ministério [da Educação], no rácio de funcionários por alunos excede largamente os valores mínimos. Mas, a escola tem um problema é que não tem um edifício, tem dois e mais o parque oficial e não funciona das nove às seis ou das oito às seis, funciona até à meia-noite e, portanto, isso é preciso gerir isto tudo e temos muitos poucos funcionários.

Considera que as ações de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola? Pode explicitar?

E1: Posso. Ora bem, as áreas de melhoria foram definidas... a primeira versão das áreas de melhoria e dos planos de melhoria foi definido pelo Observatório, tendo em conta o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, o Plano de Atividades não, Plano de Atividades não, o Projeto da Senhora Diretora... de candidatura... de intervenção da Senhora Diretora, o relatório de Avaliação Externa que foi feito pelas entidades, mais o nosso relatório de autoavaliação da nossa CAF implementada em 2007. Portanto, foi com base em todos estes documentos que nós fizemos a primeira versão dos planos. Depois aceitámos sugestões e fizemos a versão final.

Ora bem, tendo em atenção que a sua pergunta era... Eu julgo, foi feito... foram identificados os pontos fracos que estavam diagnosticados em todos estes documentos, porque eles coincidem no nosso relatório de autoavaliação como o relatório de Avaliação Externa, havia ali muita coincidência. Portanto, foi com base nestes dados que nós fizemos os planos. Portanto, se alguma coisa melhorou eu julgo que se deve um bocadinho à autoavaliação. Eu julgo que sim.

Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa para a sustentabilidade da autoavaliação?

E1: Foi importante. Ter sido esta ou ter existido uma? Eu acho que o facto de os questionários serem aplicados por uma entidade externa, de o relatório de diagnóstico organizacional ter sido elaborado por uma entidade externa,

dá-nos a nós, equipa de autoavaliação, algum conforto relativamente ao questionar deste ou de outro ponto. O que é que eu quero dizer com isto? Os professores, a escola toda aceitou e deu credibilidade a um relatório de autoavaliação que foi feito por uma entidade externa. Provavelmente, se tivesse sido feito pela equipa de autoavaliação, muitos resultados seriam questionados porque quando vemos que é da nossa estrutura não reagimos bem, faz parte da natureza humana e portanto não reagimos bem. Tornou-se mais fácil para a equipa de autoavaliação manter o processo, sendo que os questionários são feitos e o relatório diagnóstico é feito por uma entidade externa; dá-nos outro, outro...

Tem havido da parte da empresa passos no sentido de manter o processo ou foi só numa fase inicial?

E1: Não, nós gostávamos de contar com a participação deles; não sei se a escola, em termos financeiros, não sei. Sim, há sim e apesar de não terem qualquer remuneração pelo trabalho desenvolvido eles mesmo depois de cessarem os pagamentos, eles continuaram a manter a ligação, a mandar *mails*, a perguntar se era preciso alguma coisa, estavam ao dispor, etc. E trocámos impressões sobre alguns... eu, pessoalmente, troquei com o Caldeira algumas informações sobre o processo e o andamento do processo. Aliás, temos reunido bastante para definir esta nova política de participação.

Como considera a adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria?

E1: Vamos lá ver, as pessoas têm aderido e a prova de que têm aderido é que no seu trabalho individual produzem sempre, por exemplo, os dados que são necessários para que a equipa de Autoavaliação para que o Observatório trabalhe. Eu acho que as pessoas aderiram. Julgo até que... Eu julgo que até têm aderido mais, têm aderido mais quando se trata de produzir os elementos que são necessários e de agir em conformidade do que na resposta ao questionário. Acho que essa fase inicial... por isso é que eu acho que teve a ver com a conjuntura externa da Avaliação de Desempenho dos Professores, etc., porque depois, as pessoas aderiram bem. Sei lá, uma das áreas de melhoria era a eleição do Delegado de Turma e do Subdelegado passava a ser... queria-se que fosse diferente porque os miúdos têm tendência a votar no mais mal comportado da turma, não é? E, portanto, este ano foi por candidatura. Eles candidataram-se, apresentaram uma folhinha com o seu projeto a dizer: "Eu como delegado de turma sou capaz de fazer isto e isto e isto e isto. Vou preocupar-me com isto, isto e isto." E de facto, a coisa funcionou melhor, ou seja, não temos cabulões como delegados de turma. Agora vamos... vai ser difícil e tenho que fazer isso até ao final da semana é tentar de alguma forma avaliar se eles conseguiram fazer as coisas, os projetos deles ou visão passar uma ficha para avaliar, vamos ver. A nível administrativo... não, não, a adesão inicial, a resposta aos questionários foi para os funcionários todos que eles não estavam separados, todos os funcionários. É muito difícil quando não há meios. E neste momento a escola debate-se com uma grande insuficiência de meios operacionais e administrativos também. Aí dificulta a implementação de coisas muito direcionadas para estas pessoas.

Em que medida é realizado o benchmarking?

E1: Sim, a monitorização dos dados escolares assenta no *benchmarking*. Só há uma coisa que ainda não conseguimos fazer, enfim, que não conseguiremos ter nota dez porque, enfim, falhou o nosso plano de melhoria. Qual era a ideia? Nós já nos comparamos. Sabe que o nível dez, naquele nível de zero a dez, o nível dez é quando nos comparamos com outras organizações similares e a minha expectativa era que pudéssemos chegar ao dez na próxima CAF, mas não vamos conseguir. É assim, é preciso... nós comparamo-nos com as outras organizações similares, por exemplo, nos resultados escolares através dos *rankings*. Mas os *rankings* são aquela coisa feita por prova. Nós comparamo-nos, mas para nós é mais importante por aluno. Por exemplo, os *rankings* nacionais que são divulgados nos jornais têm só os exames realizados na 1ª fase. Ora, para nós é quase... é quase um ridículo. Porquê? Por exemplo, a Matemática e a Físico-Química, os nossos melhores alunos vão à segunda fase, têm mais tempo para se preparar, podem usufruir mais, enfim, da ajuda dos professores, quer esta ajuda seja aqui dentro da escola, quer seja fora, que sabemos que existe bastante, as explicações. E, portanto, esta comparação que fazemos com o exterior com as outras organizações, para nós, não é muito real, mas fazemo-la. Então, para fazermos comparações reais em que todos usássemos os mesmos métodos, o que é que fizemos? Procurámos escolas aqui à volta que fizessem o *benchmarking* da mesma forma que nós, ou seja, que tivessem tido a formação e apoio da *AnotherStep*, no fundo foi isto, e convidámos organizações similares, convidámos a Escola Secundária de Alcanena para comparar os dados do Secundário e convidámos a Escola Manuel Figueiredo para compararmos dados do Básico. Fizemos um esboço de protocolo. Eu reuni com a Coordenadora do Observatório da equipa de autoavaliação de Alcanena, numa primeira fase parecia que sim, mas depois não. Enfim, a escola tinha outras prioridades naquele momento, eles iam entrar naquela questão do megagrupamento e portanto tinham outras prioridades concerteza. Ficámos sem nos poder comparar da mesma forma com o Secundário. Aqui com a Manuel Figueiredo, pois fizemos o convite, os Diretores acertaram... Eu fiz uma proposta de protocolo, em articulação com a Coordenadora da equipa de autoavaliação da outra escola, esboçamos um protocolo, a Senhora Diretora fez o convite,... toda, sim, inteiramente nossa.

Aliás, enderecei o convite aqui à Coordenadora do Observatório da Manuel Figueiredo e quando fomos a Alcanena reuni com a Coordenadora de Alcanena já fomos as duas. Portanto, estamos à espera de protocolo. Claro que não vamos comparar dados sem protocolo porque não podemos. Não podemos... Já agora eu vou-lhe aqui... usámos os dados nacionais. Sim... estava a ver aqui... Eu posso dar-lhe dois relatórios. Eu depois posso dar-lhe este documento. Por acaso não tenho o de 2010, mas tenho o de 2009, dá no mesmo, depois mando-lhe o aqui de 2010...

Isto é sempre produzido pelo Observatório. Eu vou passar à frente porque aqui o índice não me parece muito importante, índice de quadros,... Este documento é disponibilizado a toda a comunidade escolar. E o que é que fizemos? Últimos dois anos, a nossa posição nos *rankings* é tirada do jornal, seguimos a SIC e seguimos todos os anos a mesma. Logo aqui fazemos uma comparação, porque são exames do Secundário, entre a nossa escola e a Artur Gonçalves. Aqui, médias globais, desde 2000...o nosso *benchmarking* e a nossa monitorização de resultados vai aqui. Bem, isto fui eu que depois andei para trás, fui calcular cá atrás, não é? Porque nós começámos aqui, mais ou menos, a recolher dados aqui. Eu depois é que fui buscar estes ficheiros e como eram os ficheiros do Ministério da Educação e estavam disponíveis e eu fui fazendo contas, andando para trás até encontrar valores para aqueles anos. Depois, aqui... com anos anteriores, neste caso com a Artur Gonçalves, que era a nossa escola... Sim, não, nós, com a Artur Gonçalves, nós fazemos com o conhecimento dos *rankings* que é público, nacional, não temos nenhum protocolo. Depois, temos aqui o número de alunos, média de exame. Estes são os alunos... são os resultados nacionais, com número de alunos e média de exame. Depois, na escola explicamos os valores nacionais e explicamos os valores da escola, resultados de exame (internos, externos, global), classificação interna, média de exame e calculamos ali a diferença entre o CIF e o exame e fazemos isto para todas as disciplinas de exame do Secundário. Começa aqui o [Ensino] Básico...

Este é o documento dos *rankings*, este é o de final de outubro, já lhe mostro o outro, este é o de final de Outubro, que é só com os *rankings* para nos podermos comparar a nível nacional. Depois, temos aqui os dados para o Básico das quatro escolas, o número de provas, médias...aqui não temos ao longo dos anos. Depois temos por nível um, dois, quatro e cinco. Fazemos isto por nível para o Básico, fazemos as médias de frequência do exame no Concelho, por escola, o exame nacional e a escola, é isto. Calculamos a média e a mediana, desvio padrão e tal, média de frequência e média de exame. Pode tornar-se importante e fazemos isto para os dois... Portanto, isto é o que fazemos com base no documento dos *rankings*. Agora, o que lhe queria mostrar não era este. Era outra coisa. Este é o documento que fazemos final de outubro, só ranking puro e duro que é o que, enfim, se pretende fazer...

Depois em relação a 2009/2010, ainda não tenho o deste ano, a equipa do Observatório faz isto em setembro. Por acaso, este ano, já foi em outubro.

Ora bem, no ensino regular...isto é oferta de escola, resultados escolares que é só a parte que diz respeito...isto é tudo o que nós temos, número total de alunos, no início do ano letivo 2009/2010. Se só precisar destes dados no início de setembro, eu dou-lhe este relatório, em relação a 2009/2010 e fica com tudo. Já agora, vê o que é que tem... tenho aqui o número de alunos, taxas de abandono... Este relatório tem dois objetivos: um é de juntar estes dados do *benchmarking* os que são relevantes e outro é de que este relatório também sirva para o Conselho Geral. Pronto, taxas de abandono, transferências, depois nos profissionais, número de alunos, exclusão por faltas,... médias das disciplinas, número de alunos, a média do Básico, depois do Secundário, taxas de transição, CIF's e exames. Mas, estes são os valores reais, ou seja, o aluno faz duas provas, conta a melhor nota. Por exemplo, para fazer este relatório e esta também é um Plano de ação do Observatório. É assim, nós divulgamos os resultados no princípio do ano. Os grupos reúnem, os Departamentos definem medidas a implementar para melhorar os resultados e depois aqui temos a avaliação das medidas implementadas, ou seja, para melhorar esses resultados escolares, uma das coisas relativamente ao Plano de Ação da Matemática, os testes intermédias, na biblioteca... que coisas se tinham feito para melhorar estes resultados. Vou andar com isto para a frente senão não saímos daqui. Tem a ver com os apoios educativos, total de alunos com apoio, estes dados todos, o gabinete de apoio à família, os clubes. Pronto, a partir daqui tem a ver com a avaliação do Plano de Atividades e já agora falta-me mostrar aqui uma coisinha só no fim que tem a ver com... está mesmo no fim, que é isto, nas...

Agora, já nas quatro dimensões da escola: a dimensão pedagógica, o que estava previsto no Projeto Educativo quanto à dimensão pedagógica, se foi cumprido ou não. E temos tudo cumprido, há só aí uma questão... e não só, planos de melhoria e Projeto Educativo porque depois o Projeto Educativo, desta vez, já foi concebido com base também no diagnóstico de necessidades da escola, exatamente.

Que relação estabelece entre a autoavaliação e os contratos de autonomia das escolas?

E1: A pergunta é difícil. Vamos lá ver, partindo do pressuposto que os contratos de autonomia vão de facto existir entre as escolas, o que eu acho que a política vai mudar, mas isso não me diz respeito agora, eu julgo que vai contribuir de forma significativa porque a escola ao definir as suas áreas de melhoria tem tendência a ser cada vez melhor.

Se conseguirmos a tal certificação, isto é segredo que nos vamos candidatar, se conseguirmos a tal certificação, é ouro sobre azul e julgo que podemos estabelecer com as entidades competentes e porque queremos melhorar bastante, ainda, julgo que vamos conseguir estabelecer com as entidades competentes contrato de autonomia rapidamente.

Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato?

E1: Sim, eu acho que sim. Já e julgo que é um dos projetos da Direção. Julgo que não...a Senhora Diretora dirá muito melhor. Veja lá se quer mais alguma coisa.

Gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda pertinente?

E1: Não...acho...Eu gostava de lhe dizer que o projeto do Observatório da Qualidade, julgo que veio para ficar. Julgo que a escola não vai prescindir do trabalho desta equipa e para mim tem sido gratificante. Eu acho que tenho contribuído, tenho conseguido contribuir de alguma forma. O meu objetivo não é contribuir para melhorar os

resultados escolares, o meu objetivo é contribuir para a reflexão das pessoas e os resultados escolares melhorarão por acréscimo. Não é o resultado escolar, é...

Julgo que a escola melhorou. Havia aí algumas disciplinas onde a reflexão se calhar não se fazia tão profundamente e que passou a fazer-se e os resultados melhoraram, mesmo a nível dos exames, os resultados melhoraram significativamente.

Vamos lá ver, a escola precisa das obras, mas isso não posso fazer nada, não é?

Digamos que a escola, neste momento, está a fazer muito com muito pouco.

Anexo E-Entrevista 2

Entrevista 2
Duração: 01:15:17

16 de junho 2011

Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Há quantos anos está colocado na escola?

E2: Nesta escola? No total... A primeira vez que entrei para a escola foi em 81, portanto já foi assim há muitos anos. Depois só sai durante quatro anos e tive sempre aqui, sim.

Que cargos já desempenhou nesta escola?

E2: Já fui diretor de turma vários anos, fui assessor dos cursos noturnos quando havia, fui Delegado de Grupo quando na altura em que havia, membro do Conselho Pedagógico, fui já responsável da Biblioteca, já estive nos antigos Conselhos Executivos também tive, por três vezes. Penso que fiz de tudo, exceto Coordenador de Diretores de Turma, acho que foi o único cargo que não tive e nunca fui Presidente, quer dizer, fiz parte de Conselhos Executivos, mas não fui Presidente. Portanto, já tive bastantes cargos.

Há quantos anos é Coordenador de Departamento?

E2: Ora, deixe-me cá ver. Este é o terceiro ano, penso eu. Este é o segundo, sim. Penso eu. Já os misturo. Penso que é o segundo, sim. É porque eu também antes de ser Coordenador de Departamento fui responsável de grupo e depois... Este é o segundo ano, de acordo com os novos modelos.

Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado? Em que locais / órgãos?

E2: Penso que na escola sempre houve práticas de reflexão sobre aquilo que se fazia, não é? E todas as escolas, penso eu, no decurso dos trabalhos têm que fazer uma avaliação daquilo que fazem; poderia não se fazer de uma forma tão formal, mas havia sempre alguma prática de reflexão, pelo menos em algumas instâncias sobre aquilo que se fazia. Agora, eu penso que isso se fazia ao nível do Pedagógico, fazia-se e ao nível de grupos que sempre houve na escola dedicados, sei lá, dentro dos Diretores de Turma, por exemplo. E a prova disso é que havia coisas que iam mudando de ano para ano, no sentido de ir aperfeiçoando e melhorando aquilo que era feito. Portanto, essa prática, penso que sempre teve implícita, a pelo menos, não vou dizer toda a gente, todos, todos, mas as pessoas que tinham cargos e as pessoas que tinham responsabilidades sobre determinadas áreas penso que procediam a isso de uma forma informal, mas que se procedia, não é?

Em sua opinião, que fatores (externos e internos) conduziram ao processo de autoavaliação?

E2: Estava-me a dizer em relação a antigamente ou em relação àquilo que é agora? Eu distingo dois períodos. Por exemplo, é diferente daquilo que foi uma prática que eu acho que..., senão as coisas não mudavam. Se mudam é porque as pessoas podem ser levadas...Agora existe o aparecimento...Agora a escola tem agora o Observatório da Qualidade e isso lançou um outro olhar sobre as coisas, não é? E a reflexão sobre as práticas da escola todas é muito mais formalizado e muito mais consciencializado, é diferente. Que alteração a que...? Eu penso que do ponto de vista da escola sempre houve essa atitude, pelo menos é como eu acho, pelo menos nos meios em que me envolvi, isso se fazia. Agora é natural que a partir do momento em que houve também um interesse externo e legislativo a levar a isso é natural que as coisas tenham ganho outro rumo. Penso que os dois factores se conjugaram. Agora, a maior formalização, penso que vem de uma influência externa à escola, por indicação legislativa. Estou a dizer a formalização, porque francamente, eu acho que a escola tinha essa prática. Aliás, em muitas coisas eu penso que tinha, mas é isso que eu digo, não de uma forma tão sistemática ou não tão formalizada como acabou por se vir a fazer.

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa? Qual?

E2: A partir do momento em que a escola foi avaliada externamente? Eu acho que a escola tem. Eu acho que tem, acho que teve alguma...vamos lá ver...O que se procura é que a escola nas suas práticas venha a responder àquilo que é identificado como sendo fatores menos positivos ou fatores de melhoria, não é? Portanto, a identificação dos fatores de melhoria serve como ponto de referência para aquilo que a escola depois deve fazer para alcançar os resultados. E, desde que existe o Observatório...ah, quando a escola teve sujeita à avaliação externa foram identificadas áreas de melhoria, portanto que os avaliadores consideraram como sendo aquelas em que a escola devia apostar e penso que a escola teve esses aspectos como áreas fulcrais para melhorar.

Existe alguma [relação], quer dizer, se nos é apontado que aquilo é aquilo que é...Mas, a escola continua a ter, vamos lá ver uma coisa, a escola continua a ser capaz e fá-lo no Observatório da Qualidade. Tem a sua própria reflexão sobre áreas que continuam a identificar como sendo áreas de melhoria. Mas, é evidente que em primeiro

lugar ou ao mesmo tempo, não sei se é primeiro se é segundo, penso que não se põe desse lado, mas não pode deixar de ter em conta aquilo que lhe foi apontado externamente.

Como se envolveram as lideranças na implementação do processo?

E2: Eu penso que quando se começou, estou a falar de uma fase mais formalizada, penso que houve um grande envolvimento da liderança da escola. Acho que eles tiveram...foram mesmo protagonistas no lançamento, estou a falar da direção da escola e penso que isso foi depois transmitido também às lideranças intermédias. E penso que a escola compreende até porque isso agora ou agora ou não sei, até agora teve repercussão também na forma como depois isso tem consequências ao nível da avaliação dos professores, não é? Portanto é natural que as pessoas tenham percebido que realmente era necessário o envolvimento. Penso que ele [processo] é partilhado, penso que sim.

Que perceções tem da escola antes da implementação do processo a nível de resultados académicos/qualidade do ensino?

E2: Não sei, não lhe posso agora dizer se há uma relação direta entre isso e resultados escolares. Não sei. Do meu ponto de vista tenho dificuldade em ver se realmente essa relação é assim tão linear. Eu penso que há aspetos que escapam, sobretudo em relação...se tivermos a falar no fator exames, por exemplo, que entrem muitos elementos em jogo que fazem com que nem sempre os resultados sejam um espelho, digamos assim, do trabalho que é feito. Eu, aí, tenho algumas... não sei se existe essa relação assim evidente. É evidente que a escola trabalha para que os seus resultados sejam o melhor possível e que haja melhoria dos resultados. Aliás, esse é o objetivo da avaliação. A escola trabalha em função dos alunos e os resultados dos alunos ajudam a que a escola percecionem o tipo de trabalho que tem. No entanto, eu penso que isso é um pouco relativo, tendo em conta que os alunos não são sempre os mesmos e portanto o ponto em que eles começam e o ponto em que eles acabam, não é, portanto,...é sempre diferente de ano para ano, isto é, a escola melhorou ou transformou ou adaptou muitas das suas práticas. Eu penso que sim, que a escola está alertada para isso. Agora, não começa sempre no mesmo ponto com os alunos.

E a nível dos principais documentos orientadores da escola?

E2: Agora eles são muito mais explícitos e penso que existe uma outra abordagem mais intensa dessas questões e as pessoas estão muito mais imbuídas de preocupação em relação a isso. Isso aí, eu acho que sim. Por exemplo, ao nível dos resultados, a escola agora tem uma coisa que é a Comissão de Acompanhamento de Alunos, em que todos os períodos se faz a avaliação sobre os resultados, período a período. Isso é sempre feito. Existe uma Comissão para isso, uma para o Básico outra para o Secundário. Todos os anos existe uma reflexão sobre os resultados dos exames e vê-se quais são as áreas ou quais foram as disciplinas ou o que é que aconteceu. E penso que isso é mais feito agora do que se fazia antes, percebe? Agora se isso leva a que haja automaticamente, estou a fazer uma relação direta, o facto de se fazer isto os resultados melhoram, pelo menos quando estou a falar a nível de exames, essa relação não consigo, não sei se se verifica nalgum lado.

E do trabalho colaborativo dos professores?

E2: Isso existe mais na escola, agora. Antigamente, funcionava-se muito mais em moldes um bocado mais individuais. Agora, aqui na escola não temos muito isso. Por exemplo, para fazer aferição de critérios e para fazer aferição de trabalho criou-se...nós reunimos por grupos disciplinares. O ano passado reunimos semanalmente. Este ano reunimos quinzenalmente, mas com tempo suficiente para fazer articulação entre os professores do mesmo grupo. Também melhorou muito aqui ao nível, na escola, do ponto de vista, a articulação, por exemplo, entre os Coordenadores e o Pedagógico. Acho que isso teve bastantes consequências ao nível de melhorar a orgânica e da relação entre os vários órgãos. Isso tudo, antes do processo [de autoavaliação] não havia tanto, não, não havia tanto.

E o envolvimento dos professores e pais na vida da escola?

E a política de comunicação a nível interno e externo?

E2: Tem sido uma das áreas...foi uma das áreas em que isso permite-me dizer claramente que ao nível da comunicação se melhorou imenso, a nível interno foi uma das áreas em que, por exemplo, a escola apostou, na comunicação aqui dentro da escola, pelo menos no meu ponto de vista.

E a ligação da escola ao meio?

E2: Eu penso que a escola sempre foi uma escola muito aberta. E é uma escola muito bem inserida no meio. É a escola mais antiga da cidade, não é! É uma escola com 50 anos e sempre foi uma escola que... Agora, nós sentimos sempre um bocado insatisfeitos com isso porque, apesar de tudo aquilo que se possa fazer, penso que fica sempre a sensação de que às vezes a escola faz muito mais do que aquilo que dá a conhecer. Mas, por acaso essas áreas de comunicação, quer internamente quer externamente, foram áreas que nós sempre consideramos como áreas a privilegiar. E a nível interno melhorou-se bastante devido precisamente essa coordenação entre os Coordenadores. Nós fazemos reuniões praticamente todas as semanas, os Coordenadores de Departamento.

Eu penso que sim, pelo facto de nós termos pensado anteriormente a este processo, havia sei lá... o [Conselho Pedagógico reunia-se, depois a ata era publicada, ou nem chegava a ser publicada ou muito mais tarde. Hoje, aqui na escola nós fazemos a reunião de Pedagógico passados no máximo quatro, cinco dias existe uma minuta na sala de professores com as deliberações do Pedagógico. Portanto, toda a gente toma imediatamente conhecimento

disso. Nós próprios, depois, nós Coordenadores, enviamos a todos os nossos professores de Departamento o mesmo documento e a elaboração desse documento com informações é elaborado por nós os quatro. Aliás, as reuniões de Departamentos ocorrem todas nos mesmos dias. Quando fazemos reuniões de Departamento e as convocatórias são iguais, são elaboradas por nós os quatro. Nós os quatro juntamos, então, nesta reunião vamos tratar disto, daquilo e daqueloutro. Todas as semanas nós os quatro praticamente, quer dizer, não quer dizer que tenha sido todas, todas, todas, mas é praticamente são todas as semanas, porque nós temos aqui o tempo de estabelecimento para a coordenação e portanto nessas alturas fazemos isso. Fazemos, elaboramos o documento que vai ser enviado aos professores, para não haver este disso aquilo, aquele disse outro,... fica o documento escrito e toda a gente lê o mesmo, toda a gente é informada da mesma maneira, por exemplo. Isso, quanto a mim foi umas das coisas que mais melhorou na escola, foi isso.

E2: Isso aí não sei. Eu...Repare, eu estou aqui na escola há muito tempo. Eu tenho a percepção de que sempre houve essa ligação escola-meio e essa ligação...

Sim, eu penso que a escola sempre foi muito aberta à comunidade. Na minha opinião sempre foi. Desde sempre. Nesse aspeto eu penso que não. Que se manteve. Como lhe digo o que se teve como área de melhoria foi em termos de comunicação. Sei lá, dar notícias para os jornais, que é uma coisa que a escola procura fazer. Dinamizar essa parte, isso sempre se reconheceu, é o que lhe estava a dizer. A escola sempre o fez, mas sempre estivemos convencidos de que apesar de se fazer que era sempre pouco, que a escola tinha muito mais coisas que a escola devia dar a conhecer. E foi eleita como uma das áreas de melhoria, o que significa que se tem sempre insistido ainda e tentado aperfeiçoado a maneira de conhecer lá fora o que se passa, aquilo que são as práticas da escola.

Que apreciação faz do modelo de autoavaliação adotado pela escola?

E2: Eu acho que... Eu não conheço, francamente. Sei que há vários modelos, mas não conheço as diferenças entre...A escola optou por aquele e temos trabalhado sobre aquele. Eu penso que ele permite que a escola, de facto, melhore. Penso que o Observatório, por exemplo, que aqui temos é bastante diversificado e acho que neles estão representadas diversas sensibilidades e estão representados os encarregados de educação, os empregados, etc. Portanto, acho que o Observatório plural em termos de pessoas que tem. E o modelo? Eu penso que o modelo permite à escola fazer uma avaliação correta, penso que sim. Mas, quer dizer, não tendo a noção de outros, não sei se outros seriam mais eficazes ou não. Foi o modelo que a escola adotou.

Eu penso que isso é, quer dizer a escola... adapta-se à escola e a escola...Nestas coisas todas, eu penso que dependem muito das pessoas. Os modelos são modelos, não é? Depois, as pessoas também têm que fazer as suas adaptações e têm que, não podem ficar agarradas a papéis, parece-me a mim. Quer dizer os modelos são referências, são orientações, depois a escola também tem as suas próprias dinâmicas e não pode ficar muito limitada, parece-me que a escola tem a sua própria vida e essa...Eu penso que tem dado resultados, na minha opinião, penso que sim.

Em seu entender, qual tem sido o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação?

E2: Pois, eu considero que tem sido bastante importante. Penso que sim porque vamos lá ver, o Observatório depois é um grupo de pessoas que depois têm que elaborar medidas e que depois vão trabalhar com outras pessoas que lá não estão, não é? E têm que se agregar no Observatório que modifica a escola. O Observatório depois tem que fazer a ligação com o resto da escola, não é? Acho que se vai... acho que sim, acho que o Observatório tem um papel importante, francamente, acho que sim. Não sei se os outros pensam o mesmo, mas como está a pedir a minha opinião, eu estou a dizer o meu entender é esse. Eu acho que tem sido um papel importante.

Que contributos são pedidos ao Departamento no desenvolvimento do processo de autoavaliação?

E2: Não, é solicitado, vamos lá ver, o que é solicitado? É solicitado que o Departamento corresponda ou procure alcançar aquilo que está identificado como sendo as áreas de melhoria da escola, não é? As áreas de melhoria estão identificadas e depois existem, não são só as áreas de melhoria os objetivos fixados no Projeto Educativo de Escola. Nós elaboramos relatórios no final dos anos, no final das atividades, ah. São depois analisados também. São entregues à Direção. O Observatório diretamente ao Departamento não, isso não. Diretamente da mesma forma como estou a ver. Diretamente não. Não, isso faz-se, isso fazemos, isso que eu estava a dizer, nós fazemos levantamentos de dados e depois eles são entregues...não quer dizer que sejam entregues à equipa do Observatório, mas, depois o Observatório acaba por tratá-los. Por exemplo, a equipa que faz a análise dos dados, por exemplo das diferentes disciplinas, nós a nível de Departamento, nós entregamos a nossa própria análise dos resultados. Não é só o levantamento, o levantamento podem fazer eles. Agora, o levantamento dos resultados pode fazer a equipa. Agora, a análise dos resultados e a justificação para os resultados, somos nós que fazemos a nível de Grupo e Departamento e que depois chegam lá. Portanto, nós transmitimos isso. Por exemplo, fazemos... Aquilo que há bocado lhe estava a dizer, por exemplo, o trabalho dos Grupos, a aferição de critérios a vários níveis. Todo aquele trabalho que fazemos de articulação, nós produzimos memorandos. Esses memorandos depois são analisados por nós e dá origem a documentos que depois são também tidos em conta. Nós já discutimos no Observatório, faço parte também, a vantagem ou não, o que resultou, que melhorias, vantagens, não houve...dessas reuniões de articulação que começamos a fazer o ano passado e que...quer dizer. Mas todos fazemos o mesmo. Eu não estou lá enquanto...estou lá porque...eu estou [representado no Observatório]...Não faço rigorosamente nem mais nem menos. Aliás, o grupo a que estou ligado no Observatório nem sequer tem a ver diretamente com as minhas funções como Coordenador.

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação da diretora de escola e do presidente do Conselho Geral?

E2: Aqui na escola, por aquilo que nós temos aqui debatido, por aquilo que tem sido, só posso perante o trabalho é lógico, eu penso que é bom que estejam, nomeadamente a Diretora, penso que sim. Eu acho que é bom que estejam. Eu digo a Diretora porque talvez pelo tipo de questões que são mais levantadas e por aquilo que mais ocorre eles poderem dar um contributo muito grande sobre a razão de ser de determinados procedimentos. E eu penso que o facto de auscultarem, de estarmos num órgão, como à bocado lhe disse, estão representados as tendências muito diferentes, Encarregados de Educação, e estão funcionários, e estão professores e representante de alunos. Eu penso que é bom a presença da Diretora, para já porque ouve, depois porque informa. E penso que, às vezes, nós formamos ideias acerca do funcionamento das escolas, pronto, lá está a história dos modelos e das teorias e dos documentos, quer dizer, é muito fácil elaborar isso, mas a prática escapa sempre. Eu penso que sim.

Que outros órgãos e estruturas se encontram envolvidos no processo de autoavaliação?

E2: A equipa do Observatório tem representados, como eu lhe disse, praticamente, penso que todas as áreas lá estão. Depois, nós fazemos ligação com outras pessoas, formamos outras equipas cujos elementos não pertencem, mas com os quais trabalhamos. Sei lá, posso dar-lhe um exemplo, na área que estivemos a trabalhar este ano estávamos ligados a uma área que tinha muito a ver com os alunos, a procura da dinamização dos próprios alunos, dos alunos aumentarem o seu envolvimento nas atividades da escola. Uma das coisas que fizemos, por exemplo, foi no início do ano letivo, procurarmos modificar o sentido dado, por exemplo à eleição do Delegado de Turma que, às vezes, é uma figura muito, enfim, escolhida nem sempre pelos melhores motivos e nós quisemos que os miúdos comesçassem a sentir que a eleição do Delegado de Turma era um momento de intervenção cívica na vida da escola e portanto que essa escolha devia ser uma escolha mais consciente e que os alunos, inclusivamente poderiam fazer e nós incentivámos a fazer isso, uma proposta de candidatura ao cargo de Delegado. Isso teve repercussões, por exemplo, ao nível do Regulamento Interno que passou a ter a figura do Delegado exposta de uma forma muito mais detalhada e a definir melhor o seu papel na vida da escola. E isso passou, pelo facto de nós equipa, portanto, embora eu e outro elemento fizéssemos parte do Observatório da qualidade, nós trabalhávamos com elementos que não pertencem ao Observatório, outros professores e tivemos que trabalhar com os alunos e tivemos que intervir na reunião dos Delegados de Turma e tivemos que...e isto passou também, por exemplo, para o Diretor de Turma é lógico, não se podia fazer sem os Diretores de Turma. Os Diretores de Turma é que estavam nas suas turmas a orientar o processo, está a ver? Tem sido... faz-se sim. Portanto, acaba por tocar várias estruturas, exatamente.

Já agora desculpe, noutra vertente, por exemplo, uma das áreas que era para levar os alunos ou proporcionar aos alunos, é uma coisa que a escola já faz muito, mas continuamos a fazer porque pensamos que isso também é importante para a escola como meio de promoção, a participação em eventos culturais, também dentro da equipa proporcionámos a ida a um filme, por acaso até foi o filme do “Desassossego” que se poderia esperar, que se podia pensar que fosse, por exemplo, do Grupo de Português, mas embora tivessem não foi uma coisa do Grupo de Português, do grupo disciplinar, percebe, foi dentro dos projetos, das atividades que nós nos propusemos alcançar dentro desse grupo. E é assim, neste grupo em que eu estava, os resultados a alcançar são coisas, como é que isso se vê? É evidente que quando vamos avaliar temos que ter dados para ver, foi conseguido não foi conseguido, foi atingido não foi atingido, mas há coisas que só vamos ver daqui por uns tempos. Só vão ter reflexos daqui a mais tempo, não é? Nós temos *feedback*, vamos fazendo essa avaliação aqui. São lançados inquéritos aos alunos, por exemplo, para saber da pertinência ou não, do êxito, do interesse que houve, da iniciativa e isso tudo das próprias atividades, porque depois na avaliação não basta apenas por, temos de passar...interessa fazer um monte de atividades, interessa ver se as atividades têm ou não, foram ou não adequadas, tiveram ou não êxito, se fosse...Temos de fazer a própria avaliação da atividade constantemente, não é? Mesmo...Isso introduziu-se muito na escola. Por exemplo, em relação às vistas de estudo, isso toca todos os Grupos, toca todos os professores. Antes de cada visita de estudo, é evidente que tem que se apresentar um projeto, mas no final de cada visita de estudo tem que se entregar um relatório sobre a forma como ela decorreu. E, mesmo à própria Biblioteca, às atividades que faz, depois os próprios alunos respondem a inquéritos que permitem avaliar o impacto da atividade sobre eles. E isso aí é claro. Uma outra em que eu estive, os alunos estiveram lá e eles apontaram para os mesmos pontos críticos e pontos positivos. E depois, por exemplo, nesse caso, através da Biblioteca Escolar, da representante, ela é Coordenadora da Biblioteca Escolar, por acaso também faz parte do Observatório, quando vamos fazer, portanto, a avaliação de todas as coisas feitas, esses dados intervêm.

Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo?

E2: Quando o processo foi implementado, eu não estava, nesse momento não fazia parte do Observatório. Não sou do primeiro Observatório. Mas, eu penso que para essa função não. Penso que não houve. Eu não tive, eu não, eu não tive, eu penso que não houve, mas não me apercebi. Eu não tive.

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação?

E2: O meu papel? Logo de início não tive. É uma pergunta assim um bocado...nós falamos acerca de nós próprios é um bocado...Era preferível serem os outros, não é? Posso dizer, seria estúpido estar a dizer: Ah estamos muito satisfeitos, é um mar de rosas, porque isso seria ridículo. Agora, a minha opinião, o que é que eu tenho feito. Não sei, isso tem muito a ver com o que cada um de nós é a nível...eu sou...não tenho nenhum valor para aquilo que lhe digo. Bem, mas já deve ter percebido que... Eu procuro tê-lo, não é. Se eu disser assim, eu não quero saber disso

para nada, estaria a mentir porque...Não, mas como Coordenador [de Departamento de Ciências Sociais e Humanas] uma das coisas que eu acho que tem sido... Eu tenho tido esse objetivo, tenho tido isso como fim, como meta digamos a alcançar e penso que os outros também têm. Em termos de entre nós Coordenadores penso que trabalhamos muitíssimo bem. Dos quatro, sou eu o único que estou na equipa, só estou eu.

Eu por acaso não pensei nisso como fronteira separada, percebe? Eu penso que, se calhar para o trabalho que faz, isso faz sentido que se pense naquilo, mas eu vejo isso como um todo. Aliás, como sou eu a falar, pessoalmente, eu tenho dificuldade em separar-me, sou eu. Eu tenho a minha maneira de ser, tenho a minha maneira de trabalhar. O facto...mas, eu sempre como pessoa, como profissional, nunca estou muito descansado sobre aquilo que faço, percebe? Não sou daqueles...embora já tenha muitos anos, não sou daquelas pessoas que gosta de fazer o mesmo. Eu gosto de fazer...Todos os anos diferente, pela minha própria maneira de ser, percebe? Eu não gosto de transportar coisas de uns anos para os outros. Eu todos os anos rasgo e faço de novo. Por isso, naturalmente, sou uma pessoa virada, vamos lá a fazer agora a outra coisa. Agora tenho responsabilidades, mas não ajo individualmente, quer dizer, estou dependente de outros e tenho que transmitir a minha vontade aos outros, as minhas expectativas, as minhas vontades. Eu penso que nós...O que é que eu faço para isso? Eu faço no sentido de integrar, por exemplo, aquilo que são os problemas que a escola tem, integrar a abordagem disso nas reuniões que fazemos de Departamento, nas reuniões de Grupos e promovo e tenho consciência disso, promovo a análise de todos esses aspectos, percebe? Mesmo em relação aos resultados escolares, em relação a todos os outros, outros aspectos, planificação. Será que as nossas estão a ser bem feitas? Será que não estão? Devíamos pensar nisto. Uma das coisas que acho muito difícil de fazer. Por acaso já perguntei até a pessoas de várias escolas, todas as pessoas me dizem que fazem coisas nesse sentido e que eu acho que para mim, por exemplo, não são. E ainda nunca ninguém me explicou como é que se faz, mas há muita gente a dizer que faz a articulação entre grupos do mesmo Departamento. Adoraria conhecer uma escola onde se fizesse articulação entre os grupos. Ainda nunca ninguém me deu ainda exemplos que me convencessem, porque aquilo que me dizem é que nós fazemos, às vezes, são experiências, sei lá, paralelas. Um grupo está a fazer, estão todos a trabalhar a mesma coisa, mas em vias perfeitamente paralelas, não convergem para o mesmo, quer dizer, pode-se inventar um bocado, a mim nunca me convenceram. Penso que é tremendamente difícil. E penso que isso tem a ver com a forma como os Departamentos estão constituídos. Não sei se são... Há grupos que são dos mesmos Departamentos em todas as escolas, mas há escolas, pelo facto de não terem alguns cursos e não terem algumas disciplinas, não têm certos grupos que nós aqui temos. E é muito difícil aqui, por exemplo, encontrar afinidades entre o Grupo que é mais de Economia, mais de Contabilidade, com um grupo de História ou com um grupo de Filosofia, parece-me que... E nós podemos dizer que temos todos muitas afinidades porque encontrar afinidades é uma coisa fácil, agora a articulação entre grupos no mesmo Departamento é uma coisa que acho que em consciência, embora eu tenha falado muito nisso, tínhamos...o traduzir isso em que se veja, não, está aqui a prova de que é feito. Não é a mesma coisa que pensarmos numa atividade a ser trabalhada em conjunto, isso para mim não é articulação entre Departamentos.

Tenho, mas tenho a consciência perfeita de que não...a articulação entre Grupos de Departamento, entre grupos no sentido de trabalharmos curricularmente e fazermos aquele trabalho que se calhar seria o espírito do Departamento. Sim, verificamos quais são as coincidências entre os currículos e trabalharmos nesse sentido, acho que é difícil de fazer.

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E2: Bem, eu não quero...não ponho a tónica nestas coisas em políticas não ponho, não ponho porque não vale a pena. Se pusesse... não, quero pensar nas coisas do ponto de vista digamos que profissional e do ponto de vista profissional, embora possamos receber muitas coisas da tutela e as coisas que vêm da tutela ofereçam leituras, pronto, nem sempre muito, sei lá, coincidentes ou convergentes com a realidade que nós temos. O que é que eu vejo disto? Eu vejo, eu não...Como eu lhe dizia, qualquer pessoa que trabalha, seja em que área for, acaba por ter que fazer sempre uma autoavaliação do trabalho que faz quer dizer isso é implícito à natureza do trabalhar, não é? A menos que a pessoa se contente com tudo, ou seja, um mero burocrata. A escola não é...a escola tem de fazer isso, não pode deixar de o fazer. Agora, se tem que o fazer de uma forma tão...ou se tem que ser sempre...às vezes eu penso que se cai no exagero de se apegar, pode-se cair...poder representar mais burocracia, mais papelada, mais aquilo, mais isto e mais aquilo...Penso que isso e penso que nas escolas é o próprio Ministério a dar o exemplo, não é? Quando...e dá exemplos que cheguem disso. Agora, um processo de autoavaliação é sempre, quanto a mim, é um processo necessário. As pessoas têm que sempre avaliar aquilo em que estão a trabalhar, quer dizer, isso tem que se fazer, isso é inerente. Não pode deixar de se fazer. Portanto, eu acho, mediante isto que eu lhe disse, sim.

O Departamento analisa o relatório de autoavaliação?

E2: Por exemplo, aquele da avaliação externa foi lido no Departamento; os da autoavaliação nós fazemos sempre uma abordagem disso. Pode não ser muito profunda.

Qual o impacto dessa análise?

E2: Eu espero que tenha. Eu espero que tenha feito. Sim. É, isso. Se o facto de fazer isso se traduz numa alteração de práticas, obviamente não lhe vou dizer que isso seja feito por todos os professores, quer dizer isso é impossível alguém dizer isso, não é? Seria estúpido da minha parte estar a dizer uma coisa dessas. Mas, penso que a pouco e pouco, sabe como é que é, quando as pessoas têm hábitos de trabalho constituídos há muito tempo e penso que ao nível do ensino, durante muitos anos as pessoas também trabalham muito como se fossem um bocado trabalhadores independentes, embora trabalhando coletivamente e isso é difícil, se calhar há escolas em que isso

não acontece. Mas penso, eu penso que...chego à conclusão que todas as escolas têm um bocado disso. E quando se tem corpos docentes relativamente estáveis há muito tempo, penso que a tendência é mesmo para... Mas, ultimamente, por outro lado, e estou a ser sincero, não estou a fazer *show off*, penso que ultimamente penso que há maior abertura e penso que se tem conseguido aumentar práticas colaborativas. Eu penso que sim. E, portanto, para aumentar essas práticas colaborativas quer dizer que as pessoas falam mais umas com as outras, que as pessoas pensam mais e refletem mais sobre as coisas que tem de fazer e são um bocadinho menos burocratas. E penso que isto já responde um pouco àquilo que me perguntou.

Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da autoavaliação?

E2: É no Conselho Geral, de certeza absoluta, penso eu. Penso que isso deve ter sido avaliado. Não sei, não faço parte, não. Mas penso, penso que faz sentido que o próprio Conselho Geral também tenha debatido o assunto, penso eu. Ao nível do Pedagógico também. É, depois é aquilo que eu lhe estava a dizer, é que eu não vejo tanto essas fronteiras. Como eu percorro várias coisas e não penso agora sou do Observatório, agora sou Coordenador, agora sou não sei o quê, está a ver? Eu para onde vou, vou com a mesma...sou a mesma pessoa, vou com o mesmo mundo de ideias, vou com as mesmas...Sim, nós debatemos todas estas coisas. Penso que sim. É a ideia que eu tenho. É que se perguntar assim, como não me conhece, é uma chatice. Mas, eu passo a vida a falar de muitas destas coisas com determinados grupos de pessoas, percebe? Agora, não tenho sempre a ideia se... Agora não vamos fazer uma acta cada vez que estamos a falar disto. Vamos...Percebe? É lógico, muitos deles...

Que consequências tem tido a autoavaliação na organização e no funcionamento da escola?

E2: Lá está, eu vejo isso, mais uma vez, eu vejo isso como um todo e vejo e... Penso que tem alguns procedimentos, alguma implantação da prática. Eu penso que...pelo menos para alguns grupos de pessoas, penso que sim, penso que ele tem algum impacto. Se a esse nível que me está a dizer, se ele já é muito generalizado, não lhe posso dizer isso, mas penso que tem, sim, isto também é uma coisa...penso que tem.

[A nível de] Envolvimento dos professores e pais nas atividades da escola?

E2: Ao nível dos pais, penso que é uma das áreas onde, eu pessoalmente, eu acho que os pais não estão assim...Uma coisa são pelo menos ao nível do Secundário...os pais ao nível do Básico são pais mais acompanhantes, mais presentes, ao nível do Secundário, penso que não são tanto. Penso que a Associação de Pais tem alguma dificuldade em mobilizar os pais. Embora a Associação de Pais propriamente dita seja extremamente empenhada, percebe? E não pode fazer mais do que aquilo que faz, na minha opinião. Na minha opinião, eles não podem fazer mais. Só indo buscar as pessoas à força e trazê-las, quer dizer e isso...agora...

[A nível de] Projeção da escola na comunidade envolvente?

E2: Cada vez que nós avaliamos os resultados e fazemo-lo, não é, trás sempre novos debates acerca do que é que se pode e tem que se fazer e penso que a escola não pára de falar nisso. Mesmo em relação àquilo que há-de ser o próximo ano, já estamos a... e tendo em conta, por exemplo, o que se passou o ano passado no lançamento do ano e no que se passou com as turmas do sétimo ano, já estamos a pensar em novas coisas que é preciso, se calhar, mudar para o próximo ano, sobretudo das nossas práticas, em termos de horário em turmas, de ensaiar novos métodos de trabalho com as turmas. Nós já estamos a falar disso. E no último Pedagógico foi quê, meados de maio, já contemplou esses aspetos. E isso é por quê? Porque nós estamos a ver, estamos a falar de acordo com aquilo que são os resultados obtidos, não é? E, portanto, já estamos a tentar que haja alterações futuras.

[A nível de] Reformulação dos principais documentos orientadores da escola?

E2: Há alterações, sim, penso que sim. Eu acho que sim. Eu acho que se repercute...Penso que sim. Sim, sim. Tem, por exemplo, na definição das melhorias da escola, das áreas que a escola introduziu como áreas a privilegiar no seu Projeto Educativo, até inclusivamente na definição das atividades do Plano de Atividades, têm em conta isso.

[A nível de] Comunicação [interna e externa]?

E2: Isso, já falei. Foi nas áreas em que mais melhorou. Sim, penso que sim. E até mesmo a formulação...por exemplo, a adequação do Plano de Atividades propostas dentro dos vários Grupos e Departamentos àquilo que é a sua relação, aquilo que está estipulado no Projeto Educativo isso foi uma coisa que se começou muito a ter em conta. Não fazer aquelas atividades avulso, ou aquelas atividades apenas não sei que...ver a adequação e ver não sei que...e a sua relação, e ver com os próprios documentos. Os documentos passaram a ser realmente aqueles documentos orientadores, passaram a ser tidos em conta porque eles foram reformulados de acordo com os resultados da avaliação.

Conhece as ações de melhoria que têm sido implementadas no âmbito da autoavaliação?

E2: Conheço, como elemento do Observatório, não é?

De que modo foram divulgadas [essas ações]?

E2: Como é que elas foram divulgadas? Deixe-me cá ver. Nós fizemos...fizeram-se reuniões, fez-se reuniões de Departamentos, todos os professores da escola tiveram conhecimento da divulgação das ações. Toda. Nós dividimos, várias equipas, duas, três pessoas e fomos a todos os grupos apresentar isso. E também se fez aos alunos. Na parte de alunos, fui eu. Foram divulgadas, junto dos alunos, sim. E penso...também se fez com os empregados da escola, para os funcionários...

Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os *rankings* ou os resultados da autoavaliação? Porquê?

E2: Boa pergunta, realmente. Pois, de facto nunca me apercebi assim dessa... Não sei. Penso que as pessoas não valorizam muito os *rankings*. Nós não... Penso que...Os *rankings* têm uma coisa que é o facto de por a escola em relação com as outras escolas, não é? E, portanto tem um outro tipo de impacto. Mas, penso que a escola dá importância aos resultados que obtém a nível interno, até porque aquilo... Eu penso que é importante aquilo que eu à bocado lhe disse. Nós recebemos X alunos, aquilo que nós temos que ver é qual é a progressão daqueles alunos que são pessoas reais que recebemos aqui num determinado ano, sétimo ano e que temos de levar até ao décimo segundo ano, não é? A evolução que acontece entre esse 7º e o 12º não é traduzida em termos de *ranking*. Nenhum *ranking* fala acerca disso. É impossível. E isso resultado para nós é que é fundamental. Nós é que nos temos de aperceber realmente da evolução que o aluno teve. Se ele começa num nível muito baixo, o facto de ele poder ter alcançado um patamar médio pode ser excelente em termos de desempenho da escola, muito mais do que uma escola que recebe um aluno de patamar elevado e que o mantém como elevado, quer dizer, o aluno manteve-se. Ora, isso não é nada difícil trabalhar com alunos que já são bons, quer dizer, para mim, um aluno bom é bom com qualquer professor. Isso é a leitura que eu faço. Ao passo que nós aqui vemos resultados trimestre a trimestre e portanto, eu penso que nós temos mais em conta... damos-lhe uma importância diferente. Não quer dizer que nós desprezemos os outros. A mim incomoda-me, ou não, quer dizer...Eu vou vê-los e nem sempre a História propriamente das disciplinas muito mais...

Em que medida a autoavaliação tem constituído uma metodologia regular?

E2: Penso que de há dois anos para cá, penso que tem sido regular. [Antes] Não era tão regular, até porque lhe disse que [antes] era mais informal. Sim, sim, sim. Penso que agora que sim, sim.

O que pensa ser necessário para que o processo de autoavaliação se constitua uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola?

E2: Não sei. Pois. Eu penso que sim. A Coordenadora do Observatório...eu isso...esses aspetos entre a escola e a empresa não faço a mínima ideia como é que se passa. Eu acho que...pois, eu até lhe vou dizer, eu espero, não sei se dei a entender isso ou não, mas se calhar devia ter salvaguardado um bocado isso, é que todas as respostas que lhe dei, bom, as vi muito do lado muito pessoal e portanto, mantenho isso e mantenho muito mais tudo daquilo que lhe estou a dizer muito mais centrado no trabalho aqui do Observatório do que propriamente com a empresa, percebe? Em relação a isso não me sinto à vontade para lhe falar porque só tive, ao fim e ao cabo, tive em algumas reuniões em que eles estiveram presentes. Mas, a mim o que me parece significativo, muito sinceramente é o trabalho que se tem feito dentro das equipas, dentro do Observatório. O resto.... Esse é um trabalho que eu acho [que] nós, escola, temos fazendo e que continuar a fazer é esse que eu dou mais importância.

Claro que...Sim, deve haver sempre aspetos que se calhar eu gostaria...isto é mais uma vez uma opinião pessoal, eu gostaria que os alunos tivessem mais envolvidos no processo. É a minha opinião, só. Envolver mais os alunos, mesmo no próprio... Eu, penso que é uma coisa que temos que fomentar. Claro que nem sempre...apesar de estar representado...Mas, eu penso que isso também não depende, por vezes, de nós porque criam-se as condições e por vezes eles próprios também não aproveitam, não podem ou não estão...pronto. Eu tenho pena que não haja esse aspeto mais presente.

Considera que as ações de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola? Pode explicitar?

E2: Já lhe dei. Esse da comunicação, por exemplo. A esse nível...Mas, na prática, a análise de resultados foi uma coisa que melhorou bastante. Hoje em dia existem resultados de estatística, muito actualizados, por exemplo, testes intermédios. Por exemplo, este ano a escola interveio em mais testes intermédios daquilo que era costume fazer. Por exemplo, já fizemos com História. Foi a primeira vez que houve História do Ensino Básico e os dados obviamente vão-nos levar a refletir sobre termos que...a olhar para aqui e ver o que é que a gente pode fazer para melhorar isto. Essa atenção aos resultados escolares e essa reflexão sobre os resultados escolares, o facto de em cada período esses dados estarem disponíveis, os levantamentos dos dados, por exemplo, foram áreas em que a escola já melhorou, bastante. Também, também e melhorou mesmo. Mas melhorou mesmo [na área da formação]. Eu acho que alguns [pontos fracos] conseguem melhorar, eu penso que sim. Por exemplo, uma das coisas que o relatório da avaliação externa dizia era a articulação entre as várias horas...acho que falava lá nisso, acho que falava ao nível, por exemplo, de Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico. Eu penso que isso foi uma das coisas em que a escola melhorou bastante. Eu acho que sim.

Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa (*AnotherStep*) para a sustentabilidade da autoavaliação?

E2: Não vejo. Não sei. Sobre isso não posso falar mesmo. Sobre isso não tenho mesmo...qualquer coisa que eu diga é pura imaginação.

O Departamento tem sido envolvido em estratégias de consolidação e melhoria? De que forma?

E2: Como é que eu vejo? Vejo que se vão dando passos graduais. Uma das coisas que se fez, ou uma coisa que...uma coisa que eu há bocado lhe disse, pois, mas como eu lhe estou a dizer, eu não costumo...vejo isto como um todo global. E assim, uma das coisas que há, de certeza, é trabalho mais colaborativo, isso existe. Se existe trabalho mais colaborativo existe maior aferição de critérios, isto não quer dizer que isto esteja...se não daqui a pouco vai dizer que estou a mentir porque falar com outro que disse uma coisa completamente diferente daquilo que eu lhe estou

a dizer. Tem de se ver o ponto onde se começa e do ponto de onde se começa, aquilo que foi prática durante anos e anos a fio foi a...porque, repare, mesmo quando o próprio Ministério lançou esta ideia do funcionamento em Departamento, isto logo na altura foi uma grande confusão, as pessoas terem agora juntar-se para quê?... E há uma grande diferença entre aquilo ou há uma certa diferença, para usar o adjetivo....há uma certa diferença entre aquilo que eram reuniões de Departamento há dois anos e aquilo que é uma reunião de Departamento hoje. Hoje continuam a estar as mesmas pessoas, tirando uma ou outra, mas o espírito já é diferente. Hoje, as pessoas já perceberam que é possível, por exemplo, haver numa reunião de Departamento...tratarmos aqueles assuntos que tratamos e antes as pessoas achavam que era impensável tratar-se em reuniões destas. Claro que nós mantemos as reuniões de Grupo semanais, de articulação, mas o facto de terem passado para os Departamentos, não estou a dizer se é bom ou mau, haver Departamento é aquilo que há e temos de funcionar de acordo com o que há. E, eu quero acreditar que quem imaginou isto, acreditou que isto era melhor. Portanto, o funcionamento em termos de Departamento, as pessoas já olham para o Departamento de uma outra forma, já é possível, hoje, tratarem-se de coisas que aqui há uns tempos não se tratavam. Vamos lá ver, as mudanças são graduais. E só isto para mim, por exemplo, gradualmente. É possível hoje e penso que as pessoas estão mais despertas para....

Envolvido porque eu como Coordenador tenho a obrigação de apresentar e de dar a conhecer essas práticas e procuro que junto depois...também tenho que ter, eu e os outros, penso que todos os Coordenadores fazemos isto, todos os Coordenadores temos contactos frequentes com os Subcoordenadores de cada Grupo com os quais...Como lhe digo, nós, entre os Departamentos temos, ainda, Coordenadores de Áreas, Subcoordenadores de Áreas e eu e eles avaliamos aquilo que cada grupo está a fazer através dos documentos que são emanados, procuramos que os professores depois desenvolvam trabalho em consonância com aquilo que está. E como é que nós verificamos? Nós verificamos que, por exemplo, ao nível das atividades propostas pelos Grupos, ao nível...é um exemplo, vemos que há uma maior aproximação, tentativa de ligação àquilo que são os documentos orientadores da escola. Agora, não entramos para dentro da...ainda não andamos na sala de aulas de ninguém a ver, percebe? É como lhe digo, é um processo...não há rejeição, não há nunca hostilização ao facto de agora ao fazer isto, isso não existe. Não existe. Mas, vamos lá ver, o que é que ao fim e ao cabo se pretende com isto tudo? Que seja transformada a prática...Não é em documentos? Posso ter *dossiers* lindíssimos...Ao nível da comunicação...Ao nível das práticas pedagógicas...Penso que...a melhor resposta que eu lhe digo, há modificações graduais.

Em que medida é realizado o benchmarking?

E3: Penso que se está a dar passos para isso se começar a fazer. Já se tem feito, mas não de forma que envolva as escolas de um ponto de vista institucional, isto é, penso que...mas isso estava em vias de...Não sei se...pelo menos...também posso ter andado distraído. Mas falou-se nisso.

Que relação estabelece entre a autoavaliação e os contratos de autonomia das escolas?

E3: Pensei...Sei muito pouco acerca disso, francamente. Sou uma pessoa...nunca, epá, nunca, sinceramente, nunca me preocupei nada com isso. Francamente, não. Não, porque...Se a escola já está? Eu penso que as escolas deveriam ter muito mais autonomia do que têm. Isto é o que penso como modo de opinião. Penso que as escolas deviam ter mais...Agora não sei se isso...Eu, não conheço, em detalhe, quais são as implicações todas de que é a celebração de um contrato de autonomia. Eu penso que as escolas deveriam ter mais autonomia do que aquilo que têm.

Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato [de autonomia]?

E3: Agora? Eu penso que sim. Mas, eu não me sinto mesmo habilitado para responder a isso. Francamente, não. Mas como a minha filosofia é uma filosofia de autonomia cada vez maior, inclino-me para aí, pronto. À partida estaria inclinado para aí, independentemente do facto de ser ou não [formal]... Agora, essa autonomia tem de ser claro, é lógico, não pode ser uma autonomia irresponsável e portanto essa responsabilidade tem que ser, pois, acompanhada através dos resultados.

Sabe, se quer que lhe diga em relação à avaliação externa...não tive nada a ver, não estava em órgãos nenhum. Não fui ouvido...nem falado, felizmente. Mas, não sei se isso já não tem nada a ver com isto. Mas eu não tenho...por aquilo que eu vi e por aquilo que me apercebi e li dalgumas coisas, muito poucas porque, sou sincero, também não sou nada sensível a este tipo de questões.... Aquela avaliação externa foi feita também... não a achei, francamente, muito credível, isto é, não sei se traduz efetivamente naquilo que a escola é. Quem diz esta, diz outra qualquer. Não, eu não me reconheço muito naquilo.... Não sei se deveria ser excessivamente melhor, se deveria...Acho que, sobretudo porque, vamos lá ver, eu não tenho a garantia, nem se pode ter esta coisa das avaliações para mim é sempre subjetiva, como toda a gente diz. Isto, sou eu a falar, eu, António Fernando Duarte Coelho. Eu estou a falar-lhe eu, eu.

Eu acho que essas avaliações que...há dados em que eu acho que sim, que a escola pode se calhar estão lá e são mesmo assim. Mas, não são as mesmas pessoas a avaliar porque é impossível e não sei se as mesmas pessoas avaliam o mesmo em todas as escolas e também não foram todas as mesmas entidades que avaliaram, não é? Não foi, foram equipas diferentes e acho que até...Obviamente que não podiam se as mesmas pessoas a avaliar as escolas todas do país, não é? Sim, mas eu acho que entrevistaram por uma vez empresas e por outras vezes inspetores. Eu acho que foi. Eu acho que sim, que uma avaliação feita por uma empresa não tem nada a ver com a avaliação feita por inspetores, não é? E isso, para mim é o suficiente para me fazer desconfiar de certas avaliações, logo à partida. Delas todas, não é? Ou era tudo por inspetores ou era todo por empresas. Quando são as empresas deverão ter uma visão e se calhar os inspetores têm outra. Acho que sim.

Anexo E-Entrevista 3

Entrevista 3
Duração: 00:57:57

16 de junho 2011

Presidente da Associação de Pais

A entrevista tem como objetivo recolher algumas percepções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Há quanto tempo é Presidente da Associação de Pais nesta escola?

E3: Este ano letivo, desde outubro deste ano de 2010, outubro de 2010. Tinha sido Vice-Presidente há três anos. Depois interrompi e agora, este ano letivo, estou como Presidente.

Enquanto encarregada de educação, há quanto tempo tem ligação com esta escola?

E3: Há cinco anos, cinco. Há cinco anos.

Em que órgãos/estruturas da escola tem participado?

E3: Eu, eu participei...portanto quando fui Vice-Presidente participava no Conselho Pedagógico e agora no Conselho Geral.

Em sua opinião, o que justifica que a escola faça avaliação interna?

E3: Eu penso que é sempre bom avaliar essas situações e daí chegar a novas ideias, a novas soluções, o que é que está a funcionar, o que é que não está a funcionar. Muitas vezes as ideias postas em prática não têm o resultado que estariam à espera. Eu acho este processo de autoavaliação muito importante porque podem sempre arranjar soluções diferentes. Agora, esta questão que a professora Catarina [Diretora da Escola] está a pensar nas turmas de nível, acho que isto tudo é muito bom. Ter sempre conhecimento daquilo que está a acontecer na escola passo a passo e poder melhorar ou travar certas coisas se não tivessem a correr tão bem. Eu acho que é muito importante. Não tenho outro adjetivo.

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa?

E3: Se houve alguma relação? Eu penso que sim. Eu penso que quando...depois de terem feito o processo de autoavaliação e terem concluído que até estavam a funcionar dentro dos parâmetros que elas achavam razoáveis submeteram-se à avaliação externa para realmente tirar conclusões e ver se... se estavam realmente dentro do que elas consideravam normal ou se havia coisas, patamares que deviam ter como meta e como...e outros objetivos. Assim, não lhe posso estar a responder... que há uma ligação entre uma e outra, eu não tenho dúvidas. Agora, qual foi a que poderá ter potenciado a outra, não tenho bem certeza. Não sei.

A Associação de Pais ou outros Encarregados de Educação envolveram-se na implementação do processo de autoavaliação?

E3: Sim, sim, a Associação de Pais... Olhe, na altura, nós nomeamos logo uma pessoa para estar no Observatório da Qualidade. Depois, fazendo parte dos órgãos de Gestão, portanto do Conselho Pedagógico, do Conselho Geral, nós tivemos sempre muito perto do processo de alterações, de mudanças...Elas...a diretora da escola consultava-nos algumas vezes por assuntos. Não, não, nós decidimos diversificar a nossa presença nos órgãos e não somos sempre os mesmos que estamos, portanto, não sou só eu que vou a todos os órgãos, precisamente para afetar as pessoas todas que estão na Associação à problemática e à dinâmica da escola. Neste momento, eu estou no Conselho Geral, eu e outras duas senhoras, três e um senhor, portanto, somos quatro e tenho uma outra senhora no Pedagógico, outra no Observatório, portanto várias e depois reunimos, uma vez por mês, para fazer a recolha de toda a informação e tentar chegar às nossas conclusões e...perdi-me um bocadinho na resposta que lhe queria dar. Sim, já tive na altura, portanto, já fazia parte da Associação, sim e inclusivamente a Comissão, eu penso que se chama Comissão de Avaliação Externa falou connosco. Portanto, tiveram...chamaram-me...duas ou três pessoas. Eu, na altura, como lhe disse, era Vice-Presidente e viemos mais dois ou três encarregados de educação e eles tiveram a falar connosco e fizeram várias questões e...essencialmente é assim, nós procuramos estar presentes e consciencializarmos e termos conhecimento das ações que...claro, dentro daquilo que nos pode ser transmitido. Eu penso que foi só nessa participação, nessa presença porque acho que fazia parte dos parâmetros, não era? Existir uma Associação de Pais e estar presente e deliberarem determinados assuntos...

Que percepções tem da escola antes da implementação do processo, por exemplo, a nível de resultados escolares? Dos documentos orientadores?

E3: É assim, a escola desde que eu faço parte da Associação, a escola foi sempre muito aberta na transmissão dos conhecimentos, na publicação dos documentos, na página da escola, nos resultados, tinha cuidado de nos informar, portanto, quando nós estávamos presentes no Pedagógico, quais tinham sido os resultados dos exames...tinha sempre isso muito presente, antes de 2006, sim, sim. E, teve sempre esse cuidado. Claro que agora existem mais documentos, um acesso mais fácil aos documentos e portanto a página da escola está mais bem estruturada em termos de podermos procurar e pesquisar os documentos e tudo. Mas foi sempre...eu acho que a escola foi sempre

muito aberta em relação aos pais e com muita vontade de ter os pais a participar. É uma das coisas que eu lamento é que os pais não aproveitem esta abertura da escola, porque acho que deve haver, sim, poucas escolas que tenham esta abertura com os encarregados de educação.

Envolvimento dos professores e pais na vida da escola?

E3: É assim, eles foram sempre, como lhe digo, eu tenho aqui...o João veio para cá fazer o 9º Ano, portanto, 9º, 10º, 11º, 12º há cinco anos, como lhe disse e já na altura foi praticamente o início e eu senti, sempre, que havia muita abertura e uma maneira diferente de atender os pais, não era aquela formalidade; só pode ser naquela hora e se não for naquela hora não estou para receber, tinham mais...portanto, apresentaram sempre flexibilidade com os encarregados de educação se não pudessem naquela hora, telefone-me que eu venho. Achei sempre muito, muito importante... valorizei o facto de os Diretores de Turma darem o telemóvel, facultarem o telemóvel, o *e-mail* que, na altura, alguns já tinham, já se começava a usar o *e-mail* com uma certa frequência, não é? E eu achei sempre que se podia falar com eles de maneira diferente ou, pelo menos, eu trazia essa ideia, talvez já mais atrás e surpreendi-me. Sim, sim, sim...

Conhece o modelo de autoavaliação adotado pela escola?

E3: Eu não tenho bem presente, mas...sim, na altura fui [informada], mas eu como lhe digo há um ano e tal da minha vida que a memória me falha muito. A nós, encarregados de educação não [a empresa não divulgou o modelo de autoavaliação]. Não, não [ideia do modelo de autoavaliação].

Conhece o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação?

E3: Eu vou-lhe ser franca. Essa parte é uma parte que me tem passado um bocado ao lado, porque tem sido uma das outras encarregadas de educação que tem estado, sim, sim, tem estado no Observatório. Se quiser parar um bocadinho, eu posso telefonar-lhe e posso perguntar se ela vem um bocadinho mais cedo.

Olhe, aquilo que eu tenho feito, que eu tenho visto e que me tem... Eu penso que eles estão e perdoo-me se estou em erro, mas pelo menos eu acho que eles têm trabalhado bastante na questão da avaliação, portanto, da recolha de dados das avaliações dos educandos e depois delinear estratégias, portanto, metas, objetivos para que esses resultados possam ser melhorados. Pelo menos é a parte que a nós, que a nós nos chega e quando vimos às reuniões a Coordenadora do Observatório da Qualidade são esses valores que nos trazem inclusivamente, agora, com o projeto de 2015 de obtenção de valores e aquelas metas, aquelas coisas, portanto, tem sido o estudo. Além dos outros projetos em que eles se envolvem e que têm pedido a colaboração dos encarregados de educação, portanto, no que diz organizar...eles tiveram agora a organizar também uma feira, um género de Feira de Profissões, umas coisas assim...portanto, esses projetos é aquilo que eu sei mais ou menos. Basicamente, as metas que têm que atingir e como é que pensam atingi-las, isso é um dado que nos tem sido transmitido com frequência.

Que contributos são pedidos aos Pais no desenvolvimento do processo de autoavaliação?

E3: Pois, eu não me recordo se fiz algum inquérito. Mas eu penso que...sim. Eu tenho uma vaga ideia que houve... mas nem todos os miúdos levaram, pois não? Acho que não eram todos os alunos que levavam. Era uma amostra. Sim, houve, sim, houve, sim, houve. Sim, sim. Tenho, tenho, conversámos na altura foram feitos, eu recordo-me disso. Eu não fiz, eu não fiz, mas recordo, principalmente de comentarmos aqui: "O meu filho levou, mas o meu não levou e tal" e portanto tenho...essa seleção foi por amostragem. Não [não houve avaliação/reflexão], mas, eu como lhe digo nessa parte eu também não estive muito ativa nessa altura eu não estava muito ativa. Se foi, eu não tive conhecimento. Então, eu tive o ano letivo passado, eu não participei. Então, eu penso que não fazia parte da Associação na altura. Talvez 2007, que eu já estava na Associação como membro da Associação, mas não tinha cargos. Sim, mas aí eu não tinha cargos, portanto, pertencia à Associação de Pais, mas não tinha porque eu tive um ano, penso que foi 2007, sim, primeiro ano que o João cá esteve em 2006, não. Depois, tive um ano sem cargos, portanto, fazia parte da Associação, mas sem cargos e depois fui vice-Presidente e depois interrompi e agora, este ano, estou como Presidente [Associação de Pais]. Mas lembro-me, sim, sim, sim, sim. Lembro-me sim, sim, sim, sim.

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação de um representante dos pais?

E3: É, é importante porque há...como é que eu lhe digo? O facto de nós podermos... de nós estarmos conhecedores dos dados, dos resultados, faz-nos, muitas vezes, pensar que abordagem devemos fazer depois com os outros encarregados de educação, de maneira podermos solucionar determinadas coisas. Foi uma das coisas que nós tentámos muito, mediante os resultados que nos deram e alguns concelhos que essa equipa nos deu, nós tentámos passar que era importante verificar se os trabalhos de casa vinham feitos...foi muito importante para nós, por exemplo, ter...estarmos conhecedores de que a avaliação...qual era a percentagem que cada fator representava na avaliação porque... lembro, por exemplo, quando nos disseram que a parte prática nas aulas de Biologia e Físico-Química, a parte laboratorial tinha um peso de 30% na avaliação, nós ficámos muito preocupados porque os nossos laboratórios estão obsoletos, não é? E para alunos que querem médias, que têm objetivos maiores, foi sempre um dos fatores... nós tentámos dar a volta a essa situação e...não é exigir, mas diligenciar com a escola em que essa parte não fosse de maneira nenhuma descuidada. Os resultados que nos vão transmitindo são essenciais para depois a nossa atuação.... É claro que nós não temos muito...sim, sim, porque de outra maneira não podemos ter muita ação, muita intervenção.

Nós chamamos sempre os encarregados de educação, tanto nós Associação como a escola. Eles vêm é muito pouco. Acabam por...Nós fizemos aí umas...lembro, por exemplo, que fizemos aí uma sessão com uma senhora que era "Educar para o optimismo" que foi uma senhora espetacular e tivemos muito pouca gente, muito pouca gente, enquanto, outra que fizemos com o Daniel Sampaio que o nome é assim muito sonante e as pessoas

apareceram...Tentámos trazer as pessoas à escola, mesmo agora na Festa da Flor, um dos pontos que eu foquei, ali, foi que eu gostava de saber como trazer os pais à escola e não consigo, não consigo. Na Assembleia Geral apareceram treze pessoas, sete ou oito pessoas, não dava sequer para formar uma lista. Tivemos de pedir à Diretora para convocar uma reunião com os representantes das turmas todas. Ela deu a conhecer o projeto de obras que a escola iria sofrer, portanto, neste momento não sabemos se sofre ou não e depois nós, Associação de Pais, intervimos a seguir porque as pessoas não vêm... Se a questão é o seu educando a pessoa está, se é chamada, tirando algumas exceções, a pessoa vem. Em participação-grupo chamada a grupos de reflexão...nós, houve uma altura que achamos que seria importante fazermos um *brainstorming* aqui com professores, com pais, com funcionários por causa de umas situações que estavam aí a acontecer, até um bocadinho a nível, eu penso que não é indisciplina, mas comportamentos menos corretos e tal e não conseguimos, não conseguimos.

Sim, sim, sim, isso foi, sim [o elemento que está na equipa, como voluntário]...muito ativo e...É muito importante e ela preocupa-se, é uma senhora, em passar os dados, preocupa-se com os resultados. Só que depois ela dá-nos os resultados, nós tentámos fazer aqui, não temos muita recetividade, a sério, não passa muito além da Associação, não conseguimos muito.

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação?

E3: Acho que sim, a partir do momento em que nós nos empenhámos em formar uma Associação, em estar presente nos órgãos, acho que isso é um ponto a favor da avaliação da escola, não é? Pelo menos tem os pais integrados nos órgãos e presentes e...Acho que é importante.

Sim, sim, sim. Eu continuo a dizer, isto é uma opinião muito pessoal e lamento que não seja partilhada. Nós passamos muito pouco tempo com os nossos filhos, não é? A maior parte da vida dos nossos filhos é passada na escola e se nós não nos envolvermos de alguma maneira na sua vida escolar ou nesta parte da vida, perdemos muita coisa. E eu sou absolutamente contra, nós, os encarregados de educação virem à escola quando há problemas. Acho que nós devemos estar e fazer parte da vida escolar. Claro que não nos vamos imiscuir na sala de aula e na maneira como o professor dá a aula. Mas, acho que devemos ter uma participação ativa e devemos estar presentes quando eles têm sucessos e quando eles fazem uma festa, quando eles apresentam um trabalho se nos deixarem vir, acho que nós devemos estar. E esta escola permite que os encarregados de educação venham e isso é importante. E foi dessa maneira que eu senti que contribui para o processo de avaliação da escola, eu e os outros Encarregados de Educação que podemos manifestarmo-nos, podemos estar presentes. Foi todo sempre um processo dentro daquilo que pode ser transmitido aos encarregados de educação como é lógico, foi sempre um processo muito aberto. E, aliás, houve até alguma insistência da parte da Direção em que os pais estivessem presentes.

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E3: Eu acho que é fundamental. Eu acho que é muito importante nós percebemos... como é que eu lhe hei-de explicar, como é que funciona a escola? Eu acho que é importante nós percebemos como é que funciona a escola, porque se nós tivermos muitas vezes...só se nós tivermos a opinião que os nossos filhos levam para casa, é uma opinião, não há outra, não é? E as situações têm sempre dois lados, tem a vertente do aluno e a vertente do professor, não é? E se nós tivermos conhecimento de como é que a escola funciona, como é que está a implementar determinado sistema, como é que aquele Decreto-Lei que saiu e que exige que a escola, de repente, se reestruture e dê reposta, como é que isso vai ser feito? Como é que o facto, por exemplo, de nós termos estado...de sermos parte interveniente no Regulamento da escola. Eu acho que é fundamental, porque nós, assim, chegamos a casa e os nossos filhos dizem porque isto, isto, isto e nós dizemos "Olha, mas aquela parte assim, assim?".

Acho que é fundamental nós não podemos estar... Se nós não tivermos presentes e se nós não nos entregarmos é deixar que os professores tenham... como é que eu hei-de...Eu costumo dizer que eles dão formação, instrução e nós temos que dar a educação, não é? Claro que, às vezes não se consegue separar a educação. As pessoas põem na educação só o facto da aprendizagem, mas acho que a educação são outras coisas. E nós sabemos como é que é dada, como é ministrada a formação, a instrução é mais fácil depois nós sabermos dar a educação.

[O processo de autoavaliação pode ter facilitado esse conhecimento da escola] Sim, sim.

A Associação de Pais analisa o relatório de autoavaliação?

E3: É assim, eu na altura...eu recordo-me que houve uma reunião. Eu não me recordo do que é que ficou delimitado até porque precisamente naquela parte em que eu estive mais afastada, se não me engano. Mas, eu sei que na altura foram discutidos certos resultados, mas não me recordo, peço-lhe imensa desculpa.

Não, eu penso...quase de certeza que aquela da avaliação externa também foi. Sim, sim. Não posso precisar agora factos e coisas, mas quase de certeza que foi, sim, sim, sim [refletidos].

Qual o impacto dessa análise?

E3: Por parte da Associação de Pais? Penso que não, não mudou grande coisa. Sim, mas, não, não.

A Associação de Pais tem tido conhecimento dos resultados da autoavaliação da escola?

E3: Sim. Eu penso...este ano, como lhe digo, não tive no [Conselho] Pedagógico, mas pelo menos eu...são valores que eu me lembro, são factos que eu me lembro de serem apresentados no Conselho Pedagógico e até alguns...sim, até no Conselho Geral, sim, sim. Aos outros pais, muitas vezes não porque...não.

De que forma?

E3: Nós tentámos criar uma base de dados, portanto, com *e-mails*, sim, com *e-mails* e transmitir esses factos. E houve uma altura também que fizemos uma página da escola. Mas, depois a pessoa que trabalha... Só para a Associação...Era um *link*, na página da escola, era um *link* para a página da Associação, sim. Só que depois, a pessoa que mexia muito bem nisso foi-se embora e a página morreu um bocado. Este ano, eu tentei implementá-la outra vez, mas eu sou um bocado naba nessas coisas, nessas tecnologias e houve aqui uma pessoa que realmente disse que sim, mas não...

Eu tenho passado alguma informação através de uma que criei no *facebook*. O *facebook* é fácil e alguns encarregados de educação vão. E tenho tido algum *feedback*, pelo menos em termos das atividades e das coisas, eu tenho posto lá e as pessoas têm recebido por aí. Em termos de passar esta informação...mais oficial, mais pertinentes, tentámos...uma vez eu recorde-me convocar uma reunião e apareceram meia dúzia de pessoas e vimos que não adiantava.

Que consequências considera que a autoavaliação tem tido na organização e no funcionamento da escola, por exemplo, a nível do Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades?

E3: Teve, teve, o Regulamento Interno teve grandes alterações. Foi alvo de debate no Conselho Geral Provisório, dos debates, assim acesso e... Foi um documento que teve, na altura, uma participação dos pais até bastante acesa e tentámos ali debater certos...pronto, alguns pontos, alguns artigos que achávamos que deviam ser...O Projeto Educativo, lá está, eu, como lhe disse, a escola já era muito aberta nesse aspeto. Já nos dava conta do Projeto Educativo, já, tudo.

Ah, quando me fala em reformulação, podemos por que foram muito mais...foram catalogados, foram os códigos, a nomenclatura...sim. Alguma, mas não foi muito significativa. Tiveram, mas não. Por exemplo, o Regulamento Interno foi, acho que foi...andava assim meio em *standby* e foi uma coisa, portanto, que devido ao processo de avaliação externa tiveram mesmo que o terminar e que o concluir, sim, sim, sim. Eu penso que sim Aliás, eu recorde-me de ouvir dizer que isto tinha que estar feito até...terminado até determinada data, tinha que estar concluído até determinada data pelo processo, por estarem sujeitos ao processo de avaliação.

A nível dos resultados escolares?

E3: Sim, sim, sim. Eu acho que quando... na posse desses dados todos, desses resultados todos foram implementadas medidas de apoio e de acompanhamento aos alunos, que não existiam e que, portanto, pelo facto de a escola estar neste processo e estar mais ciente dos resultados, elas implementaram as medidas diferentes, sim.

Envolvimento dos professores e pais nas atividades da escola?

E3: De alguns. De alguns, sim, principalmente de alguns elementos, dentro da camada mais jovem. Talvez, aqueles professores que agora acabaram o ano passado de sair e tudo tiveram uma certa dificuldade em trabalhar com os encarregados de educação. Mesmo, às vezes, a presença no Conselho Pedagógico, não era assim muito bem tolerada pelos professores mais antigos, sim, sim.

A nível da comunicação?

E3: Sim, sim, sim. A comunicação manteve-se, mas teve uma melhoria significativa, até porque foram... passaram a ser publicados documentos que antigamente não eram. Antigamente seriam publicados aqueles que dissessem diretamente respeito aos alunos e não ao funcionamento da escola e esses documentos, agora estão mais visíveis, pronto, estão publicados. Sim, sim, houve melhoramento.

Conhece as ações de melhoria que têm sido implementadas na escola no âmbito da avaliação interna?

E3: Aí, agora assim de repente. Sim, eu sei que houve, que nos foram transmitidas e sei que coisa... mas não consigo chegar lá agora não...Estar-lhe a dizer agora era completamente fora de contexto. Não me recorde. Sim, sim [teve conhecimento que havia essas ações].

Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os rankings ou os resultados da autoavaliação?

E3: Não, não, os próprios resultados. Eu acho que têm sempre presente os *rankings* e normalmente nós comparamo-nos, não é? A nossa [escola] está em determinado lugar, mas eles tem muito presentes os resultados dos nossos alunos, como é que o melhoram, como é que o alteram. Estão muito focados nos nossos resultados. É assim, falando de uma forma geral, eu penso que os pais olham para os *rankings* e tentam saber qual é a posição da escola para, de alguma forma, tentar perceber se a escola está bem ou se está mal. Mas, não se preocupam com...a nível interno, portanto, não têm noção se de um ano para o outro se houve alguma melhoria, se houve uma redução do insucesso escolar, se se melhorou a percentagem de...é, é, é, sim, de uma forma geral, sim, sim

Em sua opinião, a escola tem procedido, de uma forma regular, ao controlo da eficácia do seu desempenho através da autoavaliação?

E3: Eu estou consciente que sim. Acho que sim, acho que pelo menos têm sempre muito presentes os resultados, estão sempre muito preocupados, até período a período de analisar os resultados e...Sim, sim. No Conselho Geral...sim, sim. Não, não, é...até ao longo do ano muito. Sim, sim, a equipa do Observatório tem sempre muito presente os resultados, os resultados todos.

Em que medida as ações de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola?

E3: É assim, eu como lhe digo, agora, não sei precisar esses pontos. Mas, daquilo que converso com a Diretora, daquilo que converso com a Coordenadora do Observatório de Qualidade é que as medidas que têm estado a

implementar produzem resultados positivos, não é? Como lhe digo, não sei assim, não sei. Eu vou-lhe explicar...Não sei se a professora Catarina lhe disse...Este ano para mim...Agora, não posso dizer se foi nesta ou naquela, não consigo ou noutra porque não consigo, mesmo.

Em sua opinião, qual o contributo da assessoria externa (*AnotherStep*) para a sustentabilidade da autoavaliação?

E3: Isso não lhe sei responder a essa questão. Com a empresa [contacto com], não, não, com a empresa não. Que seja do meu conhecimento não. Não sei se o ano passado fizeram alguma coisa. Do meu conhecimento, não [papel da empresa]. Não sei se realmente, o ano passado, como lhe digo não estive...sim, pois, talvez. Eu não tenho conhecimento.

A Associação de Pais e/ou outros Pais/Encarregados de Educação têm sido envolvidos em estratégias de consolidação e melhoria?

E3: Sim, sim, tem sido chamada, mas, é como eu lhe digo, ela...Há uma implementação de medidas agora quando se fez a avaliação com vista às metas para 2015, mediante os resultados obtidos deram-nos conhecimento dos resultados e deram-nos umas medidas que vão implementar de maneira a combater aqueles *deficits* e a melhorar aquilo que possa ser melhorado. Nós tentámos, eu tentei divulgar na altura, fiz até...dei o meu parecer, fizemos um parecer para a Direção, dei conhecimento desse parecer na tal página do *facebook*. Mas não... *feedback* não tenho, mas que eles nos tentam envolver, sim, isso tentam e dão-nos a conhecer...olhe, nós vamos implementar estas medidas e coisas, as nossas metas são estas, os objetivos são estes...só que nós conseguimos. Conseguimos, por exemplo, sei que fruto desses resultados se falou na possibilidade de criação de turmas de nível, não as turmas dos bons e as turmas dos maus, mas os alunos, por exemplo, dentro de um ano letivo poderem flutuar, portanto, há três professores com uma disciplina, com Língua Portuguesa por exemplo, como Língua Portuguesa e os alunos, portanto, todos do 10º ou do 9º Ano começavam...faziam um diagnóstico, não é, independentemente serem da turma A, B ou C, os que tivessem determinados parâmetros daquele diagnóstico começam num patamar os outros no outro e, ao longo do ano letivo...é claro que isto iria exigir uma coordenação muito grande por parte dos docentes daquela disciplina. Quando nós tentámos passar esta ideia para os Encarregados de Educação, portanto, era uma ideia, era uma sugestão... Penso eu, depois, fui ler, penso que...fui ler há uma escola do Alentejo que fez uma coisa semelhante e teve bastantes resultados. Aqui, d'el-rei, houve logo meia dúzia de pais a dizer que isso era por os bons de um lado e os burros no outro, não é? E quando não era nada disso que se pretendia. Quer dizer, não aplicámos, tentámos recolher dos pais a concordância ou a viabilidade, qual era da parte deles a viabilidade de se por isto em prática, se eles concordavam, se achavam que era uma mais-valia, se não era. E a primeira coisa que os encarregados de educação, alguns e posso dizer-lhe que a Diretora começou a receber alguns telefonemas que o que é que estavam a fazer? Isso era pôr os burros num lado e os inteligentes no outro; quando não era isso que se pretendia, não é? Porque a escola...eu até...acho que a escola tem uma preocupação muito grande de integração dos alunos. Tenho assistido a determinadas coisas, a um esforço até por parte da escola para integrar os alunos, para não os deixar...eles sabem que têm de andar aqui até uma determinada idade para que eles se motivem, para quando chegarem a essa idade, a consequência não seja o abandono, mas sim ficarem na escola. E da parte dos pais há muito pouca vontade, muito pouca participação.

Que aspetos, em sua opinião, devem ser introduzidos no processo de avaliação, de maneira a traduzir-se em melhoria da escola?

E3: O que é que eu lhe posso dizer? Não, eu penso que neste momento há um fator que está a condicionar, está a servir de condicionante aos alunos para que não cheguem mais além. Mas... é um fator, que sendo de alguma importância, não é relevante. Eles estão-se a focar muito nas condições da escola, o facto de a escola dever sofrer obras, sim, no espaço físico e isso não é tão importante como...a importância que lhe estão a atribuir. Claro que é importante. É importante terem condições para poderem fazer um trabalho melhor, mas isso não devia servir agora de desculpa para não resolverem, para não...falámos à bocado nos laboratórios, agora a conversa deles é, agora "os laboratórios não prestam, nós não temos condições" e é assim, isso não deve ser...Os laboratórios têm as condições possíveis e nós temos que fazer um esforço por nos adaptar, não é?

Não...Como é que eu lhe digo? Eu penso que....Não sei que lhe diga porque da parte...a preocupação de haver sempre melhorias e de solucionar fatores menos positivos houve sempre uma preocupação da parte da escola, de que isso acontecesse. Não achei que fruto...

Isso já nos foi solicitado. Por exemplo, uma das coisas que melhorava muito era a segurança na escola, não é? O controlo de entradas e saídas, isso era um dos fatores que nós achávamos que estava...que foi apontado na avaliação, e isso é um dos fatores.

Em que medida é realizado o *benchmarking*?

E3: Sim, sim, faz, nomeadamente com a Escola Artur Gonçalves. Sim, sim.

Que relação estabelece entre a autoavaliação e os contratos de autonomia das escolas?

E3: Não tenho. Não posso...

Em sua opinião, o que se torna mais pertinente para a direção: ser uma escola de excelência ou de obter mais autonomia? Ou seja, ter mais autonomia [através de um contrato com o MEC] ou se tem preocupação em alcançar o caminho da excelência?

E3: Não sei. Não lhe...Eu penso que a excelência é mais valorizada de que... Eu não tinha sequer ouvido falar nesse contrato de autonomia ou pelo menos foi uma figura que...

É assim, eu penso que...a minha percepção é que eles têm muito em conta os resultados, os bons resultados dos alunos. Se procuram a excelência. Sim, sim ou pelo menos do sucesso. Sabe que esta escola não pode estar pela sua localização e pelas áreas que abrange, mesmo a nível socioeconómico e cultural não pode ser uma escola muito focada para a excelência, para a procura de bons resultados e a redução grande do abandono escolar. Isso eu sei que eles estão muito preocupados e dos bons resultados. A excelência, pelo meio envolvente...não sei se será...não sei se de topo, de resultados excelentes, a nível nacional, mas sempre com a preocupação de que...

Por mim é tudo. Agora, não sei se quer acrescentar alguma coisa que ache que seja pertinente e que seja importante [referir] sobre a autoavaliação?

E3: Não. Assim, de momento não me recordo. Tenho pena de não estar cá a Patrícia que ela tem uns dados sobre o Observatório. Faz parte [da equipa de autoavaliação] sim, também, sim.

Anexo E-Entrevista 4

Entrevista 4
Duração: 01:37:35

16 de junho 2011

Diretora da escola

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Há quantos anos está colocada na escola?

E4: Colocada na escola estou desde 2000, a exercer funções na direção desde 2005.

Que cargos já desempenhou nesta escola?

E4: Ora, fui Coordenadora de Departamento, fui Diretora de Turma e mais nada. Nesta escola foi só.

Há quantos anos é Diretora?

E4: Em funções de direção? Estive em Alcanena dois mandatos. Na altura os mandatos eram de dois anos, na Escola Secundária de Alcanena. Nesta escola estive como Presidente do Conselho Executivo de 2005 até 2009 e depois candidatei-me à direção, de Diretora e mais dois anos.

Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado?

E4: É assim, quando eu entrei em 2000 e o primeiro ano que fui Diretora de Turma, não me apercebi de haver nenhum processo de avaliação, de autoavaliação a decorrer na escola. Depois, quando fui Coordenadora de Departamento e tinha assento no Conselho Pedagógico, também nunca me apercebi de nenhum processo de autoavaliação na escola. Houve algumas tentativas de alguns colegas que estavam a fazer mestrados, de elaborar inquéritos para se aperceberem de uma situação ou outra, portanto, na tentativa de avaliar uma situação ou outra, mas nunca houve nenhum processo formal. Depois, quando vim para a Direção, em 2005, tentámos formalizar o processo, que foi muito controverso inicialmente, até porque as nossas relações, as relações do Conselho Executivo com o Presidente da Assembleia de Escola, não eram muito, enfim, muito saudáveis, saudáveis, tivemos alguns problemas, nomeadamente com a aprovação do Regulamento Interno e outras situações. E foi mais ou menos assim, quase imposto. Foi...portanto, houve algumas tentativas de dizer, de falar sobre a necessidade de avançar com um processo de autoavaliação, havia um conjunto de decisões que era preciso tomar, também deu de alguma forma jeito o facto de ter entrado a Ministra da Educação, Doutora Lurdes, porque todas as alterações facilitaram-nos, entre aspas, a implementação de outras, nomeadamente as que dizem respeito ao processo de autoavaliação. Na altura, nós tínhamos um colega, que é o professor Hugo Caldeira que já estava ligado à CAF.

[Antes da implementação do processo o que havia?] Nada. Zero, zero, zero. E, só após a avaliação externa, mesmo o processo antes da avaliação externa a coisa foi formalizada, mas com muitas lacunas. Foi exatamente após a avaliação externa foi quando as pessoas se aperceberam da necessidade de avançar com o processo formal de autoavaliação.

Em sua opinião, que fatores (externos e internos) conduziram ao processo de autoavaliação?

E4: Externos foram as medidas implementadas pelo próprio Ministério da Educação e que precisavam e que nos levavam a concluir dessa necessidade e internos foi mesmo um dos aspetos foi mesmo sentido por mim. Eu entrei nesta escola em 2000 e conhecia muito pouco da escola. Se ia assumir um cargo de Direção eu precisava de saber a escola que tinha. Essa foi uma das principais causas. Portanto, obviamente que este processo de implementação foi muito... avançou muito pela liderança da Direção, não quer dizer que tenha sido só por mim, na altura, mas pela equipa também que estava comigo e...agora só resta um, os outros já saíram. Mas, foi sobretudo pela necessidade de conhecer a escola e daí tentar depois implementar novas estratégias para melhorar inclusive, para trazermos alunos para a escola. Estávamos a perder alunos diariamente e precisava de conhecer a escola, perceber o que é que se passava, uma série de dimensões. Sobretudo, sobretudo, esse foi muito importante, o interno, o outro, digamos, serviu de pretexto para avançar com o processo de autoavaliação.

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa? Qual?

E4: Sem dúvida. Eu acho que foi quando a escola se apercebeu... uma coisa é enquanto Presidente do Conselho Executivo eu sentir que precisava de conhecer a escola e começar a implementar algumas medidas que achava que eram importantes. Outra coisa é a escola perceber que o processo de autoavaliação não é avaliar o professor A nem o professor B, nem o funcionário A nem o funcionário B, é avaliar toda a dimensão da escola. E isso foi muito importante porque houve aquelas conversas com a equipa de avaliação externa e as pessoas aperceberam-se de um conjunto de dimensões, inclusive para as quais não tinham resposta porque na altura, de facto, o processo não estava...Tivemos que formalizar, mas muito à pressa. Digamos que não é conhecer a escola. Fazer um processo de autoavaliação é uma coisa que demora tempo. Eu penso que ele foi importante, o processo de avaliação externa, foi importante para a escola perceber que precisava de um processo de autoavaliação. Agora, obviamente se não

houvesse vontade não tinha avançado, não é? Houve vontade da Direção e houve vontade da escola, mesmo com os resultados da avaliação externa, não sendo maus, foram merecidos. Foi tudo Bom.

Como se envolveram as lideranças na implementação do processo?

E4: Na altura, aquilo que ficou definido foi, como disse, tínhamos um colega que estava mais ligado a este...Foram apresentados uma série de processos, a CAF entre...e outros. Tivemos algumas ações de formação. Depois avançamos porque de facto este era aquele que estava previsto vir a CAF Educação mais tarde e era o processo que o colega também conhecia melhor e de alguma forma entendemos que correspondia também melhor às questões da avaliação externa de todos aqueles que avaliamos, que analisamos. Foi uma decisão muito ao nível da Direção que depois foi alargada às estruturas intermédias, essencialmente, os Coordenadores de Departamento e Diretores de Turma, logo na fase inicial, avançamos logo. Criámos logo a equipa de autoavaliação que tinha um corpo duro entre aspas, que era eu, era a Presidente da Assembleia de Escola na altura e, depois, nós escolhemos alguns elementos do Conselho Pedagógico e tal; e tomávamos as decisões, as deliberações, entre aspas. Depois, a equipa de autoavaliação escolhia as áreas de melhoria a implementar, mas ainda com muitas lacunas e com vários problemas. Foi um processo que fomos aprendendo aos poucos. Tivemos sempre uma equipa de avaliação, mas essa equipa foi sempre...saiu sempre ou dos grupos têm os Coordenadores de Departamento, não estão lá todos, mas estão uma grande parte...[A implementação] Partiu da Direção.

Que perceções tem da escola antes da implementação do processo [de autoavaliação] a nível dos resultados escolares, da participação dos professores, do envolvimento da escola com a comunidade...?

E4: Não sei. Antes da implementação não lhe posso dizer porque não sei. Aquilo que lhe posso dizer é aquilo que normalmente se fala, um sítio pequeno, que era uma escola fechada, uma Direção fechada, mas isso são...não tenho factos nenhuns, não tenho factos. Enquanto professora da escola senti, de facto, algum fechamento da escola à comunidade, 2000, 2001, 2002, por aí. Trabalho dos professores, portanto, muito fechada na sala de aula, pouca abertura para qualquer trabalho de partilha. Havia aquela planificação habitual. Aliás, é aquilo que acontece na maior parte das escolas mais antigas.

E a nível da participação/envolvimento dos Pais?

E4: Eu sei que havia uma Associação de Pais, inicialmente, que depois deixou de haver, durante muitos anos, deixou de haver. Depois, nós avançamos para a Direção, na altura, porque estávamos a perder alunos e elaborámos um documento que foi entregue ao Ministério da Educação com um conjunto de factos, situações para alteração da rede escolar, precisamente. E nessa altura, nessa altura...porque conhecíamos...tínhamos um amigo advogado, que acabou por se candidatar a Presidente da Associação de Pais, portanto, teve envolvido sempre, desde o início do processo. Acabou, ainda, com a outra Direção. Portanto, eu na altura nem estava a exercer o cargo de Coordenadora de Departamento, era uma outra colega que depois passou a ser Vice-Presidente, sim, na altura, sim, Vice-Presidente e que ainda continua comigo que..., mas foi um grupo de três pessoas fora da escola que elaborou o documento. Ela como Coordenadora de Departamento levou o documento ao Conselho Pedagógico, envolveu a Direção e avançou-se para o Ministério da Educação. E, nessa altura, esse colega da Associação de Pais conseguiu envolver alguns colegas. Não me lembro antes de ter havido qualquer movimentação dos pais. Havia aquela representação habitual de vir às reuniões e tal, nos processos disciplinares, não me lembro. Não [comunicação com a comunidade]. Por exemplo, havia uma situação que era a nível dos cursos de educação e formação e que é preciso um trabalho de parceria grande entre a escola e as empresas. E esse trabalho, normalmente, era feito pelo professor, embora ele hoje em dia também tenha um papel importante, como é óbvio, mas passa muito também pela Direção, pelo contacto com a Direção. Na altura era o professor responsável, o Coordenador, o Diretor de Curso que fazia esse trabalho. Havia boas relações com a autarquia porque a Direção era amiga lá do Presidente da Câmara. Menos relações há agora, diga-se de passagem. As relações pioraram com a autarquia, desde que eu estou cá, mas isso são outras histórias.

Que razões levaram a escola a optar pelo modelo CAF?

E4: Foi isso...sim, sim. Foi assim, nós até tivemos aí uma ação com o Alaíz por causa... Foi, foi um bocadinho a situação perceber que era um processo que estava a evoluir e que eventualmente, nessa altura, já estava, e penso que vá nesse sentido, já havia algumas indicações de que eventualmente isto seria um processo que o próprio Ministério [da Educação] iria considerar como, não gosto de chamar de ideal, mas como um processo... Há escolas que não adotam modelo nenhum e que andam um bocadinho num lado e um bocadinho no outro. Nós avançamos, de facto, porque esse colega nosso estava a lecionar na Católica, tinha uma empresa, estava direcionado precisamente para o estudo da CAF e se calhar um bocadinho tentou-nos levar um bocadinho, mas de facto foi sobretudo porque entendemos que daqueles modelos aquele respondia mais àquilo que a avaliação externa pede, embora falhe, a meu ver, em pequenas questões pedagógicas. Por isso é que eu digo, formalmente, nós utilizamos a CAF, no entanto há outras situações em que de facto...não lhe digo que aplicamos o modelo A ou o modelo B, mas que fugimos um bocadinho, que tem a ver com questões mais pedagógicas. Achamos que era o modelo que naquela altura, perante a frieza da escola, a responder ao processo de autoavaliação, ia responder ao que precisávamos. E, por isso, essa foi a principal...mas ajudou muito. Mas foi duro.

Qual o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação?

E4: É assim, eu explico. Não. Isto...Aquilo que nós começamos por criar um Observatório da Qualidade que não existia nada. E, deste Observatório de Qualidade o que ele tem que fazer é a avaliação da escola nos parâmetros que forem entendidos como necessários. O Observatório de Qualidade é uma estrutura da escola que existe para

avaliar a qualidade da escola nos parâmetros que a Direção, os Coordenadores de Departamento, os pais ou quem quer que seja entenda que seja necessário e pertinente avaliar. Começou logo na primeira fase. Quando nós fomos para a avaliação externa, já havia o Observatório de Qualidade. Foi a primeira estrutura. Dentro desse Observatório, nós agora normalmente até nem lhe chamamos muito, há um grupo de pessoas que trabalha no duro, entre aspas, que é análise de inquéritos, estabelecer melhorias, etc., etc., que nós chamamos Equipa de Autoavaliação. Portanto essa equipa trabalha no...dentro da estrutura que é o Observatório da Qualidade não é nenhuma estrutura, a equipa. A equipa faz parte do Observatório de Qualidade. A Idalina é Coordenadora do Observatório obrigatoriamente porque a equipa faz parte...É a equipa que trabalha no Observatório da Qualidade. O Observatório é composto...é uma entidade, é uma estrutura, mas depois tem...tem...tratamento de dados, áreas de melhoria, implementação... definir...trabalham muito em conjunto comigo, ou seja, não posso ir às reuniões todas, nem...não posso estar em tudo e a Coordenadora do Observatório faz um bocadinho, faz tudo, faz a ponte.

O Observatório da Qualidade faz todo o trabalho que é em termos de...Como é que eu vou explicar? Todo o trabalho de decisão passa por mim também, porque também faço parte. Não vou é lá muita vez. Todo o trabalho de decisão é desta equipa que faz parte, que é o Observatório da Qualidade. Esta equipa é o Observatório de Qualidade. Mas, atenção, o Observatório da Qualidade é constituído por pessoas que é a tal equipa, uma Coordenadora e que trabalha há muito trabalho que eles fazem com a Comissão Pedagógica de Acompanhamento dos Alunos, com o Conselho de Diretores de Turma, com os Coordenadores de Departamento. Este Observatório é o rosto desta equipa, é o rosto que trabalha nas decisões e que trabalha em conjunto com a Direção, digamos que é a ponte para avançar nos processos todos. Eu vou dar-lhe um exemplo, sei lá, hoje entendo que é importante porque li qualquer coisa, porque acho que não tenho conhecimento e a propósito de qualquer coisa acho que o Observatório da Qualidade tem que me fazer um levantamento de um determinado...determinada situação ou porque entende que a coisa não está a funcionar e é preciso implementar uma estratégia, mas não tenho a noção como é que é, se aquilo que penso é mesmo verdade. Então, eu digo ao Observatório da Qualidade: eu preciso destes dados, preciso destes dados para implementar uma determinada estratégia. Eles fazem um levantamento de dados através de inquérito, entrevista, análise de documentos, etc., etc., etc. Chegam à conclusão que é assim que está. Com base naquilo faço a implementação e eles depois criam as condições para avaliar se aquilo resultou ou não resultou. É assim que funciona, mais ou menos.

Como se processa a recolha de informação por parte de equipa de autoavaliação? Que dados são recolhidos?

E4: Nós trabalhamos com uma empresa de apoio que é a *AnotherStep*. É, precisamente, isso para dizer isso... Há um trabalho que é muito feito...que é de x em x anos, não é? Temos aquele trabalho de inquérito em que toda a comunidade educativa é inquirida. É um trabalho em que essa empresa trabalha em conjunto com o Observatório da Qualidade e são elaborados em conjunto com o Observatório de Qualidade e são elaborados um conjunto que o Observatório decide, o Observatório, a equipa que trabalha lá, junto com a Direção porque a Direção faz parte também desse Observatório, decide um conjunto de questões que quer ver avaliadas porque entretanto, implementou um conjunto de áreas de melhorias e quer ver se aquilo resultou, se é preciso alterar, etc. Então, há um processo de inquirição em que toda a escola é inquirida. Normalmente, o que essa empresa nos ajuda é a fazer, porque já tem aquelas...parte...Como já disse, há muito trabalho que é feito na base dos documentos, na base documental. Que tipo de dados nós fazemos? O levantamento de resultados escolares, sempre, todos os períodos, mas até nem é o Observatório. Nós temos um cronograma, vou ali buscar... resultados escolares dos alunos por período, sistemático. Depois, o Observatório trabalha com uma série de estruturas. Não é este, são aulas de...Mas, por exemplo, no trabalho do Observatório faz, foi assim, chegou-se à conclusão que a escola tinha muito trabalho e que andavam pessoas a fazer o mesmo. E então foi preciso definir cronogramas, elaborar cronogramas, quem é que fazia o quê, quem é que fazia aqueloutro. Por exemplo, é um exemplo, análise dos resultados dos alunos. O pedagógico via, o CPAA fazia não sei o quê, o Observatório também e não sei quantos...e andava tudo a fazer o mesmo serviço. Então, houve necessidade de criar um cronograma para perceber quem é que fazia o levantamento dos dados e fazia os dados estatísticos sobre os resultados escolares, abandono escolar e tudo, daquilo que era preciso. Como é que isso depois chegava ao Conselho Pedagógico? Se o Conselho Pedagógico entrava logo ou devia ir primeiro aos Grupos [Disciplinares] para olharem e analisarem a situação e depois...se devia sair do Conselho de Turma primeiro, porque era o primeiro e depois é que passava...e, portanto, criou-se um cronograma. Isto, por exemplo, é um tipo de trabalho que o Observatório e a equipa de autoavaliação, é a mesma coisa, fazem. E perceber...por exemplo... A recolha de dados foi reestruturada com a elaboração de cronogramas, mas não foi só esse...organigramas dos procedimentos, serviços, sei lá...

[O Observatório passou a função de] Recolher e avaliar, faz a avaliação desses dados, por exemplo, os relatórios, houve uma altura que eu é que lia os relatórios todos das estruturas. Nós temos...funciona assim, nós temos o Conselhos dos Diretores de Turma, depois há um Coordenador. O Coordenador recolhe os relatórios dos Diretores de Turma. Não, não [esses relatórios] tinham todos os elementos que...sim. Isso foi preciso elaborar um documento que respondesse àquilo que nós queríamos saber. Inicialmente, o relatório era muito descritivo. O Diretor de Turma o que é que dizia? Correu tudo muito bem, os pais foram chamados e preencheram coisas, foi tudo muito bom...pois, e aquilo não...Depois, vinha o Coordenador dos Diretores de Turma dizia na turma A não houve problemas, na turma B os pais não apareceram e isso não respondia necessariamente aquilo que nós precisamos. Precisamos de dados concretos e o que é que o Observatório...cria documentos, cria documentos de alguma forma que levem as pessoas a responder àquilo que nós precisamos, depois, para fazer o levantamento de dados e analisado depois, posteriormente.

Pode indicar que critérios têm presidido à constituição das equipas de autoavaliação?

E4: De autoavaliação? Houve, houve ligeiras alterações. O critério foi praticamente sempre o mesmo. Houve ligeiras alterações porque à partida aquilo está definido que devem ser pessoas com alguns cargos e portanto sempre que muda a pessoa no cargo, muda, obviamente, no Observatório. Algum cargo, depois perfil, como em todos os sítios, há aquele professor que é mais...pela sua forma de ser, pela sua forma de trabalhar, tem mais perfil para um determinado tipo de trabalho e portanto foi convidado pelo Coordenador do Observatório a fazer parte dessa estrutura. Portanto, a pessoa oscila, o cargo mantém-se, mas a pessoa oscila.

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação do Presidente do Conselho Geral?

E4: Partindo do pressuposto que o Conselho Geral é o órgão da escola que aprova os documentos estratégicos, documentos estruturados da escola, faz todo o sentido lá estar. Como eu não acredito no Conselho Geral, nem vou acreditar nunca, pelo menos como ele é estruturado, acho que não faz lá falta nenhuma. Porque faz parte da equipa diretiva. Foi...é convidado. Faz parte. Atenção, pode o perfil...pode não coincidir com o cargo. São dois critérios que podem ser distintos. Como sabe, é um cargo de eleição, foge um bocadinho à Direção e eu sou completamente avessa ao Conselho Geral. Não sei o que é que esse órgão faz na escola, mas pronto, é uma opinião, vale o que vale.

Que outros órgãos e estruturas se encontram envolvidos no processo de autoavaliação? Como vê o envolvimento desses outros órgãos e estruturas?

E4: Neste momento toda a gente sabe que o que faz na escola, todos, todos os professores sabem que tudo o que fazem na escola, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, podem ser suscetíveis de ser utilizados para avaliação da escola. Portanto, qualquer professor, qualquer funcionário, os pais....obviamente não, uns reagem melhor outros reagem pior, todos sabem isso, faz parte. Vê-se, por exemplo, no tipo, na forma como reagem, sobretudo. Envolvem-se, obviamente não se envolvem todos. Não vou estar agora aqui...não têm o mesmo grau de envolvimento até porque há professores que nunca se envolvem na escola, vêm cá dar as aulas e ponto final. Mas isso é uma avaliação dele que depois será feita. Agora, neste momento, os Diretores de Turma estão envolvidos a cem por cento. Eles têm de contribuir, nomeadamente nos Conselhos de Turma, para um conjunto de...para a construção de um conjunto de dados tem de criar...O Conselho de Turma sabe e os Diretores de Turma que têm um conjunto de grelhas para preencher, um conjunto de informação que depois o Observatório sabe que...eles sabem que vai ser buscada, vai ser recolhida pelo Observatório, para chegarmos a conclusões.

Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo de autoavaliação? Foram concretizadas algumas ações de formação neste âmbito?

E4: Formação nunca é demais. É preciso fazer. Houve e há. Neste momento nós... está prevista uma ação de formação neste processo agora porque vamos entrar com um processo mais ou menos paralelo, de forma a ficarmos com selo de qualidade, um dos parâmetros que ainda não está decidido qual é e, portanto, vamos ter uma ação de formação, já. Na fase inicial, não houve ações propriamente ditas. Eu não considero... houve algum apoio, é sempre formação, houve algum apoio no trabalho da equipa, houve reuniões, houve muitas reuniões, mas eu não considero propriamente formação. Houve muito trabalho da equipa.

Foi do nada e avançamos por conta e risco. Com algum apoio da empresa, sem dúvida nenhuma, mas por muito conta e risco. E muito agarrados à empresa, àquele trabalho, àquelas reuniões da empresa, a fazer o que eles diziam. Neste momento, eu penso que a equipa está muito mais autónoma. Não, houve alguns seminários, como lhe disse, vai haver, agora sim, formação oficial da escola, que em princípio vamos tentar que seja creditada, mas formação, formação, não.

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação?

E4: Tem sido bater nas paredes. Houve vários fatores que contribuíram para que o processo melhorasse. Posso-lhe dizer que a primeira vez que eu falei em autoavaliação parece que tinha falado qualquer coisa grave na escola, mas de um fantasma, assim uma coisa horrível e aponto de...assim na cara mesmo das pessoas: Que é isso?!. As pessoas entendiam a avaliação da escola como o entrar na minha sala de aula e a minha sala de aula é minha, ninguém cá entra. Isto foi entendido muito assim. O inquérito sobre... sei lá, eu já não me lembro qual foi o primeiro inquérito que se fez, mas, até foi um colega de grupo que fez o inquérito, foi entendido como está-se a meter no trabalho. Estamos a falar de uma escola que tem cinquenta e muitos anos e que nos últimos cinco anos viu à roda de quarenta professores serem aposentados. Portanto, mudou muito a escola, com o que tem de bom e o que tem de mau. Obviamente, tive muita pena de alguns colegas se irem embora porque realmente eram pessoas excecionais. Houve outros que não estavam minimamente preparados para a escola de hoje, não tenho dúvidas nenhuma. E isso era um processo...falar em avaliação da escola, isso era uma coisa, nem pensar! As pessoas não respondiam e ainda têm muita dificuldade...nos processos de inquirição da escola, os professores são os que respondem menos. A percentagem de resposta dos professores é a mais reduzida. Os pais respondem praticamente a cem por cento, os alunos, obviamente, quase cem por cento, os alunos... simplesmente não respondiam. Isso era uma coisa que não se falava na escola, avaliação. Que é isso? Não, nada [aceito a avaliação]. A bater com a cabeça; implementou-se. Eu, neste momento, eu neste momento posso dizer que o processo de autoavaliação está implementado na escola. Eu penso que neste momento a Coordenadora do Observatório faz um excelente trabalho. Obviamente que me consulta para uma série de coisas, mas apresenta muitas propostas e eu penso que ela, neste momento, percebe perfeitamente onde é que está a escola e para onde quer ir e o que é preciso fazer para a escola chegar lá. E a própria equipa e, portanto, a abertura também contribui um bocadinho, a abertura da própria escola, temos muitos

professores novos. Continuo a tomar decisões e também posso dizer que mesmo que a decisão não seja minha, que seja da equipa, porque entendo que é importante ou do Departamento porque entendo que é importante ou do Conselho Pedagógico, elas passam sempre aqui por baixo, sempre...eu não é tanto dizer que sim ou que não, mas penso que, se calhar, por ter avançado inicialmente com o processo eles acham, de alguma forma, que me devem consultar ou que...Também não há uma segurança a cem por cento. Cinco anos de avaliação na escola é zero. Já é alguma coisa.

Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF? Como foi feito o relatório de autoavaliação?

E4: Do modelo CAF aquilo que eu penso é que é um ótimo modelo para fazer o levantamento de um conjunto de dados da escola. Falha, não direi muito, mas falha, falha, naquela parte que diz respeito ao trabalho de sala de aula, ao trabalho pedagógico. Não há...Tem o parâmetro das lideranças, tudo bem, que é... Agora não me lembro de todos os parâmetros, que critérios, subcritérios. Poucos são sobre o verdadeiro trabalho dentro da sala de aula, processo em si. Penso que aí, é onde eu sinto que temos que avançar por um...um bocadinho à margem.

Eu sei que eles, por exemplo, têm...é uma coisa que nós queremos adaptar, mas que isso então vamos ter que preparar os professores que é, tem a ver com o facto de a avaliação, entre aspas, de inquirição feita aos alunos do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, que já é feito nalgumas escolas que estão a implementar a CAF. Eu sei que a Direção não tem acesso depois aos resultados. Sei que o professor tem acesso aos resultados, ou seja, eu não fico a saber se... Eu não sei se é o novo modelo, sei que já falei...ainda não estou muito a par dessa parte, mas sei que há uma situação em que essa parte já está a ser trabalhada e sei que há escolas que já implementam. É um processo de inquirição que é feito aos alunos, onde por exemplo os alunos podem dizer: o professor apresenta matriz, é regra da escola apresentar matriz, apresenta matriz, faz autoavaliação; mais o processo na sala de aula. Há um conjunto de questões que tem a ver mais de facto com o processo de sala de aula. Depois, sei que aquilo tem um relatório, mas segundo me explicaram só o professor da disciplina é que fica a saber a opinião, os resultados...quer dizer, os resultados gerais, os resultados, no geral, são dados a conhecer à Direção, das turmas todas. Não sei muito bem se aquilo é por amostragem, se são todas as turmas, ainda não sei muito bem como é que funciona esse processo, mas queria ver se sabia, que era para ver se avançava por aí. O relatório resultante dessa autoavaliação é feito, normalmente, com base nos inquéritos, pela empresa, e, depois, nós completamos com alguns dados que possam ser nossos e que não são trabalhados pela empresa. Depois há outros dados que são nosso, porque precisamos, porque achamos que são importantes. Mas, o relatório é feito pela empresa.

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E4: Serve para tudo. Repare, qualquer estratégia que tenha sido implementada, boa ou má, que a gente só sabe se é má depois de a avaliar...só existe porque de facto decorre um processo de avaliação. Só se reformulam estratégias porque se chegou à conclusão que a estratégia utilizada não era a mais correta e, portanto, para isso teve de ser avaliada. Exatamente. Sem dúvida nenhuma. Quem desconhece o que se passa na escola é difícil tomar seja que medidas forem. Pode tomá-las Adoc e até podem resultar e ser excelente. Agora...sem dúvida nenhuma. Não tenho pejo nenhum em dizer que um processo de autoavaliação é importantíssimo na escola.

Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados de autoavaliação?

E4: Todos, Grupos, Departamentos, Associação de Pais participam a nível do Conselho Geral, Conselho Pedagógico que ainda é uma das estruturas...Todas. E funcionários também.

Que consequências tem tido a autoavaliação na organização e no funcionamento da escola a nível de trabalho dos professores, resultados escolares, envolvimento dos pais, etc.?

E4: Eu penso que sim. Mas, como disse, sou um bocadinho suspeita, como é óbvio. Mas eu, por exemplo, acho que este processo foi importante. Vou dar um exemplo, num dos primeiros processos de inquirição, aquilo que foi grande, embora não houvesse um número muito significativo de professores a responder eu...que o trabalho de partilha era nulo entre os professores. Com base nisso decidiu-se...a Direção decidiu atribuir um segmento de quarenta e cinco minutos, semanalmente, do tempo de estabelecimento da escola não é da componente individual de professor, é do tempo de estabelecimento, em que todos os Grupos do mesmo Departamento e dos outros Departamentos, portanto, foi organizado ao nível dos horários, a distribuição dos horários que pudessem trabalhar em conjunto. Os colegas, obviamente, quarenta e cinco minutos não dão para anda. De quinze em quinze dias, todos os Departamentos desta escola trabalham em conjunto, elaboram documentos, fazem testes, planificam aulas...[Antes]trabalhava um amigo com outro amigo, mas este trabalho não era sistemático. Eles foram mesmo criados para isso. E, de facto, pois houve relatórios no final do ano sobre como é que funcionou este tipo de trabalho. Obviamente que isto não é tudo a cem por cento. Houve um grupo ou outro que até achou, pela própria...houve reflexão e concluiu-se...até porque depois no ano seguinte posso não querer se aquilo não resultou, não vou entregar, não é, é tempo da escola. Mas, isso, se for, por exemplo, um exemplo, se todos os professores estão juntos e trabalham em conjunto, fazem...partilham informação sobre formações que fizeram e que são importantes. Até no apoio, por exemplo, quando têm turmas com mais problemas comportamentais, eles próprios organizam-se e vão eles, vão ajudar o colega na sala de aula. Nem todos querem, mas naqueles que estão abertos a isso...sim, tem efeitos práticos a nível da sala de aula ou alguns.

E ao nível dos resultados escolares?

E4: Os resultados escolares variam muito, variam muito. Os resultados escolares variam muito e tem a ver obviamente com um trabalho feito na escola, mas tem a ver...Eles na prática...Eu penso que é pouco significativo.

Utilizar qualquer modelo de avaliação com base nos...e tentar...Para já é complicado, mas com muita coisa...Os critérios para os exames nunca são iguais, mudam de um ano para o outro, o que é difícil de comparar. Os alunos que nos chegam, estamos a falar de uma escola que recebe alunos de todas as escolas e isto é mais ou menos aquele provérbio, não é? Eu se não escolher os melhores para mim, ou é tolo ou não tem arte, não é assim? É mais ou menos a coisa. Portanto, nem todos os alunos que vêm para esta escola são os melhores alunos do mundo. São alunos, às vezes que as outras escolas não querem ficar com eles. Obviamente não é a maioria, mas, é portanto o principal...a principal preocupação da escola, não é os resultados escolares. Obviamente que essa é a principal preocupação do Ministério [da Educação], mas não é a principal preocupação da escola.

O processo de autoavaliação ajudou a melhorar os resultados escolares?

E4: Não sei, não lhe posso dar essa informação porque é variável. Eu sei que em termos de *rankings* os resultados escolares melhoraram. Eu sei, por exemplo que os alunos... que os nossos dados, a nível estatístico, do Secundário não são maus de todo e estão até acima da média nacional, numa grande parte das disciplinas. Não, porque há várias coisas que entram em jogo, é complicado. Aqui, o que é importante e aquilo que eu costumo dizer aos meus colegas, o que é importante é ver o valor acrescentado. É todos os alunos que chegam aqui nestas condições e chegaram ali. Se chegam ali e era isso que a escola pretendia, excelente, não é o melhor, mas foi o que se conseguiu fazer. E esse valor acrescentado é muito importante para esta escola, porque é isso...nós temos aqui problemas ao nível do 3º Ciclo muito graves, problemas graves. Eu não estou a falar em drogas, prisões, nem de comportamentos de facas e coisas desse género. Mas temos problemas sociais graves. E foi criado...nós temos o Serviço de Psicologia e Orientação que trabalha com o professor do Ensino Especial que tem um gabinete de apoio para o aluno, que muitas vezes é para a família. Temos um professor...um Coordenador dos apoios educativos, para além dos apoios normais, os alunos ainda têm, às vezes, horas suplementares com apoios educativos e que trabalha em conjunto com todos os Diretores de Turma. Temos um clube, por exemplo, que é o Clube, como é que eles chamam? Que é o Clube...ai, mas tem a ver com yoga e que os miúdos que têm maus comportamentos que são muito irrequietos e não sei quê, normalmente o Diretor de Turma direciona...não sei como é que ele [clube] se chama. Uma falha minha grande. Mas, eles são catorze Clubes e eu, às vezes, esqueço-me dos nomes deles, em que os alunos são direcionados para tal. Este trabalho de abertura entre estruturas, que eu achava que era importante, está neste momento a avançar e eu não tenho dúvidas nenhuma que isso começou com o processo de autoavaliação.

E a comunicação na escola quer a nível interno quer a nível externo?

E4: Foi criada uma equipa de comunicação. A escola sentiu necessidade de se mostrar lá fora porque esta escola, ainda por cima foi uma escola sozinha, durante muitos anos não precisou de competir com escola nenhuma. E, depois teve uma Manuel Figueiredo, uma Artur Gonçalves, uma Chora Barroso e viu-se na necessidade de competir e esteve estagnada anos. Não precisava. Ninguém tinha necessidade nenhuma de fazer um esforço para mostrar o trabalho que é feito aqui na escola. Todas as áreas, digo-lhe já, e sobretudo na divulgação do conjunto de atividades e dos projetos da escola. Eu posso-lhe dizer que, semanalmente, no Almonda sai um artigo sobre a Maria Lamas, um pelo menos dos artigos...Quase sempre. É raro...Torrejano. Mas, é no Almonda...nós temos mesmo protocolo com o Almonda, que é o espaço-escola em que todos...Temos o jornal *on-line* "Impressões" em que todas as atividades...Tem sido muito trabalho.

Eu gostava de um dia dizer que este trabalho todo tinha melhorado os resultados, mas para isso preciso de provas. A projeção da escola, não tenho dúvidas de que, melhorou, não tenho dúvidas nenhuma.

Que avaliação faz do grau de consecução das ações de melhoria?

E4: Olhe, depende das equipas. Isto é como tudo na vida. Há ações de melhoria que foram implementadas na totalidade e já avaliadas e já se viram resultados práticos que já se consegue dizer o que é que correu bem e o que é que correu mal. Há outros que não. Isso, a professora Idalina saberá melhor que eu. Mas, sei que houve uma área ou outra que, de facto, não foi de forma alguma melhorada. E uma das áreas, por exemplo, que a equipa tinha a responsabilidade de fazer, acabou por ficar muito a braços com ela, foi a melhoria dos documentos da escola, uniformização dos documentos.

E funcionários?

E4: Foi mais difícil. Se não tiver alguém a puxar por eles é mais complicado. Agora, já há aí um ou dois funcionários que levam isto mesmo a peito, gostam mesma da escola a sério.

Ai, sei lá, já houve uma série deles. Por exemplo, a questão das aulas de substituição, sei lá... agora de cor, sei que as aulas de substituição sei que já foi do primeiro processo e houve um conjunto de coisas que foram implementadas e que obtiveram resultados e que neste momento estão a funcionar na escola. Houve outras que já...

Áreas de melhoria? Eu penso que aquelas pelo menos, é assim, pode falhar uma ou outra, agora de repente, se olhar para o documento, se olhar o documento sou capaz de lhe dizer...penso que aquelas que eram consideradas essenciais ou para mim mais importantes eu acho que foram conseguidos, que foram concretizadas e que neste momento...mas há sempre...A liderança tem sempre áreas de melhoria, até porque...porque...

Em relação à formação, por exemplo, também melhorou, não tanto quanto nós queríamos, porque a formação é sempre complicado, não é? Mas, a escola...a escola também funciona aqui o Centro de Formação, tem proporcionado algumas ações de formação naquelas áreas que se consideram complexas para a escola, por exemplo, tem estado a funcionar uma sobre "Problemas de hiperatividade" e "Como lidar na sala de aula com alunos com problemas de hiperatividade e de indisciplina". Houve uma situação em que os professores se

manifestaram preocupados em conseguir lidar com determinadas situações na sala de aula, sobretudo os miúdos que vêm do sétimo ano. Ainda não consegui avaliar se tem resultados práticos a nível de sala de aula. Mas, houve, houve formação. Esta é uma escola de referência para alunos com surdez. Houve formação em Língua Gestual portuguesa para os professores poderem passar pelos alunos e cumprimentar bom dia, boa tarde, perguntar qualquer coisa...portanto, houve formação. Até porque entendemos que deve haver essa inclusão dos alunos na escola e portanto eles passam por nós e bom dia, boa tarde, boa noite e falamos quase todos mais ou menos. Não fomos todos fazer a formação, mas também há um clube e portanto, as pessoas, até os próprios alunos, eles estão completamente integrados na escola. Esse processo de integração também foi importante. Houve ação de formação sobre essas duas que me estou a lembrar...Obviamente, há sempre falhas. A gente quer sempre mais, não é?

Vamos aos poucos. Costumo dizer, uma escola que não fazia formalmente a autoavaliação e neste momento assume isso como sendo uma parte integrante de seu trabalho, já é para mim muito bom e é andar para a frente.

O que tem a dizer sobre a adesão da comunidade aos questionários da CAF?

E4: Eu espero...eu tenho esperança que a próxima inquirição que seja feita nesta escola que a adesão dos professores à resposta seja muito superior àquela que nós tivemos. E vou ser muito franca, estes professores mais.... Vejo um público completamente diferente em relação àquilo que...

Em sua opinião, o que tem mais impacto interno e externo: os *rankings* ou os resultados da autoavaliação? Porquê?

E4: Fazemos sempre análise dos *rankings*. Não lhe ligamos muita coisa. Confesso que sim, há... há uma preocupação sempre, é ver os *rankings*, sobretudo em que posição está esta escola e a Artur Gonçalves, e outra que é para onde é que os nossos alunos entraram para quando foram para a faculdade, para o Ensino Superior. É sempre. Andam todos desorientados a procurar temos de fixar...e isso é da escola toda. De resto, não ligamos muito.

Os resultados que a equipa de autoavaliação produz são analisados a nível interno?

E4: São analisados, são analisados por Grupo, nem é por Departamento, é por Grupo.

Se for por exemplo ao jornal "Impressões", lá tem um artigo que foi para o Jornal "Almonda" e tudo porque este ano ficámos à frente da Artur Gonçalves e portanto foi logo imediatamente os resultados dos *rankings* e das melhores disciplinas é logo divulgado. Agora, é assim, que os docentes mudem as suas estratégias e a sua forma de trabalhar com os alunos por causa dos *rankings*, não me parece. Até porque eu costumo dizer, os resultados da equipa mudam obrigatoriamente, mas os resultados do Observatório, aquilo que chega ao Observatório que é um trabalho que a CPAA passam obrigatoriamente pelos Grupos que analisam e vêm o que é que se passa. E depois é assim, têm-me que explicar porque é que aquele resultado foi assim, o que é que se passou com aquele grupo de alunos, o que é que aconteceu nesta turma, porque é que o resultado desta turma é tão diferente do resultado desta, porque é que isto funcionou aqui e não funcionou ali, como é que vamos tentar resolver a situação.

O *ranking* serve para brincarmos um bocadinho, às vezes.

Em que medida a autoavaliação tem constituído uma metodologia regular e sistemática que monitoriza a eficácia do desempenho da escola?

E4: Não com a regularidade que era necessária, mas posso dizer-lhe que é regular, regular. Há um conjunto de atividades que já são feitas de tal forma regular que eu já não preciso dizer que é preciso ser feito, já entrou, já entrou. O Coordenador dos Diretores de Turma já sabe, nem precisa também falar na reunião, os Diretores de Turma naqueles Conselhos de Turma têm que preencher aqueles documentos e fazer a análise daqueles dados porque isso vai ser preciso. Não a todas. O que eu noto, às vezes, é...nalguns parâmetros, nalgumas áreas continuam ainda muito dependentes da Direção. Gostava que eles fossem mais autónomos. Noutras áreas, sobretudo, nas áreas que dizem respeito à sala de aula, eles sentem-se mais à vontade para...Neste momento, que era o contrário do que acontecia, sentem-se mais à vontade para serem mais autónomos nos grupos. E, depois o facto de criar estes momentos quinzenais, em que eles podem trabalhar e discutir e perceber porque tu que tens a Turma A tens estes resultados? Como é eles chegaram...diagnósticos, provas de aferição, testes intermédios, o que é que se passa? Se calhar tenho que avançar por aqui; se calhar é melhor esta atividade que funcionou com eles esta estratégia vou experimentar para ver se resulta. Este trabalho está a ser feito.

Nesse aspeto está consolidado?

E4: Penso que sim, penso que sim, penso que sim. Não quer dizer que não tenha que melhorar, não quer dizer que não tenha que melhorar. Que não é uma área avaliada pela CAF, mas é uma área importante na escola e que eles estão a trabalhar muito melhor, ou seja, neste momento conseguem trabalhar sem modelo nenhum mais nessa área de trabalho de sala de aula do que naqueles processos de inquirição mais formais disto, daquilo e daquele é outro e que trabalha propriamente o Observatório, não é? E a equipa de autoavaliação, sabe o que é que estou a dizer? Ou seja, assumem, isso já é assumido, é necessário, é preciso melhorar. Eu, às vezes, até acho piada porque ainda há dias não falei nas datas de entregas de relatórios, eles já sabem que toda a gente tem que entregar os relatórios das visitas de estudo sempre que fazem visita de estudo têm que entregar o plano e aquelas coisas todas. Os documentos todos que foram elaborados e houve uma altura que era preciso atenção, é preciso pedir...Normalmente faz...Agora...já...faz...entrega plano...Este ano, este ano, nós estamos a ficar ligeiramente autónomos da empresa, atenção, que isso para mim é ótimo. Obviamente que a empresa paga-se e neste momento aquilo que eu sinto, e não é só o sentir, é ver é que conseguimos fazer já um conjunto de trabalho em que a empresa não participa diretamente. Nós, neste momento, estamos a pedir apoio à empresa para áreas em que

ainda temos alguma dificuldade para iniciar outro tipo de avaliação, outro tipo de trabalho. [Algumas dimensões conseguimos fazer] praticamente sozinhos.

É necessário modificar alguma coisa no processo?

E4: Há concerteza, há concerteza, não tenho dúvidas nenhuma que haverá muita coisa ainda para fazer e para introduzir.

Eu penso que não será um caminho muito fácil, até porque, hoje, os professores são confrontados com tanto trabalho e tanta coisa que vai ser difícil. Penso...ai

Seria mais eficaz era eu nem sequer precisar de dizer nada.

Há, concerteza, há constrangimentos, há constrangimentos para já ao nível da formação dos funcionários, é muito difícil, os funcionários. É muito difícil. Para melhorar essa área? Sei lá. Isso passava obrigatoriamente por uma formação que eles não entendessem o trabalho, vamos lá ver se eu me consigo explicar bem, os funcionários têm alguma dificuldade em distinguir o trabalho de limpeza do verdadeiro trabalho deles na escola. Porque o funcionário, a maior parte deles, está cá para limpar e a preocupação [deles] é limpar o quadro, limpar a sala e limpar a casa de banho e abrir... Eu penso, eu penso que aquilo que é preciso melhorar, e se calhar passa pela formação, confesso que ainda não pensei muito nisso, mas sei que é uma coisa que tem de melhorar é eles perceberem o quão são importantes no trabalho todo da escola e no processo de avaliação da escola, da melhoria contínua, da melhoria do atendimento, melhoria da segurança, etc. Eles têm alguma dificuldade em trazer isso para eles, entenderem isso como sendo uma coisa deles. É importante, como é que eu vou lá chegar? Não sei. Não sei. Ainda não consegui. Pode ser que lá chegue um dia. Tenho esperança.

Considera que as ações de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola? Pode explicitar?

E4: Sim, sim, sim, sim, sim. Minimizaram alguns pontos fracos, melhoraram...E, posso-lhe dizer, deixe-me só explicar, e posso-lhe dizer que criaram condições para percebermos outros pontos fracos que ainda não tínhamos percebido, que eu acho que isso é importante. O facto de procurar essa melhoria da qualidade e de nós partimos logo de um início que foi aquele relatório da avaliação externa, portanto, que tinha uma série de aspetos, de pontos fracos e não sei quê e a nossa preocupação foi agarrar nesses e tentar implementar um conjunto de áreas de melhoria que melhorassem essas. E no meio daquilo fomos os que...

Eu penso que sim. Eu penso que sim, eu penso que sim [algumas já foram colmatadas]. A questão do trabalho de partilha dos professores, eu penso que melhorou muito e um dos parâmetros que está lá mais negativo. Depois, havia a questão do relacionamento entre a Direção e o Conselho Geral, na altura a Assembleia, era uma questão pessoal... Não tem nada a ver, melhorou, aliás, não tem nada a ver. Eu penso que ali foi uma coisa de pessoas e não de...e às vezes é difícil, não é? Teve, teve, tem [nesse relatório] influência e inclusive na elaboração de documentos estratégicos, na aprovação de documentos estratégicos.

Não. É porque eu estava...nessa altura foi muito complicado...Quando nós entramos, entrou também o Presidente de Assembleia de Escola que era professora nesta escola e na altura...é assim, não tenho justificação, a não ser....pronto, até nem conhecia a colega, já é uma pessoa antiga. Mas, quando houve alguém dizer no Conselho Geral, na altura não era Conselho Geral, era Assembleia de Escola, é o órgão máximo, eu acho que o colega entendeu que a Assembleia de Escola dalguma forma iria decidir o que se passa na escola e não entendeu qual era o papel de Assembleia de Escola e qual era o papel da Direção. E quando as coisas começaram a misturar e alguém perdeu a noção de onde é que devia parar e o que era a competência de um, o que era competência acaba aqui quando começa a competência do outro, as coisas foram complicadas. Depois, começou com uma situação, era o ano de aprovação do Regulamento Interno, o Regulamento Interno...a Direção, na altura tínhamos ido a uma reunião de Direção Regional em que não podíamos de forma alguma transformar o Regulamento Interno num documento onde estivesse estampada a legislação. Era um documento que se devia delimitar aquilo que era obrigatório constar num Regulamento Interno, nomeadamente os direitos e deveres dos alunos. E depois era um documento interno, de regras internas. Não tinham que aprovar lei e a Senhora Presidente de Assembleia de Escola entendeu que o Regulamento Interno tinha de constar tudo o que era lei e a guerra começou e pronto. Toda. Foi toda comigo. Eu penso que no das lideranças...Se ler o relatório, contabilizou muito o facto de as coisas não estarem a funcionar entre o Conselho Executivo e a Assembleia.

Em sua opinião qual o contributo da assessoria externa para a sustentabilidade do processo de autoavaliação?

E4: Para a sustentabilidade do processo não me parece que neste momento que faça massa. Neste momento podíamos viver completamente sem a assessoria, sem a empresa.

Não. Foi imprescindível para iniciar o processo. Eu tenho a certeza que não conseguiria avançar com o processo sem esse apoio inicial. Difícil...nós não tínhamos formação, por muito que se leia, é diferente, a elaboração dos inquéritos, o tipo de análise que é feito, qual é a área de melhoria que responde...que dá resposta àquele problema. Todo esse trabalho foi um trabalho de aprendizagem. Também [eu] não sabia nada. Zero, completamente leiga neste assunto.

Neste momento a empresa faz algum tipo de apoio para tentar manter o processo de autoavaliação?

E4: Não, nós continuamos com...Consegue, temos conseguido manter este processo...neste momento a equipa está a trabalhar praticamente sozinha, sem a empresa. Vamos voltar, como disse, a trabalhar com eles durante um período que vai funcionar como formação, para avançarmos para uma outra fase do processo. Mas, neste momento, a escola pode trabalhar sozinha.

Como considera a adesão da comunidade escolar às estratégias de consolidação e melhoria?

E4: É muito difícil eu fazer comparação entre o início e o que está a acontecer agora. Nota-se, por exemplo, alguns colegas... contratados obviamente que não sabem se estão, a adesão é sempre limitada; é mais ou menos quase, pronto, todos os outros fazem, eu também faço. Não há uma adesão de coração, não deixam de fazer, o que era uma coisa que acontecia antes, não faziam. Portanto, não deixam de fazer. O grupo “duro” da escola, que são os professores do quadro de escola, que foi muito reduzido, como é óbvio, o grupo neste...penso que todos eles entenderam...

Não, neste momento...eu acho que...eu até acho piada porque até a própria Associação de Pais chega aqui e diz: “Achava que era importante...”, “Como é que isto funciona...?”, “Não achavam que era importante vermos como é que está a funcionar...?” e os pais dizem que era preciso melhorar esta área ou aquela “Olhe, tenho uma ação de formação...”, “Conheço não sei quem que vinha...”, “Talvez fosse importante os alunos do 3º Ciclo assistirem a este tipo de ação de formação para resolver...”. Força, vamos embora, vamos fazer, dinamizar ações de formação a nível da segurança, consumo de drogas e álcool, e médicos e anorexias e sei lá mais o quê. Ainda há tempos, há dias, a semana passada houve uma aula de defesa pessoal em que eles, os miúdos fizeram uma entrevista sobre “Violência no namoro” e depois tiveram cá... a Associação de Pais promoveu...Eles vêm cá perguntar e sugerir. Estão sempre cá. É pena não serem mais. Noutras coisas não precisam de vir tanto, vêm, vêm, a Associação de Pais...neste momento temos uma Associação de Pais, muito forte, muito boa. É pena não ter muitos, tanto que eles às vezes...colaboram e colaboram e propõem e movimentam-se e é quase do género que se eu disser: “Eu preciso de uma manifestação à frente da Câmara Municipal” e eles fazem a manifestação. Não gosto de dizer isto. Não se devia dizer isto, mas, neste momento, a Direção tem uma Associação de Pais com a qual pode, de facto, contar, como se costuma dizer, está na mão, no bom sentido, não é? De poder contar com eles para o que for necessário. Para a escola, não é dos seus filhos, é para a escola. E isso é muito importante. Olhe, eu posso-lhe dizer que, o mais complicado são mesmo os professores.

Em que medida é realizado o benchmarking?

E4: Houve essa preocupação, isso era uma das áreas que nós precisávamos mesmo de melhorar. É difícil fazê-lo. Tentamos fazê-lo com a Escola de Alcanena, não funcionou. Talvez, também porque, como disse, o Observatório também ficou um bocadinho parado. Mas, foi proposto fazer esse *benchmarking* com [Escola de] Alcanena; com a [Escola] Artur Gonçalves completamente impossível; com a [Escola] Manuel Figueiredo houve abertura...com a Manuel Figueiredo tentou-se, o Diretor aceitou, mas disse que levava o assunto ao Conselho Pedagógico e acho que ficou no esquecimento.

Neste momento não fazemos *benchmarking* com escola nenhuma, embora tenhamos solicitado por escrito às quatro escolas, três escolas: Manuel Figueiredo, Artur Gonçalves e Chora Barroso. A de Alcanena...ai na altura foi...mas a coisa não funcionou e depois também passaram a Agrupamento, mas também foi só este ano letivo ou o ano letivo passado que avançámos com esta proposta e... mas também compreendo, o Diretor da escola ali também mudou. Com a Artur Gonçalves as coisas nunca funcionam a cem por cento, é difícil trabalharmos com aquela escola e...tentamos e vamos continuar a tentar. Isto que eu estou a dizer, tanto dá até que fura.

Em sua opinião, o que se torna mais pertinente com a melhoria contínua: alcançar a excelência ou caminhar para uma autonomia da escola através de um contrato com ME?

E4: Eu penso que...Eu gosto pouco de falar de excelência. Esse termo entrou, agora... a Gestão da Qualidade, a excelência entrou na moda e a excelência, obviamente nós tentamos... eu percebo o que quer dizer.

Eu não acredito nos contratos de autonomia como eles existem. Não acredito nos contratos de autonomia e como eles existem, como a estrutura está montada, não há contrato de autonomia nenhum. Não me venham com histórias. Isso é uma completa farsa que existe no papel, mais nada. Agora que as escolas precisam de muita autonomia para conseguirem chegar, chamem-lhe excelência, chamem-lhe o que quiserem, melhorar as suas práticas. Repare uma coisa, se eu tenho...se sou obrigada a aceitar todos os professores que me vêm de um concurso que é feito a nível nacional e no primeiro ano chego à conclusão que o professor A nem sequer tem perfil para ser professor e tenho que o aguentar na escola durante quatro anos, agora com esta obra de ficarem quatro anos foi o que deu. É isso que acontece. Vou por um processo disciplinar todos os anos? Para quê? Um processo disciplinar demora um ano e tal.

Considera que esta escola está preparada para estabelecer este tipo de contrato [de autonomia]?

E4: Eu não lhe chamo...o contrato como ele existe, com mais um aconchego aqui um aconchego ali, não é a minha ambição. Agora, acho que a escola deve ter mais autonomia num conjunto de coisas, deve, se quer melhorar. Não pode estar dependente da tutela para tudo. Eu não posso estar dependente da tutela para avaliar os meus professores ou não posso estar dependente da tutela para avaliar os meus funcionários, eu não posso estar dependente da tutela para decidir sobre um procedimento, sobre um professor, ou não posso estar dependente da tutela para criar um currículo próprio para os alunos que precisem, não posso estar dependente da tutela para isso. É essencial [a autonomia], mas se isso passa por um contrato que deve ser feito noutros moldes, não sei. Agora... precisamos nós e precisa a escola pública nacional, atenção, isto é...

O que pesa mais [excelência ou autonomia]?

E4: Obviamente que pesa mais ser uma escola de melhor qualidade. Mas atenção, para ser uma escola de melhor qualidade não tenho dúvidas nenhuma que precisamos mesmo de autonomia.

O que é preciso para chegar a uma escola de excelência?

E4: O que é uma escola de excelência? É muito, ainda tem de ser... Até uma escola de excelência não é uma escola de excelência. Só o é temporariamente. A escola de excelência é uma escola de excelência temporariamente, porque os alunos são sempre novos e de cada vez que há alunos...estamos a tratar de pessoas que são reflexo de uma sociedade. E, portanto, uma escola quando é de excelência, quando é considerada uma escola de excelência pode deixar de ser no ano seguinte. O que é importante é o trabalho que a escola faz para melhorar as suas condições, para melhorar o trabalho dentro da sala de aula, para melhorar as condições de quem lá trabalha e de quem lá estuda e que é um trabalho contínuo, por isso, acho que a excelência nunca se consegue. Eu, às vezes, digo, aquela escola teve muito bom nos parâmetros todos, não me diz nada, absolutamente nada. Uma escola que teve muito bom nos parâmetros todos no ano X, pode não ter muito bom nos parâmetros todos no ano seguinte ou daí a dois anos. Agora que os professores têm que trabalhar sempre para melhorar, que têm que aprender a lidar todos os dias com situações novas, com um conjunto de alunos cada vez com mais problemas sociais e que temos que fazer formação, formação prática que depois é aplicada na sala de aula, que temos que melhorar as nossas estratégias, que temos que melhorar a nossa forma de ver a escola, não podemos pensar na escola como só sendo a nossa sala de aula, que temos que nos envolver na elaboração de documentos estratégicos, é isso para mim que é melhorar. Excelência? É para isso que ele [o processo de autoavaliação] serve, para melhorar sistematicamente. Não sei se é de excelência, é um caminho de melhoria. A escola pretende chegar a um patamar de excelência. Aqui o termo tem a ver com a excelência. O que é a excelência? O que é a excelência? Claro que é uma ambição de toda a escola chegar a um ponto em que já quase nada...já quase nada tem para melhorar, pelo menos durante uns tempos. É um patamar difícil, completamente difícil, não é? E que pode ser, como eu já disse, atingido naquela altura e depois deixa de ser. É um patamar difícil, mas todas as escolas ambicionam, ambicionam...A escola ideal é essa mesmo, em que toda a gente partilhasse o seu trabalho, em conjunto, em que todos os professores tivessem uma boa avaliação, uma excelente avaliação, mesmo que depois tivessem cotas, que toda a gente entendesse o processo de avaliação como um processo normalíssimo, como dar aulas, falar, como ir à sala de diretores de turma, isso era ótimo.

Sim, sim, sim, continuo. Independentemente da pessoa que esteja...continua e a liderança não tem que ser... Acredito que quem está numa direção, e não estou necessariamente a falar de mim, quem está na direção e que lidera um processo destes ou outro qualquer, saindo da direção pode liderá-lo na mesma. Lidera-o é de outra forma. Por isso é que a escola...a escola é toda a gente, não vale a pena...Eu já tive nessa experiência de insistir, insistir, insistir e é bater numa pedra, não avança, quase que tem de ser quase...foi quase uma imposição. Foi, assim, que se iniciou o processo de avaliação da escola. Foi confrontar a escola com um *bad ranking*. Foi Bom nos parâmetros todos. A nossa escola é melhor que isto, a gente é que não se esforçou.

Mas se fosse proposto celebrar um contrato de autonomia, acha que a escola estaria preparada, tendo em conta a autoavaliação que está a desenvolver?

E4: Não, não estava preparada nem me parece que tivesse intenções de o fazer. Não, um contrato de autonomia, repare, um contrato de autonomia depende do contrato de autonomia, depende, depende. Estava apta, por exemplo, para elaborar currículos próprios, não tenho dúvidas nenhuma. Tenho um conjunto de professores aí excelentes para elaborar currículos próprios para os alunos, se pudéssemos fazê-lo e que seria muito melhor, muito mais vantajoso para alguns alunos. Em termos financeiros, não poderíamos suportar os ordenados dos professores, mas posso-lhe dizer que através do POPH, das candidaturas ao POPH, de alguma verba que a escola recebe que poderíamos suportar uma parte da despesa. Sim, reuniríamos algumas condições para ter autonomia, mas...não, mas nas condições...só se tivesse autonomia para escolher os professores e os funcionários para a escola. Só nessa altura, se me dessem um contrato em que eu tivesse que decidir quais são os professores que eu escolho para a minha escola e quais são os funcionários que eu escolho para a minha escola e currículos alternativos possíveis para alunos que frequentam esta escola, três pontos essenciais: eu podia prescindir de outras coisas e assinar o tal contrato, mas...daquilo que conheço, não. Ainda temos um percurso grande a fazer na escola, que passa por melhorar condições de espaço. A gente tem um projeto com a Parque escolar, que envolveu ali a Câmara [Municipal] e que tem sido muito complicado. Teve que ser reformulado o projeto. Agora, vamos supor que a escola ia ser equipada, toda reestruturada pela Parque escolar daqui a dois anos...está previsto. Tudo. Aliás, estamos penalizados em tudo, porque nós acabámos por não receber o equipamento do PTE, porque vamos fazer obras da Parque escolar. Entretanto, por causa do Senhor Presidente da Câmara, que achou que aquele edifício podia vir abaixo, embora me tivessem dito e provado que aquele edifício tem problemas estruturais gravíssimos, a Dr.^ª Isabel Alçada fez-lhe a vontade, houve outros prós e outros contras, coisas de gabinete. Houve, dá cá toma lá. E é assim, em princípio e em princípio vai ser alterado. Um projeto excelente, espaço físico todo da escola. Com um espaço físico novo, com dois ou três professores fora da escola e mais cinco funcionários até podia assinar um contrato de autonomia.

Para além de tudo o que disse, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que entenda ser pertinente?

E4: Em termos de autoavaliação, a sensação que tenho é que optámos por este, pelo modelo CAF que acabámos por trabalhar noutras áreas que não tem nada a ver com o próprio modelo CAF. Há áreas que entendemos que são importantes em termos de autoavaliação, informação para a escola, mas que... Sim [ajudou a refletir] e não é só isso, é para já, independentemente do processo, eu considero que a autoavaliação é essencial para a escola funcionar. Mas, ainda, tem muito trabalho a fazer, sobretudo o trabalho de partilha. Agora, é assim, pergunta-me

assim: E isso foi por causa do trabalho de partilha ou foi porque quarenta professores foram embora? Daqui a dois ou três anos digo-lhe. Neste momento não sei. Sei que melhorou, foram criados, em termos organizacionais, um conjunto de...implementados um conjunto de estratégias, foram implementadas uma série de situações [que] coincidiram com uma mudança do corpo docente. É assim, se calhar vou ter que dar mais algum tempo e faz precisamente parte desse processo de avaliação perceber se foi do gato ou foi das calças.

Algumas [escolas] ainda estão no início. Isso...tem sido uma coisa boa, não formalizarmos o *benchmarking* para comparar resultados, etc., etc., mas acabamos por falar muito. Eu falo muito com a Cláudia, como Frederico, a nível informal, com a Coordenadora que estava aqui, que é da [Escola] Manuel Figueiredo, com a [Escola] Chora Barroso, com a [Escola Secundária] Artur Gonçalves não tanto. Mas, acabámos por perceber...Não, eu sei que há agora uma plataforma da Católica em que nós [nos] podemos inscrever, que para já é de borla, mas que não deve ser por muito tempo, em que faz precisamente esse *benchmarking*, uma série...com as escolas...não, não nacional, pode ser nacional e pode ser com escolas da zona, portanto, eles podem fazer mesmo isso. Nós não estamos inscritos, não. Quando assisti ao seminário, nós tivemos a fazer uma ação de formação sobre “Gestão da Qualidade” para implementação de áreas de melhoria. Foi para os diretores das escolas. Foi pedido e o Centro de Formação promoveu essa ação de formação, que acabou há pouco tempo, para melhorar os documentos estratégicos, perceber qual é a missão da Escola, os valores que a Escola implementa, os objetivos, por que é que esta escola é diferente daquela. Não é as escolas serem todas iguais e obviamente são todas escolas públicas. Temos uma legislação geral, mas há ligeiras diferenças que podem fazer a diferença. Tentamos perceber, afinal, porque é que esta escola é diferente daquela, pronto, em que é que ela se diferencia. Temos os mesmos cursos, temos mais alguns, em que é que se diferencia? Nas artes? Promove muitas exposições? Na abertura à comunidade? No tipo de trabalho? Nos cursos profissionais que se distinguem dos outros todos aqui da zona, ligados à área da robótica, da mecatrónica, das mecânicas, e que portanto, trabalham com máquinas de ponta, que foram adquiridas pela escola. Eles [alunos dos cursos profissionais], por exemplo, fazem estas pequeninas coisas, não é, fazem. Agora, não tenho aqui nenhum, mas fazem aqueles troféus, estão a construir um carro. As outras [escolas] não têm, não têm [essa oferta formativa]. E, depois, para além da oferta formativa, o que é que esta escola...Divulgamos a oferta formativa para os jornais todos, a dos profissionais saíram no [Jornal] Ribatejo. Vai sair a oferta educativa toda [desta escola] no [Jornal] Mirante, agora.

Ah, não, para depois definir as nossas coisas, pronto. Nessa ação de formação, pronto. Eu estava a falar nisto por causa de outra coisa...

É importante, de facto, distinguir...as escolas não tem que ser todas iguais. Eu não tenho que ter os alunos todos de Ciências e Tecnologias. Os meus alunos de Ciências e Tecnologias não têm que ser todos bons ou melhores que os da [Escola Secundária] Artur Gonçalves. A minha preocupação não tem que ser os Cursos Científico-Humanísticos. Pode ser outra e não temos que andar a brigar por alunos entre as duas escolas. Temos de perceber qual é que é importante na nossa [escola] e que a diferencia.

Anexo E-Entrevista 5

Entrevista 5
Duração: 00:59:18

22 de junho 2011

Representante dos diretores de turma do ensino básico

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Há quantos anos está colocada na escola?

E5: Nesta escola estou colocada mais ou menos há dezassete anos.

Que cargos já desempenhou nesta escola?

E5: Os cargos que já ocupei nesta escola: diretora de turma, já fui Coordenadora dos diretores de turma do básico. Neste momento, tenho tido assento, porque obviamente...no Conselho Pedagógico e neste momento sou Representante dos diretores de turma do básico, que é um bocadinho diferente porque a Coordenadora é a Cristina, não sou eu.

Há quantos anos é Representante dos diretores de turma?

E5: Há quantos anos? Agora aí é que está uma belíssima pergunta...mas, pelo menos, aí à volta de uns quê? Oito anos, como Coordenadora e Representante, sim, sim.

Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado?

E5: É assim, daquilo que eu me lembro e até como elemento do Conselho Pedagógico havia uma equipa que depois analisava os resultados, em termos do aproveitamento dos alunos, em termos depois...ah...até de...se havia...até para depois implementarem determinadas melhorias na escola. Eu penso que era feita... A primeira preocupação... A primeira preocupação que se tinha era até a nível do aproveitamento dos alunos, o aproveitamento final, tentativa de melhorar os resultados.

Em que locais/órgãos?

E5: Eu penso que nessa altura era o Conselho Pedagógico que coordenava essa preocupação e todas as estratégias que se tentavam implementar para...

Antes, no início, era mais a parte dos resultados?

E5: Sim, era, era. Penso que era mais a parte até de resultados. Depois também houve a preocupação, começou a preocupar-se... Eu estou a falar da parte da Coordenação porque é aquilo que eu estou mais relacionada, depois o resto, outras entidades falarão, outros organismos falarão, mas eu lembro-me que na altura foi mais... começamos por aí, ou seja a perspetiva do aluno, como é que está o aluno, o que é que podemos melhorar e foi por aí que começámos. Depois, também, a preparar mais cuidadosamente, por exemplo, matrículas, receção ao aluno, estas pequenas coisinhas, estas pequenas estrategiazinhas. Depois começou a ser pensado até para uma melhoria até da imagem da escola na comunidade. Foi aí que se começou a pensar mais.

Em sua opinião, que fatores (externos e internos) conduziram ao processo de autoavaliação?

E5: Eu penso que quando se começou a fazer aquele *ranking* das escolas aí começou a haver uma grande preocupação da nossa escola, até em... na maneira como se implementava na sociedade, aqui na comunidade torrejana. Começou a haver esse tipo de preocupação. Esta escola sempre teve essa preocupação, já cá fui aluna, mas pronto. Eu penso que foi aí que partiu todas essas expetativas que se tinha. Ah...

Mas terá havido um fator interno ou externo?

E5: Eu acho que talvez...é assim, infelizmente talvez tenha um bocadinho sido um fator externo. Temos... Ficámos conscientes daquilo que se passava a nível nacional e queremos ir de encontro a essa realidade, melhorarmos nós, os nossos resultados e a nossa maneira de estar. Obviamente, tem sempre uma coisa, tem sempre um peso externo aquilo que a comunidade pensa de nós é importante. Mas, eu penso que também temos aqui profissionais que também procuram atingir um nível de profissionalismo, não é, excelente. E as pessoas tentam melhorar, arranjar elas próprias mecanismos e melhorando o processo. Eu penso que também se prende com isso porque também entrou uma...entrou uma camada de população...de professores mais jovens e a perspetiva depois também trazia...da Universidade e assim também era um bocadinho mais arejada e procurou-se...as pessoas procuravam naturalmente melhorar processos. E penso que também foi um bocadinho por aí.

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa?

E5: É capaz de ter despertado mais consciências dos professores.

Qual será essa relação?

E5: Eu penso que aqui na escola talvez nos tenha posto a refletir mais sobre o produto do nosso trabalho sobre...e nos tenha levado a... talvez a melhorar práticas.

Segundo li nos relatórios, [o processo de autoavaliação] começou em 2006 a implementação do processo mais formalizado?

E5: Sim, sim, sim.

A avaliação externa veio no ano a seguir?

E5: Hum, as datas. Sim, sim, sim, sim.

Terá havido alguma relação entre a avaliação externa e o processo de autoavaliação?

E5: Mais visível, talvez, mais visível, ou seja, em termos de documentação concreta, de relatórios concretos, talvez mais a partir daí começou-se a notar. Mas, eu penso que já começou a ser uma coisa...

Uma coisa terá influenciado a outra, quer dizer, terá havido uma que condicionou a outra?

E5: Condicionar, não sei se o termo será condicionar, influenciado sim, influenciou mais, obrigou-nos a concretizar determinadas metas, obrigou-nos a sermos mais objetivos. Temos que... Antigamente, o objetivo era uma coisa mais intuitiva, tinha que se chegar lá. Agora, fomos obrigados...com a autoavaliação fomos obrigados a definir, pôr mesmo no papel. Eu penso que aí, em termos...talvez seja aí que as coisas se tenham modificado e tenham ficado um pouco mais visíveis até todos os professores, ou seja, foi-nos dito: "É preciso chegarmos! Temos esta avaliação, é preciso chegarmos agora a estas metas", pronto. E talvez tenha sido aí que tenha ficado menos implícito e mais explícito.

E a avaliação externa?

E5: Sim, penso que sim, terá tido aí um peso. Obrigou-nos a ser menos caseiros e menos, vamos lá ver, caseiros no sentido de fazermos as coisas mais amadoristicamente, sem ser...sem termos...fazer com menos propriedade e sem termos de pôr...as coisas mais formais, talvez.

Como se envolveram as lideranças na implementação do processo de autoavaliação?

E5: Eu penso que foram as primeiras que... As lideranças foi quem desencadeou todo o processo, sempre. Os coordenadores de diretores de turma, o envolvimento...o nosso envolvimento na altura foi tentar mudar determinadas práticas como eramos estávamos...ou melhor, sensibilizar para nos conselhos de turma, por exemplo, eu estou a falar daquilo que, pronto, da minha área sempre, porque para as outras não posso ir, pronto, mas tentar sensibilizar a dinâmica de um conselho de turma, ainda por cima, depois, também, houve as alterações ao regime de avaliação do Básico e depois mais do Secundário tentar sempre sensibilizar os professores, até para uma mudança de perspetiva daquilo que devia ser a progressão de um aluno, a sua associação de competências e isso. Eu penso que foi mais nessa..., pelo menos estou a falar mais na coordenação de diretores de turma.

Mas, tem uma opinião sobre o envolvimento, por exemplo, da liderança, neste caso, da diretora?

E5: Que na altura não era da direção, era um conselho executivo, penso eu. Sim [a partir de 2006]. Eu penso que sim, que a direção não veio...que a diretora...que a figura de diretor é uma coisa que é recente, se não estou enganada. Presidente, sim. Eu como digo, eu acho que essa figura foi a figura principal para se implementar todo esse, essa...esse mecanismo na escola, foi a direção, partiu deles, pronto, foram eles os grandes impulsionadores, digamos da implementação da autoavaliação externa [interna] na escola, foram eles. A grande preocupação até começou por eles, penso eu. Sim, sim, sim, sim, sim e depois [candidataram-se] à avaliação externa.

Que perceções tem da escola antes da implementação do processo [de autoavaliação] mais formalizado a nível de resultados académicos, da qualidade do ensino, etc.?

E5: Que perceção é que eu tenho? Eu acho que... 2006. É assim, eu acho que em termos, se quer que eu lhe diga muito sinceramente, é assim, eu acho que em termos de qualidade, eu não sei se as coisas se modificaram, porque eu não as achava que estavam más, porque nós, em termos por exemplo, décimo segundo ano na altura e estou a falar em termos quase leigos de quem está um bocadinho fora, mas é assim, em termos depois de coisas mais práticas, mais...nós ainda...nós tínhamos uma boa taxa de número de alunos que conseguiam aceder à Universidade e até as nossas médias não eram muito más. Portanto, é assim, eu acho que a qualidade do ensino, aí não se coloca, não está...eu acho que não melhorou porque a autoavaliação veio. Eu...isso é que...eu penso que sim, porque... Não, não vejo, francamente não vejo [nenhuma relação].

E a nível dos documentos orientadores (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, etc.)?

E5: Vieram...vamos lá ver. Aí, houve depois um maior cuidado em...em elaborá-los, obviamente, porque havia regras que eram mais implícitas que explícitas e depois houve o cuidado de realmente explicitá-las e pôr no papel até para que toda a gente se pudesse orientar e pudesse ter um melhor conhecimento e a informação chegasse mais. Depois... Estou a falar depois.

[Antes] Talvez não tanto, talvez não tanto, sim, talvez não tanto. A nível da coordenação, vamos lá ver... desculpe interrompê-la, a nível da Coordenação sempre houve essa preocupação, por exemplo, eu estou a lembrar-me dos documentos que nós fazemos para os conselhos de turma, de criar guiões e criar, pronto, documentos para ajudar os colegas a implementar, por exemplo, legislação nova, então o Básico que mudou mil vezes. Aí, nós tínhamos esse cuidado de produzir essa documentação, nas reuniões conhecermos os colegas. Pronto. Agora, é assim, não sei se depois nos outros organismos da escola havia essa...tanto essa preocupação. Sim, sim, sim, sim, sim [a nível de direção de turma].

Sim. Não, não, vamos lá ver, o Regulamento Interno havia, não havia...depois acabou por ter que ser obrigatoriamente revisto, as pessoas tiveram que rever e adaptá-lo à nova legislação e às novas circunstâncias. O Projeto Educativo, é assim, eu acho que veio organizar, portanto, o Projeto Educativo como o Plano de Atividades e essas coisas, acho que vieram organizar aquilo que já era feito na escola. Agora vieram foi aglutinar e organizar a documentação que andava ali um bocadinho dispersa porque havia assim... parecia que havia assim tasquinhas, toda a gente fazia e trabalhava e havia projetos e havia atividades, mas, depois, organizar aquilo tudo sobre uma mesma...sobre um mesmo, sei lá, organismo que coordenasse e que orientasse, isso não. Eu acho que aí veio obrigar as pessoas a organizarem o seu trabalho.

E no caso do trabalho colaborativo dos professores, antes da implementação da CAF?

E5: É assim, os professores faziam, mas vou-lhe já dizer que o faziam muitas vezes por carolice, porque davam horas às escolas, ainda que hoje, eu continue a achar que os professores têm pouco espaço para articularem, vou-lhe já dizer isso, sinceramente. Depois, com a autoavaliação foram,...enquanto as pessoas anteriormente se organizavam porque dispunham...se dispunham a vir da sua vida e generosamente davam essas horas e trabalhavam, obviamente que depois também todo esse processo obrigou as pessoas a vir fazer isso que já faziam. Depois já tinha que haver o seu registo, ainda que as pessoas acharam que em termos burocráticos as coisas se intensificaram e que acabavam por não ter espaço para fazer aquilo que realmente era importante.

Não [antes de 2006] as pessoas... Não, não havia assim aquela articulação formalista, não havia, não, não isso não havia, não havia articulação.

E o envolvimento dos pais e dos professores na vida da escola e na comunidade? Tem alguma perceção de como era esse envolvimento dos pais antes?

E5: Era sim, era generoso, mas era mais esporádico. Agora noto que a comunidade, que os encarregados de educação, com grande esforço da parte deles, conheço porque, por exemplo, a Associação de Pais é uma coisa que demorou muito tempo a implementar-se aqui na escola. E hoje está, porque obrigatoriamente eles têm de ter acento em determinados órgãos aqui da escola, mas foi sempre uma coisa um pouco difícil de...de se concretizar, pronto. Agora, havia pais que participavam. Se fosse pedida a participação, eles vinham, participavam.

E a nível de comunicação quer interna quer externa na escola? Conhece o modelo?

E5: Não se tinha tanta preocupação. Fazia-se, mas não se tinha tanta essa preocupação de mostrar evidência à comunidade que estava feito e faziam-se coisas muito interessantes, mas, depois essa preocupação de mostrar à comunidade só veio depois quando a autoavaliação, quer interna, quer externa, apareceu.

Que apreciação faz do modelo de autoavaliação adotado pela escola?

E5: Mais ou menos, mais ou menos, mais ou menos. Pois, eu neste...pronto, eu também lhe vou ser sincera. Eu conheço mais ou menos este que é aqui aplicado na escola, o modelo de autoavaliação que é aqui aplicado na escola, dos outros não tenho uma grande...hum hum, a CAF, exatamente, hum, hum...

É... Não, não... é assim, eu não sei...eu posso-lhe dizer, é assim, a escola terá escolhido, talvez, o modelo que melhor se encaixe na sua realidade, pronto, e à partida terá sido esse que ela terá optado porque penso que para avaliar uma escola, também se tem que ter em consideração todo o meio envolvente, onde ela está, tem que se ter...as características da sua comunidade escolar, pronto, e a escola terá optado por aquele que melhor, se calhar, respondia às suas necessidades e àquilo que a escola precisava de melhorar, pronto. Agora, é assim, em termos de implementação, não sei se ele, às vezes, não será assim um bocadinho confuso, se as pessoas não andam assim um bocadinho perdidas nisso. Ainda que as pessoas que estão a lidar com isso e tentem fazer o seu melhor trabalho, tentem fazer...até as pessoas que estão envolvidas naquelas, naquelas comissões, nas comissões, nas equipas das áreas de melhoria tentam fazer o seu melhor trabalho. Agora, há uma coisa que às vezes me falta um bocadinho, para mim, sou sincera, um bocadinho o *feedback*. Depois, ok, a equipa fez aquele trabalho, agora falta-me um bocadinho saber o que é que dali, pronto. Sim, não será do modelo, pronto. Não tenho...Acho que se a escola o escolheu é porque achou que era este modelo e não o ponho em causa.

Em seu entender, qual tem sido o papel do Observatório da Qualidade/Equipa de autoavaliação neste processo de implementação da autoavaliação, aqui na escola?

E5: Eu acho que tem tido o papel de nos chamar à atenção para aquilo que nós precisamos efetivamente de melhorar, quais são os aspetos que nós temos que melhorar, ou seja, eles fazem o seu trabalho, fazem a sua análise e depois é dizerem: "Não, nós precisamos de melhorar isto, isto, isto, isto, isto e isto" e pronto, depois entregar nos organismos competentes as áreas que precisam de ser melhoradas e dizer: "Olhem, nós...têm que repensar, se calhar aqui há coisas...". Tem sido uma equipa que tem...tem tido um papel de...de como é que eu hei-de explicar, tem tido um papel de dizer às pessoas o que é que é preciso efetivamente melhorar. Ah...depois...sim, sim. Eu acho que o papel...é assim... Eu estou a falar assim um bocadinho atabalhoada, porque é assim, o papel da equipa depois torna-se mais visível no final do ano letivo, ou melhor, no início do outro ano porque é quando a equipa acaba de fazer, em setembro, fazer o seu trabalho. E agora como estamos a entrar numa nova fase de avaliação, as coisas...já...pronto.

Eu sei que na altura, na altura...dos outros anos, daquilo que foi feito, foi depois, foi...desceu aos diferentes organismos da escola, aos Departamentos e assim, com as conclusões do estudo deles e depois com algumas sugestões para, como é que se podia fazer.

Da implementação inicial? Eu acho que eles andaram ali um bocadinho perdidos, mas depois começaram, quando acabou o ano e o ano a seguir...foi o papel deles foi esse, foi tentarem ajudar, criamos equipas para

tentarmos...para se tentar com outras atividades, com outras estratégias melhorar um bocadinho as coisas que estavam mal. Agora é assim, coitados, eles podem sugerir e podem...agora modificarem, modificarem, quer dizer, está no papel dos outros agentes da escola pegarem naquilo que eles sugeriram ou darem no relatório que eles fizeram e tentarem implementar. Agora eles, por eles não podem dizer assim: “Faça-se”, pronto. Eles chegam e dizem: “Não, nós precisamos de melhorar isto”, mas depois está na mão de cada um dos organismos da escola pegar naquilo e fazer. A serem eles a dizer é obrigatório, não, não.

Mas, na fase de implementação, o papel deles [equipa de autoavaliação] nessa fase de implementação foi importante?

E5: Isso foi, foi, foi isso foi...hum. Sim, sim, sim, sim, sim também foi importante [a direção], foi, na fase inicial, foi.

Que contributos têm sido pedidos aos diretores de turma para o desenvolvimento do processo de autoavaliação?

E5: É assim...feitas... É assim, dados recolhidos, por exemplo, posso dar-lhe exemplo daquilo que eles nos têm pedido e nos estão a pedir agora aos diretores de turma, no final do ano. Portanto, eles estão, por exemplo, preocupados com a maneira como os encarregados de educação se relacionam com os diretores de turma. Portanto, eles, por exemplo, há uma coisa que eles querem saber, estou-me a recordar agora, isto é uma coisa quase pequenininha, mas estou-me a recordar agora, por exemplo, eles querem saber qual é a taxa de vinda à escola dos encarregados de educação para se inteirarem da situação escolar dos miúdos,...ah...querem também saber, por exemplo, em termos de transferências o que é que se passa, pronto, para outras escolas, porque é que...quantos alunos é que pediram transferência e quais são as razões que estão por detrás desta transferência. São esses dados que são pedidos, por exemplo, essas coisas, as retenções, porque é que...se há retenções repetidas, porque é que essas retenções... [feito em forma de relatório].

[É feito em forma de relatório] Sim, sim, grelhas, sim, sim, há documentos aqui da escola que nós preenchemos, exatamente, são elaborados e depois esses dados serão todos...são analisados [pela equipa].

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação da diretora e do presidente do Conselho Geral?

E5: Sim, sim, sim, sim, sim, sim, sim, penso que é importante. Se eles estão também à frente de uma escola também têm que saber, é assim, porque o diretor tem uma quantidade de funções, tem que ter um papel alargado, portanto, também será uma maneira de ele estar a par daquilo que realmente é preciso melhorar na escola e trabalhar com a equipa dentro das suas competências para, tanto o diretor como o presidente do Conselho Geral, pronto. Aí, até por uma questão de ligação até com a restante comunidade porque depois há outros representantes das outras organizações da comunidade torrejana, depois também ele precisa de articular e precisa também de saber, de informar e de trabalhar com eles, porque se eles estão aqui também têm que conhecer o que é feito aqui nesta escola e colaborar connosco.

Como vê o envolvimento de outros órgãos, de outras estruturas no processo de autoavaliação?

E5: Isso, eu não sei. Aí é que não sei, porque é assim, eu não sei, neste momento não sei, até que ponto a sociedade conhece realmente o que se passa dentro de uma escola e até que ponto...sim, ah...estruturas aqui na escola? Eu penso que todas elas [estruturas] são precisas, todas elas fazem parte da vida da escola, todas elas estão envolvidas na escola, todas elas são necessárias, quer sejam os Departamentos, quer sejam funcionários, representantes, quer seja... [As estruturas que se envolvem mais no processo de autoavaliação] Departamentos, os Departamentos, as Coordenações, os Projetos, toda essa gente se envolve muito, muito.

Em que medida foi sentida a necessidade de formação associada ao processo? Houve alguma formação no âmbito da autoavaliação?

E5: Eu penso que houve, eu penso que sim, que houve. Para os diretores de turma, em particular, não, não. Eu penso que isso foi levado aos Departamentos, pronto, como informação e foi falado, foi discutido, foi abordado. Nós chegamos a ter sessões até com a equipa da CAF e assim. Agora, formação específica, eu penso que não. Terá havido, por exemplo, para as equipas das áreas de melhoria que estiveram a trabalhar e que tinham de saber...Sim [sessões de informação], ações de formação, não, não, não...houve uma...eu lembro, espere lá, eu lembro que houve uma, mas não foi específica da autoavaliação, foi, foi específica, mas foi só mais informativa, já há muito tempo, quando se começou a falar no processo. Lembro-me que houve uma [antes de 2006], sim, sim, sim, que se falava de autoavaliação, cá feita na escola, de autoavaliação, sim, falou-se disso, mas já foi antes de se implementar o processo que isso foi feito. Não, durante.

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação?

E5: O meu papel no processo? Eu acho que estou sempre com a perspetiva de ser professora, a perspetiva de professora, sempre. Eu não sei se o meu papel será muito visível ou...Representante de diretores de turma. É assim, eu não sei se o meu papel será assim muito visível ou será... Eu acho que sou mesmo ali na base, basezinha, base, base, base, base de autoavaliação. É assim, eu tento, como Coordenadora e como professora implementar aquilo que me é pedido em termos de melhoria, pronto. Se vierem diretivas, eu tento passá-las aos meus colegas. Tudo aquilo que tiver a ver, tiver relacionado com a direção de turma, passar essas diretivas aos meus colegas, informar, estar com eles, trabalhar com eles, articular com eles e como professora tentar fazer o mesmo também, ou seja, aqui só me vejo no papel de implementar qualquer coisa, pronto. Se me disserem...se me derem diretivas para implementar... Obviamente que aí tenho... O que eu posso fazer é, até como coordenadora, é trazer as diretivas que, que...de cima, analisar com elas...e depois se houver sugestões com os meus colegas diretores de turma, depois passá-las para cima, trabalhar, assim, nesta perspetiva.

Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF?

E5: Eu não sei se, pronto, é isso, a questão é essa e às vezes a minha dificuldade mesmo é precisamente essa, porque eu às vezes tenho dificuldades em perceber, em traduzir isso, em traduzir essas diretivas e...ah...como é que eu hei-de explicar e em... e em...não consigo, às vezes, perceber bem e eu estou a falar como eu...não estou a falar...estou a falar individualmente, não estou a falar relativamente, por exemplo, a outros colegas, mas eu às vezes tenho um bocado dificuldade em perceber, em entender quais são essas diretivas, ou seja, a comunicação, não sei se me chega claramente como sendo: “Isto é para melhoria, autoavaliação, melhoria”, não sei se chega com essa clareza à base. Sim, a aplicação. Pronto, às vezes é um pouco difícil perceber [a aplicação], às vezes é um pouco difícil perceber, em termos de aplicabilidade, sim.

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E5: Para que é que tem servido o processo da avaliação? É assim, falando politicamente correto, eu acho que tem contribuído para a melhoria das nossas práticas. Mesmo, pronto...agora é assim... Eu acho que... Vamos lá ver, falando candidamente, é assim, eu acho que há sempre uma, uma, uma...vantagem em se ter um processo de autoavaliação, até para nos conhecermos bem, saber que aquilo que andamos...saber o que andamos a fazer, ou seja, fazermos o nosso autorretrato e pensarmos assim, será que estamos no caminho certo. Eu acho que isto é sempre importante, essa parte da autoavaliação. Ah... Não sei se também às vezes não nos penalizam um pouco, porque às vezes há...há, depois, sempre a tendência de [se] fazer uma análise comparativa e eu não sei se isso às tantas não nos penaliza um pouco, porque depois, às vezes, onde as escolas estão, onde nós estamos, pode não ser o mesmo onde esteja outra escola. Ah... Por exemplo, em termos de população estudantil, em termos de muita coisa, há muito factor e, obviamente nos pode ajudar a pensar assim: “Bem, nós temos esta população, temos esta comunidade, se calhar temos que fazer desta maneira e não doutra”, mas depois, às vezes há balizas um bocado redutoras, porque se calhar quem está de fora e vê a avaliação de uma escola, não pensa nisso, pensa em termos de resultados, não em termos de tudo o que está de base, processos e tudo o que está aqui debaixo, o que está subjacente e às vezes é um bocado complicado, pode ser penalizador.

Mas tem servido positivamente?

E5: Tem. Eu penso que sim. Tem servido positivamente, a maneira como se preparam, por exemplo, estou a falar da direção de turma, a maneira como nós tentamos organizar turmas, a maneira como se tenta organizar, até por exemplo aqui...estou a lembrar-me aqui na escola, a maneira como se inserem os miúdos aqui na escola, porque nós quando começamos no terceiro ciclo não vimos logo do primeiro, há miúdos que...Temos...às vezes...ah...Em conta os resultados relativamente a quê? À colocação dos miúdos aqui na escola? Não, não. Muitas vezes... Há muita coisa que se tem que se ter em consideração quando se faz um...quando nós elaboramos uma turma. Sim. Sabe...

Eu penso que a autoavaliação terá tido alguma influência nessa organização das turmas, dos miúdos. Não...mas fizemos pensar um bocadinho em arranjar critérios para formação de uma turma, isso veio, isso veio disciplinar a...ah...elaboração de uma turma, veio sem sombra de dúvida disciplinar.

Os diretores de turma analisam os relatórios de autoavaliação? Qual o impacto dessa análise?

E5: Hum... Diga. Das escolas onde vêm os meninos?

Se é feita uma análise a nível do conselho de diretores de turma desses relatórios que vêm da equipa de autoavaliação?

E5: [Desses relatórios que vêm da equipa] Não, não, não [nenhuma reunião, não fazem análise]. É feita uma reflexão, tendo em conta os resultados escolares do ano anterior, faz-se uma pequena reflexão, claro. [Mas que vem do relatório de autoavaliação] Sim da, da, da... sim, mas quer dizer, não é assim nada de, de...muito visível. [Essa parte do relatório de autoavaliação da escola em que se trata dos resultados pelo menos têm acesso] Sim, essa parte, temos todos acesso, sim. [Não se tem acesso] Ao relatório na totalidade, sim, mas têm-se acesso sectariamente àquela parte, sim. Não [ao documento todo não têm]...dos resultados escolares, sim, não é logo no início do ano, mas temos acesso. [Lá para outubro] Sim, sim, sim, sim, sim... Ah...faz-se um balanço, faz-se um balanço daquilo que foi...daquilo que foi feito...das conclusões. Essa análise devia ter impacto, por exemplo, a nível de, por exemplo, sei lá, da constituição de turmas...depois do Projeto Curricular de Turma, pode ter algum impacto, sim, poderá ter, nos PCT's, poderá ter algum impacto. Na constituição de turma...porque já é posterior... Agora, no PCT, depois para a organização do PCT, para a turma, no início do ano...Sim, sim, sim, sim, sim.

Em que órgãos e estruturas administrativas têm sido analisados os resultados da autoavaliação?

E5: Autoavaliação? É assim, daquilo com que lido mais, no Conselho Pedagógico e depois no Departamento, obviamente. Depois vêm aos Departamentos. Sim, sim, sim, sim.

Que consequências considera que tem tido a autoavaliação [na organização e no funcionamento da escola] a nível da reformulação de documentos orientadores?

E5: Tem tido algum impacto. Agora, não... Ténue, muito ténue, hum...não porque, é assim, daqueles documentos orientadores que nós fazemos...ah...tem lá alguma influência, mas depois também tem mais influencia...

Aí, talvez, no Projeto Educativo, no Projeto Educativo, sim [houve grandes mudanças].

Nos documentos orientadores, sim. Depois que ela seja, ela é...não quer dizer que não exista, mas é *in the level* nos outros documentos, na parte da Coordenação é um bocadinho *in the level*; percebe-se que está implícita, não está explícita.

[Regulamento interno houve mudanças] Sim, sim, aí, nestes grandes documentos orientadores, sim. Depois, aquilo que se faz em termos de Coordenação que é a aplicação prática dessas diretivas e desses...é mais implícito do que explícito, porque ali o que muitas vezes tem mais força é a letra da lei, porque temos que orientar...a legislação obrigatória.

Eu penso que terá havido [a autoavaliação obrigou a que fossem reformulados esses documentos]...é assim, eu penso que terá havido, agora que eu tenho...que eu diga que para mim é completamente visível, não é, pronto. Mas, eu penso que sim, que terá tido a sua influência, obviamente.

A nível dos resultados escolares? [Não estabelece nenhuma relação entre a autoavaliação e os resultados escolares]

E5: [Sorrisos].

Do envolvimento de professores?

E5: Sim, existe.

E a projeção de escola na comunidade (ligação da escola ao meio) depois do processo de autoavaliação, terá tido alguma consequência?

E5: Terá ficado mais visível. Terá ficado mais visível. Eu penso que sim. Por exemplo, eu notei que a partir daí houve uma grande preocupação, foi como lhe disse mais atrás, houve uma grande preocupação de divulgar à comunidade o que era feito na escola e às vezes até no final do ano, divulgar resultados e trabalhos de alunos, pronto, Essas coisinhas...tornou-se visível que a escola estava interessada em mostrar, pronto, que foi... essa projeção. Sim, sim, sim.

A nível da comunicação interna e externa da escola?

E5: Houve uma melhoria, a nível da comunicação interna, houve uma melhoria. Mas eu penso que ainda há ali arestazinhas a limar, porque há coisas que ainda não passam totalmente. Há, por exemplo, até na avaliação, ou seja, explicitar aos professores que há determinadas diretivas que estão relacionadas com a avaliação da escola. Aí, às vezes, não passa, não se consegue passar essa...implementa-se, mas também não muitas vezes não se diz "Olhe, isto decorre da avaliação da escola, isto é uma área de melhoria, estamos a trabalhar para chegar...", isso às vezes não é assim tão explícito.

E funcionários?

E5: Isso aí é uma área que eu já... A área de funcionários desconheço. A parte dos alunos, não sei se eles estarão, estarão muito preocupados com isso ou informar-se sobre, até porque lhe digo que as Associações de Estudantes aqui têm sido um bocadinho complicadas, complicadas não é no sentido de...nesses aspectos mais formais é mais difícil para eles funcionarem, até porque muitas vezes os órgãos onde eles têm que estar, eles nem têm horário para ir, portanto, não sei se eles...se consegue, muitas vezes, o que acontece é isso, portanto, não sei se...

Conhece as ações de melhoria que têm sido implementadas no âmbito do processo de autoavaliação?

E5: Algumas, conheço, a que está relacionada especialmente com a área de alunos porque é a minha área, algumas delas conheço...e alguma...e foi por causa do meu cargo como Representante [dos diretores de turma do 3º ciclo], pronto, foi...foram-me transmitidas e foi-me pedido que colaborasse. Aliás, hoje à tarde, a seguir ao exame, tenho uma reunião precisamente com...sobre essas ações de melhoria.

É assim, as pessoas são...divulgadas...é por convocatória, as pessoas são convocadas para trabalharem, para articularem, é assim que nós aqui na escola fazemos. O grupo de trabalho, o grupo de trabalho, sim. Conheço [as outras ações], é assim, eu sei que se divulgou, penso eu que até foi em Departamento que se divulgou todas as áreas de melhoria e todas as ações que eram...que estavam previstas...sim, sim, sim, sim, sim [tem a percepção que há uma série de áreas de melhoria] agora, também, para o trabalho ser...não custar a toda a gente, como se costuma dizer, o mal ser dividido pelas aldeias, criaram-se as diferentes áreas, os diferentes grupos de trabalho para melhorarem, para trabalharem naquelas áreas. É uma...é um dos organismos que está envolvido é a parte de Coordenação dos diretores de turma, sim.

Em sua opinião o que tem mais impacto interno e externo: os rankings ou os resultados da autoavaliação? Porquê?

E5: Eu penso que são os rankings. Eu acho que...porque são muito mais...têm muito mais visibilidade do que os resultados que a equipa de autoavaliação, porque infelizmente aquilo que é divulgado nacionalmente acaba por ter muito mais impacto do que aquilo que é regional e que é local. As pessoas comparam sempre. As pessoas...É assim, aqui, a nível da escola, nos professores, eu penso que os professores têm consciência do trabalho que fazem e sabem e muitas vezes sabem que depois os rankings nacionais são o que são e têm os critérios que têm, e às vezes as nossas...pronto. Eles nem sempre têm consideração quando fazem aquelas continhas todas, todos os diferentes aspetos da escola porque há os alunos internos e externos, e não sei quê, eles para isso...há certas coisas que são ponderáveis que deviam ter em atenção e que eles não querem saber, pronto. Ah, mas, é assim, eu penso que os professores aqui da escola têm consciência do trabalho de qualidade que fazem. Agora é assim, se isto aqui... se a autoavaliação da escola é divulgada para a comunidade eu penso que não, fica dentro dos organismos, fica e não sei se depois a Associação de Pais também tem essa preocupação de acabar por divulgar e de dizer: "Olhem, tudo bem, estamos naquela posição, mas o trabalho que é feito aqui tem a qualidade que tem".

Em sua opinião, a escola tem procedido, de uma forma regular ao controlo da eficácia do seu desempenho através do processo de autoavaliação, isto é, se a escola a partir do momento em que implementou este processo mais formalizado tem o feito de uma forma mais sistemática?

E5: Sim, tem, tem, tem, tem sim. Podem não correr se calhar como quem está a implementar desejaria...ah...que corresse, mas pronto, porque há sempre... Sim, sim, sim agora começa-se a ver em pequenos aspetos, começa-se a ver que há uma sistematização do trabalho, sim, sim.

O que pensa ser necessário para que o processo de autoavaliação se constitua uma metodologia de inovação e melhoria sustentada da escola, ou seja, o que poderá ser acrescentado ou modificado para que o processo tenha de facto sustentabilidade?

E5: É assim, eu penso que ele vai ter que ser e eu falo porque eu também sou assim. É assim, tem que ser mais...ah...visível, ou seja, tem que ser mais exequível, ser mais concretizável. As pessoas têm que saber: “Olha, nós temos isto e para isto temos que fazer isto, isto, isto, e isto” e pronto e simplificado e simplificado. E... Nem sempre é a maneira mais simplificada, às vezes é mais complicada e...pronto, também pode ser difícil concretizar, mas muitas vezes, também não é posto de maneira a que as pessoas saibam exatamente para que é que serve. Tem que ser feito e nem as pessoas...falta ali...Acho que a simplicidade de ser...a maneira como se define, às vezes é...às vezes é muito item para depois nós conseguirmos implementar aquilo tudo, complica em vez de descomplicar e de facilitar o trabalho a quem quer que seja. [Seria necessário tornar os itens] Mais claros, mais simples, sim.

Considera que as ações de melhoria têm contribuído para superar ou diminuir os pontos fracos da escola?

E5: Sim, sim, sim, sim. Sim, tem ajudado. Penso que sim.

Pode concretizar, por exemplo?

E5: Ah. Sim, sim, sim, sim, sim. Que... [já houve um ciclo avaliativo, as ações de melhoria já foram implementadas a nível da coordenação de diretores de turma]. Sabe que era uma das áreas onde havia...onde estava melhor nota, onde havia melhor nota, que era precisamente porque foi assim, uma das coisas que se procurou melhorar, eu lembro-me na altura, relativamente à parte da direção de turma, foi sempre a comunicação com o encarregado de educação, isso procurou-se melhorar. E conseguiu-se, até porque depois a imagem que os encarregados de educação tinham do atendimento e do acompanhamento que o diretor de turma tinha era extremamente positiva passou a ser extremamente positiva. Pronto. Acabou por...exatamente continua a apostar-se nisso, continua a apostar nisso. E eu lembro-me que até os últimos resultados davam à direção de turma uma nota positiva, pronto, o que é muito bom. Sim, sim, sim, sim. Pronto, foi, mas era das coisas, sim, que se procurou sempre melhorar, criar espaços físicos e espaços também e outro tipo de espaços para atender o aluno, para atender o encarregado de educação, isso procurou-se melhorar, por exemplo, a criação do gabinete, do GAF, que é um... sim, sim, e também a nível...sim, sim, sim, sim, sim, sim, sim e melhorou o atendimento, melhorou exatamente o acompanhamento que se faz possível, que a escola pode fazer ao aluno, melhorou também. E eu penso que aí houve, sim, preocupação, sempre. A imagem da escola junto ao encarregado de educação, eu penso que nesse aspeto, melhorou, melhorou.

Em sua opinião, qual o contributo, neste caso, da empresa *AnotherStep* (assessoria externa) para a sustentabilidade do processo de autoavaliação?

E5: Hum, hum... Ah...a intervenção...Daquilo que eu me lembro, daquilo que eles vieram fazer, eu acho que eles vieram no início do ano...apresentaram...ah..., no início do processo vieram e apresentaram sumariamente o processo e depois vieram apresentar sumariamente os resultados. Mas é assim, eu não tenho essa perceção porque é assim, porque eu acho que eles lidaram sempre com o topo. Foi sempre mais com as estruturas diretivas da escola, não foi tanto com a base, pronto. Porque a base trabalhou, por exemplo, trabalhamos a nível destas seções das áreas de melhoria. Não estamos a trabalhar diretamente com eles.

A empresa tem dado apoio, tem estado presente ao longo do processo?

E5: Isso, eu desconheço. Vai ter que perguntar realmente às estruturas diretivas porque é esse trabalho... A perceção que eu tenho...não...e foi a apresentação de resultados. A perceção...Sim. Isso terá que ser com...exatamente. Eu penso que eles estão trabalhando obviamente com estruturas diretivas da escola. Não, não, não, não [no acompanhamento da empresa ao nível das ações no âmbito da direção de turma].

Os diretores de turma têm sido envolvidos em estratégias de consolidação de melhoria? E de que forma?

E5: Portanto, os diretores de turma têm sido envolvidos a implementar as diretivas que lhes mandam. Dizem assim: “Têm de fazer assim”, os diretores de turma fazem. É a nossa... sim, sim, sim, sim [tem concretizado]. Nós aplicamos no terreno.

[Os diretores de turma] Diretamente não, não são envolvidos diretamente, nós só somos aplicadores daquilo que nos pedem para fazer. Agora, diretamente, entrarmos diretamente no processo.... A única coisa que podemos fazer é sugerir, apresentar alguma...uma sugestão ou outra de qualquer coisa. Não há um envolvimento particular deles [diretores de turma], não há, não há.

Em que medida é realizada a comparação de resultados com outras escolas [benchmarking]?

E5: Que a nossa... É só de forma... Eu não sei, quer dizer, discute-se, analisa-se, não sei se terá assim uma força tão grande. Procura-se... será uma... não sei se terá assim uma... Quer dizer, falar, fala-se sempre. Formalmente? É assim, analisa-se. Eu sei que em Pedagógico, muitas vezes se analisa essa situação, pronto, já não estou no Pedagógico há muito tempo. Ah, mas analisava-se essa situação. Agora, agora...comparar resultados...com...os resultados, mas é assim, eu não sei se depois formalmente, muito formalmente se isso é feito assim dessa forma,

isso não sei. Penso que não. Não, não...comparações com outras escolas? Não formalmente. Mas [a nível de oferta formativa/resultados] aí a direção de turma tem pouco a dizer, aí a direção de turma...isso depois tem que ser...obviamente...Essa avaliação depois é uma coisa que já fica mais na área da direção. Ela analisa os resultados, aquilo que os diretores de turma...o trabalho do diretor de turma, dos projetos educativos, do relatório do diretor de turma e vai buscar aí dados, mas depois os diretores de turma aí já não têm, formalmente, já não têm nada a dizer.

Que relação estabelece entre o processo de autoavaliação e os contratos de autonomia das escolas?

E5: Isso existe?

Se a escola estaria preparada para estabelecer de facto um contrato de autonomia?

E5: Obviamente que dava. Eu penso que... Eu acho que...não sei...Eu acho que uma escola com a autoavaliação fica com o retrato, quer das suas qualidades, quer das suas necessidades educativas. Eu penso que aí, em termos de contrato educativo seria um ponto de partida importante. Agora, contrato de autonomia... seria...obviamente que é um ponto fundamental para a escola poder também, em articulação com a comunidade, dar resposta àquilo que é necessário. Agora, se... Se ela estaria preparada? Preparada para?

Eu acho que a escola conhece muito bem as suas necessidades e aquilo que precisa. Se elaborasse um contrato de autonomia, eu penso que sim, que conseguiria, neste momento. Agora, neste contexto, com a entrada da nova legislatura e assim, não sei. Não sei o que eles vão exigir de nós porque há sempre coisas diferentes a partir de agora. Não sei. Mas eu não sei...mas eu penso que a escola teria capacidade para fazer esse contrato de autonomia, eu penso que sim.

Acha que na escola, o que é que pesa mais a nível interno: mais uma perspetiva melhoria dos resultados ou se por outro lado pretende mais autonomia?

E5: Eu acho que se inclina mais até para... eu acho que ela...eu acho que ela até... não querendo contradizer o que acabei de dizer, mas é assim, eu acho que é mais para a melhoria de resultados do processo educativo [do que propriamente uma] autonomia da própria escola, sim...porque relativamente à comunidade eu acho que é o que interessa é a melhoria de resultados do que à própria... a autonomia interessará à escola, em si, como instituição, mas para a comunidade que é o nosso cliente e é o trabalho para quem nós fazemos o trabalho, a melhoria dos resultados...a melhoria de resultados...mais peso na escola.

Obrigada! Não sei se tem mais alguma coisa a dizer. Não sei se ficou por dizer e que queira dizer em relação ao processo de autoavaliação?

E5: Não, não é assim, dizer que...eu fiquei um bocado surpreendida, porque e assim, participar, participar mais ativamente não tinha participado, obviamente. Nunca, nunca. Pronto...pronto. Exatamente. Pronto. Mas, eu só tenho... Eu realmente estou nas estruturas de base e é a perspetiva que eu tenho é essa, não tenho outra, não tenho outra perspetiva.

Eu sei que as pessoas estão...são pessoas que estão a tentar fazer um trabalho fantástico. Estão a tentar... agora é assim, é sempre difícil ir melhorando, há sempre uma resistência, porque tudo isto implica mais trabalho e as pessoas começam a pensar...

Já agora, se no início foi fácil a implementação do processo de autoavaliação?

E5: Nunca é fácil. Somos sempre um bocadinho resistentes à mudança. Não. É sempre complicado implementar isso e... Por isso é que louvo o trabalho dessa gente, porque dar a cara, tentar puxar assim por este comboio, esta máquina a vapor que é extremamente pesada, às vezes é um bocado...eu penso que é um bocado complicado e o papel deles a tentarem também motivar e dizer: "Ai, isto afinal não é um bicho-de-sete-cabeças, vamos lá avançar". No início foi a direção, no início foi a direção, no início foi a direção, pronto, porque era a eles que interessava primeiro e que trouxeram o processo.

Sinceramente, daquilo que eu ouvi, daquilo que eu ouvi, é assim, a empresa nunca veio às estruturas intermédias, muito...trabalhou com as estruturas intermédias debaixo.

Não, não, não [contacto direto com os professores]. Estou a dizer as únicas...Lembro-me da empresa...Exatamente, foi um inquérito que foi muito pouco respondido, teve uma adesão da parte dos professores muito baixinha. Pronto, aí está, porque os professores não se sentiram nem motivados, ah...nunca se sentiram motivados a... por isso é que eu acho...Não [os professores não respondem ao inquérito]. Eu sei que...Foi muito pouco em termos, depois de, de, de... foi, em termos depois de encarregados de educação e alunos acabaram por ter uma taxa de resposta muito maior que a dos professores. Portanto, os professores também não se sentiram muito motivados ou porque não tivessem muita informação. Se calhar também foi um pouco isso e não conseguiram e houve ali, um bocado, uma certa resistência. Mas eu lembro que naquela altura a taxa dos pais ainda foi maior que a dos professores...[sendo os professores] os principais intervenientes, é verdade, é.

Anexo E-Entrevista 6

Entrevista 6
Duração: 01:28:36

6 de julho 2011

Coordenadora da Comissão Pedagógica de Apoio a Alunos

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Há quantos anos está colocada na escola? Se tiver uma ideia, não é?

E6: Tenho. Vim para aqui em 88. Para aí há 24 anos, 24, 23 anos.

De um modo geral, que cargos já desempenhou nesta escola? Os principais?

E6: Já fui diretora de turma, já fui coordenadora de grupo, quando havia coordenações, delegada de grupo, com assento no [conselho] pedagógico, sei lá mais... Acho que é só. Delegada de grupo. Não, coordenadora de departamento, não. Nunca fui coordenadora de departamento.

Há quantos anos é coordenadora da CPAA?

E6: Ahhh... Coordenadora da CPAA... Este ano. Foi só. Agora... Não, não, desculpe lá! Há mais! É assim... O CPAA já têm uns anos, já! Já funcionam há uns anos. Eu estou no CPAA há três anos e era coordenadora, mas não tinha assento no pedagógico, daí a minha dúvida! Assento no pedagógico, só este ano!

[Mas funcionava como coordenadora] Sim! Da equipa. Sim! Era coordenadora da equipa, só que não tinha assento no pedagógico.

[Há três anos, mas antes disso também] Já havia! Já havia, sim! Eu é que não fazia parte, portanto dei continuidade à CPAA.

[...Tenho que remontar um bocadinho atrás, antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado da CAF, por volta de 2006] Como era feita a avaliação interna antes desse processo de autoavaliação? Ou seja, como é que a escola se autoavaliava? E em que órgãos é que era feita essa autoavaliação? Se tem essa ideia?

E6: Ahhh... Principalmente, penso eu, pelos resultados dos alunos, essencialmente. Portanto, pelos resultados, tanto a nível interno, como depois a nível externo, a nível dos exames, digamos assim. Penso que era assim. Mas eu não estava muito...

Era feito mais a nível de resultados?

E6: Sim, sim [a nível dos resultados]! Penso que sim, mas eu também não estava envolvida nessa parte. Está a entender, mas a perceção que eu tenho é que era...

E era feita [a autoavaliação] a que nível de estruturas pedagógicas?

E6: Ahhh... Penso que a nível da direção, conselho executivo, na altura, os coordenadores de diretores de turma, também, a nível da direção de turma também tinha aí um peso bastante importante, porque eu como diretora de turma nós já nessa altura fazíamos um levantamento dos resultados dos alunos quando tinham níveis inferiores a três ou quem tinha classificações negativas. Ahhh... Problema dos apoios, os alunos precisavam de apoio, se o apoio resultava! Ahhh... Era feita...era a nível de conselho de turma, digamos assim. E depois, penso que a direção e o pedagógico também. O [conselho] pedagógico em articulação com os coordenadores de... de departamento.

Em sua opinião, que fatores conduziram, de facto, à implementação deste processo da autoavaliação na escola a partir de 2006? Ou seja, que fatores... Considera fatores internos ou externos que tenham, de facto, levado a essa implementação?

E6: Quais os fatores...?

Na sua opinião o que é que acha que poderá ter, de facto levado a que, em 2006, se implementasse a CAF cá na escola?

E6: Ah... Penso que é o... a importância da implantação da CAF cá na escola também, é como lhe digo, tem sempre em vista a melhoria do aproveitamento do resultado dos alunos, não é? Porque é diferente! Quer dizer é uma pessoa ou todos nós, enquanto professores se... Temos sempre preocupação do resultado dos nossos alunos, não é? Melhorar o aproveitamento dos nossos alunos. E...e era uma forma, digamos, mais... como é que eu hei-de dizer... sabermos que alguém está a fazer esse levantamento e que nos vai dando informações acerca dele e também prevendo a tal avaliação externa, não é, que...as escolas estavam sujeitas?

Mas o que é que terá levado... Que motivo interno ou externo terá levado a essa implementação, aqui? Que acha que poderá ter levado a essa implementação?

E6: Não estou a perceber bem a sua pergunta.

Se houve alguma condicionante externa ou interna [que poderá ter levado a essa implementação]?

E6: A condicionante externa penso que foi a avaliação externa...feita pelo Ministério [da Educação e Ciência], que faz, não é? A avaliação externa das escolas. Ah... Eu penso que poderá ter levado, mas também a própria...o próprio...o órgão, o próprio órgão de gestão da escola fazer avaliação da própria escola. Também foi importante...penso que sim. [Da parte da direção] Sim! Penso que também é importante para a direção e para todos nós, que trabalhamos aqui...acho que é... Sim, sim, sim!

Considera ter existido uma relação entre a autoavaliação e a avaliação externa?

E6: Se existe...? Ainda agora lhe acabei de lhe dizer que sim! Ainda agora lhe acabei de dizer que sim! Sim! Sim, acho que sim, que teve. Foi o ponto de partida...mas não só! Está a entender? Portanto, foi aquilo que eu lhe acabei de dizer! Poderá ter sido uma das causas, mas também penso que fazer a avaliação da escola também é importante... mas o ponto de partida terá sido a avaliação externa, sim!

Como se envolveram as lideranças na implementação desse processo da autoavaliação? Quando, em 2006, as lideranças, lideranças falo da direção e lideranças intermédias, coordenadores... [Se tem a noção como é se envolveram]

E6: Ahhh... É assim...Eu aí não lhe posso responder muito bem, porque não sou da gestão, nem era coordenadora de departamento... Portanto, quem lhe poderá responder é a direção e a coordenadora...Posso dizer-lhe aquilo que eu senti! Acho que houve um grande envolvimento, sim! Da direção... a nível de departamentos e como elemento de um departamento que sou...que sou...das Ciências Sociais e Humanas, acho que sim, que houve um grande empenhamento e uma grande colaboração. Notei isso. Agora, o porquê aí é que a direção é que poderá responder. Diga!

Que perceções tem da escola antes da implementação desse processo? Por exemplo, a nível de resultados académicos, da qualidade do ensino...?

E6: Ahhh... É assim... É que os resultados...Os resultados académicos...muitas vezes não dependem só do corpo docente, não dependem só da avaliação... da escola... dependem dos alunos que temos cá e não sei se tem essa perceção ou não? Ah, hoje em dia a maior parte dos alunos não tem o empenho que tinha aqui há alguns anos atrás! Não sei se tem essa... Sim, a nível dos alunos. Os alunos... Ahhh... O facilitismo, o facilitismo. Os próprios pais! Eu, enquanto diretora de turma... Este ano não fui, mas fui os outros anos...Eu cada vez tenho, aqui, pais a pedirem-me ajuda, que já não sabem o que é que hão-de fazer aos filhos. Dificuldades que eles têm e vêm-nos pedir a nós diretores de turma e professores que os ajudemos, porque eles não sabem o que hão-de fazer aos filhos. Portanto, essa história dos resultados escolares depender do corpo docente, depender da escola e não sei o quê... Eu sei que a escola tem de estar preparada para isto tudo, mas os resultados não dependem só da escola. Dependem também de casa... Não sei se me está a entender... Eu sei! Eu percebo! Eu percebo perfeitamente! É assim, se nós fomos ver os resultados, se calhar os resultados até têm vindo a melhorar... Está a entender? Se calhar até têm vindo a melhorar. Agora, está-me a pedir a minha opinião e eu estou-lha dar muito sinceramente! É que cada vez há mais... A qualidade de ensino... Eu não estou pôr a qualidade, eu não estou a dizer que hoje [eu] ensino pior que ensinava há alguns anos atrás... Hoje exijo muito menos do que exigia há alguns anos atrás, em termos de exigência! Estou-me a fazer entender? Eu costumo dizer, coitadinho dos meus alunos que eu chumbei quando eu comecei a dar aulas! Hoje eram todos alunos de [nível] cinco. Está a ver o que eu estou a tentar... Está-me a entender o que eu estou a dizer? Pronto é que... Isto é tudo muito bonito, vocês fazem estudos, continuam a fazer, as escolas e não sei quê, autoavaliações...e não sei quê... Mas, na prática não é isso! É que cada vez, os alunos que nos chegam aqui, há exceções, há bons alunos, há alunos que trabalham, mas eu estou a falar e posso falar na generalidade, as coisas não são assim tão lineares, cada vez é mais difícil para nós, para os pais e eu estou-lhe a falar agora enquanto diretora de turma e professora e diretora de turma! Eu cada vez tenho mais pais aqui a pedirem-me ajuda: “Eu já não sei o que é que lhe hei-de fazer! Eu dou-lhe tudo e ele cada vez me pede mais e depois os do Secundário... Querem sair à noite... Eu já não sei até quando hei-de dizer não, até quando é que hei-de dizer sim”. E eu fico a olhar para os pais, não é? E digo: “Pois”. Há aqui um problema mais complexo, mas eu percebi a sua pergunta... Eu percebi que tudo... É assim, eu penso que sim e o objetivo é esse! O objetivo é melhorar os resultados! Agora quando me fazem a pergunta assim, como me fez, eu fico..., porque as coisas... não são assim, fiz-me entender? É que nós comparamos resultados é como os *rankings* dos exames e isso aí, eu acho que é uma coisa absurda, eu até tremo toda quando ouço. Como é que nós podemos comparar uma escola de Lisboa ou uma escola de Torres Novas com uma escola lá de Trás-os-Montes, quando os alunos não têm acesso... Dizem assim: “Ahhh, tem acesso à Internet”! Quais Internet? Está sempre a cair! Eu também sou do interior e também sei o que isso é! Eu sou do distrito da Guarda, de uma aldeia do distrito da Guarda, e sei, quando estou lá nas férias, não tenho lá nada! Tenho lá Internet, mas está sempre a cair... Pronto, isto é assim, é muito relativo... E como é que nós vamos comparar esses miúdos, que esses miúdos são uns heróis com as notas que eles têm, são uns heróis com as condições que têm, comparado com outros que estão aqui mais para o litoral. Fiz-me a entender, portanto é a mesma coisa... Mas eu percebi! Eu percebi! Eu percebi a sua pergunta! Eu percebi! Sim, sim... Sim! E o objetivo da autoavaliação e mesmo a Comissão que eu coordeno, o objetivo é esse, é ajudar os miúdos, os alunos, é tentar melhorar o aproveitamento, os resultados...

E a nível dos documentos orientadores, antes da implementação: o projeto educativo, o plano de atividades, o regulamento interno...?

E6: Sim... já existiam... Sim!

Que perceções tem desses documentos [orientadores] antes da implementação [do processo de autoavaliação]. Como é que estavam organizados, ou seja, como é que eles estavam elaborados, antes da implementação?

E6: Não notei grande diferença! [De antes e depois] Sim! Eu...Não...Sim! Não se mantiveram. Os documentos são...Eles já existiam! Eles já existiam! Evidente, vão sendo reformulados e vão sendo adaptados à realidade da escola. Fiz-me entender? Agora eles...estavam... Sim! Eles foram reformulados! Quer dizer, agora se estavam bem ou mal, não sei, não faço ideia! Agora, sim. Sim, considero que sim. Quem sou eu para dizer que está mal concebido?

A nível do trabalho colaborativo entre professores, por exemplo, antes da implementação, como é que era o trabalho entre professores? Tem essa perceção?

E6: Ahhh... Tenho, é assim, é como em tudo, há trabalhos que...há professores que trabalham, colaboram uns com os outros, há outros que não... Ahhh... É... Havia [trabalho de partilha]! Sempre houve, sempre houve! Sim, é... Eu acho que... É assim, na generalidade...

Quer dizer, melhorar...tem vindo a melhorar, o corpo docente também tem vindo a alterar, tem-se alterado, como sabe, com aquela vaga de professores que abandonou a escola, que pediram a reforma antecipada... Levou a uma mudança muito grande e... mas esse aspeto colaborativo sempre houve entre alguns professores! Há outros que, pelo seu próprio feito, gostam mais de trabalhar individualmente gostam...mas têm que partilhar, pois é evidente! Havia algum, havia algum [espírito de partilha], não digo grande... o que é que grande? Havia algum, havia algum... E continua a haver, mas depois também há aqueles que...Que é próprio... Há pessoas que gostam de trabalhar assim... Embora aqui é difícil, não é? Portanto, eles têm que colaborar, temos de colaborar, hoje, todos, uns com os outros! Mas, há grupos. Pois! Exige mais...Sim, sim, é evidente! Agora, as próprias... Sim! Sim! Mas eu, por exemplo, sempre trabalhei! Não consigo trabalhar de outra maneira! Ou se não for com os colegas de grupo, pelo menos com o conselho de turma, com os meus colegas do conselho de turma... Ahhh... Eu trabalho! Sempre trabalhei! Sempre gostei de trabalhar assim! Eu posso-lhe falar por mim, agora, na generalidade... Sempre achei o ambiente bom desta escola, nesse nível! Sabe porquê? Porque eu vim para aqui fazer estágio e nunca mais daqui saí! Portanto, se me sentisse mal ou se não fosse assim...eu tinha-me ido embora! Até porque não tinha dificuldade, na altura.

E a ligação da escola com o meio, que perceção é que tem, antes do processo da avaliação?

E6: Sempre! Eu acho que sempre houve. Sim, é a perceção que eu tenho, sempre, desde que eu vim para aqui! Sempre! E sempre houve aqui uma... Isto é a perceção que eu tenho... Não sei se os outros têm senão? Ainda é do tempo da área escola? Ainda teve área escola? Quando eu vim para esta escola, foi quando isso foi implementado, a área escola... Há uns anos, portanto! Pois, estou-lhe a dizer que vim para aqui em 88. E essa área escola que muita gente não gostava dela, eu fui sempre a favor! Porquê? Porque, lá está, o trabalho colaborativo entre os colegas de conselho...de grupo...de turma e um trabalho, muitas vezes fora da escola, em que os alunos saíam para... para fora da escola, portanto, a tal relação meio-escola! Não sei se é essa relação que se está...que se está a referir! Ahhh... Agora, é um bocadinho mais complicado, porque acho que também exige...

Pois! Acho, mais complicado, acho! Eu para tirar uma fotografia a um aluno tenho que pedir autorização ao pai, senão não lha posso tirar! E você sabe que é assim! Mais burocracias! Eu se quiser, por exemplo, levar um aluno daqui ali, ao lado de lá da escola, ali à escola primária, para fazer um intercâmbio com a minha colega do primeiro ciclo, eu tenho que pedir autorização ao pai, senão não vou...legalmente! Estamos a falar em termos de legalidade! Não quer dizer que eu o faça, mas, segundo a lei, eu tenho que o fazer, porque se me acontecer alguma coisa a uma criança a atravessar a passadeira, eu é que sou a responsável! Isso é tudo muito bonito isso, mas depois esquecemo-nos da parte... Sempre os houve [aspetos mais burocráticos]! Sempre houve, só que os pais não eram tão exigentes como o são hoje! Fiz-me entender? Se calhar não? E estão no seu direito! Porquê? Porque os perigos se calhar também são maiores! E então nós pensamos duas vezes, porque também é... é a nossa profissão que está em risco! Eu levar um miúdo daqui à biblioteca, sem autorização do pai, ali à biblioteca municipal, que fica a meia dúzia de metros... Imagine que o aluno que é atropelado? De quem é a responsabilidade? Já viu nos trabalhos em que eu me meto? Não vou! Fiz-me entender? Estou-me a entender...estou-me a fazer entender?

A escola manteve-se sempre aberta ao meio] Sempre, nesse aspeto! É a perceção que eu tenho. Sempre!

E o envolvimento dos professores? Os professores sempre se envolveram com a escola, na escola, na comunidade?

E6: Ahhh... Sempre se envolveram! Embora agora... agora temos menos tempo. Temos muito tempo de burocracia, que eu continuo a dizer que não serve para nada! É reuniões para isto e reuniões para aquilo, reuniões para... E que nós chegamos ao fim do dia estoiradas, cansados enquanto... Sim!

[O envolvimento dos professores] Eu não acho que é maior! Eu acho que não mudou! Que é igual! Eu acho que os professores sempre se envolveram! Quem se quer envolver, envolve, quem não quer, fica à margem! Está a entender? Agora, eu falo por mim, posso falar... É o seguinte, eu antes não...tinha disponibilidade para me dedicar a projetos com os meus alunos fora da sala de aula e não me estava a incomodar se tinha horas para isso ou não, porque eu tinha tempo. Está-me a entender? Não sei se me estou a fazer entender!

Eu, hoje, não tenho tempo! Eu hoje tenho dias que entro na escola... Ai, peço desculpa! Eu entro na escola às oito da manhã e saio às sete da noite! Agora, diga-me uma coisa, que tempo é que eu tenho para dedicar a isso? Tenho dias em que isso me acontece... Com reuniões e mais reuniões e mais isto e mais...ter que reunir com este e ter que reunir com aquele e ter que reunir com o outro e... E sobra pouco tempo! É nesse sentido! Ahhh... Nesse sentido, acho que antigamente as pessoas faziam as coisas por prazer, por carolice, porque lhes dava prazer e pronto... Hoje

somos ocupados com muita burocracia, muito disto, para arquivar em dossiês e que ninguém lê! E o tempo para essa articulação vai-se fazendo, pois temos que a fazer e fazemos, mas não com a disposição que tínhamos antigamente! Isto é a minha opinião. Agora...

E, por exemplo, a comunicação a nível interno e a nível externo, como é que as coisas funcionavam?

E6: Pois. Como é que funcionávamos a nível interno? A nível interno sempre houve, sempre houve, sempre! Eu pelo menos...e acho que as pessoas, na maior parte também.

Sim! Sempre...pois...é evidente que a comunicação era feita a nível de uma hierarquia, não é? Sempre! Ahhh... Mas, penso que sempre. Estou a dar a minha opinião pessoal, a minha opinião pessoal. Mas... Comunicação entre nós? Entre professores? Agora [a informação] até circula e bem! Realmente, com tanta reunião ninguém se pode queixar com falta de ... mas isso eu não noto...acho que sempre houve, sempre houve e continua a haver...sempre houve

A informação sempre passou pelos departamentos?

E6: Sim! Sim! Sim!

E, por exemplo, para o exterior, para a comunidade, essa informação também chegava ou agora as coisas estão a funcionar de maneira diferente?

E6: Eu sei lá... Para o exterior não tenho bem a perceção, mas... Ah. Quer dizer, os pais hoje...Sim! A nível dos pais, hoje está melhor, não é? Hoje está melhor! Se é nessa perspetiva, portanto os pais terem acesso à informação da escola...hoje, até pela... pelo desenvolvimento da Informática, pela informatização das escolas. Antigamente era o papel! Tudo era... Hoje, o pai vai ao *Moodle* e tem lá todas as informações e mais alguma. Portanto, nesse sentido a plataforma *Moodle* em que eles têm a sua senha, entram, veem toda a informação e mais alguma! Ai, nesse aspeto, melhorou e muito! Oi, hoje já não precisam [vir à escola falar com o DT]! Hoje vão... Podem, a nível da plataforma, pôr a pergunta ao diretor de turma pela plataforma e o diretor de turma responde-lhe. Está a entender? Nesse aspeto! Se é nesse aspeto... Mas isso...mas isso foi as condições da escola, não quer dizer que antigamente também as coisas não funcionavam! Funcionavam era com outros meios! Era a carta, era o telefone, era o convocar o pai para vir... Ahhh... Pronto, e hoje também se faz isso... Mas há outros meios, também! Nesse aspeto melhorou e muito! Mas isso, quem é que fez as coisas melhorar? É a Informática, graças à Informática!

A nível da comunicação interna?

E6: É assim, está-me a perguntar se houve uma melhoria?

Se tem a perceção de que a comunicação funcionava, ou seja, se a informação passava a nível interno? Em termos de reuniões ou da direção...?

E6: Eu...direção? Pois!

Ou mesmo entre pares? Ou seja, se a escola estava, em termos de comunicação...se não havia falhas?

E6: Ai, falhas há sempre em todo o lado, é evidente que há sempre falhas, tem que haver. Mas é a perceção que eu tenho, como eu lhe digo, individual, é que houve sempre, nunca tive, nunca...também, talvez, pelo meu feitio... Se não sei, eu pergunto. Não tenho problema nenhum. Digo: "Olha, eu tenho esta dúvida, que é que se passa? É mesmo assim ou não é? Como é que faço? E não sei quê..." Mas também tem a ver com a minha pessoa. Portanto, eu nunca...mas a nível hierárquico... A informação chegava! Chegava-me! E mesmo se eu tivesse qualquer coisa ou se não me chegasse... Imagine que, entretanto, eu sabia: "Olha, então, mas diz que vai haver isto, é verdade?" Eu ia logo à fonte e pergunto...

Sim, sim, sim! Agora, a nível hierárquico também, pedagógico, depois a nível de grupo... Pois, concerteza! Poderia demorar a chegar lá, mas chegava e havia, sim, sim. Até porque havia sempre...nos últimos anos, mesmo a nível de pedagógico, no fim do pedagógico faziam uma minuta e era afixada na sala de professores e as pessoas liam! Sim, sim, sim, sim! Este ano ainda puseram. Sim, sim, sim! E, portanto as pessoas depois...Agora, temos as reuniões de departamento, por exemplo, agora de tarde estão a decorrer neste departamento, houve [Conselho] Pedagógico a semana passada, agora estão a decorrer... Ahhh... Temos outra coisa, este ano não sei se sabe, se já lhe foi dito! Nós, a partir...desde o ano passado, temos uma coisa que se chamam reuniões de articulação pedagógica. Não sei se já tinha conhecimento disso? Em que... Pronto, em que os grupos reúnem, têm no seu horário! Todos, à mesma hora, reúnem... Ahhh... É uma espécie de reunião de grupo, mas é, digamos, é de duas vezes por mês. Ahhh... Na primeira e terceira semana do mês, noventa minutos, obrigatoriamente, está no nosso horário. Temos que cumprir, ou seja, é como se fosse quarenta e cinco minutos todas as semanas... Os grupos podem optar, ou quarenta e cinco minutos todas as semanas, ou, então, noventa minutos na primeira semana e na terceira, que eu acho que é muito bom! Muito bom! A nível de articulação, é a reunião do grupo! Portanto, é uma... chamamos-lhe nós reunião de articulação pedagógica, a nível de grupo. Enquanto, que, antigamente era uma por mês, uma reunião de grupo, nós agora temos essas reuniões onde o grupo se junta, debate materiais que utiliza... Geralmente falo no meu grupo, porque sou a subcoordenadora, ou seja, sou a assessora do meu coordenador de departamento em que nos juntamos por níveis que lecionamos e debatemos como é que estás a dar e como é que não estás e se a gente utilizasse esta ficha e esta e vamos melhorá-la e depois tentamos também fazer as matrizes antes dos testes, juntas...os testes... Acho que é muito bom! Isso é bom! É! Porque antes fazia-se, mas era assim, agora não! Temos ali a reunião e discute-se essas coisas e nessa perspetiva melhorou! Melhorou e bastante! Eu sou a favor dessas ditas... Há muita gente que não é, porque é mais não sei quantas... Pois! Mas, se elas forem aproveitadas, como deve ser, resultam e bem! Ai, também é uma forma de comunicação! Pensei que tinha conhecimento da... Não tinha conhecimento dessas reuniões de articulação? Mas aqui, aqui! Das pessoas que já falou, ninguém lhe falou

nisso? Pois. É, todos os grupos têm! Sim! Sim! Todos os grupos têm! Não quer dizer que seja... não são todos há mesma hora, nem no mesmo dia, mas temos todos, temos.

Todos nós, por exemplo, o meu grupo... Todos temos no nosso horário àquela hora e temos falta se não formos. É um tempo como outro qualquer. Está marcada no nosso horário e pronto. Portanto, se faltarmos temos falta como noutra coisa qualquer! Faz parte do nosso horário! É tirado do... das horas de estabelecimento. Pois, na letiva não nos deixam! Era bom que fosse na letiva, não deixam! É na componente não letiva! Mais! Diga!

Que apreciação faz do modelo de autoavaliação adotado pela escola? Não sei se tem conhecimento do modelo que a escola adotou? Se tem alguma perceção desse modelo? Que opinião é que tem desse modelo?

E6: Eu não tenho uma opinião muito... Não estou muito dentro do... do assunto, mas, portanto, não sei...

Sabe qual foi o modelo utilizado?

E6: Sei! Sei! Estou a par disso! Já fiz parte também, mas, neste momento, ainda era o professor Hugo Caldeira, que ainda era o coordenador do Observatório de Qualidade, porque ele era aqui professor na escola. Agora é a professora Idalina e na altura que era ele, eu fazia parte de uma ação de melhoria e estava-me a perguntar qual é a minha... Sim! Eu sei! Acho que é bom! Acho que sim! O que é que eu lhe posso dizer mais! Acho que sim, que funciona e que obriga as pessoas a pensar e tem depois as ações de melhoria, que também... Que acho que é bastante positivo! É como eu lhe digo, já fiz parte de uma, aqui há alguns anos, quando ele foi implementado cá e acho que sim! Contribui realmente, senão não...também não valia a pena existir, não é? Para melhorar!

Em seu entender, qual tem sido o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação? Qual é que acha que tem sido o papel do Observatório?

E6: O papel do Observatório... Acho que é importante a nível da... do acompanhamento de todo o trabalho que é feito, digamos assim! É o Observatório também que nos informa, digamos, dos resultados que nós... do nosso trabalho... É que faz um levantamento de todo o trabalho que é desenvolvido aqui na escola e também que, de vez em quando, fazem-se... faz uma reunião geral de professores, onde isso é...onde o Observatório mostra... promove! Sim! Fez, este ano, fez uma em que fomos confrontados, realmente, com os resultados! O que é extremamente importante, até! É assim, nós os professores, muitas vezes, vemos aqueles resultados... Ahhh, mas não sei quê! O que é que nós podemos fazer, os alunos não estudam, não é? Mas, é uma forma, também, de nós ficarmos a pensar naqueles resultados e o que é que poderemos fazer com os alunos para melhorar! E o que eu lhe estava a dizer é que este ano houve uma reunião em que a professora Idalina mostrou o levantamento que fez a nível dos resultados dos exames e...relativamente ao ano anterior. Portanto, a nível dos resultados internos dos alunos e, depois, a nível dos externos, em que fez uma comparação a nível do concelho, a nível...enfim... Pronto! Havia disciplinas...

Já fez uma comparação também com as outras escolas?

E6: Sim! Sim! Sim! E então... Pronto, havia escolas em que nós estávamos...a nível de conselho, havia disciplinas em que nós estávamos bem, mesmo em relação à média nacional estávamos acima, outras menos... Mas, acho que é extremamente importante, porque já a gente olha para aquilo e pensa e pode ver, então, mas, o que é que poderemos fazer para melhorar e essas coisas todas! Eu estou... Sabe que eu... Não sei se já reparou na entrevista, eu vou sempre para uma coisa, para os meus alunos! Sempre! Que é coisa mais importante aqui da escola! Sempre. Sim! Sim! E, e, e, e... Eu... Não sei se já reparou que é sempre onde vou bater! Sempre! Diga! E a escola só existe, porque eles existem! E ainda bem! Quando eles...quando tirarem os alunos aqui de dentro eu vou-me embora! Diga!

Que contributos são pedidos aos professores que compõem a CPAA, no desenvolvimento do processo de autoavaliação?

E6: Eu vou-lhe dizer. É assim, eu vou-lhe dizer, se calhar primeiro que tudo, é melhor... Como é que é constituído e como funciona. Eu até trazia aqui, mas digo-lhe já, porque eu estive que... Não, não, não! Porque eu tive que... entreguei ontem, ontem, hoje ou ontem, entreguei um relatório à diretora e entreguei à professora Idalina e até lhe posso dizer, mas eu sei de cor! É assim, a comissão que eu coordeno, de acompanhamento de alunos, ah...articula com várias pessoas e várias pessoas...e vários organismos, digamos, da escola fazem parte desta comissão, por exemplo, vou-lhe dizer! Olhe... ahhh...desta comissão fazem parte a professora Cristina Carvalho, que é coordenadora dos diretores de turma! Não sei se já falou com ela, nem se não! Subcoordenadora do 3.º Ciclo, pronto! Mas, a professora Cristina de Carvalho é...coordenadora dos diretores de turma e está no CPAA. Portanto, é ela que faz a ligação com...digamos, com os conselhos de turma do Secundário, porque do Básico é a professora Margarida Costa, com quem falou e que também faz parte desta Comissão... Também faz! Porque é ela que faz...é... eu, portanto, digamos... eu coordeno aqui um pouco isto tudo! E depois tenho a professora Idalina também a trabalhar comigo, tenho o professor José Tuna. Não sei se sabe quem é? O professor do Ensino Especial! Sim...o professor do Ensino Especial! Depois sou eu! Tenho a professora Margarida Costa que...tenho uma professora, que é a professora Regina Marques, que, ao afim e ao cabo, é subcoordenadora e quem me apoia aqui, na coordenação; tenho a professora Sandra Bento, que é a professora de apoio do Ensino Especial para os alunos com deficiências auditivas que é uma escola de referência, como sabe! E depois tenho a psicóloga da escola, a professora...a psicóloga Fátima Mendes! E são estes os elementos da... Comissão. Depois é assim...e são estes...é evidente que esta Comissão não fui eu que a escolhi, foi a diretora que a formou e me deu o cargo de coordenadora. Ah... Mas, estes elementos aqui têm uma razão de ser, acho eu e...pelo menos na altura, quando eu organizei, no início do

ano, quando tivemos a primeira...a primeira...a primeira reunião, eu tentei organizar isto aqui e cá tenho a lista... foi o que eu pus no relatório, organizei isto de maneira a tentar coordenar, digamos assim!

Ah... Em termos de objetivos [funcionais] eu posso-lhe dizer! Também tenho aqui! São competências: ah...promover a execução das orientações do Conselho Pedagógico, visando a análise de dados que permitam avaliar a evolução dos alunos, turmas, cursos, ao longo do ciclo de estudos; articular com os diferentes departamentos curriculares; medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens ao longo dos ciclos de estudos; acompanhar e monitorizar a ocupação plena dos tempos escolares, ou seja, as chamadas aulas de substituição. Ah... Também cooperar com as estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo; na gestão adequada dos recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar aprendizagens; identificar necessidades de formação, no âmbito de acompanhamento de alunos; acompanhar o processo de matrícula e renovação de matrícula, por isso é que eu estou aqui... Estou eu, da Comissão! Ah... estou eu, está a professora Regina Marques e está... Sim, por isso é que eu estava a dizer que nesta altura tenho pouco tempo, porque estou aqui, tenho estado aqui, ainda ontem entrei aqui eram oito da manhã e saí eram sete da noite. Portanto, estou a acompanhar todo o processo de matrículas, formação de turmas, também vou estar agora na formação de turmas, portanto, acompanho tudo isso, mas... ahhh... é assim, isto é dito assim, não parece nada, não é? Não sei se percebeu?

Tenho muita! E tentamos...

A Educação Especial, também?

E6: Sim, ensino especial porque temos... E temos que ter! E depois é que o professor José Tuna, a professora Sandra Bento e a psicóloga Fátima Mendes fazem uma articulação, fazem-me chegar a mim, são eles que articulam com a coordenadora dos apoios educativos, que é a professora Ângela Pinto.

Que dados são pedidos à equipa [da CPAA]?

E6: Dos apoios educativos...O que é que é...?

Ah...depois digo-lhe, é assim, nós, equipa, esta equipa... ahhh... por período, todos os períodos fazemos um levantamento dos resultados escolares... ahhh... por ano e turma! Está a entender? Sim! Sim! Sim! Acabaram os conselhos de turma! Estamos a fazer a recolha de dados e no próximo pedagógico eu vou ter que fazer... Estatística! Fazemos um relatório... ahhh... que entregamos, que eu levo a pedagógico, mostro ao pedagógico, aos coordenadores de departamento que estão lá e depois os coordenadores de departamento levam para os seus departamentos onde espero e acho que sim, que funciona, onde aí é feita uma reflexão. É porque nós, depois, no relatório, o que é que nós vamos apontar: as turmas mais problemáticas a nível de aproveitamento, aquelas turmas que estão com um aproveitamento muito baixo e quais as disciplinas que contribuem para aquele aproveitamento! Mas, às vezes, não é só! Não é só a Matemática, não! No Secundário, [nós] notamos uma coisa extremamente...acho que é extremamente engraçada, engraçada, não tem graça nenhuma! Que é, geralmente as disciplinas com o aproveitamento mais baixo são as disciplinas que vão ser sujeitas a exame. Fiz-me entender? Ai, tem que ser! Pois onde...há um maior grau de exigência, porque é diferente. Por isso é que... É evidente que uma disciplina que sabe que os seus alunos vão a exame, o grau de exigência é totalmente diferente de uma disciplina... Ohhh...que...por isso é que eu digo, exames para todos!

Vocês fazem logo essa análise ou só apresentam os dados estatisticamente e depois posterior... ?

E6: Não! Não! Apresentamos os dados e fazemos uma análise, de maneira a não ferir suscetibilidades! Fiz-me entender? Chamamos logo à atenção! A turma tal é que apresenta piores resultados! Ahhh... E estes maus resultados devem-se à disciplina tal, tal, tal, que apresenta x por cento de resultados inferiores ou níveis inferiores a três ou classificação...

É um relatório?

E6: Sim, todos os períodos. Ahhh... E faz-se e fazemos também um levantamento a nível do Secundário de anulações de matrícula. E, geralmente, tentamos... Abandono, não! Anulação! No Secundário que muitas vezes... Ahhh... Era isso que eu lhe ia dizer! Esse levantamento de anulações de matrícula nós fazemos, mas não fica só pela estatística! Que eu acho muito bem a estatística, mas depois tentar ver o que é que está...então, a comissão faz esse levantamento, por exemplo, nota que numa disciplina houve muitos alunos que anularam, sei lá! Imagine, a Geografia, que é a disciplina que eu dou, houve dez alunos que anularam numa turma! É lá! O que é que se passa aqui? Vamos ver! E, muitas vezes, eu, eu, como coordenadora, porque não é fácil, não é, também... Tento abordar o professor dessa disciplina e tento-me informar, antes de ir para o pedagógico, antes de ir a pedagógico, já levo essa informação do que é que se passou! Ou, então, com o diretor de turma ou mesmo com a coordenadora! O que é que se passa? O que é que se passou? Eh... Então, depois vejo, a resposta que me dão! Geralmente, no início do ano, quando acontece, é os alunos que têm até dezembro, que podem mudar de disciplina, portanto, imagine que escolhem, sei lá, Matemática, nas Artes...mas também podem escolher História da Cultura das Artes e depois chegam lá e, que afinal, não era aquilo que querem! Então, mudam, anulam aquela, mas vão para outra! Portanto, a anulação no Secundário nem sempre é sinónimo de abandono...

Mas, vocês fazem esse acompanhamento com que regularidade? Período a período?

E6: Todos os períodos! Todos os períodos! No final de cada período, isso é feito! Portanto, o primeiro período, em dezembro são os conselhos de turma, em janeiro, fazemos a recolha, ou no pedagógico de janeiro ou de fevereiro, mas, geralmente, é em janeiro, logo, os resultados vão a pedagógico, que é para depois irem ao grupo, portanto, a departamento e grupos, para depois refletirem, o objetivo é esse e reformularem ...

Mas, tem feedback?

E6: Temos pois no relatório seguinte! Está a entender? No final do segundo período, nós verificamos se realmente as estratégias...confrontamos e depois vemos se as estratégias que estão a ser adotadas estão a resultar ou não. Se não estão chamamos, mais uma vez, a atenção aos coordenadores, que portanto, chamo eu, que estou... que tenho assento no pedagógico, aos coordenadores de departamento para verem o que é que se está a passar, o que é que se passa e, pronto, tentamos fazer isto. A nível dos apoios, como eu lhe estava a dizer, portanto, alunos que são propostos para apoio, depois a comissão, em articulação com a professora de apoio, tenta ver a evolução também desses alunos, se os apoios estão a dar resultado, se não. Geralmente, é feito, mas isso é a professora de apoio que faz, a coordenadora dos apoios que faz, e faz-nos chegar até nós. E sou eu que, geralmente, levo a [Conselho] pedagógico.

Portanto, é analisado a parte dos apoios?

E6: Sim, sim, dos apoios, sim! Mas, esse levantamento não sou eu que o faço. Não é a comissão! É a...é a professora coordenadora dos apoios, e, depois, o professor do ensino especial e a psicóloga, ahhh...articulam com ela e como eles são da minha comissão, fazem-me chegar também isso e depois eu em [Conselho] pedagógico faço...e como...

Então, esses dados [dos apoios] também são incorporados na parte de avaliação?

E6: Sim, sim, sim, sim, sim! E como a psicóloga também tem assento no pedagógico, ela dá-me uma ajudinha. Portanto, estamos lá as duas da Comissão e, então, eu desta parte, ela na parte dos apoios, as duas tentamos apresentar isso e depois...é o nosso objetivo, portanto, é acompanhar, digamos, o resultado dos alunos, com o objetivo do sucesso, digamos assim, e alertar os departamentos para a necessidade, quando houver necessidade, de reformular estratégias e por aí fora!

É nesse sentido! Que ela, essencialmente...que funciona!

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação da diretora e do presidente do Conselho Geral?

E6: Ah! Na...equipa de autoavaliação! Acho que é extremamente importante! Acho que sim, que devem estar, são eles os órgãos. O Conselho Geral é o órgão máximo, não é? Portanto, tem que estar, porque ele é que aprova, que não sei...tem que estar e a diretora também, acho que é extremamente importante! Nem estou a ver a equipa de autoavaliação sem esses dois...essas duas pessoas. Acho que é extremamente importante e fazem parte e acho bem que sim! E que continuem!

Como vê o envolvimento de outros órgãos e estruturas que se encontram envolvidos no processo desta autoavaliação? Ou seja, há o diretor, que está presente, o presidente do Conselho Geral, que outros órgãos e estruturas... ahhh... Como é que vê o envolvimento dos outros órgãos e estruturas?

E6: Isto está difícil! Pensei que tinha desligado! Peço imensa desculpa! Vou des... vou tirar o som!

Não! Não! Não! Não! Não! Então por amor de Deus! Eu costume sempre tirar o som a isto, agora pensei que tinha tirado...

Diga, diga...

A questão é como é que vê o envolvimento? Pronto! Há a diretora, há o Conselho Geral, agora, os outros elementos como é que...que perceção é que tem do envolvimento de outros órgãos no processo de autoavaliação, quer seja coordenadores ou professores com outros cargos?

E6: Sim... Eu sei que, portanto, que estão outros professores envolvidos no processo de autoavaliação! Eu própria, estou! Estou, porquê? Porque eu forneço todos estes dados que eu lhe digo que levo ao pedagógico, eu forneço à professora Idalina. Está a entender? Considero-me envolvida e estou, porque estou! Porque esses resultados ela [coordenadora da equipa de autoavaliação] também os vai analisar.

Como coordenadora da CPAA e como elemento de outro órgão! Não sei se ainda faz parte de outros órgãos?

E6: Não! Não faço! Não faço! Então, como elemento do CPAA, também me considero envolvida na equipa, porque, digamos, eu, todo este levantamento que faço, eu forneço à professora... Ela está aqui também na comissão, a professora Idalina. E eu... Mas acho que o contributo de todos é positivo. Os próprios...os próprios coordenadores de departamento...extremamente importante.

Também são chamados...

São! São! Alguns até fazem parte! Não sei qual! Coordenadores estão lá! Acho que sim! Está a coordenadora das áreas curriculares não disciplinares, acho que está também... Ahhh...ahhh... a professora bibliotecária! Acho que sim, extremamente importante, sim, da equipa de autoavaliação! Há envolvimento! Sim! Sim!

Em que medida foi sentida...se houve a necessidade de formação, associado ao processo de autoavaliação? Se a escola... Sentiu que a escola teve esse...essa necessidade? Se houve formação, aliás? Não sei se houve se não, para que fosse implementado a autoavaliação. Se houve alguma preparação em termos formativas dos professores...?

E6: Eu penso... Houve, houve, houve formação ao nível de reuniões, que foram feitas na altura em que foi implementada... Eu lembro-me que foram feitas várias reuniões, para pôr as pessoas a par do que...houve... Sim, sim, [tentaram] informar. Sim! Que eu me lembre, não! Mas não sei! Acho que não, que não houve [formação formalizada]! Não! Eu não fiz! Eu não fiz, agora eu não sei... se foi feita na altura a formação! Quer dizer, os professores sabiam que, a nível de reuniões, que houve e mais do que uma! Ah... Agora, assim, ações de formação...não. Eu, pelo menos, não estive em nenhuma ação! Não sei se me passou ao lado! Também me pode ter passado!

Mas, tem essa percepção de formação que tenha havido... Que a escola se tenha envolvido no processo de formação? Ahhh... Sobre a avaliação...

E6: Hum... Não, que eu tenha... Como digo, no início eu estive em... estive numa ação de melhoria que foi...e, quer dizer...não posso dizer que não tive! Tive apoio, tive pelo coordenador...

Teve alguma reunião nessa altura?

E6: Nessa altura tive várias reuniões com o coordenador do Observatório e a todas as dúvidas que eu tinha juntava-me com ele! Tentava... Sim! Sim! Aqueles da Formação do Centro de Formação... e não sei quê! Que eu saiba, não! Penso que vai haver agora! Falam para aí que vai haver um coisa qualquer disso, mas não sei! Pois, acho que vai haver, vai! E lá estarei eu...também!

Qual tem sido o seu papel neste processo novo de implementação da autoavaliação na escola? Qual considera que tem sido o seu papel?

E6: Tem sido ativo, embora eu diga que não, mas tem! Tem! Olhe, na medida em que já lhe disse que fiz parte de uma ação de melhoria! Fiz parte de uma ação de melhoria, quando ele foi implementado! E...e agora, através da CPAA, mesmo que eu não queira, eu estou envolvida!

Sim. Ahhh... No início, também, também estive, quando, quando estive... era coordenadora de uma ação de melhoria. Estive como coordenadora...comecei logo... Sim! Sim! Sim! Sim! E continuo! Sim! Como coordenadora do CPAA, sim!

Que apreciação faz sobre a utilização do modelo CAF em termos de aplicação? O que é que pode dizer sobre este modelo? Como é que ele tem, realmente, funcionado, desde que foi implementado, até agora? Que apreciação é que faz da aplicação deste modelo?

E6: Que apreciação? Acho que é positiva! Acho que sim, que é positiva! Que é que lhe posso dizer mais! Se calhar não serei a pessoa mais... Quer dizer, constrangimentos existem sempre... Sim! Encaixa! E acho que perfeitamente! Perfeitamente! Agora...

Podia ser um modelo absurdo, como o modelo de avaliação de professores ou qualquer coisa...

E6: Ahhh! Não! Eu não acho! Tem consistência! Sim! Sim! Agora, constrangimento tem, como sempre! Há sempre! Há sempre...

É prático, é fácil, mas tem que ter a colaboração de todos e, por vezes, nem todos colaboram! E aí é que dificulta um bocadinho mais as coisas!

Mas que é um modelo que se consegue implementar?

E6: Perfeitamente! Perfeitamente! Sim! Sim! E os resistentes são em minoria! Aqueles velhos do Restelo são... estão em minoria! Quando eu falo em constrangimentos é quando foi feita aí um... para levantamento de dados, foram feitos inquéritos que, como deve saber, e parece-me... Sim! Na fase diagnóstica e as pessoas que menos colaboraram foi, precisamente, o corpo docente! A primeira vez! Porque era uma coisa nova! Era... As pessoas não estavam habituadas... O que é isto, o que não é, pronto. Pois, não aderiram muito, mas hoje as coisas são diferentes...

Nem sequer responderam! Pois! Está a ver, é... Foi quando surgiu a avaliação externa! O que é isso? E para quê? E não sei quê! Mas agora...parvoíce!

Então, mas nesse aspeto, voltando um bocadinho atrás, se calhar a tal reunião de formação, se calhar não chegou a toda a gente?

E6: Chegou! Chegou! Só que há sempre aqueles velhos do Restelo... Como eu digo, pezinho atrás! Para que é isto? Mas, já nos estão a avaliar? Então, e não sei quê... É que foi na altura também em que foi introduzido também todo este processo de avaliação de professores, não é? Tem cuidado com o que faz, porque estás a ser avaliada! Eu acho que este modelo de avaliação também veio... Que as pessoas fiquem assim mais retraídas um pouco, e mesmo...e acho que a nível mesmo de trabalho colaborativo não veio facilitar nada, pelo contrário! Pelo contrário! Porque é assim... eu tenho, não te vou mostrar a ti!

Então, nesse aspeto o tal trabalho colaborativo, também estava um bocadinho limitado...?

E6: É assim, poderá estar nalgumas pessoas, mas noutras não, mas acho que o grande culpado é todo este sistema e, então, era o que eu lhe estava a dizer, este modelo de avaliação de professores não vem facilitar nada! Nada! Não sei se me estou a fazer entender?

Está a par do modelo de avaliação? Deve estar, é professora...então, está a par! E, pronto! Antigamente as pessoas faziam coisa que... fazíamos as atividades, queríamos lá nós saber se ficava registado no meu processo que eu fiz a atividade ou não! Eu queria lá saber... Eu fazia por prazer, por gosto! Hoje, as pessoas fazem, porque sabem que é uma evidência para pôr na avaliação...porque é quase como uma obrigação! Eu hoje faço muitas das coisas que até me esqueço... Quero lá saber! Nem fica registado em lado nenhum, nem nada... Mas, não é assim a maioria... Há uma preocupação! Antes fazia-se por gosto! Hoje, é por obrigação! É verdade!

Em sua opinião, para que tem servido o processo de autoavaliação?

E6: Ahhh... Para que tem servido o processo?

Para que é que tem servido o processo? Acha que, de facto, tem servido, [tem] sido útil para alguma coisa?

E6: Tem, eu acho que sim! Que tem... Tem sido útil... ahhh... para a melhoria de tudo! Do funcionamento da escola, das relações existentes na escola, no trabalho com os alunos e só... é só assim que eu vejo o processo de

autoavaliação, senão...porque senão...não tinha qualquer sentido, penso eu! Portanto, é assim que eu o vejo... É para melhoria de todo... do funcionamento desta instituição, que é a escola.

Sim. Tem! Tem! Tem! Acho que sim! Acho que sim! Tem! Tem! Tem, aos poucos! Tem-se vindo a notar, assim, lentamente, à medida que as pessoas também vão tendo a consciência do que isto é e por aí fora e depois não se esqueça que a avaliação da escola vai-se fazer ressentir na avaliação dos professores. As quotas têm a ver com a avaliação externa da escola! É que isto está tudo ligado, não se esqueça!

E os professores da CPAA analisam agora...analisam o relatório, por exemplo, se o relatório da autoavaliação que é feito, penso eu, pela equipa ou... se têm acesso e se fazem a análise de todo esse relatório?

E6: É assim! Temos... todos acesso! Temos! Temos! Temos! Sim! Sim! Sim! Sim! Temos. Estou-lhe a dizer que mesmo essa reunião que a professora Idalina fez também foi um pouco, foi um... foi esse resultado da autoavaliação que ela fez... Uma parte que ela deu a conhecer, numa reunião, à comunidade escolar! Sim!

Então, depois dá a conhecer através de relatório ou dá a conhecer fazendo... fazem uma reunião?

E6: Ahhh... São feitas reuniões, já desde mesmo antes, o outro coordenador... De vez em quando fazem reuniões e através do relatório é disponibilizado para as pessoas verem.

Sim! Sim! Quem quiser, só quem não quiser é que não lê. Só quem não quiser é que não tem! Isso aí depende de cada um! Uma parte dele, toda a gente tem. Pronto.

Mas, a nível da... da, Comissão, ahhh... tinha especial acesso a essa informação, ou era integrado?

E6: Não! Tínhamos uma vez que a professora Idalina também está aqui dentro da comissão!

E divulgavam... ?

E6: Sim! Sim! Sim! Ela está aqui dentro! Sim!

E analisam essa informação?

E6: Sim! Sim!

Em que órgãos e estruturas [administrativas] têm sido analisados os resultados da autoavaliação?

E6: Só faço [parte] do [Conselho] pedagógico! O único órgão que eu faço parte é o pedagógico! Portanto só. E departamento, pois sou professora tenho de...não sou coordenadora de departamento!

Fizeram a análise do relatório de autoavaliação?

E6: Ahhh... Fizemos, no início, fizemos, sim! Fizemos quando, ahhh... pronto, quando fomos... quando houve aquela reunião com a professora Idalina... ahhh... foi, fizemos depois uma reflexão a nível de departamento e depois mesmo nessas reuniões de que lhe falei, de articulação, a nível de grupo, em relação à nossa disciplina, digamos assim...ahhh...especificamente, sim! Houve! Houve! Não digo que estamos sempre...

Mas só a nível de resultados, ou as pessoas têm também acesso a outros, a outros... aspetos da autoavaliação...?

E6: Temos! Temos! Mas a nível de...

Das ações de melhoria, por exemplo, só têm [acesso] àquelas que especificamente vos interessam ou podem ter acesso a toda a informação?

E6: Não! Temos acesso a toda a informação! Sabemos... Ahhh... Houve também logo... já não sei se foi este ano, se foi o ano passado... as ações de melhoria que ia haver, as pessoas que estavam interessadas, foi a professora Idalina fez uma reunião... agora estou-me a lembrar... andou de departamento em departamento, as pessoas que estavam interessadas em... portanto, foram levantados os pontos fracos, digamos assim, e é aí que vai incidir a ação de melhoria e andou de departamento em departamento, nas reuniões não sei se foi de departamento em departamento, ou se foi nas reuniões de articulação... acho que até foi na de grupo...sim, sim, que ela andou, portanto, se havia alguém que estivesse interessado em fazer parte... ahhh... das ações de melhoria, das... pois, da ação de melhoria... E, aí, ela prestou os devidos esclarecimentos, esclareceu... Quem quis pôs perguntas e...portanto, só não aceitou...

Mas, todos os relatórios que são produzidos são analisados?

E6: São, sim!

Nos vários órgãos e várias estruturas da escola?

E6: Aí já não lhe posso dizer...Sei lá, a nível de Conselho Geral não faço a mínima ideia, não estou lá! Não faço a mínima ideia. Sim, sim, não digo que é uma análise pormenorizada! Não estamos ali a ver... Sim, mas estamos, sim, naquilo que interessa, por exemplo, a nível do [Conselho] pedagógico, a parte pedagógica...

Mas, isso tudo tem algum impacto, quer dizer, o facto de fazerem análises, isso depois tem alguma...?

E6: Tem! Eu estou a falar ao nível do pedagógico, que é o que eu faço parte. Tem! Pois isso é levado aos departamentos e também é refletido a nível de departamento.

E que consequências depois deste processo que já dura desde 2006, este processo mais formalizado, a implementação da CAF. Neste momento que consequências é que acha que tem tido a autoavaliação no funcionamento e na organização da escola? O que é que acha que este processo, neste momento, pronto, são... já vai no segundo, penso eu, a terminar o 2.º Ciclo! Que consequências é que teve para o funcionamento e organização da escola?

E6: Ahhh... É assim! Eu acho que é importante... Pois... as coisas eu acho que estão mais organizadas! A informação mais...

Ou seja, a partir do momento em que foi implementado e ao longo deste tempo se nota que aquele, se este processo todo, de facto, levou a alguma mudança no funcionamento efetivo...?

E6: Tem-se vindo a notar! Nota-se uma melhoria! Nota-se! Não quer dizer que... mas, nota-se o antes e o depois! Pelo menos, uma maior preocupação das coisas estarem mais organizadas! Acho que sim, que se nota! Acho que sim, embora eu não esteja nos órgãos de...

A nível dos resultados escolares, pronto, já me tinha dito que era difícil, que não dependia dos documentos orientadores acabaram por ser...?

E6: Sim, sim, sim! Há uma melhoria! Sim! São ref... É assim, quando me falou...

Foi consequência...?

E6: Sim! Porque já existia! Está... É assim, os... os tal...

Mas, quer dizer, se o documento, por exemplo, o projeto educativo...

E6: Sim! Eles...

Depois do processo de autoavaliação, o facto de se ter já o processo de autoavaliação, se...?

E6: Talvez... É assim...tiveram, foram reformulados! Foram adaptados à realidade! Se calhar, já uma maior preocupação na sua reformulação, não é! Ahhh... Porquê? Talvez devido ao tal apoio da CAF, das orientações! Sim, da qualidade, de aspeto. Se calhar não existia, pois... A reformulação, digamos, é uma reformulação mais cuidada...

Já se reflete um bocadinho, por causa da autoavaliação nesse aspeto?

E6: Sim! Sim! Sim! Agora, eles já existiam! Agora, são mais cuidados! Ahhh... Portanto, há um maior cuidado na sua reformulação! Talvez aí, sim!

E nos aspetos, por exemplo, que a CAF tenha... que este processo tenha provocado alguma mudança, no modo como os professores se relacionam?

E6: Sim. Ahhh...Não... Notou-se, mas é assim... As relações é como eu lhe digo... Ahhh... Nós... Aquela... Como é que eu lhe hei-de explicar... Como as coisas estão organizadas agora, nós professores... a gente só consegue estabelecer alguma relação nas reuniões. Porque o resto não temos tempo. Não há tempo!

Fora da reunião é mais complicado?

E6: É!

Mas o facto de existir a reunião também permite...

E6: Também permite! É isso! Mas, essas relações interpessoais que me está a dizer, não é, que antes existiam... Era eu tinha um furo, estava ali na sala dos professores, falava com eles... Já não há, não há! Então! Não há intervalos! Os intervalos é a correr, não é! Cinco minutos, dez, há um de vinte que...é a meio da manhã, para as pessoas comerem alguma coisa e depois é sempre... Ahhh... Não há furos e os furos que há estão ocupados com o tempo dos estabelecimentos, ou é para isto ou para aquilo ou para aquilo mais não sei quê...e mais apoios e...

Não foi o facto de ter o processo de autoavaliação que se complicou mais as coisas?

E6: Não! Não! Não! Não foi o processo de autoavaliação! Agora, eu estou a dizer é essas relações, essas relações interpessoais se calhar até diminuiram, mas não têm nada a ver com o processo de autoavaliação, teve a ver com a reformulação de todo este...de todo o sistema.

E a autoavaliação não contribuiu, nesse sentido, para facilitar essas relações, essa comunicação na escola... não terá, o facto deste processo ter sido implementado...?

E6: Eu acho que não há...

Se não houve melhorias nesses aspetos de comunicação?

E6: Sim!

De envolvimento dos professores?

E6: Sim! Sim! Houve! Quer dizer, houve! Nós, assim como eu lhe digo, agora essas relações é a nível de reuniões e a nível de algum trabalho colaborativo que vamos tendo uns com os outros, porque do resto... Não há! Acabou! Você sabe disso tão bem como eu! A nível da escola, a relação que havia entre nós, eu já lhe disse! Eu cheguei a vir trabalhar para esta escola ao sábado e não tinha aulas ao sábado! Envolvia-me com os alunos, envolvia-me com os colegas em atividades de área escola, em que muitas vezes tinham que ser desenvolvidas... Ahhh... fora do tempo letivo, em que os pais eram envolvidos e os pais só tinham tempo ao sábado e eu só...e nós vínhamos com gosto e prazer! E hoje não o faço, não o faço... Porque eu já dou tanto tempo à escola, eu passo aqui o meu dia todo... Eu passo aqui os dias ou são as reuniões... E, então, quem tem cargos e tem... é um horror... Eu não sei se me estou a fazer entender, agora se me diz...eu acho que não há CAF nenhuma que consiga resolver o problema! Como as coisas estão, não há CAF nenhuma que consiga... Não há melhoria! Não há plano de melhoria! Estou tão cansada de burocracias...diga...

Os aspetos que foram detetados, os aspetos mais fracos que foram detetados, houve...?

E6: As ações de melhoria também ainda estão a... ocorrer... Sim. Sim, eu dou-lhe o exemplo.

Eu estou-lhe a dizer, a ação de melhoria que eu fazia parte era uma em que eu estive envolvida e que era a coordenadora... era sobre as aulas de substituição! Pronto! Foi na altura em que elas foram implementadas!

Fraco...ahhh...sim! Porque nas aulas de substituição fazia-se tudo menos... Quer dizer... Para já foi uma má aceitação das aulas de substituição e deve-se lembrar disso por parte dos professores, por parte dos alunos, que

foram... Era o caos, quer dizer, foi um caos! Por exemplo, nesse aspeto, hoje as coisas estão a funcionar plenamente! Primeiro...

O facto de se ter detetado esse aspeto e de se procurar ações de melhoria..... essa ação, por exemplo, esse aspeto melhorou!?

E6: Ahhh... Sim! Sim! Resultou e de que maneira! Hoje, as coisas estão totalmente diferentes! Primeiro... Segundo... É o primeiro e segundo... é assim, há uma coisa: hoje, os professores faltam muito menos que faltavam na altura, as coisas também se resolveram por si. Mas, é diferente. É diferente! Antigamente, portanto, quando essa ação de melhoria foi posta em prática, porque era um ponto fraco da escola, era a... toda a gente se queixava, era os professores, era os alunos...os alunos não queriam fazer nada nas aulas de substituição, era os pais a queixarem-se também... Enfim! E depois essa ação de melhoria...

Mas, só teve essa, é isso?

E6: Só tive essa!

Mas tem a noção de que havia outras?

E6: Havia outras! Sim! Sim! Sim! Mesmo a nível de...havia uma, por exemplo, relações a nível de pessoal não docente e acho que as coisas melhoraram bastante! Sim!

Então, nesse aspeto, houve consequências...?

E6: Houve consequências! Neste aspeto, houve! Houve! Melhorou! Sim e melhorou e bastante! E esqueci-me de dizer, há pouco, uma coisa, é que, é assim, esta comissão da CPAA, também este ano optámos por uma coisa, que foi... ahhh... que era um problema aqui também na escola! Que era, os miúdos que são expulsos da sala de aula... Os mais irrequietos, não é? E então que os professores não os aguentam, não é, e que estão ali a desestabilizar a turma toda e eram expulsos da sala de aula! Então, e que resultou e bastante bem! Ahhh... Esta Comissão que eu coordeno sugeri à diretora, que depois levou ao pedagógico e que foi posta em prática e que os alunos que fossem expulsos da sala de aula, o professor só os poderia mandar para a rua, digamos assim, com uma tarefa e o aluno teria que ser acompanhado até à biblioteca pelo funcionário do piso, com uma tarefa, e na biblioteca estariam os professores com aulas de substituição! Portanto, se não fossem chamados para irem substituir... Para não estarem ali noventa minutos na biblioteca sentados, à espera de serem chamados, então, apoiavam esses miúdos nas tarefas e resultou muito bem! Muito bem! Muitas vezes...

Nesse aspeto também foi um ponto fraco?

E6: Foi uma...foi uma...que esta comissão que eu coordeno sugeri! Detetámos esse aspeto, achámos que era um problema, muitas vezes os alunos eram mandados para a rua e conseguimos e funcionou muito bem! Funcionou muito bem! Os próprios alunos, já quando o professor dizia “rua”, eles diziam “então o que é que eu levo para fazer”? Já no final do ano, já eram eles que diziam, “então, qual é a tarefa que eu levo”? Ao princípio ficaram, “ai, eu não vou” e não sei quê e às vezes... houve um ou outro que ainda fugiu ao funcionário, mas, depois começaram a interiorizar isso e quando o professor dizia “rua”, o aluno dizia mesmo, mas professor, “mas qual é a tarefa que eu levo”? E também resultou...esqueci-me de dizer isso.

Esse aspeto partiu de vocês, quer dizer, não foram... não foi, não foi... que vos pediu... quer dizer, vocês detetaram esses aspetos e terminaram com aquilo...?

E6: Quer dizer, mas...repare, mas eu também trabalho com o Observatório... A professora Idalina está aqui!

Nesse aspeto, partilharam essas dificuldades...?

E6: Sim! Sim! Sim! E resultou muito bem! E resultou muito bem! E resultou! Está a perceber? Não foi nenhuma ação de melhoria, digamos assim... Mas...foi a comissão...

Mas foi concretizada, especificamente, no plano de melhorias?

E6: Não! Não! Não foi! Quer dizer, foi concretizada por... fomos nós que alertámos a Comissão e o Observatório também, porque a professora Idalina está aqui, participou nisto...

Mas não foi daquelas que foi formalizada por escrito?

E6: Não! Não! Porque isto foi logo no início do ano!

Porque há um relatório e nesse relatório vêm discriminadas uma série de ações. Pronto! Dessas ações tem a perceção de que resultaram?

E6: Sim, sim, sim, sim. Pois, eu também não estou muito bem dentro delas todas! Está a perceber? De todas! Têm vindo a melhorar! Sim!

Tem resultado?

E6: Têm resultado! Sim! Pelo menos naquelas onde eu estou, onde estive envolvida e que eu tenho mais conhecimento...melhoraram! Sim! Se for analisar agora aqui, ponto por ponto, sim, realmente melhoraram! Diga!

Pronto! Eu tinha aqui a questão, é se conhece as ações de melhoria que têm sido implementadas?

E6: Todas? Conheço algumas! Não todas, é evidente! Aquelas onde eu estou mais envolvida! Tive acesso a elas todas! Agora...e tive conhecimento delas e sabia... Agora, por amor de Deus, não é?

Tem mais relacionadas com os alunos?

E6: Sim, sim, sim! Ahhh! Isso é, é mais relacionado. Aliás, eu vou sempre... eu envolvo-me sempre em tudo o que esteja relacionado com os alunos! Tento-me envolver.

E elas... Essas ações foram divulgadas como?

E6: Já lhe disse, andou a professora Idalina em reunião de grupo...sim, sim
A diretora...

Mas, é em formato de papel, é isso?

E6: Projetou, em *PowerPoint*, mostrou aos colegas. Toda a gente ficou a saber, sim!

Em sua opinião, o que tem mais impacto, a nível interno e a nível externo, serão os resultados da autoavaliação, ou seja, aquilo que a equipa apresenta, ou, eventualmente, os rankings que saem?

E6: Ohhh! Não tenho dúvida nenhuma que é os *rankings*! Por amor de Deus, os *rankings*... As pessoas... Acho que... Quer dizer, a nível interno, as pessoas não ligam... Eu, pessoalmente não ligo e acho que a maior parte, não liga nenhuma aos *rankings*! Ninguém liga! A nível de professores...

Mas, tem em conta os resultados da autoavaliação?

E6: Temos! Temos! Sim, a nível interno...a nível interno funciona a autoavaliação! Pensei que me estava a dizer ao nível da população local!

A nível interno. Eu penso que, a nível interno, a nível da escola, da autoavaliação. Não tenha dúvida! Porque os *rankings*...os professores não ligam nenhuma aos *rankings*!

A nível externo, é o *ranking*! Não é? São publicados em tudo o quanto é jornal, as pessoas leem e... valorizam, não tenho a menor dúvida. Algumas pessoas! Outras não! Outras não, porque também têm o seu espírito crítico! Tal como eu tive há pouco, não é? Não faz...comparar uma escola... Mas ligam, é evidente que ligam! A população, em geral, liga, é evidente. Não podemos dizer que não, porque ligam!

Em sua opinião, a escola tem procedido de uma forma regular ao controlo da eficácia do seu desempenho, através da autoavaliação? Isto é, se de facto este processo tem sido feito de uma forma regular e sistemática?

E6: O processo de quê, de autoavaliação? Tem

Se as coisas têm funcionado de uma forma regular...?

E6: Sim! Sim! Sim!

E sistematizada?

E6: Sim! Sim! Sim!

Monitorizada?

E6: Sim! Sim! Sim! Monitorizada! Tem sempre ali um acompanhamento! Sim, tem! Sim, sim, sim.

O que pensa ser necessário para que o processo de autoavaliação se constitua uma metodologia mais sustentada, ou seja, o que é que poderá ainda ser introduzido no processo que faça com que ele seja mais eficaz e que se consiga, realmente, atingir o objetivo...?

E6: Olhe! Se calhar a tal formação, que estava aí a falar há pouco! A tal formação! Mais formalizada, como... Se calhar era bom! Poderia ser! Poderia ajudar!

[A formação] A dar continuidade ao processo?

E6: Sim! Sim! Ahhh... Formação! Essa formação que há pouco me falava, se houve e que eu lhe disse que não tenho bem a certeza, assim nesse aspeto formalizado... pelo Centro de Formação que eu tenha tido conhecimento, não! Mas, acho que isso seria uma forma de ajudar.

Mas, por exemplo, algum aspeto do processo que de...que devesse ser reformulado, ou introduzir algum aspeto que seja, que se fosse necessário?

E6: Ou talvez... Talvez, olhe, envolver mais pessoas, ainda! Ahhh... Envolver! Ahhh... Dentro das próprias ações de melhoria de todo o... de toda a máquina de autoavaliação... envolver mais, ainda mais pessoas... Ahhh... Sim! Maior adesão das pessoas à equipa de autoavaliação. Não sei se me estou a fazer entender?

O problema é conseguir...

E6: Pois! Mas, acho que isso era bom! Isso era bom! Diga!

Considera que as ações de melhoria têm contribuído para superar, ou, pelo menos, diminuir os pontos fracos da escola...?

E6: Já disse que sim! Naquelas que eu conheço, naquelas onde estive envolvida! Acho que sim! Sim!

E em sua opinião, qual é o contributo da equipa de *Another Step* tem tomado conta do processo! Em sua opinião, qual é o contributo dessa empresa, na sustentabilidade do processo de autoavaliação?

E6: É importante! É o pilar! Eu acho que é o pilar da equipa de autoavaliação, são eles!

Eles [empresa *Another Step*] vieram cá no início?

E6: Sim! Deram-se a conhecer! E têm apoiado! Ainda há pouco tempo... Aí há dias...

Mas, acha que a equipa funcionaria bem sem eles, ou, de facto, o trabalho que eles têm tido... ?

E6: Acho que não! Quer que lhe seja sincera! Acho que não! Acho que é essencial o apoio!

É bom que eles estejam presentes, é isso, para que o processo funcione?

E6: Sim! Sim! É! Não posso ser mais direta! Extremamente importante!

E os professores que estão na CPAA têm sido envolvidos nas estratégias de consolidação?

E6: Todos! Todos!

A equipa está mobilizada para contribuir para este processo de melhoria?

E6: Sim! Todos eles! Aliás... Repare... Sim! Repare que também como é que é constituída a equipa! Como eu já lhe disse, esta equipa, repare, os professores que aqui estão, os professores de apoio...é o professor de apoio, é a psicóloga da escola, é a coordenadora dos diretores de turma, estas pessoas que aqui estão aqui não são por acaso. Têm mesmo que... E não fui eu que os escolhi, como já lhe disse! Eu apenas sou um dos elementos desta equipa e depois a professora Catarina é que é a diretora da escola, me nomeou como coordenadora da equipa.

Ou seja, houve um objetivo de incumbir essas pessoas...?

E6: É evidente! Penso que sim! Pelas características delas, que elas têm, porque são as pessoas, digamos, repare que isto é uma Comissão Pedagógica de Acompanhamento de Alunos, portanto, a equipa é mesmo aquelas pessoas que trabalham com os alunos! Que é a nível de ou...coordenadores dos diretores de turma, não é...

Ahhh... E depois a parte do ensino especial, também extremamente importante e depois temos aqui outra que sendo a escola...uma escola de referência a nível de Secundário para alunos surdos, também está aqui a professora de apoio dos alunos surdos!

E todas as pessoas têm, de facto...?

E6: Concerteza!

Reunir os dados e...?

E6: Sim senhor! Sim! Sim! Todo, todos mantêm, quando há algum problema, por exemplo, que seja a nível pedagógico tem que ir ao pedagógico... Vêm falar comigo e eu levo. Tentamos resolver...

Dificuldade nalgum aspeto tem... ?

E6: Sim. Sou eu que levo...ou então... Eu ou então a psicóloga, que também é desta equipa e que também tem assento no pedagógico e tentamos resolver da melhor maneira. Porque repare que a equipa, como eu estava a dizer, a professora Catarina também pôs aqui as pessoas... Penso que não foi... Quem olha para estes nomes, para si não lhe dizem nada, mas eu... quando eu vi esta equipa eu logo eu vi isto! Fui escolhido mesmo tendo em conta os objetivos, os objetivos da comissão! Diga!

Em a sua opinião, o que é que torna mais pertinente para a melhoria contínua, será a escola alcançar a excelência ou caminhar para um processo de autonomia, através de um contrato com o Ministério da Educação?

E6: Ahhh... Caminhar para um processo de...

Ou seja, em que é que, em sua opinião, a escola está mais voltada, se para um caminho no sentido da excelência, ou...

E6: Excelência em que sentido?

Excelência no sentido da melhoria da escola! Resultados...

E6: Então, vou para a excelência!

Ou, então, um caminho em que a escola necessite de mais autonomia e que seja... e que preveja, realmente, chegar ao patamar de um contrato eventual com o Ministério da Educação?

E6: Só que é assim! Eu já percebi! Eu já percebi! É assim... Eu não consigo dissociar os dois aspetos que me está a perguntar! Para se atingir a tal excelência é preciso uma certa autonomia, portanto, o bom seria a conciliação das duas, portanto! Para se chegar à excelência, a escola tem de ter uma certa autonomia, senão é um bocado difícil!

E, então, neste momento, se a escola se propusesse ou se fosse convidada a celebrar um contrato de autonomia, estaria pronta para celebrar esse contrato?

E6: Quem, eu? Ai, se a escola estaria pronta? Não faço a mínima ideia! Isso, quem lhe pode responder é a diretora! Agora, a minha opinião pessoal é que, para se obter a tal excelência...

Quer dizer, se tem a perceção de que a escola já vai no caminho em que, eventualmente, já poderia estar num patamar...?

E6: Ahhh... Sim! Já percebi! Já percebi a sua pergunta! Acho que sim! Acho que sim! Está a caminhar para... para a tal...para depois conseguir a tal excelência!

É um caminho, não é, a fazer?

E6: É! Agora eu não consigo separar as duas coisas! Eu não consigo separar a excelência da autonomia. Eu acho que é preciso uma certa autonomia para se obter a excelência, porque muitas vezes somos travados... E se a escola tivesse mais autonomia se calhar as coisas poderiam avançar...

Que relação estabelece entre a autoavaliação e os contratos de autonomia? Acha que há alguma relação, alguma relação entre contratos de autonomia e o processo de autoavaliação?

E6: Se existe alguma relação?

Na sua opinião, o que é que... Qual é a sua opinião, se há alguma... se considera que há alguma relação que se estabelece entre este processo... ?

E6: Sim, sim! Acho que...acho que a autoavaliação da escola, ao fim e ao cabo, é já uma preparação para a tal autonomia, digamos assim, é ver...a autoavaliação da escola é ver os pontos fracos, tentar melhorar para, depois, atingir essa autonomia... Sim, acho que é extremamente importante...importante, sim.
Pode! Sim!

O facto de ter implementado o processo, tem em vista também...?

E6: Eu não sei se tem em vista! Não sei se tem! Estou a dizer que, a autoavaliação poderá ser um caminho ou uma preparação para... Agora se a escola tem em vista ou não, não faço a mínima ideia! Pois! Isto é a minha opinião pessoal! Acho que sim! Sim! Sim!

Em que medida é que é realizado a comparação de resultados e não só, com as escolas envolventes, aquilo que nós chamamos o *benchmarking*. Se, de facto, a escola tem uma política de partilha e cooperação com outras entidades, com outras escolas, com outras estruturas educativas?

E6: Ahhh... Tem! Penso que sim! Que tem! Que a escola tem partilha com... Sim! Sim! Sim! Sim. Sim... e caminhamos para isso, cada vez mais!

Há uma preocupação em comparar, é isso, ou não?

E6: Não é... É assim...todas as escolas gostam que os seus alunos sejam os melhores! Há alguma escola que não goste? Eu, por exemplo, estou aqui na Maria Lamas tinha muito gosto...gostaria muito de chegar e ver que os alunos são ótimos alunos ou, então, alunos fracos que aqui nos chegam e a gente sem ovos conseguir fazer omeletes. Ficaria satisfeítíssima. Portanto, dar-nos-ia uma grande satisfação a nós, enquanto professores! Ahhh... Agora, é evidente comparações... não digo que seja... Pois!

Quando nós comparamos é sempre...?

E6: Sim! Agora, está-me a dizer, comparar com as outras escolas, por exemplo, a nível aqui do concelho?

Quer dizer, se há uma preocupação por parte da escola e dos professores em se compararem, vá lá, digamos assim... É saber se aquela escola faz melhor, se aquela escola faz... Pronto... Estabelecer a tal comparação!

E6: Eu acho que não é! A nossa preocupação...a nossa preocupação aqui é tentar obter bons resultados com os alunos que aqui temos! Está-me a entender? Não tanto a preocupação em saber se os da Artur Gonçalves ou se os da Manuel de Figueiredo são melhores do que os nossos! É tentar, portanto, toda a política da escola nos últimos anos e isso sente-se é... hum... ..conseguir que os nossos alunos consigam bons resultados! Trabalhar no sentido dos alunos atingirem bons resultados!

Por exemplo, a nível de oferta educativa, às vezes há aquela tendência de comparar...

E6: Sim, pois.

Por isso é que eu estou a dizer se, de facto, há uma preocupação da escola e dos professores também no sentido de fazer eu essa comparação, não digo que é pior ou melhor, mas de haver uma preocupação em saber...em comparar, vá lá! Porque, através da comparação, às vezes, se...?

E6: Não! É assim! Feita a pergunta que me está a fazer... Se há uma preocupação? Não é uma preocupação! Pode haver! Pode... Não, forma há! Já lhe disse, o Observatório da Qualidade...o Observatório da Qualidade...tem essa informação e foi mostrada, agora... nós...

Mesmo a nível... em conversas informais, por exemplo?

E6: Ahhh! Isso, às vezes, é evidente! Sim, a nível informal. Mas, não quer dizer que seja uma preocupação, como me está a pôr a pergunta! Se é uma preocupação? Por exemplo, se eu estou preocupada. Eu tenho 11.º Ano, os meus alunos foram a exame. Se eu estou preocupada se os meus vão ter melhores resultados... Isso não! Assim, nesse sentido, não!

Mas, é evidente, se eu olho e vejo... acho que há mais, falo por mim, há mais a preocupação interna, das diferentes disciplinas! Fiz-me entender? A avaliação das diferentes disciplinas, a nível interno do que propriamente com o exterior!

Mas, por exemplo, se houver uma oferta educativa em que retire alunos da escola, para irem para outra...?

E6: Pois, aí, é evidente! Aí, é evidente! Aí, sim! Aí, sim!

Então, aí, nesse aspeto, há uma comparação, em saber se aquela escola tem aquela determinada oferta educativa, se vocês terão que melhorar ou não? Estou a dar um exemplo.

E6: Mas, hoje em dia, a oferta educativa também está... Pois, mas isso aí também depende muito da rede escolar, como sabe! Eles podem ter isto... e aquilo... Está dividido pelas escolas, em termos de oferta...

Mas, não é isso uma preocupação em si?

E6: Não, não! Acho que não! Pelo menos, eu não tenho essa perceção...

Ou pelo menos tentar que os dados daqui também se façam refletir, se passam para a outra escola no sentido da outra escola também...

E6: Eu não sinto! Eu, pessoalmente, não sinto... essa competição a nível de escolas! Eu não sinto! E eu, própria, não sentia a nível...e de convívio com os colegas também não sinto! Sinto sim, a nível interno! A nível entre nós! Fiz-me entender? E eu estou mais dentro disto nesta comissão! É evidente que os colegas estão sempre preocupados com

os resultados que vão, como eu lhe disse, que nós temos, período a período, e, pronto e vão sempre a ver qual é a disciplina que está com... “ai, pá, tanta negativa e não sei quê”! Mas, então, aqueles cachopos... O que é que a gente poderá fazer por eles? Isto sim! A nível interno! A nível externo, penso que não! Não sei!

Não há uma preocupação?

E6: Eu acho que não!

Pronto! Da minha parte é tudo! Eu agradeço! Agora, não sei se tem... se quer dizer mais alguma coisa que não tenha sido abordada?

E6: Não.

E que ache que seja importante!

E6: Não! Não sabia era que a entrevista era, assim, mais virada para a autoavaliação da escola. Pensei que era mais concretamente... Eu nem falei com a professora Idalina! Pois! Eu pensei que era mais a nível da... da comissão que eu coordeno. Pois, da comissão! Pois, sim! Pois contribui para... Tudo bem!

Não sei se tem mais alguma coisa assim, que ache que seja importante a nível do processo de autoavaliação, que não tenha sido abordado...?

E6: Acho que não! Não! Não!

Anexo E-Entrevista 7

Entrevista 7
Duração: 02:08:21

13 de julho 2011

Presidente do Conselho Geral da ESML

A entrevista tem como objetivo recolher algumas perceções sobre o contributo do processo de autoavaliação na melhoria contínua da organização.

Relativamente ao número de anos que está colocado na escola, será que me poderia dizer [há] quantos anos é que esteve aqui a lecionar?

E7: Aqui, estou há trinta! É!

Que cargos já desempenhou, nesta escola, assim, de uma maneira geral?

E7: É, em linha geral, nestes últimos trinta anos fui...ah...delegado, subdelegado, noutros tempos, diretor de turma...ahhh...secretário da Assembleia Geral, antes do Conselho havia...fui membro do Conselho Geral Transitório, antes deste Conselho! Neste momento, sou...ahhh, já fiz parte também, assim recuando, tentando recuar de 81 para cá, para eu...faz agora 30 anos que vim para cá, em setembro de 81 fui colocado aqui, já tinha estado noutras escolas e depois fiquei aqui definitivamente e nunca mais saí! Ahhh... Fiquei aqui de pedra e cal! O que é que fiz mais? De 81 para cá... Ahhh... Portanto, dentro das funções normais de, de, de professor... Inicialmente, estive no grupo de Português, tinha vindo do grupo de Filosofia, depois passei para o grupo de Português e depois passei para o grupo de Economia. Neste momento, faço parte do grupo de Economia e Contabilidade... Ahhh... Uma vez que os dois grupos foram... ahhh...foram fundidos num só! E, portanto, fui delegado, como tinha referido... ahhh...diretor de turma...fiz, fiz parte...estive à frente de um clube, na altura, quando se formou aqui o clube europeu fui eu que andei...eu fundei o clube e andei durante uns três ou quatro anos com esse clube! Mais atividades...

A nível, a nível assim institucional e estruturas...ahhh... Fui coordenador de uma turma à noite, eu estive muitos anos, estive vinte e oito anos seguidos a dar aulas à noite, só agora há dois anos para cá, devido às minhas funções, é que tenho aulas de dia e tenho...e faço parte das estruturas da escola a nível de, a nível de...vamos lá... mais, mais pertinente, porque já era, tinha, tinha algumas...umas funções... Mas os professores da noite...naquele tempo que havia muitas turmas à noite, normalmente, só dávamos aulas! Quer dizer, éramos apenas professores, nesse sentido! Agora, de há uns anos para cá, de há 2004 para cá... ahhh... portanto, tive, passei a ter maior intervenção... ahhh... na altura, fiz parte de uma lista para a Assembleia de escola. A Assembleia de escola funcionou durante três anos. Fui secretário da Assembleia de escola... Depois, depois passámos para o Transitório, o Conselho Geral Transitório. Neste momento, sou o presidente do Conselho Geral há dois anos. Ahhh... Exato!

Pois, é isso que eu tinha a perguntar...era...há quantos anos é presidente do Conselho Geral?

E7: Exato! Isto, visto assim num historial... Vou entrar no terceiro mandato...no terceiro ano de um mandato de quatro! É! Já fiz dois... Sim. Agora, este ano será o terceiro, que é 2009-2013! Fomos eleitos em 2009 até 2013! Ahhh... São 4 anos! Ahhh... A Assembleia de escola eram só três! Ahhh... mudou! Depois houve um ano de intervalo, que foi o Conselho Geral Transitório...de que também fiz parte, curiosamente! Ahhh... A tal ideia...pois.

Então! Esteve sempre à frente! Mas, era presidente?

E7: Não! Não! Eu... Fazia parte! Não fiz... não, não [como presidente]... Só estes dois anos! Estive... Há dois anos que estou como presidente! Cumprí agora, neste momento...estamos em julho, cumprí o segundo ano do meu mandato de... à frente do Conselho Geral! Ahhh... mandato é uma força de expressão!

Esteve presente nas reuniões do Observatório a partir daí?

E7: Sim! Sim! Mesmo, mesmo na anterior avaliação que fizemos, avaliação externa, eu já fiz parte, também! Porque era, fui, fui indigitado pela Assembleia de escola para fazer parte da equipa de trabalho do Observatório da Qualidade! Portanto, eu já tive uma outra, já estive numa outra avaliação externa! A primeira que foi feita, que depois culminou com a avaliação, no tempo da Assembleia de escola!

Como era feita a avaliação interna antes da implementação do processo de avaliação mais formalizado, que começou, penso eu, por volta de 2006?

E7: Nessa altura... ahhh...

Antes disso, tem a ideia de como é que era feito o processo de avaliação interna da escola?

E7: Ahhh... Não tenho, quer dizer...nós não fazíamos...a avaliação, a avaliação era feita a nível...

Já havia Observatório?

E7: Não havia! Não havia! Não. Não havia Observatório! Foi criado nessa altura [em 2006]! Não havia [antes de 2006]! Quer dizer, havia a avaliação, mas não era uma avaliação formalizada, não tinha estrutura nenhuma a acompanhar essa avaliação e, normalmente, a avaliação que era, era uma avaliação...ahhh...quer dizer, não estruturada e que normalmente resultava das indicações da Inspeção! Portanto, da avaliação externa! Porque não

havia uma ligação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa! Que eu me apercebesse, dos anos todos que cá tenho...

Mas [a avaliação interna] era feita nalgum órgão específico?

E7: Não! Não necessariamente... Os órgãos que existiam na altura eram diferentes, portanto, havia um conselho executivo. O conselho executivo era uma equipa de trabalho que faziam a sua própria...e com ligações ao conselho pedagógico! O conselho pedagógico tinha uma certa autonomia, uma vez que eram estruturas à parte! Havia presidentes diferentes, agora...

Havia... A Assembleia de escola...que já existia, mas que, enfim...não...faziam uma avaliação... A Assembleia de escola sempre procurou fazer avaliação de acordo com a...os relatórios anuais que eram apresentados pela, pela direção. Portanto, nós... Quando estive na Assembleia de escola tínhamos a preocupação anualmente de fazer uma avaliação dos resultados, uma avaliação de todas as atividades, uma avaliação do ano, vamos lá! E que lhe chamam relatório, a avaliação de um relatório anual! Um relatório anual...que também se mantém! Que é uma avaliação interna feita por uma estrutura interna, portanto, não tem, não tem, vamos lá, não tem, não tem os mesmos objetivos nem tem a mesma...o mesmo espírito de organização que tem... ahhh... esta avaliação da...com base no Observatório, porque o Observatório é apoiado por uma avaliação da CAF e que tem uma estrutura empresarial por trás que dá apoio, que é uma empresa, mesmo, que é a empresa que nos está a dar o apoio para fazermos avaliação interna, para tentarmos criar mecanismos de melhoria... ahhh... ahhh... tentarmos colmatar todas aquelas dificuldades, todos aqueles, aquelas pequenas, enfim...circunstâncias que podem ser ultrapassadas, para depois quando vier a avaliação externa, da Inspeção, que é aquela que conta. Essa é que conta! As outras todas não contam! Isto é a minha opinião! De acordo com...de acordo com a legislação, a única que conta, de facto, e que produz efeitos em relação aos funcionários, em relação a toda a gente, é a avaliação externa da Inspeção Geral da Educação. Chegam cá e dizem assim: "Sim senhores, têm excelente, têm muito bom, têm bom, têm satisfaz".

Nós, na última avaliação... Não leu o relatório? Pronto! Tivemos cinco bons, nos cinco campos, não é? Cinco bons! Por acaso, eu não concordei, havia lá dois campos [em que] devíamos ter muito bom, mas, isso, a minha opinião não conta nada, não é? Foi... Aliás, eu proferi essa, esse comentário numa das reuniões que tivemos na altura.

Tiveram o contraditório, não? Depois, na altura, não fizeram, não?

E7: Fizemos. O contraditório foi feito...a Inspeção reuniu separadamente com todas as estruturas e com, com, com a direção, reuniu com a Assembleia, reuniu com os coordenadores, reuniu com o chefe de pessoal! Que dizer...fez, e fez uma avaliação... à...depois com base em toda esse eventual contraditório foi apresentado de acordo com as perguntas e as questões que eram colocadas. "Os senhores fazem isto porquê? Os senhores fazem... vão por este caminho, qual é o objetivo?" Portanto, era essa... foi essa a metodologia que a Inspeção... ahhh... teve na altura, quando estive aqui a fazer, portanto, o tal, a tal... o tal...apanhado, a tal avaliação! A avaliação, a avaliação é feita...não é feita em números só naquele momento, a avaliação é feita depois, à *posteriori*, não é, recolhem dados e depois vão avaliando. Começam a avaliar logo antes, durante e depois, possivelmente, não é! Não faço parte, não conheço bem as metodologias da Inspeção, o método, mas deve ser assim, deve incluir um antes, um durante e um depois! Depois culmina com aquele relatório que nós temos...tivemos acesso. E que também teve acesso, porque o deve ter lido! Pois. Porque aliás, é um instrumento de trabalho, não é? Para si é um instrumento de trabalho, possivelmente! Pois. Claro! É óbvio [o relatório está disponível]! É de conhecimento público!

Que fatores acha que levaram a que a escola implementasse o processo em 2006? Se fatores de ordem interna...fatores internos ou fatores externos, que possivelmente tenham levado a que a escola adotasse em 2006, este processo mais formalizado?

E7: Bom, na altura... O que se pretendia necessariamente era criar instrumentos que permitissem, de facto, à escola... ahhh...ganhar pontos, vamos lá, ir à frente, isto como se diz em gíria. A direção, na altura, presentemente é a mesma, quando veio para cá... Sim! Mas que... desde que, desde que cá está...

Mas, o mandato de 2002 a 2006, só implementaram depois o modelo em 2006?

E7: Sim! Sim! Mas primeiro é preciso conhecer o campo de trabalho, não é? Quer dizer, pois, exato, não é?

Por isso é que estou-lhe a perguntar, o que é que terá, de facto, impulsionado a nível... que tenha condicionado, a nível interno da escola [e] a nível externo que tenha feito, [levado] de facto [a] que em 2006, se implementasse a CAF, não é?

E7: Fundamentalmente foi, porque se constatou os... nomeadamente a direção, na altura, constatou que era oportuno... ahhh... ahhh... preparar, de facto, a escola com instrumentos capazes de fazer uma autoavaliação, uma avaliação interna, que permitissem... ahhh... dar, de facto, passar depois para uma avaliação externa... ahhh... uma... passar uma imagem de que se estava a trabalhar numa melhoria constante e que, por sua vez, o resultado fosse, de facto, no sentido de aumentar ou melhorar essa avaliação em termos qualitativos, em termos de certificação, em termos, vamos lá, de... de... não digo de obter excelentes em todos os itens, mas tentar, pelo menos, obtê-los, não é? Porque não se perde... Só não se ganha se não se jogar! Só não se conquista se não se tentar ir à luta! Portanto, a direção, e eu acompanho... esta direção há muitos anos... Principalmente, foi a direção! A direção em conjugação... e teve sempre o apoio, eu costumo dizer, como, como membro do Conselho Geral e presidente... ahhh... o, a nossa principal missão é... ahhh... representar a escola, é um órgão essencialmente representativo, portanto, é um Conselho! Não temos poderes executivos, nem, temos alguns poderes deliberativos, no sentido de aprovarmos documentos mais importantes, mas, também, temos que dar apoio, e o, o órgão serve essencialmente para dar apoio à direção, a direção é que tem, de facto, o dia-a-dia, é que tem que resolver as dificuldades, os problemas,

enfrentar todas as situações que uma estrutura destas tem. E então, o Conselho existe... como outros existem... o Conselho Pedagógico... existem estruturas que dão apoio e o Conselho tem...deu o seu apoio nessa altura...ahhh...deu na altura, não era um Conselho era Assembleia, mais tarde continuamos e hoje continuamos a dar esse apoio! Aliás...ahhh...a base de trabalho...

Foi partilhado entre vocês, na altura, é?

E7: Sim! Sim! A base de trabalho é, essencialmente...há dois anos atrás foi apresentada uma base de trabalho, num documento que eu considero importante, que foi... ahhh... mais ou menos, enfim, aquilo que serviu para que a direção tomasse...assumisse o poder aqui dentro, portanto, o poder no sentido de funções, não é poder no sentido político, que foi o documento, a base, portanto... o projeto de intervenção na escola! Como sabe quando se... o...do diretor! Ahhh... O diretor tem um projeto de intervenção se quer candidatar-se, só houve uma candidatura, no Conselho Geral Transitório do qual eu fiz parte, fiz parte da Comissão de eleição da comissão de avaliação desse projeto, para depois apresentar ao Conselho Geral a proposta para ser eleito o diretor, neste caso a diretora, a senhora diretora, que já era antes, mas manteve, e essas linhas do projeto de intervenção cruzam-se com o projeto educativo, temos que fazer um cruzamento dessas linhas, não é? Ahhh... E são esses dois documentos que serviram de base também para lançar, ou para relançar, neste caso, concretamente relançar a avaliação!

Já foi no segundo mandato! Então, começaram logo em 2006...?

E7: Que já tínhamos iniciado! Então, mantém, mantemos, mantemos a mesma linha! Já tínhamos feito avaliação, deu alguns resultados, conseguimos bons, já não foi, enfim... não foi aquilo que seria desejável na altura.

Porque a avaliação externa veio logo em 2006!?

E7: Veio logo a seguir, não é! Em 2007-2008!

Em termos de fatores, considera que o fator tenha sido mais interno, não?

E7: Não! Não, não, quer dizer, foi conhecimento das circunstâncias que acompanham... e partiu de dentro! Dentro!

Não foi nada imposto?

E7: Não! Não! Não houve imposição! Quer dizer...considero que nem há muitas escolas que façam autoavaliação! Umas...há muitas! Mesmo na altura eu lembro-me que fizemos um... ah...fizemos um apanhado, uma prospeção das escolas que estavam a fazer isso! Não havia muitas! Não havia muitas, não é? Nós conseguimos encontrar, aí, umas trinta, na altura! Em 2006, umas trinta escolas que estavam num alto de um processo desses! Que tivemos acesso! Podiam haver mais, mas, assim...contactos...

Na altura, em 2006, havia à volta de vinte e nove ou trinta! Creio que na altura foi a informação que conseguimos recolher em termos de prospeção pelo país, que estavam a fazer o modelo de auto[avaliação]. Avaliação interna, a autoavaliação! Nós depois avançamos... Agora, devem estar muitas outras! Deve haver muito mais, não é? Duzentas ou trezentas!

Mas, na altura, em que começaram tinham a percepção de que eram, mais ou menos, umas trinta, na altura?

E7: Sim! Sim! Sim! Foi a ideia com que...eu tenho...até devo ter tomado nota nos meus documentos! Pois!
Ah... Não havia... Agora é claro, o processo, inicialmente, pensou-se, de facto, quais seriam as melhores estratégias, os apoios, os recursos, tipo de formação que seria necessário, depois chegámos à conclusão que tínhamos aqui elementos, tínhamos aqui um elemento, principalmente um elemento, que estava a trabalhar nessa área, que hoje nos está a dar apoio, através da empresa que criou, e que, portanto, depois saiu da escola, meteu licença sem vencimento, e é essa empresa ligada... que está a dar apoio a cerca de seis escolas! E que nos está a dar apoio através do modelo CAF, para fazermos a autoavaliação! E tivemos uma reunião, aqui há dias...com essa empresa, aqui! A última reunião que tivemos do Observatório foi também...foi com esses dois elementos da empresa, que é a *Another Step*... O elemento... o elemento...os diretores dessa empresa, eram professores nesta escola, foi professor...! Agora está na equipa da empresa a trabalhar e está fora porque... Está fora, pediu licença sem vencimento, de longa duração... E foi essa experiência, na altura, que nos permitiu, de facto, avançar com o tal modelo CAF.

Então, mas viu [considera ter existido] alguma relação entre a avaliação externa, que houve em 2007, e o processo de autoavaliação?

E7: Quer dizer, nalgumas áreas... eu vou ser sincero, quer dizer, fazendo um apanhado de... Não, relação houve! Não podemos, podemos agora fugir... escamotear a questão e dizer:"Ahhh! Não! Não tem nada a ver uma com a outra"! Não! Quer dizer, relação houve. Nós estávamos...estávamo-nos a preparar para uma avaliação externa! Eventual! Quer dizer, a avaliação externa da inspeção é por sorteio, quer dizer...escolas... Não sabíamos! As escolas são sorteadas! Agora... Não vai... É hoje! Não é este ano é para o outro! Se não é para o ano é para o outro. Há-de vir! O modelo administrativo de avaliação dos órgãos do Estado funciona assim, como sabe! Quer dizer, as pessoas, as funções, os órgãos, têm mecanismos, quer dizer e as inspeções existem para avaliar, para inspecionar, para ver o que se passa, não é? Ahhh... Umas vezes...

No segundo dia de exames tivemos cá a Inspeção dos exames, quer dizer, este ano! Repare...pronto. Eu já estive uma vez a vigiar uma prova de Desenho e entrou-me o inspetor pela prova! Quer dizer, na minha vida toda, acho que só tive essa curio[sidade]...essa surpresa... O exame de Desenho, do 12.º Ano. Acho que era de Geometria, Desenho, Geometria A, salvo erro! As folhas grandes!

Eu depois tive a preocupação, por curiosidade, de ir ler umas coisas, entrar na página da Inspeção Geral da Educação, ver como é que se fazem os... quais são os objetivos da Inspeção, quais são os mecanismos, os

instrumentos, a legislação, portanto, e, portanto, cheguei à... à conclusão que... os... a Inspeção tem uma equipa de trabalho que visa, naturalmente, atingir determinado tipo de objetivos e ir, cirurgicamente, pontualmente ou acidentalmente, ou aleatoriamente aos serviços do Estado ligados à Educação, para que possa, naturalmente, avaliar, relatar, ahhh... descrever... por aí fora, para que as coisas não funcionem, assim, ao Deus dará, não é? Portanto, como diz o povo e de uma forma mais direta...ora, é preciso rigor, é preciso definir objetivos. A Inspeção tem objetivos é... quando se faz uma avaliação, sabe-se o que é que se vai avaliar, quais são os pontos mais importantes, segue-se determinado tipo de modelos, não é! Os modelos da psicossociologia, dos pontos fortes, dos pontos fracos, portanto daquelas coisas ligadas às empresas, mas também se pode aplicar aqui, que isto, ao fim (e) ao cabo, é uma empresa, embora não tenha fins lucrativos é que...funciona quase como uma empresa! Às vezes funciona melhor que algumas empresas, outras vezes nem por isso! Mas...e então, vão...vão...aos pontos fracos, pontos fortes... depois fazem a avaliação de acordo com os critérios que estão pré-definidos. Nada é feito por acaso! Está tudo regulamentado! E depois está tudo ligado! Ora nós, se sabemos que nada é feito por acaso, então vamos ver o que é que está feito para não entrarmos no acaso! Quer dizer, para não sermos surpreendidos! Foi isso que a equipa fez do Observatório da Qualidade! Ehhh... Eu não fazia parte do Conselho Estratégico, na altura, porque, na altura, o Conselho Estratégico era composto apenas pela presidente da Assembleia de escola, que eu estive a secretariar durante aqueles três anos, a senhora presidente, a presidente do Conselho Pedagógico e... ahhh... a presidente, neste, naquele caso, a diretora, diretora que era presidente do Conselho Executivo e um coordenador... Era o Conselho Estratégico, mas depois havia a equipa de trabalho...que fazia parte da equipa de trabalho!

Como (é que) se envolveram as lideranças, quer a liderança topo, neste caso, a diretora e direção e lideranças intermédias na implementação do processo [de autoavaliação]?

E7: Ahhh... Funcionava assim, portanto as...funciona e continua a funcionar assim, agora... Há um Conselho Estratégico, o Conselho Estratégico é uma espécie de Observatório de Qualidade em miniatura, portanto, é um grupo mais limitado e depois há toda a equipa de trabalho. Ahhh...são as pessoas que são, que se oferecem para trabalhar ou que são nomeadas para fazer parte... um coordenador, neste caso de uma coordenadora... Como a maior parte das escolas são... as equipas são femininas, porque são senhoras, não é? Evidente! Homens não há assim muitos na escola! Mas...já há! Há mais, há menos...depende dos grupos, depende... Mas, pronto, não interessa! Isso é redundante.

Mas, dado que partiu da direção essa, essa vontade de implementar o modelo de autoavaliação como (é que) vê o envolvimento, tanto dessa liderança de topo e eventualmente de outras lideranças intermédias? Se, realmente, nessa fase inicial houve algum envolvimento?

E7: Sim! Ah...vamos lá... Não. O que eu estava a tentar relatar, de uma forma...de uma forma talvez um bocado histo[rial]...tipo historial, mas, talvez seja melhor passar para os aspetos mais diretos! Ahhh... O Conselho Estratégico quando é... se pede às pessoas para fazer parte de um conselho, neste caso de uma estrutura como o Observatório era no sentido de darem... ahhh...a sua representatividade, a força da sua representatividade, para atingir objetivos. Temos a presidente do Conselho, na altura, Assembleia de escola! Temos a senhora presidente do Conselho Executivo, temos a senhora presidente do Conselho Pedagógico e temos uma...uma, uma coordenadora...neste caso, até era um coordenador, eu estava a falar mal...agora é que é uma coordenadora! Na altura, o coordenador era o tal colega de Matemática, que meteu licença, que está na *Another Step*, que é o tal gestor da, da...o tal diretor dessa empresa de avaliação ligado... avaliação de escolas, empresa de avaliação! Ahhh... e ele é que era o coordenador, exato! Ahhh... E depois, depois ao, pronto, avançarmos com determinado tipo de objetivos, vamos tentar melhorar nesta área, nesta e nesta! Vamos definir três, por exemplo, três pontos de melhoria. Pronto. Eram três ou quatro... Agora, estivemos com cinco ações, mas, na altura, acho que eram só três ou quatro, talvez. Então, formam-se quatro equipas! Essas equipas são... pode haver pessoas a fazer, a mesma pessoa a fazer parte de duas equipas de trabalho...a fazer parte de três equipas de trabalho... Ahhh... Pode uma pessoa estar só numa, pode... é natural, mas pode haver necessidade... Eu estava em duas equipas, em cinco ações estive, neste... o ano passado para este ano estivemos em...tivemos cinco ações de melhoria, estamos em cinco ações de melhoria, estamos sempre em melhoria. As nossas cinco ações de melhoria... ahhh... do Observatório...ahhh...têm cinco equipas, mas há pessoas que estão em mais que uma equipa. Eu estou em duas equipas, que é na ação de...

Mas, quer dizer, em 2006, começaram logo com o envolvimento dessas equipas todas, não?

E7: Não. Em 2006, o modelo era um pouco diferente, mas, mais ou menos nas...na mesma linha, porque havia, de facto... Ahhh... Praticamente que... Apontou-se para três caminhos, melhorar em três áreas! Ahhh... Salvo erro, as áreas que havia na altura era... Ahhh... Deixa-me ver se eu consigo fazer...a parte das lideranças...intermédias, lideranças intermédias, das ligações entre a estrutura, a parte da, da... que eu fiz parte também dessa equipa, que era dos resultados dos alunos, portanto, uma Comissão de Acompanhamento...criou-se uma ligação com uma comissão que existia, que era a Comissão de Acompanhamento dos alunos para fazer durante um ano, ir fazendo um, um... levantamento exaustivo, sistemático...

Isso era um ponto a melhorar, é isso?

E7: Sim! Sim!

Mas, eu estou a dizer a nível de empenho das pessoas, na altura da implementação [do processo de autoavaliação]...

E7: Ahhh... O empenho das pessoas...?

Se, no início, foram logo envolvidas?

E7: Não! Foi por fases! Foi por fases!

Dado que a direção foi a primeira que avançou, vá lá, com a implementação, à partida, houve da direção um empenhamento maior, mas não sei se envolveram mais estruturas, logo no início?

E7: Sim! Ahhh... Depois foram-se, foram-se pedindo a várias... foram-se criando mecanismos e estruturas próprias para acompanhar... Porque não é fácil... Ahhh... As estruturas... Não é fácil uma estrutura monolítica, como o Observatório de Qualidade, assim: “Nós agora vamos resolver tudo e vamos melhorar a escola!” Não, não necessariamente! Aliás, nem temos essa pretensão, nem conseguiríamos, nem conseguiríamos necessariamente! O que é importante é fazer uma ligação depois com todas as outras estruturas! Todas são importantes! Desde a equipa de formação...ahhh...ahhh... Criou-se uma Comissão de Acompanhamento dos Alunos, para obter resultados! Criou-se... Ahhh... O que é que havia mais... Havia os coor[denadores]... a ligação com os coordenadores dos diretores de turma, que está representada... a coordenadora dos diretores de turma também está representada agora! Ahhh... Com todas as estruturas! Praticamente todas tinham importância! De tal maneira que vamos...Quais são as mais importantes? Pedagógico! Conselho Geral! Direção! Então, o Conselho Estratégico é composto do Observatório. O Observatório é uma estrutura que só existe aqui, porque não existe nada... fomos ver à Lei, não existe nada que diga...que crie o Observatório de Qualidade, não é! Pois, não! Eu também não! Por isso é que estou a dizer... Portanto, o que é que nós... se criarmos uma estrutura interna, temos que definir mecanismos para que ela funcione! O regimento interno, uma... uma... uma, um organograma, mais ou menos... enfim, estruturado e com... e com uma base de apoio!

É um órgão, faz... é um órgão da escola! Neste caso, o Observatório!?

E7: Pois! Seria um órgão se tivesse uma determinada fonte organizacional, em termos, em termos de instituição! Como não tem, não foi legislado, não tem... quer dizer, não tem... É uma estrutura interna! Quer dizer, embora, ao fim e ao cabo, funcione como um órgão, porque tem...tem essa representatividade e tem... tem... tem, de facto... ahhh...ahhh...tem protagonismo, tem imagem, tem pessoas à frente, portanto, tudo aquilo que, só que nas...formalmente, formalmente, de acordo com... ahhh... as estruturas... ahhh... institucionais, portanto, de acordo com a legislação... não aparece, não é?

Mas, a, os... a escola, a escola... as escolas... as escolas e todas as instituições, as universidades e... tudo, tudo, os institutos... todas... têm uma margem, uma certa autonomia para criar estas estruturas, uma vez que está dentro dos seus objetivos, não é!

Cá está, já era uma estrutura que havia antes de 2006!?

E7: E já existia! Exatamente! Mantivemos! Sim!

Voltando também um bocadinho atrás, que perceção tem antes da implementação da CAF, por exemplo, a nível de resultados escolares e qualidade do ensino, antes de 2006?

E7: Bom! Antes de 2006... ahhh...

Como é que considera, por exemplo, a nível de resultados escolares?

E7: A escola... As escolas ultimamente...fazendo uma retrospectiva! Já cá estou há algum tempo! Então, é assim! As escolas têm sido, ultimamente, um bocado pressionadas pelos *rankings*. Já nessa altura se falava muito...enfim as escolas...por causa dos resultados, nomeadamente as escolas secundárias e de acordo com os exames do 12.º Ano. Pois. Não! O problema é assim! Problema...isto não é nenhum problema, é mais um... uma dinâmica própria das escolas! Quer dizer, cada escola procura dar o seu melhor e de ter...dar uma imagem, isto é, mostrar que têm práticas capazes de captar o seu, o seu público, público-alvo, que são os alunos! E esse público-alvo naturalmente é condicionado também... ahhh... pelos encarregados de educação, que estão por trás, que também represento, enfim, uma vez que o Conselho Geral representa toda a comunidade e tenho aí quatro... ahhh... encarregados de educação!

Estão representados?

E7: Estão! São quatro dos vinte e um membros, quatro são encarregados de educação! Portanto, os encarregados de educação, o público-alvo, que são os alunos. A escola procura dizer assim, “Nós temos este discurso, temos bons resultados, os alunos são felizes aqui, as pessoas sentem-se bem, temos um bom ambiente de trabalho, venham cá que nós... Pronto. Isto é o objetivo geral, não é? Está a perceber? Que dizer, a envolvimento de uma escola, e eu estou nesta há trinta anos e estive noutras e inclusivamente em escolas que, enfim, talvez que tenham mais peso! Estive na Sá da Bandeira, em Santarém, a nível do distrito...e, já nesse tempo, e já nesse tempo se falava muito em termos de comparação, quer dizer!

Agora... Esta escola dá o seu melhor e tem tido bons resultados e o ano passado, na minha turma, mandei quatro alunos para Medicina, quer dizer! Tive uma turma do 12.º Ano, quer dizer... Os alunos vão para onde querem, de acordo com as suas motivações, uns vão para artistas plásticos, outros podem ir para engenharias lá de qualquer coisa... Se eles são felizes numa engenharia que ninguém conhece o nome, uma coisa muito esquisita...mas eles são felizes assim! Eles até tiveram... Eu tive um aluno, o melhor aluno que eu tive aqui há tempos numa turma, dei-lhe

vinte na disciplina de Direito, ele foi para dança, ele queria era ser dançarino! Ele tinha, teve vinte [valores] a Direito, e dezanove e dezoitos e tinha uma média para ir para qualquer curso! No entanto, ele foi, era...as...

Mas, quer dizer, tem a percepção de que se calhar há vinte anos atrás a qualidade de ensino era de uma determinada maneira?

E7: Há vinte anos atrás... Há vinte anos atrás, eu creio que o ensino... Há dez...o ensino tinha a mesma qualidade que tem agora, não vou...não vou menosprezar aquilo que se fez para trás, nem aquilo que se poderá eventualmente fazer para a frente, ou o que se está a fazer agora! Ahhh... O ensino sempre foi, nesta escola e noutras onde passei... sempre tivemos ensino de qualidade, para alunos de qualidade, para alunos bons, alunos esforçados. Os alunos menos bons não atingiram os objetivos porque ou porque eles próprios não eram bons, ou porque não tinham motivação para isso. Eu tive turmas, dúzias de turmas à noite. Dei aulas a centenas de alunos à noite. Alguns são pais de alunos meus de dia, outros já são avós de alunos que eu tenho de dia. Ahhh... Portanto, foram vinte e oito anos a dar aulas à noite... O último ano...

E nisso viu que o ensino estava...?

E7: Portanto, o ensino... A diferença...a diferença, por exemplo, nesta escola, de há trinta anos para agora, eu creio que nós temos, de facto, é melhores condições para dar melhor aos alunos. Naquele tempo não tínhamos, talvez, tantas condições e dávamos o nosso melhor! Tínhamos mais reprovações, menos alunos interessados, mais alunos desistentes, mas também tínhamos mais alunos! Ahhh... Havia mais abandono, mais, mais desistência, havia de facto! Hoje, continuamos a ter o mesmo nível de sucesso relativamente... Temos, temos, também temos alunos muito bons a irem para a Universidade, alunos muito bons para irem para isto e para aquilo, continuamos a ter e temos melhores condições para isso! Se os alunos que querem aproveitar, aproveitam! Portanto. Não houve... Não é por... Isto, eu sinceramente... Não preparei as respostas porque não tinha perguntas! Mas se pergunta, eu digo, eu respondo! Precisamos de uma avaliação? A avaliação faz parte da vida! Avaliação externa! Precisamos da avaliação interna? Também é importante, convém nós avaliarmos, se tivermos há bocado a avaliar aquilo que estivemos a fazer! Agora, não é por haver mais avaliação externa ou menos avaliação interna que nós deixamos de dar ensino de qualidade aos nossos alunos, dar o nosso melhor e encaminhar, de facto, os mais jovens desde...neste caso aqui, é só desde o sétimo ano, até saírem deste percurso e irem ou não para a Universidade! Quer dizer, não é obrigatório! Ahhh... Isto é sempre relativo, depende, depende dos pais, depende dos alunos, dos próprios alunos, depende das motivações... enfim, e depende das circunstâncias do tempo e lugar! Hoje em dia os alunos podem não estar muito motivados, porque há problemas de desemprego, enfim, há todo um conjunto de problemas de outros tipos. Eu não encontro isso nos meus alunos, porque eu tenho, de facto, eu tenho um privilégio, tenho tido um privilégio, nestes últimos dois anos, de ter só turmas do 12.º Ano. Isso é um privilégio, claro! Pois! Pois! Ai... Porque, normalmente não há... São as turmas em que há mais motivação. Agora, ultimamente tive... A minha despedida da noite, agora só um aparte, a minha despedida da noite foi uma, foi... tive uma turma de EFA, do Secundário, das Novas Oportunidades, claro! Posso fazer um comentário rápido sobre o que é que eu acho daquelas turmas nas Novas Oportunidades e da certificação, da validação de competências, de, de... Há pessoas de vários níveis, umas esforçadas com conhecimentos que comprovaram, de facto... outras mais ou menos, menos motivadas e outras que não sabiam de nada e...continuaram e...e foi-lhe validada, mas que, com muitas dificuldades, de facto, com muitas carências, com, com... ahhh... enfim, com um nível muito baixo de conhecimentos que não se justificava, muitas vezes, na maior parte dos casos, estar a validar competências a nível de Secundário... Pronto! Enfim! Mas, há de tudo! Portanto, uma turma de vinte e dois alunos, ou de formandos, que era o caso, havia vários níveis... desde o mais baixo, que mal sabe ler e escrever, nunca viu um computador, que estava a ensiná-los, enfim, das minhas competências não fosse...embora eu tenha certificado TIC, nível um, a caminho do nível dois, como somos obrigados a fazer essas coisas, não é? Eu lá ensinava aquilo, que o pouco sabia... ahhh... e ajudava essas pessoas! Havia ali um grupo de seis ou sete com muitas dificuldades até a nível de contactos de informática, que era a base de trabalho, muitas vezes, para fazer trabalhos, para, para...

Quer dizer, hoje, se calhar já tem meios mais...?

E7: Tem...ahhh... Os meios vão melhorando também e depois, claro, e depois há aqueles alunos que saíram da escola há pouco tempo, têm dezoito, dezanove, vinte anos, só desistiram ou foram-se...tropeçaram e tal, esses são reenaminhados, depois há aqueles alunos esforçadíssimos, que já não estudam há muitos anos...mas que até sabem, sabem, têm conhecimentos sobre os...havia vários, os tais vários níveis, portanto, foi uma experiência interessante, [que] culminou com uma visita de estudo a Serralves!

A nível de documentos orientadores, antes de haver este processo de autoavaliação... (o projeto educativo, o regulamento interno)?

E7: Sim. Já existiam... Sim! Sim! Antes tínhamos o projeto educativo, o regulamento interno... O regulamento interno é o meu cavalo de batalha! Eu sou, sou, vamos lá, o guardião do regulamento interno!

Então e que comparação (é que) faz de...? Antes de haver este processo todo de autoavaliação, os documentos...quer dizer, houve alguma mudança significativa em que processo de autoavaliação tem implicado essa mudança?

E7: Não. Houve mudanças, houve, houve mudanças, principalmente com base na legislação, quer dizer... Repare, a legislação vai mudando e nós temos que nos adaptar a essa legislação, temos que introduzir tudo aquilo que nos pedem! Às vezes é...são só aspetos formais! Portanto! Ahhh... Antes de estarmos regulados por...por determinado decreto! Cem! Era o cem barra não sei quantos [de] 99, depois passou por umas alterações pelo dez barra não sei

que mais, eu agora não tenho aqui nada à minha frente...não posso precisar, mas depois veio o 75 [Decreto-Lei]! O famoso 75! E tal, e vamos adaptando, portanto, e é esse modelo e exige esse...

Então, tiveram sempre o cuidado de...?

E7: Sim! Sim!

Quando era necessário reformular, reformulavam...?

E7: Reformular de acordo com as orientações que vêm de cima, portanto! Agora se temos de apresentar, formalmente, determinado tipo de documentos, eles têm que aparecer! Portanto, têm que existir, tem que ter uma existência física! Os documentos... Tem de haver um regulamento interno ou se tem que haver um projeto educativo ou planos de atividades... Tudo aquilo que existe...o projeto curricular de escola! Os... os... os... PCTs das turmas, tudo aquilo...tudo o que existe que são imensos documentos! Todos... Com as alterações que foram surgindo, porque até...até o próprio projeto curricular de escola vai evoluindo de acordo com a oferta curricular, com a oferta de escola, com as alterações que vêm de cima, com as alterações na altura do 287 ou o que era...depois veio o 74, agora já é o 272, quer dizer, os tais decretos que vão reformulando os currículos, que nos obrigam a reformular também o projeto curricular!

Então, não quer dizer que eles estivessem mal feitos, era...?

E7: Não! Ahhh! Isto...a vida passa! A vida vai evoluindo! E...não é novidade, é próprio! Temos que nos adaptar, é evidente! As turmas que tinha aqui há trinta anos, não necessariamente hoje não se enquadravam nas... Não ia dar Estatística ou Organização do trabalho a esta...

E, por exemplo, em termos de trabalho de professores? Antes os professores, em termos de trabalho colaborativo entre professores, empenho...que perceção é que tem sobre esse tipo de...?

E7: O trabalho colaborativo... ahhh... Tem-se desenvolvido! Houve uma fase negra! Já agora, mais um aparte! Ahhh... A fase negra foi quando surgiu o estatuto de titular! Até lá, até que o Ministério...[foi há] quatro anos! Até 2007, as coisas correram bem! Correram sempre bem! Houve muito trabalho!

Antes de 2007, como é que as coisas funcionavam?

E7: Funcionavam bem! Antes de 2007 funcionaram muito bem! Ah... Havia um trabalho de equipa, ahhh...as pessoas reuniam, trabalhavam, cheguei a sair daqui às duas da manhã, em reuniões... Uma vez sentei-me aqui às cinco da tarde numa Assembleia de escola! Não! Sentei-me ali naquela cadeira às cinco da tarde e saí às onze e meia da noite numa Assembleia de escola, que estivemos aí a partir pedra, a resolver assuntos, das cinco da tarde, até às onze e meia da noite! Portanto! [Os professores] Trabalhavam! E continuamos a trabalhar! Não temos... Os horários...os horários são para os funcionários que têm horários limitados das nove às cinco da tarde! Há quem faça mais e quem faça menos! As pessoas são livres de trabalhar mais ou menos! Pronto! Eu, às vezes, também venho aqui, estou aqui uma hora e vou-me embora! Já não volto cá! Mas, também se for preciso, também cá passo o dia todo e a noite. Mas, portanto, havia... trabalhámos! Havia trabalho colaborativo, havia equipas de trabalho, havia equipas multifunções...ahhh...alguma interdisciplinaridade vocacionada para os alunos...não...a nível das estruturas não havia muito a necessidade disso, porque... a não ser no cruzamento, dos tais cruzamentos de informações de, de...ah...partilha de atividades, as atividades extracurriculares, as atividades, enfim, aí, também, sempre funcionou bem, os clubes, os projetos, os, os as... tudo aquilo que, de facto, vinha de fora para dentro que a escola...

Então e o que é que mudou agora?

E7: Depois, houve ali aquela fase negra de 2007-2008...até...2009 é que isto andou, aqui assim, um bocadinho mal, porque havia muita gente que ficou de fora, outras que não, ficaram paradas, não avançaram na sua, na sua carreira por um dia, houve alguns que foi só por um dia! Ahhh... Portanto, aquele concurso foi, assim, um bocadinho... o concurso para titulares prejudicou, um bocado, o ambiente. Isto andou aí um ano assim um bocado mauzinho! Um ano, dois, 2007-2008... Agora, há dois anos para cá, isto melhorou, mesmo com titulares ou sem titulares isto começou a funcionar melhor! E depois acabou-se com isso dos titulares e as coisas voltaram ao que eram antes de 2007...que é as pessoas trabalham todas para o mesmo. Porquê? Porque isto, isto, os professores...

Então, recuperou-se o tal ambiente...?

E7: Sim, recuperou-se! E, e estamos perfeitamente integrados e já não se fala mais nessas coisas! Mas ainda há aí algumas reminiscências... Houve colegas que pediram transferência, saíram de cá, por causa dessas coisas dos concursos e tal e faziam cá falta, pá! Aí dois ou três colegas que saíram e faziam cá falta. Alguns quase tão...com... Pois! Mas, são livres de fazer isso! São livres e a sua consciência é que dita as suas opções! Não somos nós que vamos... ahhh... enfim...

E, por exemplo, a [ligação da] escola com o meio, como é que as coisas funcionavam e como é que funcionam agora, ou seja, a ligação que a escola tem com a comunidade?

E7: Com a comunidade? Bom! Ahhh. Isso é a parte que, às vezes, é mais difícil de [de medir]...e mesmo de visualizar! Não somos muito vocacionados para excessos de protagonismo, mas temos apostado nisso...nas...comunicar as boas práticas, transmitir aquilo que fazemos! Temos tentado melhorar também nesse campo! Ahhh... Aliás, foi uma das orientações da Inspeção, do relatório da Inspeção, é comunicar, informar de boas práticas! Ahhh... e, de facto... Não funcionava...ahhh

Mas, antes, como é que as coisas... sendo um aspeto a melhorar é porque a escola sempre...?

E7: A escola sempre esteve aberta ao meio e à comunidade! E sempre houve muitos contactos com, com a Câmara, com as instituições autárquicas, com, com outras entidades exteriores... Hoje essas situações estão mais formalizadas, uma vez que temos protocolos com o Coral Fidelis, com a escola do Coral Fidelis, com a universidade da terceira idade, com a Câmara, com, com o centro de saúde, quer dizer, temos imensas ligações formalizadas e isso permite, de facto, o... ahhh... essa, essa melhoria, em termos de visualização, protagonismo... Antes também existiam, só que eram informais! Havia contactos! Os contactos eram sempre informais! Fazia-se qualquer coisa, pronto, a escola participa, a escola chamava cá as entidades... ahhh... contactámos com as empresas para dar formação aos alunos!

Eu, eu lembro-me...eu cheguei a ter cursos profissionais, nos anos oitenta, já aqui havia cursos profissionais!

Havia uma certa ligação, mas, se calhar, não havia parcerias...?

E7: E havia ligações. Não havia parcerias muito...não havia, não estava institucionalizadas! Quer dizer, eram tipo, o professor tomava a iniciativa, falava com o amigo que era dono de uma empresa ali, e com o engenheiro que era gestor ali não sei aonde, e, depois, e mandava para lá os rapazes ou as jovens! Havia de vários...havia... Os profissionais...

Agora, têm mesmo parcerias?

E7: Agora existem, existem planos, planos de estágios, relatório de estágios... ahhh... existem os projetos... ahhh... de formação em contexto de trabalho, portanto, os planos de formação em contexto de trabalho, ahhh...para os estágios... Ahhh...para concluir os cursos profissionais! Também estive nos cursos profissionais! Tenho alguma experiência, não muita, fui diretor aí de um curso profissional.

Mas, agora sentem-se mais, sentem-se mais...?

E7: Mais apoiados! Até mesmo pela comunidade! Os pais são mais, os pais são mais interventivos! Os pais ajudam. Aqui à volta temos tido, de facto, principalmente nestes últimos anos, eu, pelo menos, tenho essa sensibilidade, às vezes não é a mesma, porque eu digo uma coisa e os outros não dizem o mesmo, mas...

Em termos de comunicação, quer dizer?

E7: Senão andávamos todos a pensar da mesma maneira! Isto não... isto não é...enfim... Há bocado estávamos aqui a discutir, a senhora diretora tinha uma sensibilidade sobre o assunto e eu tinha outra! Quer dizer, eram duas opiniões diferentes! Mas estávamos...mas temos de tentar...

E, então, em termos de comunicação interna?

E7: Existe! Excelente! Excelente! A comunicação interna é excelente!

Sempre se mantiveram assim?

E7: Sim!

E...mas a nível, cá está, com a comunidade, essa comunicação sempre foi feita? Houve dificuldades em estabelecer essa comunicação?

E7: Sim, ah...houve! Já! Isso, isso não há dúvida! Ahhh... Tivemos... Temos tido, ao longo dos últimos anos, estes últimos cinco ou seis anos, para ser mais... temos tido algumas fases mais difíceis em termos de comunicação com a comunidade. Ahhh... Porquê? Repare, há uma certa tendência para os encarregados de educação se afastarem dos, dos seus... ahhh... dos seus...porque...

Mas, não conseguiam comunicar?

E7: Não é isso! É que a sociedade evoluiu... Isto é um problema, não é um problema desta escola, é de muitas escolas! Os pais libertam-se um bocadinho dos... mandam os filhos para a escola e libertam-se um bocadinho... Muitas vezes não existem pais, sequer! Ou estão separados, ou pais... Eu tinha aí uma turma que aquilo era uma turma do profissional, olhávamos para o currículo, pronto, para o registo biográfico, para a ficha...ahhh...que se costuma fazer no início do ano, que o diretor de turma apresenta, e aquilo era: separados, mãe viúva ou vive com a avó ou vive com o[s] tios, os pais estão emigrados ou outra coisa. Com alunos destes como é que nós conseguimos motivar os encarregados de educação? São ausentes! Os encarregados de educação mandam os filhos para a escola, não é! Agora... Nem todos os encarregados fazem isso, mas tem aumentado substancialmente esse tipo de encarregados de educação! Apenas sabem que os filhos estão na escola!

Presencialmente...mas, por exemplo, pode haver uma comunicação não presencial?

E7: Pois! A questão é essa! É que pretende... Não se é fácil criar essa comunicação! Eu tenho, eu tenho tido essa experiência...nos últimos seis anos desde, desde que entrei para a Assembleia de escola que tenho essa experiência, três anos, mais um, mais dois, portanto, farão seis anos...tenho contactos, mais contactos com os encarregados de educação, embora fosse diretor de turma, já fui muitas vezes diretor de turma! Agora não sou, porque não tenho tempo para tantos cargos, tenho vários cargos...

Às vezes, não é só pais...a facilidade de comunicar, por exemplo, a nível da autarquia? Se havia facilidade em comunicar com...com várias entidades da comunidade local?

E7: Sim, com as autarquias, sempre! Exceto agora, que estamos numa espécie de briga institucional com a Câmara, mas com as autarquias sempre houve e com a Câmara sempre houve!

Os pais em geral, com a comunidade...?

E7: Que eu tenha... ahhh...

Em termos, quer dizer, de comunicação e não só...quer dizer, presencial, mas também, por exemplo, sei lá, jornal...?

E7: Jornais! Sempre! Existe o jornal na escola! Sempre estivemos em comunicação com jornais de...locais! Abre a página do *Torrejano* ou do *Almonda* e aparece a página da escola da Maria Lamas, assim como da ESAG ou das outras, não é? Sempre uma ligação! Comunicar o que se faz! Dar...

Tiveram facilidade sempre, nesse aspeto?

E7: Sempre! Sim, sempre houve. Nunca houve, de facto, nunca houve quebra dessa ligação! Houve sempre...ah

Mas, as coisas neste momento foram mais dificultadas ou facilitadas, em termos dessa disponibilidade nessa forma de comunicar?

E7: Ah...hoje em dia é muito mais fácil de comunicar! Mais fácil! Hoje em dia só não comunica quem não quer! A pessoa abre uma página no *Facebook* e comunica com todo o mundo, ou então envia por *e-mail*... Os pais têm acesso por todos os mecanismos de comunicação e informação, por jornais, por *mails*, pelas folhas, pelas informações que são dadas, o encarregado de educação chama regularmente... o diretor de turma chama, regularmente, os encarregados de educação e informa. Existe a página da escola, existe tudo isso, quer dizer...

Qualquer pessoa pode aceder à informação da escola, é isso?

E7: O encarregado de educação...lá está! Mas, o problema não, não, já não é da escola! O problema está...a montante...quer dizer, é o encarregado de educação é que... libertou-se, libertou-se! Manda o filho para a escola e liberta-se da escola...quer dizer não... Agora, se houver motivação...

A escola disponibiliza isso?

E7: Tudo! E vamos, se for preciso, vamos de encontro, constantemente, vamos de encontro aos encarregados de educação! Chamamo-los cá, o diretor de turma manda o recado, o professor manda o recado, comunica-se por todos os meios, quer dizer, não é por falta de... Aliás, nós temos, inclusivamente... As escolas, nem todas mas, mas, a maior parte das escolas acabam por exercer uma, uma...legitimamente uma forte pressão sobre os encarregados de educação, para que eles não se esqueçam que também têm o seu papel, porque, senão quer dizer, não é... No meu tempo mandava-se o menino para o colégio e ele que se desenrascasse, como me fizeram a mim, aos dez anos mandam-me para o colégio interno e durante não sei quantos anos eu andava a estudar e depois, no fim, quando apareci em casa, "Olhe, já acabei o curso superior!" "Pronto, já acabaste?", "Já!". Pronto. Foi assim! Mandaram-me para a escola e acabou-se!

A escola tem, assim, uma grande preocupação em chamar os pais?

E7: Tem! Tem! Tem...Temos, temos, desde setembro até maio, junho, nós temos uma constante...ahhh...vá podemos ver nas, na, no cronograma das ações que são feitas, uma ligação constante...ahhh...fazemos a entrega dos diplomas em setembro, depois há as reuniões intermédias, intercalares, os diretores de turma pedem os elementos, elementos, faz-se toda uma sondagem, um inquérito aos alunos para saber o enquadramento sócio-familiar, enfim, desses alunos. Depois há atividades em que se pede aos pais para participarem. Fomos ao teatro, fizemos um teatro no Virgínia, chamámos cá os pais, fizemos a festa da flor, os pais participaram... como, aliás, com uma grande intervenção! E, e, naturalmente é sempre bom que os encarregados de educação, a associação de pais... Tenta-se motivar a associação de pais, embora a associação de pais por vezes são só meia dúzia de pais! Nesta escola, a Associação de pais são só meia dúzia de pais! É, é...são, são... São meia dúzia de pais que tentam levar os outros atrás, mas que é muito difícil! Que os outros... Eu estou a dizer isto, porque sei, porque falo com eles, conheço as dificuldades...

Eles têm...inclusive, têm representado aqui no Conselho Geral, tem a representante, a presidente dos pais?

E7: Sim, sim, sim. Portanto, não é fácil os próprios representantes dos pais e encarregados de educação, eles próprios... ahhh...dinamizarem os outros para...

Já são faltas que vos ultrapassam, não é?

E7: Ahhh... Uma associação é uma associação! Eu tentei ajudar os meus alunos a dinamizar a Associação de estudantes! Porque eu tinha alunos do 12.º ano e era fácil. Tenho alunos e vocês têm que trabalhar, têm que apresentar um projeto, tem que concorrer, pronto, aparecem duas listas e tal, há uma que ganha... O ano passado até era só uma lista e também eram meus alunos, também ah... e até...mas...enfim eram... tinham um estatuto diferente. Ahhh, portanto, os encarregados de educação, claro... Agora, em termos projetivos, se tivermos uma...se tivermos uma escola em que há vinte ou trinta encarregados de educação esforçados, interessados, que participam, que têm tempo, que vêm cá, vêm às reuniões, têm uma Associação de pais, uma Associação é evidente que isso seria ouro sobre azul! Quer dizer, seria o ideal, mas nós não trabalhamos só com ideais, também trabalhamos com dificuldades, com constrangimentos, com dificuldades grandes, muitas vezes! E graves constrangimentos!

Mas, foi detetado que, uma das ações de melhoria seria a nível da comunicação, é isso?

E7: Sim. Comunicação e com a comunidade! Ação de melhoria número quatro! Em que partici... Eu fazia parte da equipa em que participaram os encarregados de educação e que trabalhou bem!

Então, é porque detetaram essa falha, foi?

E7: Detetámos e melhorou! E houve francas melhorias!

Então, é porque as coisas não funcionavam antes? Então, porque é que não funcionavam antes?

E7: Não funcionavam antes!? Porque houve aqui anos...houve, houve dois ou três anos...houve alguns anos em que... Não houve comunicação, não houve participação!

E emendaram isso, é?

E7: Portanto, primeiro é preciso informação, comunicação e participação! E depois práticas! Atividades que demonstrem isso, não é? Porque muitas vezes, pode até funcionar muito bem...

Então, não havia nem atividades e também não havia...?

E7: Não havia! Teve, teve assim um bocadinho morto o ambiente de ligação com a comunidade. Ah houve ali uma fase...independentemente de algumas atividades que (se) foram...foram feitas... ahhh...pontuais, houve atividades que foram feitas a nível pontual, mas isso não é suficiente! Quer dizer, não é pelo facto de se fazer...uma atividade por ano, com o encarregado de educação em que aparece aí...tipo uma ação sobre qualquer tema, sobre a droga ou sobre a violência, enfim...doméstica ou... Como se faz, aliás, este ano até houve isso tudo e muito mais! Eu até disse, "Olha, eu não vou a essa do álcool, que eu sou abstinente, não vou!". Acabei por não ir! Houve aí uma manhã inteira em que estiveram aí a falar sobre o álcool! E eu não fui, porque tinha... estava com outras tarefas inadiáveis e não pude ir! Estava com a... outras coisas.

Antes disso, antes de terem detetado, realmente as coisas não...estavam...?

E7: Est... Não funcionavam! Quer dizer, não havia, não havia motivação, não havia participação! Os encarregados de educação atualmente, os que tivemos possivelmente nestes últimos dois anos...dois, três anos, temos aí uma equipa muito boa, pessoas esforçadas, acompanham os pais, acompanham os filhos, aliás, como pais, como encarregados de educação, na parte pedagógica e depois nas partes...nas outras atividades não curriculares! No acompanhamento até da própria escola!

Então, mas...o que é que melhorou? Melhorou essa comunicação, em termos de quê? Aumentou o número de atividades?

E7: Melhorou em termos de comunicação, portanto, em termos de ligação nos órgãos, dentro dos órgãos, dentro do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e depois nas atividades também! Porque não é...as atividades não são o mais importante, mas dão...aquilo que dão uma certa...

Então, melhorou um bocadinho a comunicação interna, a nível da...?

E7: Sim, sim. Dão, dão mais protagonismo! Dão mais imagem...as atividades! Porque as coisas podem funcionar muito bem sem atividades! Isso é a minha opinião, claro, a minha maneira de ver! Não é preciso fazer...muitas visitas de estudo para os alunos tirarem vinte [valores] nas disciplinas e irem para o Ensino Superior!

Eu, nas minhas turmas, raramente faço visitas de estudo! Tenho feito algumas e algumas com algum sucesso e positivas! Ahhh...a última que fiz foi a Serralves, com a turma do EFA, o EFA B, o EFA S, o EFA do Secundário! Ahhh... Eram pessoas que tinham algumas carências culturais! Eram pessoas que precisavam, de facto, de ter maior abertura! Eu acompanhei-os durante um ano e depois chegámos à conclusão que seria ótimo levá-los a ver mais qualquer coisa! Portanto! E fomos até ao Porto, fomos fazer uma visita de estudo a Serralves, fomos às caves do vinho do Porto, quer dizer, fomos ali ver mais um...um...não sei aonde... Aquilo correu bem! Foi um dia...até era um feriado! Foi num feriado, fora de horário, fora das aulas! Eu não gosto de faltar nos dias de aulas! Se tiver que marcar uma visita de estudo, marco no meu dia livre! Se for possível. Não gosto de faltar às aulas!

(Mas, pronto! Não fugindo muito à questão... ahhh...)

(Sim!)

Que razões levaram a escola, de facto, a optar pelo modelo CAF, sabendo que há outros modelos de autoavaliação das escolas? Se houve algum motivo?

E7: Foi mais proximidade com as pessoas que estavam a implementar esse modelo. Que já tinham conhecimento! E que já tinham feito, portanto, a tal...na altura, a primeira experiência e continuámos. Essencialmente, essencialmente por isso!

Faltavam outros modelos?

E7: Ah, claro! Mas, mas havendo um próximo, havendo um próximo... havendo um que, ao fim e ao cabo seria...ahhh...mais...ahhh...se...vamos lá, teria uma, uma maior facilidade de comunicação até com as próprias pessoas fazerem parte da escola, portanto, da estrutura interna da escola, isso...ahhh...naturalmente...enfim...deve ter sido uma das causas! Pelo menos foi a que foi explicada! Sim. Pelo menos para mim foi o que me explicaram e eu aceitei, de facto, como válida!

Qual (é) o papel do Observatório da Qualidade no processo de autoavaliação? Que papel (é que) atribui ao Observatório?

E7: O Observatório...é uma estrutura que pretende, naturalmente, diagnosticar os aspetos a melhorar e implementar ações para melhorar as várias, em vários campos onde esses aspetos estão em, em carência! Faz um levantamento, faz diagnóstico, faz, de facto, toda uma prospeção sobre aquilo que é...ahhh...que são as necessidades da escola, tendo em vista determinados tipos de resultados, eficácia e de contactos com o público-alvo, tudo isso! E depois, "sim senhor", depois de fazer esse levantamento e, aliás, a base de apoio é, essencialmente, o levantamento...ahhh...vou a dar um exemplo: no primeiro, no primeiro foi feito um inquérito à escola. Um inquérito sobre todos os problemas que existiam na escola! Esse inquérito tinha cento e tal itens! Eu demorei três horas a preenchê-lo! Dos cento e...na altura, havia aqui, cento e quarenta ou cinquenta professores, só

quarenta é que preencheram o inquérito, responderam! Quarenta e um, salvo erro! Aquilo era enorme, era uma coisa, uma tarefa ingrata... Uma pessoa a olhar para aquelas páginas todas, com aqueles cento e doze itens ou cento, cento e doze ou cento...e tentar responder àquilo tudo! Eu demorei três horas a preencher aquilo! Nem a minha mulher teve a coragem para preencher aquilo! A minha mulher é professora de Matemática, aqui na escola, há vinte e tal anos, também! “Então, mas não preenches?” “Eu não tenho vagar para isso!” Eu tenho tantos testes para ver... Ela tinha, na altura, tinha exames! Tinha... Tinha...á dois estagiários que ela estava a dar apoio a dois colegas de Matemática. Era orientadora de estágio. Tinha as turmas do 12.º Ano! Quer dizer e de ter que fazer essa coisa aí! Ninguém preencheu aquilo! Não era prático, não era viável! Depois tivemos que abandonar! A equipa...abandonou esse tipo de...

Era em papel, na altura?

E7: Era em papel, ainda por cima! Fogo, um relatório deste tamanho, com não sei quantas páginas, estar a responder àquilo, ler aquilo com muita atenção, estar a responder com algum rigor...estou a dizer...havia aqui cento...salvo erro, na altura, éramos à volta de cento e sessenta professores! Agora temos menos! Eram à volta de cento e sessenta, só quarenta por cento é que responderam, foi assim! Quarenta por cento. Devem ter sido aí... ahhh...setenta ou... cinquenta e tal respostas, quarenta por cento.

Como é que a equipa procede à recolha de...[informação]?

E7: Agora, agora é on-line, o último foi feito *on-line* e já houve mais adesão! Mesmo assim ainda não melhorou muito!

Mas, como é que a equipa processa ao...à recolha...?

E7: O levantamento das questões, não é? Dos problemas, das dificuldades, dos constrangimentos, dos recursos que são necessários, ah dos, da falta de recursos, principalmente, falta de recursos materiais ou humanos, etcetera. Tudo isso tem que se fazer o levantamento, porque se [se] pretende melhorar, tem que se melhorar em alguma coisa ou em algo ou em alguém, não é?! E...

Que tipo de dados são recolhidos, nesse caso?

E7: Sim, os dados são dados relacionados com toda a vida da escola, desde a cantina, do, do...das salas de aula, das, do, do, dos horários, tudo aquilo como funciona a escola...

Mas, a equipa em si é que pede determinados dados ou é que...?

E7: Faz o...ou inquérito!

Nesse caso! Ou é a equipa que acaba por pedir à...ao Observatório?

E7: A equipa, a equipa...elabora...e depois... A empresa elabora de acordo com informações que são recolhidas pelo Observatório. O Observatório fez recolha, a direção fez também alguma coisa, entregou-lhe aquilo que eles pediram, não é!

E depois, depois fazem o quê? Elaboram um relatório? A equipa de autoavaliação...

E7: E depois faz um relatório sobre aquela, sobre aquele... fez o relatório sobre, sobre o inquérito. Avaliação do inquérito... Avaliação! Dados...trabalhou estatisticamente... Pronto. Sim!

E analisaram esses, esse relatório? Foi feita alguma reflexão?

E7: Sim! Sim! Sim! Ahhh... A equipa, a equipa comunicou...fez...comunicou à escola e foi feito esse, vamos lá, essa discussão, a nível do Observatório, toda a equipa do Observatório.

A escola tomou conhecimento desse...?

E7: Sim! Sim! E a escola teve conhecimento desse relatório!

Que critérios têm presidido à constituição das equipas de autoavaliação?

E7: Critérios? Fundamentalmente os critérios são critérios que têm uma, uma ou duas vertentes, uma é funcional, de acordo com as funções que as pessoas têm, não é! A outra é optativa que é...de acordo com as motivações, as pessoas oferecem-se para trabalhar! Se forem motivadas, pede-se às pessoas para fazerem parte das equipas! Portanto, as equipas de trabalho têm coordenadores...ahhh...que são, que são as pessoas que fazem parte do Observatório, foram nomeados para o Observatório, superiormente, não é?

Eu não sei se está escrito, pronto, os critérios, a nível de regulamento interno, têm lá algumas funções, mas não sei se tem alguma explicitamente...?

E7: Não! Só o... Não tem... Só tem...

Pronto, mas, quando organizam a equipa, qual é o critério que têm em conta para representar, para formar equipa de autoavaliação, o Observatório, neste caso?

E7: O...a...o...o Observatório, como já disse há bocadinho, não, não querendo ser muito repetitivo, o Observatório funciona como uma estrutura que resulta do...da, da, vamos lá, da conjugação de um conselho estratégico e a partir desse conselho estratégico depois formam-se as equipas de trabalho. O que pretendem...? O conselho estratégico...a direção, vamos lá, através da...a direção nomeia pessoas para o Observatório. Para além do conselho estratégico, que são pessoas que ocupam o lugar por inerência de funções, portanto, que é a diretora, o presidente do Conselho Geral, o presidente do...e depois, de acordo com determinadas funções, são...há um nomeado, um coordenador, a coordenadora foi nomeada pela direção, porque para ser coordenador do Observatório tem que ter determinado tipo de perfil, não é? Tem que ser uma pessoa que tenha alguma disponibilidade em termos de...e o

perfil da...pré-disponibilidade e perfil, ou perfil e disponibilidade, muitas vezes, primeiro o perfil, depois a disponibilidade... Se não tem, tem que a encontrar, tem que a arranjar, tem que tirar horas, tem que perder o sono...ahhh...É, o problema, o problema é assim! Ahhh... Claro que na primeira vez havia um coordenador que tinha aquele perfil, sim senhor, era a pessoa indicada, dominava aquela área, estava a fazer o mestrado nessa área, não sei quê, pronto! Agora, a pessoa...

A equipa foi mudando, não é? À medida que...

E7: A equipa mudou! Agora, a segunda equipa, a coordenadora é a professora Idalina, professora de Informática, está ligada a estas áreas! Uma pessoa que tem perfil para isso! Portanto, uma pessoa com capacidade de trabalho e perfil para isso!

É um critério mais de trabalho...?

E7: Depois temos os outros...acompanham...tem, por inerência de funções, e, depois, o resto da equipa são nomeados, são nomeados de acordo com determinado tipo de posicionamento! Temos a...temos os coordenadores, o coordenador dos diretores de turma, o coordenador da CCAP, da Comissão de Acompanhamento dos Alunos, portanto, e depois isto dá ao todo aí umas onze ou doze pessoas, vamos lá...nove, dez, onze e depois... Que formam o Observatório! E depois o Observatório, de acordo com os projetos das ações de melhoria, das ações de melhoria que vai desenvolver, forma...formamos...o ano passado foi assim que foi feito...ahhh...cinco equipas...subdividimos em cinco equipas, ah, para cinco ações de melhoria. Depois cada...tentou-se motivar toda a escola, toda a escola, toda a gente! Ahhh... Pessoal docente, não docente, operacionais, todos...administrativos, para fazer parte, algumas dessas pessoas, fazer parte dessas equipas, pessoas...ah...oferecem-se, têm tempo, têm alguma disponibilidade... É assim, "Faço parte desta equipa"! Integram as equipas por motivação própria, não foram nomeadas por ninguém, nem foram empurradas, foram puxadas... As equipas de trabalho!

O critério é essencialmente funcional! É funcional! E em termos, em termos...

Que importância atribui à presença na equipa de autoavaliação, da diretora?

E7: ...Ah. A diretora é importante, é, é... o, o elemento tem que... Porquê? Porque tem que defender a sua dama, que é o seu projeto de intervenção na escola de quatro anos, portanto. Se tem um projeto de intervenção, é óbvio que vai ter que o defender, vai ter que o implementar, vai ter que encaminhar todos esses objetivos que definiu...

Mas, pode não estar representada, não é? Nesse caso...que importância...?

E7: Pronto! Tem que... Pois! Faz parte do conselho...é presidente do conselho pedagógico, por inerência de funções! Portanto, logo a parte, a área pedagógica é a área...é a área mais importante da escola, ao fim (e) ao cabo, vamos lá, não menosprezando as outras! Portanto! Ora, se é a área mais importante, é aquela que deverá sempre acompanhar uma melhoria da qualidade da escola, em termos pedagógicos! Não quer dizer que as outras áreas não sejam importantes porque todas elas são importantes e umas, enfim, implicam outras! Ahhh... Mas...e depois, claro que, como elo de coordenação, ligação, a...a direção, no caso da pessoa da diretora... ahhh, é sempre muito importante porque...

Só está a diretora...não estão assessores? Não há subdiretor, nem... Só é mesmo a diretora que está, a nível da direção, é só a diretora?

E7: É suficiente! Os assessores já têm muito que fazer! A meu ver... Não quer dizer que, não quer dizer que não fosse importante ter um acompanhamento, mas os assessores funcionam como asse[ssores]...como o próprio nome indica, são assessores da direção, logo tudo aquilo...que a direção precisa, tem nos assessores. Portanto, não há... É importantíssimo! Nem podíamos funcionar...ah...porque...

Quer dizer, podiam achar que não seria assim tão necessário, ou seria meramente simbólico o estar representado ou, de facto, é importante...?

E7: É importante! É importante! No meu... Em termos, em termos, em termos teóricos, ou meramente académicos, podia funcionar o Observatório sem a presença da, da diretora! Podia funcionar! Mas creio que não funcionaria tão bem, porque a diretora tem um papel importante, porque faz a ligação com todos os, [todas] as áreas, a área administrativa, a área de pessoal, a área ligada à segurança, à disciplina, etcetera. Tudo isso é importante! Logo, ah...o elemento, é o elemento mais importante em termos de ligação...ahhh...de toda, de toda esta panóplia de problemas que tentamos resolver.

E, para além da diretora, há outros órgãos ou estruturas que estejam envolvidos, ou que estejam associados à equipa e ao processo de autoavaliação?

E7: Há! Sim. Todo...quase todos os...quase todos os órgãos e todas as estru..., todas as estruturas da, da, da, de funcionamento da escola estão ligadas ao Observatório. Nós estávamos aqui reunidos há bocadinho, tínhamos a chefe dos serviços administrativos. Portanto, os serviços administrativos, portanto, tudo o que é pessoal, tudo o que está ligado com os alunos, com as matrículas, com todos aqueles pormenores que são importantes para o funcionamento dos aspetos, ligados aos aspetos financeiros, tudo isso, isso é uma área importantíssima para funcionar... Portanto, as pessoas... temos o representante do pessoal não docente, portanto, a parte de apoio aos alunos, a parte logística, funcionamento dos aspetos... das salas...tudo isso, portanto!

Ou seja, o facto de terem os serviços representados acabam por envolver as outras estruturas todas?

E7: Exatamente! Toda a gente, os, os coordenadores, os, os coordenados das atividades não curriculares, a coordenadora, a coordenadora dos diretores de turma...ahhh...a coordenadora dos projetos...

Autarquias, por exemplo, aí, aí já não estão representadas?

E7: Aqui não! Aqui não. Por acaso, não temos cá ninguém, mas temos no Conselho Geral, daqui a bocadinho! Temos aí o presidente da Junta e o diretor dos serviços culturais da Câmara! Foi meu...

Mas, têm uma representatividade, tem um envolvimento...quer dizer, a escola praticamente acaba por estar envolvida [internamente]!?

E7: Sim! A própria...repare, indiretamente, agora aqui só um aparte, indiretamente, a Câmara tem aqui dois representantes, dantes eram três, agora são só dois, com o regimento, achámos que era muita gente e há a hipótese...pois [a mandar no conselho]. Então a Câmara tem cá, a Câmara, as outras autarquias têm cá! É o presidente da Junta de Freguesia, aqui onde a escola está, de São Pedro...ahhh...da freguesia onde a escola está implantada geograficamente, administrativamente, e temos o representante da Câmara nome...portanto, o representante...ah, o presidente manda uma pessoa em sua representação, é evidente! Curiosamente, a pessoa que cá está é uma pessoa competentíssima, é o diretor dos Serviços Culturais, foi meu aluno, enfim, não é por ter sido meu aluno que é a pessoa competente, mas acho que contribui também...ahhh...

Mas, está representado no Conselho Geral, é?

E7: Está representada. Representa a Câmara, portanto, e está aqui! Tem assento é no Conselho Geral, portanto, são duas figuras importantes: o diretor dos Serviços Culturais da Câmara, que representa o presidente, e o presidente da Junta de Freguesia.

Mas eles encontram-se envolvidos?

E7: Essas pessoas também... Não, indiretamente...porque nós avaliamos, ao avaliarmos... O Conselho Geral avalia todo o trabalho da escola. Tudo aquilo que é feito! O Conselho Geral tem a...o Conselho Geral avança com o projeto, aprova o projeto educativo, aprova o regulamento interno, aprova os relatórios anuais, os planos anuais de atividades, e plurianuais de...e o plano plurianual de atividades...

E os relatórios de autoavaliação, quando são produzidos?

E7: E os relatórios e faz um e faz um apanhado semestral...trimestralmente, de, de, do processo de autoavaliação da escola. Faz parte, não lhe dei o cronograma das nossas atividades do Conselho Geral, não é preciso, mas se for ler o cronograma...é igual ao de Alcanena! Copiei lá pelo da Cláudia, Cláudia...eu conheço[-a], há muitos anos, também foi minha aluna também aqui, nesta escola! Uma excelente aluna... Dei-lhe vinte [valores], salvo erro, a Sociologia! Foi minha aluna, salvo erro, a Sociologia! E...ela mandou-me, mandou-me o cronograma e depois aqui há dois anos ou três, quando estava ainda no [Conselho Geral] Transitório! E...e depois eu assim: "Olha, uma boa coisa para nós fazermos também", de modo que eu...depois adaptei-o, claro! Não é rigorosamente igual, não é! Mas é um parecido! Portanto...

Mas, quer dizer, fazem essa análise?

E7: E faz parte de...análise trimestral, de três em três meses, portanto! Em janeiro fazemos uma avaliação, em abril, mais ou menos, pode ser...pode coincidir, em abril fazemos a avaliação do que é que está a decorrer e agora no final, hoje, por exemplo, logo à tarde, possivelmente não vamos fazer... Vamos deixar para setembro. Ainda há muitas coisas em aberto!

Todos esses elementos que pertencem a esses diferentes órgãos que participam...

E7: Sim, sim, participam. Sim, sim.

Se estão envolvidos?

E7: E estão envolvidos!

Ou, passa um bocadinho ao lado?

E7: Estão, estão! Mesmo os, mesmos os, mesmo os...os, os cooptados, os elementos cooptados, aqueles que não foram eleitos, são cooptados, significa que foram apontados pelo Conselho Geral, como pessoas, figuras para virem representar...ahhh... não foram eleitos por nenhuma estrutura para estarem no Conselho Geral, são escolhidos. Portanto, cooptar é uma forma de dizer escolher.

Mas, quer dizer, às vezes podia passar um bocadinho...não diz respeito...às vezes...?

E7: Não! Não! São importantes.

Se há um envolvimento...há um envolvimento da maioria dos elementos?

E7: Todos têm... Todos os elementos do Conselho Geral, todos os elementos, os encarregados de educação, os representantes das, da autarquia, o pessoal não docente, até o, até muitas, embora esses são os que tenham menos peso, são os dois alunos...ahhh...faltam mais! São os que faltam mais ao Conselho Geral! Ahhh... E pronto! Tenho que arranjar mais dois alunos, porque estes agora, acabou-se o mandato! 12.º [Ano]! Era uma aluna minha, curiosamente que esteve aqui dois anos a aturar-me! É uma força de expressão, mas uma boa aluna, também! E, e os alunos são os que têm menos intervenção! Embora, os alunos são muito cirúrgicos naquilo que apontam! É: "Nós achávamos que isto é que estava bem, que isto está mal!" São... Pontualmente dizem qualquer coisa! Não fazem intervenções de fundo. Não se envolvem tanto! Nem fazem intervenções de fundo! Porque os alunos querem é o dia-a-dia, o de hoje para amanhã! Porque é que os professores não fazem isto...ou não fazem...exato! Portanto, não têm, assim, muita intervenção! Eu não, pelo menos...já no...mesmo na Assembleia de escola, os alunos também não tinham...

Qual tem sido o seu papel no processo de autoavaliação? (Não sei se esteve na implementação em 2006?)

E7: Sim, também participei. Fazia parte do Observatório!

Que papel (é que) tem desempenhado no processo de autoavaliação?

E7: Fundam... Fundamentalmente, eu...quer dizer, eu não sou a melhor pessoa para avaliar aquilo que faço! Ninguém é bom juiz em causa própria, mas...eu, eu...assim de uma forma muito liminar, muito rápida, quer dizer, dei o meu contributo desde 2006 para cá! Desde, desde o tempo em que fiz parte da Assembleia de escola. E secretariei a Assembleia de escola e era um trabalho muito, muito violento! Ahhh... Procurei, procu...fiz sempre, dei sempre, de facto, apoio, procurei ligar as estruturas, fazer sempre ligação...ahhh...ahhh...eliminar... A minha função foi mais apaziguar as situações, fazer de bombeiro, isto houve aqui alturas em que isto andou muito mau, em termos de ligações! Que é sempre um dos grandes problemas... Motivação havia, mas não estavam bem coordenadas as...

Se teve algum papel de coordenação, de motivação, de integração...?

E7: Essencialmente estive sempre ligado, muito ligado, com a, o...no Observatório, muito ligado, portanto, com a presidente, trabalhámos duramente para que as coisas fossem, de facto, para a frente, para que se obtivessem alguns resultados, para que as atividades fossem desenvolvidas, para dar mais imagem à escola, fizemos algumas atividades ligadas à Assembleia de escola, inclusivamente...que a Assembleia até não é um órgão para desenvolver atividades, mas participamos nalgumas atividades, fez-se um *forum* de cidadania...ahhh...aqui na escola, para motivar as pessoas a participar, a conhecer os aspetos culturais, os aspetos de, de, de confronto, de, de, os aspetos de, de...havia necessidade de debater alguns temas, temas, temas alguns...todos os temas que enfim, que a sociedade civil pretende que sejam, que sejam discutidos...ah.

Mas, esteve, assim, na fase de implementação, participou, teve algum papel...?

E7: Sim! Não! Quer dizer, o meu, o meu, a minha...

Se colaborou nessa fase de implementação [em que] esteve presente?

E7: Estive sempre presente! Acompanhei... ahhh...participei...ahhh...ahhh...e ajudei... Aliás, foi...o que eu me lembre, de 2006 para cá...ahhh...inclusivamente fiz parte da Comissão de Acompanhamento dos Alunos, mais uma comissão... Sim [a CPAA]! Ahhh... Fizemos os levantamentos de todos os apoios, fiz o levantamento estatístico de todos os apoios.

Então, antes da professora Ludovina era...?

E7: Também fiz parte, exato! Não era o coordenador, que havia...era, era uma espécie de subcoordenador de grupo.

Tinha vários elementos!?

E7: Sim! Era...fazia parte de uma equipa! Estava dividida em três equipas, e eu fazia parte de uma...ahhh...dessa Comissão! Portanto! Fizemos o levantamento, essencialmente...eu fiz o levantamento e estatística dos apoios! Portanto, tudo aquilo que está para além das aulas! Aquilo que os alunos precisam de apoios, todos os alunos, todas as turmas, dos apoios! Levantamentos e depois a estatística... Portanto, trabalhei os resultados...fizemos...

Direta ou indiretamente, acabou por estar sempre ligado ao processo de autoavaliação?

E7: Para melhorar...para essa área de melhoria! Porque era uma das áreas de melhoria! Isto foi um, em termos precisos, foi uma área em que também trabalhei e outras que não...praticamente...as minhas funções, por exemplo, eu era membro da Assembleia de escola, era secretário da Assembleia de escola, o secretário não é só para fazer as atas, porque tínhamos reuniões todos os dias! Chegámos a ter reuniões quase todos os dias! Sobre tudo e mais alguma coisa! Ahhh... E depois, claro, tinha...também tinha outras funções, que me dão, ah...de alguns anos a esta parte, possivelmente, desde 2004 para cá, sou assessor jurídico do conselho executivo, portanto, e da direção, agora. Como assessor não me dá horas nenhuma especiais! Assessor significa que é uma pessoa que tenha formação jurídica...dou apoio, dou apoio, nessas áreas, nas estruturas, na definição, na definição de...ah...na explicação, na interpretação de conceitos, na, na aplicação das normas, no acompanhamento de certos casos que há aí, casos, alguns complicados, para não falar já na parte disciplinar, uma vez que todos os anos, que é à parte!

Mas isso já sai um bocadinho do âmbito da autoavaliação, pronto!

E7: Pois, isso, isso é à parte! Tem a ver com a disciplina...quer dizer...não... Quando me pedem...quando me pedem uma intervenção a nível, por exemplo, de disciplina ou de segurança, é evidente que as minhas informações podem ter, podem ter algum impacto ou alguma pertinência, porque eu faço...eu é que tomo conta da parte disciplinar, anualmente, mas os processos disciplinares passam pelas minhas mãos, há uns anos para cá!

Mas isso são funções à parte da equipa?

E7: São à parte da equipa! Portanto, por isso... Mas, uma das áreas...

Ok! Mas eu queria mesmo era...o papel mesmo dentro da equipa?!

E7: Pois! Aí posso dar a minha ajuda, portanto, dou a minha ajuda, com base na experiência que tenho, uma vez que, algumas áreas, algumas...uma das áreas importantes...ahhh...e foi o ano passado, foi selecionada, era a área da segurança. A melhoria! Portanto, a segurança e a disciplina! Ahhh... Aí também, também dei o meu contributo! Procuo dar e, e, e temos, temos que estar sempre...

Em que medida (é que) foi sentida a necessidade de formação associada ao processo de autoavaliação? Ou seja, se a equipa sentiu necessidade, ou numa fase mais inicial, de formação, de ter...mesmo formação?

E7: Sim [formação]! Ahhh... O problema é...

Não sei se tiveram!?

E7: Não! Não! Não houve formação! Não! Oficialmente, não houve nada! Houve...

E sentiram essa necessidade de iniciar...de terem essa formação? Ou neste momento de ainda terem...?

E7: Sim! Um, uma das graves, a meu ver, também sou crítico aí, nesse aspeto, é que houve uma falha grave no processo. A falha...uma das falhas foi a falta de formação. Não se vai para um determinado caminho sem se conhecer primeiro bem esse caminho. Sem se estar preparado, sem se... E nós, acho que entrámos, assim, um bocadinho de cabeça, “vamos lá para isto”, “vamos lá a isto”.

Então, não tiveram nenhuma ação de formação nesse âmbito?

E7: Daí a tal... Não. Daí a tal, que a maior parte dos colegas, quando foi aquela história do inquérito, ninguém respondeu, uma grande parte não respondeu! “Ninguém” é uma força de expressão, que eu estive três horas de volta daquilo! Mais uma mão cheia de colegas que preencheram aquilo! Ahhh... Faço justiça àqueles que preencheram e também compreendo aqueles que não o fizeram! Portanto, não houve...houve alguma motivação da parte da direção, chamou a atenção, fez-se uma reunião geral de professores, “vamos fazer isto e tal”. Mas, creio que, se houvesse formação como houve formação, como há formação noutras áreas, e nós andamos sempre em formação, e fazemos formação sobre tudo e mais alguma coisa! Eu, quando contabilizei as minhas horas, precisava de cinquenta horas, contabilizei duzentas e tal!

Nunca houve uma ação de formação sobre avaliação, aqui, na escola?

E7: Nada! Como eu costumo dizer, só não se fazem...fazem-se ações de formação sobre aquilo que menos interessa! Costumo dizer isso à minha mulher, “Olha, eu vou fazer uma ação de formação, sobre, por exemplo...” questões...ah...

Sobre a avaliação institucional das escolas, nunca houve? De gestão estratégica, nunca houve?

E7: Não. Não há, não... Agora é que vamos fazer! Está previsto a equipa do Observatório ir fazer uma ação de formação...por, tem a ver também com razões, aspetos logísticos e financeiros! É porque é assim, como não há verba para pagar o apoio da empresa, então vamos tentar pagar o apoio da empresa através de uma ação de formação que a empresa nos vai dar! Então já há verba para a ação de formação...há... Isto, isto aí é fora de... A informação...eu creio que é uma das formas de resolvermos, muitas vezes, o problema!

Mas, a própria empresa também, não...quer dizer, não teve a iniciativa de fornecer essa formação inicial?

E7: Eu creio, eu creio que na altura, na altura...a...a empresa...a empresa, o modelo que foi implementado inicialmente partia do princípio que... ahhh... As pessoas que estavam à frente...as pessoas, as pessoas acompanhavam, vamos lá, mais de perto o processo de autoavaliação e esse acompanhamento fazia com que...ah...prescindisse...ah...da formação, para...a formação individualizada para os membros...ou mais generalizada para a escola...para a escola não se punha a questão era...estava fora de questão, porque isso era, assim, um bocado...e nem toda a gente tem disponibilidade...e assim.

Agora, agora chegamos à conclusão que talvez não fosse...chegamos não, chegou a equipa, e com o aval da direção...ahhh...concluíram, através desse subterfúgio financeiro, de apoio financeiro, que seria bom ter uma ação de formação neste domínio...ahhh...para complementar, de facto, o trabalho que está a ser feito! Ahhh... Não sei se...

Mas agora só vai ser realizada para o próximo ano letivo, já, não é...? No próximo ano!

E7: Sim! Agora no próximo... É! A partir de setembro, outubro!

Mas tem a ver com o processo de autoavaliação, não?

E7: O processo de autoavaliação!

É mesmo direcionado para a autoavaliação?

E7: É! Exatamente! Que era aquilo que...

Mas foi proposto, cá está, foi proposto pela equipa ou foi proposto pela empresa? Ou foi um acordo entre as duas partes?

E7: Foi um acordo entre as duas partes, para ultrapassar os problemas financeiros, isto é, de financiamento! A meu ver, uma das, uma das funções, não quero ser mais papista que o papa. Mas, ah, tinha que ser assim? Não, isso obviamente! Mas isso! [Foi] Um acordo! Um contrato nesse sentido. Um acordo. Então vamos, vamos passar para a formação na próxima, no próximo ano! A partir de setembro, ah... outubro, os membros da equipa, que somos à volta, mais alguns, somos à volta de vinte, toda a equipa!

E esses [membros da equipa] vão ter todos formação?

E7: Vamos fazer, vai ser uma, uma, uma... vamos ter formação...ah...cinquenta horas, vinte e cinco mais vinte e cinco...ahhh...

Especificamente sobre o processo de autoavaliação?

E7: Já estou habituado! Eu, que normalmente em setembro, meto-me sempre em ações de formação! Aqui um aparte, também: o ano passado, em setembro, meti-me numa ação de cinquenta horas dos quadros...interativos! Onde é que eles andam! Nunca mais...desde, desde dezembro que não olho para um!

Que apreciação faz da utilização do modelo CAF, agora que já passou algum tempo? Que apreciação é que faz então deste modelo, na altura...?

E7: O modelo CAF...ah é um bom modelo de, de, de...para desenvolver o processo de autoavaliação acho um bocadinho formal, um bocadinho preso, não tem...falta-lhe um bocadinho de dinamismo, de elasticidade, quer dizer...acho que, achei-o, desde o início, ah talvez, talvez por falta de formação nessa área. Quando uma pessoa enfrenta...

Pronto, mas, na prática, o que é que sentiu? O modelo foi implementado?

E7: Foi implementado e...

Mas há-de haver constrangimentos e há-de haver algumas dificuldades que, se calhar, que sentiram, ou não? Ou nem por isso?

E7: Claro...hum...teve... O modelo teve dificuldades em ser implementado, talvez porque havia...

É um modelo fácil, se calhar ou não? É isso que...

E7: Hum... Fácil, demasiado...hum...não...demasiado formal, demasiado, demasiado...ahhh estruturado! Muitos quadros, muitos, muitas, muitas referências, muitos indicadores, muitas coisas que a maior parte das pessoas fugiam um bocadinho àquilo, quer dizer, punham-se, assim, de pé atrás, "Mas, porque é que vamos fazer isso tudo"? Quer dizer, houve ali, houve ali um certo...assim umas certas reticências, umas certas, uma certa oposição...acho um certo travar das pessoas...não, não...

Então, não foi, assim, um modelo que se calhar acabou, na prática acabou por não ser assim tão acessível quanto isso?

E7: Não... Na minha, na minha opinião, não! A primeira fase... Ultimamente, agora há dois anos para cá, a noção que as...que já se conseguiu é assim tipo...

Já estavam mais familiarizados se calhar com o modelo? Mesmo numa fase inicial, se calhar, foi mais difícil, não é?

E7: Sim, sim! Já se conseguiu impor melhor e as e os, os...a escola...toda a, toda a, toda a comunidade escolar já aceita, aceita quase com o inevitável imple... continuar-se a implementar a autoavaliação! Primeiro havia uma certa relutância em aceitar, as pessoas aceitarem terem que ir fazer a autoavaliação...

Cá está! É o desconhecido, não é? Quer dizer, não sabiam bem...

E7: É! "Fazer a autoavaliação, mas para quê, porque o fim...porquê, mas deixem isso para a inspeção, quer dizer! Havia, houve, houve muito, houve, houve a meu ver, com aquilo que eu vejo, ainda por cima estávamos na altura estávamos numa fase em que estavam cá muitos professores que já não estão cá agora! Houve já trinta ou quarenta professores que se foram embora! E essas pessoas eram pessoas que tinham muita relutância e travavam muito com novidades, com coisas dessas de avaliação, de autoavaliação e objetivos, depois estava tudo misturado, a avaliação docente, aqueles problemas todos, e as pessoas ah...andavam todos de pé atrás a tudo o que fosse avaliação! Se fosse autoavaliação, fosse avaliação externa, fosse tipo que...

Mas depois foi feito o primeiro relatório de autoavaliação, não é? Como é que foi feito esse primeiro relatório, esse... não sei se já fizeram, já fizeram alguns, não é? Alguns relatórios de autoavaliação, Como é que têm sido, feito?

E7: O primeiro, o primeiro relatório que foi feito pelo...após conclusão da, da, da primeira fase do, do, da CAF! Foi feito pela equipa. A equipa apresentou o relatório de autoavaliação da escola! Nós avaliámos...

E o que é que têm em conta nesse relatório? O que é que costumam ter em conta nesses relatórios de autoavaliação?

E7: O, os, os relatórios, o relatório de autoavaliação serviu, naturalmente, de referência para...ahh...encontrarem pontos, os tais pontos fortes, os pontos fracos...

É elaborado pelos elementos [da equipa], quer dizer que os elementos...?

E7: É bom! É mesmo mais ou menos!

E7: Sim! E...

E focam essencialmente aspetos...ahhh...?

E7: Os aspetos relacionados com o funcionamento das, das lideranças, lideranças intermédias, ah...ah...os resultados dos alunos, as relações...ahhh...as relações entre, entre as diversas estruturas, a segurança...ahhh...mais...todos aqueles campos...

Mas, em termos...estou a dizer...em termos estatísticos ou descritivo...?

E7: É descritivo e estatístico! É! Tem as duas coisas! Ahhh... É trabalhado, portanto, com base, essencialmente, [em] toda a informação recolhida, toda a avaliação [que] foi feita da informação recolhida e depois faz, há uma descrição, e os quadros, montes de quadros de estatística! Alguns não dizem nada! E outros têm que ser muito bem explicados! A pessoa quando começa a entrar naquilo, começa a perceber melhor...

Para que tem servido o processo de autoavaliação?

E7: O que é que vejo? O processo! O processo serve...ahhh...internamente...

Quer dizer, mesmo a nível prático aqui na escola o que é que... Para que tem servido? Se considera que, de facto...contribuiu...tem contribuído para alguma coisa?

E7: Sim! É... Quando nós estamos a fazer uma autoavaliação...ahhh...isto é quase como um exame de consciência, temos que ver o que é que fizemos mal, o que é que fizemos bem...o que é que vamos tentar deixar de fazer mal e o que é que vamos tentar fazer melhor daquilo que fizemos bem, portanto! E todo, todo o processo de autoavaliação que temos desenvolvido...ahhh...constatamos sempre quais, de facto, são as dificuldades, os constrangimentos, o que é que podíamos ter feito melhor, o que é que não fizemos, porque é que não fizemos, porque foi falta nossa ou foi falta de recursos, ou não foi...e depois tentar as tais áreas de melhoria porque se caminhámos até aqui...se podemos ir mais além! São as tais metas que o Ministério impõe! Agora já são...é o Ministério que já impõe metas, mas isso é outro tipo de metas, não é! Aqui nós temos as nossas próprias metas, que podem estar ou não condicionadas pelas metas do Ministério, ou pelas inf... ou pelos relatórios da avaliação externa, não é? Nós, nós neste momento, estamos a trabalhar essencialmente com base no relatório da avaliação externa.

Quer dizer, depois deste processo, poderiam considerar, afinal isto não veio trazer nada de novo, ou, de facto...

E7: Não! Traz! A escola...

Acrescentou alguma coisa?

E7: Sim! Algumas coisas! Melhorou! Melhorou pelo menos a consciência, no mínimo, no mínimo melhorou a consciência dos...enfim...daquilo que somos...do que temos de...como queremos ir! Isso, isso é que é o objetivo de uma autoavaliação! A autoavaliação não tem implicações, a autoavaliação não tem implicações...o aluno...se o aluno tem média de dez e me pede vinte, aquilo não tem implicações nenhuma, não é, é uma autoavaliação que ele faz, não é? Os alunos fazem a autoavaliação no fim do ano...todos os nossos alunos...a gente...agora está na moda fazer-se...antigamente também se fazia, mas era mais informal! Agora é uma fichazinha e tal! Tudo ali como deve ser! Mas se ele não tem consciência daquilo que vale, ele pode pedir vinte e, no entanto, só tem média de dez! Agora, nós não podemos também temos...eu digo autoavaliação serve para termos consciência das nossas dificuldades, dos nossos defeitos, das nossas qualidades, dos pontos fortes, dos pontos fracos, dos constrangimentos, dos, das carências decurso...

É, nesse aspeto, tem ajudado, é isso?

E7: Ajuda! Ajuda substancialmente, porque tem esse, tem esse efeito, é um efeito ah...de...ah... diagnóstico, um efeito de projeção para o futuro! Ahhh...e, além disso, tem a vantagem de, de, de manter sempre uma certa dinâmica! Não para! Continua sempre, quer dizer, não, não fechamos a porta e quem vier atrás, enfim, não! Nós continuamos e estamos a trabalhar, estamos em julho, mas já estamos a trabalhar a pensar no mês de agosto e no mês de setembro. Há uma dinâmica e foi essa dinâmica parece que não existia! Nunca, nunca tive consciência aqui que existisse uma dinâmica de dar continuidade a determinados aspetos de melhoria, de tentar ultrapassar determinados aspetos negativos, parece que o que estava mal, pronto, tem que estar mal, era quase fatídico, e aquilo que estava bem, então, pronto, vamos manter isto bem e não se pode melhorar, porque isto agora está bem, não se mexe! Não! Ahhh... O Observatório, o Observatório e a equipa de autoavaliação toda...ahhh...ahhh...é essencialmente, criou essencialmente, a meu ver, esta dinâmica de autoavaliação e, e de nos projetarmos para o futuro. Tentarmos ir sempre mais além! Isso foi...

Em que órgãos e estruturas [administrativas] é feita análise, em que são analisados os resultados deste processo de autoavaliação? Dos resultados da autoavaliação?

E7: O processo de autoavaliação? Como já disse... Sim. A própria equipa avalia! Estivemos agora a fazer avaliação das ações de melhoria!

Há mais órgãos a analisar isso?

E7: Depois. Sim! A equipa avalia...ah...o Conselho Geral avalia...superiormente...o Conselho Geral...ahhh...e naturalmente, quer dizer...ah...quando nós, quando nós estamos a, estamos a... Sim! Nos, nas...nos grupos, não propriamente, mas nas, nos departamentos, sim! Os departamentos, sim [também analisam]! Os departamentos...ah..., os, os departamentos curriculares, portanto, os quatro departamentos, fazemos uma avaliação...ah... É apresentado o que se está a fazer e aqui...e quais são as... Sim, em termos [estatísticos] quais são os objetivos, quais são as áreas de melhoria que estão a ser desenvolvidas, o que é que se pede aos colegas, ah, e depois, nas reuniões, das outras estruturas, do pessoal auxiliar, são os operacionais, o pessoal administrativo...ahhh...ahhh...também são motivados e para apresentarem...é-lhes comunicado o que está a ser feito e naquelas áreas em que eles podem participar...ahhh...pede-se também a sua intervenção e a sua participação mais ativa. Ah... Noutros órgãos...o [Conselho] Pedagógico também faz o... eu não faço parte do Pedagógico, não sou eu... mas...fazem uma leitura, fazem uma leitura...o, o, o Pedagógico sempre.

E a Associação de pais?

E7: Sempre que, sempre que os objetivos que estão definidos em certas áreas ah...tocam com os aspetos direcionados no [Conselho] Pedagógico, porque há áreas de melhoria que passam pelo Pedagógico, nomeadamente...

E de que modo é feita a análise em Conselho Geral?

E7: O Conselho Geral faz o... O Conselho Geral... Eu... Normalmente, normalmente, normalmente a avaliação do processo como ele está a decorrer é feito pontualmente, ah...pelo, ou pelo presidente ou pela diretora! Portanto,

neste momento estamos...faz-se o ponto da situação. No final, no relatório, ah, no relatório, na, na, no final do ano ou no início do ano seguinte, neste caso, em setembro faremos um apanhado...

O presidente do Conselho Geral, neste caso, trabalha quanto tempo?

E7: Sempre! Sempre!

Mas a apresentação, por exemplo, em Conselho Geral é...não é feita pela diretora?

E7: A apresentação normalmente é-me enviada, é-me entregue, se for, se for em termos documentais, é-me enviada e eu apresento... Normalmente é assim. Os documentos que vêm da, da, dos outros órgãos são-me enviados e eu apresento-os...

E faz uma apresentação, pronto...para o Conselho Geral?

E7: Sim. E...

E debatem? E debatem e fazem reflexão?

E7: Sim! Sim! E fazemos depois o debate. Exato!

Que avaliação faz do grau de consecução das ações de melhoria? Neste momento, já houve uma primeira fase, em que, se calhar, já foram concretizados alguns planos de melhoria. Neste momento, como é que vê o grau de concretização das ações de melhoria?

E7: Neste momento e em termos, assim, muito gerais, por aquilo que estivemos a, a ver...ahhh...algumas áreas de melhoria atingiram um ponto alto de, de...ahhh...de facto, de eficácia, de operacionalidade, ah, mas outras, ponto médio, raramente deixamos uma ação... raramente deixamos cair alguma ação, a não ser que seja, impraticável, por falta de recursos.

Mas, mas tentaram, por exemplo, das ações que tinham, no final do primeiro ciclo avaliativo...ah notaram se...?

E7: Ah... A maior parte!

Completaram?

E7: Sim!

Conseguiram atingir? Ou [houve] alguma que continuou ainda como ponto fraco?

E7: Setenta por cento, oitenta por cento. Ahhh... Nalgumas áreas...das cinco ações, das cinco áreas de melhoria, houve algumas ações, não muitas, cada área de melhoria tinha várias atividades, quer dizer, a área de melhoria divide-se, muitas vezes, em várias atividades e nem sempre se conseguem atingir todas, ou desenvolver todas, mas a maior parte foram feitas, e a maior parte significa acima da média, portanto, entre os cinquenta e os oitenta por cento e, nalguns casos até...perto dos cem por cento. Portanto, houve, de facto, uma grande...ahhh...ah...

Em termos, em termos de grau de consecução...consideram que...?

E7: Uma grande... Exacto! Houve um grau elevado de, de, de, de conclusão de atividades e, e nalguns casos, elevado, alto, vamos lá, e, noutros casos, médio! Ah...

Então, quer dizer, que no final do segundo ciclo detetaram outras ações, outros pontos a melhorar que não foram aqueles, porque aqueles já tinham sido... Ou continuaram com esses?

E7: Não. Continuam-se! Não, não se alteram! Pode-se acrescentar um ou outro, mas é...

Mas, detetaram outros? E que acrescentaram?

E7: Pode-se acrescentar! As ações, as ações de melhoria dividem-se em atividades. Têm determinado tipo de objetivos! Objetivos...

Quiseram continuar...?

E7: Pois, pois. Pode-se, repare se, se uma atividade, se uma atividade ah se traduz apenas numa, numa, por exemplo, numa ação de formação nas TIC para os funcionários, era uma das minhas, das áreas... É uma atividade, a atividade fez-se, portanto, fez-se, teve cem por cento de, de consecução, de resultados, de eficácia...porque foi feita a ação de formação...mas não podemos ficar por aí. Então o que é que é preciso mais? É preciso ligar, depois, com outras atividades. As outras atividades serão aproveitar aquela ação de formação, tentar implementar o uso de, de computador na sala do pessoal...ahhh...abrir o *blog* ou, ou uma disciplina no *moodle* só para aquelas áreas...e estão-se a fazer outras! Podem não ter sido atingidas, mas estão-se a desenvolver ou a implementar! Porquê? Porque estão ligadas umas com as outras! Noutras ações de melhoria [que] visam mais o resultado. Há ações de melhoria que visam apenas aquele resultado.

Resultados académicos, não?

E7: Resultados académicos, ahhh...melhorias em certas áreas, aspetos disciplinares... Aí, é evidente que as atividades são desenvolvidas e ponto final! [As atividades] Foram desenvolvidas. Melhorou-se! Ah... A partir daí, a escola tem uma melhor, um melhor desenvolvimento e uma melhoria naquela área. É evidente que se pretende uma...como ação de melhoria...ah, ah, enfim, que os alunos, por exemplo, em termos de, de...que os alunos frequentem aulas de apoio e, depois, em termos estatísticos, chegamos à conclusão que, de facto, melhorou do ano anterior para este ano. Houve mais aulas de apoio de Português ou Língua Portuguesa ou de Matemática ou...é evidente que a estatística indica os resultados, enfim, melhorou-se, mas, quer dizer, não se pode melhorar até ao infinito, mas pode-se melhorar... Melhorou-se cinco por cento, para o ano pode-se melhorar mais dois por cento ou... É como as tais metas! Até atingir pontos! Há que...é isso que se pretende nas ações de melhoria, é desenvolver atividades que depois, no seu conjunto, essas atividades nos apresentem um modelo de melhoria

daquela área, naquele, naquele, naquela área de melhoria, portanto naquele tema que se pretende! Porque repare, eu estou a trabalhar numa [área] que é “*Ligações com a comunidade*”. Faço parte da equipa. Nas “*Ligações com a comunidade*”, os, os, os encarregados de educação fizeram imensas atividades, fizeram aquela, o simpósio sobre o álcool, outro sobre a violência doméstica, portanto...e participaram na festa da flor, participaram em mais umas atividades...ahhh...houve uma ligação...tentaram maior comunicação, ligação através da plataforma *moodle*, por aí fora! Aquelas atividades que lá estão enumeradas quase todas foram atingidas, praticamente. Lá está, o modelo e a ação de melhoria atingiu resultados e fez...desenvolveram atividades! Agora, pura e simplesmente se não concluíssemos aquelas atividades, como é que nós chegávamos depois à conclusão da prática? Como é que visualizávamos, como é que apresentávamos boas práticas, sem ter algo concreto? É difícil! Daí a tal ligação entre as ações de melhoria e as atividades que são desenvolvidas com base...com...apontando para aquele fim!

Que consequências tem tido o processo de autoavaliação no funcionamento da escola e na organização, por exemplo, nos resultados? Se notou...se houve, de facto, alguma ligação, por exemplo, com melhoria de resultados ou melhoria dos documentos orientadores da escola?

E7: Sim, houve uma melhoria substancial, por exemplo, nessa área, da informação e documentos orientadores...

Houve algum impacto do processo de autoavaliação nesses aspetos?

E7: Houve, houve. Sim! Sim! Uma das áreas era essa, de facto...e houve impacto também nessa área. Porque melhorou, melhorou-se substancialmente a comunicação, através dos documentos, os documentos-modelo, os documentos...ah...dos diversos órgãos para, para que as pessoas pudessem, de facto, todos os agentes escolares pudessem...ah...desenvolver as suas atividades.

Mas, quer dizer, foram melhorados em consequência...mesmo por haver autoavaliação, eles tiveram que ser reformulados e melhoraram isso?

E7: Sim, sim! Sim! Foram reformulados muitos deles e melhorados. O suporte, os suportes informáticos...ah...suporte digital e certos documentos, portanto, hoje, hoje temos, de facto, um, um, um conjunto de documentos-modelo, um conjunto de documentos de informação, um conjunto, de, de facto, de, de, de, de meios e instrumentos capazes de, de facto, de responder a quase todas as circunstâncias!

Então, o impacto esteve, por exemplo, esteve...cá está, na comunicação? Melhorou?

E7: Na comunicação. Sim, sim! Informação e comunicação!

A nível, por exemplo, [d]os resultados escolares? (Eu sei que é difícil, mas, não sei se poderá ter tido, indiretamente algum impacto na, o facto da autoavaliação...ter tido algum impacto na, nos resultados... académicos...)?

E7: A autoavaliação dificilmente... Pois! Pois! A autoavaliação dificilmente terá um impacto imediato nos resultados. Pode é indiretamente influenciar...é...influ... Ao fazermos a autoavaliação, dizendo que: nesta área é preciso mais apoio, nesta área é preciso...nesta área temos que mudar o esquema de, de colocar professores nesta... por causa dos laboratórios, os professores...mais experiência, menos experiência... Ora, ao fazermos essa avaliação, indiretamente vamos depois influenciar, vamos tentar influenciar a melhoria naquela área pedagógica...lá está, uma área já mais pedagógica!

Mas, neste momento não conseguem estabelecer ainda nenhuma relação entre...direta?

E7: É difícil, assim, a curto prazo e com base... Mas, já há umas relações...

E, por exemplo, a nível de, do trabalho dos professores, o processo de autoavaliação trouxe alguma mudança a nível do envolvimento dos professores?

E7: Sim. Sim. Nalgumas áreas, sim! Sim! Há...há... Sim! (mudança a nível do envolvimento dos professores) Os professores, por exemplo, nesta escola faz-se...sem querer...na ... uma coisa que também se deve fazer articulação curricular todas as semanas, quase! Os grupos têm que reunir, os coord..., os departamentos reúnem, portanto, nós chamamos-lhe articulação, as reuniões de articulação! Isso resultou da necessidade de estabelecer ligações, porque era, era uma das falhas que estava no processo...na, no relatório de auto, de avaliação externa que era a falta de ligação nas lideranças intermédias...estava lá escrito, está lá escrito se for ler! Os pontos fracos...

Sim. Pode ter melhorado!

O facto de terem detetado isso...ah...o processo de autoavaliação contribuiu... para que esse aspeto melhorasse a nível de comunicação?

E7: Sim! Sim. Foi um dos aspetos em que melhorou... Há muito melhor, há muito melhor ligação entre, entre todas as estruturas, as lideranças, as lideranças, a liderança, lideranças intermédias...os, os, os, as funções, os órgãos, as estruturas, há uma melhor ligação!

Como (é que) conseguiram mudar, por exemplo, melhorar a ligação com o meio?

E7: Com o meio? Com a comunidade? Isso melhorou, melhorou com as atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação, pela Associação de estudantes, pelas, pela universidade da terceira idade [de] que faz parte o coral *Fidelis*, vieram cá, tiveram aqui uma participação de atividades, aqui, nas festas que se fizeram! Portanto, há, houve, de facto, um maior envolvimento e esse envolvimento resultou, de facto, da tal necessidade de aproximar a comunidade à escola.

Em sua opinião, os resultados da autoavaliação têm impacto a nível interno, [ou] a nível externo?

E7: Sim, têm impacto a todos os níveis! Quer dizer...não, não é um...quer dizer, não sobressai, não é, não é imediato...

Mas, quer dizer, por exemplo, acha que a nível interno terá mais impacto?

E7: Tem mais, tem mais...inicialmente, na primeira fase, o impacto é, essencialmente, interno, depois vai-se tentando conseguir que haja também um impacto externo com base na, nos, nos mecanismos que são criados para...ahhh...divulgar quais são as boas práticas de comunicar com o meio, de...enfim, de chamar, inclusivamente, a comunidade cá dentro!

Portanto, não podemos melhorar os outros sem nos melhorarmos primeiro a nós!

Mas, por exemplo, a comunidade...considera que a comunidade, por exemplo, dará mais relevância, por exemplo, a rankings que saem a nível nacional?

E7: Não necessariamente! Não! Hoje em dia a comunidade escolar, as...toda a sociedade... toda a sociedade civil...

Ou dá valor a este processo de autoavaliação que a escola está a [fazer]?

E7: Eu creio que, em minha opinião, já não se dá tanto valor aos *rankings*, dá-se mais valor ao trabalho que se faz no dia-a-dia e alguns resultados podem ser apresentados pontualmente. Isto é como diz a *Bíblia*, nem que haja só um justo, nem que haja só um aluno que consiga um bom resultado, numa turma de profissional [que] começam [com] vinte [alunos], acabam cinco...se houver um que conseguir um emprego, conseguir uma boa colocação, se estiver a trabalhar naquilo que gosta de fazer, na sua área de especialização, já é bom, já é positivo! É quase uma mensagem bíblica, mas é assim! Portanto, isso é o resultado, isso é algo que pode ter mais impacto do que...vamos para um *ranking*...estarmos em duzentos e cinquenta ou em trezentos, isso não, não, acaba por não ter, não ter mais que relevância do que aquilo que é a estatística, que são os valores...

Então, o processo de autoavaliação já começa, se calhar, a ter algum impacto para a comunidade...?

E7: Sim! Não é, não é o processo que dê resultados imediatos, mas, a pouco e pouco e eu noto, nos últimos anos... A comunidade escolar, a comunidade escolar já começou há uns tempos para cá, não muitos, há...para mim há dois anos para cá é que a comunidade escolar...ahhh...a própria escola e a comunidade envolvente começou, de facto, a dar valor, a dar peso a este processo, a, a, a retirar as vantagens...ahhh...e, e a acompanhar inclusivamente...ahhh...o, os objetivos, a, a definição e redefinição de objetivos deste processo, porque entendeu, entendeu e bem, depois de um processo de aprendizagem que todos nós temos processos de aprendizagem, que era importante este, este modelo de autoavaliação para nos ajudar a enfrentar o futuro!

Considera que o processo de autoavaliação tem sido uma metodologia regular e sistemática? Em que medida é que isso tem acontecido?

E7: Ah, o processo tem altos e baixos, quer dizer, tem fases em que vamos muito bem, em que toda a gente tem disponibilidade de tempo, depois tem aquelas fases em que temos mais dificuldades, porque nem toda a gente tem disponibilidade, porque há o processo de avaliação dos alunos, há as reuniões, há, há os exames, quer dizer, há as férias, há as situações mais difíceis da sociedade civil tem, aí, como, como é natural, com altos e baixos, com crises ou sem crises, com eleições ou sem eleições... Portanto, isso podem criar, mas nós continuamos.

Mas, assim, de um modo geral, o processo tem-se mantido regular?

E7: De um modo geral, o processo tem-se mantido com uma certa dinâmica! Irregular. Independentemente de todos os obstáculos, e de todas as... enfim...

Quem monitoriza, realmente, todo [o processo]...tem [feito de forma regular] ou é assim pontualmente?

E7: Temos monitorizado sempre! O processo tem sido acompanhado, as equipas têm trabalhado... Não! As equipas têm trabalhado, trabalham, quase, não digo diariamente, mas insistentemente...ahhh...

Mas, como eu percebi que tinham relatórios trimestrais, dá-me ideia que...

E7: Ah, mas isso, isso é apenas o acompanhamento feito a nível do órgão cúpula, órgão superior, o órgão deliberativo, o órgão consultivo, que, que tem necessidade de comunicar a toda a, a todo um grupo de pessoas o que é que se está a fazer! Não fazem parte...

Mas, há de fazer um trabalho regular ao longo deste...?

E7: Sim, sim! Se eu peço, peço...ahhh...ahhh...ou a direção, ou a coordenadora do, do Observatório, ou eu mesmo, que faço parte do Observatório, faço. Vou... Sempre que há conselhos ah conselhos...sempre que há conselhos, eu faço! Faço o ponto da situação, fazemos uma avali...tanto avaliação...pode ser uma avaliação de um mês para o outro, pode ser a tal avaliação regular, do processo de avaliação, de autoavaliação!

As reuniões da equipa de autoavaliação são, vá lá, periódicas ou é conforme...?

E7: São periódicas! São periódicas de acordo com as necessidades! Pode ser de quinze em quinze dias, pode ser de dois em dois meses, de acordo com as necessidades do próprio cronograma. Não há regularidade! Não é mensal! Não, nem é possível! São, são tantas (é tantas) as pessoas, com tantos cargos diferentes, que até é difícil conseguir um horário! A última reunião foi no dia vinte e dois de junho, hoje são treze, portanto, foi há três semanas atrás, depois tivemos...depois em maio não tivemos! Tivemos a última, foi em abril. Podemos estar dois meses ou três, depende das interrupções letivas, dos processos de avaliação, das reuniões de avaliação...mas, mas vamos sempre comunicando. Há sempre muita informação, através de *e-mails*, através de informação da coordenação, as pessoas estão sempre em ligação.

E o que é que pensa ser necessário para que o processo de autoavaliação se constitua uma metodologia de melhoria sustentável? (Ou seja, o que é que o processo poderá ainda...ou o que é que poderia sugerir para que o processo, realmente, viesse a continuar de uma forma para... contribuísse para a melhoria...)

E7: Bom! Ahhh... Primeiro tínhamos que ter mais meios, tínhamos que ter mais meios, isto é, as pessoas, neste momento, é assim, as pessoas nem têm horas para isto. Não têm horas. É tudo fora dos horários...componente não letiva e, muitas vezes, para além da componente não letiva... Ahhh... Tenho, tenho duas horas para isto, porque faço parte do...da componente não letiva porque faço parte do órgão estratégico, não é? Do tal Conselho Estratégico! Isso não tinha, porque dantes não tinha! Agora, como sou o presidente do Conselho Geral, tenho duas horas para isto! São as únicas duas horas que tenho do Conselho Geral! Do Conselho Geral não tenho horas, quer dizer, as horas que tenho são do Observatório da Qualidade! Portanto, para...se se criasse podia-se...para, para dar mais sustentabilidade, ou para criar um processo de autoavaliação mais sustentado...quer dizer...

O que é que o processo poderia, vá lá, como há pouco tínhamos falado um bocadinho de alguns constrangimentos, o que é que poderia melhorar no processo, para ele, de facto, ser um processo sustentável, que se mantivesse eficaz e continuado? Que sugestões é que faria? Alguma modificação no próprio...?

E7: Pois! Bem, quer dizer eu... Não, este processo, repare, não é fácil, não é fácil ir para além daquilo que já foi criado! Temos uma equipa que está por detrás de nós a criar...ahhh...a trabalhar...ahhh...eu não sei...ahhh...no ponto de vista, no ponto de vista organizativo...ahhh...talvez, o que falta mais aqui, a meu ver e o que teremos é uma lacuna, poderá ser uma lacuna, o que falta mais aqui é a participação de todos os intervenientes, porque, ao longo do ano, o principal problema que nós nos defrontamos é esse, é que todos participem. Quer dizer, podemos estar aqui cinco, podemos estar sete, mas nunca está a equipa toda. Ahhh...os outros passam ao lado! Os outros não fazem parte da equipa, portanto isso é criar mecanismos, criar um mecanismo ou vários, ou mecanismos, com alguma distribuição do tempo, durante um ano e que todos os elementos da comunidade escolar possam participar, dar o seu contributo, ou através de um inquérito ou através de, enfim, de intervenções... Ah... Já falámos aqui na formação, mas a formação vai ser só direcionada para os membros da equipa. Portanto, essa...a mim, no meu ver e ao longo destes anos constatei é a principal lacuna é essa e, aliás, foi sempre o ponto fraco deste trabalho, é falta de colaboração dos outros, porque a equipa trabalha, a coordenadora trabalha imenso, os outros é os coordenadores, também participam, das várias atividades. Mas, fora daí não há envolvimento! Não há...não, não... Nota-se que os outros, todos os outros membros da comunidade, professores, não professores, parece que passam um bocadinho ao lado! Isso da autoavaliação para aqui... Há uma certa dificuldade de motivar as pessoas para a autoavaliação. Tem que se criar mecanismos para isso! Que mecanismos? Isso aí deve fazer parte da imaginação, da criatividade! Poderemos encontrar alguns, não é? É evidente...

Considera que as ações de melhoria têm, de facto, contribuído para superar os pontos fracos da escola? Em que medida?

E7: Sim! Sim...algumas ações apontam essencialmente para ultrapassar esses pontos fracos, nomeadamente todos aqueles que são referenciados, como eu já disse na, na... Pode-se ir buscar atrás aquilo que já disse. Pois, até à parte da liderança, das relações entre estruturas, tudo isso, a disciplina...a própria segurança...todos esses aspetos resultaram ah...algumas melhorias e algumas maiores que outras, não é, mais substanciais que outras, devido, precisamente à intervenção da equipa, das ações de melhoria!

E qual é o contributo da assessoria, da *Another Step*, neste caso, para a própria continuidade do processo, para a sustentabilidade do processo?

E7: É, é essencialmente... A contribuição da, da assessoria é essencialmente do ponto de vista definir, definir calendarização, definir etapas, definir estratégias, portanto, estruturar a avaliação, agora, até aqui vão fazer isto...daqui para a frente vão fazer isto, depois...e fornecer alguns instrumentos! Fundamentalmente, é para isso! Tem sido para isso!

Mas, quer dizer, mas eles têm...ahhh...sem eles [os elementos da assessoria externa] o processo continuaria para a frente ou eles são necessários, de facto, para que o processo se mantenha?

E7: Se nós conseguimos ser autossuficientes? No futuro, com formação!

Mas, quer dizer, o processo consegue aguentar-se sem a própria equipa?

E7: Sim! Sim! Sim! Este processo... Eu analisei os documentos, desde 2006 para cá, que nos foram entregues pela CAF todos aqueles, aquela documentação que é muito vasta, aquela, aquela documentação em termos de base, vamos lá. Creio que se tivermos mais alguma formação no futuro, poderemos ser autossuficientes em termos de autoavaliação!

Mas, mas eles contribuem...?

E7: Sim! Nesta fase são importantes! E dão, deram o arranque...quer dizer, não preciso andar com o instrutor da condução se eu já aprendi a conduzir, não é? A pessoa não anda toda a vida com o instrutor ao lado!

Mas, se quisessem manter o processo à parte da...quer dizer, se a empresa... Podiam prescindir da empresa e manter o processo na mesma? Conseguiam fazer isso?

E7: Sim! Sim! Desta fase ainda falta um pouco! Estamos num caminho ainda...precisamos de mais...precisamos de formação, precisamos de...mas, no futuro, isso é natural que aconteça!

Como considera a adesão da comunidade escolar a estas estratégias de consolidação e melhoria, de um modo geral?

E7: Ehhh... Como eu já referi, inicialmente foi um bocado fraco, mas agora tem vindo a melhorar. Pois, agora tem vindo a melhorar... Há maior adesão, maior adesão nos últimos dois anos para cá!

E em que medida é realizada a comparação de resultados com outras escolas? Não sei se a escola tem essa preocupação...?

E7: Ahhh... Neste momento ainda não estamos a trabalhar nesse campo! Já, já, já se fizeram... Pois, já se fez alguma comparação, mas ainda não está...não há bases, quer dizer, não foi feita em termos...ahhh...formais, em termos, em termos de, de facto, de dados concretos, quer dizer, portanto, fala-se só...

Mas há uma intenção da parte da escola?

E7: Sim! Para aí, no futuro vamos fazer...aliás, já...agora não, mas aqui há uns meses atrás tivemos aqui uma reunião do Observatório em que se falou nisso! Tentámos...houve...já se falou e já se tentou...já se apresentaram alguns dados, mas não é nada ainda de válido cientificamente, nem há dados concretos, mas no futuro, isso é uma etapa...será uma etapa futura nem, nem a própria equipa de assessoria avançou ainda com essa, com essa etapa, vamos lá, essa [etapa] de comparação.

Então, mas não estabeleceram nenhum protocolo, nada? Quer dizer [que] tenham estabelecido contacto com outra escola, nesse sentido de...?

E7: Não! Há contactos informais, isso há! Contactos há, entre as direções! Não, não há nenhum protocolo, para já! Não, não formalizado... Em termos formais não existe ainda, mas no futuro é possível que venha a existir!

E finalmente, que relação estabelece entre o processo de autoavaliação e os contratos de autonomia das escolas?

E7: Oh... Isso é uma pergunta um bocado difícil, porque isto [de] falar de autonomia de escolas, nos tempos que correm... Quer dizer, teoricamente tudo apontaria que a autoavaliação seria um passo importante ou um com...ou um percurso para a autonomia... Pronto, para um contrato de autonomia mais... Na prática, não acredito muito nisso, porque é fácil um contrato de autonomia, eu já, já li alguns e...

Porque também há poucos, não é?

E7: Pois! Há poucas, há pouquíssimas...e, e que dizer, não, não, não ponho, não ponho de parte a... no futuro, isso não possa acontecer. É um processo longo, longínquo, e que pode demorar alguns anos, mas ah é possível, é possível, temos de ser ambiciosos, não é? Se isso trouxer vantagens para nós e para os alunos, vantagens profissionais, para mim pessoalmente já não porque já estou reformado. Mas daqui a meia dúzia de anos...

A escola, neste momento, estaria preparada, dado que já fez dois ciclos avaliativos...estaria preparada?

E7: Para um contrato de autonomia? Não, está!

Ainda teria que ter um processo de avaliação mais...?

E7: Eu, eu aposto, aposto talvez na...ao fim deste processo 2009-2013, vamos, poderemos apontar depois 2013-2017 já com o objetivo desse tipo! Talvez! Nós trabalhamos por etapas e eu... Temos que conhecer os nossos limites e, neste momento, estamos limitados a isto, temos, temos, temos algumas metas a atingir, temos muitas tarefas, a escola tem passado por dificuldades, porque as escolas também a escola, a própria escola, estrutura, edifício, está numa fase, não se sabe se vai para a frente se não vai, porque isto estava para...para ser requalificada há um ano atrás e, entretanto, isto não foi... Houve intervenção aí da autarquia para que isto ficasse parado, porque este edifício novo estava para ir abaixo todo. Este edifício novo tem dez anos!

E queriam deitar abaixo, agora, não é?

E7: Não, o projeto...lá da Parque Escolar era para fazer, para requalificar isto tinha que ir este abaixo! Ahhh... Mas, portanto, isso também nos prejudicou um bocado! Isso é apenas um constrangimento físico, de natureza...tem a ver com os recursos, vá! Porque houve aqui muita coisa, a tal história dos quadros interativos, as oficinas, os laboratórios, isto, isto está tudo parado em termos de qualidade e de avanço, por causa da requalificação. Estamos há um ano parados! Agora, trabalhar nestas condições é difícil. Isto é apenas um ponto, fazer uma chamada de atenção aqui. Nós estamos a trabalhar há um ano, de há um ano para cá...como...em cima da corda...não sabemos, se isto vai para um lado, se vai para o outro, porque era para se fazer, modernizar e requalificar a escola! As obras deveriam ter começado em junho do ano passado e pararam.

Quer dizer em termos físicos também pode ser um constrangimento em termos de implementação...?

E7: É, e forte! É, e forte! Uma coisa é trabalharmos tendo condições, tendo meios...ahhh... tendo, de facto, para as, para as, para os alunos, especialmente virado para os alunos, a biblioteca, os, os laboratórios, as oficinas, tudo isso que nos permitem dar aos alunos aquilo que eles...

Mas seriam aspetos a melhorar fisicamente?

E7: Fisicamente! Isso iria melhorar e, naturalmente... ahhh...

Mas não está identificado como... Não está nas ações de melhoria?

E7: Não! Não! Nós ultrapassámos isso! Porquê? Porque isso são contingências que estão fora da nossa alçada e da...

Mas sabe, cá está, mas tem consciência de que existe, mas não foram formalizados no processo de ação de melhoria?

E7: Não, não foi! Não contamos com isso! Não se falou nisso! Não, não temos recursos! Se eu, se eu quero melhorar os serviços administrativos, mas só lá tenho...precisava de três ou quatro pessoas a trabalhar e só tenho uma que sabe fazer alguma coisa, como é que eu vou melhorar os serviços administrativos? Isto é um exemplo! Pá! Se os serviços estão mal instalados, se não têm meios, se não têm equipamentos, se aquilo não, não... Estávamos a contar nesta altura já estar no edifício novo e com todas as condições e que as coisas poderiam funcionar, é evidente, não é? Melhorava-se o serviço em termos de qualidade e em termos de público-alvo, nomeadamente os alunos e os encarregados de educação. Mas, são limitações! Tudo isto são contingências!

E no futuro (quer dizer) em sua opinião o que é que se tornaria, o que é que se torna mais pertinente para a escola, será alcançar um caminho de excelência ou um contrato de autonomia?

E7: Para mim, o mais importante é a excelência! Sempre! Procurar atingir o melhor possível, o melhor possível!

Ou seja, este processo todo...para si seria caminhar no sentido da excelência...ou caminhar no sentido da escola ter mais autonomia?

E7: Não, autonomia...é assim... Sim. Não. O processo...mais... O processo de...excelência! De muito bom para o excelente! Atingir mesmo o topo! Atingir aquilo, porque aí, nós, nós procuramos... A autonomia, a autonomia é uma arma de dois gumes.

Quer dizer, mas, por exemplo isso...mas nota que as...a perceção que tem da escola, há alguma preocupação em, por exemplo, melhorar em termos de resultados...?

E7: Sim! Resultados, excelência, qualidade, boa comunicação, bom envolvimento!

Não há uma preocupação em... outras preocupações...nesse sentido?

E7: Não!

Pronto! Não sei... Pronto! Da minha parte está tudo, não sei se quer dizer mais alguma coisa, a entrevista, realmente, como lhe disse, podia demorar mais um bocadinho! Se há alguma coisa relativamente à autoavaliação que queira dar, alguma opinião que considere que seja importante, que não tenha sido falado de algum assunto?

E7: Eu só tenho... Isto assim, só em termos de, de conclusão, daquilo que se diz, do que se fala e não se diz nada... eu acho que vamos no bom caminho. Temos trabalhado para isso! Refletimos, fazemos o levantamento daquilo que é preciso, tentamos alcançar melhores resultados, dar de facto à...dar o melhor da escola para a escola e para quem está fora da escola e para os alunos, para toda a gente!

Quer dizer, não é uma coisa...quer dizer, foram impostos...ou estão a fazer isto...?

E7: É...a auto... É... Ninguém nos obrigou a fazer isto! Estamos a fazer por *motu proprio*, porque acreditamos que é o, o, o melhor caminho para atingir, de facto o, a, os objetivos que se propõem, o projeto educativo e todo o...e todo....

Mas, todo este processo é, está-se a revelar, realmente, útil ou...?

E7: É útil! É útil! É...

Ou às vezes é como aquelas coisas da avaliação de professores, que isto é uma confusão...e só dá trabalho e burocracia!

E7: Pois! Mas não, não tem nada a ver com isso! Isto...este processo é um processo que tem aspetos práticos, é útil! Vê-se alguma luz ao fundo do túnel, vê-se que podemos alcançar resultados... Ahhh...e estamos a trabalhar todos para todos! Não há aqui divisões, ninguém vai ser avaliado melhor nem pior, estamos a avaliar, avaliar, estamos a avaliar a escola. Pois, não, não há jogo nenhum! Não há aqui, não há aqui...não é, não temos essa preocupação, felizmente! Por isso é que o processo, a meu ver é um...o processo de autoavaliação é um processo que aponta um determinado caminho! Tudo aquilo que aponta um caminho é, é, é uma espécie de GPS, quer dizer, vamos, vamos, vamos ligar e vamos bem encaminhados, havemos de lá ir ter! Pode demorar mais, demorar menos, mas é esse o objetivo da autoavaliação! É a minha opinião!

ANEXO F

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

Anexo F-Quadro III

MATRIZ DE CATEGORIZAÇÃO DE DADOS

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1.A escola antes da implementação do processo de autoavaliação	1.1.Fatores conducentes ao processo de autoavaliação	1.1.1- Locais/Órgãos da avaliação interna 1.1.2- Fatores internos /externos
	1.2.Perceções da escola antes da implementação do processo de autoavaliação	1.2.1 - Resultados académicos/Qualidade de ensino 1.2.2- Principais documentos orientadores 1.2.3 -Trabalho colaborativo dos professores 1.2.4 - Ligação da escola ao meio 1.2.5 - Envolvimento dos professores e pais na vida da escola 1.2.6 - Política de comunicação a nível interno e externo
2.Processo de autoavaliação	2.1.A escolha do modelo	2.1.1 - Razões da escolha do modelo 2.1.2 - Grau de conhecimento do modelo 2.1.3 - Apreciação do modelo
	2.2.Procedimentos e instrumentos	2.2.1-Tipo de Informação recolhida 2.2.2 - Forma e instrumentos de recolha, tratamento e análise da informação 2.2.3 - Relatório de Autoavaliação
	2.3.Participação e envolvimento dos diversos órgãos e estruturas educativas	2.3.1- Equipa de Autoavaliação/Observatório da Qualidade: -critérios de seleção/constituição -atividades desenvolvidas -articulação com outros órgãos e estruturas educativas 2.3.2 - Conselho Executivo/Órgão Diretor 2.3.3 - Assembleia de Escola/Conselho Geral 2.3.4 - Lideranças intermédias 2.3.5 - Associação de Pais
3.Efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação	3.1.Análise e divulgação dos resultados do processo	3.1.1- Divulgação e locais de análise dos resultados da autoavaliação
	3.2.Consequências dos resultados do processo	3.2.1-Melhorias na organização e funcionamento da escola: -reformulação dos principais documentos orientadores -melhoria dos resultados escolares -envolvimento dos professores e pais na vida da escola -ligação da escola com a comunidade envolvente -trabalho colaborativo dos professores -comunicação 3.2.2-Consecução em ações de melhoria 3.2.3- Superação de pontos fracos 3.2.4-Conhecimento e divulgação das ações de melhoria
	3.3.Apreciação do processo	3.3.1-Utilidade do processo 3.3.2- Impacto dos <i>rankings</i> versus resultados da autoavaliação
4.Sustentabilidade do processo	4.1.Manutenção e melhoria do processo	4.1.1- Regularidade 4.1.2- Inovação e Melhoria 4.1.3- Necessidade de assessoria externa 4.1.4- Necessidade de formação 4.1.4- <i>Benchmarking e benchlearning</i>

ANEXO G

ASPETOS COMPARATIVOS DA AE DA LESM

Anexo G-Quadro IV – ASPETOS COMPARATIVOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DA LESM (2008 E 2012)

	2008	2012
Caracterização	<p>-994 alunos: 330 do 3º ciclo; 451 do secundário; 96 dos profissionais; 7 do CEF e 110 do ensino recorrente; -15% de alunos beneficiam de ASE; -141 Professores; -43 Trabalhadores; -29,4% dos EE têm formação superior.</p>	<p>-933 alunos (11 turmas 3º Ciclo, 23 turmas do secundário; 1 turma CEF, 6 turmas dos profissionais, 2 turmas EFA); -Escola de Referência para a Educação do Ensino Bilingue de Alunos Surdos; -94,7% de alunos de nacionalidade portuguesa; -36% de alunos beneficiam do ASE; -120 Docentes (80% dos quadros); -48 Trabalhadores -38% dos EE têm formação superior -Contexto socioeconómico bastante favorável.</p>
Avaliação por domínio - Resultados	<p>Sucesso Académico - A escola analisa e reflecte sobre os resultados dos alunos, infere causas para o insucesso e propõe estratégias. -No triénio 2004/2007, as taxas de transição/conclusão no 9º Ano, apenas estão acima da média nacional em 2006/2007, sendo que na avaliação externa apresentam oscilações, nomeadamente no secundário. -Há evolução positiva dos resultados globais; - Verifica-se uma diminuição significativa do abandono escolar para o que tem contribuído, no Básico, a grande aposta nas dimensões artística e tecnológica em áreas da mecânica, eletrónica, informática, robótica e Cursos Profissionais, no Secundário; -As diferenças entre as médias das classificações internas e externas mostram que os critérios internos de avaliação poderão não estar bem calibrados;</p> <p>Participação e desenvolvimento cívico - A escola promove o desenvolvimento cívico, envolve os alunos nas dimensões da solidariedade, da cidadania, do desporto e do ambiente e promove a autoestima, a participação, o respeito pelo bem-estar dos outros e a identificação com a escola</p> <p>Comportamento e disciplina -Os alunos, na generalidade, são disciplinados e com sentido de pertença à escola;</p> <p>Valorização e impacto das aprendizagens -Existem evidências da importância dada às aprendizagens; -O prestígio e tradição da escola advêm do seu reconhecimento como pólo de excelência no ensino das artes e na preparação profissional dos seus alunos; -O impacto na comunidade local traduz-se nos sucessivos cursos pós-laboral; no acompanhamento dado pelos DT aos alunos com carências socioeconómicas e</p>	<p>Académicos: -No triénio 2008/2011, os resultados académicos apresentam, no global, taxas de transição/conclusão acima dos valores nacionais, sendo que a nível da avaliação externa as classificações situam-se, no 9º Ano, globalmente abaixo das nacionais e no secundário apresentam oscilações; -Está instituída uma prática sistemática de análise estatística dos resultados académicos e de comparação com os valores concelhios e nacionais, tendo-se criado uma comissão-CPAA;</p> <p>Sociais: -Existe valorização e reconhecimento pela pluralidade de iniciativas que contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e culturais dos alunos; -No ano 2010/11 há um aumento dos comportamentos perturbadores, sobretudo no 3º Ciclo, apesar de existir o GAA;</p> <p>Reconhecimento da Comunidade: -Os EE reconhecem a abertura da direção para a resolução de problemas e para a sua participação na vida da escola. Valorizam, ainda, o trabalho dos DT; -Os sucessos dos alunos são valorizados através do jornal, exposições e projetos/programas.</p>

	2008	2012
	culturais; na intervenção da escola na vertente artística e nas parcerias sociais e culturais.	
- Prestação do serviço educativo	<p>Articulação e sequencialidade</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os DT articulam com as diferentes estruturas e os departamentos só articulam em casos pontuais, havendo, contudo, um trabalho de equipa no estabelecimento de critérios e estratégias de atuação; -Alguns subcoordenadores promovem a interdisciplinaridade; - A coordenação pedagógica é feita de modo muito tradicional e o planeamento não revela articulação com os princípios do PCE; -O PCT promoveu a articulação dos professores da turma face à necessidade de adaptar os programas às características dos alunos; - A sequencialidade entre níveis de ensino não vai além da continuidade pedagógica; -Na transição entre o 3º Ciclo e o Secundário e no 12º Ano é feito acompanhamento pelos Serviços de Psicologia. <p>Acompanhamento da prática lectiva em sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - É feito nas reuniões de grupo e de uma forma muito limitada e pouco inovadora; -Não existiu um trabalho efetivo de articulação e de contextualização do currículo à realidade sociocultural dos alunos; -Grandes fragilidades de liderança pedagógica, de interação concertada das práticas e de monitorização das aprendizagens. <p>Diferenciação e apoios</p> <ul style="list-style-type: none"> -A sinalização dos alunos com NEE e seu encaminhamento é feito pelos docentes de educação especial e psicóloga, sendo o PA e respectivo relatório apresentados em CP; -A Coordenadora dos Apoios Educativos faz a análise do aproveitamento dos alunos que frequentam as aulas de apoio e complemento educativo, elabora o respetivo relatório e acompanha os alunos com dificuldades de aprendizagem; - Os SPO, com base na auscultação dos alunos, sugerem os CEF e Cursos Profissionais e dispõem de várias parcerias com entidades externas; <p>-Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valorização das componentes experimentais, práticas e artísticas do currículo, fazendo jus à tradição (Escola Industrial); -Os CEF surgem como forma de prevenir o abandono escolar e entrada dos alunos no mundo do trabalho, normalmente nas empresas onde fazem estágio ou noutras; -Grande valorização dos trabalhos elaborados pelos alunos, nas áreas artística e tecnológica, sendo expostos em locais acessíveis. 	<p>Planeamento e Articulação</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nos CT são elencadas as atividades a desenvolver e as disciplinas envolvidas mas não é evidente uma efetiva articulação interdepartamental e nem é feita a respetiva avaliação em função das aprendizagens a adquirir pelos alunos; -Os PCT, apesar de possibilitarem a caracterização bastante completa do percurso escolar dos alunos, não se revelam instrumentos que operacionalizem a gestão do currículo, em função das caracterizações feitas, com exceção de alunos com NEE e/ou apoios educativos; -A articulação curricular vertical, a nível da análise e gestão do currículo e das orientações curriculares na perspetiva da aquisição e progressão das aprendizagens nos níveis de ensino subsequentes, é incipiente e restrita a alguns grupos de recrutamento; -O PA elenca uma pluralidade de atividades cujo objetivo, entre outros, é afirmar a escola enquanto escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos e promover o desenvolvimento de valores e atitudes indispensáveis à formação da cidadania e à aprendizagem ao longo da vida, não estando, contudo, prevista a avaliação das atividades, em termos de efetivas aprendizagens por parte dos alunos; -O trabalho cooperativo dos docentes tem permitido a troca de experiências e a elaboração conjunta de materiais. <p>Práticas de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> -Não existem evidências nem na adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, nem da existência de práticas de ensino diferenciado; -São disponibilizados aos alunos complementos educativos, programas e projetos; -Em CT é feito a monitorização da eficácia dos PEI, sendo redefinidas estratégias em caso de necessidade; -Verifica-se uma especial atenção à dimensão artística, tanto a nível curricular como de enriquecimento curricular, sendo os alunos incentivados a participar, com os seus trabalhos, em exposições dentro e fora da escola; - A ausência de práticas institucionalizadas, e generalizadas, de supervisão das atividades letivas em contexto de sala de aula, compromete a monitorização da eficácia do planeamento individual em termos de sucesso académico. <p>Monitorização e Avaliação do Ensino e das Aprendizagens</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nas avaliações dos alunos são utilizadas modalidades e instrumentos diversificados e são definidos critérios de avaliação gerais específicos o que não impede a continuação

	2008	2012
		<p>de discrepâncias muito significativas entre as classificações internas e externas, indiciando que os critérios de avaliação poderão não estar bem calibrados;</p> <p>-Sobre a monitorização interna do desenvolvimento do currículo, não é feito um planeamento de ação, em função da especificidade dos alunos, com estratégias e avaliação integrada visando a superação das fragilidades detetadas;</p> <p>-O abandono escolar e desistência no ensino regular é residual, fruto de medidas implementadas, como sejam a comunicação regular entre o DT e EE, criação de uma oferta formativa alternativa e a ação do GAA.</p>
- Organização e Gestão escolar	<p>Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade</p> <p>-O PE (2005/2008) reflete os grandes princípios em que assenta a escola, embora genéricos e abrangentes;</p> <p>-O PAA define linhas de ação claras, orientadas no sentido de tornar exequíveis os princípios orientadores do PE, embora o número de propostas apresentadas pode dificultar a sua exequibilidade;</p> <p>-O PCT integra, de forma bastante detalhada, os aspetos organizacionais da escola e define os princípios que orientam o funcionamento dos diversos níveis de ensino;</p> <p>Gestão dos recursos humanos</p> <p>-Os recursos humanos são geridos tendo em conta as competências pessoais e profissionais de docentes e não docentes;</p> <p>-A atribuição das turmas dos Ensino Básico e Secundário é feita de forma equilibrada pelos docentes, para que o grau de exigência seja idêntico nos dois níveis de ensino;</p> <p>- A gestão dos funcionários é feita com eficácia e existem reuniões, regularmente, da direção com o PND para discussão do desempenho das suas funções;</p> <p>-O pessoal do setor administrativo está a receber formação para a implementação da gestão por processos.</p> <p>Gestão dos recursos materiais e financeiros</p> <p>-Devido à inexistência de Pavilhão Gimnodesportivo, os alunos do Secundário utilizam as instalações da autarquia;</p> <p>-O projeto de melhoria do espaço escolar tem vindo a tornar mais adequados alguns espaços específicos e a embelezar a escola, nomeadamente com trabalhos dos alunos;</p> <p>-As opções orçamentais são tomadas, ouvida a Assembleia de Escola, tendo em conta as necessidades dos vários sectores e a afetação dos recursos disponíveis às atividades do PAA.</p> <p>Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa</p> <p>-São realizadas ações que visam o envolvimento dos EE nas iniciativas da escola sendo a sua participação feita, também, através dos órgãos onde têm assento;</p>	

	2008	2012
	<p>-Tem sido cultivado o culto da memória da escola;</p> <p>-A Associação de Pais tem dinamizado ações de formação com um grau de participação muito elevado;</p> <p>-A escola estabelece parcerias com a comunidade educativa para a procura de soluções para os seus problemas.</p> <p>Equidade e Justiça</p> <p>-A escola rege-se por critérios de equidade e justiça, nomeadamente a nível da distribuição de serviço docente, constituição de turmas e a elaboração de horários;</p> <p>-As famílias são ajudadas na obtenção de apoios socioeducativos e apoios complementares.</p>	
- Liderança / Liderança e Gestão	<p>Visão e Estratégia</p> <p>-A liderança de topo definiu, de acordo com o PE, como áreas de intervenção prioritária o currículo, a formação, a relação escola/família/comunidade e a segurança e bem-estar para as quais foram definidas estratégias orientadoras das práticas da organização e dos docentes;</p> <p>-A implementação e a intenção de estender a novas áreas os CEF, Cursos Profissionais e o ensino nocturno têm contribuído para dar à escola um rosto humanista e cultural, referência da cidade.</p> <p>Motivação e empenho</p> <p>-O CE está motivado, pratica uma gestão eficaz e motivadora dos diversos órgãos e estruturas e promove uma articulação entre os diferentes órgãos, embora a gestão intermédia apresente uma liderança pouco conseguida;</p> <p>-Verifica-se empenho do PD/PND e satisfação por parte de alunos e pais.</p> <p>Abertura à inovação</p> <p>-A escola manifesta abertura à inovação, aderindo a projetos nacionais e internacionais;</p> <p>-A comunicação entre os diferentes setores tirou partido dos mecanismos da informação digital.</p> <p>Parcerias, protocolos e projetos</p> <p>-A escola estabelece várias parcerias, protocolos e projetos com a comunidade local o que tem permitido aumentar a área de abrangência do currículo.</p>	<p>Liderança</p> <p>-A diretora operacionaliza a estratégia de gestão em coerência com os documentos estruturantes e perspectiva a afirmação da escola como unidade educativa inclusiva, promotora de saberes, valores e criatividade;</p> <p>-A liderança é partilhada e pautada pela negociação na tomada de decisões;</p> <p>-As lideranças intermédias não têm revelado capacidade de reflexão profunda sobre as causas do insucesso e sua resolução;</p> <p>-Os trabalhadores reconhecem a capacidade da direção para gerir os conflitos e em geral gostam do local de trabalho;</p> <p>-A direção procura alargar e diversificar as oportunidades educativas através de protocolos e parcerias com a comunidade.</p> <p>Gestão</p> <p>-A gestão dos recursos humanos é feita com vista ao aproveitamento eficiente das competências adquiridas pelos trabalhadores;</p> <p>-Privilegia-se a continuidade das equipas pedagógicas;</p> <p>-A comunidade sublinha o empenhamento da direção na manutenção e melhoramento de espaços;</p> <p>-A melhoria dos circuitos de informação e comunicação interna e externa têm permitido impactos muito positivos da imagem da escola para o exterior.</p> <p>Autoavaliação e Melhoria</p> <p>A EAA selecionou, em 2009, 5 áreas de melhoria com base nos pontos fracos elencados no relatório de AE (2008) e a concluir em 2013. Ao invés de concluir e avaliar o plano de melhoria traçado, iniciou, em 2011, um novo processo, comprometendo, dessa forma, a sustentabilidade das práticas de AA;</p> <p>-A escola utiliza, também, a análise documental para avaliar o impacto das suas atividades;</p>

	2008	2012
		<p>-A escola compara-se com o seu desempenho de anos letivos anteriores e com as médias nacionais e recolhe informação sobre o desempenho de escolas vizinhas;</p> <p>-Os processos de AA são amplamente divulgados;</p> <p>-O conselho estratégico (Presidente do C.G, Diretora e EAA) do Observatório de Qualidade constitui um importante mecanismo de consultoria e definição de linhas orientadoras para o desenvolvimento do processo de AA;</p> <p>-As áreas chave que são objeto de aa têm estado centradas nos critérios do modelo CAF, restringido a abrangência do processo;</p> <p>-A implementação do projeto de AA é uma das áreas privilegiadas pela escola.</p>
<p>- Capacidade de autoregulação e melhoria da escola/ Autoavaliação e Melhoria</p>	<p>Autoavaliação</p> <p>-A AA surgiu (2005/2006) como uma das respostas para relançar a dinâmica de funcionamento da escola, tendo-se implementado a CAF, em 2007, a qual permitiu um diagnóstico organizacional conducente à elaboração de planos de ação de melhoria;</p> <p>-A informação recolhida foi apresentada à comunidade, embora, não tenha, ainda, sido suficientemente discutida e analisada, de forma a ser apropriada por todos;</p> <p>-O empenho da escola em conseguir que a AA tenha implicações no planeamento e gestão de atividades e na organização da escola tem-se revelado positivo.</p> <p>Sustentabilidade do progresso</p> <p>-As decisões no âmbito da oferta educativa têm vindo a contribuir para cultivar a memória da escola e para melhorar o sucesso educativo a nível da indisciplina, sucesso global e abandono escolar;</p> <p>-A AA, apesar de não estar consolidada, tem produzido muita informação útil para a escola conhecer os seus pontos fortes e fracos e propor planos de ação de melhoria;</p> <p>-O empenho e envolvimento para relançar a dinâmica da escola são o garante que a AA seja orientada como metodologia regular e sistemática que monitorize a eficácia do desempenho global da escola.</p>	

ANEXO H

MATRIZ DE REDUÇÃO DE DADOS

Anexo H-Quadro V - GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Dimensão 1 - A escola antes da implementação do processo de autoavaliação

QUADRO nº1

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
1.1. Fatores conducentes ao processo de autoavaliação	1.1.1. Locais/Órgãos da avaliação interna	<p>“[...] a avaliação interna praticamente não existia” (E1).</p> <p>“Os Presidentes dos Conselhos Executivos à época faziam a sua avaliação do funcionamento das escolas e as coisas ficariam por aí” (E1).</p> <p>“Penso que na escola sempre houve práticas de reflexão sobre aquilo que se fazia” (E2).</p> <p>“[...] penso que isso se fazia ao nível do Pedagógico,...e ao nível de grupo [...]” (E2).</p> <p>“[...] fui Diretora de Turma [...] fui Coordenadora de Departamento [...] nunca me apercebi de nenhum processo de autoavaliação na escola” (E4).</p> <p>“Eu penso que nessa altura era o Conselho Pedagógico que coordenava essa preocupação (locais /órgãos) [...]” (E2).</p> <p>“[...] pelos resultados dos alunos (como era feita a autoavaliação) [...] tanto a nível interno, como depois a nível externo [...]” (E6).</p> <p>“[...] como diretora de turma nós já nessa altura fazíamos um levantamento do resultado dos alunos quando tinham níveis inferiores a três [...] apoios [...] era a nível de conselho de turma [...] depois penso que a Direção e o pedagógico também” (E6).</p> <p>“[...] havia a avaliação, mas não era uma avaliação formalizada, não tinha estrutura nenhuma a acompanhar essa avaliação [...]” (E7).</p> <p>“A Assembleia de escola sempre procurou fazer avaliação de acordo com a...os relatórios anuais que eram apresentados pela, pela direção” (E7).</p>
	1.1.2. Fatores internos e externos	<p>“[...] por um lado o que decorre da lei [...] por outro, a disponibilidade da Direção [...]” (E1).</p> <p>“Penso que os dois fatores se conjugaram. Agora, a maior formalização, penso que vem de uma influência externa à escola, por indicação legislativa” (E2).</p> <p>“Externos foram as medidas implementadas pelo próprio Ministério da Educação” (E4).</p> <p>“Mas, foi sobretudo pela necessidade de conhecer a escola e daí tentar depois implementar novas estratégias para melhorar, inclusive para trazeremos alunos para a escola” (E4).</p> <p>“Eu penso que quando se começou a fazer aquele <i>ranking</i> das escolas aí começou a haver uma grande preocupação da nossa escola [...] na maneira como se implementava na sociedade [...]” (E5)</p> <p>“Ficámos conscientes daquilo que se passava a nível nacional e queremos ir de encontro a essa realidade, melhorarmos nós, os nossos resultados e a nossa maneira de estar” (E5).</p> <p>“[...] tem sempre em vista (a implementação do processo de autoavaliação) a melhoria do aproveitamento dos resultados dos alunos [...] mas o ponto de partida terá sido a avaliação externa [...]” (E6).</p> <p>“[...] a direção, na altura, constatou que era oportuno [...] preparar, de facto, a escola com instrumentos capazes de fazer uma autoavaliação [...] que permitisse [...] passar depois para uma avaliação externa [...] passar uma imagem de que se estava a trabalhar numa melhoria constante e que, por sua vez, o resultado fosse, de facto, no sentido de aumentar ou melhorar essa avaliação (externa), em termos qualitativos [...]” (E7).</p>
1.2. Perceções da escola antes da	1.2.1. Resultados académicos/Qualidade de ensino	<p>“Em termos gerais, os resultados académicos melhoraram (depois da implementação do processo) na escola” (E1).</p> <p>“A recolha de dados era também muito diminuta porque não tínhamos ferramentas informáticas que nos permitissem trabalhar os dados [...]” (E1).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
implementação do processo de autoavaliação		<p>“[...] nós tínhamos uma boa taxa de número de alunos que conseguiam aceder à Universidade e até as nossas médias não eram muito más” (E5).</p> <p>“É assim, se nós formos ver os resultados, se calhar os resultados até têm vindo a melhorar.” (E6).</p> <p>“A qualidade de ensino [...] eu não estou a dizer que hoje o ensino é pior que ensinava há alguns anos atrás... Hoje exijo muito menos do que exigia [...]” (E6).</p> <p>“[...] sempre tivemos ensino qualidade, para alunos de qualidade, para alunos bons, alunos esforçados. Os alunos menos bons não atingiram os objetivos [...] porque eles próprios não eram bons, ou porque não tinham motivação para isso [...]” (E7).</p> <p>“Naquele tempo não tínhamos, talvez, tantas condições e dávamos o nosso melhor!” (E7).</p> <p>“Tínhamos mais reprovações, menos alunos interessados, mais alunos desistentes [...]” (E7).</p> <p>“[...] não é por haver mais avaliação externa ou menos avaliação interna que nós deixamos de dar ensino de qualidade aos nossos alunos [...]” (E7).</p>
	1.2.2.Principais documentos orientadores	<p>“[...] o que me parecia é que não havia uma visão de conjunto nem havia uma articulação entre os vários documentos e estou a falar de Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, etc. [...]” (E1).</p> <p>“Agora eles são muito mais explícitos e penso que existe uma outra abordagem mais intensa dessas questões e as pessoas estão muito mais imbuídas de preocupação em relação a isso” (E2).</p> <p>“[...] havia regras que eram mais implícitas que explícitas [...]” (E5).</p> <p>“Eles já existiam. Evidente, vão sendo reformulados e vão sendo adaptados à realidade da escola! [...]” (E6).</p> <p>“[...] a legislação vai mudando e nós temos que nos adaptar a essa legislação, temos que introduzir tudo aquilo que nos pedem!” (E7).</p>
	1.2.3.Trabalho colaborativo dos professores	<p>“Uma das áreas diagnosticadas na aplicação da CAF foi a da necessidade de existirem espaços comuns para os professores...não são espaços físicos, são tempos” (E1).</p> <p>“Antigamente, funcionava-se muito mais em moldes um bocado mais individuais (E2).</p> <p>“[...] enquanto as pessoas anteriormente [...] se dispunham a vir da sua vida e generosamente davam essas horas (trabalho colaborativo) [...] depois todo esse processo (autoavaliação) obrigou as pessoas a vir fazer isso (trabalho colaborativo) que já faziam” (E5).</p> <p>“[...] não havia (antes do processo de autoavaliação) assim aquela articulação formalista [...]” (E5).</p> <p>“[...] havia algum...e continua a haver [...]” (E6).</p> <p>“Havia trabalho colaborativo, havia equipas de trabalho, havia equipas multifunções [...] alguma interdisciplinaridade vocacionada para os alunos [...]” (E7).</p> <p>“[...] o concurso para titulares prejudicou, um bocado, o ambiente” (E7).</p> <p>“E depois acabou-se com isso dos titulares e as coisas voltaram ao que eram antes de 2007 [...]” (E7).</p>
	1.2.4.Ligação da escola ao meio	<p>“[...] a escola foi sempre muito aberta ao meio e fez sempre atividades viradas para o meio. Mas, a escola nunca teve a preocupação de divulgar estas práticas à comunidade” (E1).</p> <p>“[...] algum fechamento da escola à comunidade [...] muito fechada na sala de aula, pouca abertura para qualquer trabalho de partilha” (E4).</p> <p>“Havia boas relações com a autarquia [...]” (E4).</p> <p>“Mais burocracias! Eu se quiser,... fazer um intercâmbio com a minha colega do primeiro ciclo, eu tenho de pedir autorização ao pai, senão não vou...” (E6).</p> <p>“A escola sempre esteve aberta ao meio e à comunidade! E sempre houve muitos contactos [...] só que eram muito informais” (E7).</p> <p>“Agora existem [...] planos de estágios, relatório de estágios [...] existem [...] os planos de formação em contexto de trabalho [...]” (E7).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
	1.2.5. Envolvimento dos professores e pais na vida da escola	<p>“Não me lembro antes de ter havido qualquer movimentação dos pais. Havia aquela representação habitual de virem às reuniões [...]” (E4).</p> <p>“[...] era generoso (envolvimento dos pais), mas era mais esporádico” (E5).</p> <p>“Eu acho que os professores sempre se envolveram!” (E6).</p> <p>“[...] antigamente as pessoas (professores) faziam as coisas por prazer, por carolice [...]” (E6).</p> <p>“Hoje somos ocupados com muita burocracia muito disto, para arquivar em dossiês e que ninguém lê! E o tempo para essa articulação vai-se fazendo, pois temos que a fazer e fazemos, mas não com a disposição que tínhamos antigamente!” (E6).</p>
	1.2.6. Política de comunicação a nível interno e externo	<p>“[...] havia apenas a preocupação da Direção de enviar algumas notícias aos jornais regionais [...] a escola...realizava atividades de importância que a comunidade local desconhecia porque nós não fazíamos muita divulgação” (E1).</p> <p>“[...] toda a gente se lembra como eram feitas as reuniões. [...] Era uma reunião de grupo de duas horas, hora e meia era gasta a dar informações do Pedagógico. [...] E depois, quando eu saía da reunião de Grupo e chegava lá fora e me encontrava com um colega de outro Grupo, a informação não era bem a mesma, percebe?” (E1).</p> <p>“Fazia-se, mas não se tinha essa preocupação de mostrar evidências à comunidade do que estava feito e faziam-se coisas muito interessantes [...]” (E5).</p> <p>“Era a carta, era o telefone, era o convocar o pai para vir [...] e hoje também m se faz isso...mas há outros meios também! Nesse aspeto melhorou e muito!” (E6).</p> <p>“Poderia demorar a chegar (informação a nível interno) [...] mas chegava [...]” (E6).</p> <p>“Temos tido, ao longo dos últimos anos [...] algumas fases mais difíceis em termos de comunicação com a comunidade” (E7).</p> <p>“A comunicação interna é excelente” (E7).</p> <p>“[...] com as autarquias, sempre (comunicação)! Exceto agora, que estamos numa espécie de briga institucional com a Câmara [...]” (E7).</p>

Dimensão 2 - Processo de autoavaliação

QUADRO nº2

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
2.1.A escolha do modelo	2.1.1.Razões da escolha do modelo	<p>“[...] duas ordens de razões. A primeira porque era o modelo utilizado pelos organismos da função pública. Segunda razão, a União Europeia estava naquele momento a desenvolver um modelo CAF específico para a Educação [...] tínhamos a esperança que ele tivesse saído mais cedo [...] cuja implementação não era muito complicada” (E1).</p> <p>“[...] porque esse colega nosso estava a lecionar na Católica, tinha uma empesa, estava direcionado precisamente para o estudo da CAF [...] mas de facto foi sobretudo porque entendemos que daqueles modelos aquele respondia mais àquilo que a avaliação externa pede [...]” (E4).</p> <p>“Achamos que era o modelo que naquela altura, perante a frieza da escola a responder ao processo de autoavaliação, ia responder ao que precisávamos” (E4).</p> <p>“Foi mais proximidade com as pessoas que estavam a implementar esse modelo. Que já tinham conhecimento!” (E7).</p>
	2.1.2.Grau de conhecimento do modelo	<p>“Durante um ano, sensivelmente, o Observatório da Qualidade estudou os modelos [...] e fez-se a opção pelo modelo CAF” (E1).</p> <p>“Eu não conheço francamente. Sei que há vários modelos, mas não conheço as diferenças” (E2).</p> <p>“Eu não tenho bem presente [...]” (E3).</p> <p>“[...] a sensação que tenho é que optámos por este, pelo modelo CAF, que acabámos por trabalhar noutras áreas que não têm nada a ver com o próprio modelo CAF”(E4).</p> <p>“Eu conheço mais ou menos este (modelo de autoavaliação) que é aqui aplicado na escola [...]” (E5).</p> <p>“Estou a par disso! (do modelo)” (E6).</p>
	2.1.3.Apreciação do modelo	<p>“Eu diria até que o modelo é bom, desde que se consiga motivar o suficiente para que as pessoas respondam aos questionários. [...] e é aqui que às vezes as coisas não resultam bem” (E1).</p> <p>“[...] aplicação ...fácil, muito fácil” (E1).</p> <p>“Eu penso que o modelo permite à escola fazer uma avaliação correta [...]” (E2).</p> <p>“[...] formalmente, nós utilizamos a CAF, no entanto há outras situações em que de facto [...] fugimos um bocadinho, que tem a ver com questões mais pedagógicas” (E4)</p> <p>“[...] a escola terá escolhido, talvez, o modelo que melhor se encaixe na sua realidade [...] em termos de implementação, não sei se ele, às vezes, não será assim um bocadinho confuso, se as pessoas não andam assim um bocadinho perdidas nisso” (E4).</p> <p>“[...] é um ótimo modelo para fazer o levantamento de um conjunto de dados da escola [...] falha, naquela parte que diz respeito ao trabalho de sala de aula, ao trabalho pedagógico. [...] sei que já falei...ainda não estou muito a par dessa parte, mas sei que há uma situação em que essa parte já está a ser trabalhada e sei que há escolas que já implementam” (E4).</p> <p>“[...] às vezes é um pouco difícil perceber, em termos de aplicabilidade (das diretivas relacionadas com o modelo) [...]” (E5).</p> <p>“Acho que sim, que funciona e que obriga as pessoas a pensar e tem depois as ações de melhoria [...]” (E6).</p> <p>“É prático, é fácil, mas tem que ter a colaboração de todos e, por vezes, nem todos colaboram!” (E6).</p> <p>“[...] Tem sido útil [...] para a melhoria de tudo! Do funcionamento da escola, das relações existentes na escola, no trabalho com os alunos [...]” (E6).</p> <p>“O modelo CAF...ah é um bom modelo...acho um bocadinho formal, um bocadinho preso,...falta-lhe um bocadinho de dinamismo, de elasticidade</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>[...]” (E7). “[...] demasiado formal,...demasiado ahhh estruturado! Muitos quadros, muitos, muitas, muitas referências, muitos indicadores, muitas coisas que a maior parte das pessoas fugiam um bocadinho àquilo, quer dizer, punham-se assim, de pé atrás, “Mas, porque é que vamos fazer isso tudo”? Quer dizer, houve ali, houve ali umas certas...assim umas certas reticências, umas certas, uma certa oposição...acho um certo travar das pessoas...não, não...” (E7).</p>
<p>2.2.Procedimentos e instrumentos</p>	<p>2.2.1.Tipo de informação recolhida</p>	<p>“[...] dados de alunos, turmas, avaliação, assiduidade e resultados [...] apoios educativos [...] o número de aulas em que houve substituição com [...] plano de aula [...] sem plano de aula [...]” (E1). “[...] durante o mês de setembro vamos verificar se os nossos alunos todos continuaram na escola, se saíram da escola, se abandonaram o sistema de ensino, se foram para outra escola; temos a indicação de tudo isso e o Observatório precisa desses dados” (E1). “[...] testes intermédios [...] as médias nacionais, as médias da escola, o número de alunos nacionais, o número de alunos da escola, [...] o desvio padrão e a média...e a taxa de sucesso[...]” (E1). “O levantamento de resultados escolares, sempre, todos os períodos [...]” (E4). “[...] todos os períodos fazemos (CPAA) um levantamento dos resultados escolares [...] por ano e turma [...] depois, no relatório, o que é que nós vamos apontar: as turmas mais problemáticas a nível de aproveitamento [...]” (E6). “[...] são dados (obtidos através dos questionários) relacionados com toda a vida da escola, desde a cantina, [...] das salas de aula, [...] dos horários, tudo aquilo como funciona a escola” (E7).</p>
	<p>2.2.2.Forma e instrumentos de recolha, tratamento e análise da informação</p>	<p>“[...] o Observatório da Qualidade [...] além de implementar a CAF, recolher os resultados, tratar os resultados e fazer o relatório final, [...] faz a monitorização dos dados escolares em permanência e produz todos os documentos que são necessários para a reflexão da escola sobre os resultados escolares” (E1). “[...] tudo o que tem a ver com dados de alunos, turmas, avaliação, assiduidade e resultados é feito pelos Diretores de Turma que recolhem esses dados e os enviam diretamente ao Observatório. [...] depois a avaliação de alunos, apoios educativos é construído, no final de cada período, pela CPAA [...] o Observatório , recolhe dados [...] da Biblioteca Escolar [...] das aulas de substituição” (E1). “Preparamos documentos para a Biblioteca fazer a recolha porque é aí que se centra as aulas de substituição [...] nos fornece os mapas finais que nós tratamos [...] fazemos um documento onde o Observatório propõe à Direção estratégias para melhorar aquilo” (processo relativo às aulas de substituição)” (E1). “[...] a escola se candidatou à realização de testes intermédios [...] e quando vêm os resultados do GAVE o Observatório da Qualidade vai atualizando um documento mestre [...] a nossa análise em termos de Observatório não pode ir muito além de “subiu” em relação ao ano anterior, “desceu”. Portanto, fazer uma comparação entre ambos” (E1). “O grupo de Físico-Química vai debruçar-se sobre os resultados de Físico-Química, outro grupo debruçar-se-á sobre os resultados do seu grupo [...] concebemos um documento único em que os grupos disciplinares fazem a reflexão na articulação curricular” (E1). “[...] a avaliação do Plano de Atividades é feita pelo Observatório” (E1). “E somos nós (Observatório) que recebemos...definimos, [...] os modelos de relatório que queremos que sejam apresentados pelas estruturas de forma a podermos recolher os dados que necessitamos e por forma a termos dados suficientes para produzir esse relatório final de avaliação [...]” (E1). “Eles (empresa) recolheram os dados através dos questionários e fizeram questionários a pais, alunos, funcionários e professores. Trataram os dados, construíram o relatório” (E1).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>“[...] nós (Observatório da Qualidade) divulgamos os resultados (académicos) no princípio do ano. [...] Os grupos reúnem, os Departamentos definem medidas a implementar para melhorar os resultados e depois aqui (equipa de autoavaliação) temos a avaliação das medidas implementadas [...]” (E1).</p> <p>“[...] o levantamento dos resultados pode fazer a equipa. Agora a análise dos resultados e a justificação para os resultados, somos nós que fazemos a nível de Grupo e Departamento [...]” (E2).</p> <p>“Temos aquele trabalho de inquérito em que toda a comunidade educativa é inquirida. É um trabalho em que essa empresa trabalha em conjunto com o Observatório da Qualidade [...] a equipa que trabalha lá, junto com a Direção, porque a Direção faz parte também desse Observatório, decide um conjunto de questões que quer ver avaliadas porque, entretanto, implementou um conjunto de áreas de melhoria e quer ver se aquilo resultou, se é preciso alterar, etc.” (E4).</p> <p>“[...] e andava tudo a fazer o mesmo serviço. Então houve necessidade de criar um cronograma para perceber quem é que fazia o levantamento dos dados e fazia os dados estatísticos sobre os resultados escolares, abandono escolar e tudo daquilo que era preciso” (E4).</p> <p>“A recolha de dados foi reestruturada com a elaboração de cronogramas, mas não foi só esse...organograma dos procedimentos, serviços, sei lá...” (E4).</p> <p>“Precisamos de dados concretos e o que é que o observatório...cria documentos, cria documentos que de alguma forma levem as pessoas a responder aquilo que nós precisamos, depois para fazer o levantamento de dados e analisado depois [...]” (E4).</p> <p>“[...] e os Diretores de Turma que têm um conjunto de grelhas para preencher, um conjunto de informação que depois [...] vai ser recolhida pelo Observatório para chegarmos a conclusões” (E4).</p> <p>“[...] o ultimo (questionário) foi feito <i>on-line</i> e já houve mais adesão!” (E7).</p> <p>“O relatório de autoavaliação foi feito pela empresa [...] houve alguns aspetos que eu (Coordenadora da equipa de autoavaliação) pedi que fossem contemplados no relatório depois da proposta de estrutura que eles nos fizeram [...]” (E1).</p>
	2.2.3.Relatório de Autoavaliação	<p>“[...] os (relatórios) de autoavaliação nós (Departamento) fazemos sempre uma abordagem [...]” (E2).</p> <p>“Mas, eu (representante da associação de pais) sei que na altura foram discutidos certos resultados [...]” (E3).</p> <p>“[...] são factos (resultados da autoavaliação da escola) que eu (representante da associação de pais) me lembro de serem apresentados no Conselho Pedagógico e até alguns...sim, até no Conselho Geral [...]” (E3).</p> <p>“De vez em quando fazem reuniões (da EAA) e através do relatório é disponibilizado para as pessoas verem” (E6).</p> <p>“[...] fizemos depois (da reunião com a EAA) uma reflexão a nível de departamento [...] de articulação, a nível de grupo [...]” (E6).</p> <p>“[...] o relatório de autoavaliação serviu, naturalmente, de referência para...ahh...encontrarem pontos, os tais pontos fortes, os pontos fracos...” (E7).</p> <p>“Os aspetos (focados no relatório de autoavaliação) relacionados com o funcionamento das, [...] lideranças intermédias...os resultados dos alunos, as relações...ahhh...as relações entre, entre as diversas estruturas, a segurança...ahhh...mais...todos aqueles campos...” (E7).</p> <p>“É trabalhado, (o relatório de autoavaliação) portanto, com base, essencialmente, [em] toda a informação recolhida, toda a avaliação [que] foi feita da informação recolhida e depois faz, há uma descrição, e os quadros, montes de quadros de estatística! Alguns não dizem nada! E outros têm que ser muito bem explicados! A pessoa quando começa a entrar naquilo, começa a perceber melhor...” (E7).</p>
2.3.Participação e envolvimento dos diversos órgãos e	2.3.1.Equipa de Autoavaliação/Observatório da Qualidade	<p>“Durante um ano, sensivelmente, o Observatório da Qualidade estudou os modelos [...] e fez-se a opção pelo modelo CAF” (E1).</p> <p>“[...] foi aquando da implementação do primeiro modelo CAF, em 2006, que a equipa se abriu à escola e, portanto, que foram feitas sensibilizações aos professores, aos encarregados de educação, aos alunos, para participar nos inquéritos; reuniões gerais de professores [...]” (E1).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
<p>estruturas educativas</p>	<p>(critérios de seleção/constituição; atividades desenvolvidas; articulação com outros órgãos e estruturas educativas)</p>	<p>“Com a implementação da primeira CAF e a vinda do...da Avaliação Externa esses dois conceitos de Observatório da Qualidade e a equipa de autoavaliação fundiram-se um pouco já são um órgão único que é o Observatório da Qualidade e que faz a autoavaliação da escola” (E1).</p> <p>“[...] além de implementar a CAF, recolher os resultados, tratar os resultados e fazer o relatório final, acompanha toda a implementação, define áreas de melhoria, constrói planos de melhoria e faz a coordenação da implementação desses planos. Além disso, [...] faz a monitorização dos dados escolares em permanência e produz todos os documentos que são necessários para a reflexão da escola sobre os resultados escolares” (E1).</p> <p>“[...] a equipa tenta ser o mais representativa possível da comunidade escolar. Procurámos ter sempre professores, alunos, pais e representante do pessoal auxiliar, temos todos...e a diretora de escola” (E1).</p> <p>“O Presidente do Conselho Geral [...] faz parte da equipa. É importante porque [...] produz-se muita coisa no Observatório da Qualidade e ele é a pessoa que faz a ligação entre o Observatório e o Conselho Geral” (E1).</p> <p>“Alguns cargos, depois perfil (critério de escolha dos professores que integram a EAA) [...]” (E4).</p> <p>“Enquanto Coordenadora (do Observatório) [...] tenho de coordenar e ao longo do tempo tenho que ir tendo sempre noção do que é que está a ser feito dos planos de melhoria, motivar um pouco os participantes [...] tenho tido uma ligação forte com a direção para que os dados que nós temos tenham alguma utilidade para a reflexão da escola sobre todos os parâmetros [...] troco impressões com a direção, com as outras pessoas, enfim tento ter aqui um papel conciliador, conducente à melhoria” (E1).</p> <p>“[...] em cada uma dessas reuniões (de Departamento, funcionários e alunos) aceitámos sugestões [...] com essas sugestões, [...] refizemos os planos de melhoria e começamos a implementar” (E1).</p> <p>“[...] a equipa do Observatório tem agora maior visibilidade interna, porque nós quando temos dados a divulgar vamos às reuniões e divulgamos, apresentamos os resultados, não fazemos análise” (E1).</p> <p>“O meu objetivo não é contribuir para melhorar os resultados escolares, o meu objetivo é contribuir para a reflexão das pessoas e os resultados escolares melhorarão por acréscimo” (E1).</p> <p>“Eu penso que é bom a presença da diretora, para já porque ouve, depois porque informa” (E2).</p> <p>“Uma das coisas que fizemos, por exemplo, foi no início do ano letivo, procuramos modificar o sentido dado [...] à eleição do Delegado de Turma [...] proporcionar aos alunos [...] a participação em eventos culturais[...]” (E2).</p> <p>“É evidente que quando vamos avaliar temos que ter dados para ver [...]. São lançados inquéritos aos alunos [...] para saber da pertinência ou não, do êxito, do interesse que houve [...]” (E2).</p> <p>“[...] eu acho que eles têm trabalhado bastante na questão da avaliação, portanto, da recolha de dados das avaliações dos educandos e depois delinear estratégias, portanto, metas, objetivos para esses resultados possam ser melhorados” (E3).</p> <p>“O facto de nós (Associação de Pais) [...] estarmos conhecedores dos dados, dos resultados, faz-nos, muitas vezes, pensar que abordagem devemos fazer depois com os encarregados de educação, de maneira a podermos solucionar determinadas coisas” (E3).</p> <p>“Este observatório é o rosto desta equipa (EAA), é o rosto que trabalha nas decisões e que trabalha em conjunto com a Direção, digamos que é a ponte para avançar nos processos todos” (E4).</p> <p>“Eu acho que tem tido (EAA) o papel de nos chamar à atenção para aquilo que nós precisamos efetivamente de melhorar [...]” (E5).</p> <p>“[...] faz (Observatório da Qualidade) um levantamento [...] de todo o trabalho que é desenvolvido aqui na escola [...] fez uma (reunião geral de professores) em que fomos confrontados, realmente, com os resultados, [...] é uma forma, também, de nós ficarmos a pensar naqueles resultados e o que é que poderemos fazer com os alunos para melhorar!” (E6).</p> <p>“O que é importante é fazer uma ligação (do Observatório da Qualidade) depois com todas as outras estruturas!” (E7).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>“Faz um levantamento, (o Observatório da Qualidade) faz diagnóstico [...] toda uma prospeção sobre aquilo que [...] são as necessidades da escola, tendo em vista determinados tipos de resultados, eficácia e de contactos com o público-alvo [...]” (E7).</p> <p>“[...] são critérios (para a formação da equipa de autoavaliação) que têm uma, uma ou duas vertentes [...] de acordo com as funções que as pessoas têm, não é! A outra é optativa que é...de acordo com as motivações [...]” (E7).</p> <p>“[...] subdividimos (a equipa de autoavaliação) em cinco equipas, ah, para cinco ações de melhoria” (E7).</p> <p>“[...] tentou-se (as 5 equipas formadas a partir da equipa de autoavaliação para as 5 ações de melhoria) motivar toda a escola</p> <p>“[...] Pessoal docente, não docente, operacionais [...] administrativos, para fazer parte [...] dessas equipas [...]” (E7).</p>
	2.3.2. Conselho Executivo/Órgão Diretor	<p>“[...] a direção teve um envolvimento muito grande na equipa” (E1).</p> <p>“[...] ajudou a dinamizar muito o processo” (E1).</p> <p>“Embora a diretora [...] não tenha participado em todas as reuniões da equipa, participou naquelas [...] em que eram definidas as propostas de estratégia [...]” (E1).</p> <p>“Tem sido bater nas paredes (opinião do diretor sobre o seu papel no processo)” (E4).</p> <p>“As pessoas entendiam a avaliação da escola como o entrar na minha sala de aula [...]” (E4).</p> <p>“Costumo dizer, uma escola que não fazia formalmente a autoavaliação e neste momento assume isso como sendo uma parte integrante do seu trabalho, já é para mim muito bom [...]” (E4).</p> <p>“[...] foram eles (direção) os grandes impulsionadores [...]” (E5).</p> <p>“Se tem um projeto de intervenção, é óbvio que vai ter que o defender, vai ter que o implementar, vai ter que encaminhar todos esses objetivos que defendeu (importância dada à presença da diretora na equipa de autoavaliação)” (E7).</p> <p>“[...] porque a diretora tem um papel importante (na equipa de aa), porque faz a ligação com [...] as áreas , a área administrativa, a área de pessoal, a área ligada à segurança, à disciplina etc. [...]” (E7).</p>
	2.3.3. Assembleia de Escola/Conselho Geral	<p>“É (análise dos resultados da autoavaliação) no Conselho Geral, de certeza absoluta, penso eu. [...] Ao nível do Pedagógico também” (E2).</p> <p>“Na Assembleia Geral apareceram treze, sete ou oito pessoas, não dava sequer para formar uma lista” (E3).</p> <p>“Partindo do pressuposto que o Conselho Geral é o órgão da escola que aprova os documentos estratégicos, documentos estruturantes da escola, faz todo o sentido lá (EAA) estar” (E4).</p> <p>“[...] e eu sou completamente avessa ao Conselho Geral. Não sei o que é que esse órgão faz na escola [...]” (E4).</p> <p>“O Conselho Geral avalia todo o trabalho da escola” (E7).</p>
	2.3.4. Lideranças intermédias	<p>“[...] envolveram-se muito, participaram ativamente [...] e o Conselho Pedagógico também teve um papel ativo porque muita informação, relativamente à autoavaliação [...] passava pelo Conselho Pedagógico para se poder disseminar por toda a escola [...]” (E1).</p> <p>“[...] todos os professores da escola estão envolvidos no processo de autoavaliação. [...] Porquê? Porque procuramos estabelecer planos de melhoria em que cada um desse o seu contributo” (E1).</p> <p>“Uma das atividades de uma das áreas de melhoria que tem a ver com o funcionamento da escola [...] uma das finalidades era a de construir para cada órgão e cada estrutura o organograma funcional e organigramas de processos para todas as atividades que são desenvolvidas nessa estrutura e isso está a ser feito. Os organigramas estruturais foram feitos pelo Observatório e agora estão todos os professores de Departamento a fazer os organigramas de processos [...] E isto cria um envolvimento significativo das pessoas e das estruturas” (E1).</p> <p>“Eu acho que as pessoas aderiram” (E1).</p> <p>“Eu julgo que têm aderido mais quando se trata de produzir os elementos que são necessários e de agir em conformidade do que na resposta ao</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>questionário (questionários inerentes ao processo de autoavaliação)” (E1).</p> <p>“Envolvem-se, obviamente não se envolvem todos [...] até porque há professores que nunca se envolvem na escola, vêm cá dar as aulas e ponto final [...] neste momento, os Diretores de Turma estão envolvidos cem por cento” (E4).</p> <p>“[...] falar em avaliação da escola, isso era uma coisa, nem pensar! As pessoas não respondiam e ainda têm muita dificuldade...nos processos de inquirição da escola, os professores são os que respondem menos. [...] Os pais respondem praticamente a cem por cento, os alunos, obviamente, quase cem por cento (E.4).</p> <p>“[...] o nosso envolvimento (coordenadores de diretores de turma) na altura (da implementação do processo) foi tentar mudar determinadas práticas [...] sensibilizar a dinâmica de um conselho de turma [...] até para uma mudança de perspectiva daquilo que devia ser a progressão de um aluno[...]” (E5).</p> <p>“[...] eu tento como Coordenadora (dos DT) e como professora implementar aquilo que me é pedido em termos de melhoria [...]” (E5).</p> <p>“Tudo aquilo que [...] tiver relacionado com a direção de turma [...] informar, estar com eles (DT), trabalhar com eles, articular com eles [...]” (E5).</p> <p>“[...] como elemento de um departamento que sou [...] acho que sim, que houve um grande empenhamento e uma grande colaboração” (E6).</p> <p>“Fiz parte de uma ação de melhoria, quando ele (o processo) foi implementado [...] e agora, através do CPAA [...] eu estou envolvida!” (E6).</p> <p>“Criou-se uma Comissão de Acompanhamento dos Alunos, para obter resultados [...] a ligação com os coordenadores dos diretores de turma [...]” (E7).</p> <p>“Fazer a autoavaliação, mas para quê, porque o fim...porquê, mas deixem isso para a inspeção, quer dizer! Havia, houve, houve muito, houve, houve a meu ver, com aquilo que eu vejo, ainda por cima estávamos na altura estávamos numa fase em que estavam cá muitos professores que já não estão cá agora! Houve já trinta ou quarenta professores que se foram embora! E essas pessoas eram pessoas que tinham muita relutância e travavam muito com novidades, com coisas dessas de avaliação, de autoavaliação e objetivos, depois estava tudo misturado, a avaliação docente, aqueles problemas todos, e as pessoas ah...andavam todos de pé atrás a tudo o que fosse avaliação! Se fosse autoavaliação, fosse avaliação externa, fosse tipo que ... [...]” (E7).</p>
	2.3.5.Associação de Pais	<p>“A Associação de Pais envolve-se muito” (E1).</p> <p>“Nós chamamos sempre os encarregados de educação, tanto nós Associação como a escola. Eles vêm é muito pouco” (E3).</p> <p>“Eles (Associação de Pais) vêm cá perguntar e sugerir. Estão sempre cá. É pena não serem mais. [...] neste momento temos uma Associação de Pais muito forte, muito boa” (E4).</p>

Dimensão 3 - Efeitos produzidos pelos resultados da autoavaliação

QUADRO nº3

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
3.1.Divulgação e análise do resultado do processo	3.1.1 Locais de análise dos resultados de autoavaliação e sua divulgação	<p>“Depois de a empresa nos ter dado o relatório, de termos analisado bem o relatório, construímos um PowerPoint de resumo do relatório [...] Reunimos com alunos, reunimos com os funcionários e fizemos as tais reuniões de Departamento. [...] e sei que a Representante dos pais na equipa fez também reuniões com os Pais e aceitou-se sugestões da Associação de Pais, etc. [...]. No Conselho Geral também foram apresentados; também aceitamos sugestões [...]” (E1).</p> <p>“[...] faz sentido que o próprio Conselho Geral também tenha debatido o assunto, penso eu. Ao nível do Pedagógico também” (E2,p.9).</p> <p>“[...] são factos que eu me lembro de serem apresentados no Conselho Pedagógico e até alguns...sim, até no Conselho Geral, sim ,sim. [...] Em termos de passar esta informação...mais oficial, mais pertinente, tentámos...uma vez eu recordo-me convocar uma reunião e apareceram meia dúzia de pessoas e vimos que não adiantava” (E3).</p> <p>“Todos, (Órgãos e Estruturas em que são analisados os resultados de a. a) Grupos, Departamento, Associação de Pais, participam a nível do Conselho Geral, Conselho Pedagógico que é ainda uma das estruturas...todas. E funcionários também [...]” (E4).</p> <p>“[...] daquilo com que lido mais, no Conselho Pedagógico e depois no Departamento (locais de análise dos resultados de AA) [...]” (E5).</p> <p>“A própria equipa avalia! Estivemos agora a fazer avaliação das ações de melhoria!” (E7).</p> <p>“[...] os quatro departamentos, fazemos uma avaliação...[...] em termos [estatísticos] quais são os objetivos, quais são as áreas de melhoria que estão a ser desenvolvidas, o que é que se pede aos colegas, ah, e depois, nas reuniões, das outras estruturas, do pessoal auxiliar, são os operacionais, o pessoal administrativo...ahhh...ahhh...também são motivados e para apresentarem...é-lhes comunicado o que está a ser feito e naquelas áreas em que eles podem participar...ahhh...pede-se também a sua intervenção e a sua participação mais ativa” (E7).</p>
3.2.Consequências dos resultados do processo	3.2.1. Melhorias na organização e funcionamento da escola: .Reformulação dos principais documentos orientadores; .Melhoria dos resultados escolares; .Envolvimento dos professores e pais na vida da escola; . Ligaçao da escola na comunidade envolvente; .Trabalho colaborativo dos professores; .Comunicação	<p>“[...] em 2007foi criada uma comissão da escola, a Comissão do Jornal, que trata da comunicação da escola com os outros órgãos” (E1).</p> <p>“A perceção que eu tenho (da projeção da escola na comunidade envolvente) é assim: a equipa de autoavaliação passou a ter a visibilidade no Conselho Geral que é o que está mais próximo do local [...] fizemos alguma divulgação externa, mas não fizemos muita” (E1).</p> <p>“Na melhoria dos resultados académicos eu julgo que houve, não tanto pela equipa de autoavaliação, mais pela reflexão que os professores se habituaram a fazer em grupo. [...] Dos documentos orientadores foram todos reformulados, todos e foi criada a tal homogeneidade entre os documentos [...] aliás alguns documentos pareciam que não tinham nada a ver uns com os outros e, portanto, foi feita uma reformulação de todos [...]” (E1).</p> <p>“Julgo que a escola melhorou. Havia aí algumas disciplinas onde a reflexão se calhar não se fazia tão profundamente e que passou a fazer-se e os resultados melhoraram, mesmo a nível dos exames [...]” (E1).</p> <p>“[...] os pais ao nível do Básico são pais mais acompanhantes, mais presentes, ao nível do Secundário, penso que não são tanto.Penso que a Assosiação de Pais tem alguma dificuldade em mobilizar os pais” (E2).</p> <p>“[...] penso que ultimamente que há maior abertura e penso que se tem conseguido aumentar práticas colaborativas .[...] as pessoas pensam mais e refletem mais sobre as coisas que têm de fazer e são um bocadinho menos burocratas” (E2).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>“[...] já estamos a pensar em novas coisas que é preciso, se calhar, mudar para o próximo ano, sobretudo das nossas práticas, em termos de horário em turmas, de ensaiar novos métodos de trabalho com as turmas” (E2)</p> <p>“Os documentos passaram a ser realmente aqueles documentos orientadores, passaram a ser tidos em conta porque eles foram realmente reformulados de acordo com os resultados da avaliação [...]” (E2).</p> <p>“[...] as pessoas já olham par o Departamento de uma outra forma, já é possível, hoje, tratem-se de coisas que aqui há uns tempos não se tratavam [...]” (E2).</p> <p>“[...] uma das coisa que há, de certeza, é trabalho mais colaborativo [...]” (E2).</p> <p>“[...] ao nível das atividades propostas pelos grupos [...] vemos que há uma maior aproximação, tentativa de ligação àquilo que são os documentos orientadores da escola”(E2).</p> <p>“Nós chamamos sempre os encarregados de educação, tanto nós Associação como a escola. Eles vêm é muito pouco. (E3).</p> <p>“[...] aqueles professores que agora acabaram o ano passado de sair (os antigos professores) [...] tiveram uma certa dificuldade em trabalhar com os encarregados de educação” (E3).</p> <p>“[...] o trabalho de partida era nulo entre os professores.[...] De quinze em quinze dias, todos os departamentos desta escola trabalham em conjunto, elaboram documentos, fazem testes, planificam aulas” (E4).</p> <p>“[...] o Regulamento Interno teve grandes alterações. [...] Foi um documento que teve, na altura, uma participação dos pais até bastante acesa” (E3).</p> <p>“Este trabalho de abertura entre estruturas, (Serviço de Psicologia e Orientação Ensino Especial, Coordenação dos apoios educativos, Diretores de Turma, Clubes) que eu achava que era importante, está neste momento a avançar e eu não tenho dúvidas que isso começou com o processo de autoavaliação”(E4).</p> <p>“[...] havia regras que eram mais implícitas que explícitas e depois houve o cuidado de realmente explicitá-las e pôr no papel até para que toda a gente se pudesse orientar e pudesse ter um melhor conhecimento e a informação chegasse mais” (E5).</p> <p>“[...] nestes grandes documentos orientadores (PE,RI) sim (mudanças)” (E5).</p> <p>“Terá ficado mais visível (projeção da escola na comunidade)” (E5).</p> <p>“Houve uma melhoria a nível da comunicação interna[...]” (E5).</p> <p>“...Nós, a partir... desde o ano passado, temos uma coisa que se chama reuniões de articulação pedagógica” (E6).</p> <p>“[...] antigamente era uma por mês, uma reunião de grupo, nós agora temos essas reuniões onde o grupo se junta [...] debatemos como é que estás a dar [...] e se a gente utilizasse esta ficha [...] e vamos melhorá-la e depois tentamos também fazer as matrizes antes dos testes, juntas [...] discute-se essas coisas e nessa perspetiva melhorou! Melhorou e bastante!” (E6).</p> <p>“[...] nota-se o antes e o depois! Pelo menos, uma maior preocupação das coisas estarem mais organizadas!” (E6).</p> <p>“A reformulação (documentos orientadores),digamos, é uma reformulação mais cuidada” (E6).</p> <p>“Houve! (envolvimento dos professores) [...] agora essas relações é a nível de reuniões e a nível de algum trabalho colaborativo que vamos tendo uns com os outros, porque de resto...Não há! Acabou! [...] Eu cheguei a vir trabalhar para esta escola ao sábado e não tinha aulas ao sábado! Envolvia-me com os alunos, envolvia-me com os colegas em atividades de área escola, [...] e nós vínhamos com gosto e prazer! E hoje não o faço, não o faço...Porque eu já dou tanto tempo à escola, eu passo aqui o meu dia todo [...] é um horror...[...] Estou tão cansada de burocracias...” (E6).</p> <p>“Nalgumas áreas, sim! (mudança a nível do envolvimento dos professores) [...] Os professores, por exemplo, nesta escola faz-se [...]</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>uma coisa que também se deve fazer articulação curricular todas as semanas, quase! (E6).</p> <p>“Temos tentado melhorar também nesse campo (ligação da escola ao meio)” (E7).</p> <p>“São meia dúzia de pais (Associação de Pais) que tentam levar os outros atrás, mas que é muito difícil! (E7).</p> <p>“[...] ao nível das atividades propostas pelos grupos [...] vemos que há uma maior aproximação, tentativa de ligação àquilo que são os documentos orientadores da escola” (E2).</p> <p>“[...] o Regulamento Interno teve grandes alterações. [...] Foi um documento que teve, na altura, uma participação dos pais até bastante acesa” (E3).</p> <p>“[...] aqueles professores que agora acabaram o ano passado de sair (os antigos professores) [...] tiveram uma certa dificuldade em trabalhar com os encarregados de educação” (E3).</p> <p>“[...] o trabalho de partida era nulo entre os professores.[...] De quinze em quinze dias, todos os departamentos desta escola trabalham em conjunto, elaboram documentos, fazem testes, planificam aulas” (E4).</p> <p>“Este trabalho de abertura entre estruturas, (Serviço de Psicologia e Orientação, Ensino Especial, Coordenação dos apoios educativos, Diretores de Turma, Clubes) que eu achava que era importante, está neste momento a avançar e eu não tenho dúvidas que isso começou com o processo de autoavaliação” (E4).</p> <p>“[...] havia regras que eram mais implícitas que explícitas e depois houve o cuidado de realmente explicitá-las e pôr no papel até para que toda a gente se pudesse orientar e pudesse ter um melhor conhecimento e a informação chegasse mais” (E5).</p> <p>“[...] nestes grandes documentos orientadores (PE,RI) sim (mudanças)” (E5).</p> <p>“Terá ficado mais visível (projeção da escola na comunidade)” (E5).</p> <p>“Houve uma melhoria a nível da comunicação interna [...]” (E5).</p> <p>“...Nós, a partir... desde o ano passado, temos uma coisa que se chama reuniões de articulação pedagógica” (E6).</p> <p>“[...] antigamente era uma por mês, uma reunião de grupo, nós agora temos essas reuniões onde o grupo se junta [...] debatemos como é que estás a dar [...] e se a gente utilizasse esta ficha [...] e vamos melhorá-la da ficha e depois tentamos também fazer as matrizes antes dos testes, juntas [...] discute-se essas coisas e nessa perspetiva melhorou! Melhorou e bastante!” (E6).</p> <p>“Temos tentado melhorar também nesse campo (ligação da escola ao meio)” (E7).</p> <p>“[...] os pais são mais interventivos! Os pais ajudam” (E7).</p> <p>“A comunicação interna é excelente” (E7).</p> <p>“Os pais têm acesso por todos os mecanismos de comunicação e informação, por jornais, por mails, pelas folhas, [...] o diretor de turma chama, regularmente, os encarregados de educação e informa” (E7).</p> <p>“São meia dúzia de pais (Associação de Pais) que tentam levar os outros atrás, mas que é muito difícil!” (E7).</p> <p>“[...] temos aí uma equipa (de pais) muito boa, pessoas esforçadas, acompanham os pais, acompanham os filhos, aliás, como pais, como encarregados de educação, na parte pedagógica e depois nas partes...nas outras atividades não curriculares” (E7).</p> <p>“Nas ligações com a comunidade, os, os, os encarregados de educação fizeram imensas atividades, fizeram aquela, o simpósio sobre o álcool, outro sobre a violência doméstica, portanto...e participaram na festa da flor, participaram em mais umas atividades...ahhh...houve uma ligação...tentaram maior comunicação, ligação através da plataforma moodle, por aí fora! Aquelas atividades que lá estão enumeradas quase todas foram atingidas, praticamente” (E7).</p> <p>“[...] melhorou-se substancialmente a comunicação, através dos documentos, os ,os documentos-modelo, os documentos...ah...dos</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>diversos órgãos para, para que as pessoas pudessem, de facto, todos os agentes escolares pudessem...ah...desenvolver as suas atividades” (E7).</p> <p>“A autoavaliação dificilmente terá um impacto nos resultados. Pode é indiretamente influenciar [...] dizendo que: nesta área é preciso mais apoio [...] nesta área temos que mudar o esquema de, de colocar professores nesta...por causa dos laboratórios, os professores...mais experiência, menos experiência...” (E7).</p> <p>“Nalgumas áreas, sim! (mudança a nível do envolvimento dos professores [...]) Os grupos têm que reunir, os coord..., os departamentos reúnem, portanto nós chamamos-lhe articulação, as reuniões de articulação! Isso resultou da necessidade de estabelecer ligações, porque era, era uma das falhas que estava no processo [...] no relatório [...] de avaliação externa que era a falta de ligação nas lideranças intermédias [...]” (E7).</p> <p>“Isso (ligação da escola com o meio) melhorou, melhorou com as atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação, pela Associação de estudantes, pelas, pela universidade da terceira idade [...]” (E7).</p> <p>“[...] o impacto é, essencialmente, interno, depois vai-se tentando conseguir que haja também um impacto externo com base na, nos, nos mecanismos que são criados para...ahhh...divulgar quais são as boas práticas de comunicar com o meio, de ...enfim, de chamar, inclusivamente, a comunicação cá dentro!” (E7).</p>
	3.2.2.Consecução dos planos de melhoria em ações de melhoria	<p>“[...] portanto, as áreas são cinco. Já foram reformuladas várias vezes pelas equipas que as estão a implementar [...]” (E1).</p> <p>“A primeira área de melhoria está nos oitenta (por cento) [...] A terceira são a dos resultados escolares, tudo o que era possível fazer, está cem (por cento). [...] há uma que não se consegui [...] tinha em vista definir os papéis de todos na escola e melhorar, isto ao nível dos Serviços administrativos, e melhorar significativamente a eficácia dos Serviços Administrativos” (E1).</p> <p>“[...] foram identificados os pontos fracos que estavam diagnosticados em todos estes documentos (PE, PCE, Projeto de intervenção da Diretora, Relatório de Avaliação Externa) [...] foi com base nestes dados que nós fizemos os planos (de melhoria). Portanto, se alguma coisa melhorou eu julgo que se deve um bocadinho à autoavaliação [...]” (E1).</p> <p>“[...] foram identificados os pontos fracos que estavam diagnosticados em todos estes documentos, porque eles coincidiam no nosso relatório de autoavaliação como o relatório de Avaliação Externa, havia ali muita coincidência (E1).</p> <p>“Há ações de melhoria que foram implementadas na totalidade e já avaliadas e já se viram resultados práticos [...] há outros que não” (E4).</p> <p>“[...] algumas áreas de melhoria atingiram um ponto alto de, de...ahhh...de facto, de eficácia, de operacionalidade, ah, mas outras, ponto médio, raramente deixamos uma ação... raramente deixamos cair alguma ação, a não ser que seja, impraticável, por falta de recursos” (E7).</p> <p>“[...] das cinco ações de melhoria, houve algumas, não muitas, cada área de melhoria tinha várias atividades, quer dizer, a área de melhoria divide-se, muitas vezes, em várias atividades e nem sempre se conseguem atingir todas, mas a maior parte foram feitas, e a maior parte significa acima da média, portanto, entre os cinquenta e os oitenta por cento e, nalguns casos até ...perto dos cem por cento [...]” (E7).</p>
	3.2.3.Superação de pontos fracos	<p>“A comunicação entre as estruturas e os professores também melhorou. Era uma das áreas a melhorar no nosso diagnóstico e estou a pensar que, por exemplo, os Coordenadores passaram a reunir-se depois do Conselho pedagógico, passaram a reunir-se os quatro a redigir as informações a mandar a toda a gente e nas reuniões de Departamento deixou de se perder tempo com as informações e passou...igual para todos, para todos os professores da escola. [...] E depois nas reuniões de Departamento [...] o tempo é rentabilizado</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>para a reflexão dos problemas do Departamento, dos resultados dos alunos“ (E1).</p> <p>“Essa atenção aos resultados escolares e essa reflexão sobre os resultados escolares, o facto de em cada período esses dados estarem disponíveis, os levantamentos [...] foram áreas em que a escola já melhorou bastante” (E2).</p> <p>“A comunicação manteve-se, mas teve uma melhoria significativa [...]” (E3)</p> <p>“Antigamente seriam publicados aqueles (documentos) que dissessem diretamente respeito aos alunos e não ao funcionamento da escola e esses documentos, agora estão mais visíveis [...]” (E3).</p> <p>“Foi criada uma equipa de comunicação. [...] A projeção da escola, não tenho dúvidas de que melhorou, não tenho dúvidas nenhuma [...]” (E4).</p> <p>“[...] criaram (as ações de melhoria) condições para percebermos outros pontos fracos que ainda não tínhamos percebido [...] A questão do trabalho de partilha dos professores, eu penso que melhorou muito[...]” (E4).</p> <p>“A imagem da escola junto ao encarregado de educação [...] melhorou” (E5).</p> <p>“A nível dos pais, hoje está melhor, não é? Hoje está melhor! Se é nessa perspetiva, de os pais terem acesso à informação da escola” (E6).</p> <p>“[...] a ação de melhoria que eu fazia parte [...] era sobre aulas de substituição! [...] foi uma má aceitação das aulas de substituição [...]” (E6).</p> <p>“Resultou (a ação sobre aulas de substituição) e de que maneira!” (E.6)</p> <p>“[...] relações a nível de pessoal não docente(alvo de ação de melhoria) e acho que as coisas melhoraram bastante!” (E6).</p> <p>“Melhorou em termos de comunicação, portanto, em termos de ligação nos órgãos, dentro do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e depois nas atividades também!” (E7).</p> <p>“[...] das cinco ações de melhoria, houve algumas, não muitas, cada área de melhoria tinha várias atividades, quer dizer, a área de melhoria divide-se, muitas vezes, em várias atividades e nem sempre se conseguem atingir todas, mas a maior parte foram feitas, e a maior parte significa acima da média, portanto, entre os cinquenta e os oitenta por cento e, nalguns casos até ...perto dos cem por cento [...]” (E7).</p> <p>“Nas ligações com a comunidade, os, os, os encarregados de educação fizeram imensas atividades, fizeram aquela, o simpósio sobre o álcool, outro sobre a violência doméstica, portanto...e participaram na festa da flor, participaram em mais umas atividades...ahhh...houve uma ligação...tentaram maior comunicação, ligação através da plataforma moodle, por aí fora! Aquelas atividades que lá estão enumeradas quase todas foram atingidas, praticamente” (E7).</p> <p>“[...] até à parte da liderança, das relações entre estruturas,tudo isso, a disci(plina)...a própria segurança...todos esses aspetos resultaram ah...algumas melhorias e algumas maiores que outras, não é, mais substanciais que outras, devido, precisamente à intervenção da equipa, das ações de melhoria!” (E7).</p>
	3.2.4.Conhecimento e divulgação das ações de melhoria	<p>“[...] fez-se reuniões de Departamento, todos os professores da escola tiveram conhecimento da divulgação das ações. [...] Foram divulgadas junto dos alunos, sim. E penso...também se fez com os empregados da escola [...]” (E2).</p> <p>“Há uma implementação de medidas agora quando se fez a avaliação com vista às metas para 2015. Mediante os resultados obtidos deram-nos conhecimento dos resultados e deram-nos umas medidas que vão implementar de maneira a combater aqueles <i>deficits</i> e a melhorar aquilo que possa ser melhorado” (E3).</p> <p>“[...] algumas delas (ações de melhoria) conheço [...] foi por causa do meu cargo como Representante (DT) [...] e foi-me pedido que</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>colaborasse” (E5).</p> <p>“[...] foi a professora (coordenadora da EAA) andou de departamento em departamento [...] se havia alguém que estivesse interessado em fazer parte [...] das ações de melhoria [...] prestou os devidos esclarecimentos [...]” (E6).</p> <p>“[...] relações a nível de pessoal não docente(alvo de ação de melhoria)e acho que as coisas melhoraram bastante!” (E6).</p> <p>“Melhorou em termos de comunicação, portanto, em termos de ligação nos órgãos, dentro do Conselho Geral, do Conselho Pedagógico e depois nas atividades também!” (E7).</p>
<p>3.3.Apreciação do processo</p>	<p>3.3.1.Utilidade do processo</p>	<p>“Eu tenho a esperança que tenha servido [...] para um processo de melhoria contínua. [...] Passou a fazer-se esta monitorização dos dados escolares que eu considero importantíssima porque ela [...] obriga a uma reflexão sistemática por parte dos grupos disciplinares, dos Conselhos de Turma...” (E1).</p> <p>“[...] é um processo necessário. As pessoas têm que sempre avaliar aquilo em que estão a trabalhar [...]” (E2).</p> <p>“Eu acho que é fundamental (o processo)” (E3)</p> <p>“[...] é importante nós percebermos como é que funciona a escola [...]” (E3).</p> <p>“Serve para tudo. [...] Só se reformulam estratégias porque se chegou à conclusão que a estratégia utilizada não era a mais correta e, portanto, para isso teve de ser avaliada [...] um processo de autoavaliação é importantíssimo na escola” (E4).</p> <p>“[...] há sempre uma [...] vantagem em se ter um processo de autoavaliação, até para nos conhecermos bem [...] fazermos o nosso autorretrato e pensarmos assim, será que estamos no caminho certo?” (E5).</p> <p>“[...] quem está de fora e vê a avaliação de uma escola [...] pensa em termos de resultados, não em termos de tudo o que está de base, [...] pode ser penalizador” (E5).</p> <p>“Eu penso que a autoavaliação terá tido alguma influência nessa organização das turmas [...] fez-nos pensar um bocadinho em arranjar critérios para a formação de uma turma [...]” (E5).</p> <p>“Quando nós estamos a fazer uma autoavaliação...ahhh...isto é quase como um exame de consciência, temos que ver o que é que fizemos mal, o que é que fizemos bem...o que é que vamos tentar deixar de fazer mal e o que é que vamos tentar fazer melhor daquilo que fizemos bem, portanto! E todo, todo o processo de autoavaliação que temos desenvolvido...ahhh...constatamos sempre quais, de facto, são as dificuldades, os constrangimentos, o que é que podíamos ter feito melhor, o que é que não fizemos, porque é que não fizemos, porque foi falta nossa ou foi falta de recursos, ou não foi...e depois tentar as tais áreas de melhoria porque se caminhámos até aqui...se podemos ir mais além! [...] além disso, tem a vantagem de, de, de manter sempre uma certa dinâmica! Não para! Continua sempre, quer dizer, não, não fechamos a porta e quem vier atrás, enfim, não! Nós continuamos e estamos a trabalhar, estamos em julho, mas já estamos a trabalhar a pensar no mês de agosto e no mês de setembro. Há uma dinâmica e foi essa dinâmica parece que não existia! Nunca, nunca tive consciência aqui que existisse uma dinâmica de dar continuidade a determinados aspetos de melhoria, de tentar ultrapassar determinados aspetos negativos, parece que o que estava mal, pronto, tem que estar mal, era quase fatídico, e aquilo que estava bem, então, pronto, vamos manter isto bem e não se pode melhorar, porque isto agora está bem, não se mexe! Não! Ahhh... O Observatório, o Observatório e a equipa de autoavaliação toda...ahhh...ahhh...é essencialmente, criou essencialmente, a meu ver, esta dinâmica de autoavaliação e, e de nos projetarmos para o futuro. Tentarmos ir sempre mais além!” (E7).</p> <p>“[...] para mim há dois anos para cá [...] a própria escola e a comunidade envolvente, começou, de facto, a dar valor, a dar peso a este processo, a, a, a retirar as vantagens...ahhh...e, e a acompanhar inclusivamente...ahhh...o, os objetivos, a, a definição e redefinição de objetivos deste processo, porque entendeu, entendeu e bem, depois de um processo de aprendizagem que todos nós temos processos</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>de aprendizagem, que era importante este, este modelo de autoavaliação para nos ajudar a enfrentar o futuro!” (E7).</p> <p>“[...] este processo é um processo que tem aspectos práticos, é útil! Vê-se alguma luz ao fundo do túnel. Vê-se que podemos alcançar resultados...Ahhh...e estamos a trabalhar todos para todos! Não há aqui divisões, ninguém vai ser avaliado melhor nem pior, [...] estamos a avaliar a escola” (E7).</p> <p>“[...] o processo de autoavaliação é um processo que aponta determinado caminho! Tudo aquilo que aponta um caminho é, é, é uma espécie de GPS, quer dizer, [...] vamos bem encaminhados havemos de lá ir ter! Pode demorar mais, demorar menos, mas é esse o objetivo da autoavaliação! É a minha opinião!” (E7).</p>
	3.3.2. Impacto dos <i>rankings</i> versus resultados da autoavaliação	<p>“[...] a escola em setembro [...] tendo por base os resultados...as classificações internas dos alunos, as classificações de exame faz um relatório que para nós são os dados mais fidedignos. [...] Damos uma grande importância a estes dados [...] são os nossos dados reais” (E1).</p> <p>“Penso que as pessoas não valorizam muito os <i>rankings</i>. Nós (escola) não... [...] penso que a escola dá importância aos resultados que obtém a nível interno [...]” (E2).</p> <p>“[...] A nossa (escola) está em determinado lugar, mas eles (que não os pais) têm muito presentes os resultados dos nossos alunos, como é que melhoram, como é que os alteram. [...] falando de uma forma geral, eu penso que os pais olham para os <i>rankings</i> e tentam saber qual é a posição da escola para, de alguma forma, tentar perceber se a escola está bem ou se está mal. Mas, não se preocupam com...a nível interno [...]” (E3).</p> <p>“Fazemos sempre análise dos <i>rankings</i>. Não lhe ligamos muita coisa” (E4).</p> <p>“[...] que os docentes mudem as suas estratégias e a sua forma de trabalhar com os alunos por causa dos <i>rankings</i>, não me parece. [...] O ranking serve para brincarmos um bocadinho às vezes” (E4).</p> <p>“[...] têm muito mais visibilidade (<i>rankings</i>) do que os resultados [...] porque infelizmente aquilo que é divulgado nacionalmente acaba por ter muito mais impacto do que aquilo que é regional e que é local” (E5).</p> <p>“[...] a nível interno funciona a autoavaliação [...] A nível externo, é o ranking!” (E6).</p> <p>“[...] em minha opinião, já não se dá tanto valor aos <i>rankings</i>, dá-se mais valor ao trabalho que se faz no dia-a-dia [...] vamos para um ranking...estarmos em duzentos e cinquenta ou em trezentos, isso não, não, acaba por não ter, não ter mais que relevância do que aquilo que é a estatística, que são os valores...” (E7).</p>

Dimensão 4 - Sustentabilidade do processo

QUADRO nº4

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
4.1. Manutenção e melhoria do processo	4.1.1.Regularidade	<p>“Nunca parámos. Definiu-se o modelo, aplicaram-se questionários, fez-se o relatório de autoavaliação, definiram-se planos de melhoria, implementaram-se os planos de melhoria, implementaram-se duas CAF’s...2007 até 2011 e neste momento (2011) estamos a fechar o ciclo [...] começávamos logo outro em setembro/outubro. No entanto a formação para esse outro [...] já vamos começar a fazer” (E1).</p> <p>“Não com a regularidade que era necessário, mas posso dizer-lhe que é regular [...] Há um conjunto de atividades que já são feitas de tal forma regular que eu já nem preciso de dizer que é preciso ser feito [...]” (E4).</p> <p>“[...] começa-se a ver que há uma sistematização do trabalho [...]” (E5).</p> <p>“[...] o processo tem altos e baixos, quer dizer, tem fases em que vamos muito bem, em que toda a gente tem disponibilidade de tempo, depois tem aquelas fases em que temos mais dificuldades, porque nem toda a gente tem disponibilidade, porque há o processo de avaliação dos alunos, há as reuniões, há, há os exames [...]” (E7).</p> <p>“São periódicas (as reuniões da equipa de autoavaliação) de acordo com as necessidades! Pode ser de quinze em quinze dias, pode ser de dois em dois meses, de acordo com as necessidades do próprio cronograma. Não há regularidade [...] Há sempre muita informação, através de e-mails, através de informação da coordenação, as pessoas estão sempre em ligação” (E7).</p>
	4.1.2.Inovação e Melhoria	<p>“São precisos meios (para inovação e melhoria) [...] quando são coisas que se podem fazer sem recursos financeiros, a coisa faz-se e corre bem. Quando entramos ali de querermos fazer, implementar melhorias que se prendem, por exemplo, com números de funcionários, com a participação dos funcionários, a coisa complica-se muito” (E1).</p> <p>“[...] se conseguirmos a tal certificação (EFQM) [...] julgo que podemos estabelecer com as entidades competentes e porque queremos melhorar bastante [...] contrato de autonomia rapidamente” (E1).</p> <p>“[...] eu gostaria que os alunos tivessem mais envolvidos no processo” (E2).</p> <p>“Eles estão-se a focar muito nas condições da escola, o facto de a escola dever sofrer obras, sim, no espaço físico e isso não é tão importante como...a importância que lhe estão a atribuir” (E3).</p> <p>“[...] uma das coisas que melhorava muito era a segurança na escola, não é?. O controlo de entradas e saídas, isso era um dos fatores que nós achávamos que estava [...]” (E3).</p> <p>“[...] haverá muita coisa ainda para fazer e para introduzir” (E4).</p> <p>“[...] eu penso que aquilo que é preciso melhorar, e se calhar passa pela formação [...] é eles (funcionários) perceberem o quão importante no trabalho todo da escola e no processo de avaliação da escola, da melhoria contínua, da melhoria do atendimento, melhoria da segurança, etc. Eles têm alguma dificuldade em trazer isso para eles[...]” (E4).</p> <p>“[...] para ser uma escola de melhor qualidade não tenho dúvidas nenhuma que precisamos mesmo de autonomia” (E4).</p> <p>“O que é importante é o trabalho que a escola faz para melhorar as suas condições, para melhorar o trabalho dentro da sala de aula, para melhorar as condições de quem lá trabalha e de quem lá estuda e que é um trabalho contínuo, por isso, acho que a excelência nunca se consegue” (E4).</p> <p>“[...] tem que ser mais exequível, ser mais concretizável (o processo de AA)” (E5).</p> <p>“A única coisa que podemos fazer é sugerir [...]” (E5).</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>“Dentro das próprias ações de melhoria [...] de toda a máquina de autoavaliação envolver mais, ainda mais pessoas [...]” (E6).</p> <p>“[...] tínhamos (para criar um processo de autoavaliação mais sustentado) que ter mais meios [...] isto é, as pessoas, neste momento, é assim, as pessoas nem têm horas para isto. Não têm horas. É tudo fora dos horários...componente não lectiva e, muitas vezes, para além da componente não lectiva...” (E7).</p> <p>“Há uma certa dificuldade de motivar as pessoas para a autoavaliação. Tem que se criar mecanismos para isso! Que mecanismos? Isso aí deve fazer parte da imaginação, da criatividade! Poderemos encontrar alguns, não é?” (E7).</p>
	4.1.3.Necessidade de Assessoria externa	<p>“Se nós optámos por recorrer a uma empresa externa não foi por uma questão de mandar para os outros o serviço, não é isso. Nós, enquanto Observatório, estávamos em condições de fazer quase tudo. A questão de ser uma empresa externa tem a ver com o à-vontade que as pessoas que respondem aos questionários têm por aqueles dados não irem ser trabalhados diretamente pela escola” (E1).</p> <p>“[...] a escola toda aceitou e deu credibilidade a um relatório de autoavaliação que foi feito por uma entidade externa. [...] Tornou-se” mais fácil para a equipa de autoavaliação manter o processo [...]” (E1).</p> <p>“ [...] este ano,(2011) nós estamos a ficar ligeiramente autónomos da empresa, atenção, que isso para mim é óptimo” (E4).</p> <p>“ [...] foi imprescindível (a empresa) para iniciar o processo. [...] nós não tínhamos formação, por muito que se leia, é diferente a elaboração dos inquéritos, o tipo de análise que é feito, qual a área de melhoria que responde...que dá resposta àquele problema. Todo esse trabalho foi um trabalho de aprendizagem.” (E4).</p> <p>“ Vamos voltar [...] a trabalhar com eles durante um período que vai funcionar como formação, para avançarmos para uma outra fase do processo. Mas, neste momento, a escola pode trabalhar sozinha” (E4).</p> <p>[...] os professores também não se sentiram muito motivados (resposta aos inquéritos) ou porque não tivessem muita informação” (E5).</p> <p>“Eu acho que é o pilar da equipa de autoavaliação, são eles! (assessoria externa)”(E6).</p> <p>“Acho que não! (funcionamento da EAA sem a ajuda da empresa). Acho que é essencial o apoio! (E6).</p> <p>“A contribuição da, da assessoria é essencialmente [...] definir calendarização, definir etapas, definir estratégias, portanto, estruturar a avaliação, agora, até aqui vão fazer isto, depois...e fornecer alguns instrumentos! Fundamentalmente, é para isso! Tem sido para isso!”(E7).</p> <p>“Nesta fase são importantes! E dão, deram o arranque...quer dizer, não preciso andar com o instrutor da condução se eu já aprendi a conduzir, não é?” (E7).</p>
	4.1.4.Necessidade de formação	<p>“[...] a empresa externa fez formação, implementou a CAF e fechou o ciclo. A implementação dos planos de melhoria já foi da inteira responsabilidade do Observatório da Qualidade. [...] vamos iniciar um novo ciclo de formação, porque queremos nestes dois anos candidatar a escola à certificação EFQM.” (E1).</p> <p>“[...] houve formação ao nível de reuniões, que foram feitas na altura em que foi implementada (AA) “ [...] ações de formação, não”(E6).</p> <p>“a tal formação! Mais formalizada (com vista à sustentabilidade do processo [...]” (E6).</p> <p>“[...] uma das falhas foi a falta de formação”(E7).</p> <p>“Daí (da falta de formação) [...] quando foi aquela história do inquérito [...] uma grande parte (dos professores) não respondeu!” (E7).</p> <p>“[...] houve alguma motivação da parte da direção, chamou a atenção, fez-se uma reunião geral de professores, vamos fazer isto e tal” (E7).</p> <p>“Agora, [...] concluíram (a equipa de autoavaliação) que seria bom ter uma ação de formação neste domínio...ahhh...para complementar, de facto, o trabalho que está a ser feito!” (E7).</p> <p>“Foi um acerto entre as duas partes (empresa e escola, no sentido de a 1ª dar formação sobre autoavaliação), para ultrapassar os problemas financeiros, isto é, de financiamento! [...] vamos passar para a formação...no próximo ano! A partir de setembro, ah, outubro, os membros da</p>

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo
		<p>equipa, que...somos à volta de vinte, toda a equipa!" (E7).</p> <p>"[...] a formação vai ser só direcionada para os membros da equipa. Portanto, essa...a mim, no meu ver e ao longo destes anos constatei é a principal lacuna [...] é falta de colaboração dos outros, porque a equipa trabalha, a coordenadora trabalha imenso, os outros é os coordenadores, também participam das várias atividades. Mas, fora daí não há envolvimento! [...] todos os outros membros da comunidade, professores, não professores ,parece que passam um bocadinho ao lado!" (E7).</p> <p>"Creio que se tivermos mais alguma formação no futuro, poderemos ser autossuficientes em termos de autoavaliação!" (E7).</p>
	4.1.5.Benchmarking	<p>"[...] nós comparamo-nos com as outras organizações similares, por exemplo, nos resultados escolares através dos <i>rankings</i> [...] mas para nós é mais importante por aluno" (E1).</p> <p>"Procurámos escolas aqui à volta que fizessem o <i>benchmarking</i> da mesma forma que nós, ou seja, que tivessem tido a formação e apoio da <i>AnotherStep</i>, [...] e convidámos organizações similares [...] para comparar os dados do secundário [...] dados do Básico. Fizemos um esboço de protocolo" (E1).</p> <p>"Estamos à espera do protocolo" (E1).</p> <p>"Penso que se está a dar passos para isso se começar a fazer" (E2).</p> <p>"Sim, sim, a equipa do Observatório tem sempre muito presente os resultados, os resultados todos" (E3).</p> <p>"Neste momento não fazemos <i>benchmarking</i> com escola nenhuma, embora tenhamos solicitado por escrito às [...] três escolas [...] mas a coisa não funcionou e depois também passaram a Agrupamento [...]" (E4).</p> <p>"É que nós comparamos resultados. É como os <i>rankings</i> dos exames e isso aí, eu acho que é uma coisa absurda [...]" (E6).</p> <p>"[...] já se fez alguma comparação, mas ainda não está...não há bases, quer dizer, não foi feita em termos...ahhh...formais, em termos de, de facto, de dados concretos [...]"(E7).</p> <p>"[...] no futuro vamos fazer (<i>benchmarking</i>) [...] mas aqui há uns meses atrás tivemos aqui uma reunião do Observatório em que se falou nisso! [...] já se apresentaram alguns dados , mas não é nada ainda de válido cientificamente [...]" (E7).</p> <p>"Há contactos informais, [...] entre as direções! Não, não há nenhum protocolo, para já!" (E7).</p>