



**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

***AUTO-AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO 1º CICLO DA REGIÃO  
AUTÓNOMA DA MADEIRA***

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DA MADEIRA PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO  
EDUCACIONAL**

**POR**

**MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA RODRIGUES**

**SOB A ORIENTAÇÃO DE**

**PROF. DOUTOR HENRIQUE DA COSTA FERREIRA**

**FUNCHAL 2009**





**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

***AUTO-AVALIAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO 1º CICLO DA REGIÃO  
AUTÓNOMA DA MADEIRA***

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE DA MADEIRA PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA ÁREA DE ADMINISTRAÇÃO  
EDUCACIONAL**

**POR**

**MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA RODRIGUES**

**SOB A ORIENTAÇÃO DE**

**PROF. DOUTOR HENRIQUE DA COSTA FERREIRA**

“A eficácia de uma escola não se mede:  
constrói-se, negocia-se, pratica-se e vive-se.”

Gather Thurler (1994)

## **Resumo**

A avaliação das escolas é uma questão que tem levantado muitos debates, não só a nível político, mas também a nível dos actores educativos. O reforço da autonomia, bem como a pressão social que hoje em dia se fazem sentir sobre as escolas, exigem que estas assumam uma maior responsabilidade perante a comunidade em geral. É neste contexto que a auto-avaliação ocupa um lugar primordial, já que se constitui como um meio para reflectir e tomar decisões no sentido de melhorar a qualidade escolar.

Partindo desta problemática, este trabalho de pesquisa tem como objecto de estudo, a análise e reflexão das práticas de auto-avaliação. Pretendeu-se: (i) averiguar quais as percepções sobre a temática “auto-avaliação das escolas”, (ii) obter uma panorâmica sobre o estado actual das dinâmicas de auto-avaliação, (iii) determinar se estas têm implicações no processo educativo e (iv) contribuir para que as escolas tomem consciência do trabalho desenvolvido e aperfeiçoem as suas práticas.

Para tal, é apresentado um quadro de referência, onde se procura dar conta dos pressupostos teóricos inerentes à auto-avaliação organizacional.

Após a definição do quadro teórico, partiu-se para o estudo empírico, procurando situá-lo através da definição do problema que lhe está subjacente, determinando os aspectos que o nortearam e os fundamentos metodológicos.

A análise dos resultados obtidos enfatizou a efectiva importância que é atribuída aos processos auto-avaliativos na qualidade do ensino e a necessidade de uma maior formação nesta área.

Palavras-Chave:

Organização escolar. Participação. Reflexão. Auto-avaliação. Melhoria.

## **Abstract**

The assessment of schools is an issue that has raised many debates, not only at a political level but also at the level of educational actors. Strengthening the autonomy and the social pressure that today are being made on schools, require that they assume a greater responsibility towards the community in general. In this context, the self-assessment plays a vital role as it is, as a means of reflecting and taking decisions to improve school quality.

On this issue, this research has as an object of study, analysis and reflection in the practice of self-evaluation. It was intended to: (i) determine what the perceptions about the theme "Self-assessment of schools" are, (ii) obtain an overview on the current state of the dynamics of self-assessment, (iii) determine whether these have implications in the educational process and (iv) help schools be aware of the work and improve their practices.

For this, it is given a frame of reference where the inherent theoretical assumptions to the organizational self-assessment are presented. After defining the theoretical framework, the empirical study was started by trying to place it through the definition of the problem behind it, determining the issues that guided it and its methodologic grounds.

The analysis of the results emphasized the effective importance given to self-assessment processes in the quality of teaching and the need for more training in this area.

**Keywords:**

School organization. Participation. Reflection. Self-evaluation. Improvement.

## Résumé

L'évaluation des écoles est une question qui a soulevé de nombreux débats, pas seulement au niveau politique mais aussi au niveau des acteurs de l'éducation. Renforcement de l'autonomie et la pression sociale qui sont aujourd'hui en cours sur les écoles, exigent qu'ils assument une plus grande responsabilité envers la communauté en général. Dans ce contexte, l'auto-évaluation joue un rôle essentiel car il est comme un moyen de réfléchir et de prendre des décisions pour améliorer la qualité de l'école.

Sur cette question, cette recherche a comme objet d'étude, d'analyse et de réflexion dans la pratique de l'auto-évaluation. Destiné à: (i) de déterminer ce que les perceptions sur le thème "Auto-évaluation des établissements, (ii) obtenir une vue d'ensemble sur l'état actuel de la dynamique de l'auto-évaluation, (iii) de déterminer si elles ont des implications dans le processus éducatif et (iv) afin d'aider les écoles au courant du travail et améliorer leurs pratiques.

À cette fin, un cadre de référence, qui vise à rendre compte de la valeur théorique des hypothèses inhérentes à l'organisation d'auto – évaluation.

Après avoir défini le cadre théorique, à gauche pour l'étude empirique, à la recherche lieu par la définition du problème derrière elle, la détermination des problèmes méthodologiques qui ont guidé et motifs.

L'analyse des résultats a souligné l'importance que l'efficacité des processus sont affectés à l'auto-évaluation de la qualité de l'enseignement et de la nécessité de renforcer la formation dans ce domaine.

Mots-clés:

De l'organisation scolaire. Participation. Réflexion. L'auto-évaluation. Improvement.

## **Resumen**

La evaluación de las escuelas es una cuestión que ha suscitado muchos debates, no sólo a nivel político sino también a nivel de los actores educativos.

Fortalecimiento de la autonomía y la presión social que hoy se están realizando en las escuelas, exigir que se asuma una mayor responsabilidad hacia la comunidad en general. En este contexto, la auto-evaluación desempeña un papel muy fundamental ya que es como un medio para reflexionar y tomar decisiones para mejorar la calidad de la educación.

Sobre esta cuestión, esta investigación tiene como objeto de estudio, el análisis y la reflexión en la práctica de la auto-evaluación. Destinados a: (i) determinar lo que las percepciones sobre el tema "Auto-evaluación de las escuelas, (ii) obtener una visión general sobre el estado actual de la dinámica de auto-evaluación, (iii) determinar si estos tienen implicaciones en el proceso educativo y (iv) para ayudar a las escuelas conscientes de la labor y mejorar sus prácticas.

Con este fin, un marco de referencia, que pretende dar cuenta de las suposiciones teóricas inherentes a la organización de auto-evaluación.

Después de definir el marco teórico, a la izquierda para el estudio empírico, buscando el lugar a través de la definición del problema detrás de ella, la determinación de las cuestiones metodológicas que orientan y motivos.

El análisis de los resultados destacó la importancia que la eficacia de los procesos se asignan a la libre determinación, evaluar la calidad de la enseñanza y la necesidad de más formación en este ámbito.

Palabras clave:

La organización escolar. Participación. Reflexión. Auto-evaluación. Mejora.

## **Agradecimentos**

Ao Professor Dr. Henrique Ferreira, pela sua orientação e força.

À Professora Dra. Isabel Ribeiro, pela sua disponibilidade e ajuda ao nível estatístico.

A todos aqueles que de forma directa ou indirecta tornaram possível a concretização deste trabalho.

## Índice Geral

Resumo .....	II
Agradecimentos .....	VI
Índice Geral .....	VII
Índice de Quadros .....	IX
Índice de Figuras .....	X
Índice de Anexos .....	XII
Introdução .....	1
1. A Escola: uma organização .....	5
1.1. Autonomia das escolas .....	6
1.2. Projecto Educativo de Escola .....	9
2. Avaliação de organizações escolares .....	12
2.1. As questões da avaliação .....	16
2.1.1. Objecto .....	17
2.1.2. Funções .....	18
2.1.3. Finalidades .....	18
2.1.4. Paradigmas metodológicos .....	20
2.1.5. O Avaliador .....	22
2.2. Modelos de avaliação das escolas .....	23
2.3. Os professores e a avaliação .....	25
3. Avaliação Externa da Escola .....	26
3.1. Algumas experiências de Avaliação Externa .....	28
4. Auto-avaliação da Escola .....	30
4.1. Vantagens e dificuldades da auto-avaliação .....	34
4.2. Avaliação interna e auto-avaliação .....	36
4.3. Cultura de participação .....	37
5. O processo auto-avaliativo .....	39
5.1. Fases do processo .....	42
5.1.1. A preparação .....	43
5.1.2. A implementação .....	46
6. Experiências de auto-avaliação .....	53
6.1. O Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) .....	54

6.2. O Projecto Qualidade XXI .....	55
6.3. O Modelo CAF .....	56
6.4. Alguns modelos a nível internacional .....	57
7. Enquadramento Histórico-Normativo .....	57
II – Estudo Empírico .....	62
1. Metodologia da investigação .....	62
1.1. Formulação do Problema.....	65
1.2. Definição de objectivos .....	66
1.3. Caracterização da população do estudo.....	67
1.4. Recolha e tratamento dos dados .....	67
2. Apresentação e discussão dos resultados .....	71
2.1. Caracterização dos inquiridos.....	71
2.2. Opiniões e experiências dos inquiridos face à auto-avaliação .....	75
Conclusão .....	99
Considerações finais .....	103
Referências Bibliográficas.....	105

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Referenciais de avaliação .....	15
Quadro 2 – Paradigmas metodológicos .....	21
Quadro 3 – Padrões do processo avaliativo.....	43
Quadro 4 – Medidas de tendência central e de dispersão relativas às variáveis idade, tempo de serviço, tempo de trabalho na instituição e tempo como director, por sexo dos inquiridos.....	75

## Índice de Figuras

Figura 1 – Ciclo da melhoria .....	41
Figura 2 – Sexo dos inquiridos (%).....	72
Figura 3 – Estrutura etária dos inquiridos (%) .....	72
Figura 4 – Habilitações literárias dos inquiridos (%).....	73
Figura 5 – Anos de serviço dos inquiridos (%) .....	73
Figura 6 – Anos de serviço dos inquiridos na instituição (%).....	74
Figura 7 – Anos a exercer o cargo de director (%).....	74
Figura 8 – O processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	77
Figura 9 – Caracterização do processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	78
Figura 10 – Por quem deve ser levada a cabo a auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	79
Figura 11 – O que deve ser privilegiado na auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	80
Figura 12 – Finalidade da auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	82
Figura 13 – Resistências à auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	84
Figura 14 – Atitudes dos elementos da escola face à realização do processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	85
Figura 15 – Factores a considerar num processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos .....	86
Figura 16 – Factores a que se deve dar ênfase num processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos.....	87
Figura 17 – Manifestações de desejo de melhoria por parte dos actores educativos .....	88
Figura 18 – Efectividade da auto-avaliação na escola.....	90
Figura 19 – Levantamentos efectuados pelas escolas .....	91
Figura 20 – Incentivos para uma cultura de participação por parte do director .....	92
Figura 21 – Participação dos pais na escola .....	93
Figura 22 – Assuntos discutidos nas reuniões de conselho escolar.....	94
Figura 23 – Impulsionadores da auto-avaliação nas escolas .....	95
Figura 24 – Técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizadas pelas escolas.....	96

Figura 25 – Utilização dos resultados da auto-avaliação nas escolas.....	97
Figura 26 – Divulgação dos resultados da auto-avaliação .....	98

## Índice de Anexos

Anexo 1 .....	114
Anexo 2 .....	119
Anexo 3 .....	121
Anexo 4 .....	127
Anexo 5 .....	133
Anexo 6 .....	136
Anexo 7 .....	138
Anexo 8 .....	140

## Introdução

É cada vez mais notório o reconhecimento de que a medida fundamental para que um país se desenvolva e que a sua economia cresça, é investir na qualidade da Educação.

As actuais políticas exigem, assim, um investimento em termos educativos, que só é possível conhecendo as escolas. Entender as instituições, compreender o sistema escolar e controlar a qualidade de ensino, só é possível através da sua efectiva avaliação.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2005: 3) “a escola existe como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política.”

Os processos de avaliação estão mergulhados no campo da política, implicando valores e aspirações da sociedade. A avaliação das escolas implica e reforça o progresso profissional do docente, o desejo de realização, a exigência de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de uma ética profissional, marcada pela responsabilidade e pelo cuidado e o fomento de comunidades profissionais nas escolas.

Stufflebeam (in Delgado, 1997:394) salienta que a avaliação, seja ela interna ou externa, tem de se conceber como o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva, acerca do valor do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objecto (neste caso concreto, a escola), com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar problemas e promover a compreensão dos fenómenos implicados.

Segundo Chelimsky e Shadish (in Alaiz et al, 2003:30), a avaliação faz-se para prestar contas ou controlar; para produzir conhecimento ou diagnosticar; ou ainda, para desenvolver e perspectivar melhorias.

Se, na perspectiva da prestação de contas, a avaliação que mais se coaduna é a externa, realizada por avaliadores extrínsecos; na perspectiva do desenvolvimento e perspectivação de melhorias, a abordagem avaliativa mais adequada é a da auto-avaliação, porque é contextualizada, envolve os actores locais e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato, para encetar processos de melhoria (Alaiz et al, 2003:30-33).

A auto-avaliação é, então, um processo que se define como a análise sistemática de uma escola e que visa a identificação dos seus pontos fortes e fracos, possibilitando a elaboração de planos de melhoria.

Deste modo, investigar o que se faz em termos de auto-avaliação é de grande pertinência já que, actualmente, ela concebe-se como um instrumento imprescindível ao nível da qualidade e inovação escolar.

De facto, a auto-avaliação é um meio para identificar, reflectir e corrigir as práticas das instituições escolares, é uma forma de melhorar e aperfeiçoar o seu funcionamento. Mas esta será efectivamente realizada pelas escolas? Será que existe uma efectiva cultura de auto-avaliação?

Neste âmbito, o presente trabalho encontra-se organizado em duas partes.

Na primeira parte, o enfoque é o enquadramento teórico. Assim, pretende-se compreender os mecanismos que estão na base da auto-avaliação das escolas.

No contexto político actual, o caminho está a ser feito no sentido da autonomia e descentralização. Daqui resulta uma questão: Terão as escolas do 1º ciclo do ensino básico autonomia para proceder à sua auto-avaliação?

Por outro lado, com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre o sistema de avaliação das escolas, o estatuto legal da auto-avaliação foi alterado, tornando-a obrigatória. Quer isto dizer que, independentemente das organizações escolares sentirem ou não necessidade de momentos de reflexão, a auto-avaliação deverá ser efectivamente realizada. Surge, assim, outra questão: Estarão os actores educativos preparados para desenvolver esta actividade?

O quadro conceptual desenvolvido pretende fazer uma abordagem da escola enquanto organização, havendo depois destaque para a problemática da sua autonomia e para o papel do Projecto Educativo de Escola, na gestão estratégica institucional. De seguida, é feita uma abordagem geral sobre a avaliação das escolas e, depois, mais especificamente sobre a importância e os pressupostos da auto-avaliação organizacional e sobre o desenvolvimento do processo. Pretende-se definir como este deve ser levado a cabo, não só a nível da sua preparação e implementação, mas também a nível da análise e utilização dos resultados.

É também uma aspiração demonstrar a necessidade de participação/cooperação de toda a comunidade educativa em todo o processo, bem como sublinhar alguns modelos de auto-avaliação das escolas.

De igual modo, nesta primeira parte é apresentado o enquadramento histórico-normativo da avaliação, desde as primeiras abordagens, até ao diploma actualmente em vigor.

A segunda parte do trabalho refere-se ao estudo empírico, procurando situá-lo através da definição do problema que lhe está subjacente, as questões que o nortearam, os fundamentos metodológicos e a análise dos resultados obtidos.

Neste sentido, o presente estudo ambiciona averiguar as perspectivas dos directores das escolas do 1º ciclo sobre a temática em estudo e sobre as práticas auto-avaliativas desenvolvidas nas escolas. Assim, pretende-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Bicklen, 1994: 16).

As organizações escolares constituem-se por pessoas, são elas que regem o seu funcionamento e que determinam a cultura específica de cada escola. Assim, é de extrema importância ouvi-las e perceber como é que elas próprias vêem a sua realidade organizacional.

Os directores das escolas são os detentores do poder de decisão nas mesmas, independentemente do tipo de liderança que exerçam. Assim, eles são conhecedores de todas as iniciativas e actividades desenvolvidas pelo estabelecimento de ensino e, muitas vezes, é deles que partem muitas delas. Além disso, o seu mandato é, no mínimo de quatro anos, o que significa que se mantêm na instituição pelo menos durante esse tempo. Deste modo, justifica-se serem estes os sujeitos da investigação.

A principal questão do presente estudo foi:

- Que práticas de auto-avaliação são desenvolvidas pelas escolas oficiais do 1º ciclo da RAM?

Paralelamente, procurou-se responder às seguintes questões:

- Quais as percepções dos inquiridos sobre a temática em estudo?
- Quem tem a iniciativa de realizar a auto-avaliação? Quais os intervenientes? Quais os instrumentos utilizados para a recolha de dados? Os resultados são divulgados? Efectivam-se planos de melhoria?

Para a recolha de informação foi aplicado o inquérito por questionário. A análise e o tratamento dos dados foram feitos recorrendo ao programa SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences).

Finalmente, foram tecidas as conclusões do estudo, procurando dar resposta às questões que deram origem ao presente trabalho, e algumas considerações finais.

# I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A Escola: uma organização

Nos dias de hoje, cada vez mais se fala das organizações, da problemática da sua administração, da gestão dos recursos humanos e da avaliação organizacional.

O conceito de organização não tem merecido unanimidade por parte dos autores.

Hutmacher (1992:40), ao analisar a escola nas suas diversas dimensões, identifica a organização como “um colectivo humano coordenado, orientado por uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder”.

Alaiz *et al.* (2003:22) fazem referência a um conceito de organização que consideram aceitável. É a definição de Etzioni (1964), que vê a organização como “uma unidade que foi criada para alcançar objectivos específicos”.

Os mesmos autores referem, ainda, as cinco características que, segundo Sedano e Perez (1989), são apontadas às organizações:

- *Composição da organização: indivíduos e grupos inter-relacionados.*
- *Orientação para objectivos e fins.*
- *Diferenciação de fins.*
- *Coordenação racional intencionada.*
- *Continuidade através do tempo.*

De facto, as escolas são constituídas por indivíduos que se inter-relacionam, formando um sistema global com vários subsistemas. Estas possuem três funções que correspondem a “três exigências ou necessidades da sociedade tal como ela actualmente existe: socialização, selecção e educação” (Alaiz *et al.*, 2003:23). Cada escola apresenta uma cultura escolar própria, que surge do cruzamento de várias culturas. As escolas verificam a sua continuidade através do tempo.

Como qualquer organização, as escolas possuem uma estrutura formal que corresponde aos níveis hierárquicos e distribuição das tarefas, segundo regulamentos e normas, e uma estrutura informal que tem a ver com os relacionamentos, as ligações, os valores, as atitudes dos actores educativos, e que fogem à racionalidade da estrutura formal.

A escola é, pois, uma estrutura organizacional com dinâmicas próprias, onde está patente uma rede de sistemas de comportamentos e interacções muito complexas. Esta estrutura comporta um conjunto de normas que rege o seu funcionamento. Existe uma interacção de sistemas de comportamento (redes de comunicação, elementos valorizados, relação com o meio) e estruturas e processos organizativos (tecnologias educativas, hierarquia, gestão curricular), que concretizam diferentes modelos de escola. (Carvalho e Diogo, 1994:21).

Neste sentido, Afonso (2000:202) assume a escola como uma estrutura social, singular, construída pelas múltiplas interacções dos actores educativos, na prossecução de interesses próprios e interesses específicos. Estas interacções dão espaço ao confronto e negociação (explícita ou tácita), ao conflito e à cooperação (formal ou informal), definindo um contexto em permanente transformação e reconstrução.

Afonso (2002:36) refere que, de facto, os estudos sociológicos “têm mostrado que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais”.

Assim, o interesse pelo estudo da escola como organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão reflecte-se, segundo Barroso (1996:9), “no próprio processo de definição e administração das políticas educativas, bem como na construção dos paradigmas explicativos do funcionamento do sistema educativo e da sua interacção com outros sistemas sociais”. Realmente, esta abordagem comportou a adopção de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação...).

### **1.1. Autonomia das escolas**

A democratização do ensino, o seu acesso por todos os estratos sociais, o chamado “ensino de massas” originou o crescimento dos sistemas educativos tornando a sua administração muito difícil. Aquela que era uma administração centralizada, deixou de responder às necessidades de uma nova realidade de ensino, exigindo novas políticas de governabilidade.

Contrariando, então, as estruturas burocráticas tradicionais, que se têm mostrado ineficazes e dispendiosas, o Estado está a avançar para a adopção de práticas e estruturas do sector privado, pois mostram-se mais maleáveis, mais eficazes e com

maior capacidade de adaptação à mudança. É o chamado gerencialismo empresarial, que pressupõe a “definição da missão estratégica e dos objectivos para a organização, sendo avaliada a consecução destes objectivos através da utilização de indicadores de desempenho” (Afonso, 2000:202).

As políticas educativas propostas pelo gerencialismo empresarial implicam diferenciação e promoção de autonomia às escolas. Pressupõe-se que cada escola defina as suas próprias metas e estratégias de acção, enquadrando-se, apenas, numa estrutura que se constitui por objectivos gerais de política educativa, definidas pelo Ministério da Educação.

Na verdade, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário) aponta para uma cada vez maior assunção de autonomia por parte das escolas. “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Assim, surgem novas estratégias por parte da administração central, verificando-se uma transferência de poder ao longo da cadeia hierárquica, quer para os centros regionais, quer para os próprios estabelecimentos de ensino.

Segundo Figueiredo e Góis (1995:9) esta delegação de poderes concretizou-se por “uma descentralização de responsabilidades, não se traduzindo, contudo, numa maior autonomia das escolas nem no investimento na escola como produtora das suas próprias políticas”.

De facto, a política de promoção de autonomia visa aumentar o poder de decisão das escolas aos níveis orçamental, da gestão dos recursos humanos e do currículo, contudo, é necessário questionar a efectividade dos poderes transferidos (Afonso, 2000:208-210).

No âmbito da gestão orçamental, uma autonomia efectiva caracterizar-se-ia por uma transferência global ou por grandes rubricas orçamentais, podendo ser gerida pela escola da forma que esta entender. No entanto, nas escolas do 1º ciclo do ensino básico não existem dotações orçamentais, sendo as responsabilidades financeiras assumidas pela administração educacional.

No que se refere ao recrutamento de recursos humanos, este é feito em termos de concursos nacionais ou regionais.

Ao nível da administração curricular, existe uma formatação nacional da gestão do currículo com correspondentes áreas disciplinares e não disciplinares, programas nacionais e até designação de tempos lectivos numa base nacional, no entanto, as escolas podem fazer uma gestão operacional do mesmo, assumindo os manuais escolares que quiserem e podendo definir sectores periféricos ao núcleo duro do currículo (área de projecto, estudo acompanhado, apoio pedagógico acrescido e/ou actividades de complemento curricular).

Assim, no que se refere à promoção da autonomia, verifica-se, ainda, muitos bloqueios estruturais e uma grande dependência das escolas, a todos os níveis.

Actualmente, e apesar da transferência de poderes de decisão da administração central para a local levantar as suas interrogações, no que se refere a uma efectiva autonomia das escolas, o caminho está a ser feito, no sentido da implementação de descentralização administrativa e financeira, sendo esta dinâmica compreendida como a delegação de autonomia às escolas.

Estas questões têm estado na base dos debates políticos, porém, existem contradições entre um Estado que quer, por um lado, manter o controlo, e por outro, legitimar uma efectiva autonomia das escolas.

No que se refere a esta ambivalência sentida pelo Estado, a avaliação tem ocupado um lugar primordial. Weiler (1999:118) salienta que “tanto a descentralização como a avaliação estão relacionadas com o exercício do poder – aquilo que, por uma parte, renuncia a descentralização – pode ser, por outra, recuperado através da avaliação”.

Por outro lado, o alargamento da avaliação, bem como do desenvolvimento da autonomia das escolas são considerados da maior importância, na medida em que se constituem como instrumentos de gestão, que permitem melhorar o sistema de ensino e os resultados escolares dos alunos.

É neste contexto que se insere a necessidade de uma aposta na avaliação do sistema educativo, como forma de orientar as actuações pedagógicas, de promover a excelência, de distinguir as boas práticas e de identificar os melhores termos de referência. Em paralelo, pretende aprofundar o sentido de responsabilidade e compromisso dos agentes educativos perante a escola, a sociedade e o País, bem como

de melhorar a gestão, a eficiência da organização e funcionamento e a eficácia na obtenção dos resultados.

## **1.2. Projecto Educativo de Escola**

No contexto das políticas actuais, em que se verifica um pretenso aumento do grau de autonomia das escolas e um reforço de dispositivos e instrumentos de avaliação, é conveniente fazer referência ao Projecto Educativo de Escola.

Costa (2003:48) atribui a emergência do Projecto Educativo a uma série de factores, tais como, ao aumento e diversidade de educandos, que geraram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, ao movimento de descentralização e autonomia das escolas e a razões de ordem financeira.

Deste modo, o Projecto Educativo surge como resposta à crise sentida ao nível das organizações escolares, assumindo uma dupla função: “operador de ruptura e de coerência” (Obin, 1993:88-100 citado por Costa, 2003:51). Ou seja, ruptura com práticas desactualizadas e a assunção de novas formas de gestão, que apelem à participação, transparência, *accountability* e equidade.

Dias *et al* (1998:22) consideram que “a autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação e ao projecto educativo.”

O Projecto Educativo de Escola é um guia orientador do seu rumo, e tem em vista garantir uma melhor funcionalidade do contexto escolar. Assim, este surge “como um instrumento que vai possibilitar a definição e formulação das estratégias que vão fazer da escola / agrupamento o espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como factor impulsionador da sua autonomia.” (Ministério da Educação, 1999:4).

Deste modo, Berta Macedo considera que “o Projecto Educativo de escola, como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa, afirma a sua autonomia, revela-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola.” (Macedo, 1991:113).

Barroso encara o Projecto Educativo de Escola como “um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola” e considera que a sua edificação “é um processo lento,

interactivo, por vezes, conflitual, de ajustamentos de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentido de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços próprios de autonomia da própria escola.” (Barroso, 1992:30).

O Projecto Educativo de Escola é um documento fundamental da sua política interna, ou seja, é a forma como aquela comunidade educativa assume e concretiza as suas pretensões. Este assume-se, então, segundo Costa como um

*“documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é um ponto de referência orientador da coerência e unidade da acção educativa”* (Costa, 1991:10).

Este representa, então, a assunção da autonomia e surge como resultado de um processo de construção participada, procurando encontrar identidade própria na resposta às necessidades, interesses e expectativas locais, tendo em vista uma acção educativa contextualizada. Deverá ser aberto e flexível de modo a ir incorporando os contributos dos vários actores e estar em constante avaliação e conseqüente reelaboração.

Do ponto de vista estrutural e organizativo, este é um projecto que assenta em princípios, objectivos e estratégias de médio e longo prazo (linha de permanência), e outros de revisão permanente, que se adequam às realidades mutantes da comunidade em si, ou do ambiente circundante em que vive e age (linha de renovação e criatividade).

Nesta segunda perspectiva, insere-se o plano de actividades que a escola define para cada ano ou período escolar, procurando adequar as estratégias à situação de cada momento.

Visto como princípio identificador e planificador de toda a acção educativa, o projecto educativo de escola cumpre várias funções:

- Constitui ponto de referência para a gestão e tomada de decisões dos órgãos da escola e dos agentes educativos;
- Garante unidade de acção nas diferentes dimensões da escola, evitando atitudes isoladas;

- Apoia a contextualização curricular de cursos ou de turmas, adequando o ensino, as características e motivações dos alunos, bem como harmonizando a actuação dos professores nestes casos;
- Promove a congruência dos aspectos organizativos e administrativos com a função predominantemente educativa e pedagógica da escola;
- Estimula a revisão de normas, regulamentos internos e rotinas de funcionamento escolar, à luz das opções expressas no projecto educativo de escola.

Pacheco (2001:90) afirma que “a elaboração de um projecto educativo não representa um problema ou uma solução técnica mas uma tentativa de implicação de uma comunidade educativa: professores, alunos, encarregados de educação, etc.”

Assim, o projecto educativo tem de ser uma expressão da vontade colectiva, entendida como comunidade educativa, desejado e aceite por todos, que integre a história do meio e os condicionalismos que afectam a escola.

Alves (1992) considera que este

*“deve ser atractivo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, selectivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, rendível quanto aos recursos, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade.”*

Como refere Melo (2005:71), o Projecto Educativo de Escola é “o elemento estrutural fundamental da prática de cada escola e emana o seu ideário fundacional. A escola não tem assim um projecto educativo ou o projecto educativo mas o *seu* projecto educativo. Trata-se de uma proposta construída que é feita à ou com a comunidade mas que é única e legítima a acção na escola”.

De referir que a escola tem assistido a uma certa descredibilização, ao nível da sua imagem pública (imagem associada a violência, insegurança, falta de autoridade e de civismo, facilitismo, etc.). As políticas que se incrementam, em torno da escola, são desenvolvidas no sentido de reaver o “status” que esta perdeu e de reconstruir uma imagem positiva do seu funcionamento e da sua eficácia.

Neste sentido, a elaboração do Projecto Educativo de Escola assume grande significado, já que este se pode constituir como padrão de referência ao nível de uma gestão estratégica, orientada para a reconfiguração do seu estatuto.

Assim, se o projecto educativo se constitui como um elemento primordial de afirmação de identidade da escola, de materialização da sua autonomia e de definição das suas opções estratégicas, ao nível organizacional e educativo, então, é também em torno dele que cada escola deverá encontrar os critérios para a sua auto-avaliação. (Rocha, 1999:15).

## **2. Avaliação de organizações escolares**

No quadro conceptual das escolas tem-se verificado reformas de grande ordem, que apelam a grandes mudanças de diversa natureza. Segundo Guerra (2003a: 89), podemos incluir nestas mudanças:

*“Mudanças de estrutura do sistema educativo (ampliação do tempo de escolarização obrigatória, a incorporação da educação de infância no sistema, reestruturação da formação profissional, etc.), mudanças profissionais (alterações dos planos de formação de professores), mudanças epistemológicas (novas concepções sobre a sociedade, a escola, o conhecimento, o ensino, etc.) e mudanças de atitudes (que determinam as formas de relação, a maneira de exercer a autoridade, etc.). E, também, mudanças organizacionais...”*

As mudanças devem acontecer, mas devem ser compreendidas, questionadas e ponderadas. É importante compreender o processo pelo qual a mudança se vai dar, quem vai ser afectado, como vai afectar e que resultados se poderão obter. É necessário haver momentos de reflexão sobre as reformas.

Quando se implementa uma reforma, é conveniente pensar que tudo será positivo, mas quando aplicadas na prática, os resultados podem não ser os desejados. É aqui que a avaliação ocupa um lugar primordial. “A avaliação, enquanto reflexão rigorosa sobre a realidade dinâmica das mudanças, é algo de imprescindível, não apenas para as compreender e valorar, como também para poder actuar sobre elas e transformar a dinâmica da sua implantação e desenvolvimento” (Guerra, 2003a: 90).

No panorama actual levanta-se a necessidade melhoria da qualidade das escolas e dos professores. Mas, para que esta se dimane, é necessário interiorizar uma cultura de mudança.

Segundo Dias (2005:22), a melhoria da escola pressupõe uma cultura favorável à inovação, bem como, a reunião de algumas condições, tais como: liderança, espírito de equipa, disponibilidade para correr riscos, respeito e apoio mútuos e atitude de aprendizagem contínua.

Dias (idem:ibidem) realça que o processo de melhoria pressupõe a passagem por quatro etapas:

1. Diagnóstico das necessidades;
2. Planeamento;
3. Implementação;
4. Avaliação.

A avaliação tem de ser um processo estruturado de análise que, tendo sempre em vista os objectivos fixados e utilizando critérios objectivos, deverá contribuir para a efectivação das mudanças e correcções adequadas, tendo em conta as insuficiências detectadas. Esta não se deverá revestir, exclusivamente, de um carácter de inspecção ou fiscalização, mas deve ser orientada para acção, com uma dimensão para o apoio e para a ajuda de tomada de decisões.

Assim, a avaliação, para além de envolver objectivos a nível da política educativa, deverá permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento. Constata-se, assim, a importância da avaliação para o processo de reformulação e melhoria.

Lima realça a dependência da avaliação, relativamente à natureza das concepções organizacionais da escola, e afirma que:

*“toda e qualquer acção de avaliar em contexto escolar baseia-se numa concepção organizacional de escola, implícita ou explícita, que ao instituir um determinado quadro de racionalidade permite definir a natureza dos objectivos e das tecnologias, estabelecer relações entre meios e fins e entre estrutura e agência, legitimar determinados processos de planeamento e de decisão, bem como a inclusão/exclusão de certos actores nesses processos, e, entre outros elementos, definir modalidades, instrumentos e procedimentos de avaliação considerados adequados, interpretando os “dados obtidos” e produzindo sentido*

*a partir de relações convencionalmente estabelecidas entre estes e as dinâmicas, ou variáveis, organizacionais” (Lima, 2002:19).*

Borges Palma (Noésis nº50 – Abril/Junho, 1999: 29) refere que a avaliação tem de respeitar determinadas condições, para que seja realmente válida, e para poder propiciar e fundamentar a tomada de decisões sobre o sistema educativo, sobre a vida futura da escola e sobre os diversos actores educativos e suas interacções:

- É preciso conhecer a realidade sobre a qual se pretende agir.
- O processo a seguir deverá ser, tanto quanto possível, rigoroso (Definição clara dos objectivos que se pretendem com a avaliação, do objecto de avaliação e das dimensões da avaliação; Identificação das técnicas, instrumentos e indicadores a utilizar na fase de recolha de dados.)

De facto, a avaliação não pode ser apenas um processo em que se acumula informação, se verifica os resultados e se deposita relatórios, sem a acção implicada e criadora dos actores, sem partir da realidade da escola e das práticas para a elas voltar.

Referenciando Gameiro (1998:117), “a avaliação só é verdadeiro instrumento de gestão quando dá lugar a acção correctiva sobre os elementos do sistema causadores de desvios negativos, não bastando, portanto, a produção de relatórios exaustivos que ponha em evidência, para contemplação académica, o confronto referido”.

Sallán e Vidal (1994:372) perspectivam a avaliação como “un proceso sistemático de carácter valorativo, decisorio e prospectivo. Recogida de información de forma selectiva y orientada para, una vez elaborada, facilitar la toma de decisiones y la emisión de juicios e sugerencias respecto al futuro”.

Delgado (1997:394) considera que “ante toda outra consideración, la evaluación es un proceso orientado a la búsqueda de unos datos que fundamenten debidamente juicios de valor de cara a las decisiones a tomar.”

Avaliar é, de facto, transmitir um juízo sobre uma dada realidade, tendo em conta aquilo que se considera que “deveria ser”, é no fundo, fazer o levantamento de um conjunto de dados factuais, considerando certas referências. O avaliador será, então, o medidor que estabelece uma relação entre um e outro, entre o referido e o referente. O avaliador, independentemente de controlar uma trajetória, uma evolução, ou analisar

uma situação, tem de, necessariamente, possuir uma “grelha de referência que lhe permita ler e dizer a realidade” (Hadji, 1994:178).

A avaliação, como resultado de um juízo produzido, a partir do processo de confronto entre um referencial e um referido, pode divergir consoante o referencial utilizado. O quadro 1 distingue três tipos diferentes de referenciais (Alaiz *et al.*, 2003:15):

**Quadro 1 – Referenciais de avaliação**

<b>Designação</b>	<b>Base do referencial</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Criterial</b>	Critério	Comparação com standars
<b>Normativo</b>	Grupo	Ranking de escolas
<b>Ipsativo</b>	O próprio avaliando	Comparação com desempenho anterior

Segundo os autores, na avaliação criterial, existe um “critério” ou alvo predeterminado, com o qual os dados obtidos são confrontados. São definidos *standars* que as escolas devem procurar atingir.

Na avaliação normativa, os dados obtidos na avaliação de cada elemento são confrontados com as do grupo em que se integra. É o que acontece quando se estabelecem os *rankings* das escolas.

Na avaliação ipsativa, compara-se o resultado da avaliação obtida com o desempenho do avaliando em momento anterior. É quando se tenta determinar se o desempenho da escola melhorou em relação ao ano anterior.

É de referir que nenhum destes referenciais está imbuído de um valor absoluto. Eles são o que são, ou seja, referencias e, muitas vezes, em casos práticos de avaliação, utiliza-se mais do que um tipo de referencial.

Não podemos esquecer que a escola é uma organização muito complexa, que se encontra inserida num determinado meio socioeconómico e, portanto, qualquer avaliação tem de considerar o peso do contexto e a influência que este exerce sobre ela.

Casanova (1992), referenciado por Dias (2005:26), afirma que a necessidade de avaliar se justifica porque este é o único processo válido para certificar a qualidade das escolas. Porém, Dias (*idem:ibidem*) acrescenta que a avaliação também se realiza porque:

- É uma forma do governo regular o desempenho dos estabelecimentos de ensino;

- Com o desenvolvimento do processo de autonomia, exige-se da escola maior responsabilização perante a comunidade e a conseqüente prestação de contas;
- A própria pressão social assim o exige, gerando concorrência entre escolas através da publicação dos resultados dos alunos e da seriação das escolas em rankings.

## **2.1. As questões da avaliação**

A avaliação assume um papel estruturador do quotidiano escolar, ela é uma forma de organizar o trabalho quer dos gestores, quer dos professores, quer de outros actores educativos. As opções de avaliação determinam os aspectos educativos valorizados pela escola e desenvolvidos diariamente. Avalia-se para melhorar as práticas pedagógicas, os ambientes educativos, as condições de trabalho, os pontos fracos da instituição. A avaliação encerra em si a ideia constante de questionar, no sentido de melhorar, renovar, modificar. É na procura de medidas de inovação escolar e institucional que a avaliação tem assumido uma atenção crescente.

Mas estaremos em condições de saber como proceder na actividade da avaliação? Existe uma grande variedade de domínios, de métodos, de funções, de actores que estão inerentes no processo avaliativo e é por isso que, geralmente, neste processo levantam-se questões, tais como:

- O que avaliar? – Qual é o objecto da avaliação?
- Para quê avaliar? – Quais são as principais funções da avaliação? Quais são as suas finalidades?
- Como avaliar? – Quais as principais formas de avaliação, do ponto de vista metodológico?
- Quem deve avaliar? – Qual a natureza e estatuto dos avaliadores?

### 2.1.1. Objecto

Na questão da avaliação das escolas, o objecto de avaliação é ela própria. Como refere Vilar (1992:27-28), a escola, em toda a sua estrutura e dinâmica, é um “objecto” muito complexo, constituído por diversas componentes:

- Componentes humanos (responsáveis e participantes) e materiais
- Processos: planificação e implementação
- Contextos: grupal, institucional e social

Nenhuma destas componentes pode ser vista de forma isolada, elas não se justificam a si próprias, nem são independentes umas das outras. Estas fazem parte de um sistema dinâmico, que se desenvolve segundo um processo de interacção constante.

No entanto, convém especificar, no objecto global que é a escola, quais os objectos específicos de observação e de estudo. A sua tamanha complexidade, como sistema, leva a traçar fronteiras do objecto. “O objecto de estudo não existe em si mesmo; é delimitado pelo observador” (Berbaum citado por Hadji, 1994:55).

Segundo Figueiredo e Góis (1995:27), a definição do objecto de avaliação afasta-se cada vez mais de objectos com características facilmente mensuráveis, como os recursos e os resultados, para cobrir objectos com uma grande complexidade de estudo, como o clima, a cultura organizacional, as interacções educativas, o exercício da liderança, entre outras.

O alargamento e aumento da complexidade do objecto de estudo também tornam o processo avaliativo mais complexo.

Stufflebean, referenciado por Hadji (1994:55), sugere que a avaliação deve ser organizada segundo a sua finalidade, e propõe um modelo geral, que distingue e articula quatro espécies de avaliação, em função de quatro grandes tipos de decisão: o modelo CIPP (Contexto, Input – Entrada, Processo, Produto). Este modelo destina-se a obter informação completa e fiável sobre a escola e depende das necessidades sentidas pelos decisores. Aqui, importa salientar que, na delimitação do objecto de estudo, é importante considerar as finalidades específicas, a que se referem a avaliação que se vai efectuar.

### **2.1.2. Funções**

Entendendo-se por função “o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado”, (Hadji, 1994:61), podemos considerar que a função da avaliação é o papel que esta desempenha no contexto onde terá lugar. Assim, segundo o mesmo autor, será pertinente afirmar que a avaliação assume três funções essenciais, que correspondem a três grandes objectivos:

- Certificar – fazer o ponto da situação;
- Regular – analisar a situação, tendo em conta o referente e o referido;
- Orientar – determinar o caminho a seguir.

Vilar (1992:28) também reconhece, na avaliação, três funções. Segundo este, a avaliação é um procedimento que deverá passar por três fases e cada uma corresponde a uma função cometida à avaliação:

- A fase da recolha de informação, no que se refere a componentes, processos e contextos – Função informativa.
- A fase da interpretação dos dados recolhidos, tendo por base esquemas conceptuais e princípios empíricos (pré-teorias) – Função valorativa.
- A fase da reflexão sobre os resultados obtidos e consequentes decisões sobre as melhorias a efectuar – Função interventiva.

### **2.1.3. Finalidades**

A avaliação das escolas comporta sempre uma finalidade, que se encontra patente, de forma mais ou menos explícita. Afinal, avalia-se para quê?

Segundo Chelimsky e Shadish (1999) citado por Alaiz et al (2003:30) e MacBeath e McGlynn (2002) existem três perspectivas distintas que respondem a esta questão: a avaliação faz-se para prestar contas ou controlar; para produzir conhecimento ou diagnosticar; ou ainda, para desenvolver e incrementar melhorias.

Na perspectiva de prestação de contas ou de controlo, procura-se estabelecer uma relação entre os resultados e os custos, aferindo, assim, a eficácia da escola. Avalia-se o nível de consecução dos objectivos, as capacidades pedagógicas e de gestão

de recursos da instituição, relacionando-se o processo de controlo com a identificação das variáveis que influenciam o produto.

A avaliação, neste ponto de vista, pretende averiguar o desempenho das escolas, a sua eficácia e a rentabilidade dos investimentos, com a finalidade de responsabilizar a instituição, perante a comunidade que serve, e de transmitir uma visão de transparência de um serviço público, que se quer de qualidade, pelo que os resultados são propriedade pública.

Se a gestão da escola encarar este tipo de avaliação no sentido da identificação de possíveis áreas de melhoria, ela pode resultar de carácter formativo. Quer isto dizer que, na óptica de prestação de contas, a avaliação centra-se mais nos resultados, porém, se estes forem interpretados numa lógica formativa, podem conduzir à melhoria da escola. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (2005:50) defende que “(...) na complexidade social de cada escola, prestar contas pode suscitar dinâmicas de melhoria e, por sua vez, a avaliação numa lógica de melhoria pode constituir uma base para prestação de contas.”

Elliot (1987), citado por Guerra (2003b:22), centra o processo de *accountability* na própria escola mais do que em avaliadores externos, encarando este conceito como a aceitação e a responsabilidade dela se avaliar a si própria.

A avaliação, como produção de conhecimento ou diagnóstico (entendendo que a distinção entre estes dois conceitos depende do grau de generalidade ou de especificidade da informação), visa aprofundar o saber sobre a escola. Desta forma, procura-se a identificação de necessidades e a delimitação dos factores que condicionam um problema, tendendo “a valorizar mais os factores contextuais e de entrada (“inputs”)” (Rocha, 1999:52). Aplica-se, frequentemente, quando se pretende introduzir alterações no sistema educativo, tais como programas novos, ou aplicar medidas que obrigam a uma tomada de conhecimento, para decisões posteriores. Assim, esta realiza-se, sobretudo com o intuito de recolher informações prévias à planificação de medidas educativas específicas. Utiliza, para tal, procedimentos de auto-avaliação, ou é conduzida por avaliadores externos.

A avaliação, na perspectiva de desenvolvimento ou de melhoria, “tem em conta os sucessos, centra-se nos processos e em todas as suas componentes, ajusta-se às necessidades do momento e permite tomadas de decisão atempadas e adequadas” (Requena, 1985:84 citado por Rocha, 1999:52).

Neste sentido, a avaliação assenta no conhecimento da realidade institucional e, através da criação de planos de melhoria, objectiva-se para o desenvolvimento integral da escola, orienta-se para reformulações a nível organizacional e aponta para a adopção de acções educativas, que apostem na maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esta óptica supõe a colaboração de todos os sectores da escola e pretende encontrar soluções para os problemas existentes, tomar decisões coerentes e introduzir mudanças significativas na sua dinâmica.

Alaiz *et al.* (2003:32) consideram que, do ponto de vista do desenvolvimento, a abordagem avaliativa que mais se coaduna é a da auto-avaliação.

#### **2.1.4. Paradigmas metodológicos**

A avaliação institucional “supõe a aceitação e assunção de um paradigma ou perspectiva de análise” (Rocha, 1999:46). Deste modo, o mesmo autor salienta dois paradigmas fundamentais na avaliação das escolas: o quantitativo ou positivista e o qualitativo ou naturalista.

Na linha de pensamento quantitativo, o avaliador utiliza os métodos quantitativos, apoia-se na objectividade, menoriza a subjectividade, dá mais ênfase aos resultados do que aos processos da educação, assume a realidade educativa estável, não valorizando a realidade dinâmica. Pelo contrário, no qualitativo, o avaliador utiliza métodos qualitativos e compreensivos, já que considera a educação ligada a valores, interesses e aspirações dos actores educativos, questiona a objectividade da avaliação, valoriza mais o carácter dinâmico do que o estático e está orientado para os processos, mais do que para os resultados.

Segundo o autor, o paradigma quantitativo “ao procurar traduzir a realidade educativa em números, cai no risco de a deformar parecendo que a exprime fielmente”, reduzindo a realidade a uma dimensão quantitativa, desvalorizando a importância dos contextos e actores educativos.

O modelo qualitativo é aquele que os especialistas actuais defendem, como sendo mais adequado na avaliação das escolas, já que faz a recolha de informação a nível dos aspectos contextuais, informais, processuais, dinâmicos, fenomenológicos, representacionais e intencionais das escolas e dos seus actores, no entanto, “pode

resvalar para algum subjectivismo se não for acompanhado por um esforço permanente de procura das raízes e razões dos comportamentos” (Rocha, 1999:47).

Por estas razões, a ideia geral é que os dois se devem complementar e ser utilizados, em função das reais necessidades da investigação/avaliação.

Na perspectiva de Delgado (1994:314) “si la evaluación del centro se realiza com unos planteamientos positivistas se pone el énfasis en lograr la eficacia medida en términos de número de objetivos logrados, medida de esse logro, de manera que cada vez se obtengan unos niveles de optimización más altos”.

O mesmo autor refere que

*“para los fenomenólogos, en cambio, la evaluación es el proceso mediante el cual se interpretam, clarificam y construyen las diversas dinámicas funcionales del centro, pues de esa comprensión nace la mejora. Mejora en la que pone el énfasis el paradigma crítico, para el que se trata, al evaluar, solo de valorar críticamente la realidad organizativa, sino de servir a la emancipación personal y colectiva de la comunidad escolar”* (Delgado 1994:314-315).

Estas questões estão sintetizadas no seguinte quadro de Delgado (1994:314):

**Quadro 2 – Paradigmas metodológicos**

	<b>Racional</b>	<b>Fenomenológico</b>	<b>Crítico</b>
<b>Supuestos</b>	Positivistas: Eficácia Y optimización en función del logro de objetivos prefijados, incluso mediante la satisfacción de los miembros (Recursos Humanos).	Interpretativista: Clarificación e interpretación de los procesos internos del Centro y de sus significados.	Críticos: Valoración crítica de esas interpretaciones
<b>Función</b>	Control	Comprensión/iluminación	Emancipación
<b>Metodologías</b>	Cuantitativas	Cualitativos	Cualitativos
<b>Evalúador</b>	Externo/ajeno	Profesor/investigador	Profesor/investigador

Assim, na linha da investigação racional-positivista, o que resulta é uma avaliação de fora para dentro, levada a cabo por especialistas externos e que se baseia na comparação entre os resultados conseguidos e os objetivos previamente definidos, e cujos resultados tendem para a generalização. Nas outras duas linhas investigativas, a avaliação é interna, já que os elementos da instituição assumem um papel participante e interventivo na avaliação.

Ainda Delgado (1997:397), no que se refere aos paradigmas quantitativo e qualitativo, opina que “para construir conocimiento acerca de las instituciones, en orden a mejorar su funcionamiento y cualificar sus ofertas de formación, toda decisión para intervenir desde una intencion evaluadora habrá de contemplar ambas perspectivas y integrarlas en un proyecto común”.

Efectivamente, não se justifica o divórcio entre os dois paradigmas. É sensato reconhecer que o recurso a metodologias diversificadas só vai enriquecer toda a actividade avaliativa, tornando-a mais completa e mais fidedigna. A avaliação global e globalizante “só tem sentido quando se esgotam as possibilidades metodológicas de recolha e valoração da informação e, sobre isso, se tomam decisões que, por força da diversidade e riqueza das técnicas utilizadas, serão seguramente melhor fundamentadas”. (Vilar, 1992:35)

### **2.1.5. O Avaliador**

Quem tem o direito de avaliar? Quem tem o poder de avaliar? São questões que suscitam alguma complexidade em termos institucionais. Considera-se aqui a questão da auto ou da hetero-avaliação. Trata-se de reflectir acerca da objectividade, distanciamento e do rigor que elementos do interior possam ter, ou não, trata-se, também, de saber se elementos do exterior se apropriam do objecto avaliado e do juízo pronunciado (questões deontológicas). Há também a salientar questões de poder a nível político, já que se fala de autonomia das escolas e de um estado regulador que, por um lado exige, nas escolas, a introdução de mecanismos internos de avaliação e, por outro, determina avaliações especificamente realizadas por instâncias externas à escola. (Alaiz in Jesus *et al*, 2000:26).

É por estas questões que alguns autores defendem uma avaliação mista, que procura conjugar os interesses internos e externos à escola, através da comparação de resultados das avaliações interna e externa.

Ultrapassada esta questão, surge uma outra inerente ao avaliador. Este tem de tomar uma série de decisões, ao longo do processo avaliativo, e estabelecer o caminho a seguir. É na pertinência e coerência das suas escolhas que se determina a sua competência. Hadji (1994:183) realça que este deve dominar uma série de competências, tem de visar os objectivos, construir uma série de sistemas de referência

e de interpretação e utilizar instrumentos apropriados. Porém, ele não deve manter uma atitude autoritária e distante, em relação ao objecto avaliado. Deve ser um auxiliar na orientação e bom desenvolvimento do processo, dotado de virtudes como sobriedade, humildade e modéstia.

Convém salientar que a liberdade das suas escolhas não é absoluta, pois estas são limitadas e condicionadas pelos contextos político, social e institucional.

## **2.2. Modelos de avaliação das escolas**

Rocha (1999:78) define modelos de avaliação como “esquemas mentais que concretizam conjuntos determinados de escolhas metodológicas, enquadram a escolha do desenho do método de investigação e facilitam a construção desse método”.

É um facto que, em Portugal, não existe uma cultura de avaliação suficientemente aprofundada e razoavelmente partilhada. Além disto, não há consenso entre os especialistas sobre um modelo de avaliação ideal. Um tal consenso pressuporia um acordo em relação a diversos pressupostos, o que é muito difícil, já que existe uma grande diversidade de realidades educativas.

A literatura refere diversos modelos de avaliação das escolas, que analisam elementos fundamentais da organização e funcionamento das mesmas. Estes modelos estão em consonância com critérios determinantes da qualidade dos estabelecimentos de ensino. Falar em qualidade é ter em conta uma série de dimensões, ou enfoques sobre o próprio conceito de qualidade. Segundo Díaz (2003:7), a qualidade da escola está intimamente ligada a:

- Eficácia - Consecução dos resultados desejados (superação dos planos estabelecidos e dos programas curriculares). Existe um enfoque nos resultados de aprendizagem, alcançados no processo educativo.
- Adequação dos conteúdos às reais necessidades do indivíduo a nível intelectual, afectivo e social. O enfoque é atribuído ao que se aprende no sistema e à sua relevância.
- Qualidade dos processos e meios que o sistema oferece aos seus alunos. O enfoque é colocado no contexto educativo e na qualidade do mesmo.

Assim sendo, o processo de avaliação de qualidade deve ter em conta estas concepções, bem como outras dimensões que influenciam, de forma determinante, todo o processo educativo desenvolvido na escola, como sejam: o meio familiar, os contextos e os processos a nível de sala de aula e as características específicas dos alunos e dos professores.

Ao conceber um modelo de avaliação, é necessário ter em conta o que se quer avaliar, formular os objectivos e delimitar os critérios que vão reger o processo de apreciação da qualidade educativa. Díaz (2003:15-38) salienta três tipos: os modelos centrados nos resultados, os que se centram na melhoria escolar e os que incidem nos aspectos organizacionais.

Nos modelos centrados nos resultados, a qualidade dos serviços prestados pela escola é medida através dos produtos académicos obtidos pelos seus alunos. Estes estão ligados ao movimento das escolas eficazes e à função de produção educativa.

Este movimento abarca um conjunto de investigações acerca do papel desempenhado pelas escolas e pelos professores, na igualdade ou desigualdade dos resultados educativos. Faz-se, assim, o levantamento dos factores determinantes da eficácia das instituições educativas.

No que se refere à função de produção educativa, a escola é vista como local onde se aplicam, nos alunos, determinados recursos de natureza escolar (input), para deles obter resultados definidos em termos de sucessos cognitivos (output). Estes produtos são medidos através de um conjunto de provas estandardizadas. Assim, relacionado com a função produtiva, a matéria-prima são os alunos, e é sobre eles que vai incidir os inputs estritamente escolares e as características do meio. Os resultados não são materiais, são determinados por conceitos como capacidades cognitivas e boas atitudes sociais (disciplina, moralidade, cidadania, etc.).

Em relação a esta questão, há outros condicionantes, como sejam: o meio familiar e as peculiaridades do estudante e do grupo de pares, que também são vistos como inputs e que influenciam os resultados académicos.

*“Esta relação entre inputs e outputs descreve o comportamento da escola em termos de eficiência produtiva, o que supõe que uma instituição será eficiente se conseguir produzir o máximo produto possível para um determinado nível de inputs ou, em alternativa, se conseguir minimizar a utilização dos seus factores para obter uma unidade de output” Díaz (2003:25)*

Os modelos centrados na melhoria escolar incidem mais na análise dos aspectos que devem ser melhorados dentro das instituições educativas.

Aqueles que recaem nos aspectos organizacionais assumem as instituições escolares como realidades muito complexas, nas quais interagem elementos de natureza diversificada (recursos físicos, financeiros e humanos) e que, por sua vez, recebem a influência do meio onde estão inseridas.

### **2.3. Os professores e a avaliação**

As escolas são lugares de aprendizagem, e os professores os avaliadores naturais da mesma. Os docentes são treinados para fazer perguntas e solicitar respostas, discutem a metodologia de ensino e reflectem sobre os seus sucessos e os seus fracassos. (MacBeath *et al*, 2005:175).

Isto quer dizer que eles estão muito familiarizados com a avaliação pedagógica. Desde que começam a exercer a sua profissão, estes fazem avaliações formais e informais dos seus alunos, através da construção, aplicação, correcção e classificação de testes e de outros instrumentos de observação e análise. Além disso, habitualmente participam em reuniões de conselho escolar e em outras situações ligadas à avaliação. Quer isto dizer que esta faz parte integral do quotidiano e do saber profissional dos professores.

Porém, quando se trata de avaliar formalmente o seu próprio desempenho ou a sua organização escolar, muitas vezes isso é sentido como controlo, como forma de verificar até que ponto estão a cumprir a sua função e a adequar as suas práticas às normas existentes. A avaliação é vista como fiscalização, resultando numa certa apreensão e desconfiança por parte da classe docente. Mesmo no que se refere à auto-avaliação da escola, esta “é uma prática que muitos professores consideram ameaçadora e afastada da sua actividade directa, na sala de aula. Para além disso, ela exige muito tempo.” (Meuret, 2002:44).

Com o clima que se vive hoje em dia no sistema educativo, e tendo em conta que a avaliação é uma inevitabilidade, todos os actores educativos têm de contornar as situações, se adaptando às mesmas e se organizando, de forma a enfrentar e a vivê-la de forma mais descontraída. Além disso, importa ressaltar que, “no plano educativo, a

avaliação tem sentido apenas se permitir o desenvolvimento das escolas e dos professores” (Hopkins, 1989 in Guerra, 2003a:60).

Esta prática não dá aos professores indicações concretas sobre o seu desempenho, mas ajuda na compreensão e reflexão sobre a actividade profissional e favorece o debate e a tomada de decisões sobre possíveis mudanças.

A auto-confiança necessária num processo avaliativo pode ser adquirida através da formação contínua de professores. Esta revela-se uma forma eficaz de ajudar a desenvolver práticas diversificadas, a encarar novos desafios, a responder às exigências socio-organizacionais, satisfazendo, ao mesmo tempo, necessidades pessoais. Neste sentido, a interacção entre formação e desempenho é cada vez maior, já que as situações actuais de trabalho exigem cada vez mais formação por parte dos professores, e a formação, por sua vez, determina novas práticas educativas. É na relação entre a actividade do dia-a-dia e a formação, que o docente deve aprender a encontrar alternativas para os problemas da educação.

Assim, a formação encaminha-nos para algumas ideias-chave, como a auto-formação, a reflexão, a investigação e o desenvolvimento profissional. Juntos e articulados, estes pontos-chave seriam, acima de tudo, mais um instrumento de mudança e veículo de progresso no sistema formativo.

Exige-se o alargar da visão formativa, onde o professor tem de assumir um papel de aprendiz de investigação, tentando valorizar e contrastar experiências e percursos de vida.

António Nóvoa (1995) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

### **3. Avaliação Externa da Escola**

Alaiz *et al* (2003:16) consideram a avaliação externa, aquela em que o “processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”. É exemplo disso, o trabalho realizado pela Inspeção-Geral de Educação.

Sallán e Vidal (1994:400) consideram que a escola é um alvo de permanentes sistemas de avaliação e de controlo social. Ela possui uma imagem no exterior, que é transmitida ou de forma informal, ou pelas actuações dos docentes e do conselho directivo, e reflectida nas opiniões, quer dos alunos e suas famílias, quer da comunidade envolvente. Esta é uma forma de avaliação externa, segundo os autores.

Assim, deste ponto de vista, existem escolas com boa e outras com má reputação. Estas últimas, mesmo com uma repercussão que não corresponda à realidade, ficam com esse estigma. Então, é importante preocupar-se com o reconhecimento institucional externo e construir uma imagem positiva da escola.

Os mesmos autores consideram outra forma de avaliação externa, que é aquela praticada pela inspecção educativa. Assim, Sallán e Vidal (1994:400), em relação aos serviços de inspecção, defendem que “su visión y sugerencias pueden ayudar a definir mejor el Proyecto educativo necesario.”. Estes autores salientam que nem sempre existe concordância entre a visão externa e a visão interna, contudo, seria desejável uma aproximação das mesmas.

Casanova, citado por Delgado (1997:394), define este tipo de avaliação, como sendo aquela em que agentes não integrantes da escola avaliam o funcionamento desta. Estes elementos são compreendidos na matéria, mas externos ou alheios ao seu funcionamento habitual e, em consequência, não estão implicados na vida diária da escola.

Na perspectiva de Rocha (1999:50), a avaliação externa permite uma maior independência e objectividade dos avaliadores e uma maior qualidade técnica do seu trabalho, tendo como principal inconveniente o facto de o avaliador não chegar a conhecer, ou não poder expressar a verdadeira realidade da escola, em virtude da existência de alterações de comportamento dos avaliados, de pressões ou dificuldade de interpretação dos factos, à luz do seu contexto.

Em Portugal, esta é realizada pela Inspeção-Geral de Educação (IGE). Actualmente está revestida de uma filosofia de ajuda e de colaboração nas práticas das escolas, mas este entendimento nem sempre lhe esteve associado:

*“Tradicionalmente a avaliação externa era entendida como uma mera operação de controlo, numa perspectiva de avaliação de conformidade, com efeitos diminutos nas práticas de ensino dos docentes e nas aprendizagens dos alunos. Nas últimas décadas esta situação alterou-se. As suas funções não são exclusivamente de controlo; a apresentação de recomendações decorrentes do*

*processo de avaliação podem/devem ser utilizadas pelas escolas na definição das suas prioridades e dos seus objectivos de melhoria, potencializando a função formativa da avaliação” (Alaiz et al., 2003:17).*

Efectivamente, um dos objectivos da avaliação externa é “incentivar as escolas a desenvolver dispositivos de avaliação interna, sendo esta uma condição prioritária para que aquela contribua de facto para a melhoria da escola” (Sanches, 2006). É, então, importante que a escola veja na avaliação externa uma experiência enriquecedora, da qual se podem retirar grandes benefícios, não só para o funcionamento da própria instituição, como também para o enriquecimento profissional dos actores, desfazendo a ideia de um acontecimento inquietante, indesejado e ameaçador. (Guerra, 2003b:165).

Por outro lado, é conveniente que este processo se consubstancie com a auto-avaliação institucional para uma melhor compreensão da cultura da escola, das suas características particulares e especiais, e daí resultar uma interpretação mais contextualizada e mais precisa da realidade educativa.

### **3.1. Algumas experiências de Avaliação Externa**

A Inspeção-Geral de Educação (IGE), organismo da administração central, colocou em prática, entre 1999 e 2002, o “Programa de Avaliação Integrada das Escolas”. Este programa foi aplicado em estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Tratou-se de uma actividade de avaliação externa, que teve como base os seguintes princípios orientadores: intervenção estratégica e integrada (contemplando as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores), intervenção intencional, convergência de interesses (externa e interna) e intervenção com consequências. Foi realizada por equipas de inspectores.

A partir do ano lectivo de 2005/2006, o Ministério da Educação (ME) coloca no topo da sua agenda política a avaliação externa das escolas, tendo promovido um projecto-piloto de um grupo restrito de agrupamentos e escolas, através da acção da IGE. Este projecto iniciou-se com 24 escolas numa primeira fase (ano lectivo 2005/2006), numa segunda fase chegou a 100 escolas (ano lectivo 2006/2007). No ano escolar de 2007/2008, desenvolveu a terceira fase, abrangendo 273 escolas e

agrupamentos, de norte a sul do país. No presente ano lectivo de 2008/2009 prevêem-se avaliar cerca de 290 unidades escolares<sup>1</sup>.

O objectivo da generalização da avaliação externa prende-se com o desenvolvimento de uma cultura e prática de avaliação em todo o sistema educativo, consideradas essenciais para o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização e a prestação regular de contas.

O quadro de referência elaborado privilegia cinco domínios, através dos quais procura encontrar resposta para cinco questões:

1. Resultados: Como conhece a escola os resultados dos seus alunos, quais são e o que faz para os garantir?
2. A prestação do serviço educativo: Para obter esses resultados, que serviço educativo presta a escola e como o presta?
3. A organização e a gestão escolares: Como se organiza e é gerida a escola para prestar esse serviço educativo?
4. Liderança: Que lideranças tem a escola e que visão estratégica está por trás da organização e da gestão?
5. Capacidade de auto-regulação e progresso da escola: Como garante a escola o controlo e a melhoria deste processo?

A nível internacional, o número de modelos que existem actualmente já é considerável, pelo que se fará referência, apenas, a dois deles: o Modelo de Auditoria e o Plano EVA.

O Modelo de Auditoria foi concebido por Lúcio Martínez Aragón “para aplicación por evaluadores externos a los centros, esto es por la própria inspección o por otras empresas profesionales, pero siempre ajenas a la propia comunidad escolar” (Delgado, 1997:403).

Segundo o autor, este sustenta-se em modelos de avaliação empresariais e apresenta, como pressupostos básicos: a planificação exaustiva de cada área e o máximo aproveitamento da informação acumulada; o interesse em compreender a estrutura, organização, funcionamento e resultados; assunção dos riscos; definição clara dos

---

<sup>1</sup> Para a obtenção de mais informação sobre este assunto consultar site da IGE: <http://www.ige.min-edu.pt/>

objectivos a atingir com a avaliação; identificação de controlos-chave internos sobre a veracidade do que se investiga, através de processos variados de recolha e tratamento da informação; emissão de recomendações e a informação final formal correspondente.

As fases fundamentais de aplicação deste modelo são a planificação, a execução e a conclusão.

A fase de planificação é muito importante, já que é aqui que se definem os fins da avaliação, adaptados a cada contexto. Nesta fase prevêem-se as condições de trabalho, actualiza-se a informação básica sobre aspectos administrativos e de recursos, elabora-se o memorando de aplicação do plano e verifica-se a fiabilidade do controlo interno.

A fase de execução apoia-se em visitas internas, ao longo do processo e numa visita final, sendo que nas visitas ao longo do processo se aplica o memorando referido. A última visita é utilizada para tirar dúvidas que possam existir na avaliação de alguma componente e para obter os últimos dados necessários para a avaliação.

A conclusão refere-se ao resultado da avaliação, ou seja, à produção de um juízo final ou “dictamen” sobre a escola.

No que se refere ao Plano EVA (Plan de Evaluación del Centro Escolar), este propõe-se não só a realizar a avaliação externa, como também, a estimular e apoiar uma cultura de auto-avaliação. Esta considera as seguintes dimensões: o contexto, os recursos humanos e materiais, os apoios externos, os alunos, a organização e funcionamento, os processos didácticos e o rendimento educativo.

Para obter informação, são elaborados questionários aplicados à Equipa Directiva, aos docentes e aos alunos e organizadas reuniões de e com os professores.

#### **4. Auto-avaliação da Escola**

No contexto actual, marcado pela descentralização e por um movimento rumo à autonomia, a escola emerge como espaço de acção e como objecto de interrogações. A grande pressão, que é exercida sobre os estabelecimentos de ensino, exige que estes se estruturam numa linha orientada para a inovação.

Carneiro, referenciado por Figueiredo e Góis (1995:10), defende a ideia de que as escolas deverão fazer da inovação o seu atributo fundamental, e da inteligência institucional a principal aposta, mas reforça que a inovação depende de certas

características fundamentais, que estão inerentes a cada estabelecimento escolar, como sejam: o factor humano, a mobilidade interna e coesão dos agentes, a liderança, o impulso para a criatividade, a empatia e o apego aos valores partilhados, a capacidade de pensar estrategicamente, a visão.

Estas características, na sua globalidade, vão estabelecer os modos de funcionamento e de comunicação e o desempenho de cada escola, determinando a cultura organizacional de cada uma.

A auto-avaliação deverá fazer parte de uma cultura de inovação, já que é no questionar as dinâmicas e as estruturas existentes, que se caminha para a melhoria institucional. A auto-avaliação constitui-se como instrumento de gestão, que permite melhorar o sistema de ensino e os resultados escolares dos alunos. Ela surge como elemento que conduz ao planeamento estratégico na educação.

Nesta perspectiva, segundo Nóvoa, a auto-avaliação tem “como motivação principal o acompanhamento de projectos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional” (Alaiz *et al*, 2003:16).

Afonso (2000), também referenciado por Alaiz *et al* (2003:19), enuncia três motivações que estão no desenvolvimento da auto-avaliação:

- *Em primeiro lugar, permite-lhes melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais.*
- *Em segundo lugar, a auto-avaliação é um óptimo instrumento de marketing. A divulgação dos resultados (...) contribui para o seu reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas, também, para gerar maior procura da escola por parte dos potenciais interessados...*
- *Por último, permite-lhes “gerir a pressão da avaliação externa”, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos (e também dos fortes) e delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.*

Delgado (1997:421) refere que auto-avaliação “como forma sistemática de autoanálisis que cada centro, o mejor cada comunidad, desarrolla produce, por sí misma, un perfeccionamiento y cualificación del objecto que se evalua”, e, referenciando

Borrell (1995:224), salienta que a actividade autoavaliadora “requiere autonomía y al mismo tiempo la aumenta, ya que diagnostica e identifica (...) problemas, busca soluciones, toma decisiones, pone en práctica planes de mejora...”

Díaz (2003:8) salienta que “a auto-avaliação é realizada pela própria comunidade docente (conselho pedagógico, equipa directiva e professores), com a finalidade de obter informação sobre o funcionamento e os resultados da sua escola”. Desta forma, todos os membros de qualquer comunidade escolar são elementos fundamentais na avaliação e melhoria dos resultados da sua instituição.

Rocha (1999:50) refere que esta prática “é feita pelos próprios actores da escola, por iniciativa do próprio estabelecimento de ensino ou de entidades externas com responsabilidades na educação” e realça que as suas maiores vantagens são “a máxima compreensão do objecto de avaliação e a fiabilidade dos dados, a maior implicação dos avaliados nos processos de melhoria”.

Neste sentido, Beltrán e Alonso (1992) consideram que a auto-avaliação é uma tarefa institucional efectivada pela comunidade educativa, tendo como objecto de análise a própria escola e o seu funcionamento. É posta em prática, através de uma análise periódica, realizada pelos próprios actores envolvidos no processo de mudança, permitindo conhecer e compreender os êxitos e dificuldades com que a comunidade educativa se depara, possibilitando uma procura conjunta de alternativas e estratégias, para combater as situações problemáticas e alimentar aquelas que tornam possível o sucesso. (in Dias, 2005:30).

De facto, a auto-avaliação implica

*“...um planeamento do melhoramento da escola no seu próprio espaço, que inclui a visão, os objectivos, os alvos e as estratégias da escola necessários para a sua realização; uma avaliação interna sob a forma de auto-análise rigorosa, envolvendo os pais, os membros da comunidade escolar e os educadores, que se concentre nas políticas e actuações da escola, nas metas e objectivos e na extensão em que estes são alcançados”* (Illinois in Sergiovanni, 2004:122).

Estar a par da dinâmica de uma escola e dos seus actores, parece ser fácil de observar e avaliar, porém, só os envolvidos directamente (professores, direcções e alunos) é que poderão avaliar a sua instituição, de forma eficaz, pois são estes que melhor conhecem as lacunas existentes e os objectivos que pretendem alcançar para o seu estabelecimento de ensino.

Isto não impede que a escola conte com a contribuição de um agente externo, como seja um “amigo crítico”, ou colegas de outras escolas da zona, pois o olhar de um interveniente exterior permitirá introduzir um distanciamento, que o envolvimento dos actores torna difícil.

Alaiz *et al* (2003:21) sublinham um conjunto de características específicas que caracterizam a auto-avaliação. Assim, segundo os autores:

- *É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comparativos, evidencias) para a formulação de juízos de valor;*
- *É um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação;*
- *É um processo de desenvolvimento profissional;*
- *É um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;*
- *É uma avaliação orientada para a utilização;*
- *É um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.*

Referenciando Hopkins (1987), Delgado (1997:421) define a auto-avaliação como “la inspección sistemática realizada por una escuela sobre el funcionamiento real de sí misma, y buscando, no sólo este perfeccionamiento o mejora, sino que la lleva a asumir responsablemente tanto sus métodos como los resultados que de ellos derivan”.

Na perspectiva do autor supracitado (1997:420), uma cultura de auto-avaliação encerra múltiplos aspectos positivos que promovem a qualidade educativa, como a potencialização da colaboração como metodologia de melhoria do trabalho docente, proporcionam uma dinâmica cultural própria de cada escola e facilitam a assunção de um projecto curricular, como efectiva ferramenta de trabalho.

Desta forma, cada comunidade escolar ao implementar uma efectiva cultura de auto-avaliação, “no solo está avanzando en su própria autonomia curricular y organizativa, sino que sienta las bases para el desarrollo profesional de sus profesores, profundiza en la dimensión creativa de su próprio curriculum y coadyuva, asimismo, en la definición de una cultura institucional singularizada” (Delgado, 1997:420).

Para que a auto-avaliação se concretize, é essencial que todos os membros da comunidade educativa se envolvam e sejam motivados durante todo o processo. Torna-se imprescindível que os profissionais e os demais responsáveis pelas instituições

escolares, se envolvam num processo auto-reflexivo, propiciando momentos de discussão, que visem a implementação de medidas que contribuam para a melhoria da eficácia da escola.

A auto-avaliação deverá ser voluntária, nunca poderá ser vista como uma imposição, como algo árduo ou que consome muito tempo, mas sim como um elemento essencial e integrante do bom ensino, duma aprendizagem com sentido, duma liderança efectiva e de uma gestão assente em evidências. (MacBeath, J. *et al*, 2005:175).

A realização de acções de formação nesta área deverá ser um meio a considerar, na medida em que servirá para transmitir os conhecimentos necessários, para que a auto-avaliação se consubstancie.

Actualmente observa-se uma tendência para o aumento da participação dos elementos da comunidade educativa na auto-avaliação. De facto, além dos elementos da direcção e dos professores, cada vez mais se verifica a implicação dos pais e dos alunos na resposta a questionários ou entrevistas, na fase de recolha de informação e na apreciação dos relatórios de avaliação, através das suas associações, e a implicação de grupos especificamente criados para a avaliação, podendo ser constituídos por professores, representantes das autoridades educativas, pais e alunos.

Segundo o CNE (2005:11), a participação / envolvimento de toda a comunidade educativa na auto-avaliação está no sentido ascendente “pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, 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”.

#### **4.1. Vantagens e dificuldades da auto-avaliação**

A auto-avaliação é um processo que apresenta vantagens e dificuldades, tanto ao nível do seu planeamento, como ao nível da sua implementação.

Segundo Dias (2005:33-34, 92-94), podemos salientar algumas vantagens, tais como:

- Sendo que o processo auto-avaliativo é desenvolvido pelos membros da comunidade educativa, estes possuem maior conhecimento da sua

realidade e maior consciência das situações-problema que enfrentam, o que lhes permite seleccionar as áreas prioritárias de avaliação;

- A sua realização implica a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar na análise e valoração dos dados recolhidos, o seu comprometimento no traçado de um plano de acção para a sua melhoria e a sua responsabilização no seu efectivo cumprimento;
- Como aquela assume um carácter praticamente contínuo, permite a detecção e superação das paragens e retrocessos, bem como a visão imediata de eventuais alterações produzidas, não havendo a possibilidade de camuflar a realidade;
- É uma avaliação económica já que não exige grandes recursos, podendo ser aplicada em qualquer estabelecimento de ensino.

Ainda de acordo com a autora acima referida, existem dificuldades inerentes à realização da auto-avaliação, como sejam:

- Avaliar-se a si própria é uma tarefa complexa já que a escola assume, simultaneamente, o papel de sujeito e objecto de avaliação;
- Devido à complexidade e morosidade do processo auto-avaliativo, as escolas, normalmente, optam por fazer uma avaliação com enfoque parcial, o que pode descontextualizar os dados, alterando o verdadeiro significado dos mesmos;
- A falta de credibilidade com que normalmente se encaram as equipas de auto-avaliação, origina alguma desconfiança ao nível dos resultados;
- A falta de formação especializada dos avaliadores e a complexidade da tarefa implica uma certa insegurança pessoal, por parte dos mesmos;
- O comprometimento pessoal dos avaliadores dificulta o necessário distanciamento emocional;
- A falta de tempo no horário dos docentes para a realização deste tipo de trabalho, bem como a inexistência de incentivos para os avaliadores, são inibidores da sua realização;
- É um processo inacabado, pelo que implica sempre um recomeço e, conseqüentemente, uma eventual saturação da comunidade educativa. A

mobilidade da equipa docente implica uma constante interrupção no andamento do processo.

#### **4.2. Avaliação interna e auto-avaliação**

O conceito de auto-avaliação é frequentemente utilizado como sinónimo de avaliação interna. Alaíz *et al.* (2003:20) discordam de uma definição comum a ambas, salientando que “a prática da avaliação ganharia com uma distinção nítida entre os dois conceitos”. Estes consideram que a avaliação interna é mais ampla e que “dever-se-ia fazer um uso menos abrangente do conceito de auto-avaliação de escola, limitando-o às práticas de avaliação interna em que, na medida do possível, toda a comunidade educativa participa no processo avaliação”

Delgado (1997:421), a este respeito, salienta que podemos falar de avaliação interna quando a própria instituição escolar, constituindo-se como objecto avaliado, assume, ela própria, a avaliação do seu próprio funcionamento. Por sua vez, a auto-avaliação é entendida como um compromisso de colaboração mútua que, assumido por todos e por cada um dos membros da instituição escolar, orienta-se face a um diagnóstico, completo ou parcial, do seu funcionamento e respectiva melhoria.

Quer isto dizer que a avaliação interna pode assumir momentos de diálogo construtivo, de partilha de opiniões e de reflexão partilhada e crítica entre os membros da escola, na procura de soluções para a melhoria da qualidade da instituição escolar.

Delgado (*idem:ibidem*) refere, como exemplo, o caso de um conselho directivo que avalia o nível de adequação da prática docente de um professor. Neste caso, segundo este autor, poderia afirmar-se que estamos perante uma situação de avaliação interna, mas de modo algum poderia falar-se de auto-avaliação, já que o sujeito e o objecto não são coincidentes, ou seja avaliador e avaliado não são os mesmos.

Casanova, referenciado por Dias (2005:30), considera a avaliação interna um conceito muito amplo, distinguindo dentro dela:

- *Auto-avaliação* – Quando os elementos da comunidade avaliam o seu próprio trabalho;
- *Hetero-avaliação* – Sempre que o trabalho, dentro da escola, feito por uns é avaliado por outros membros da comunidade escolar;

- *Co-avaliação – Nos casos em que o avaliador e o avaliado alternam as suas funções.*

### **4.3. Cultura de participação**

A cultura de um estabelecimento é activamente construída pelos seus actores, mesmo que de forma inconsciente. Trata-se, enfim, de um processo dinâmico e evolutivo, de uma aprendizagem que se desenrola a partir da forma como um grupo específico de actores (pertencentes a uma determinada escola) encara e resolve os problemas que aparecem. (Schein, 1984:34 in Thrurler, 1994:211).

Neste sentido, a questão da liderança assume um papel fundamental. A liderança é, em grande parte, “um processo de influência centrado sobre as relações humanas”, ela “cria a coesão e ajuda um grupo a seguir em frente para atingir um objectivo ou implementar uma visão partilhada” (Carapeto e Fonseca, 2006:87). Assim, esta deve assumir-se numa perspectiva democrática e participativa, propiciando uma cultura de participação e de colaboração entre todos os actores educativos.

Thrurler (1994:211) refere que “les types de culture qui mènent à une efficacité optimale sont:

- *Une culture favorisant la communication et la cooperation;*
- *Une culture privilégiant la concertation et la negociation aboutissant au consensus en ce qui concerne certaines valeurs;*
- *Une culture crèant une forte identité professionnelle et amenant les enseignants à s'investir collectivement dans une “mission” commune.”*

(Thrurler, 1994:211)

Isto quer dizer que, para atingir a eficácia, é importante que a escola se aproprie de uma filosofia que favoreça a participação e a comunicação entre os actores, que fomenta a troca de ideias entre os mesmos e combata práticas isoladas. Deve, também, privilegiar a negociação, tentando atingir um “ideal colectivo” e caminhar em direcção a uma missão comum, aceite e assumida de forma activa por todos.

A cultura de participação na escola corresponde a um “conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão” (Barroso, 1995:15).

Esta cultura é o que se designa de “gestão participativa” e cria condições para o envolvimento de todos os membros de uma organização, na definição de metas e objectivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução.

É claro que a participação assume graus diferentes de poder e responsabilidade, e pode afectar a instituição, no seu conjunto, ou o trabalhador, a nível individual, mas sempre tendo em conta as finalidades da organização. Isto quer dizer que docentes, não docentes, alunos, pais e outros elementos da comunidade assumem papéis diferentes “em função da actividade que realizam na e com a escola” (Barroso, 1995:29), mas cada um deles contribui para que a organização realize a sua missão e atinja as finalidades que lhe são atribuídas.

Neste sentido, os membros da organização têm de possuir capacidades para colocar em prática diferentes modalidades de trabalho colectivo, como sejam: o trabalho em equipa e as reuniões.

Segundo Bell (1992), referenciado por Barroso (1995:36), as equipas de trabalho exigem:

- *Percepções partilhadas;*
- *Propósitos comuns;*
- *Acordo sobre os procedimentos a adoptar;*
- *Compromisso;*
- *Cooperação;*
- *A aceitação de que eventuais discordâncias devem ser resolvidas através de uma discussão franca e aberta.*

Assim, a organização de grupos de trabalho constitui-se como “instrumento para distribuir o poder no interior da organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades e disponibilidades” (Barroso, idem:ibidem).

No que se refere às reuniões, e ainda na perspectiva de Barroso (1995:39-42), estas constituem-se como excelente meio para desenvolver processos de trabalho colectivo, contribuindo para a efectivação de uma cultura de participação. Revelam-se óptimos “instrumentos” para reflectir sobre todo o funcionamento da organização.

Convém realçar que as reuniões, para serem produtivas, têm de ser preparadas, de acordo com métodos e técnicas adequadas. A condução de reuniões exige

qualificações ao nível socio-operatório e socio-afectivo, sendo que o nível socio-operatório diz respeito ao processo de comunicação (transmitir as informações e fazê-las circular), ao método de trabalho (definição de objectivos, identificação dos problemas a resolver, proposta do plano de trabalho a realizar) e à coordenação dos esforços individuais (articular intervenientes, estabelecer conclusões). O nível sócio-afectivo refere-se à criação de um clima psicossocial propício, motivação dos participantes, gestão de conflitos, facilitação de intervenções, entre outros.

No processo auto-avaliativo, esta cultura de participação tem de estar presente, já que neste tipo de avaliação, são os elementos da escola que planeiam e executam a mesma. E, apesar de todos os elementos da organização serem potenciais participantes, podem atribuir-se responsabilidades a alguns elementos da comunidade educativa na coordenação do processo, podendo surgir um ou mais grupos que investiguem determinadas áreas. Pode acontecer, também, que estas equipas de escola incluam representantes dos diferentes grupos da comunidade educativa, ou serem constituídos exclusivamente por professores, que se responsabilizam pela coordenação do processo, mas a condução da avaliação é uma responsabilidade partilhada com toda a equipa da escola. (Figueiredo e Góis, 1995:44).

## **5. O processo auto-avaliativo**

Muito se tem falado de auto-avaliação das escolas. Pretende-se que estas implementem esta prática, no entanto, não se explica como isso se faz. Como refere Marchesi, citado por Azevedo (2002:39), “pressionar para que as escolas se auto-avaliem, sem lhes proporcionar orientação nem apoio conduz, na maior parte das vezes, a um processo burocrático ou inútil”.

As escolas necessitam de saber como se deve desenrolar todo o processo de auto-avaliação, quais os requisitos que devem possuir, que instrumentos de avaliação devem adoptar, com que critérios avaliar.

A conceptualização do processo de auto-avaliação das escolas supõe, assim, que coloquemos as tais questões da avaliação: O que avaliar? Para que avaliar? Com que critérios avaliar?

Segundo Guerra (2003b:170), “o processo de auto-avaliação pode ser total (isto é, relativo a todos os aspectos fundamentais da escola) ou apenas centrar-se em algumas

parcelas concretas, segundo as exigências temáticas, a disponibilidade de tempo e a urgência na resolução dos problemas”. No entanto, caso o interesse seja por um aspecto em particular (organização de horários ou de espaços, resultados obtidos pelos alunos, relações entre os membros da comunidade escolar, etc.), será sempre fundamental contemplar a estrutura e a dinâmica complexas que envolvem toda a escola. Para compreender uma parte, é essencial ter em conta o lugar que ocupa na estrutura funcional.

Para proceder à auto-avaliação, a escola tem de ter em conta alguns pressupostos:

- *Que a escola tenha estabelecido, de maneira clara e pública, os objectivos que vão orientar a sua actividade.*
- *Que a instituição coordene, de forma adequada, os recursos humanos, físicos e económicos de que dispõe.*
- *Que a organização educativa alcance os objectivos que se propõe para um determinado período.*
- *Que a escola se desenvolva enquanto organização segundo critérios de melhoria previamente estabelecidos.*
- *Que o nível de relação da escola com o meio seja o adequado.*

(Díaz, 2003:11)

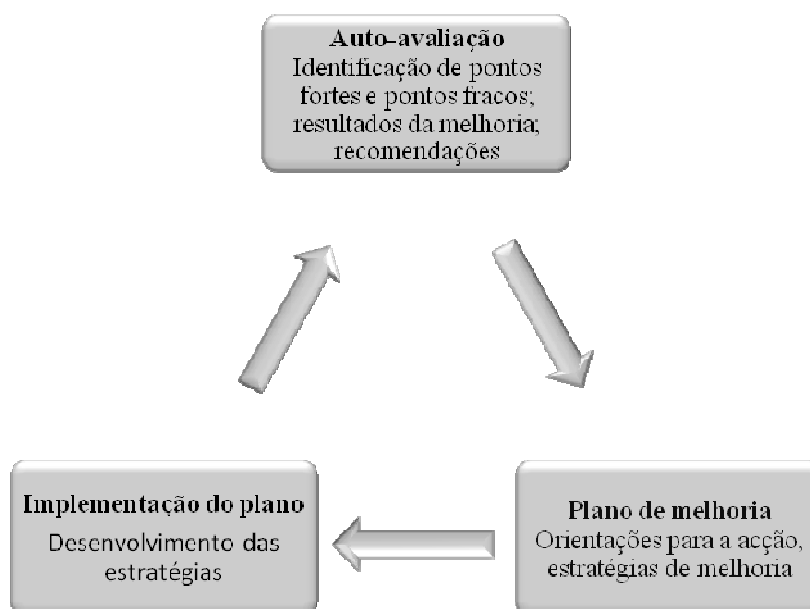
Uma vez consubstanciados estes pressupostos, é conveniente concretizar os critérios a seguir para julgar o funcionamento das escolas. “A selecção dos critérios vai depender dos objectivos externos e internos da avaliação, isto é, do que perseguem os governos e as escolas com os processos de avaliação” Díaz, (2003:11).

De salientar que a auto-avaliação nem sempre se processa de forma pacífica, “existem problemas que paralisam os projectos de auto-avaliação e que deveriam ser resolvidos para que aquela não se visse destruída e/ou ameaçada na sua própria substância” (Guerra, 2003b:171). De entre estes problemas, o referido autor destaca:

- A resistência de alguns professores a serem observados, a serem sujeitos à avaliação.
- O carácter individualista da função docente.
- A falta de motivação profissional.
- A falta de tempo.
- Falta de apoio técnico.

- Falta de credibilidade.
- Atraso no momento exacto.
- Sonegação dos problemas fundamentais.
- Impaciência em obter resultados.

Importa salientar que os resultados da avaliação não podem ser estáticos, pelo contrário, estes têm de ser mobilizados em prol da melhoria eficaz da escola. A seguinte figura de Alaiz *et al.* (2003:113) mostra como se pode passar da auto-avaliação à planificação da melhoria, desta para a sua implementação e novamente à auto-avaliação, agora com destaque para os resultados do plano de melhoria implementado, ajuizando do seu sucesso, num processo que se torna cíclico:



**Figura 1 – Ciclo da melhoria**

Note-se que o acto de avaliar se reveste de enorme complexidade, pois, por um lado, é sempre um acto inacabado, e, por outro, é sempre um acto interpretativo, que resulta de diferentes olhares sobre a escola.

## 5.1. Fases do processo

O objectivo nuclear da auto-avaliação é “conhecer como e porque funcionam de um determinado modo as escolas, para compreender e explicar a sua natureza (formulação de teorias) e para melhorar a sua prática.” (Guerra, 2003b:51).

Neste processo, é fundamental que a escola se debruce sobre si própria e lance um olhar auto-reflexivo. Ela tem de se perguntar a si própria se está a proceder de acordo com aquilo a que se propôs, se está a seguir na direcção certa, se está a alcançar os objectivos delineados, se está a utilizar o melhor caminho para atingi-los, ou se, pelo contrário, está a seguir um rumo que não a vai levar a bom porto.

Cada escola tem de escolher o seu próprio caminho para proceder à sua auto-avaliação, embora respeitando certos parâmetros que estão estabelecidos em termos legais. Considera-se que aquela possui um leque vasto de profissionais, capazes de elaborar instrumentos de avaliação e até de recriar ou adaptar instrumentos já existentes à sua realidade.

Ao iniciar um processo de auto-avaliação, a escola tem de reflectir sobre algumas questões, que estão inerentes à auto-avaliação (Alaiz *et al*, 2003:74):

- Questões políticas – identificação de finalidades e modelos de avaliação, opções estratégicas de gestão de escola e utilização dos resultados da mesma.
- Questões éticas – quem estipula o que vai ser avaliado, que informações recolher e a dicotomia interesses pessoais/ interesses da organização.
- Questões de ordem técnica – o que avaliar, quem avalia, em que momento, com que instrumentos, o que fazer com os resultados da avaliação e como fazer a divulgação dos dados.

Quando a escola pensa em realizar a sua auto-avaliação, tem de definir o que pretende com ela e estabelecer uma linha de acção, que sirva os seus objectivos e que esteja orientada para a sua eficaz melhoria. Esta deve desenrolar-se num clima de confiança, ser útil e realista e sustentar-se num plano elaborado. Não pode ser “um acto solitário”, mas deve envolver toda a comunidade escolar, terá de ser um processo transparente, dado a conhecer a todos os actores educativos e que contemple os seus interesses (Alaiz *et al*, 2003:idem). Se a planificação for realizada em equipa, será mais fácil alcançar um consenso, que articule e ordene a acção. (Guerra, 2003b:59).

Há certos padrões que devem estar presentes no processo avaliativo, para garantir a qualidade na avaliação da escola. O seguinte quadro define aqueles que Alaiz *et al* (2003:111) consideram essenciais:

**Quadro 3 – Padrões do processo avaliativo**

Fase do processo avaliativo	Padrão	Caracterização
Comunicar a avaliação	Utilidade	A avaliação serve as necessidades de informação dos possíveis destinatários.
Planear a avaliação	Exequibilidade	A avaliação deve ser realista, prudente, diplomática e frugal.
Recolher a informação	Legitimidade	A avaliação deve ser conduzida legalmente, eticamente e com a consideração devida pelo bem-estar das pessoas envolvidas, bem como dos que são afectados pelos seus resultados.
Tratar a informação	Exactidão	A avaliação deve revelar e apresentar informação tecnicamente adequada sobre as características que determinam o valor ou o mérito do programa avaliado.

Alaiz *et al.* (2003:74-112) e Dias (2005: 97-117) consideram que o processo auto-avaliativo deve ser planeado e passar por diversas fases:

- A preparação – o início do processo.
- A implementação – traçar o plano, recolher informação, tratar e analisar dados, interpretar os resultados, divulgar a avaliação e meta-avaliar.

### 5.1.1. A preparação

A preparação da acção auto-avaliativa assenta em algumas acções:

- *Sensibilizar a comunidade educativa*

Caberá ao órgão de gestão, ou a alguém que o represente, incutir na comunidade educativa o desejo de aderir a este processo e afiançar que dele vai retirar benefícios relevantes para a vida da escola. Nesta fase, o que se pretende é criar um clima favorável à participação de toda a comunidade escolar e garantir o acesso da equipa responsável pela avaliação, a todas as fontes de informação necessárias.

A fim de fomentar a apetência para aderir à auto-reflexão, é necessário sensibilizar a comunidade educativa, através de formação e de informação. Só com conhecimento de causa, relativamente às finalidades do processo, das suas vantagens e forma de implementação, é que se poderá obter uma maior implicação e comprometimento de todos.

Da mesma forma, dever-se-á garantir-se o anonimato, para que todos se sintam com liberdade e privacidade para exprimirem a sua opinião.

- ***Constituir uma equipa que se responsabilize pela avaliação***

A constituição de uma equipa de avaliação é uma condição imprescindível para o sucesso do processo. Isso não implica que esse grupo faça a auto-avaliação, mas sim que coordene o processo e garanta a sua realização.

A gestão da escola, tendo em conta os recursos que possui, deverá criar uma equipa para este fim, sem que os membros se sintam coagidos para tal. É importante que cada membro faça parte dela, de livre vontade. Deverão ser elementos com credibilidade no seio da comunidade educativa, ou seja, que se caracterizem pelo profissionalismo, dinamismo e boa capacidade de relação.

Os diferentes actores educativos deverão estar representados. Se a auto-avaliação tem como objectivo a melhoria da escola, então este deve ser um processo participado, além disso, todos têm múltiplos interesses investidos (a reputação profissional, a educação dos filhos, o financiamento ou envolvimento num projecto, uma função específica na organização ou a própria aprendizagem) e estão interessados nos seus resultados.

O número de elementos da equipa depende da abrangência do processo e da disponibilidade dos elementos da comunidade educativa. Certo é que uma grande parte dela deverá constituir-se por docentes.

Será vantajoso integrar um representante dos encarregados de educação e do pessoal não docente porque, desta forma, irá canalizar a informação aos seus pares, bem como proporcionar o desenvolvimento do processo junto dos mesmos. Assim, estes representantes serão divulgadores, impulsionadores e facilitadores no evoluir do processo.

No que se refere aos alunos, a sua inclusão na equipa de auto-avaliação revela-se desajustada no ensino básico, devido à sua faixa etária, no entanto, a sua participação no processo é fulcral.

A distribuição de tarefas na equipa e as opções a seguir deverão ser acordadas dentro do próprio grupo. Poderão optar por um trabalho em bloco ou fraccionado, bem como pela escolha de um coordenador fixo ou rotativo. Será pertinente que a recolha e tratamento da informação sejam exclusivamente reservados aos docentes, pois estas são tarefas morosas e complicadas.

- *Envolver um amigo crítico*

Se na fase de levantamento de dados, o papel do auto-avaliador possa ser de grande utilidade, porque conhece muito bem a realidade, na fase de apreciação, os juízos estarão imbuídos de uma certa subjectividade, de uma margem frágil de credibilidade. O “olhar” e o “saber técnico” de um elemento externo à escola poderão trazer maior objectividade ao processo e também ajudar a resolver problemas, decorrentes da falta de experiência das escolas, neste âmbito.

Assim, convidar um elemento externo para acompanhar o processo auto-avaliativo é uma medida desejável, pois ajudará a garantir a sua qualidade. A sua existência será muito útil porque, não estando directamente envolvido na vida escolar, possui um distanciamento emocional que lhe confere a objectividade necessária ao desenvolvimento do processo, garantindo-lhe maior credibilidade.

São características fundamentais do amigo crítico:

- O Saber – Possuir conhecimentos ao nível da avaliação institucional;
- O Saber Fazer – Conseguir conjugar a teoria com a prática;
- O Saber Dizer – Conseguir transmitir a sua opinião, sem ferir susceptibilidades e ao mesmo tempo reforçar positivamente;
- O Saber Ser – Revelar abertura, disponibilidade e empatia.

### 5.1.2. A implementação

- *Planificar a acção*

Planificar a acção é o mesmo que dizer que se vai elaborar o *design* da avaliação, que se irão estabelecer os procedimentos metodológicos. “A planificação é um intenso exercício de reflexão. Nela se estabelecem as bases do projecto de acção, nela se fundamenta a natureza dos fins, nela se marcam as pautas do processo e se explicitam as concepções sobre o método” (Guerra, 2003b:59).

O plano de trabalho é o instrumento que irá orientar a acção, no entanto, ele deverá ser suficientemente flexível, de modo a permitir a exploração de caminhos não previstos, que se revelem de interesse para a auto-avaliação da escola.

*“O plano é acção organizada e, por definição, deve antecipar a acção: deve olhar para a frente; deve reconhecer que toda a acção social é, até certo ponto, imprevisível e, conseqüentemente, um tanto arriscada. O plano geral deve ser suficientemente flexível para se adaptar a efeitos imprevistos e a limitações previamente indiscerníveis.”* (Kemmis e McTaggart, 1998 citado por Guerra, 2003b:59).

Antes de proceder à planificação da acção auto-avaliativa, é necessário definir o objecto da avaliação, ou seja, as dimensões da escola que irão ser alvo da mesma e as áreas prioritárias de intervenção.

Estas áreas poderão ser definidas após uma avaliação diagnóstica do tipo informal, onde se poderá determinar como a comunidade educativa vê a instituição naquele momento. Ouvir os actores educativos, além de permitir delimitar o foco da avaliação, auxiliará a listar questões que traduzam o que interessa saber sobre o estabelecimento, tendo em conta as várias áreas da sua acção e os seus interesses.

A Lei 31/2002, de 20 de Dezembro (anexo 1), no seu artigo 6º, define os campos que poderão ser alvo da avaliação, como sejam: o grau de concretização do projecto educativo; o modo como se prepara e concretiza a educação; o ensino e a aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento de actividades que promovam um clima e ambiente educativos propícios ao desenvolvimento integral dos alunos; o desempenho dos órgãos de gestão; o sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Alaiz *et al* (2003:67-73) apresentam seis áreas que vão ao encontro das definidas na Lei 31/2002, e que consideram relevantes e merecedoras da atenção de qualquer escola, que pretenda fazer a auto-avaliação. São elas: (i) o contexto externo, (ii) o contexto interno, (iii) a organização e gestão, (iv) o ensino e aprendizagem, (v) a cultura da escola e (vi) os resultados.

Sendo que a escola está dependente da satisfação dos seus clientes, ou seja, do sucesso escolar dos seus alunos, este deverá ser uma área a avaliar. De realçar que os resultados dos alunos dependem de múltiplos factores, tanto a nível do contexto escolar, como a nível do contexto socioeconómico, bem como das relações que se estabelecem entre a família e a escola.

Não convém avaliar mais do que três dimensões da escola anualmente, e o período de avaliação não deverá ser inferior a três meses. Além disso é de salientar que a escola não se deve ficar pelas áreas fragilizadas, para as quais pretende a melhoria, mas também se poderá auto-avaliar áreas de sucesso, cuja aposta se revele útil e compensatória.

Após definir o objecto de avaliação, será necessário seleccionar os indicadores que irão prestar as informações necessárias sobre as situações em estudo.

Convém realçar que existem muitas formas de avaliar, mas com o aumento da complexidade do objecto de estudo e, conseqüentemente, do processo avaliativo, tem-se verificado que as que mais se têm aplicado são “as que recorrem ao uso de indicadores e as que abordam a instituição escolar numa perspectiva sistémica”. (Figueiredo e Góis, 1995:27).

Neste sentido, tanto a Lei 31/2002 como a Inspeção-Geral de Educação (IGE) definem indicadores para a realização da auto-avaliação.

Assim, o artigo 9º da Lei 31/2002 define 14 indicadores que concretizam parâmetros do nível pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico, a saber:

- a) *Cumprimento da escolaridade obrigatória;*
- b) *Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;*
- c) *Inserção no mercado de trabalho;*
- d) *Organização e desenvolvimento curricular;*
- e) *Participação da comunidade educativa;*

- f) *Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;*
- g) *Adopção e utilização de manuais escolares;*
- h) *Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;*
- i) *Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;*
- j) *Eficiência de organização e de gestão;*
- k) *Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;*
- l) *Colaboração com as autarquias locais;*
- m) *Parcerias com entidades empresariais;*
- n) *Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.*

A IGE (2005:5), no que se refere a este assunto, define que a auto-avaliação deve incidir sobre nove indicadores de qualidade, agrupados em quatro áreas-chave:

- ***Visão e estratégia da auto-avaliação***
  - *Objectivos e valores*
  - *Estratégia para a auto-avaliação e melhoria*
- ***Auto-avaliação e valorização dos recursos***
  - *Recursos humanos*
  - *Recursos financeiros e físicos*
- ***Auto-avaliação e melhoria dos processos estratégicos***
  - *Linhas orientadoras e padrões de qualidade*
  - *Planeamento e implementação das actividades de auto-avaliação*
  - *Planeamento e implementação de acções de melhoria*
- ***Auto-avaliação e efeitos nos resultados educativos***
  - *Auto-avaliação dos resultados educativos*
  - *Efectividade da auto-avaliação na melhoria do desempenho global.*

Estes indicadores, por sua vez, estão subdivididos em trinta sub-indicadores de qualidade (IGE, 2005:9) (anexo 2), que têm a vantagem de permitir uma reflexão mais profunda da realidade em estudo.

Alaiz *et al* (2003:67-73) também apontam dimensões, para cada área de avaliação, que possibilitam uma visão mais pormenorizada e alargada da escola:

- ***Contexto externo***
  - *Características sócio-económico-culturais do meio*
  - *Expectativas das famílias e da comunidade*
  - *Pressão para a qualidade*

- **Contexto interno**
  - *História*
  - *Recursos*
  - *Estrutura curricular*
  - *Professores*
  - *Alunos*
- **Organização e gestão**
  - *Política educativa da escola*
  - *Órgãos de administração e gestão*
  - *Forma de liderança*
  - *Estruturas de orientação educativa*
  - *Orientação escolar e vocacional*
  - *Estratégias de publicitação da escola e da admissão de alunos*
  - *Desenvolvimento profissional*
  - *Envolvimento dos pais*
  - *Parcerias e apoios*
  - *Práticas de monitorização e auto-avaliação*
  - *Comunicação*
- **Ensino e aprendizagem**
  - *Gestão curricular*
  - *Estratégias de sala de aula*
  - *Relação pedagógica*
  - *Mobilização pedagógica de recursos*
  - *Práticas de avaliação de aprendizagens*
  - *Participação e responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem*
  - *Coerência entre as aprendizagens realizadas na escola e fora dela*
- **Cultura da escola**
  - *Identidade*
  - *Ênfase no ensino e na aprendizagem*
  - *Participação nos processos de tomada de decisão*
  - *Motivação dos professores*
  - *Expectativas acerca dos alunos*
  - *Empenho dos alunos*
  - *Trabalho em equipa*
  - *Aprendizagem e desenvolvimento profissional*
  - *Reconhecimento*
  - *Rigor e exigência*

- *Disciplina e segurança*
- *Aprazibilidade do espaço escolar*
- *Relação com a comunidade*
- *Relacionamento entre os actores educativos*
- **Resultados**
  - *Qualidade do sucesso (Classificações internas, provas estandardizada; outros resultados – não académicos)*
  - *Cumprimento da escolaridade*

Cabe à escola definir os indicadores que irá utilizar, tendo em conta as áreas prioritárias que descreveu.

A planificação é, então, elaborada e apresentada ao órgão de gestão da escola, que irá optar pela sua aprovação ou pela sua reestruturação. Só depois é que se irá proceder à sua divulgação, para que se obtenha a máxima colaboração e comprometimento, por parte de toda a comunidade educativa.

A planificação deverá ser flexível, de forma a permitir alterações que se revelem necessárias e pertinentes.

Deverá elaborar-se uma planificação global, onde constem as áreas a avaliar, fontes de informação, procedimentos, técnicas e instrumentos a utilizar, previsão dos recursos e faseamento temporal da avaliação e uma planificação parcial ou por áreas que será mais analítica, incluindo-se a identificação da área, os problemas que nela existem, os respectivos indicadores, recursos, população-alvo, procedimentos, técnicas e instrumentos a aplicar, bem como a cronologia da sua aplicação e respectiva recolha. Quando se obtiver os resultados da auto-avaliação deverão acrescentar-se as conclusões e as medidas de acção a implementar.

- ***Recolher e tratar os dados***

A complexidade da tarefa avaliativa exige que se recorram a fontes de informação diversificadas. Genericamente, há três tipos de fontes: pessoas, actividades em curso e documentos existentes.

A recolha de informação deve ser pensada, justificando-se a grande preocupação na selecção de técnicas e instrumentos para a coligir.

Tendo em conta as áreas a avaliar, é necessário seleccionar a abordagem metodológica, pela qual o processo irá enveredar. Isto implica que a escola defina se vai descrever por áreas, ou se irá estabelecer relações entre elas. Implica, também, decretar a natureza dos dados a recolher, ou seja, optar por dados de natureza quantitativa (de frequências) ou de natureza qualitativa. É igualmente importante que os avaliadores definam as fontes de informação.

Havendo a definição clara destes aspectos, já será exequível definir as técnicas e instrumentos de avaliação, que garantam fiabilidade e validade ao processo auto-avaliativo.

A observação (com recurso a listas de verificação, diários, registos ou grelhas de avaliação), as técnicas interrogativas orais (entrevistas) e escritas (inquéritos por questionário), bem como a análise documental, são técnicas e instrumentos com uma vasta amplitude de possibilidades. Todavia, a escolha das mesmas depende do potencial das respostas de cada uma, face às questões da avaliação. Quer isto dizer que a equipa de avaliação deverá ponderar sobre os instrumentos que sirvam o seu propósito e sobre a utilidade dos mesmos, no processo auto-avaliativo.

Existem instrumentos de inquirição já elaborados, mas é importante que a escola não se agarre a eles, nem os tome como uma prescrição obrigatória. Eles devem servir como “exemplos que poderão orientar os intervenientes no processo de avaliação na construção dos instrumentos mais adequados ao objecto e aos objectivos da avaliação”. (Machado, 2001:58).

De realçar que é conveniente fazer a pré-testagem dos instrumentos e dominar as técnicas de recolha de informação, pelo que, se necessário, deverá haver uma preparação do avaliador neste âmbito.

É conveniente garantir a fiabilidade da informação através da triangulação dos dados, ou seja, do cruzamento de informação. A triangulação implica, assim, a utilização de diferentes fontes, métodos, sujeitos e momentos de forma a validar a informação recolhida.

Depois de recolhida toda a informação, os dados deverão ser submetidos a tratamento e análise, os quais dependem da natureza da informação recolhida e das questões avaliativas. Se os dados forem de natureza quantitativa, devem ser objecto de tratamento estatístico, se forem de ordem qualitativa, deverão ser sujeitos à análise de conteúdo, podendo recorrer à estatística, ou apresentados por descrições.

- ***Analisar e interpretar os dados***

A análise e a interpretação dos dados têm subjacente a emissão de um juízo de valor, acerca da qualidade da escola. Assim, é necessário estabelecer linhas orientadoras, que se concretizam através de um quadro referencial que se vai construindo ao longo de todo o processo auto-avaliativo.

É necessário comparar a escola que é objecto de avaliação (referido) com um referente que sirva de modelo ou norma. É desejável que este referente seja contextualizado, tendo em conta as orientações nacionais e contemplando também a especificidade do seu Projecto Educativo.

É na relação entre referido e referente que se estabelece se os resultados foram positivos ou negativos, se apontam para o sucesso ou se exigem melhoria, se pondera se a instituição tem as características desejáveis de uma escola de qualidade, ou se, pelo contrário, está distante desse objectivo.

É através desta comparação que se extraem as conclusões do processo auto-avaliativo, apontando-se os pontos fortes e fracos e apresentando propostas para a melhoria institucional.

- ***Divulgar as conclusões e propor melhorias***

As conclusões poderão ser apresentadas à comunidade educativa, quer através de um relatório, quer através de desdobrável ou CD-ROM. Seja qual for a forma de apresentação das conclusões, o facto é que nela devem constar os resultados da avaliação, a forma como se chegou a eles e as recomendações, relativamente a possíveis estratégias de melhoria.

É essencial que toda a comunidade educativa participe na discussão em torno das conclusões, para que todos tomem consciência da realidade da escola, das suas virtualidades e fraquezas e participem na definição de um plano de melhoria, apresentando novas sugestões, refutando ou alargando as propostas da equipa de avaliação.

O plano de melhoria é um projecto de desenvolvimento para a escola, onde consta as mudanças que se pretendem operar e a forma como se deseja efectua-las. Quer isto dizer que este reflecte as intenções para o futuro da escola, através da definição de

áreas prioritárias de acção, metas a atingir e modo de concretização. (Alaiz *et al*, 2003:115).

De realçar que, depois da implementação do plano, dever-se-á avaliar o sucesso das medidas implementadas, propondo novas recomendações e consequente revisão, ou alteração do plano já existente, evidenciando-se o ciclo da melhoria eficaz da escola.

- ***Avaliar a avaliação***

Quando se fala em avaliar, está subjacente a ideia de um permanente questionar com o objectivo de melhorar. Assim, a própria avaliação deverá ser questionada e constituir-se como objecto de avaliação para que ela própria seja melhorada. É a chamada meta-avaliação. (Leite *et al*, 1993:5).

A meta-avaliação é, pois, “um processo de análise que consiste em construir um juízo de valor acerca do próprio processo de avaliação”. (Guerra, 2003b:179).

Assim, é imprescindível proceder a uma apreciação sobre o processo auto-avaliativo e determinar se esta respondeu aos objectivos propostos. A reflexão deverá fazer-se em torno da forma como decorreu todo o processo: a flexibilidade do plano de acção, o tempo de realização, a adequação das técnicas e instrumentos utilizados, os critérios de interpretação, bem como, a fiabilidade dos dados obtidos.

A meta-avaliação poderá realizar-se aquando da finalização do processo auto-avaliativo, mas também poderá ser feita em simultâneo com a mesma. Esta proporcionará elementos úteis para futuras avaliações, de forma a melhorá-las e a evitar a repetição de erros que tenham ocorrido nesta avaliação. Convém ressaltar que, tudo isto só pode ter sucesso, se se instituir, dentro da escola um processo contínuo de auto-avaliação.

## **6. Experiências de auto-avaliação**

As escolas revelam extrema diversidade de situações, realidades e experiências. Nos processos de auto-avaliação 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.

Alaíz (1997), no seu artigo “Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?” refere que a actividade realizada nas escolas neste âmbito levanta, por parte das mesmas, dúvidas e indecisões sob a forma de dificuldades práticas:

- *Que questionários utilizar?*
- *Qual a dimensão da amostra a que devem ser aplicados os questionários?*
- *Como utilizar as estatísticas de resultados dos alunos?*
- *Que indicadores utilizar?*
- *Como nos podemos preparar para a avaliação externa da IGE?*
- *O processo de auto-avaliação desta Escola está bem organizado?*
- *Que fazer para melhorar o interesse na auto-avaliação por parte dos professores (e dos pais, dos autarcas, etc.)?*
- *O que avaliar? Como fazer a auto-avaliação?*
- *Que modelo utilizar para a auto-avaliação?*

Certamente estas são dúvidas pertinentes, mas como já foi referido, não existe consenso entre os estudiosos relativamente a um modelo ideal.

No nosso país alguns modelos de avaliação têm sido concretizados, como sejam: o Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES), o Projecto Qualidade XXI do Instituto de Inovação Educacional e o Modelo CAF.

### **6.1. O Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)**

O Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, que obteve, desde a primeira hora, o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. O modelo que lhe subjaz é idêntico ao desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação.

Este programa nasce como um contributo para alcançar o objectivo de ligar, no terreno de cada escola, a identificação dos factores que promovem a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que, ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social. A convergência entre

as duas dinâmicas pode acelerar os processos que contribuem para melhorar a qualidade das escolas secundárias portuguesas.

A avaliação que subjaz a este modelo procura ter em conta o contexto sócio-cultural da escola, a organização da mesma e o clima organizacional, os resultados escolares dos alunos, as estratégias de aprendizagem e os processos de ensino e de organização pedagógica da escola.

## **6.2. O Projecto Qualidade XXI**

O Projecto Qualidade XXI (1999-2002) foi uma acção da responsabilidade do Instituto da Inovação Educacional, na sequência dos trabalhos desenvolvidos, em Portugal, no âmbito do Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar desenvolvido pela Comissão Europeia. Este último envolveu escolas pertencentes a 18 países.

Relativamente ao Projecto-Piloto Europeu, o Projecto Qualidade XXI procedeu a uma simplificação de procedimentos, introduziu uma perspectiva sistémica e reforçou o carácter participativo.

Este Projecto pretendia fomentar e apoiar o desenvolvimento organizacional das escolas, estimular a reflexão colectiva sobre as questões relativas à avaliação e à construção da qualidade educacional e fomentar o uso sistemático de instrumentos de auto-avaliação por parte das escolas, tendo em vista melhorar a qualidade do seu desempenho e funcionamento, bem como, numa perspectiva de longo prazo, criar condições para a generalização progressiva de estratégias desta natureza, a nível daqueles estabelecimentos de ensino.

Foram envolvidas, neste projecto, escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. A intervenção abordava quatro áreas fundamentais: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.

Em cada escola, o processo era dinamizado por um “grupo monitor” e concretizado por “grupos de acção”, com apoio de um consultor externo, designado “amigo crítico”, que acompanhava o desenvolvimento do projecto” (CNE, 2005:56).

### 6.3. O Modelo CAF

Em relação ao Modelo CAF, foi apresentada, recentemente, a versão da CAF 2006, que configura uma tendência evolutiva dos modelos e princípios da Gestão pela Qualidade. A CAF (Common Assessment Framework) é uma ferramenta de auto-avaliação destinada aos Serviços Públicos e inspira-se no Modelo de Excelência da EFQM (European for Quality Management) e também no Modelo da Universidade Alemã Speyer.

Em Portugal, a CAF recebeu a designação de “Estrutura Comum de Avaliação”.

A CAF baseia-se na premissa de que as organizações atingem resultados excelentes, ao nível do desempenho, bem como na perspectiva dos cidadãos / clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos, pelo que este modelo analisa a organização, simultaneamente por diferentes ângulos, promovendo uma análise holística do desempenho da organização.

Carapeto e Fonseca (2006:57-63) referem que o modelo CAF tem como objectivos principais:

1. Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total (Total Quality Management / TQM) e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da auto-avaliação, da actual sequência de actividades «Planear - Executar» para um ciclo completo e desenvolvido – Planear (fase de projecto); Executar (fase da execução); Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da acção, adaptação e correcção);
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 «benchmarking»<sup>2</sup> entre organizações do sector público, comparando práticas de sucesso.

---

<sup>2</sup> Existem várias definições para o termo *benchmarking*, das quais se destacam:

- Processo de procurar as melhores práticas que conduzem a um desempenho de nível superior. (Camp, 1989)

- Processo contínuo e sistemático de avaliação de produtos, serviços e métodos de trabalho de organizações reconhecidas como as melhores, com vista à melhoria organizacional. (Spendolini, 1994)

- Processo contínuo e sistemático que permite a comparação das performances das organizações e respectivas funções ou processos face ao que é considerado o melhor nível, visando não apenas a equiparação dos níveis de performance, mas também a sua ultrapassagem. (Comissão Europeia, 2002)

As escolas, como organismos públicos, podem adoptar a CAF como instrumento para procederem à avaliação interna, como determina a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro. No entanto, uma vez que se trata de um modelo flexível, embora seja obrigatório respeitar os critérios, os subcritérios e o sistema de pontuação, é necessário adaptar os exemplos e o processo de avaliação em função das características peculiares das escolas.

#### **6.4. Alguns modelos a nível internacional**

A nível internacional, o número de modelos de avaliação interna existentes é elevado. Existe, por exemplo, o projecto GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School) e que, segundo Delgado (1997:427), é um movimento que defende a avaliação como motor para a mudança e inovação e que considera cada instituição com capacidade para se transformar, a partir da auto-reflexão colaborativa e crítica do seu próprio funcionamento. É um modelo que obedece a cinco etapas: tomada de consciência da necessidade de autoavaliação; realização do diagnóstico da situação; revisão sistemática dos aspectos a melhorar; actuação para a inovação e melhoria e recapitulação mediante revisão e avaliação das medidas colocadas em marcha.

Outro exemplo, de entre outros, é o Modelo “Action Research” que emerge da investigação-acção, sendo que a investigação-acção é considerada uma espiral auto-reflexiva formada por círculos sucessivos de planificação, acção, observação e reflexão (Lorenzo, 1997:430).

#### **7. Enquadramento Histórico-Normativo**

O primeiro decreto-lei que se preocupou minimamente com a questão da avaliação das escolas, embora numa perspectiva de controlo, foi o Decreto-Lei nº 540/79, de 31 de Dezembro, quando, no seu art. 2º, concebe a Inspeção Geral do Ensino como “serviço de controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não-superior” tendo-lhe sido incumbida, no art. 3º, alínea a), a tarefa de “acompanhar com regularidade o funcionamento (...) dos estabelecimentos de

ensino do subsistema, velando pela qualidade do ensino e pela eficiência administrativa” (Rocha, 1999:123).

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, no seu art. 3º, alínea g), já concebe a organização do sistema educativo de forma a

*“Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes.”*

Esta lei também fazia referência à avaliação do sistema educativo e das actividades educativas (art. 49º e 52º, nº 1), sendo esta da competência da administração central, segundo padrões genéricos mais ou menos estabelecidos. A escola não possuía, ainda, competências a este nível.

Com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o Projecto Educativo é definitivamente consagrado, posto em letra com força de lei e estreitamente ligado à noção de autonomia das escolas. Neste decreto já é atribuída à escola competência para diagnosticar necessidades de pessoal não docente, em termos qualitativos e quantitativos (art. 19º, alínea a)) e necessidades de apoios socio-educativos a alunos (art. 20º, alínea a)), bem como diagnosticar necessidades de formação dos professores (art. 14º, alínea b)) e avaliar o desempenho e o serviço docentes (art. 14º, alínea j)).

Só a partir de 1996, com a reconfiguração do quadro orientador da política de administração da educação e das escolas, bem como dos novos regimes de avaliação e formação de professores, é que se abre “um novo ciclo no qual são reconhecidas, não só a centralidade da escola no Sistema Educativo, mas também a importância da avaliação da escola enquanto organização”. (Rocha, 1999:137).

O Decreto-lei nº 41/96, de 7 de Maio, sobre a Avaliação do Pessoal Docente, define, no seu preâmbulo, que a avaliação deverá ser centrada nas actividades, valorizando as acções desenvolvidas na escola e na comunidade educativa. Além disso, refere que “a avaliação do desempenho dos docentes deverá ser encarada como estratégia integrada no modo como as escolas, enquanto instituições dinâmicas e inseridas num sistema mais amplo, desenvolvem e procuram valorizar os recursos humanos”. A avaliação centra-se na instituição escolar e deve incorporar componentes internas e externas.

O Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, no seu preâmbulo, preconiza a valorização das práticas pedagógicas dos educadores e professores nos respectivos estabelecimentos de ensino e a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, põe a sílaba tónica “(...) na elaboração, pelas escolas/agrupamentos, dos seus próprios projectos educativos, como documentos que irão constituir a base do seu desenvolvimento organizacional e que irão dar mais visibilidade ao seu trabalho, nomeadamente junto da comunidade local” (Unidade de Acompanhamento, 1999:5).

Desta forma, é afastada completamente a posição de uma norma nacional, aplicável a todos os estabelecimentos de ensino, com configuração uniforme e imutável. A lógica é a da responsabilização partilhada por toda a comunidade educativa.

Em relação à avaliação, algumas das competências que este decreto prevê para a Assembleia de Escola são: “aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução” (art. 10º, alínea b)); “apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades” (art. 10º, alínea e)) e “apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola” (art. 10º, alínea i)).

Portugal era um dos poucos países que só possuía auto-avaliação de escolas com carácter meramente voluntário, apesar de alguns pontos da legislação, sobre gestão e administração das escolas (Decreto-lei 115-A/98), incluírem algumas normas sobre a avaliação da escola.

Com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre o sistema de avaliação das escolas, o estatuto legal da auto-avaliação foi alterado, tornando-a obrigatória (artigo 6º). Esta lei é designada por “Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior” e nela defende-se um sistema duplo, incluindo “avaliação externa” e “auto-avaliação”.

O artigo 3º discrimina os objectivos da avaliação assentes na promoção da melhoria da qualidade do sistema educativo; no assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; na sensibilização dos vários membros da comunidade educativa para a participação activa

no processo educativo; no garantir a credibilidade do desempenho das escolas; e valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, entre outros.

O artigo 6º determina, então, o carácter obrigatório da auto-avaliação e refere que esta deve assentar nos seguintes termos de análise:

- a) *Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;*
- b) *Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais da vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;*
- c) *Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e pano de actuação;*
- d) *Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;*
- e) *Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.*

A referida lei estipula 14 “indicadores” (art. 9º, nº 2) que concretizam um conjunto de “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” a ter em conta no processo de avaliação. E estabelece, ainda, objectivos gerais (art. 14º) e objectivos específicos (art. 15.º) dos resultados da avaliação. Ao nível dos objectivos gerais (art. 14º), determina que estes devem permitir a formulação de propostas concretas quanto a:

- a) *Organização do sistema educativo;*
- b) *Estrutura curricular;*
- c) *Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;*
- d) *Autonomia, administração e gestão das escolas;*
- e) *Rede escolar;*
- f) *Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;*
- g) *Regime de avaliação dos alunos.*

Paralelamente à evolução legislativa, foram surgindo algumas experiências neste domínio, com destaque para os projectos realizados, ou por iniciativa de serviços centrais do Ministério da Educação, ou em colaboração com entidades europeias, como o Observatório da Qualidade, Projectos europeus com participação portuguesa, bem como os projectos já anteriormente referidos: Projecto Qualidade XXI e experiências como o Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) e o Projecto “Melhorar a Qualidade”.

## II – ESTUDO EMPÍRICO

### 1. Metodologia da investigação

A realização de um projecto de investigação decorre em determinado período de tempo e pressupõe o percorrer de um caminho com várias etapas, que vai desde a formulação de uma pergunta de partida, passando pela exploração, problemática, construção do modelo de análise, recolha de informação através da utilização de técnicas diversificadas, análise das informações, até chegar às conclusões.

A sua elaboração deve ter em conta um conjunto de características: o tema, os objectivos a alcançar, o objecto de estudo, a justificação e identificação do projecto, a metodologia a adoptar, o calendário das actividades a desenvolver, os custos e as fontes de financiamento.

Todo o projecto de investigação tem o seu ponto de partida numa situação ou problema, que é formulado sob a forma de uma pergunta clara, concisa e unívoca, ajustando-se aos conhecimentos que se tem sobre o tema, os recursos que se dispõe para desenvolver a investigação e os interesses e motivações.

Esta investigação visa obter um conhecimento objectivo e explícito, respondendo a questões prévias. Sabendo que a planificação metodológica cuidada é fundamental, este estudo começa pela sua planificação global: formulação do problema, definição dos objectivos e fundamentos metodológicos.

De acordo com os objectivos definidos, e pretendendo responder a questões, que dizem respeito à situação actual dos processos de auto-avaliação das escolas do 1º ciclo na RAM, esta investigação seguiu a seguinte metodologia.

A informação relevante para o estudo resultou de pesquisa bibliográfica e análise da lei referente à auto-avaliação das escolas, bem como da análise estatística de inquéritos, aplicados aos directores das escolas.

A leitura de bibliografia acerca do tema foi fundamental, pois, tal como refere Bell, (1997:51) “qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão implica a leitura de que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e redacções das suas conclusões”.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2003:51), em qualquer estudo é “indispensável tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de um modo geral sobre problemáticas que lhe estão ligadas” e acrescentam que “seria ao mesmo tempo absurdo e presunçoso acreditar que podemos pura e simplesmente passar sem esses contributos, como se estivéssemos em condições de reinventar tudo por nós próprios”.

Como método da investigação, foi utilizado o método descritivo. Este método é utilizado em investigações que têm por objectivo central “caracterizar o estado actual de um determinado objecto de investigação, podendo utilizar-se hipóteses ou não, dependendo da robustez da evidência empírica ou teórica que se possui sobre o fenómeno” (Reto e Nunes, 2001:4).

Nesta pesquisa foi adoptada a metodologia qualitativa. A “investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, sendo privilegiado, principalmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Bicklen, 1994: 16).

Quivy e Campenhoudt ” (2003: 101) salientam que para “Max Weber e para os defensores da abordagem compreensiva, por exemplo, a explicação de um fenómeno social encontra-se essencialmente no significado que os indivíduos dão os seus actos”.

Assim, a pretensão deste estudo foi “compreender as percepções individuais”, não esquecendo, no entanto, a relação entre cada indivíduo. O recurso a “medições com a ajuda de técnicas científicas” (Bell, 1997:20) foi imprescindível e conduziram, numa primeira instância a conclusões quantificadas, para depois dar lugar a uma interpretação qualitativa.

Isto é uma condição plausível, já que, como sublinha Bell (1997:20-21), mesmo que seja estabelecida uma determinada forma de abordagem na investigação, é possível recorrer a outros métodos que não estejam normalmente associados a esse estilo, isto é, os investigadores quantitativos podem fazer uso de técnicas qualitativas, e o contrário também é uma possibilidade.

Como técnica de recolha de informação, e tendo em conta o âmbito da investigação, foi aplicado o inquérito por questionário. Este método foi o meio mais viável, já que a ênfase principal deste estudo é a descoberta de factos e, o inquérito, sendo bem elaborado, “ pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação” (Bell, 1997:27).

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação que “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à situação social, profissional (...), as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento” (Quivy e Campenhout, 2003:188). Assim, o inquérito designa “toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta com o objectivo de examinar atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta mesma população” (Fortin, 2000:168) e “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos e tecer comparações” (Bell, 1997:25).

De um modo geral, “a tecnologia do inquérito por questionário é bastante fiável desde que se respeitem escrupulosamente os procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção dos inquiridos.” (Carmo e Ferreira, 1998:140)

Segundo Quivy e Campenhout (2003:189), o inquérito por questionário tem a vantagem de quantificar uma grande variedade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação. Proporcionará, ainda, aos inquiridos, não só mais tempo para responder, como também a possibilidade de o fazer com calma e ponderação. Gil (1995) refere que garante o anonimato e há menos risco de distorção, além de ter uma avaliação mais uniforme, dada a natureza impessoal do instrumento.

No entanto, segundo Ghiglione (cit. por Ketele e Roegiers, 1999:36), para se construir o questionário é importante saber “de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados”. A qualidade do mesmo será, igualmente, “função da experiência, das práticas anteriores, da imaginação da pessoa ou pessoas que o realizam” (Albarello *et al*, 2005:49).

A elaboração do questionário é, então, uma fase decisiva na investigação, já que, de certa forma, é “a cristalização de toda a reflexão precedente, cujas diversas fases podemos resumir: delimitação do campo, determinação de um quadro teórico e de objectivos específicos, bem como a explicitação das hipóteses. O questionário é tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores” (Albarello *et al*, 2005:52).

Os questionários podem incluir “diversos níveis de estruturação: podem conter questões fechadas em que o sujeito é submetido a escolhas de respostas possíveis;

podem conter questões abertas que pedem respostas escritas da parte do sujeito” (Fortin, 2000:250).

### **1.1. Formulação do Problema**

De todas as organizações existentes, a escolar é uma das mais relevantes, já que é aquela pela qual a maioria das pessoas passa. Esta é uma organização formadora de indivíduos, que transmite, não só conhecimentos, mas também valores que ajudam a moldar personalidades. Como tal, é imprescindível que ela seja portadora de prestígio e que caminhe, cada vez mais, rumo à qualidade.

A principal forma de atingir a qualidade é a existência de momentos de reflexão, que possam ser utilizados a nível interno para a (re) construção das suas práticas, de forma a atingir os níveis de excelência desejados. Assim, o principal objectivo da avaliação das escolas é melhorar a qualidade de ensino. A avaliação contribui para a optimização do trabalho desenvolvido nos estabelecimentos de ensino e, paralelamente, pode servir também como forma de prestar contas à sociedade e como forma de controlo por parte das administrações.

A auto-avaliação permite a passagem de uma atitude concentrada no cumprimento de normativos para uma atitude de adaptação e de inovação permanentes, sustentada na construção de um processo de identificação de problemas e da consequente negociação e partilha. Não basta apenas avaliar, é necessário, sobretudo, trabalhar os resultados e utilizar a informação para a acção futura.

Portugal era um dos poucos países que só possuía auto-avaliação de escolas com carácter meramente voluntário. Com a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre o sistema de avaliação das escolas, o estatuto legal da auto-avaliação foi alterado, tornando-a obrigatória. Contudo, é necessário continuar a desenvolver uma cultura de auto-avaliação e clarificar todas as vertentes que estão incutidas nesta prática, já que esta é uma nova forma de encarar a gestão e o planeamento estratégico nas Escolas.

Sendo esta lei relativamente recente e, tendo em conta que a avaliação é um meio extremamente importante para melhorar a qualidade das escolas e do ensino, ocorreu apurar se nas escolas públicas do 1º Ciclo da Região Autónoma da Madeira (RAM) a auto-avaliação é efectivamente realizada.

A realização deste estudo justifica-se porque, para além de ser um contributo a nível pessoal e profissional, procura ser uma contribuição para o conhecimento científico e pretende propiciar, nas escolas, a reflexão sobre as práticas de auto-avaliação, reforçando e incentivando a sua realização, de forma a resolver problemas e a melhorar a qualidade da educação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003:31), a investigação é algo que se procura, é o caminhar para algo a descobrir. Todavia, não nos devemos esquecer de todas as hesitações, desvios e incertezas que este processo implica, daí a necessidade de definir muito bem o “caminho a seguir”. Surgiu, deste modo, como primeira etapa desta caminhada, a pergunta de partida: “Que práticas de auto-avaliação são desenvolvidas pelas escolas oficiais do 1º ciclo da RAM?”

O levantamento da problemática constituiu o fio orientador de todo o trabalho científico. Foi no contexto desta vasta problemática, da auto-avaliação das escolas, que se equacionou o problema deste estudo.

## **1.2. Definição de objectivos**

O problema do presente trabalho foi saber se nas escolas é, efectivamente, desenvolvida a auto-avaliação e, em caso afirmativo, determinar como esta se processa. Para tal, foi imprescindível delinear os objectivos de estudo, traduzindo quais as questões de investigação que se pretendiam clarificadas. Assim, face ao problema definido ao realizar este estudo, a pretensão foi alcançar os seguintes objectivos:

- Apurar as percepções sobre a temática em estudo;
- Identificar os principais obstáculos à auto-avaliação das escolas;
- Verificar no processo auto-avaliativo das escolas: o que avaliam; quais os procedimentos e instrumentos de recolha de informação; quais os intervenientes;
- Percepcionar se as práticas de auto-avaliação das escolas conduzem a efectivos planos de melhoria;

### **1.3. Caracterização da população do estudo**

A população alvo deste estudo é o conjunto de todas as escolas públicas do 1º ciclo da RAM. Sendo que a pretensão é inquirir, apenas, os directores de escola, é perfeitamente plausível alargar a aplicação do inquérito a toda a população alvo, pelo que não será extraída uma amostra da mesma. Desta forma, será abrangido o número total de realidades e serão atingidos resultados mais fiáveis e credíveis. Assim, o questionário será distribuído nos 11 Concelhos da RAM, num total de 98 escolas (anexo 3).

### **1.4. Recolha e tratamento dos dados**

O inquérito do estudo (anexo 4) foi remetido a todas os Directores das escolas do 1º ciclo (anexo 6), via Delegação Escolar (anexo 7), após pedido de autorização à Secretaria Regional de Educação e Cultura para o efeito (anexo 5). O mesmo incluiu, na sua maioria, questões fechadas, e apenas duas questões abertas, que permitiram recolher a seguinte informação:

- i. Caracterização dos inquiridos:
  - Dados pessoais – sexo, idade, tempo de serviço, habilitações literárias, tempo na instituição e tempo do director no cargo.
  
- ii. Questões sobre a auto-avaliação:
  - Percepções sobre a temática (questões 2.1 a 2.9) medidas recorrendo a uma escala de *Likert* que variava de 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente:
    - Questão 2.1 e 2.2 – Considerações e caracterização da auto-avaliação;
    - Questão 2.3 – Intervenientes no processo;
    - Questão 2.4, 2.8 e 2.9 – Objecto da avaliação;
    - Questão 2.5 – Finalidades da avaliação;
    - Questão 2.6 e 2.7 – Resistências face a avaliação.

- Questões relacionadas com a prática da auto-avaliação (2.10 a 2.19) medidas recorrendo a uma escala de *Likert* que variava de 1 – nunca a 5 – sempre:
  - Questão 2.10 – Questiona-se se os actores educativos manifestam necessidade ou vontade de solucionar, alterar ou melhorar algum aspecto da vida da escola;
  - Questão 2.11 – Questiona-se se a escola desenvolve a auto-avaliação e o que avalia;
  - Questão 2.12 – Questiona-se se a escola faz algum tipo de levantamento sobre o desempenho dos alunos, os recursos, os apoios e complementos educativos e acções de formação realizadas pelos docentes;
  - Questão 2.13 – Questiona-se se o(a) director(a) incentiva a participação dos actores educativos;
  - Questão 2.14 – Questiona-se acerca da participação dos pais/EE.
  - Questão 2.15 – Questiona-se acerca dos temas discutidos nas reuniões de conselho escolar;
  - Questão 2.16 – Questiona-se sobre quem incentiva a realização do processo auto-avaliativo;
  - Questão 2.17 – Questiona-se sobre os instrumentos de recolha de dados no processo de auto-avaliação;
  - Questão 2.18 – Questiona-se se após o processo auto-avaliativo há investimento na melhoria;
  - Questão 2.19 – Questiona-se acerca da divulgação dos resultados.

Antes de serem aplicados, os questionários foram testados, com o objectivo de determinar se os itens possuíam as qualidades inerentes à medição e se cumpriam os objectivos propostos.

Atendendo a que as sugestões apresentadas e as dificuldades em responder foram mínimas, após pequenos ajustes, os questionários foram aplicados de imediato.

Nesta investigação, começou-se pela estatística descritiva, de forma a caracterizar as amostras recolhidas. Deste modo, dada a natureza dos dados, foram calculadas sobretudo percentagens e frequências, as quais se apresentam acompanhadas de gráficos. Em seguida, com o objectivo de fazer inferências, ou seja, de obter

conclusões mais abrangentes e fiáveis, foram efectuados alguns testes: teste da homogeneidade de distribuições através do teste de *Mann-Whitney*, quando pretendemos comparar duas amostras, ou do teste de *Kruskal-Wallis*, na comparação de mais de duas amostras.

Segundo Vairinhos (1995), a análise descritiva permite emitir hipóteses acerca do comportamento das populações de onde provêm os dados. No entanto, para provar se a hipótese se verifica ou não, é necessário desenvolver regras que permitam, uma vez formulada uma hipótese, decidir, correndo um determinado risco, se essa hipótese é ou não aceitável, face à informação contida nos dados. Este ponto tem como objectivo desenvolver testes de hipóteses ou regras de decisão, que permitam aceitar ou rejeitar hipóteses, com base na informação contida na amostra.

Procedeu-se, nesta investigação, à comparação das variáveis segundo o género, a idade, o tempo de serviço, o tempo na instituição e o tempo como director relativamente às opiniões e às experiências dos inquiridos sobre a auto-avaliação. Antes de se efectuar a comparação das variáveis, foi necessário verificar se estavam reunidas a condições para a aplicabilidade dos testes paramétricos. Assim sendo, recorreu-se ao teste do *Kolmogorov-Smirnov*, para testar a normalidade das variáveis e ao teste de *Levene* para verificar a existência de homogeneidade entre variáveis ou grupos.

Segundo Maroco (2007), para testar o pressuposto da normalidade, o teste mais utilizado é o de *Kolmogorov-Smirnov (K-S)*. A hipótese nula a testar é a seguinte:

$$H_0 : X \sim N(\mu; \sigma)$$

vs.

$$H_1 : \text{a variável } X \text{ não é normal}$$

Para um nível de confiança de 95%, a regra de decisão consiste em rejeitar a hipótese nula se *p-value* for inferior ao nível de significância de 5% ,e concluir que a variável não tem uma distribuição normal.

Para averiguar a homogeneidade das variâncias populacionais, foi utilizado o teste de *Levene*, considerado por Maroco (2007) um dos testes mais potentes e, particularmente, mais robusto a desvios da normalidade. As hipóteses a ensaiar são:

$$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

vs .

$$H_1 : \exists i, j : \sigma_i^2 \neq \sigma_j^2$$

Para um nível de confiança de 95%, a regra de decisão consiste em rejeitar a hipótese nula se *p-value* for inferior ao nível de significância de 5%, e concluir que as variâncias não são homogéneas.

As análises à normalidade e à homogeneidade das variâncias permitiram concluir que não se verificam os pré-requisitos para a aplicabilidade dos testes paramétricos. Apesar de se verificar a homogeneidade dos grupos (*p-value* é superior ao nível de significância de 5%), os dados não são normais (*p-value* é inferior ao nível de significância de 5%).

Na opinião de Pestana e Gageiro (2005), o teste de *Mann-Whitney* é preferível ao teste *t-Student*, quando há violação da normalidade, ou quando as variáveis são de nível ordinal, com duas ou mais categorias. Face aos resultados, utilizou-se, em alternativa ao teste *t-Student*, o teste não paramétrico *Mann-Whitney*<sup>3</sup>, para verificar a existência de diferenças entre as variáveis. As hipóteses a testar foram as seguintes:

H<sub>0</sub>: As medianas das variáveis são iguais nas duas amostras

vs

H<sub>1</sub>: As medianas das variáveis são diferentes nas duas amostras

A aplicação do teste de *Mann-Whitney* pode ser generalizada para mais de dois grupos, através do *Kruskal-Wallis* (Pestana e Gageiro, 2005). Utilizou-se o teste de *Kruskal-Wallis* em detrimento da Análise de Variância, pelos mesmos motivos referidos relativamente ao teste de *Mann-Whitney*, face ao *T-Student*. As hipóteses do teste de *Kruskal-Wallis* são:

H'<sub>0</sub>: As medianas das variáveis são iguais nas amostras

vs

H'<sub>1</sub>: As medianas das variáveis são diferentes nas amostras

Para um nível de confiança de 95%, a regra de decisão consiste em rejeitar a hipótese nula se *p-value* for inferior ao nível de significância de 5%, e concluir que existiam diferenças entre as variáveis que foram objecto de estudo.

No estudo realizado efectuaram-se a análise e o tratamento dos dados (os dados brutos dos questionários encontram-se nos anexos complementares à dissertação),

---

<sup>3</sup> Para um desenvolvimento mais detalhado destes testes veja-se, por exemplo, Maroco (2007).

recorrendo ao programa SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). De forma a não sobrecarregar o texto, algumas tabelas e quadros foram colocados em anexo.

Assim, o estudo estatístico repartiu-se em seis fases:

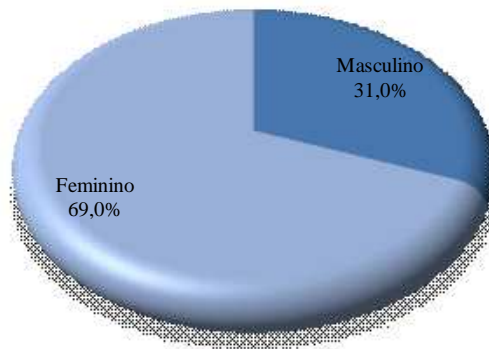
- 1ª Fase – Elaboração e teste dos inquéritos pilotos;
- 2ª Fase – Entrega dos inquéritos;
- 3ª Fase – Recolha dos inquéritos;
- 4ª Fase – Elaboração da base de dados;
- 5ª Fase – Análise estatística dos inquéritos;
- 6ª Fase – Conclusões.

Importa realçar que, no inquérito por questionário, não basta uma abordagem quantitativa. Apesar de ser necessário quantificar os fenómenos recorrendo à estatística, “a maior parte das etapas que o constituem são e devem ser afinadas, polidas, enriquecidas com os atributos da abordagem qualitativa: quer antes, quando se trata de construir amostras e modos de questionar, quer depois, quando se trata de ler e de interpretar os resultados” (Albarello *et al*, 2005:82).

## **2. Apresentação e discussão dos resultados**

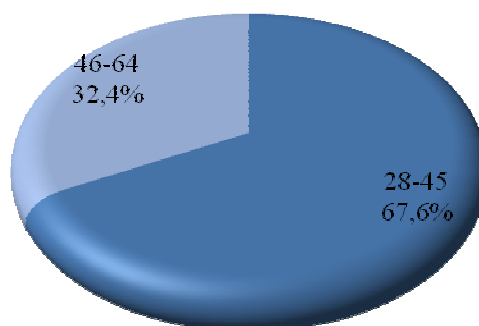
### **2.1. Caracterização dos inquiridos**

Foram inquiridos 71 directores de escola, 22 dos quais (31%) são do sexo masculino e 49 (69%) são do sexo feminino, verificando-se, assim, que a maioria dos respondentes pertence ao sexo feminino, como mostra a figura 2. Este resultado não é resultado de um enviesamento da amostra, mas sim o reflexo da importância das mulheres no ensino.



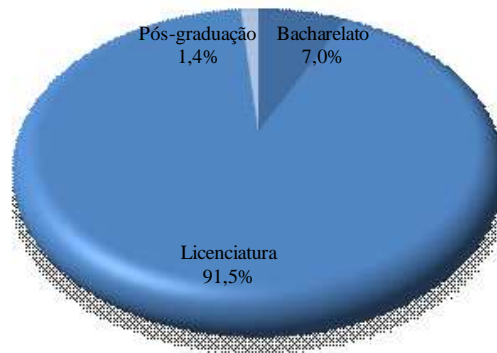
**Figura 2 – Sexo dos inquiridos (%)**

Relativamente à idade, os inquiridos têm idades compreendidas entre os 28 e os 64 anos, sendo que a maioria dos inquiridos, cerca de 68%, têm idades entre os 28 e 45 anos. Finalmente, 32,4% estão na faixa etária dos 46 aos 64 anos de idade. De salientar que a média de idades está nos 40 anos e que a mediana situa-se nos 39 anos de idade, ou seja, 50% dos inquiridos têm mais de 39 anos, e os restantes 50% têm menos de 39 anos (figura 3).



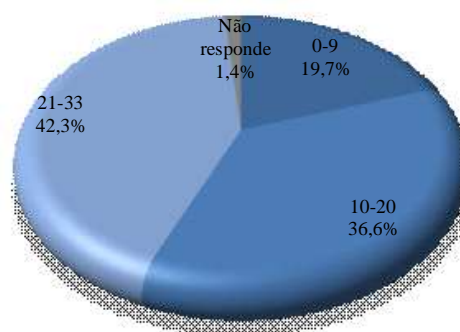
**Figura 3 – Estrutura etária dos inquiridos (%)**

No que concerne às habilitações literárias, 91,5% possui a licenciatura, 7% o bacharelato e apenas 1,4% dos inquiridos têm a pós-graduação (figura 4). Este resultado mostra uma elevada qualificação dos directores das escolas primárias da RAM.



**Figura 4 – Habilitações literárias dos inquiridos (%)**

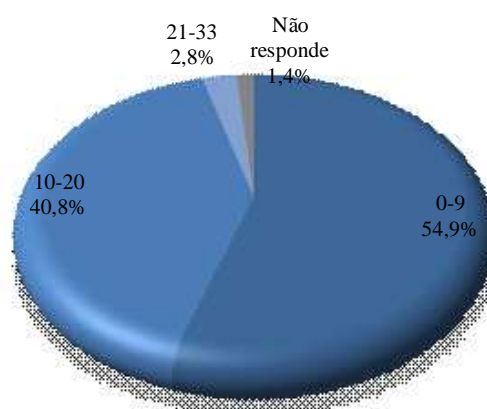
O tempo de serviço dos inquiridos varia entre os 0 e os 33 anos. Tal como mostra a figura 5, a maior percentagem (42,3%) situa-se na classe dos 21 aos 33 anos de serviço, 19,7% têm entre 0 e 9 anos de serviço e, finalmente, 36,6% possuem entre 10 a 20 anos de serviço. A média de tempo de serviço prestado situa-se nos 18 anos e a mediana nos 19 anos. As diferenças entre estes dois parâmetros de localização podem ser explicadas pelo facto de termos um elevado número de directores (14 que corresponde a 19,4% da população em estudo) com tempo de serviço inferior a 10 anos, o que alavanca a média para um valor inferior ao da mediana.



**Figura 5 – Anos de serviço dos inquiridos (%)**

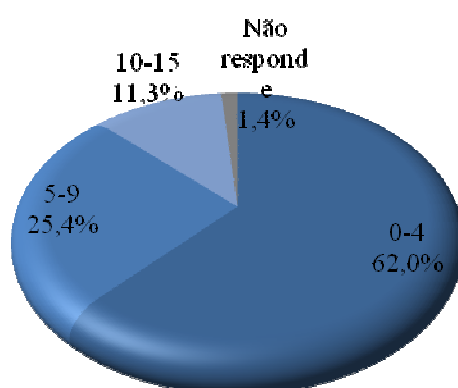
No que diz respeito ao tempo na instituição, e tal como se pode verificar pela figura 6, 54,9% dos inquiridos já trabalham na mesma instituição entre 0 e 9 anos, 40,8% entre 10 e 20 anos e 2,8% entre 21 e 33 anos. A média de anos na instituição é 9

anos, a mediana é de 8 anos e a moda, ou seja, o tempo de serviço na instituição que mais se repete é de 7 anos.



**Figura 6 – Anos de serviço dos inquiridos na instituição (%)**

No que se refere ao tempo que estão na escola a exercer o cargo de director, verificou-se que 62,0% está no cargo entre 0 a 4 anos, 25,4% entre 5 e 9 anos e 11,3% entre 10 e 15 anos (figura 7). A média de anos é de 4,6 e a mediana de 3,5, sendo que a moda é de 2 anos.



**Figura 7 – Anos a exercer o cargo de director (%)**

Tendo em conta as variáveis idade, tempo de serviço, tempo de trabalho na instituição e tempo como director, por sexo dos inquiridos, o quadro 4 mostra que os directores do sexo feminino têm em média, mais idade, mais tempo de serviço e exercem o cargo de director há mais tempo. No entanto, são os directores do sexo masculino que têm mais anos de serviço na mesma instituição.

**Quadro 4 – Medidas de tendência central e de dispersão relativas às variáveis idade, tempo de serviço, tempo de trabalho na instituição e tempo como director, por sexo dos inquiridos**

	Sexo masculino				Sexo feminino			
	Idade	Tempo serviço	Tempo na instituição	Tempo director	Idade	Tempo serviço	Tempo na instituição	Tempo director
Inquéritos Validados	22	22	22	22	49	48	48	48
Sem resposta	0	0	0	0	0	1	1	1
Média	40,41	17,23	9,64	4,09	41,59	18,52	8,77	4,83
Mediana	39,00	16,00	8,50	3,00	42,00	20,00	8,00	4,00
Moda	30(a)	6(a)	11	1(a)	42(a)	29	7(a)	2
Mínimo	28	4	2	1	28	2	2	1
Máximo	56	32	30	13	64	33	22	11

a) **Existem várias modas. Foi seleccionada a moda com menor valor.**

## 2.2. Opiniões e experiências dos inquiridos face à auto-avaliação

Relativamente ao tema deste trabalho, foram colocadas 19 questões que consideram variados aspectos dos conhecimentos dos directores, em relação à auto-avaliação e à sua experiência.

Para facilitar a leitura dos resultados, optou-se por apresentá-los sob a forma de gráfico, ficando as tabelas nos anexos para confirmação.

Os gráficos seguintes mostram as percentagens calculadas sobre o total da amostra. Para facilitar a compreensão, foram omitidos os valores inferiores a 5%.

### Questão 1

#### Considerações sobre auto-avaliação

Do conjunto de aspectos referidos no questionário, e conforme mostra a figura 8, destacou-se:

69% (45,1%+25,4%) dos directores inquiridos concordam que a auto-avaliação é referenciada pela legislação em vigor e 25,4% são indiferentes a esta referência.

Para 78,9% (60,6%+18,3%) dos directores, a auto-avaliação pode dar origem ao desenvolvimento profissional dos actores da escola; sendo este resultado corroborado pelos 87,3% (53,5%+33,8%) de directores que consideram que a auto-avaliação é um caminho para a melhoria institucional.

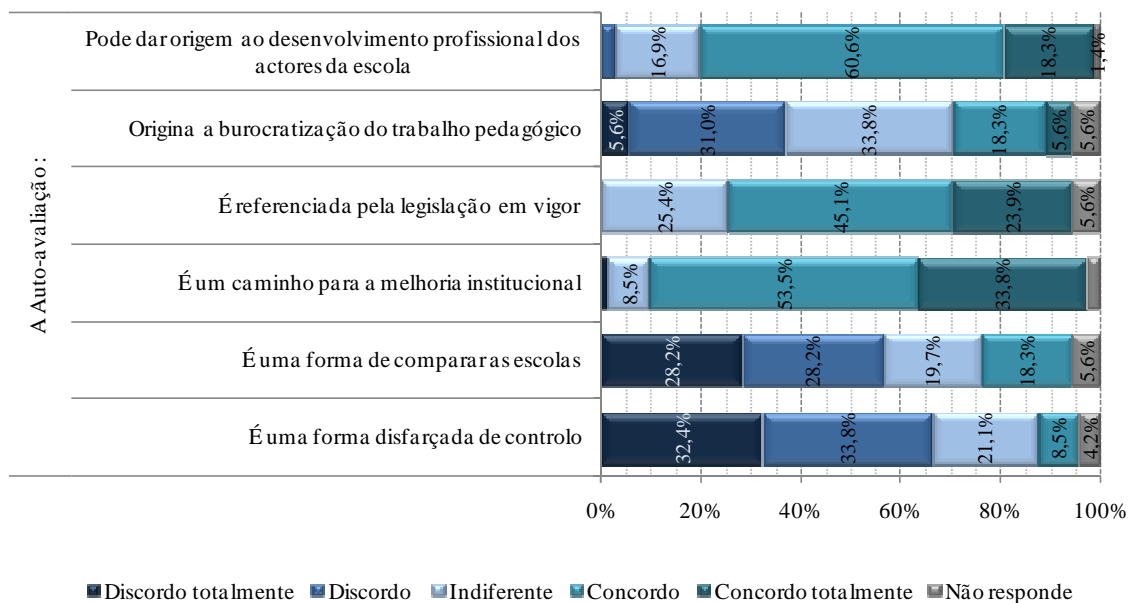
Quanto a considerar que a auto-avaliação seja uma forma de comparar escolas ou uma forma disfarçada de controlo, não existe consenso entre os directores, pois as percentagens são muito próximas, especialmente no que diz respeito à comparação das escolas.

Relativamente ao incremento da burocracia do trabalho pedagógico, 36,6% dos directores não consideram que seja um efeito decorrente da auto-avaliação.

Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas de opiniões, quanto ao processo de auto-avaliação, entre os inquiridos (anexo 8).

É de realçar que, apesar do número considerável de directores que tem conhecimento sobre a lei que regula a auto-avaliação (Lei 31/2002), é ainda elevado o número de directores que ignoram a sua existência.

Note-se que os directores têm uma opinião muito positiva sobre a auto-avaliação, ao concordar com os seus benefícios para a melhoria institucional e para o desenvolvimento profissional dos actores, corroborando as perspectivas perfilhadas ao nível da bibliografia referenciada.



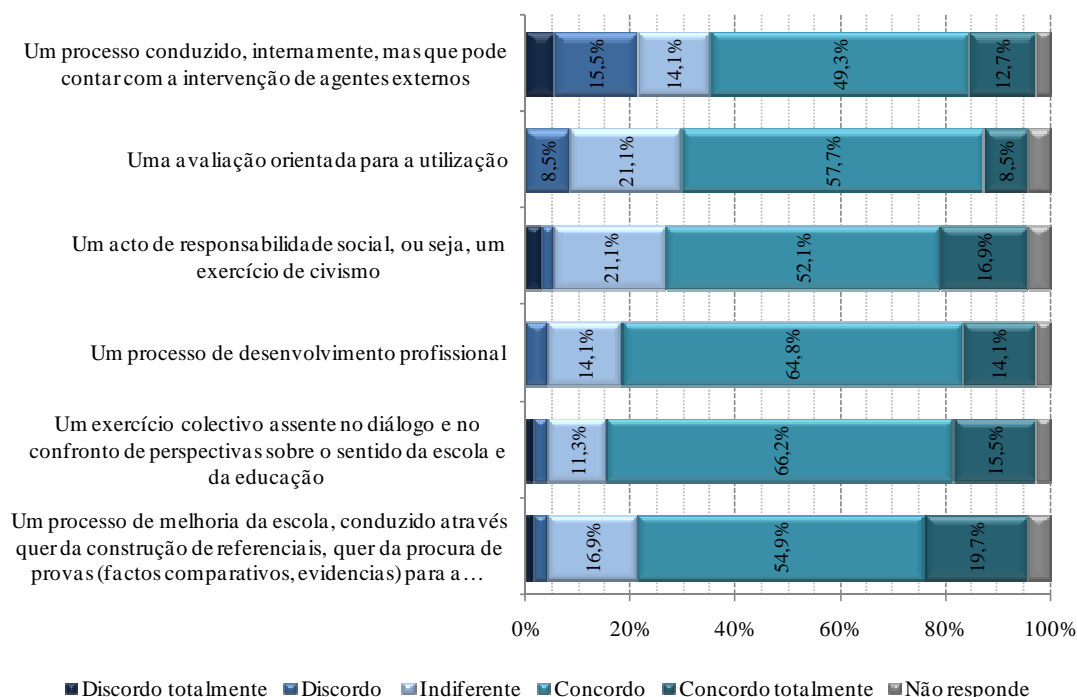
**Figura 8 – O processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

## Questão 2

### Caracterização do processo de auto-avaliação

Os resultados expressos na figura 9 aludem pouca divergência entre os directores. Note-se que as percentagens do nível “Concordo” variam entre 49,3% e 66,2%, o que revela conhecimento da caracterização do processo de auto-avaliação entre os directores das escolas do 1º ciclo da RAM. Verifica-se, assim, uma elevada concordância com o que Alaiz *et al* (2003:21) consideram ser as características específicas da auto-avaliação.

Relativamente aos factores que podem influenciar estas opiniões, observamos que os professores da faixa etária 28-45 anos concordam, com maior frequência, com uma auto-avaliação orientada para a utilização, pois o *p-value* obtido no teste de *Mann-Whitney* é de  $0,043 < 0,05$  (anexo 8).



**Figura 9 – Caracterização do processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

### Questão 3

#### Impulsionadores do processo auto-avaliativo

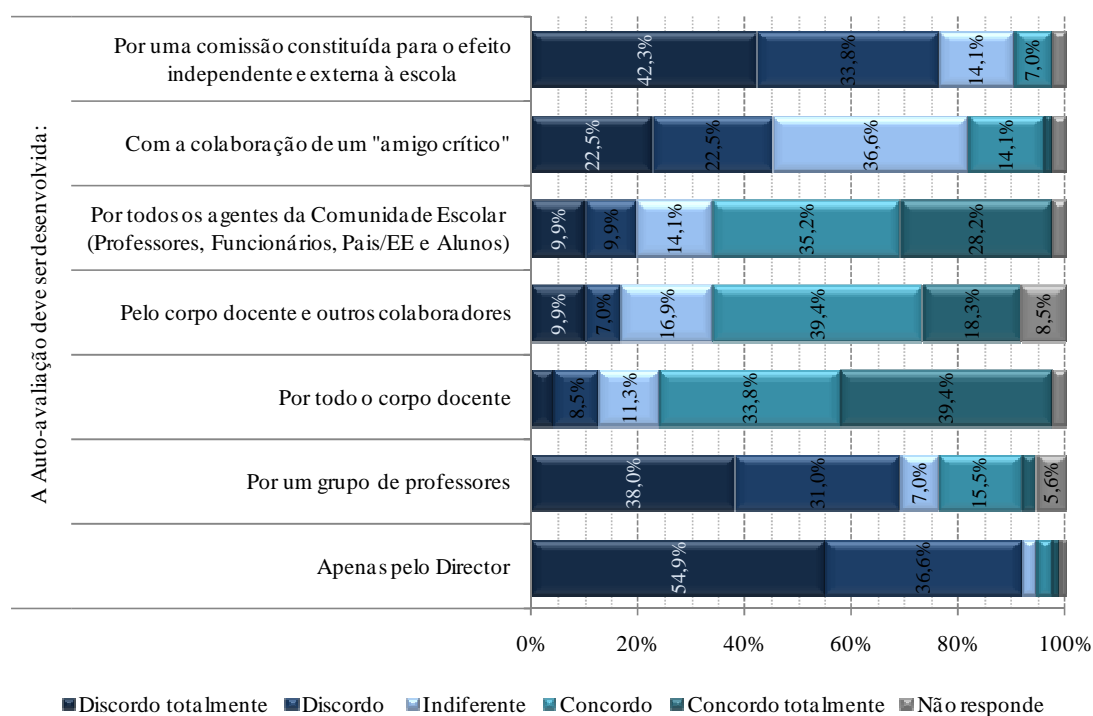
Pela análise da figura 10, pode verificar-se que 42,3% dos directores discorda totalmente e 33,8% discorda que a avaliação seja levada a cabo por uma comissão constituída para o efeito, independente e externa, mas também observamos que 54,9% dos directores discorda que a avaliação seja realizada apenas pelo director. Note-se também que 69% discorda ou discorda totalmente que a auto-avaliação seja levada a cabo por um grupo de professores e que 45% discorda ou discorda totalmente que esta se realize com a colaboração de um amigo crítico.

A maioria dos directores de escolas (63,4%) concorda ou concorda totalmente que a auto-avaliação seja realizada pela comunidade escolar.

Através da aplicação do teste de *Mann-Whitney* pode constatar-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, no que diz respeito ao nível de concordância com o item “a auto-avaliação deve ser realizada por um grupo de professores” (*p-value* = 0,019), (anexo 8).

Verifica-se algum desconhecimento, por parte dos directores, relativamente a esta matéria. Entende-se que os mesmos queiram salientar a importância do envolvimento de toda a comunidade educativa no processo auto-avaliativo, no entanto, a realização de uma actividade deste âmbito por tanta gente é uma tarefa muito complicada. Para que o processo seja eficaz, é necessário estabelecer uma equipa que assuma a responsabilidade de todo o processo auto-avaliativo (Dias, 2005; Alaíz *et al.*, 2003 e Guerra, 2003a). Esta equipa poderá constituir-se por professores, mas beneficiará com a inclusão de um representante dos diversos actores educativos. A restante comunidade educativa deverá estar consciente do que se está a passar e deverá estar pronta a prestar todo o apoio que a equipa de avaliação precisar.

Não está presente, em muitos directores, a noção do papel determinante que um amigo crítico possui para o aumento da objectividade e validade de todo o processo auto-avaliativo.



**Figura 10 – Por quem deve ser levada a cabo a auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

## Questão 4

### O que deve privilegiar a auto-avaliação

Para a maioria dos directores, e tal como se pode verificar na figura 11, a auto-avaliação deve privilegiar a dinâmica organizacional da escola (92,9%) e o ensino/aprendizagem (94,4%). O processo de auto-avaliação deve privilegiar também o contexto interno e externo (90,2%) e a organização e gestão (87,3%).

No que concerne às áreas a avaliar, os directores das escolas, a nível teórico, configuram-se como conhecedores do assunto. De facto, todas as áreas abordadas neste ponto são susceptíveis de serem avaliadas e vão de encontro àquelas definidas por Alaíz *et al* (2003:67-71).

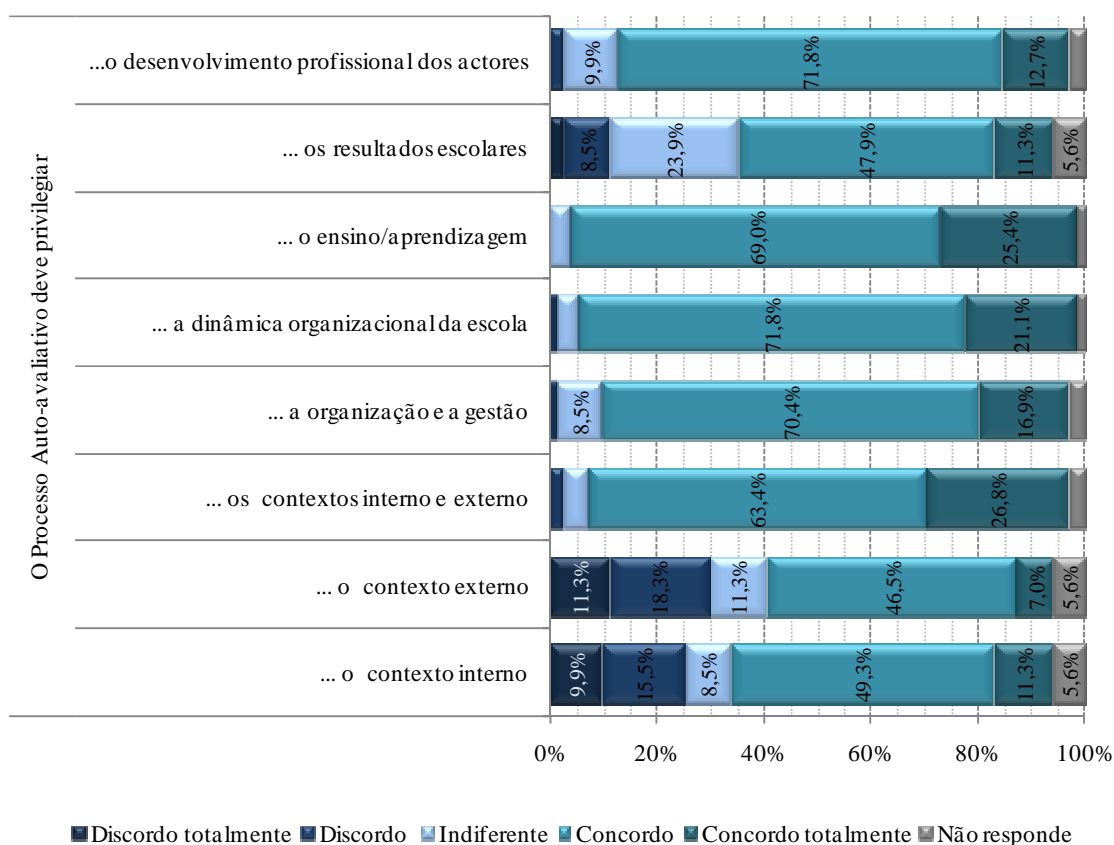


Figura 11 – O que deve ser privilegiado na auto-avaliação na opinião dos inquiridos

Relativamente a esta questão, o teste de *Kruskal-Wallis* revelou que existem diferenças significativas, relativamente a privilegiar o contexto externo no processo auto-avaliativo ( $p\text{-value} = 0,030 < 0,05$ ). São os directores com menos tempo na instituição que mais consideram que este deve ser privilegiado.

Ainda nesta questão, mas no que se refere ao item “na auto-avaliação deve-se privilegiar a organização e a gestão”, existem diferenças significativas quanto à idade (o valor do *p-value* do teste de *Mann-Whitney* igual a 0,026) e quanto ao tempo de serviço (o valor do *p-value* de *Kruskal-Wallis* igual a 0,012). Verifica-se, assim, que são os directores mais novos em idade (idade entre 28-45 anos) e em tempo de serviço (entre 0-9 anos) que mais consideram que a organização e a gestão devem ser privilegiadas na auto-avaliação da escola.

De realçar, ainda, as diferenças significativas que também se verificam quanto a privilegiar-se os resultados escolares, pois a significância associada ao teste de *Mann-Whitney* foi inferior a 0,05, no que se refere ao género (*p-value* = 0,024) e à faixa etária (*p-value* = 0,038). Assim, são os directores do sexo masculino e os directores mais jovens que consideram essencial privilegiar os resultados escolares dos alunos no processo de auto-avaliação.

Finalmente, verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, no que diz respeito ao nível de concordância do item “na auto-avaliação deve-se privilegiar o desenvolvimento profissional dos actores”. O nível de concordância com esta afirmação é mais elevado nos homens do que nas mulheres.

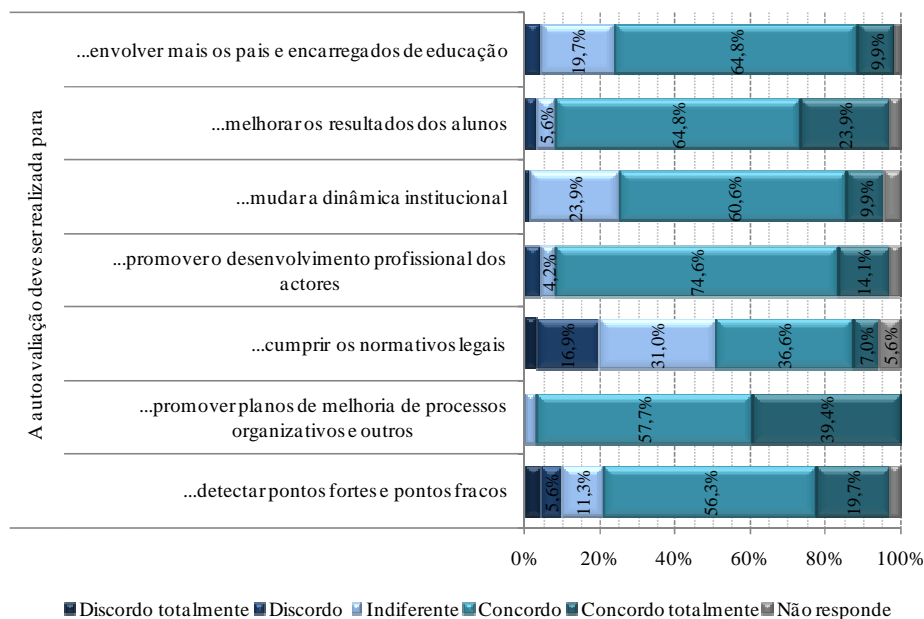
## **Questão 5**

### **Finalidades da auto-avaliação**

Como se pode constatar pela análise da figura 12, o objectivo da auto-avaliação é a promoção do desenvolvimento profissional dos actores, na opinião de 88,7% dos directores, e 97,1% considera que o objectivo é a melhoria dos processos organizativos das escolas.

Aproximadamente 20% dos directores discorda ou discorda completamente que o objectivo da auto-avaliação seja o cumprimento de normativos legais.

O teor das respostas obtidas manifesta a grande utilidade que os directores atribuem à auto-avaliação.



**Figura 12 – Finalidade da auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

Nesta questão existem algumas afirmações que suscitaram divergências entre grupos (anexo 8). Assim, no que se refere à convicção de que a auto-avaliação deve ser realizada para cumprir normativos legais, existem diferenças significativas, tendo em conta o tempo como director (o *p-value* do teste de *Kruskal-Wallis* é de 0,018), verificando-se que os inquiridos com tempo de director entre os 5 e os 9 anos são os que mais concordam com esta afirmação. Verifica-se que estes directores consideram que a auto-avaliação é uma questão imposta e não uma necessidade.

O tempo na instituição revelou ser um factor condicionante nas opiniões relativamente às afirmações: a auto-avaliação i) deve ser realizada para promover o desenvolvimento profissional dos actores, ii) deve ser realizada para mudar a dinâmica institucional e iii) deve ser realizada para melhorar os resultados dos alunos. O *p-value* do teste de *Kruskal-Wallis* foi de 0,004, 0,015 e 0,027, respectivamente. Assim, no que se refere à primeira afirmação, os que têm menos tempo na instituição (0-9 anos) foram os que tiveram maior concordância com a mesma; na segunda afirmação, a maior concordância situou-se naqueles cujo tempo na instituição varia entre 10 e 20 anos e, finalmente, os directores com tempo na instituição entre os 21 e os 30 anos concordaram com maior frequência na terceira afirmação.

Para terminar a análise relativamente a esta questão, resta salientar que também existem diferenças, estatisticamente significativas, quanto à faixa etária (*p-value* do teste de *Mann-Whitney* igual a 0,005) e quanto ao tempo como director (*p-value* de

*Kruskal-Wallis* igual a 0,031) no que se refere a considerar-se que a auto-avaliação deve ser realizada para envolver os pais e encarregados de educação. Observamos que os directores mais jovens e aqueles que estão no cargo de director há menos tempo manifestam maior concordância com a autoavaliação, que envolva também os pais e encarregados de educação.

## **Questão 6**

### **Resistências face à auto-avaliação**

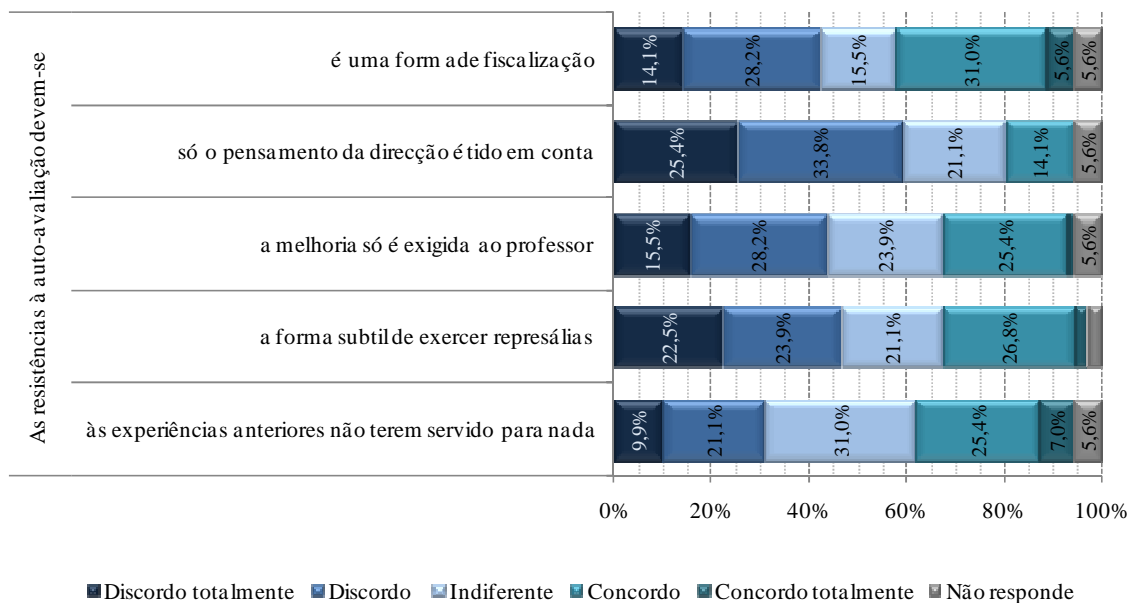
Dos directores inquiridos, 36,6% consideram que as resistências face à auto-avaliação devem-se ao facto desta ser considerada como uma forma de fiscalização. Outra causa que também foi considerada por 32,4% como inibidora da realização da auto-avaliação, foi o facto de experiências anteriores não terem servido para nada (ver figura 13). Note-se o elevado número de directores que discordam ou são indiferentes relativamente a todas as resistências apontadas face à auto-avaliação.

Quando colocada a questão em relação a outros factores que possam estar por trás das resistências à auto-avaliação, apenas 5 directores (7% de inquiridos) acrescentaram outros motivos:

- Cultura adversa à reflexão/mudança;
- Não gostar de partilhar;
- Resistência à mudança;
- Receio do novo, do inesperado;
- Falta de uma cultura de reflexão.

Podemos, então, determinar que estes directores partilham da opinião que não existe uma cultura suficientemente direccionada para a reflexão, partilha, mudança e inovação.

No que se refere a esta questão, os resultados mostram que não existem diferenças, estatisticamente significativas, de opiniões entre os inquiridos, isto é, os directores são homogêneos em relação a estes itens (anexo 8).



**Figura 13 – Resistências à auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

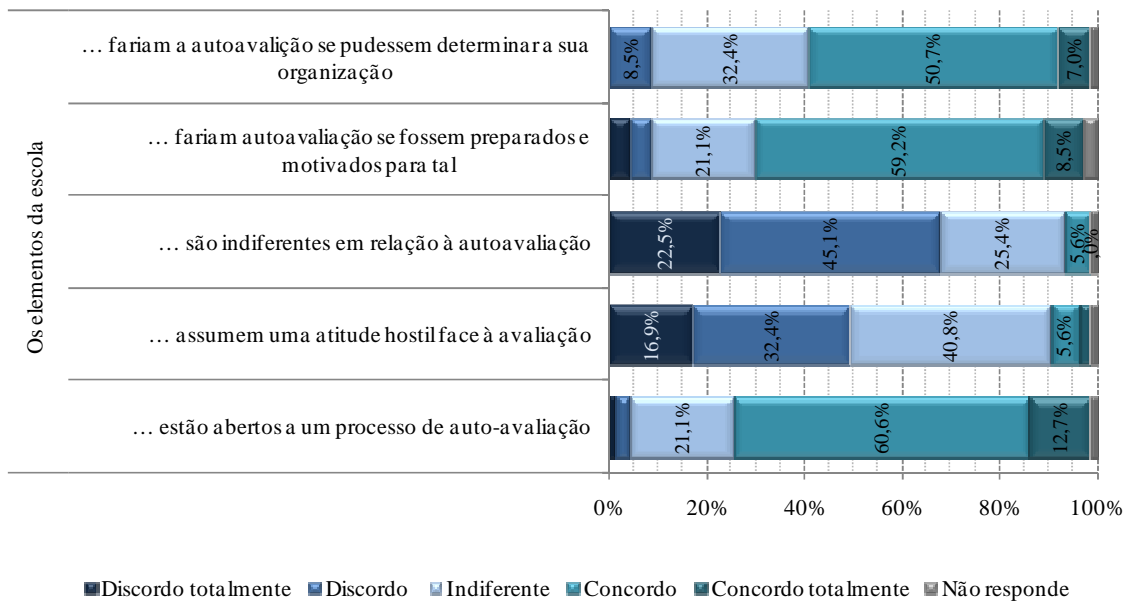
### Questão 7

#### Atitudes dos elementos da escola face à realização do processo de auto-avaliação.

Os resultados apresentados na figura seguinte mostram que 73,3% dos directores considera que os elementos da escola estão abertos ao processo de auto-avaliação e 67,7% fariam auto-avaliação, se fossem preparados e motivados para tal. Em consonância com estes resultados, 67,6% dos directores discordam ou discordam completamente que os elementos da escola sejam indiferentes à auto-avaliação.

Nesta questão também não existem diferenças estatisticamente significativas, nas opiniões dos inquiridos.

Verifica-se alguma abertura face à auto-avaliação, no entanto, é de realçar a necessidade sentida relativamente a uma preparação e orientação dos actores educativos nesta área. Isto vai de encontro ao que diz Marchesi, citado por Azevedo (2002:39), ao afirmar que as escolas não podem ser pressionadas a fazer auto-avaliação, sem que para tal sejam preparadas e apoiadas.



**Figura 14 – Atitudes dos elementos da escola face à realização do processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

## Questão 8

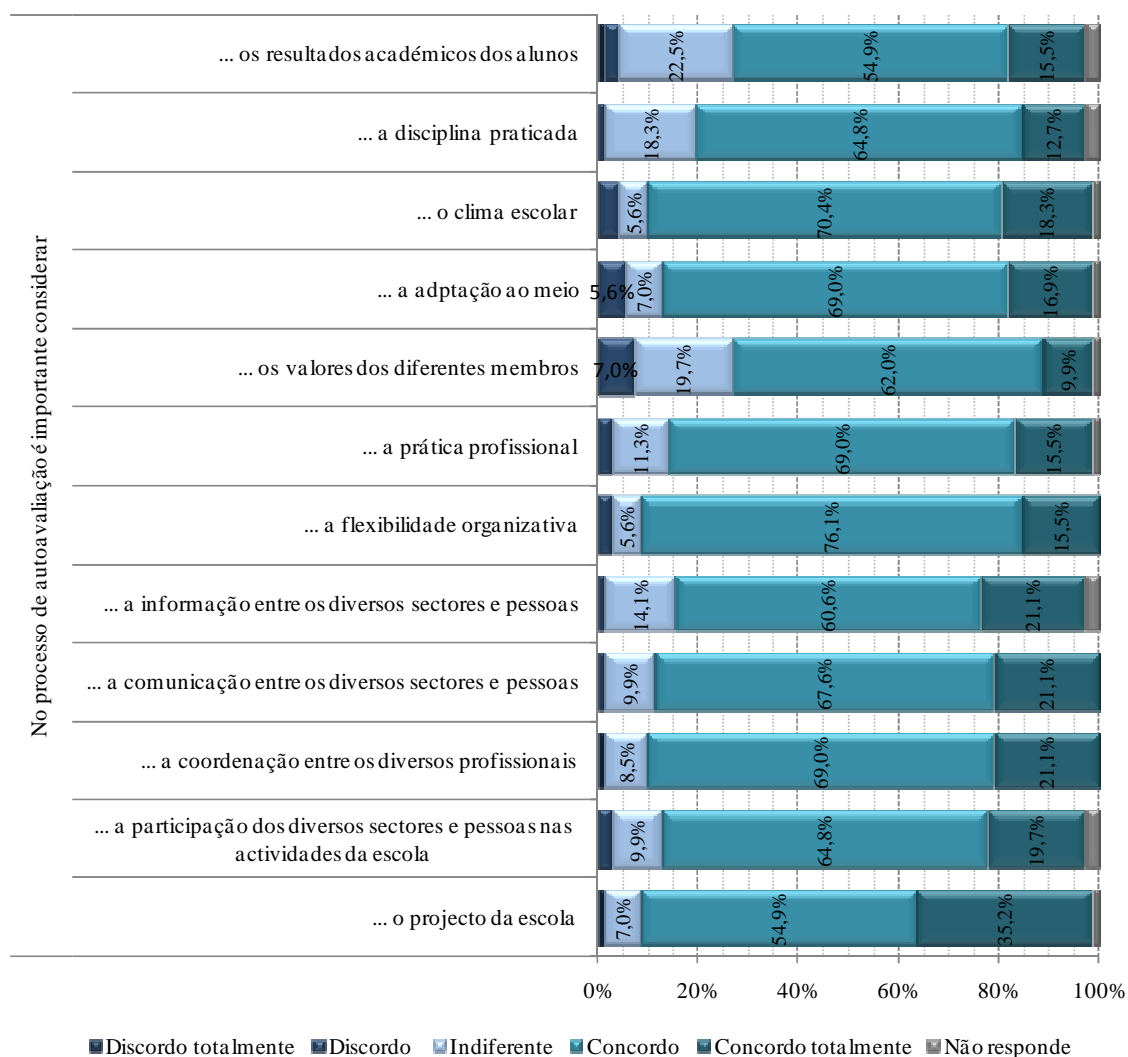
### Factores a considerar num processo de auto-avaliação

Os elementos mais valorizados pelos inquiridos no processo auto-avaliativo são o projecto educativo da escola (90,1%), a coordenação entre diversos profissionais (90,1%), a flexibilidade organizativa (91,6%), e para 85,9% a adaptação ao meio. (figura 15)

Estes resultados vão de encontro àqueles que foram expressos anteriormente pelos inquiridos, quando questionados sobre o que deve ser privilegiado na auto-avaliação (questão 4). Realmente, existe consenso entre ambas as questões, por exemplo, no que se refere às questões da dinâmica e flexibilidade organizativa (os valores rondam os 90%) e aos resultados escolares (estes são os que obtiveram menos concordância nas duas questões, como elemento a ter em conta no processo auto-avaliativo).

Verifica-se que os directores concordam com Guerra (2003a:29-31) quando este afirma que é importante considerar, de forma aberta e não rígida, todas estas questões. Todas elas são condições necessárias para a obtenção de uma escola de qualidade e

quando elas não respondam às necessidades da escola, a qualidade pode sair prejudicada.



**Figura 15 – Factores a considerar num processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos**

Relativamente aos factores que podem influenciar estas opiniões, observa-se que os directores do sexo feminino e os directores mais jovens (faixa etária 28-45 anos) concordam, com maior frequência, que na auto-avaliação é importante considerar o projecto educativo da escola, pois o *p-value* obtido no teste de *Mann-Whitney* relativamente ao género é de 0,020 e o da faixa etária, é de 0,035 (anexo 8).

Os directores com tempo de serviço entre 10 e 20 anos são os que mais relevam a importância de auto-avaliar a flexibilidade organizativa e a participação dos diversos sectores e pessoas nas actividades da escola, o processo pois o *p-value* obtido no teste de *Kruskal-Wallis* é de, respectivamente, 0,038 e 0,023.

## Questão 9

### Factores a que se deve dar ênfase num processo de auto-avaliação

Segundo a opinião dos inquiridos (figura 16), o processo de auto-avaliação deve dar ênfase à participação de todos os actores (94,4%), aos processos que a própria instituição gera para se transformar (87,4%), às dinâmicas relacionais (87,3%) e aos aspectos relacionais (84,5%).

Apesar de verificar-se uma elevada concordância com todos os factores aqui apresentados, e tal como aconteceu nas questões 4 e 8 anteriormente analisadas, os resultados escolares obtiveram menor acordo por parte dos directores, como factor a considerar no processo auto-avaliativo, reunindo, nesta questão, 55% de directores concordantes. Neste ponto existe algum desconhecimento teórico por parte dos directores, já que, tal como refere Dias. (2005:108), o sucesso dos alunos deverá ser sempre uma área a avaliar, pois a qualidade da escola está intimamente ligada ao grau de satisfação dos seus clientes.

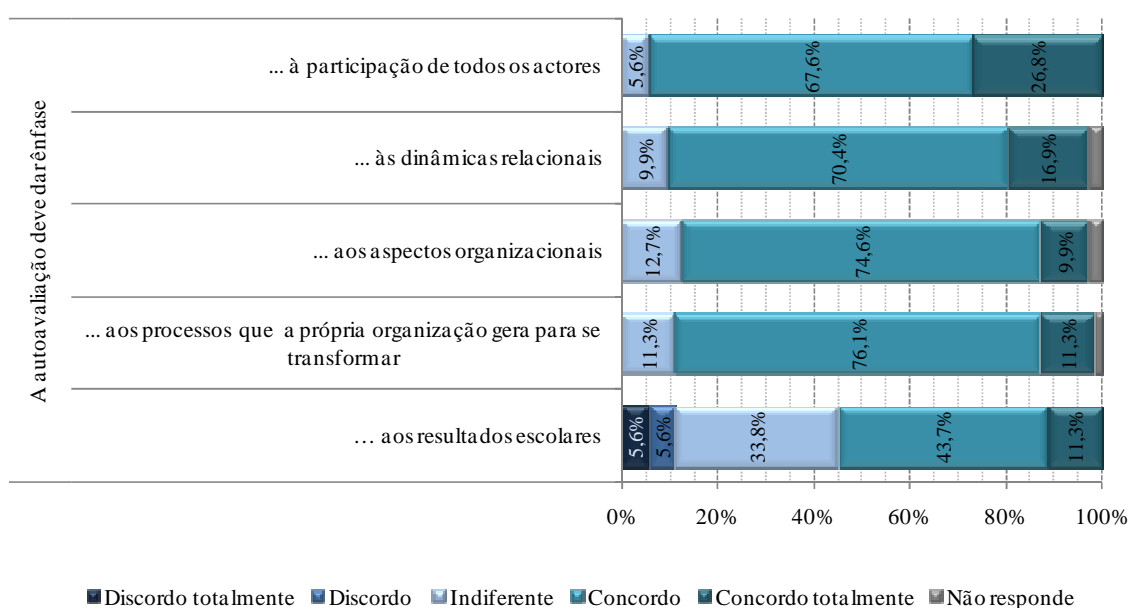


Figura 16 – Factores a que se deve dar ênfase num processo de auto-avaliação na opinião dos inquiridos

Sobre a importância dos resultados escolares, o teste de *Kruskal-Wallis* (anexo 8) revelou que existem diferenças estatisticamente significativas entre os directores, tendo em conta o tempo de serviço ( $p\text{-value} = 0,015$ ). Deste modo, são os directores

com tempo de serviço entre 10 e 20 anos que mais sustentam a avaliação dos resultados como um factor importante no processo auto-avaliativo, indo ao encontro do que é referido por Dias. (2005:108).

## Questão 10

### Manifestações de desejo de melhoria por parte dos actores educativos

Em relação ao que acontece na escola, e conforme se pode constatar na figura 17, é claro o interesse dos membros da escola na melhoria contínua, pois mais de 50% dos directores indicam que estes elementos demonstram vontade na resolução das situações e na melhoria contínua das práticas e da actividade escolar em geral.

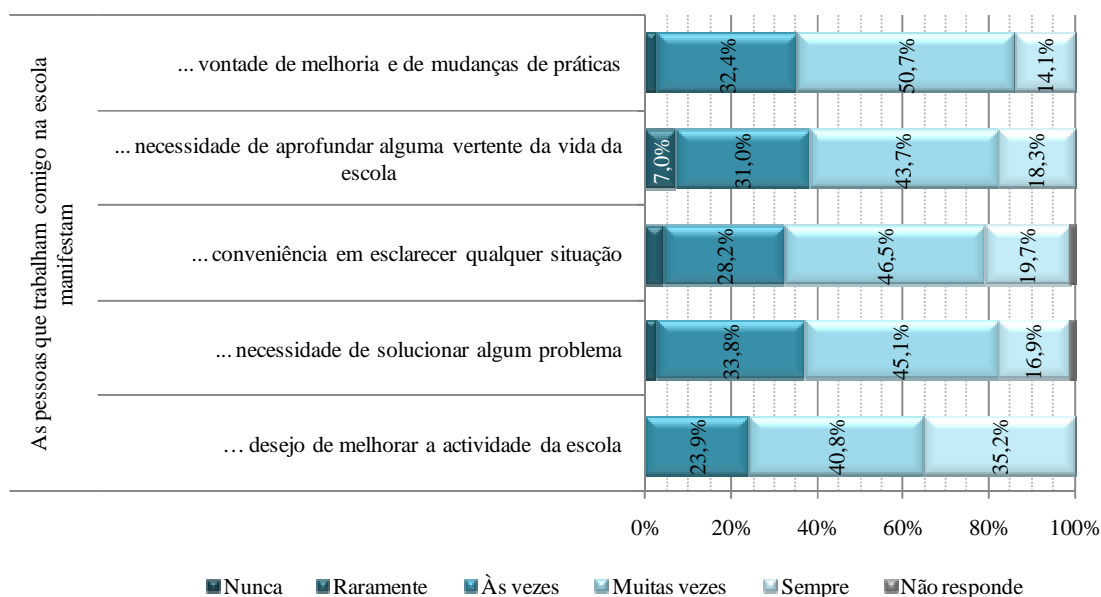


Figura 17 – Manifestações de desejo de melhoria por parte dos actores educativos

Tendo em conta o teste de *Kruskal-Wallis*, os directores a exercer o cargo entre 5 e 9 anos são os que revelam maior concordância com todos os aspectos mencionados na questão, pois o *p-value* é inferior a 0,05 em todos eles (anexo 8).

## Questão 11

### Efectividade da auto-avaliação na escola

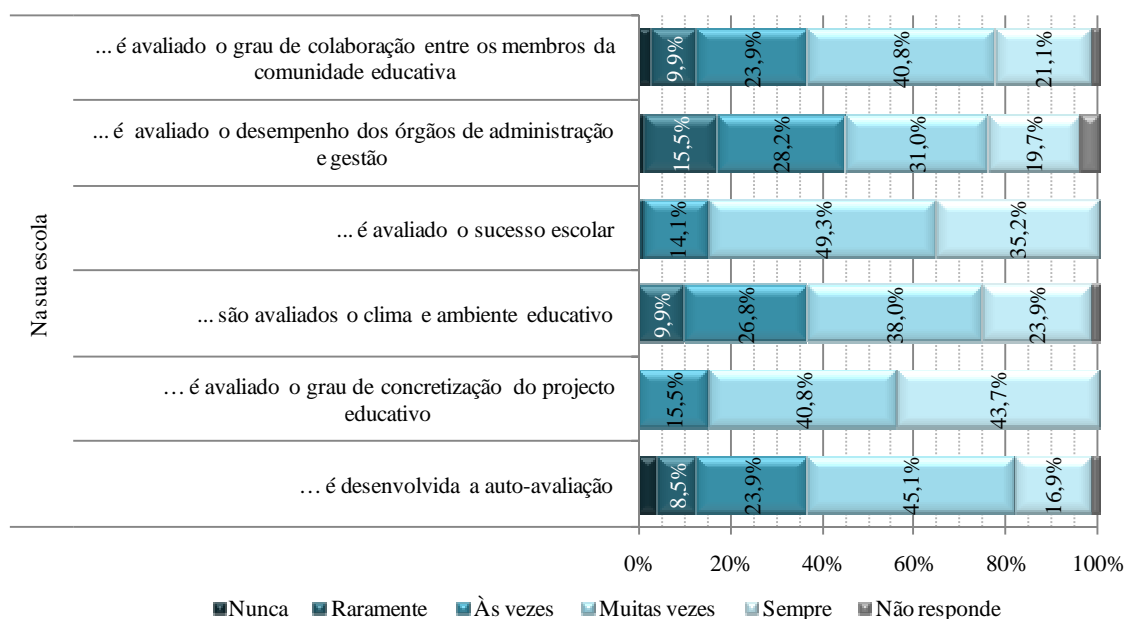
Pela análise da figura 18, constata-se que, segundo os directores inquiridos, a auto-avaliação é desenvolvida sempre em 16,9% das escolas e muitas vezes em 45,1% das mesmas. Existem 23,9% que só procedem à auto-avaliação às vezes. De realçar que 8,5% dos directores referem raramente fazer uso do processo auto-avaliativo. Note-se que a auto-avaliação já está a incorporar-se nas práticas das escolas da RAM, no entanto, é necessário torná-la numa prática contínua e sistemática.

A auto-avaliação incide sobre o grau de concretização do projecto educativo, em 84,5% das escolas inquiridas. O segundo aspecto mais avaliado é o sucesso escolar (84,5%), seguido do clima e ambiente educativo e o grau de colaboração entre os membros da comunidade escolar (61,9%).

De salientar que, sendo o Projecto Educativo o instrumento de base para uma gestão de qualidade, desde que elaborado de forma colegial, justifica-se a sua efectiva avaliação, tal como acontece nas escolas da RAM. Este é, de facto, um dos parâmetros que os autores consideram importante, quando se procede à auto-avaliação da escola.

Note-se, ainda, uma contradição entre a percepção e a prática referida pelos directores, relativamente à avaliação do sucesso escolar, ou seja, apesar de haver menor concordância teórica, relativamente a considerar-se os resultados escolares no processo auto-avaliativo, a verdade é que, na prática, o sucesso escolar é o segundo elemento mais avaliado nas escolas.

Pode verificar-se que são os directores que estão há mais tempo nas escolas os que desenvolvem com mais frequência a auto-avaliação (*p-value* de *Kruskal-Wallis* igual a 0,043) e que são os directores com mais idade os que mais frequentemente avaliam o desempenho dos órgãos de administração e gestão (*p-value* de *Mann-Whitney* igual a 0,029).



**Figura 18 – Efectividade da auto-avaliação na escola**

## Questão 12

### Levantamentos efectuados pelas escolas

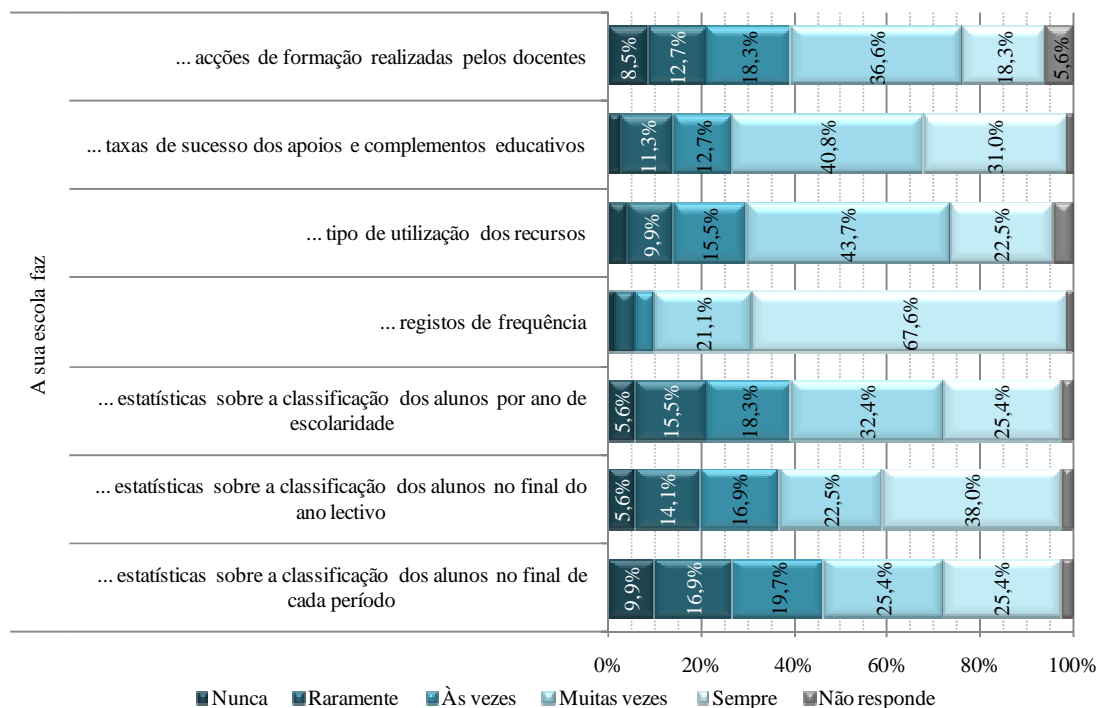
Em 67,6% das escolas é feito o levantamento dos registos de frequência sempre e 21,1% o faz muitas vezes.

As estatísticas sobre a classificação dos alunos, no fim do ano e no fim do período, são habituais, em 38% e 25,4% das escolas, respectivamente. Ainda em relação a estes aspectos, em 10% das escolas não são calculadas estatísticas das classificações por período e em 5,6% não são feitas estas estatísticas por ano.

De ter especial atenção que 8,5% dos directores indicam que nunca são feitos levantamentos sobre as acções de formação realizadas pelos docentes, e 12,7% dos directores argumentam que os fazem raramente (figura 19).

Finalmente, tendo os inquiridos sido questionados relativamente a outros levantamentos que a escola possa efectuar, apenas 2 directores (cerca de 3% de inquiridos) acrescentaram outros, nomeadamente, estatísticas dos resultados das provas de aferição, estatísticas do grau de satisfação do funcionamento da escola e estatísticas dos acidentes escolares.

Verifica-se que, pelo menos metade das escolas da RAM, faz habitualmente diversos levantamentos que poderão ser utilizados ao proceder-se à auto-avaliação da escola.



**Figura 19 – Levantamentos efectuados pelas escolas**

Relativamente à realização de estatísticas sobre a classificação dos alunos no final de cada período, e tendo em conta o teste de *Kruskal-Wallis*, podemos constatar que nas escolas onde os directores têm mais tempo de serviço, estão na instituição entre 10 a 20 anos e possuem um tempo de director entre 10 a 15 anos, são as que mais realizam este tipo de levantamento (o *p-value* é de 0,032, 0,019 e 0,018, respectivamente).

No que se refere ao levantamento de estatísticas sobre a classificação dos alunos no final do ano lectivo, são os directores com tempo de serviço entre 10 e 20 anos e com tempo como director entre 5 e 9 anos, que afirmam com mais frequência fazê-lo (o *p-value* é igual a 0,016 e 0,036, respectivamente).

Ainda sobre o levantamento estatístico dos resultados dos alunos, mas por ano de escolaridade, os directores que já exercem o cargo há mais de 10 anos são os que mais referem fazê-lo (*p-value* = 0,037).

Finalmente, os directores de escola com mais tempo de serviço são os que afirmam, com mais frequência, fazer o levantamento das taxas de sucesso dos apoios e complementos educativos ( $p\text{-value} = 0,043$ ).

Nesta questão verifica-se que os directores mais velhos em termos de carreira docente são os que revelam maior preocupação em fazer levantamentos constantes sobre a situação dos seus alunos e dos apoios que beneficiam.

### Questão 13

#### Incentivos para uma cultura de participação por parte do director

Como directores de escola, estes mostram ter condições para promover o processo de auto-avaliação, pois mais de 85% dos directores apontam que sempre ou muitas vezes apoiam na resolução dos problemas, incentivam a participação nos processos de tomada de decisão, estão abertos a propostas de melhoria apresentadas e incentivam à melhoria contínua da escola, ou seja, promovem uma cultura de participação e de colaboração propícia ao desenvolvimento da auto-avaliação (figura 20).

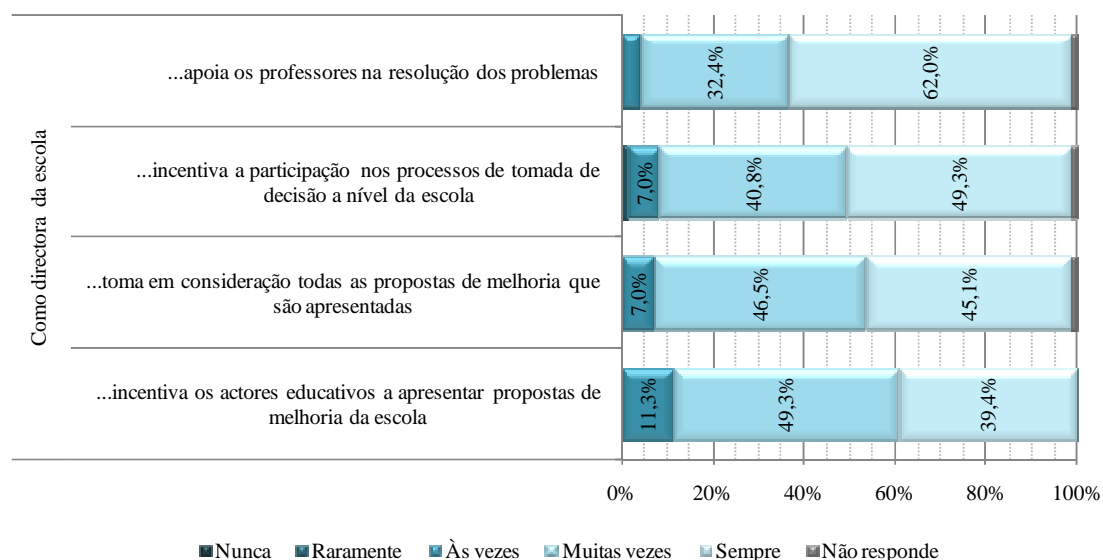


Figura 20 – Incentivos para uma cultura de participação por parte do director

No que se refere a esta questão, os resultados dos testes de comparação de grupos mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas

entre os inquiridos, revelando homogeneidade entre os directores, na sua forma de actuar, para a promoção da auto-avaliação (anexo 8).

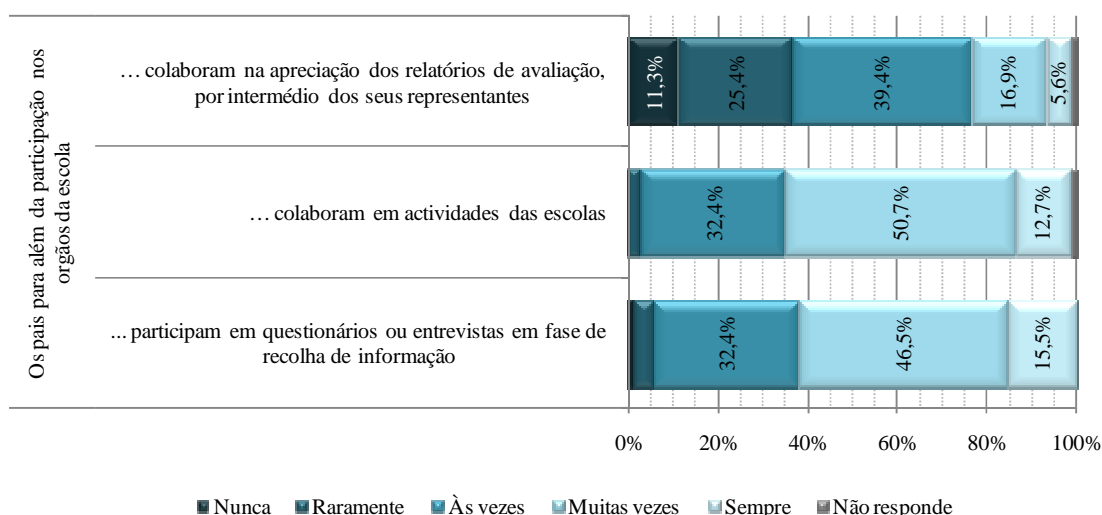
## Questão 14

### Participação dos pais na escola

Segundo os directores inquiridos, os pais, para além da sua participação nos órgãos da escola, colaboram, sobretudo em actividades das escolas e na obtenção de dados primários, através de respostas a questionários e a entrevistas. Em 22,5% das escolas, os pais colaboram na apreciação dos relatórios de actividades, através dos seus representantes (figura 21).

Estes resultados demonstram que é ainda diminuta a intervenção dos pais em processos de apreciação de resultados avaliativos da escola, e contrariam aquilo que o Conselho Nacional de Educação (2005:27) defende, quando preconiza a sua efectiva participação, através das suas associações.

Após aplicação dos testes de comparação de grupos, verificou-se que não existem diferenças significativas entre grupos nas respostas emitidas, o que revela que, independentemente da escola, a participação dos pais é semelhante em todas elas (anexo 8).



**Figura 21 – Participação dos pais na escola**

## Questão 15

### Assuntos discutidos nas reuniões de conselho escolar

Nas reuniões do conselho escolar as questões disciplinares são indicadas por 81,7% dos directores, assim como as estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem. As dificuldades sentidas pelos professores na sala de aula são apontadas por 87,4% dos directores. São também muito comuns as questões relacionadas com a organização e o funcionamento da escola.

Todos estes itens, discutidos em conselho escolar, são passíveis de serem alvo do processo auto-avaliativo. De salientar que a discussão dos mesmos tem subjacente a ideia de transmissão e partilha de informação pelo corpo docente e, tal como foi referido anteriormente, as reuniões são um óptimo meio para desenvolver processos de trabalho colectivo e, conseqüentemente, para a efectivação de uma cultura de participação propícia ao desenvolvimento de processos de auto-avaliação (Barroso, 1995:39).

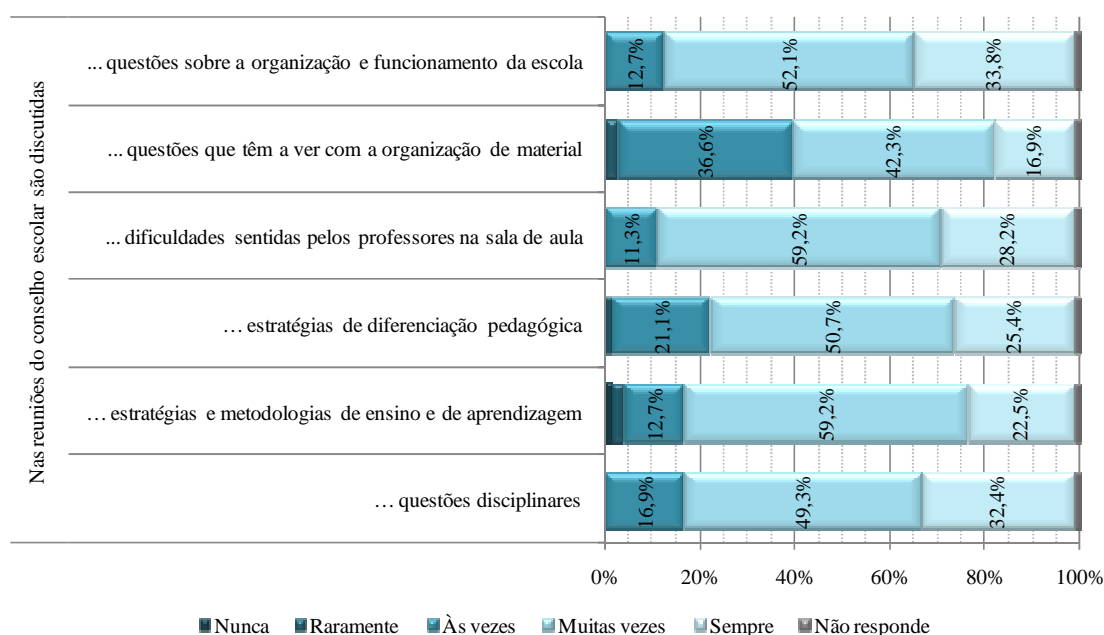


Figura 22 – Assuntos discutidos nas reuniões de conselho escolar

Tendo em conta o teste de *Kruskal-Wallis*, verificou-se que os directores com mais tempo de serviço ( $p\text{-value} = 0,034$ ), com mais tempo na instituição ( $p\text{-value} = 0,002$ ) e com mais tempo como director ( $p\text{-value} = 0,035$ ) são os que afirmam discutir, mais frequentemente, em reunião de conselho escolar, estratégias e metodologias de

ensino e de aprendizagem. Denota-se, assim, que com a experiência profissional, os directores ficam mais susceptíveis aos problemas inerentes às situações de sala de aula.

Ainda segundo o mesmo teste ( $p\text{-value} = 0,043$ ), concluiu-se que os directores de escola com tempo de director entre 5 e 9 anos, referem discutir, mais frequentemente, questões relacionadas com a organização de material.

## Questão 16

### Impulsionadores da auto-avaliação nas escolas

Pela observação da figura 23, pode constatar-se que a auto-avaliação tem partido, maioritariamente, da direcção e dos professores. Isto justifica-se porque são eles que conhecem mais profundamente a realidade da escola, os seus problemas, as suas necessidades, os seus limites e as suas potencialidades.

A imposição legal também impulsiona, muitas vezes ou sempre, o desenvolvimento do processo auto-avaliativo, em 33,2% das escolas.

A aplicação do teste de *Mann-Whitney* (anexo 8) mostrou que é nas escolas com directores mais jovens que a auto-avaliação mais tem partido da direcção ( $p\text{-value} = 0,037$ ).

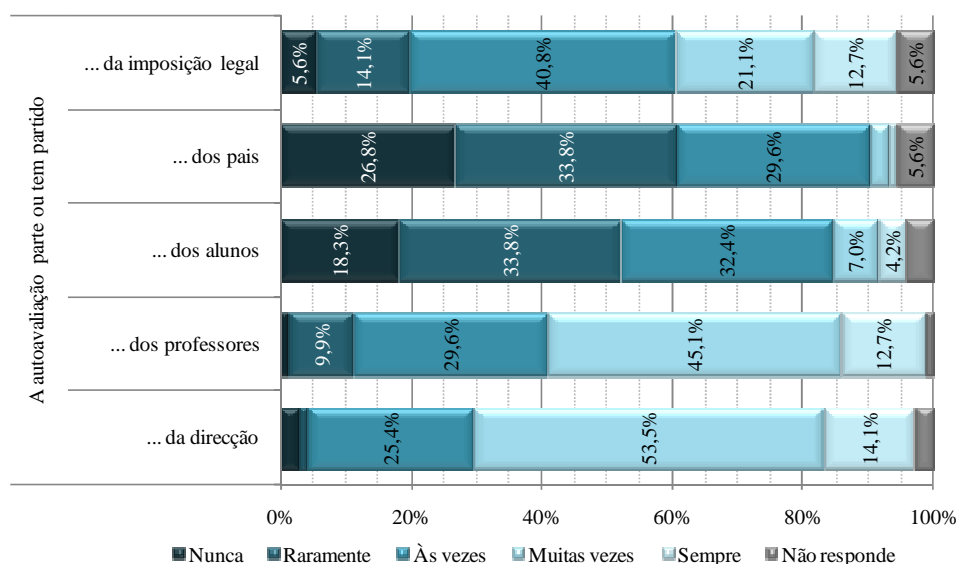


Figura 23 – Impulsionadores da auto-avaliação nas escolas

## Questão 17

### Técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizadas pelas escolas

A figura 24 mostra que o processo de auto-avaliação é feito recorrendo, principalmente à observação (66,2%), seguido da análise de registos (63,4%) e da análise documental (46,5%).

As técnicas interrogativas orais (entrevistas) e escritas (inquéritos por questionário) são utilizados com menor frequência nas escolas da RAM, segundo os directores inquiridos.

A este propósito registam-se diferenças significativas entre faixas etárias e tempos de serviço relativamente ao recurso a entrevistas. Assim, verificou-se que são os directores mais velhos os que afirmam com mais frequência recorrer a entrevistas no processo auto-avaliativo.

Também existem diferenças significativas entre géneros, no que se refere ao recurso a registos. Segundo o teste de *Mann-Whitney* ( $p\text{-value} = 0,047$ ), são os directores do sexo feminino que mais afirmam utilizar este tipo de recurso.

Ressalve-se que qualquer um dos instrumentos de avaliação é susceptível de ser utilizado pelas escolas, no entanto, é necessário realçar a importância de questionar as pessoas sobre a realidade educativa. A escolha dos instrumentos de avaliação deve servir os propósitos do processo auto-avaliativo e garantir-lhe fiabilidade e validade.

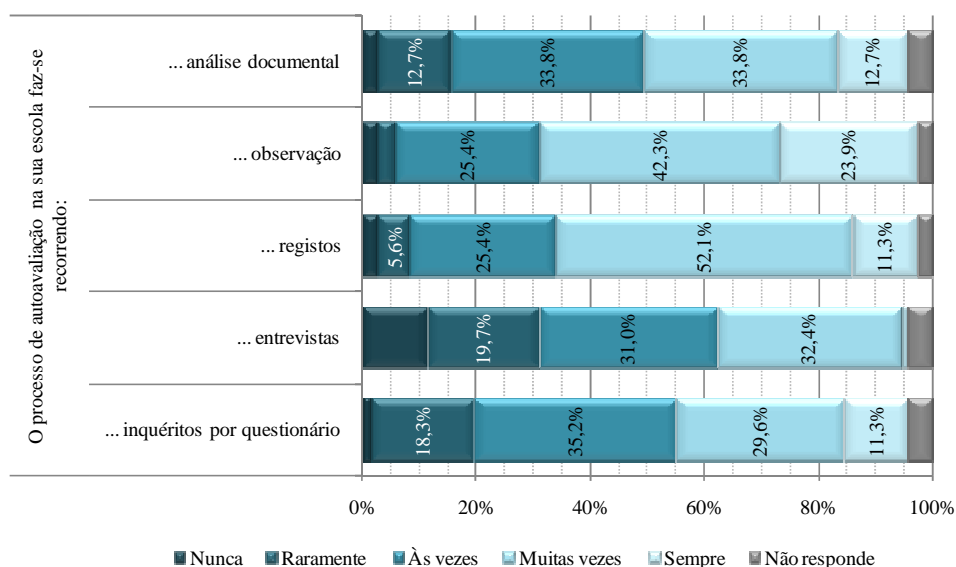


Figura 24 – Técnicas e instrumentos de recolha de informação utilizadas pelas escolas

## Questão 18

### Utilização dos resultados da auto-avaliação nas escolas

Os resultados obtidos no processo auto-avaliativo são analisados por 81,7% das escolas, segundo os directores inquiridos. A informação recolhida é utilizada para definir novas estratégias de trabalho (85,9%) e para elaborar planos de melhoria (78,9%). Com menos frequência (62%) são feitos relatórios para análise, consulta e comparação de momentos evolutivos (figura 25).

O interesse da avaliação reside no facto desta potenciar melhorias nas escolas. Assim, o conhecimento que é produzido com a auto-avaliação deverá colmatar em transformações nas práticas e na definição de novas estratégias de trabalho e de planos de melhoria (Guerra, 2003a:36). Pelos resultados obtidos, a maior parte das escolas assume a postura defendida por este autor, no entanto, salvaguarda-se a necessidade das escolas adoptarem hábitos mais enraizados de elaboração de relatórios, para que se possa proceder à análise e comparação de momentos evolutivos

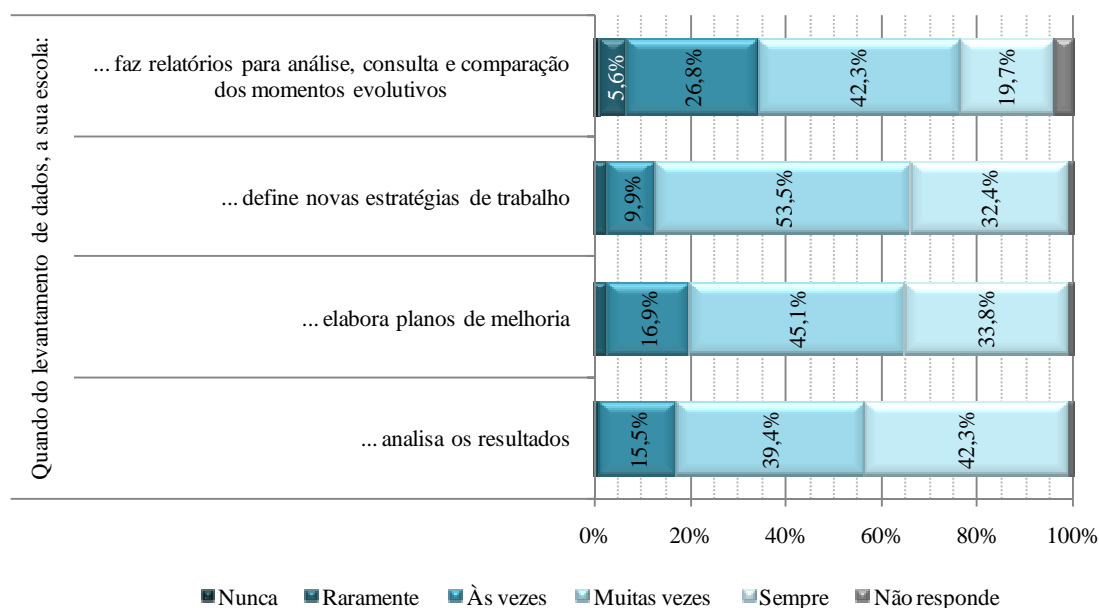


Figura 25 – Utilização dos resultados da auto-avaliação nas escolas

## Questão 19

### Divulgação dos resultados da auto-avaliação

A divulgação dos resultados da avaliação é feita majoritariamente entre professores e funcionários da escola (67,6%), sendo menor esta divulgação à restante comunidade educativa.

Pela análise da figura 25, também podemos verificar que, quando se trata de divulgar os resultados da auto-avaliação ao público em geral, cerca de 50% das escolas raramente ou nunca torna pública esta informação.

Esta falta de divulgação, que se denota em cerca de metade das escolas inquiridas, contraria aquilo que Guerra (2003a:36) defende, ao referir que, uma vez consubstanciada, a auto-avaliação deve ser divulgada à sociedade, isto porque, sendo a educação um serviço público, os cidadãos têm o direito de conhecer, tanto o processo, como os resultados do processo auto-avaliativo.

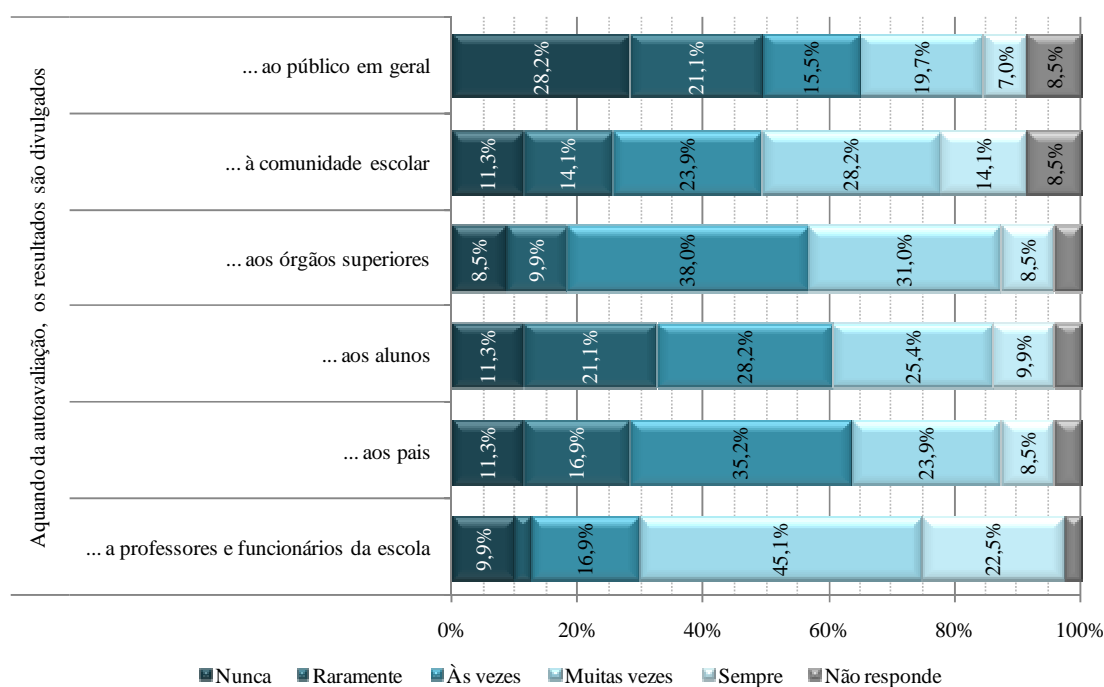


Figura 26 – Divulgação dos resultados da auto-avaliação

## **Conclusão**

Nesta investigação propôs-se adoptar uma vertente qualitativa, procurando “compreender as percepções individuais” (Bell, 1997:19), neste caso específico dos directores das escolas públicas do 1º ciclo, acerca de algumas perspectivas e experiências sobre a auto-avaliação escolar.

Reconhece-se, desde logo, as limitações na generalização dos resultados, uma vez que este estudo teve por base uma sondagem por questionário, feita àqueles que são os detentores do poder de decisão nas instituições de ensino, não havendo confrontação com percepções de outros actores educativos, nem qualquer confirmação no terreno (tanto física, como documental), daquilo que, pelos mesmos, foi proferido.

Procurou-se confrontar a percepção dos inquiridos sobre a temática em estudo, face às experiências por eles expressas. Verifica-se que os directores das escolas reconhecem a importância que a auto-avaliação tem nos processos de melhoria das mesmas, e até possuem informações sobre o tema, contudo, nota-se que existe algum desconhecimento, no que se refere ao desenvolvimento do processo.

Dos 98 directores das escolas, 71 responderam ao inquérito, sendo que 22 (31%) são do sexo masculino e 49 (69%) são do sexo feminino, verificando-se, assim, que a maioria dos respondentes pertence ao sexo feminino.

Ao analisar os dados, notou-se que, apesar do número considerável de directores que tem conhecimento sobre a lei que regula a auto-avaliação (Lei 31/2002, de 20 de Dezembro), é ainda elevado o número que ignora a sua existência (25,4%).

Constatou-se que os directores reconhecem a importância da auto-avaliação, ao concordarem com os seus benefícios para a melhoria institucional e para o desenvolvimento profissional dos actores, e, ao perfilharem a opinião de que esta se assume como um exercício colectivo, assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação.

Os elementos mais valorizados pelos inquiridos no processo auto-avaliativo são o projecto educativo da escola, a coordenação entre diversos profissionais, a flexibilidade organizativa e a adaptação ao meio.

Já no que se refere ao desenvolvimento do processo, os inquiridos entendem que este deve provir com o envolvimento de toda a comunidade educativa, no entanto, existem algumas noções que não estão bem inteiradas pelos mesmos, como sejam, a

criação de uma equipa para o efeito e a noção do papel determinante que um amigo crítico possui, para o aumento da objectividade e validade de todo o processo auto-avaliativo.

Em relação às atitudes dos elementos da escola face à realização da auto-avaliação, os directores consideram existir abertura para a sua operacionalização, não se verificando grandes resistências. Todavia, é de realçar a necessidade sentida, relativamente a uma preparação e orientação dos actores educativos nesta área.

Apostar fortemente na aquisição de saberes e competências, por parte dos órgãos de administração e gestão, professores e comunidade educativa em geral, seria um dos meios para atingir os objectivos que se pretendem com as instituições escolares. Assim, considera-se que os mesmos deveriam beneficiar de formação específica sobre “auto-avaliação das escolas”, já que esta actividade se revela de grande pertinência para a promoção da qualidade da educação e do ensino.

Pode considerar-se que a colocação em vigor da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro, sobre a avaliação das escolas, foi uma boa iniciativa, no entanto, é difícil alcançar resultados satisfatórios, sem preparar e formar os envolvidos no processo.

Não obstante, já existe um número considerável de estabelecimentos de ensino que investe no exercício de auto-avaliação. As instituições escolares, cada vez mais a entendem como uma forma de encetar processos de melhoria e de desenvolvimento. Na situação actual, em que a imagem pública das escolas é pouco favorável, ela é, efectivamente, um instrumento que pode ser accionado, como forma de mostrar o seu verdadeiro valor.

Na realidade, muitas escolas da Região Autónoma da Madeira já fazem uso desta forma de avaliar (16,9% dos directores inquiridos afirmam desenvolver sempre o processo auto-avaliativo e 45,1% dos mesmos referem que o fazem muitas vezes). Porém, e apesar da obrigatoriedade da auto-avaliação determinada pela referida lei, existem 23,9% de escolas que só fazem uso desta actividade às vezes, o que mostra que esta não é realizada de forma contínua e sistemática. Destacam-se, ainda, 8,5% e 5,6% que raramente ou nunca a praticam, respectivamente.

Respondendo, então, à pergunta de partida, que surgiu como primeira etapa desta investigação: “Que práticas de auto-avaliação são desenvolvidas pelas escolas oficiais do 1º ciclo da RAM?”, verifica-se que as instituições avaliam o grau de concretização do projecto educativo de escola (PEE) e o sucesso escolar, sendo que, aspectos como o clima e ambiente educativos, o grau de colaboração entre os membros

da comunidade escolar e o desempenho dos órgãos de administração e gestão são avaliados em menor escala. Deste modo, a informação alvo da auto-avaliação tem como principais enfoques os projectos/planos ligados ao PEE e os resultados dos alunos.

Já no que concerne às questões colocadas relativamente ao processo auto-avaliativo propriamente dito: “Quem tem a iniciativa de realizar a auto-avaliação? Quais os intervenientes? Quais os instrumentos utilizados para a recolha de dados? Os resultados são divulgados? Efectivam-se planos de melhoria?”, obtivemos algumas respostas.

Assim, constatou-se que a auto-avaliação tem partido, maioritariamente, da direcção e dos professores. Talvez isto se justifique pelo facto de serem eles quem conhece mais profundamente a realidade escolar, os seus problemas, as suas necessidades, os seus limites e as suas potencialidades.

A recolha de toda a informação necessária para levar a cabo o processo, advém, principalmente, da observação, dos registos e da análise documental, havendo menos uso de inquéritos por questionário e entrevistas. A escolha dos instrumentos para exploração da realidade parece ser pouco variada, contudo, ressalve-se que esta deve garantir a fiabilidade dos resultados.

Constatou-se que, apesar da maioria das escolas analisar os resultados, definir novas estratégias de trabalho e elaborar planos de melhoria, esse número diminui consideravelmente, quando se trata da produção de relatórios para análise, consulta e comparação de momentos evolutivos. Além disso, os pais, na maioria das escolas, não colaboram na apreciação dos relatórios de actividades auto-avaliativas, o que demonstra a não inclusão dos mesmos, como elementos constituintes das equipas de auto-avaliação.

Ainda no que concerne aos resultados, é diminuta a sua divulgação aos pais, alunos, órgãos superiores e público em geral, ficando-se, sobretudo pela divulgação entre professores e funcionários das escolas.

De realçar que, nesta matéria, existe alguma contradição entre as percepções dos directores e a prática nas escolas, ou seja, quando inquiridos sobre quem deve desenvolver a auto-avaliação, a maioria dos directores concorda ou concorda totalmente que deve ser realizada por todos os agentes da comunidade escolar, porém, na prática, os pais não são incluídos no processo, no que se refere à análise de relatórios e à tomada de conhecimento dos resultados.

Deste modo, e relativamente à discussão e reflexão dos resultados da avaliação, à sua interpretação crítica e aberta por todos os grupos da comunidade educativa, bem como à sua divulgação e partilha com a comunidade em geral, comprova-se que ainda fica aquém daquilo que se aspira, ao nível da promoção de uma cultura de qualidade, assente na partilha de responsabilidades entre todos os intervenientes.

Ao reflectir acerca das conclusões deste estudo, levantam-se, entretanto, algumas dúvidas, que merecem, talvez em trabalhos futuros, um desenvolvimento mais cuidado:

Será que as práticas avaliativas fazem parte de uma avaliação holística da organização escolar, ou de uma avaliação parcelar?

Até que ponto a auto-avaliação desenvolvida pelas escolas se reveste de um carácter formal ou informal?

## Considerações finais

O desafio que qualquer escola deveria assumir é o de tornar efectivo um projecto mobilizador de inovação estratégica e impulsionador de uma sólida cultura de avaliação, assente numa postura de reflexividade, que aposte na melhoria permanente dos processos pedagógicos e de gestão institucional da escola.

De facto, a escola está no centro das atenções, e esta nova centralidade torna-a uma figura base do sistema educativo, o que implica, não só uma maior participação da sociedade na vida escolar, mas também a necessidade de uma constante reformulação/adaptação pedagógica e organizacional, no seu contexto social.

A auto-avaliação é hoje um tema pertinente, que adquire um lugar de destaque no conjunto das preocupações das instituições e da sociedade em geral.

Na sua essência, ela tem de ser um processo partilhado, participado e negociado. De facto, para que esta se consubstancie, é necessário haver comunicação, cooperação e confronto de perspectivas. A realidade escolar constrói-se através de sistemas de interacção entre os seus membros, por isso, é fundamental saber como é que ela é vivida, percebida, interpretada e valorizada pelos próprios actores. A mobilização e participação/cooperação de todos os intervenientes favorecem a co-responsabilização na acção e permite o reconhecimento, por todos, do *real* face ao *ideal* de escola.

Por outro lado, a auto-avaliação não pode ser um processo muito sofisticado, esta deve ser simples e exequível, para que não se verifique desgaste e desânimo por parte de todos os envolvidos.

A implementação deste processo permite construir uma aprendizagem colectiva. É no contexto de responsabilização de toda a comunidade educativa que a escola deve assumir os pontos fortes e identificar as áreas de melhoria, na complexidade do processo educativo. É fundamental que, através da auto-avaliação, se proceda ao diagnóstico da situação actual e se exorte a instituição à elaboração de planos concretos de acção, que visem aperfeiçoar a organização e o funcionamento da mesma.

A auto-avaliação tem de se constituir como um processo sistemático e contínuo, pelo que, depois de se definir e aplicar os novos planos, estes deverão ser novamente analisados, com o propósito de identificar os progressos alcançados e voltar a redefinir melhorias a alcançar. Assim, a actividade auto-avaliativa revela-se uma tarefa inacabada e flexível, constituindo-se como método de procura de caminhos, estratégias e

metodologias de actuação, de articulação e de afinação de processos de intervenção, que visam, sempre, a excelência da instituição.

Uma escola que se auto-avalia sistematicamente é uma escola em constante aprendizagem, em permanente renovação e evolução, e apta para resolver os problemas que emergem no dia-a-dia escolar.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2002). “Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória” in Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Actas do II Simpósio de Organização e Gestão Escolar, pp.31-37.
- Afonso, N. (2000). “Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas”, in Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Actas do I Simpósio de Organização e Gestão Escolar (8 e 9 de Maio de 2000), pp. 201-216.
- Alaiz, V.; Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas – Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alaiz, V. (2007). “ Auto-Avaliação das escolas? Há um modelo recomendável?” in *Correio da Educação*, 301. <http://www.min-edu.pt/np3/701.html>
- Albarello, L. et al. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, J. M. (1992). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Azevedo, J. (Org.) (2002). *Avaliação das escolas – Consensos e divergências*. Colecção: Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições Asa.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Colecção: Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J. (Org.) (1996). *O Estudo da escola*. Porto: Porto Editora

- Barroso, J. (1992). “Fazer da Escola Um Projecto”, in Canário, R. (Org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges Palma. (1999, Abril/Junho). “Por uma cultura de Auto-Avaliação das escolas”, in *Noésis*, 50, 29.
- Canário, R. (Org.) (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologias da Investigação – guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. e Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE – Ministério da Educação
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs., 2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Actas do I Simpósio de Organização e Gestão Escolar (8 e 9 de Maio de 2000) (2).
- Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs., 2002). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Actas do II Simpósio de Organização e Gestão Escolar. 415 pgs. 8/08/03. 2.
- Crahay, M. (éd). (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation – problématique et méthodologie*. Bruxelles. De Boeck Université.
- Delgado, M. Lorenzo (Coordenador, 1997). *La Organización y Gestión del Centro Educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- Dias, A. G.; Silva, A. M.; Pinto, C. A. e Hapetian, I. (1998). *Autonomia das Escolas – Um Desafio*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... A construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Figueiredo, C. C. e Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação – da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gameiro, M. (1998). “A Avaliação na administração Pública: actores e papéis”, in Instituto Nacional de Administração (INA). *1º Encontro INA - A avaliação na administração Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.

- Guerra, M. Á. S. (2003a). *Uma seta no alvo – A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. Á. S. (2003b). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacker, W. (1992). “A escola em todos os seus estudos: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, in Nóvoa, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Inspecção-Geral da Educação (IGE). (2005). *Efectividade da Auto-avaliação das Escolas: Roteiro*. Lisboa: IGE.
- Instituto Nacional de Administração (INA). (1998). *1º Encontro INA - A avaliação na administração Pública*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. et al. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.
- Ketele, J. M. e Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. et al. (1993). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. C. (2002). “Avaliação e concepções organizacionais de escola: para uma hermenêutica organizacional”, in Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Actas do II Simpósio de Organização e Gestão Escolar, pp.17-27.

- MacBeath, J. et al. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a uma Escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- MacBeath, J. & McGlynn (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: Routledge/Falmer.
- Macedo, B. (1991). “Projecto Educativo de Escola – do porquê construí-lo à génese da construção”, in *Inovação*, Volume 4 n.º 2-3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Machado, J. (Coordenador, 2001). *Formação e avaliação institucional*. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Melo, Rodrigo E. Q. (2005). *A Avaliação da Escola*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa – Centro de Lisboa.
- Meuret, D. (2002). “O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos”, in Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Actas do II Simpósio de Organização e Gestão Escolar, pp. 39-50.
- Ministério da Educação (1999). *Contributos para a Construção do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades de Escola ou Agrupamentos de Escolas*.
- Neto-Mendes, A. A. (2002). “Os sentidos da avaliação”, in Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. A. e Ventura, A. (Orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Actas do II Simpósio de Organização e Gestão Escolar, pp. 11-14.

- Nóvoa, A. (org., 1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. e Gageiro, J., (2005). *Análise de dados para as Ciências Sociais - Complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reto, L. e Nunes, F. (2001). *Normas de elaboração de teses de mestrado*. Lisboa: INDEG/ISCTE.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sallán, J. G. e Vidal, P. D. (1994). *Organización de Centros Educativos – Aspectos Básicos*. Barcelona. Editorial Praxis, S. A.
- Sanches, M. (2006). “A avaliação das escolas: entre a prestação de contas e a melhoria interna”, in *Correio da Educação*, 301.
- Sarmento, Manuel Jacinto (Org., 1999). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da Liderança*. Porto: ASA Editores.
- Trurler, M. G. (2004) “ L’efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit” in Crahay, M. (éd). (1994). *Évaluation et analyse des établissements de formation – problématique et méthodologie*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 203-219.

Unidade de Acompanhamento do Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas (1999). *Contributos para a Construção do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da Escola ou Agrupamento de Escola*. Ministério da Educação.

Vairinhos, V. (1995). *Estatística*. Lisboa: Universidade Aberta.

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

Weiler, H. N. (1999). “Perspectivas comparadas em descentralização educativa”, in Sarmiento, Manuel Jacinto (Org.). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 95-118.

#### **Legislação referenciada:**

- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – Estabelece o Quadro Geral do Sistema Educativo.

- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Define um quadro (genérico) orientador da autonomia da Escola.

- Decreto-lei nº 41/96, de 7 de Maio – Define o regime de Avaliação do Pessoal Docente.

- Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

- Lei nº 24/99 de 22 de Abril – Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

- Lei nº 31/02, de 20 de Dezembro – Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior.

**Sites consultados:**

<http://gilvicente.org/files/AutoavaliacaoescolaAlaiz2%5BModo%20de%20Compatibilidade%5D.pdf>

<http://www.catim.pt/bench/definicoes.html>

<http://www.ige.min-edu.pt/>

[http://www.ipq.pt/backFiles/CS11\\_CONCLUSOES.pdf](http://www.ipq.pt/backFiles/CS11_CONCLUSOES.pdf)

<http://www.min-edu.pt/np3/701.html>

# Anexos

# **Anexo 1**

**(Lei 31/2002, de 20 de Dezembro)**

# Lei do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior

Lei nº31/2002, de 20 de Dezembro

APROVA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO NÃO SUPERIOR, DESENVOLVENDO O REGIME PREVISTO NA LEI N.º 46/86, DE 14 DE OUTUBRO – LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

## Capítulo I

Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

### Artigo 1.º

Objecto

O presente diploma tem por objecto, no desenvolvimento do artigo 49.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, adiante designado sistema de avaliação.

### Artigo 2.º

Âmbito

- 1 - O sistema de avaliação abrange a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar, incluindo as suas modalidades especiais de educação, e a educação extra-escolar.
- 2 - O sistema de avaliação aplica-se aos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

### Artigo 3.º

Objectivos do sistema de avaliação

O sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição das políticas educativas, prossegue, de forma sistemática e permanente, os seguintes objectivos:

- a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- d) Permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo;
- f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos;
- i) Participar nas instituições e processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

### Artigo 4.º

Concepção de avaliação

1 - A prossecução dos objectivos referidos no artigo anterior desenvolve-se com base numa concepção de avaliação que, a partir de uma análise de diagnóstico, vise a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa.

2 - O sistema de avaliação deve, através da participação em projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, permitir aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.

## Capítulo II

### Avaliação

#### Artigo 5.º

##### Estrutura da avaliação

A avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

#### Artigo 6.º

##### Auto-avaliação

A auto-avaliação tem carácter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:

- a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;
- d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
- e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

#### Artigo 7.º

##### Certificação da auto-avaliação

O processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.

#### Artigo 8.º

##### Avaliação externa

1 - A avaliação externa, a realizar no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados, assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.

2 - A avaliação externa pode igualmente assentar em termos de análise da qualificação educativa da população, desenvolvendo-se neste caso, se necessário, fora do âmbito do sistema educativo.

3 - A avaliação externa estrutura-se com base nos seguintes elementos:

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

#### Artigo 9.º

##### Parâmetros de avaliação

1 - O processo de avaliação deve ter em consideração parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico, requeridos pelos termos de análise enunciados nos artigos 6.º e 8.º.

2 - Os parâmetros referidos no número anterior concretizam-se, entre outros, nos seguintes indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e dos respectivos agrupamentos:

- a) Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- c) Inserção no mercado de trabalho;
- d) Organização e desenvolvimento curricular;
- e) Participação da comunidade educativa;

- f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- g) Adopção e utilização de manuais escolares;
- h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes;
- i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- j) Eficiência de organização e de gestão;
- l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- m) Colaboração com as autarquias locais;
- n) Parcerias com entidades empresariais;
- o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

#### Artigo 10.º

##### Interpretação dos resultados da avaliação

O processo de avaliação deve assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos.

### Capítulo III

#### Organização do sistema de avaliação

#### Artigo 11.º

##### Estrutura orgânica do sistema de avaliação

1 - A estrutura orgânica do sistema de avaliação é responsável pelas funções de planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação previsto no presente diploma.

2 - Integram a estrutura orgânica do sistema de avaliação o Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, bem como os serviços do Ministério da Educação que, nos termos da respectiva lei orgânica, têm competência na área da avaliação do sistema educativo.

#### Artigo 12.º

##### Conselho Nacional de Educação

1 - O Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo, exerce, no âmbito do sistema de avaliação, as competências de emissão de opiniões, pareceres e recomendações previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de Abril, competindo-lhe, em especial, apreciar:

- a) As normas relativas ao processo de auto-avaliação;
- b) O plano anual das acções inerentes à avaliação externa;
- c) Os resultados dos processos de avaliação, interna e externa.

2 - O Conselho Nacional de Educação, no âmbito da apreciação dos resultados dos processos de avaliação, deve interpretar as informações respectivas e propor as medidas de melhoria do sistema educativo que os mesmos revelem como necessárias.

3 - Para o exercício das competências referidas nos números anteriores, o Conselho Nacional de Educação pode solicitar ao Ministério da Educação toda a informação que repute necessária, bem como recomendar-lhe a utilização de processos de avaliação específicos.

#### Artigo 13.º

##### Serviços do Ministério da Educação

1 - Os serviços do Ministério da Educação são responsáveis pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional, identificando a informação a obter, definindo e concretizando os processos e sistemas de recolha da mesma, trabalhando e interpretando a informação considerada adequada, bem como documentando os termos de cada processo de avaliação e os resultados respectivos.

2 - Os serviços do Ministério da Educação devem elaborar um relatório anual, contendo uma análise, quantitativa e qualitativa, de carácter consolidado, do sistema educativo, bem como um relatório trienal, contendo um diagnóstico do sistema educativo e uma análise prospectiva do mesmo, em ambos os casos organizados em termos coerentes com a concepção de avaliação prevista no artigo 4.º.

3 - Para além dos relatórios referidos no número anterior, podem ser elaborados outros documentos de avaliação, geral ou especializada.

4 - Os serviços do Ministério da Educação asseguram, nos termos do disposto no n.º 3 do artigo anterior, toda a informação requerida pelo Conselho Nacional de Educação.

## **Capítulo IV**

### Objectivos da avaliação

#### Artigo 14.º

##### Objectivos gerais dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação, uma vez interpretados de forma integrada e contextualizada, devem permitir a formulação de propostas concretas e, em especial, quanto a:

- a) Organização do sistema educativo;
- b) Estrutura curricular;
- c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes;
- d) Autonomia, administração e gestão das escolas;
- e) Incentivos e apoios diversificados às escolas;
- f) Rede escolar;
- g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação;
- h) Regime de avaliação dos alunos.

#### Artigo 15.º

##### Objectivos específicos dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação, nos termos referidos no artigo anterior, devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento, quanto aos termos de análise referidos no artigo 6.º e, em especial, quanto:

- a) Ao projecto educativo da escola;
- b) Ao plano de desenvolvimento a médio e longo prazo;
- c) Ao programa de actividades;
- d) À interacção com a comunidade educativa;
- e) Aos programas de formação;
- f) À organização das actividades lectivas;
- g) À gestão dos recursos.

#### Artigo 16.º

##### Divulgação dos resultados da avaliação

Os resultados da avaliação das escolas e do sistema educativo, constantes de relatórios de análise integrada, contextualizada e comparada, devem ser divulgados com o objectivo de disponibilizar aos cidadãos em geral e às comunidades educativas em particular, uma visão extensiva, actualizada, criticamente reflectiva e comparada internacionalmente do sistema educativo português.

## **Capítulo V**

### Disposições transitória e final

#### Artigo 17.º

##### Constituição da comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo

A comissão especializada permanente para a avaliação do sistema educativo do Conselho Nacional de Educação, referida no n.º 1 do artigo 12.º, será constituída, nos termos da lei orgânica deste, até 120 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

# **Anexo 2**

**(Indicadores de qualidade definidos pela Inspeção-Geral de Educação)**

## INDICADORES DE QUALIDADE — QUADRO RESUMO

### CAMPO DE AFERIÇÃO I – VISÃO E ESTRATÉGIA DA AUTO-AVALIAÇÃO

<b>1.1 Objectivos e valores</b>	SIQ1.1.1 Condições para uma efectiva partilha e compreensão dos objectivos
	SIQ1.1.2 Enfoque dos objectivos da escola na melhoria do sucesso escolar
	SIQ1.1.3 Divulgação dos objectivos e valores
	SIQ1.1.4 Utilização dos objectivos da escola para a auto-avaliação
	SIQ1.1.5 Relação das acções de melhoria com os objectivos da escola
<b>1.2 Estratégia para a auto-avaliação e a melhoria</b>	SIQ1.2.1 Estratégia da escola para avaliar as áreas-chave do seu trabalho
	SIQ1.2.2 Consistência do planeamento das acções de melhoria face à auto-avaliação
	SIQ1.2.3 Participação em actividades de auto-avaliação
	SIQ1.2.4 Dispositivo de consultoria e comunicação aos encarregados de educação e outros parceiros da escola em questões de planeamento

### CAMPO DE AFERIÇÃO II – AUTO-AVALIAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS

<b>2.1 Recursos humanos</b>	SIQ2.1.1 Procedimentos para avaliação dos docentes e não docentes
	SIQ2.1.2 Condições para o desenvolvimento profissional
	SIQ2.1.3 Relação do desenvolvimento profissional com o planeamento das acções de melhoria
<b>2.2 Recursos financeiros e físicos</b>	SIQ2.2.1 Procedimentos para avaliação da utilização dos recursos financeiros e físicos
	SIQ2.2.2 Relação entre a utilização de recursos financeiros e físicos e o planeamento das acções de melhoria

### CAMPO DE AFERIÇÃO III – AUTO-AVALIAÇÃO E MELHORIA DOS PROCESSOS ESTRATÉGICOS

<b>3.1 Linhas orientadoras e padrões de qualidade</b>	SIQ3.1.1 Existência de linhas orientadoras e padrões de qualidade para as principais actividades da escola
	SIQ3.1.2 Utilização das linhas orientadoras e padrões de qualidade
<b>3.2 Planeamento e implementação das actividades de auto-avaliação</b>	SIQ3.2.1 Dimensão do processo de auto-avaliação
	SIQ3.2.2 Utilização das opiniões dos parceiros
	SIQ3.2.3 Consistência e fiabilidade da auto-avaliação
	SIQ3.2.4 Utilização do aconselhamento externo
<b>3.3 Planeamento e implementação de acções de melhoria</b>	SIQ3.3.1 Seleção de prioridades
	SIQ3.3.2 Condições para o desenvolvimento de acções de melhoria
	SIQ3.3.3 Implementação efectiva de acções de melhoria

### CAMPO DE AFERIÇÃO IV – AUTO-AVALIAÇÃO E EFEITOS NOS RESULTADOS EDUCATIVOS

<b>4.1 Auto-avaliação dos resultados educativos</b>	SIQ4.1.1 Envolvimento dos docentes/não docentes na avaliação dos resultados educativos
	SIQ4.1.2 Informação utilizada
	SIQ4.1.3 Utilização dos indicadores e padrões de qualidade
	SIQ4.1.4 Monitorização do progresso dos alunos
	SIQ4.1.5 Envolvimento dos parceiros
<b>4.2 Efectividade da auto-avaliação na melhoria do desempenho global</b>	SIQ4.2.1 Nível de satisfação dos parceiros
	SIQ4.2.2 Evidências factuais da melhoria

# **Anexo 3**

**(Escolas Públicas do 1º Ciclo com PE da Região Autónoma da Madeira)**





## **Escolas Públicas do 1.º Ciclo com PE da Região Autónoma da Madeira**

### **Escolas da Ponta do Sol**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Carvalhal e Carreira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo dos Canhas  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Vale e Cova do Pico  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Madalena do Mar  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Lombada  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ponta do Sol  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo de São João

### **Escolas da Ribeira Brava**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Corujeira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Campanário  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lugar da Serra  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Paulo  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo de São João  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ribeira Brava  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Serra de Água  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Tabúa  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Bica de Pau

### **Escolas de Machico**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Água de Pena  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Caniçal  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE dos Maroços  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ribeira Seca  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Machico  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Serrado  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Santo António da Serra

### **Escolas de Santana**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Arco de São Jorge  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Faial  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Santana  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Caminho Chão  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Jorge  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Roque do Faial

### **Escolas da Calheta**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ladeira e Lamaceiros  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo da Guiné  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Atouguia  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Calheta  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Jardim do Mar

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Paúl do Mar  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ponta do Pargo

### **Escolas de Santa Cruz**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Nogueira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Camacha  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Rochão  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE das Figueirinhas  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Caniço  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Assomada  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE Dr. Clemente Tavares  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Santa Cruz  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Terça de Cima

### **Escolas de Câmara de Lobos**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ribeira de Alforra  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Pedregal  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Rancho  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Lourencinha  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Câmara de Lobos  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Fonte da Rocha  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Curral das Freiras  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Seara Velha  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Garachico  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Estreito de Câmara de Lobos  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Marinheira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE das Romeiras  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Vargem  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Covão  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Jardim da Serra  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Foro  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Quinta Grande

### **Escolas do Porto Santo**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Camacha  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Campo Baixo  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Porto Santo

### **Escolas de São Vicente**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Boaventura  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ponta Delgada  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Vicente  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Vila de São Vicente

### **Escolas do Porto Moniz**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Porto Moniz  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Seixal

### **Escolas do Funchal**

Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Livramento  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Tanque (Monte)  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Pena  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Filipe  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Rib.º Domingos Dias  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Visconde Cacongo  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE dos Louros  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Faial  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE Aspirante Mota Freitas  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Boliqueime  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Chamorra  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ladeira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo dos Aguiares  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Salão  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Tanque (Santo António)  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE dos Três Paus  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Palheiro Ferreiro  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Gonçalo  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Ajuda  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Areiro  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de São Martinho  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Nazaré  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE das Quebradas  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE de Cruz de Carvalho  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Lombo Segundo  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE do Galeão  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE da Carreira  
Escola Básica do 1.º Ciclo com PE dos Ilhéus

# **Anexo 4**

**(Inquérito do estudo)**

## Questionário: Director(a) de Escola

Este questionário faz parte de uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira. Tem como objectivos determinar quais as práticas desenvolvidas pelas escolas do 1º ciclo em termos de auto-avaliação, verificar se as mesmas possuem os requisitos necessários para se proceder a um processo auto-avaliativo, identificar os principais obstáculos à sua realização e as suas implicações no processo educativo. Assim, ao responder a este questionário, contribuirá para o conhecimento das representações sobre as práticas de auto-avaliação nas escolas públicas do 1º ciclo da RAM.

O questionário é de carácter anónimo, pedindo-lhe, por isso, que expresse livremente a sua opinião, uma vez que o tratamento dos dados será efectuado de forma global.

### 1. Caracterização do(a) Inquirido(a)

1.1. Sexo (assinale a sua resposta com x): M  F

1.2 Idade: \_\_\_\_ Anos.      1.3 Tempo de Serviço Lectivo: \_\_\_\_ Anos.

1.4 Habilitações literárias: \_\_\_\_\_.

1.5 Tempo na Instituição: \_\_\_\_ Anos.

1.6 Tempo do(a) Director(a) no Cargo: \_\_\_\_\_ Anos.

### 2. Avaliação

No questionário que se segue encontram-se dezanove questões contendo, cada uma, diversas opções. Indique a valorização que faz de cada uma das opções classificando-as com o momento da escala que lhe pareça expressar essa valorização.

Da questão 1 a 9 a escala de referência é: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - não concordo nem discordo, 4 - concordo e 5 - concordo totalmente.

Da questão 10 até à 19 a escala a ter em conta é: 1 - nunca, 2 - raramente, 3 - às vezes, 4 - muitas vezes, 5 - sempre.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

### 2.1 A auto-avaliação:

a)	É uma forma disfarçada de controlo	1	2	3	4	5
b)	É uma forma de comparar as escolas	1	2	3	4	5
c)	É um caminho para a melhoria institucional	1	2	3	4	5
d)	É referenciada pela legislação em vigor	1	2	3	4	5
e)	Origina a burocratização do trabalho pedagógico	1	2	3	4	5
f)	Pode dar origem ao desenvolvimento profissional dos actores da escola	1	2	3	4	5

### 2.2 A auto-avaliação caracteriza-se como:

a)	Um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comparativos, evidencias) para a formulação de juízos de valor, ...	1	2	3	4	5
b)	Um exercício colectivo assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação	1	2	3	4	5
c)	Um processo de desenvolvimento profissional	1	2	3	4	5
d)	Um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo	1	2	3	4	5
e)	Uma avaliação orientada para a utilização	1	2	3	4	5
f)	Um processo conduzido, internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos	1	2	3	4	5

### 2.3 A auto-avaliação deve ser desenvolvida:

a)	Apenas pelo Director	1	2	3	4	5
b)	Por um grupo de professores	1	2	3	4	5
c)	Por todo o corpo docente	1	2	3	4	5
d)	Pelo corpo docente e outros colaboradores	1	2	3	4	5
e)	Por todos os agentes da Comunidade Escolar (Professores, Funcionários, Pais/EE e Alunos)	1	2	3	4	5
e)	Com a colaboração de um “amigo crítico”	1	2	3	4	5
f)	Por uma comissão constituída para o efeito independente e externa à escola	1	2	3	4	5

### 2.4 O processo auto-avaliativo deve privilegiar:

a)	O contexto interno	1	2	3	4	5
b)	O contexto externo	1	2	3	4	5
c)	O contexto interno e externo	1	2	3	4	5
d)	A organização e a gestão	1	2	3	4	5
e)	A dinâmica organizacional da escola	1	2	3	4	5
f)	O ensino/aprendizagem	1	2	3	4	5
g)	Os resultados escolares	1	2	3	4	5
h)	O desenvolvimento profissional dos actores	1	2	3	4	5

### 2.5 A auto-avaliação deve ser realizada para:

a)	Detectar os pontos fortes e fracos da instituição	1	2	3	4	5
b)	Promover planos de melhoria de processos organizativos e outros	1	2	3	4	5
c)	Cumprir os normativos legais	1	2	3	4	5
d)	Promover o desenvolvimento profissional dos actores	1	2	3	4	5
e)	Mudar a dinâmica institucional	1	2	3	4	5

f)	Melhorar os resultados dos alunos	1	2	3	4	5
g)	Envolver mais os Pais/EE	1	2	3	4	5

2.6 As resistências existentes face à auto-avaliação devem-se a:

a)	Experiências anteriores não terem servido para nada	1	2	3	4	5
b)	Considerar-se a auto-avaliação como forma subtil de exercer represálias	1	2	3	4	5
c)	Convicção de que a melhoria só é exigida ao professor	1	2	3	4	5
d)	Convicção de que só o pensamento da direcção é tido em conta	1	2	3	4	5
e)	Considerar-se a auto-avaliação como uma forma de fiscalizar	1	2	3	4	5
	Outro Qual? _____	1	2	3	4	5

2.7 Os elementos da sua escola:

a)	Estão abertos a um processo de auto-avaliação	1	2	3	4	5
b)	Assumem atitude hostil face à avaliação da escola	1	2	3	4	5
c)	São indiferentes à realização da auto-avaliação	1	2	3	4	5
d)	Fariam auto-avaliação se fossem preparados e motivados para tal	1	2	3	4	5
e)	Fariam a auto-avaliação se pudessem determinar a sua organização	1	2	3	4	5

2.8 No processo auto-avaliativo é essencial considerar:

a)	O projecto educativo de escola	1	2	3	4	5
b)	A participação dos diferentes sectores e pessoas nas decisões e actividades da escola	1	2	3	4	5
c)	A coordenação entre os diversos profissionais	1	2	3	4	5
d)	A comunicação entre os diferentes sectores e pessoas	1	2	3	4	5
e)	A informação entre os diferentes sectores e pessoas	1	2	3	4	5
f)	A flexibilidade organizativa	1	2	3	4	5
g)	A prática profissional	1	2	3	4	5
h)	Os valores dos diferentes membros	1	2	3	4	5
i)	A adaptação ao meio	1	2	3	4	5
j)	O clima escolar	1	2	3	4	5
l)	A disciplina praticada	1	2	3	4	5
m)	Os resultados académicos dos alunos	1	2	3	4	5

2.9 A auto-avaliação deve dar ênfase:

a)	Aos resultados escolares	1	2	3	4	5
b)	Aos processos que a própria instituição gera para se transformar	1	2	3	4	5
c)	Aos aspectos organizacionais	1	2	3	4	5
d)	Às dinâmicas relacionais	1	2	3	4	5
e)	À participação de todos os actores	1	2	3	4	5

A partir desta questão, a escala de referência é a seguinte:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre

2.10 As pessoas que trabalham consigo na escola manifestam:

a)	Desejo de melhorar a actividade da escola	1	2	3	4	5
b)	Necessidade de solucionar algum problema	1	2	3	4	5
c)	Conveniência em esclarecer alguma situação	1	2	3	4	5
d)	Necessidade de aprofundar alguma vertente da vida da escola	1	2	3	4	5
e)	Vontade de melhoria e de mudança de práticas	1	2	3	4	5

2.11 Na sua escola:

a)	É desenvolvida a auto-avaliação	1	2	3	4	5
b)	É avaliado o grau de concretização do projecto educativo	1	2	3	4	5
c)	São avaliados o clima e ambiente educativos	1	2	3	4	5
d)	É avaliado o sucesso escolar	1	2	3	4	5
e)	É avaliado o desempenho dos órgãos de administração e gestão	1	2	3	4	5
f)	É avaliado o grau de colaboração entre os membros da comunidade educativa	1	2	3	4	5

2.12 A sua escola faz o levantamento de:

a)	Estatísticas sobre a classificação dos alunos no final de cada período	1	2	3	4	5
b)	Estatísticas sobre a classificação dos alunos no final do ano lectivo	1	2	3	4	5
c)	Estatísticas sobre a classificação dos alunos por ano de escolaridade	1	2	3	4	5
d)	Registos de frequência	1	2	3	4	5
e)	Tipo de utilização dos recursos	1	2	3	4	5
f)	Taxas de sucesso dos apoios e complementos educativos	1	2	3	4	5
g)	Acções de formação realizadas pelos docentes	1	2	3	4	5
h)	Outra(s) Qual (is)? _____	1	2	3	4	5

2.13 Como directora da escola:

a)	Incentiva os actores educativos a apresentar propostas de melhoria da escola	1	2	3	4	5
b)	Toma em consideração todas as propostas de melhoria que são apresentadas	1	2	3	4	5
c)	Incentiva a participação nos processos de tomada de decisão a nível da escola	1	2	3	4	5
d)	Apoia os professores na resolução dos problemas	1	2	3	4	5

2.14 Os pais para além da sua participação nos órgãos da escola:

a)	Participam em questionários ou entrevistas em fase de recolha de informação	1	2	3	4	5
b)	Colaboram em actividades da escola	1	2	3	4	5
c)	Colaboram na apreciação dos relatórios de avaliação, por intermédio dos seus representantes	1	2	3	4	5

2.15 Nas reuniões de conselho escolar são discutidas:

a)	Questões disciplinares	1	2	3	4	5
b)	Estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem	1	2	3	4	5
c)	Estratégias de diferenciação pedagógica	1	2	3	4	5

d)	Dificuldades sentidas pelos professores na sala de aula	1	2	3	4	5
e)	Questões que têm a ver com a organização de material	1	2	3	4	5
f)	Questões sobre a organização e funcionamento da escola	1	2	3	4	5

2.16 A auto-avaliação parte ou tem partido:

a)	Da direcção	1	2	3	4	5
b)	Dos professores	1	2	3	4	5
c)	Dos alunos	1	2	3	4	5
d)	Dos pais	1	2	3	4	5
e)	Da imposição legal	1	2	3	4	5

2.17 No processo da auto-avaliação, a sua escola recorre a:

a)	Inquéritos por questionário	1	2	3	4	5
b)	Entrevistas	1	2	3	4	5
c)	Registos	1	2	3	4	5
d)	Observação	1	2	3	4	5
e)	Análise documental	1	2	3	4	5

2.18 Aquando do levantamento de dados, a escola:

a)	Analisa os resultados	1	2	3	4	5
b)	Elabora planos de melhoria	1	2	3	4	5
c)	Define novas estratégias de trabalho	1	2	3	4	5
d)	Faz relatórios para análise, consulta e comparação dos momentos evolutivos	1	2	3	4	5

2.19 Aquando da obtenção dos resultados da auto-avaliação, divulga-os a:

a)	Professores e funcionários da escola	1	2	3	4	5
b)	Pais	1	2	3	4	5
c)	Alunos	1	2	3	4	5
d)	Órgãos superiores	1	2	3	4	5
e)	À comunidade escolar	1	2	3	4	5
f)	São públicos	1	2	3	4	5

Comentário geral:

---



---



---

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

# **Anexo 5**

**(Pedido ao Director Regional de Educação e Cultura para aplicação de inquéritos nas escolas da RAM)**





# **Anexo 6**

**(Pedido de colaboração aos directores das escolas para o preenchimento do inquérito)**



# **Anexo 7**

**(Pedido de colaboração às Delegações Escolares)**



# **Anexo 8**

**(Resultados dos testes estatísticos)**

### Tabelas descritivas

		N	%
Sexo do inquirido	Masculino	22	31,0%
	Feminino	49	69,0%
	Total	71	100,0%
Estrutura Etária	28-45	48	67,6%
	46-64	23	32,4%
	Não responde	0	,0%
	Total	71	100,0%
Tempo de serviço (classes)	0-9	14	19,7%
	10-20	26	36,6%
	21-33	30	42,3%
	Não responde	1	1,4%
	Total	71	100,0%
Habilitações literárias	Bacharelato	5	7,0%
	Licenciatura	65	91,5%
	Pós-graduação	1	1,4%
	Mestrado	0	,0%
	Total	71	100,0%
Tempo que trabalha na instituição (classes)	0-9	39	54,9%
	10-20	29	40,8%
	21-33	2	2,8%
	Não responde	1	1,4%
	Total	71	100,0%
Tempo director (classes)	0-4	44	62,0%
	5-9	18	25,4%
	10-15	8	11,3%
	Não responde	1	1,4%
	Total	71	100,0%

**Tabela de frequência das opiniões dos directores das escolas do 1º ciclo da RAM**

	Discordo totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente		Não responde		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
É uma forma disfarçada de controlo	23	32,4%	24	33,8%	15	21,1%	6	8,5%	0	,0%	3	4,2%	71	100,0%
É uma forma de comparar as escolas	20	28,2%	20	28,2%	14	19,7%	13	18,3%	0	,0%	4	5,6%	71	100,0%
É um caminho para a melhoria institucional	1	1,4%	0	,0%	6	8,5%	38	53,5%	24	33,8%	2	2,8%	71	100,0%
É referenciada pela legislação em vigor	0	,0%	0	,0%	18	25,4%	32	45,1%	17	23,9%	4	5,6%	71	100,0%
Origina a burocratização do trabalho pedagógico	4	5,6%	22	31,0%	24	33,8%	13	18,3%	4	5,6%	4	5,6%	71	100,0%
Pode dar origem ao desenvolvimento profissional dos actores da escola	0	,0%	2	2,8%	12	16,9%	43	60,6%	13	18,3%	1	1,4%	71	100,0%
Um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comparativos, evidencias) para a formulação de juízos de valor	1	1,4%	2	2,8%	12	16,9%	39	54,9%	14	19,7%	3	4,2%	71	100,0%
Um exercício colectivo assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação	1	1,4%	2	2,8%	8	11,3%	47	66,2%	11	15,5%	2	2,8%	71	100,0%
Um processo de desenvolvimento profissional	0	,0%	3	4,2%	10	14,1%	46	64,8%	10	14,1%	2	2,8%	71	100,0%
Um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo	2	2,8%	2	2,8%	15	21,1%	37	52,1%	12	16,9%	3	4,2%	71	100,0%
Uma avaliação orientada para a utilização	0	,0%	6	8,5%	15	21,1%	41	57,7%	6	8,5%	3	4,2%	71	100,0%
Um processo conduzido, internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos	4	5,6%	11	15,5%	10	14,1%	35	49,3%	9	12,7%	2	2,8%	71	100,0%
Apenas pelo Director	39	54,9%	26	36,6%	2	2,8%	2	2,8%	1	1,4%	1	1,4%	71	100,0%
Por um grupo de professores	27	38,0%	22	31,0%	5	7,0%	11	15,5%	2	2,8%	4	5,6%	71	100,0%
Por todo o corpo docente	3	4,2%	6	8,5%	8	11,3%	24	33,8%	28	39,4%	2	2,8%	71	100,0%
Pelo corpo docente e outros colaboradores	7	9,9%	5	7,0%	12	16,9%	28	39,4%	13	18,3%	6	8,5%	71	100,0%
Por todos os agentes da Comunidade Escolar (Professores, Funcionários, Pais/EE e Alunos)	7	9,9%	7	9,9%	10	14,1%	25	35,2%	20	28,2%	2	2,8%	71	100,0%
Com a colaboração de um "amigo crítico"	16	22,5%	16	22,5%	26	36,6%	10	14,1%	1	1,4%	2	2,8%	71	100,0%
Por uma comissão constituída para o efeito independente e externa à escola	30	42,3%	24	33,8%	10	14,1%	5	7,0%	0	,0%	2	2,8%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar o contexto interno	7	9,9%	11	15,5%	6	8,5%	35	49,3%	8	11,3%	4	5,6%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar o contexto externo	8	11,3%	13	18,3%	8	11,3%	33	46,5%	5	7,0%	4	5,6%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar os contextos interno e externo	0	,0%	2	2,8%	3	4,2%	45	63,4%	19	26,8%	2	2,8%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar a organização e a gestão	0	,0%	1	1,4%	6	8,5%	50	70,4%	12	16,9%	2	2,8%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar a dinâmica organizacional da escola	0	,0%	1	1,4%	3	4,2%	51	71,8%	15	21,1%	1	1,4%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar o ensino/aprendizagem	0	,0%	0	,0%	3	4,2%	49	69,0%	18	25,4%	1	1,4%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar os resultados escolares	2	2,8%	6	8,5%	17	23,9%	34	47,9%	8	11,3%	4	5,6%	71	100,0%
Na autoavaliação deve-se privilegiar o desenvolvimento profissional dos actores	0	,0%	2	2,8%	7	9,9%	51	71,8%	9	12,7%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para detectar pontos fortes e pontos fracos	3	4,2%	4	5,6%	8	11,3%	40	56,3%	14	19,7%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para promover planos de melhoria de processos organizativos e outros	0	,0%	0	,0%	2	2,8%	41	57,7%	28	39,4%	0	0,0%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para cumprir os normativos legais	2	2,8%	12	16,9%	22	31,0%	26	36,6%	5	7,0%	4	5,6%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para promover o desenvolvimento profissional dos actores	0	,0%	3	4,2%	3	4,2%	53	74,6%	10	14,1%	2	2,8%	71	100,0%

A autoavaliação deve ser realizada para mudar a dinâmica institucional	0	,0%	1	1,4%	17	23,9%	43	60,6%	7	9,9%	3	4,2%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para melhorar os resultados dos alunos	0	,0%	2	2,8%	4	5,6%	46	64,8%	17	23,9%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve ser realizada para envolver mais os pais e encarregados de educação	0	,0%	3	4,2%	14	19,7%	46	64,8%	7	9,9%	1	1,4%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação devem-se às experiências anteriores não terem servido para nada	7	9,9%	15	21,1%	22	31,0%	18	25,4%	5	7,0%	4	5,6%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação: forma subtil de exercer represálias	16	22,5%	17	23,9%	15	21,1%	19	26,8%	2	2,8%	2	2,8%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação: a melhoria só é exigida ao professor	11	15,5%	20	28,2%	17	23,9%	18	25,4%	1	1,4%	4	5,6%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação: só o pensamento da direcção é tido em conta	18	25,4%	24	33,8%	15	21,1%	10	14,1%	0	,0%	4	5,6%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação: é uma forma de fiscalização	10	14,1%	20	28,2%	11	15,5%	22	31,0%	4	5,6%	4	5,6%	71	100,0%
As resistências à autoavaliação: outro factor	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	4,2%	2	2,8%	66	93,0%	71	100,0%
Os elementos da escola estão abertos a um processo de auto-avaliação	1	1,4%	2	2,8%	15	21,1%	43	60,6%	9	12,7%	1	1,4%	71	100,0%
Os elementos da escola assumem uma atitude hostil face à avaliação	12	16,9%	23	32,4%	29	40,8%	4	5,6%	2	2,8%	1	1,4%	71	100,0%
Os elementos da escola são indiferentes em relação à autoavaliação	16	22,5%	32	45,1%	18	25,4%	4	5,6%	0	,0%	1	1,4%	71	100,0%
Os elementos da escola fariam autoavaliação se fossem preparados e motivados para tal	3	4,2%	3	4,2%	15	21,1%	42	59,2%	6	8,5%	2	2,8%	71	100,0%
Os elementos da escola fariam a auto-avaliação se pudessem determinar a sua organização	0	,0%	6	8,5%	23	32,4%	36	50,7%	5	7,0%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: o projecto da escola	1	1,4%	0	,0%	5	7,0%	39	54,9%	25	35,2%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a participação dos diversos sectores e pessoas nas actividades da escola	0	,0%	2	2,8%	7	9,9%	46	64,8%	14	19,7%	2	2,8%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a coordenação entre os diversos profissionais	1	1,4%	0	,0%	6	8,5%	49	69,0%	15	21,1%	0	,0%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a comunicação entre os diversos sectores e pessoas	0	,0%	1	1,4%	7	9,9%	48	67,6%	15	21,1%	0	,0%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a informação entre os diversos sectores e pessoas	0	,0%	1	1,4%	10	14,1%	43	60,6%	15	21,1%	2	2,8%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a flexibilidade organizativa	0	,0%	2	2,8%	4	5,6%	54	76,1%	11	15,5%	0	,0%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a prática profissional	0	,0%	2	2,8%	8	11,3%	49	69,0%	11	15,5%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: os valores dos diferentes membros	0	,0%	5	7,0%	14	19,7%	44	62,0%	7	9,9%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a adaptação ao meio	0	,0%	4	5,6%	5	7,0%	49	69,0%	12	16,9%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: o clima escolar	0	,0%	3	4,2%	4	5,6%	50	70,4%	13	18,3%	1	1,4%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: a disciplina praticada	0	,0%	1	1,4%	13	18,3%	46	64,8%	9	12,7%	2	2,8%	71	100,0%
No processo de autoavaliação é importante considerar: os resultados académicos dos alunos	1	1,4%	2	2,8%	16	22,5%	39	54,9%	11	15,5%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve dar ênfase: aos resultados escolares	4	5,6%	4	5,6%	24	33,8%	31	43,7%	8	11,3%	0	,0%	71	100,0%
A autoavaliação deve dar ênfase: aos processos que a própria organização gera para se transformar	0	,0%	0	,0%	8	11,3%	54	76,1%	8	11,3%	1	1,4%	71	100,0%
A autoavaliação deve dar ênfase: aos aspectos organizacionais	0	,0%	0	,0%	9	12,7%	53	74,6%	7	9,9%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve dar ênfase: às dinâmicas relacionais	0	,0%	0	,0%	7	9,9%	50	70,4%	12	16,9%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação deve dar ênfase: à participação de todos os actores	0	,0%	0	,0%	4	5,6%	48	67,6%	19	26,8%	0	,0%	71	100,0%

**Tabela de frequências das experiências dos directores das escolas do 1º ciclo da RAM**

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Não responde		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
As pessoas que trabalham comigo na escola: desejo de melhorar a actividade da escola	0	,0%	0	,0%	17	23,9%	29	40,8%	25	35,2%	0	,0%	71	100,0%
As pessoas que trabalham comigo na escola: necessidade de solucionar algum problema	0	,0%	2	2,8%	24	33,8%	32	45,1%	12	16,9%	1	1,4%	71	100,0%
As pessoas que trabalham comigo na escola: conveniência em esclarecer qualquer situação	0	,0%	3	4,2%	20	28,2%	33	46,5%	14	19,7%	1	1,4%	71	100,0%
As pessoas que trabalham comigo na escola: necessidade de aprofundar alguma vertente da vida da escola	0	,0%	5	7,0%	22	31,0%	31	43,7%	13	18,3%	0	,0%	71	100,0%
As pessoas que trabalham comigo na escola: vontade de melhoria e de mudanças de práticas	0	,0%	2	2,8%	23	32,4%	36	50,7%	10	14,1%	0	,0%	71	100,0%
Na sua escola: é desenvolvida a auto-avaliação	3	4,2%	6	8,5%	17	23,9%	32	45,1%	12	16,9%	1	1,4%	71	100,0%
Na sua escola: é avaliado o grau de concretização do projecto educativo	0	,0%	0	,0%	11	15,5%	29	40,8%	31	43,7%	0	,0%	71	100,0%
Na sua escola: são avaliados o clima e ambiente educativo	0	,0%	7	9,9%	19	26,8%	27	38,0%	17	23,9%	1	1,4%	71	100,0%
Na sua escola: é avaliado o sucesso escolar	0	,0%	1	1,4%	10	14,1%	35	49,3%	25	35,2%	0	,0%	71	100,0%
Na sua escola: é avaliado o desempenho dos órgãos de administração e gestão	1	1,4%	11	15,5%	20	28,2%	22	31,0%	14	19,7%	3	4,2%	71	100,0%
Na sua escola: é avaliado o grau de colaboração entre os membros da comunidade educativa	2	2,8%	7	9,9%	17	23,9%	29	40,8%	15	21,1%	1	1,4%	71	100,0%
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos no final de cada período	7	9,9%	12	16,9%	14	19,7%	18	25,4%	18	25,4%	2	2,8%	71	100,0%
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos no final do ano lectivo	4	5,6%	10	14,1%	12	16,9%	16	22,5%	27	38,0%	2	2,8%	71	100,0%
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos por ano de escolaridade	4	5,6%	11	15,5%	13	18,3%	23	32,4%	18	25,4%	2	2,8%	71	100,0%
A sua escola faz: registos de frequência	1	1,4%	3	4,2%	3	4,2%	15	21,1%	48	67,6%	1	1,4%	71	100,0%
A sua escola faz: tipo de utilização dos recursos	3	4,2%	7	9,9%	11	15,5%	31	43,7%	16	22,5%	3	4,2%	71	100,0%
A sua escola faz: taxas de sucesso dos apoios e complementos educativos	2	2,8%	8	11,3%	9	12,7%	29	40,8%	22	31,0%	1	1,4%	71	100,0%
A sua escola faz: acções de formação realizadas pelos docentes	6	8,5%	9	12,7%	13	18,3%	26	36,6%	13	18,3%	4	5,6%	71	100,0%
A sua escola faz: Outra(s)	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	2,8%	69	97,2%	71	100,0%
Como director da escola: incentiva os actores educativos a apresentar propostas de melhoria da escola	0	,0%	0	,0%	8	11,3%	35	49,3%	28	39,4%	0	,0%	71	100,0%
Como director da escola: toma em consideração todas as propostas de melhoria que são apresentadas	0	,0%	0	,0%	5	7,0%	33	46,5%	32	45,1%	1	1,4%	71	100,0%
Como director da escola: incentiva a participação nos processos de tomada de decisão a nível da escola	0	,0%	1	1,4%	5	7,0%	29	40,8%	35	49,3%	1	1,4%	71	100,0%
Como director da escola: apoia os professores na resolução dos problemas	0	,0%	0	,0%	3	4,2%	23	32,4%	44	62,0%	1	1,4%	71	100,0%
Os pais para além da sua participação nos órgãos da escola: participam em questionários ou entrevistas em fase de recolha de informação	1	1,4%	3	4,2%	23	32,4%	33	46,5%	11	15,5%	0	,0%	71	100,0%
Os pais para além da participação nos órgãos da escola: colaboram em actividades das escolas	0	,0%	2	2,8%	23	32,4%	36	50,7%	9	12,7%	1	1,4%	71	100,0%
Os pais para além de participarem nos órgãos da escola: colaboram na apreciação dos relatórios de avaliação, por intermédio dos seus representantes	8	11,3%	18	25,4%	28	39,4%	12	16,9%	4	5,6%	1	1,4%	71	100,0%
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões disciplinares	0	,0%	0	,0%	12	16,9%	35	49,3%	23	32,4%	1	1,4%	71	100,0%
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem	1	1,4%	2	2,8%	9	12,7%	42	59,2%	16	22,5%	1	1,4%	71	100,0%
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: estratégias de diferenciação pedagógica	0	,0%	1	1,4%	15	21,1%	36	50,7%	18	25,4%	1	1,4%	71	100,0%
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: dificuldades sentidas pelos professores na sala de aula	0	,0%	0	,0%	8	11,3%	42	59,2%	20	28,2%	1	1,4%	71	100,0%

Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões que têm a ver com a organização de material	0	,0%	2	2,8%	26	36,6%	30	42,3%	12	16,9%	1	1,4%	71	100,0%
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões sobre a organização e funcionamento da escola	0	,0%	0	,0%	9	12,7%	37	52,1%	24	33,8%	1	1,4%	71	100,0%
A autoavaliação parte ou tem partido: da direcção	2	2,8%	1	1,4%	18	25,4%	38	53,5%	10	14,1%	2	2,8%	71	100,0%
A autoavaliação parte ou tem partido: dos professores	1	1,4%	7	9,9%	21	29,6%	32	45,1%	9	12,7%	1	1,4%	71	100,0%
A autoavaliação parte ou tem partido: dos alunos	13	18,3%	24	33,8%	23	32,4%	5	7,0%	3	4,2%	3	4,2%	71	100,0%
A autoavaliação parte ou tem partido: dos pais	19	26,8%	24	33,8%	21	29,6%	2	2,8%	1	1,4%	4	5,6%	71	100,0%
A autoavaliação parte ou tem partido: da imposição legal	4	5,6%	10	14,1%	29	40,8%	15	21,1%	9	12,7%	4	5,6%	71	100,0%
O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo: inquéritos por questionário	1	1,4%	13	18,3%	25	35,2%	21	29,6%	8	11,3%	3	4,2%	71	100,0%
O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: entrevistas	8	11,3%	14	19,7%	22	31,0%	23	32,4%	1	1,4%	3	4,2%	71	100,0%
O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: registos	2	2,8%	4	5,6%	18	25,4%	37	52,1%	8	11,3%	2	2,8%	71	100,0%
O processo da autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: observação	2	2,8%	2	2,8%	18	25,4%	30	42,3%	17	23,9%	2	2,8%	71	100,0%
O processo da autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo: análise documental	2	2,8%	9	12,7%	24	33,8%	24	33,8%	9	12,7%	3	4,2%	71	100,0%
Quando do levantamento de dados, a sua escola: analisa os resultados	0	,0%	1	1,4%	11	15,5%	28	39,4%	30	42,3%	1	1,4%	71	100,0%
Quando do levantamento de dados a sua escola: elabora planos de melhoria	0	,0%	2	2,8%	12	16,9%	32	45,1%	24	33,8%	1	1,4%	71	100,0%
Quando do levantamento de dados a sua escola: define novas estratégias de trabalho	0	,0%	2	2,8%	7	9,9%	38	53,5%	23	32,4%	1	1,4%	71	100,0%
Quando do levantamento de dados a sua escola: faz relatórios para análise, consulta e comparação dos momentos evolutivos	1	1,4%	4	5,6%	19	26,8%	30	42,3%	14	19,7%	3	4,2%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação, os resultados são divulgados a professores e funcionários da escola	7	9,9%	2	2,8%	12	16,9%	32	45,1%	16	22,5%	2	2,8%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos pais	8	11,3%	12	16,9%	25	35,2%	17	23,9%	6	8,5%	3	4,2%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos alunos	8	11,3%	15	21,1%	20	28,2%	18	25,4%	7	9,9%	3	4,2%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos órgãos superiores	6	8,5%	7	9,9%	27	38,0%	22	31,0%	6	8,5%	3	4,2%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados à comunidade escolar	8	11,3%	10	14,1%	17	23,9%	20	28,2%	10	14,1%	6	8,5%	71	100,0%
Aquando da autoavaliação os resultados públicos	20	28,2%	15	21,1%	11	15,5%	14	19,7%	5	7,0%	6	8,5%	71	100,0%

**Resultados dos testes de Mann-Whitney (\*) e Kruskal-Wallis (\*\*)**

	Sexo			Estrutura Etária			Tempo de serviço (classes)				Tempo na instituição				Tempo director (classes)			
	Masculino	Feminino	p-value*	Ordem média		p-value*	Ordem média			p-value**	Ordem média			p-value**	Ordem média			p-value**
				28-45	46-64		0-9	10-20	21-33		0-9	10-20	21-30		0-4	5-9	10-15	
É uma forma disfarçada de controlo	34,18	34,65	,923	35,45	32,38	,535	35,82	33,38	33,65	,917	35,64	31,09	44,50	,446	34,40	38,22	21,86	,146
É uma forma de comparar as escolas	37,19	32,54	,348	34,51	32,88	,742	37,08	31,33	33,87	,653	34,64	31,71	38,00	,773	33,69	37,34	23,57	,259
É um caminho para a melhoria institucional	34,36	35,30	,839	35,96	32,95	,515	33,79	36,12	34,63	,916	33,30	38,57	15,50	,143	33,78	36,68	38,13	,741
É referenciada pela legislação em vigor	37,75	32,17	,234	34,88	31,93	,539	32,14	31,98	35,75	,709	33,20	33,87	34,00	,988	32,76	35,38	33,92	,880
Origina a burocratização do trabalho pedagógico	35,84	33,10	,571	34,03	33,93	,983	38,29	30,60	33,83	,446	36,88	27,87	47,00	,087	33,69	35,78	26,00	,534
Podem dar origem ao desenvolvimento profissional dos actores da escola	38,61	34,07	,319	36,53	33,25	,472	33,54	38,12	32,91	,507	35,82	33,86	36,00	,898	37,72	32,76	24,81	,127
Um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas para a formulação de juízos de valor	36,45	33,63	,542	35,97	30,98	,288	38,14	31,88	33,89	,551	34,87	33,65	22,25	,598	34,73	32,09	34,14	,867
Um exercício colectivo assente no diálogo e no confronto de perspectivas sobre o sentido da escola e da educação	33,73	35,60	,662	36,16	32,36	,380	32,32	35,44	34,71	,844	32,80	37,77	21,00	,236	31,84	38,16	41,81	,169
Um processo de desenvolvimento profissional	40,32	32,51	,071	37,53	29,21	,058	35,54	36,00	32,59	,727	35,11	33,57	36,00	,926	36,33	30,44	32,56	,449
Um acto de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo	37,71	33,06	,323	33,16	37,50	,357	28,21	33,87	37,13	,306	34,20	33,52	37,00	,959	33,31	37,83	30,63	,585
Uma avaliação orientada para a utilização	35,02	34,27	,868	37,35	28,12	,043	35,29	35,04	32,43	,816	32,68	35,30	41,50	,684	34,49	33,53	32,14	,937
Um processo conduzido, internamente, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos	31,55	36,51	,308	37,94	28,73	,055	36,88	34,75	33,21	,833	35,31	32,91	42,50	,717	33,85	41,15	23,88	,084
Apenas pelo Director	38,45	34,15	,351	36,90	32,45	,336	32,54	34,71	36,45	,788	36,78	32,60	36,00	,629	37,70	33,18	24,00	,115
Por um grupo de professores	41,52	30,32	,019	34,72	32,30	,622	35,11	31,52	34,62	,772	35,43	31,41	26,00	,571	34,57	34,87	23,86	,331
Por todo o corpo docente	31,32	36,72	,269	35,54	33,84	,728	31,04	39,00	32,05	,288	34,22	35,28	28,50	,875	33,93	35,16	36,31	,934
Pelo corpo docente e outros colaboradores	30,40	34,24	,421	35,49	28,14	,119	33,46	35,63	29,48	,455	33,94	29,81	47,75	,304	32,63	31,78	33,31	,978
Por todos os agentes da Comunidade Escolar (Professores, Funcionários, Pais/EE e Alunos)	29,16	37,73	,085	36,10	32,80	,503	35,50	35,83	34,02	,936	33,32	38,81	11,75	,115	33,10	38,38	38,25	,555
Com a colaboração de um "amigo crítico"	33,82	35,55	,727	35,83	33,23	,600	38,58	33,35	33,71	,688	31,00	38,24	45,00	,223	33,94	33,65	39,31	,746
Por uma comissão constituída para o efeito independente e externa à escola	39,23	33,02	,200	37,30	30,09	,137	40,21	32,21	33,77	,410	38,20	31,09	15,50	,100	37,00	32,31	25,13	,213
Na autoavaliação deve-se privilegiar o contexto interno	38,50	31,80	,152	35,69	30,03	,237	41,54	33,02	29,65	,124	37,84	28,37	22,50	,070	35,63	27,56	33,75	,293
Na autoavaliação deve-se privilegiar o contexto externo	37,77	32,16	,235	35,31	30,93	,366	43,39	31,00	30,67	,065	38,65	27,09	24,75	,030	35,76	27,38	33,25	,274
Na autoavaliação deve-se privilegiar os contextos interno e externo	37,90	33,73	,342	36,33	31,95	,319	34,25	36,81	32,48	,633	34,46	33,95	43,25	,746	33,13	35,71	39,31	,591
Na autoavaliação deve-se privilegiar a organização e a gestão	38,38	33,52	,237	37,78	28,64	,026	32,18	41,50	29,16	,012	34,62	35,47	18,25	,318	34,97	32,53	36,19	,817
Na autoavaliação deve-se privilegiar a dinâmica organizacional da escola	38,05	34,41	,377	37,21	31,77	,182	36,75	38,71	30,83	,158	34,08	36,68	29,50	,703	34,30	35,25	38,79	,778
Na autoavaliação deve-se privilegiar o ensino/aprendizagem	37,14	34,75	,569	37,93	30,20	,065	34,57	39,50	31,17	,160	33,97	36,86	27,50	,615	33,67	36,15	39,88	,572
Na autoavaliação deve-se privilegiar os resultados escolares	41,36	30,64	,024	36,97	27,03	,038	35,32	36,10	29,92	,415	31,14	36,28	39,75	,457	33,58	32,93	34,21	,986
Na autoavaliação deve-se privilegiar o desenvolvimento	41,82	31,81	,012	37,02	30,68	,112	36,75	37,98	30,14	,141	36,20	32,33	34,50	,594	33,99	37,97	30,38	,484

profissional dos actores																			
A autoavaliação deve ser realizada para detectar pontos fortes e pontos fracos	37,80	33,69	,375	37,10	30,19	,140	40,21	33,85	32,25	,378	35,28	35,09	11,50	,175	34,69	32,41	38,36	,750	
A autoavaliação deve ser realizada para promover planos de melhoria de processos organizativos e outros	37,11	35,50	,724	35,76	36,50	,870	36,79	35,79	34,65	,926	32,96	38,66	39,25	,393	34,07	41,17	30,63	,244	
A autoavaliação deve ser realizada para cumprir os normativos legais	31,00	35,37	,369	32,94	36,50	,470	33,54	29,94	37,04	,371	32,59	36,26	13,00	,196	30,06	45,20	30,07	,018	
A autoavaliação deve ser realizada para promover o desenvolvimento profissional dos actores	34,52	35,21	,860	37,02	30,38	,086	38,75	36,98	30,07	,095	36,97	33,41	2,75	,004	35,60	36,38	24,69	,116	
A autoavaliação deve ser realizada para mudar a dinâmica institucional	38,91	32,39	,137	35,87	31,43	,316	30,25	36,50	33,54	,513	31,23	39,41	9,50	,015	33,70	34,75	34,14	,977	
A autoavaliação deve ser realizada para melhorar os resultados dos alunos	38,39	33,41	,248	34,54	35,98	,739	29,00	34,65	37,11	,323	29,62	40,03	44,50	,027	32,19	39,09	38,00	,291	
A autoavaliação deve ser realizada para envolver mais os pais e encarregados de educação	36,91	34,85	,641	39,36	27,07	,005	37,64	38,87	30,26	,138	37,76	31,03	40,00	,250	38,85	30,12	24,19	,031	
As resistências à autoavaliação devem-se às experiências anteriores não terem servido para nada	33,05	34,47	,772	35,39	30,73	,353	39,31	32,71	31,46	,439	35,80	31,06	24,00	,458	34,19	31,26	34,92	,843	
As resistências à autoavaliação: forma subtil de exercer represálias	30,93	36,90	,235	35,16	34,66	,921	41,42	30,48	35,00	,240	35,21	33,70	32,25	,938	33,94	33,39	40,79	,654	
As resistências à autoavaliação: a melhoria só é exigida ao professor	34,43	33,79	,896	35,56	30,33	,297	39,23	33,35	30,89	,411	35,59	30,80	31,25	,584	33,83	33,94	29,92	,884	
As resistências à autoavaliação: só o pensamento da direcção é tido em conta	33,75	34,12	,939	34,73	32,28	,622	39,73	31,27	32,65	,381	33,69	33,46	30,50	,972	33,66	34,38	29,83	,869	
As resistências à autoavaliação: é uma forma de fiscalização	30,40	35,64	,290	35,28	31,00	,394	38,77	32,77	31,67	,507	33,01	35,15	20,25	,532	32,67	34,79	35,75	,879	
As resistências à autoavaliação: outro factor	2,00	3,67	,182	36,11	34,26	,682	2,00	3,25		,414	2,83	3,25		,739	2,63	4,50		,221	
Os elementos da escola estão abertos a um processo de auto-avaliação	32,30	36,97	,305	34,64	37,39	,578	30,54	37,76	34,78	,464	33,41	35,90	52,25	,312	34,31	34,81	39,13	,774	
Os elementos da escola assumem uma atitude hostil face à avaliação	37,30	34,68	,596	35,25	36,05	,871	37,43	36,63	32,36	,610	35,73	35,41	15,00	,315	33,19	39,19	35,57	,524	
Os elementos da escola são indiferentes em relação à autoavaliação	36,55	35,02	,756	34,72	35,64	,840	33,39	33,04	37,53	,632	34,68	36,48	20,50	,501	33,90	35,31	41,14	,635	
Os elementos da escola fariam autoavaliação se fossem preparados e motivados para tal	36,30	34,39	,675	36,14	34,11	,671	29,86	36,88	34,61	,473	34,00	34,83	39,75	,893	34,27	35,67	32,67	,925	
Os elementos da escola fariam a autoavaliação se pudessem determinar a sua organização	38,39	34,18	,377	35,50	35,50	1,000	29,39	40,19	33,05	,152	35,10	35,07	32,00	,972	35,08	36,42	30,86	,790	
No processo de autoavaliação é importante considerar: o projecto da escola	28,14	38,88	,020	37,90	28,80	,035	31,43	39,60	32,60	,243	31,37	39,61	41,25	,153	34,28	35,19	39,00	,807	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a participação dos diversos sectores e pessoas nas actividades da escola	32,98	35,95	,492	36,56	34,83	,683	30,39	41,72	30,26	,023	34,01	36,27	19,00	,349	36,34	31,14	31,86	,484	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a coordenação entre os diversos profissionais	35,32	36,31	,819	37,51	32,85	,280	31,36	39,15	34,27	,307	33,97	37,86	31,00	,579	35,82	38,22	27,63	,306	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a comunicação entre os diversos sectores e pessoas	33,23	37,24	,358	36,51	31,77	,289	31,82	39,46	33,78	,289	35,19	36,19	31,50	,914	36,82	33,81	32,06	,668	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a informação entre os diversos sectores e pessoas	30,93	36,90	,182	37,78	32,28	,159	28,50	39,56	33,03	,122	32,55	37,32	32,00	,516	35,12	33,83	32,43	,910	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a	32,20	37,70	,164	35,04	36,50	,730	32,79	41,40	31,65	,038	36,04	33,86	48,75	,372	36,38	34,61	32,69	,779	

flexibilidade organizativa																			
No processo de autoavaliação é importante considerar: a prática profissional	39,16	33,82	,207	35,85	34,78	,811	27,68	39,88	34,16	,066	34,88	35,23	34,00	,992	34,78	35,92	34,00	,954	
No processo de autoavaliação é importante considerar: os valores dos diferentes membros	34,75	35,84	,809	35,33	35,86	,900	28,61	38,23	35,19	,238	33,99	35,95	40,50	,808	34,80	36,88	32,13	,804	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a adaptação ao meio	34,27	36,06	,672	36,67	32,95	,372	31,00	37,81	34,41	,424	33,23	36,52	48,25	,350	35,90	33,58	33,00	,823	
No processo de autoavaliação é importante considerar: o clima escolar	34,18	36,10	,644	37,15	30,70	,131	31,93	37,90	33,88	,456	32,73	38,41	31,50	,327	35,32	33,83	36,00	,930	
No processo de autoavaliação é importante considerar: a disciplina praticada	35,98	34,54	,740	35,51	33,91	,730	35,25	36,96	33,12	,695	34,91	35,97	22,75	,557	37,18	33,79	25,56	,184	
No processo de autoavaliação é importante considerar: os resultados académicos dos alunos	39,20	33,03	,184	35,43	37,20	,718	30,14	39,16	32,59	,229	32,20	37,46	36,75	,479	36,31	30,47	33,71	,494	
A autoavaliação deve dar ênfase: aos resultados escolares	39,02	34,64	,377	36,16	34,15	,597	24,71	37,92	38,43	,061	29,76	43,33	34,00	,015	34,91	35,06	39,75	,799	
A autoavaliação deve dar ênfase: aos processos que a própria organização gera para se transformar	31,27	37,44	,109	34,60	35,86	,740	32,82	37,35	33,95	,576	34,20	36,05	35,00	,879	35,00	33,21	38,81	,677	
A autoavaliação deve dar ênfase: aos aspectos organizacionais	37,27	33,94	,383	34,74	35,55	,844	28,96	35,38	36,45	,275	33,01	36,45	35,50	,640	32,66	38,91	35,36	,323	
A autoavaliação deve dar ênfase: às dinâmicas relacionais	32,84	36,01	,435	34,71	38,70	,353	30,18	33,65	37,45	,340	32,39	37,54	32,00	,404	32,98	37,53	36,71	,547	
A autoavaliação deve dar ênfase: à participação de todos os actores	31,05	38,22	,098	33,73	40,74	,152	28,54	37,75	36,80	,215	33,46	38,76	28,00	,354	33,01	42,67	33,06	,109	
As pessoas que trabalham comigo na escola: desejo de melhorar a actividade da escola	33,27	37,22	,425	35,67	35,14	,913	23,61	34,12	42,25	,009	31,58	41,86	19,75	,043	29,98	46,25	41,69	,006	
As pessoas que trabalham comigo na escola: necessidade de solucionar algum problema	29,91	38,06	,093	35,58	35,32	,957	29,32	33,67	38,93	,254	33,60	37,46	27,75	,601	31,63	44,47	31,86	,042	
As pessoas que trabalham comigo na escola: conveniência em esclarecer qualquer situação	32,36	36,94	,348	34,23	39,70	,266	32,29	33,29	37,84	,550	32,65	37,98	39,00	,489	31,07	43,81	37,07	,048	
As pessoas que trabalham comigo na escola: necessidade de aprofundar alguma vertente da vida da escola	29,70	38,83	,066	33,43	41,37	,096	27,79	34,38	40,07	,129	31,59	40,31	42,00	,156	30,41	46,94	37,75	,008	
As pessoas que trabalham comigo na escola: vontade de melhoria e de mudanças de práticas	27,59	39,78	,012	35,28	35,98	,888	26,71	33,54	41,30	,041	31,45	40,47	42,50	,121	29,55	47,28	41,75	,002	
Na sua escola: é desenvolvida a auto-avaliação	32,38	36,84	,372	37,67	32,52	,285	24,96	36,46	38,53	,078	30,00	41,46	42,00	,043	32,16	40,62	38,69	,247	
Na sua escola: é avaliado o grau de concretização do projecto educativo	33,73	37,02	,499	35,91	34,65	,798	33,68	40,06	32,40	,284	34,81	36,12	40,00	,904	35,33	33,92	40,00	,741	
Na sua escola: são avaliados o clima e ambiente educativo	33,36	36,48	,533	34,98	38,13	,510	30,46	34,96	37,22	,554	32,09	38,77	39,00	,353	33,24	36,25	41,63	,496	
Na sua escola: é avaliado o sucesso escolar	33,43	37,15	,442	32,35	39,31	,164	31,29	35,04	37,87	,544	32,54	38,95	43,25	,312	32,59	40,39	40,50	,236	
Na sua escola: é avaliado o desempenho dos órgãos de administração e gestão	34,13	34,66	,917	31,96	42,74	,029	29,42	29,58	39,86	,083	30,61	37,88	42,50	,245	31,98	38,59	34,88	,468	
Na sua escola: é avaliado o grau de colaboração entre os membros da comunidade educativa	36,64	35,01	,746	32,68	40,31	,136	30,61	32,50	39,13	,274	32,91	37,40	40,00	,590	32,03	39,89	39,94	,251	
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos no final de cada período	35,89	34,59	,797	34,81	35,43	,903	22,79	35,81	39,14	,032	28,76	42,30	34,25	,019	29,68	42,00	46,57	,018	
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos no final do ano lectivo	33,32	35,79	,619	34,79	35,48	,893	21,57	38,27	37,46	,016	31,25	38,68	37,75	,281	30,14	42,91	41,50	,036	
A sua escola faz: estatísticas sobre a classificação dos alunos por	33,61	35,65	,685	36,91	32,43	,296	24,61	36,31	37,77	,091	31,17	39,29	30,75	,226	30,10	42,47	42,79	,037	

ano de escolaridade																			
A sua escola faz: registos de frequência	38,70	34,03	,275	34,85	33,71	,816	30,43	37,15	35,28	,454	33,29	36,52	45,50	,469	33,82	36,82	37,63	,719	
A sua escola faz: tipo de utilização dos recursos	35,62	34,00	,740	36,32	33,83	,611	25,31	36,54	35,68	,160	32,96	35,96	25,75	,654	34,19	34,53	31,57	,932	
A sua escola faz: taxas de sucesso dos apoios e complementos educativos	39,19	33,92	,294	33,91	34,18	,956	23,08	37,69	37,83	,043	31,17	39,90	36,75	,175	33,19	37,61	38,88	,587	
A sua escola faz: acções de formação realizadas pelos docentes	35,29	33,41	,704	1,50	1,50	1,000	27,88	33,74	35,89	,431	30,90	36,34	40,50	,434	31,12	34,79	42,94	,239	
Como director da escola: incentiva os actores educativos a apresentar propostas de melhoria da escola	31,14	38,18	,141	36,89	34,15	,564	31,36	38,19	35,10	,528	33,14	37,22	56,50	,175	33,20	38,67	41,00	,382	
Como director da escola: toma em consideração todas as propostas de melhoria que são apresentadas	36,52	35,03	,750	36,39	33,57	,548	33,61	35,29	35,41	,948	34,20	36,53	28,00	,741	33,77	38,21	34,94	,685	
Como director da escola: incentiva a participação nos processos de tomada de decisão a nível da escola	34,68	35,88	,799	37,21	31,77	,247	29,18	38,04	35,09	,331	33,61	38,40	12,25	,107	33,59	36,21	40,19	,602	
Como director da escola: apoia os professores na resolução dos problemas	37,84	34,43	,441	37,92	30,23	,083	29,86	36,71	35,95	,434	32,74	39,41	14,00	,055	33,99	33,71	43,31	,331	
Os pais para além da sua participação nos órgãos da escola: participam em questionários ou entrevistas em fase de recolha de informação	33,59	37,08	,478	36,63	34,70	,691	30,96	35,15	37,92	,522	33,27	38,90	29,75	,436	34,58	37,58	35,88	,850	
Os pais para além da participação nos órgãos da escola: colaboram em actividades das escolas	32,59	36,83	,373	34,73	37,18	,607	28,29	34,60	38,60	,217	32,34	38,97	28,00	,289	33,97	39,65	30,81	,433	
Os pais para além de participarem nos órgãos da escola: colaboram na apreciação dos relatórios de avaliação, por intermédio dos seus representantes	30,55	37,77	,149	33,42	40,05	,185	29,00	31,98	40,60	,106	32,24	39,05	28,75	,318	33,90	36,62	37,63	,812	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões disciplinares	37,59	34,54	,524	35,87	34,74	,811	32,71	34,94	36,16	,847	31,55	38,91	43,75	,211	31,52	41,56	40,19	,112	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem	36,77	34,92	,686	34,48	37,59	,494	25,07	34,77	40,00	,034	28,38	42,83	47,25	,002	30,88	41,59	43,69	,035	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: estratégias de diferenciação pedagógica	32,52	36,86	,365	36,44	33,59	,548	30,18	36,44	36,03	,546	31,51	38,72	47,25	,179	32,49	38,85	40,63	,315	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: dificuldades sentidas pelos professores na sala de aula	38,50	34,13	,338	35,14	36,24	,807	26,79	37,67	36,57	,142	32,51	37,62	44,25	,374	31,48	43,35	36,63	,058	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões que têm a ver com a organização de material	36,50	35,04	,765	35,61	35,28	,946	29,29	36,50	36,41	,439	34,05	35,00	53,00	,376	33,35	43,82	25,31	,043	
Nas reuniões do conselho escolar são discutidas: questões sobre a organização e funcionamento da escola	35,61	35,45	,972	36,26	33,96	,622	30,89	35,83	36,24	,630	34,26	35,47	42,25	,815	31,74	41,82	38,44	,123	
A autoavaliação parte ou tem partido: da direcção	32,50	36,17	,432	38,11	28,36	,037	33,81	38,96	30,81	,238	33,93	35,79	26,25	,735	35,29	30,15	39,50	,424	
A autoavaliação parte ou tem partido: dos professores	34,05	36,17	,665	35,88	34,68	,808	35,00	34,38	35,53	,974	32,47	38,52	32,00	,416	34,21	35,00	39,25	,785	
A autoavaliação parte ou tem partido: dos alunos	34,95	34,28	,891	34,90	33,60	,791	35,31	33,23	34,11	,947	32,86	35,24	36,50	,861	34,58	32,31	34,25	,916	
A autoavaliação parte ou tem partido: dos pais	35,93	33,06	,550	33,56	35,03	,767	28,00	34,46	35,22	,473	31,43	35,55	42,00	,534	32,65	34,06	37,43	,805	
A autoavaliação parte ou tem partido: da imposição legal	32,00	34,98	,536	35,29	30,98	,383	32,23	38,27	29,52	,211	35,85	30,84	28,50	,512	35,15	30,19	30,93	,602	
O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo: inquéritos por questionário	36,18	33,70	,612	33,77	36,14	,632	39,04	34,15	31,52	,484	32,08	36,09	38,25	,654	34,72	31,34	35,44	,803	
O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: entrevistas	35,25	34,14	,821	31,40	41,43	,044	21,04	34,90	39,18	,014	31,13	36,84	44,50	,340	32,02	36,56	39,50	,478	

O processo de autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: registos	28,64	37,98	,047	34,00	37,29	,491	34,27	34,31	34,78	,994	31,93	36,47	53,50	,191	32,66	37,26	38,50	,538
O processo da autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo a: observação	36,27	34,40	,702	33,89	37,36	,477	25,85	36,13	36,91	,173	33,08	35,36	48,25	,503	34,37	32,50	39,44	,683
O processo da autoavaliação na sua escola faz-se recorrendo: análise documental	32,91	35,26	,630	32,94	38,00	,306	26,88	34,19	37,13	,259	31,01	37,09	43,00	,333	32,79	33,91	40,69	,544
Quando do levantamento de dados, a sua escola: analisa os resultados	38,50	34,13	,366	37,55	31,02	,177	32,58	40,25	31,50	,185	33,84	36,16	40,25	,810	35,50	34,11	34,31	,959
Quando do levantamento de dados a sua escola: elabora planos de melhoria	35,36	35,56	,967	36,15	34,09	,672	29,19	39,38	33,72	,241	34,51	35,03	43,75	,792	36,71	31,28	34,19	,578
Quando do levantamento de dados a sua escola: define novas estratégias de trabalho	34,93	35,76	,860	35,29	35,95	,888	28,42	38,69	34,65	,243	33,18	36,83	43,00	,584	34,78	36,53	32,75	,878
Quando do levantamento de dados a sua escola: faz relatórios para análise, consulta e comparação dos momentos evolutivos	36,18	33,70	,606	35,09	33,19	,698	25,58	37,83	34,36	,144	31,24	37,09	39,00	,410	32,62	35,69	38,06	,680
Aquando da autoavaliação, os resultados são divulgados a professores e funcionários da escola	35,00	35,00	1,000	37,95	28,70	,058	30,77	41,15	30,21	,066	32,77	36,57	36,50	,702	36,02	29,79	36,31	,481
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos pais	37,20	33,21	,418	35,49	32,29	,521	28,27	37,04	33,84	,388	31,76	36,79	33,75	,562	34,17	31,56	37,94	,732
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos alunos	36,07	33,75	,641	33,98	35,67	,738	25,88	35,54	36,34	,224	29,56	39,53	33,75	,107	33,71	32,88	37,81	,822
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados aos órgãos superiores	33,02	35,21	,654	35,43	32,43	,543	26,54	40,10	31,80	,070	31,49	36,81	38,50	,485	34,41	29,31	41,19	,325
Aquando da autoavaliação os resultados são divulgados à comunidade escolar	33,71	32,66	,829	31,47	36,45	,313	29,65	29,94	36,15	,387	28,81	37,02	36,00	,201	32,52	28,81	42,17	,305
Aquando da autoavaliação os resultados públicos	31,61	33,71	,663	33,98	30,63	,504	27,54	36,92	30,73	,256	30,11	36,09	25,75	,376	31,93	28,31	47,67	,077

\*p-value do teste de Mann-Whitney

\*\*p-value do teste de Kruskal-Wallis