



UNIVERSIDADE DA MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS E EXPECTATIVAS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS NA REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA: CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL PARA A
AUTO-AVALIAÇÃO**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação na área de Administração Educacional**

Por

José Manuel Rodrigues Henriques

Sob a orientação de

Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues

Funchal 2009



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



RÉPUBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA FSE

37
HEN Prá
T/M
+CV

66869



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**PRÁTICAS E EXPECTATIVAS DE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS NA REGIÃO
AUTÓNOMA DA MADEIRA: CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL PARA A
AUTO-AVALIAÇÃO**

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação na área de Administração Educacional

Por

José Manuel Rodrigues Henriques

Sob a orientação de

Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues

Agradecimentos

O trabalho de investigação que apresentamos consolida a cooperação de algumas pessoas que, a título individual ou a título colectivo, se constituíram elementos fundamentais nesta etapa de desenvolvimento pessoal, científico, profissional e cultural e a quem queremos seguidamente manifestar o nosso reconhecimento:

- À Professora Doutora Liliana Rodrigues pela orientação dada ao trabalho, pela disponibilidade e os seus conselhos.
- À Professora Doutora Jesus Maria Sousa pela sua simplicidade, ajuda e compreensão.
- Ao director de curso Professor Doutor António Bento pela sua disponibilidade.
- A todos os professores envolvidos, directa ou indirectamente, na realização deste mestrado, de modo particular à Mestre Elizabete Oliveira, pelos seus ensinamentos e experiências.
- À SREC pela autorização concedida para recolha dos dados junto das escolas inquiridas.
- Às escolas submetidas ao inquérito particularmente aos seus Presidentes/Directores pela disponibilidade e prontidão no fornecimento da informação pretendida.
- À Professora Doutora Carmo Rocha pela sua disponibilidade, ajuda e orientação, assim como, os seus conhecimentos, experiência e sabedoria.
- À Mestre Isabel Ribeiro pelos imprescindíveis contributos a nível dos seus conhecimentos específicos em SPSS.
- A todos os que cooperaram nesta construção, de um modo muito particular ao Mestre Nuno Rodrigues pela sua amizade e ajuda.
- À minha família, de um modo muito especial à minha esposa Sílvia Freitas, à minha querida filha Carolina Rodrigues e ao meu sobrinho Angel Daniel. É a estes que dedico este trabalho e a quem peço desculpa pela falta de atenção durante grande parte do tempo em que decorreu este mestrado.

Resumo

A escola, a exemplo de outras instituições, tem sido alvo nos últimos tempos de grandes pressões tanto ao nível ministerial como ao nível social. Abundam as exigências no âmbito da criação de projectos de melhoria contínua da qualidade do desempenho e dos resultados.

A avaliação das escolas é considerada como uma ferramenta capaz de ajudar a escola a resolver grande parte dos seus problemas. A Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro, que impõe um carácter de obrigatoriedade à auto-avaliação no território português, constitui-se como um primeiro passo no sentido de se colmatar a inexistência de uma cultura de avaliação das escolas. No entanto, a Região Autónoma da Madeira (RAM) não a adoptou nem concebeu normativos para a sua rede escolar, pelo que realizamos esta pesquisa, cujos objectivos são: conhecer as práticas de auto-avaliação, desenvolvidas nas escolas; apurar as expectativas sobre um eventual processo a ser implementado; inventariar e hierarquizar indicadores para a construção de um referencial para a auto-avaliação das escolas.

O estudo incidiu sobre um universo de trinta e um Presidentes/Directores de escola, representando os onze concelhos da RAM, aos quais foi solicitado o preenchimento de um inquérito por questionário, cujas respostas foram analisadas com metodologias específicas convergentes para uma visão mais ampla e aprofundada da situação na região.

Numa primeira abordagem aos resultados do questionário apuramos que a grande maioria das escolas tem hábitos de auto-avaliação predominantemente informal. Os inquiridos, na sua maioria, reconhecem a importância e o impacto da auto-avaliação na vida da escola e entendem que se deve efectuar independentemente da sua obrigatoriedade.

Palavras-chave: avaliação, auto-avaliação, escolas, modelos de auto-avaliação, projectos/programas.

Abstract

School, like other institutions, has been under a lot of pressure lately, not only from the ministry, but also from society itself. There have been numerous demands regarding the creation of projects to continuously improve the quality of the performance and the results.

School assessment is considered a tool that enables schools to solve most of their problems. Since the passing of the Law no.31/2002 on December 20th, self-assessment became compulsory on Portuguese territory, and this was the first attempt to cater for the assessment of schools that was non-existing up until then. However, in the Autonomous Region of Madeira that norm was neither adapted nor considered in its school system. For this reason, this research has been conducted and aims at getting to know the self-assessment practices in the schools, verifying people's expectations regarding the possible implementation of this process, making an inventory and ordering the indicators to be used in the assessment of schools.

The study was carried out by conducting surveys to the thirty-one principals of the schools, these representing the eleven municipalities in the Autonomous Region of Madeira. A specific methodology that aimed at obtaining a more general and in-depth idea of the reality in this region was then used to analyze the results.

From the results obtained, the most striking item was the fact that most schools have self-assessment practices, but these are mostly done in an informal way. The majority of the people inquired acknowledged the importance and impact of self-assessment in school life and understand that it should be done independently of it being compulsory or not.

Keywords: assessment, self-assessment, school, self-assessment models, projects/programs.

Résumé

L'école, de même que d'autres institutions, est actuellement exposée à de grandes pressions, soit au niveau du ministère, soit au niveau de la société. Il y a beaucoup d'exigences dans le domaine de la création de projets d'amélioration continue de la qualité des travaux et des résultats.

L'évaluation des écoles est considérée comme un outil capable d'aider l'école à résoudre la plupart de ses problèmes. La Loi n°31/2002, du 20 décembre, qui rend obligatoire l'auto-évaluation dans tout le territoire portugais, est un premier pas pour réduire le manque d'une culture d'évaluation des écoles. Cependant, la Région Autonome de Madère (RAM) ne l'a appliquée ni a conçu des normes pour ses écoles; c'est pourquoi nous avons réalisé cette recherche dont les objectifs sont: connaître les pratiques d'auto-évaluation développées dans les écoles; découvrir les attentes sur l'application d'un processus d'auto-évaluation; énumérer et ordonner des indicateurs à intégrer dans la construction d'un support pour l'auto-évaluation des écoles.

L'étude a porté sur trente et un Présidents/Directeurs d'école, issus des onze départements administratifs de RAM, qui ont répondu à une enquête par questionnaire. Des méthodologies spécifiques et complémentaires d'analyse de ces réponses sont à l'origine d'une vision plus vaste et plus approfondie de la situation dans la région.

Les résultats indiquent que la grande majorité des écoles a l'habitude de s'auto-évaluer, mais surtout informellement. La plupart des réponses reconnaît l'importance de l'auto-évaluation dans la vie de l'école et admet qu'elle doit être réalisée, même si elle n'est pas obligatoire.

Mots-clé : évaluation, auto-évaluation, écoles, modèles d'auto-évaluation, projets/programmes.

Resume

La escuela, tal como otras instituciones, ha sido objeto, en los últimos tiempos, de grandes presiones tanto a nivel ministerial como a nivel social, por causa de las exigencias para la creación de proyectos de mejora continua de la calidad de su desempeño y de sus resultados.

La evaluación de las escuelas es considerada como una herramienta capaz de ayudarlas a solucionar gran parte de sus problemas. La Ley nº 31/2002, de 20 de Diciembre, que impone un carácter de obligatoriedad a la autoevaluación en el territorio portugués, se constituye como un primer paso para cubrir la inexistencia de una cultura de evaluación de las escuelas. A pesar de eso, la Región Autónoma de Madeira (RAM) no adoptó ni creó ningún normativo para su red escolar, por lo que realizamos esta pesquisa, con los siguientes objetivos: conocer las prácticas de autoevaluación desarrolladas en las escuelas; explorar las expectativas sobre la posibilidad de implementar un eventual proceso de autoevaluación; enunciar y jerarquizar los indicadores para la construcción de un marco referencial para la autoevaluación de las escuelas.

El estudio incidió sobre un universo de treinta y un Presidentes/Directores de Escuelas, de los once municipios de la RAM, a los cuales se les pidió rellenar un cuestionario, cuyas respuestas fueron analizadas con metodologías específicas convergentes a una visión más amplia y profunda de la situación de la Región.

En una primera análisis a los resultados, verificamos que la gran mayoría de las escuelas suelen aplicar la autoevaluación de una forma predominantemente informal. La mayoría de los escuestados reconocen que: la autoevaluación es importante y que provoca un gran impacto en la vida de la escuela y defienden que se debe aplicar, independientemente de ser o no obligatorio.

Palabras clave: evaluación; autoevaluación; escuelas; modelos de autoevaluación; Proyectos/Programas.

Lista de abreviaturas

- AEEP** – Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
- AVES** – Programa Avaliação de Escolas Secundárias
- CAF** – Common Assessment Framework
- CAF WG** – Common Assessment Framework Group
- CE** – Conselho Executivo
- DRAE** – Direcção Regional de Administração Educativa
- EAAE** – Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas
- EB123** – Escola do Ensino Básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclo
- EB23** – Escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclo
- EB23/S** – Escola do Ensino Básico do 2.º/3.º ciclo e Secundário
- ECA** – Estrutura Comum de Avaliação
- EFP** – Escola de Formação Profissional
- EFQM** – European Foundation for Quality Management
- ES** – Escola Secundária
- Fi** – Frequência absoluta
- Fri** – Frequência relativa em percentagem (%)
- IGE** – Inspeção Geral da Educação
- IPSG** – Innovative Public Services Group
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organismo de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
- OQE** – Observatório da Qualidade da Escola
- PAIE** – Programa de Avaliação Integrada das Escolas
- PCE** – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PDCA – Plan-Do-Check-Act

PEE – Projecto Educativo de Escola

PPE – Projecto Piloto Europeu

PQM – Projecto Melhorar a Qualidade

PQXXI – Projecto Qualidade XXI

QUAL – Formação e Serviços em Gestão da Qualidade

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SREC – Secretaria Regional da Educação e Cultura

UE – União Europeia

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Résumé.....	vii
Resume.....	viii
Lista de abreviaturas	ix
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 – AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: NECESSIDADE OU OBRIGAÇÃO?	6
1. Termos e conceitos em avaliação escolar	6
1.1. Significado e evolução do conceito de avaliação.....	6
1.2. Avaliação institucional escolar: modalidades de avaliação.....	9
1.2.1. Avaliação interna/auto-avaliação	9
1.2.2. Avaliação externa.....	12
1.2.3. Avaliação mista	14
1.2.4. <i>Benchmark</i> e <i>Benchmarking</i>	15
1.3. Dimensões da avaliação.....	16
1.3.1. Avaliação diagnóstica	16
1.3.2. Avaliação formativa	17
1.3.3. Avaliação sumativa	19
2. Destinatários da avaliação das instituições escolares	21
3. Perspectivas e finalidades da avaliação das organizações escolares.....	21
4. A melhoria eficaz da escola.....	24
5. Funções e finalidades da auto-avaliação escolar	27
6. Avaliação e <i>ranking</i> das escolas.....	29
7. Avaliação das escolas <i>versus</i> avaliação do desempenho docente.....	32
8. Liderança no desenvolvimento do processo de auto-avaliação e da melhoria eficaz das escolas	35
CAPÍTULO 2 – TRAJECTOS DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL	39
1. Situação portuguesa em contexto europeu	39
2. Análise dos trajectos da avaliação nas escolas portuguesas	40
3. Experiências de avaliação em Portugal delineadas em programas e projectos.....	45
3.1. Observatório da Qualidade da Escola (OQE)	46
3.2. Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (PPE).....	46
3.3. Projecto Qualidade XXI (PQXXI)	49
3.4. Programa da Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)	51
3.5. Projecto Melhorar a Qualidade (PMQ).....	53
3.6. Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES).....	54

3.7. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (EAAE).....	56
4. Enquadramento Normativo da Realidade Portuguesa	57
4.1. Avaliação do Sistema Educativo.....	57
4.2. Apreciações sobre a Lei n.º31/2002, de 20 Dezembro.....	64
4.3. Apreciações sobre o Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A	65
CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO FUNDAMENTADO NUM MODELO DE GESTÃO DA QUALIDADE EM CONTEXTO EDUCATIVO.....	67
1. Desenvolvimento do processo de auto-avaliação da organização escolar	67
1.1. Como iniciar o processo de auto-avaliação.....	67
1.1.1. Constituir uma equipa	68
1.1.2. Identificar e envolver os diferentes actores educativos	69
1.1.3. Envolver um “amigo crítico”	70
1.1.4. Criar um clima propício	71
1.2. Os desafios colocados na institucionalização do processo avaliativo da escola	73
2. Auto-avaliação das escolas: preferência por um modelo.....	74
2.1. O modelo European Foundation for Quality Management (EFQM)	75
2.2. O Modelo Commun assessmet Framework (CAF)	77
2.2.1. Origem e evolução do Modelo CAF	77
2.2.2. A noção de Qualidade na CAF.....	79
2.2.3. Critérios essenciais da CAF	79
2.2.4. Finalidades da CAF.....	80
2.2.5. Vantagens na utilização do modelo CAF	80
2.2.6. Requisitos exigidos pela CAF	81
2.2.7. Linhas de orientação para melhorar as organizações através da CAF.....	81
2.3. Aplicação da CAF aos estabelecimentos escolares	87
2.3.1. Especificação de termos e conceitos	88
2.3.2. Indicadores recomendados na aplicação da CAF às escolas	90
PARTE II - TRABALHO EMPÍRICO.....	92
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	93
1. Objecto e objectivos da investigação.....	93
2. O método: a referencialização	95
3. Universo em estudo	99
4. Instrumentos e procedimentos	102
4.1. Fases de desenvolvimento e implementação da investigação empírica.....	102
4.2. Instrumento usado na recolha de dados e ferramenta utilizada no tratamento dos resultados	104
4.2.1. O inquérito por questionário	104
4.2.2. O tratamento dos dados em SPSS	110

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	112
1. Caracterização dos respondentes.....	112
2. Caracterização dos estabelecimentos escolares alvo do estudo.....	115
3. Práticas de avaliação desenvolvidas nas Escolas: (A) Avaliação externa/Intervenção inspectiva; (B) Auto-Avaliação após a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro.....	116
3.1. Análise individualizada às questões da parte III do questionário relativas às práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas.....	116
3.1.1. Avaliação externa/intervenção inspectiva.....	116
3.1.2. Auto-Avaliação da escola após publicação da Lei n.º31/2002, de 20 Dezembro.....	120
3.2. Análise às questões da parte III do questionário.....	128
4. Expectativas dos inquiridos face a uma futura implementação do processo de auto-avaliação nas escolas da RAM.....	131
5. Construção do referencial para a auto-avaliação das escolas.....	143
5.1. Análise comparativa entre as práticas e as expectativas dos inquiridos em torno do processo de auto-avaliação das escolas.....	143
5.2. Levantamento de indicadores: selecção e hierarquização.....	145
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
Legislação consultada.....	168
Sites consultados.....	169
ANEXOS.....	171

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Dados relativos aos estabelecimentos de ensino públicos e semi-públicos dos 2.º e 3.º Ciclos Secundário da RAM.....	172
Anexo 2 - Inquérito por questionário	173
Anexo 3 - Pedido de autorização dirigido à DRE para a recolha dos dados empíricos junto dos Presidentes/Directores das escolas e respectiva autorização por parte da mesma.....	174
Anexo 4 - Guião da conversa telefónica mantida com os Presidentes/Directores das escolas antes da aplicação do questionário.....	175
Anexo 5 - Informações relativas aos encontros com Presidentes/Directores das escolas inquiridas	176
Anexo 6 - Frequência absoluta e frequência relativa respeitantes às expectativas dos inquiridos sobre o processo de auto-avaliação (parte IV do questionário)	177
Anexo 7 - Hierarquização das expectativas dos inquiridos sobre o processo de auto-avaliação resultante da média obtida em cada item da parte IV do questionário	178

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama n.º 1 – Referentes que configuram o processo de referencialização	97
Diagrama n.º 2 – Estrutura do trabalho de investigação usando a referencialização	97

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 – Funções exercidas pelos inquiridos no seu percurso como docentes.....	114
Gráfico n.º 2 – Dimensões alvo de incidência por parte da equipa de intervenção inspectiva.....	118
Gráfico n.º 3 – Técnicas utilizadas pela equipa de intervenção inspectiva na recolha de informação junto das escolas	118
Gráfico n.º 4 – Impacto dos resultados da intervenção inspectiva	119
Gráfico n.º 5 – Razões que levam as escolas a desenvolverem o processo de auto-avaliação.....	120
Gráfico n.º 6 – Objectivo principal da auto-avaliação na escola.....	121
Gráfico n.º 7 – Áreas avaliadas pelas escolas que realizam a auto-avaliação	122
Gráfico n.º 8 – Locais onde são analisados/discutidos os resultados provenientes do processo da auto-avaliação da escola.....	126
Gráfico n.º 9 – Impacto dos resultados da auto-avaliação das escolas.....	127
Gráfico n.º 10 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>enumerar objectivos da auto-avaliação</i>	132
Gráfico n.º 11 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>apurar as vantagens/impacto da auto-avaliação</i>	134
Gráfico n.º 12 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>definir o contexto da auto-avaliação de escola</i>	136
Gráfico n.º 13 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>referir condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação</i>	138
Gráfico n.º 14 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo	

específico – <i>listar os participantes no processo de auto-avaliação</i>	140
Gráfico n.º 15 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>seleccionar o(s) destinatário(s) do relatório da auto-avaliação</i>	141
Gráfico n.º 16 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – <i>assegurar o êxito do processo de auto-avaliação</i>	142

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Resumo das quatro gerações de avaliação (Góis e Gonçalves, 1999a: 29).....	9
Quadro n.º 2 – Comparação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria (Stoll e Wikeley, 1998: 76).....	26
Quadro n.º 3 – Estilos de liderança (Alaiz <i>et al.</i> , 2003: 133).....	37
Quadro n.º 4 – Estatuto legal da auto-avaliação de escolas (Alaiz <i>et al.</i> , 2003: 56).....	39
Quadro n.º 5 – Domínios e áreas da avaliação das escolas (Alaiz <i>et al.</i> , 2002: 35).....	48
Quadro n.º 6 – Dimensões e respectivas áreas através das quais a qualidade da escola pode ser avaliada (Palma, 1999b: 32).....	49
Quadro n.º 7 – Níveis e dimensões da avaliação das escolas (Fundação M. Leão, 2002: 74).....	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 – Conceito de avaliação (Alaiz <i>et al.</i> , 2003: 10).....	8
Figura n.º 2 – Referência para a melhoria eficaz da escola (Alaiz <i>et al.</i> , 2003: 40).....	27
Figura n.º 3 – Modelo de avaliação integrada das escolas (IGE, 2001: 4).....	52
Figura n.º 4 – Modelo EFQM (Burguete <i>et al.</i> , 2002: 84).....	54
Figura n.º 5 – Estrutura do Modelo EFQM (Burguete <i>et al.</i> , 2002: 84).....	76
Figura n.º 6 – Ciclo de Deming.....	76
Figura n.º 7 – Critérios da CAF (DGAP, 2002: 56).....	79
Figura n.º 8 – Correspondência entre conceptualização e contextualização utilizando o método da referencialização.....	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º1 – Distribuição das escolas públicas EB123, EB23, EB23/S, ES e das escolas EFP semi-públicas da RAM, por concelho e de acordo com a sua tipologia.....	100
Tabela n.º2 – Números das questões da parte III do questionário e respectivos enunciados de objectivos geral e específicos.....	107
Tabela n.º3 – Números das questões da parte IV do questionário e enunciados de objectivos específicos.....	108
Tabela n.º4 – Correspondência entre o número das questões do grupo B da parte III e o número das questões da parte IV do questionário, segundo as áreas de incidência.....	109
Tabela n.º 5 – Itens seleccionados para exemplificação do cálculo da média.....	109
Tabela n.º6 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à caracterização dos inquiridos abrangidos pelo estudo.....	113
Tabela n.º7 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à caracterização das escolas integrados no	

estudo segundo a sua tipologia e localização	115
Tabela n.º 8 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à participação das escolas em projectos de avaliação, segundo a sua tipologia	116
Tabela n.º 9 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à participação em projectos de avaliação de escola	117
Tabela n.º 10 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à modalidade de divulgação/comunicação dos resultados provenientes da acção dos inspectores de educação nas escolas	119
Tabela n.º 11 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação	120
Tabela n.º 12 - Frequência absoluta e frequência relativa referentes à iniciativa para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação.....	121
Tabela n.º 13 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar	122
Tabela n.º 14 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos elementos que fazem parte da equipa de auto-avaliação da escola.....	123
Tabela n.º 15 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à inclusão da figura do amigo crítico na equipa de auto-avaliação.....	123
Tabela n.º 16 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes às técnicas utilizadas na recolha de informação para a auto-avaliação da escola.....	124
Tabela n.º 17 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à produção, análise e discussão do relatório de auto-avaliação de escola.....	125
Tabela n.º 18 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos elementos da comunidade educativa que intervêm na análise/discussão dos resultados da auto-avaliação de escola	125
Tabela n.º 19 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à divulgação dos resultados da auto-avaliação de escola à comunidade educativa	126
Tabela n.º 20 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos resultados da elaboração do plano de melhoria para a escola na sequência da auto-avaliação.....	127
Tabela n.º21 – Hierarquização das questões segundo a média obtida em cada uma delas.....	146
Tabela n.º22 – Razão entre as questões da parte IV e as respostas com média superior a 3,5 valores, por áreas de incidência	147

Introdução

Este trabalho resulta de uma preocupação pessoal, alimentada ao longo do percurso profissional, onde parecia visível a inexistência de uma cultura de auto-avaliação por parte das instituições escolares da RAM. Os processos de avaliação de desempenho da escola constituem um dos tónicos que tem intensificado nos últimos tempos o debate em torno da eficácia e da promoção de acções de melhoria das instituições escolares. É precisamente nesta ocasião que a auto-avaliação ganha contornos particularmente relevantes, na medida em que os processos que lhe são inerentes visam conhecer e implementar planos de melhoria que se colocam a jusante do diagnóstico dos pontos fracos dos processos que se incluem nas dimensões de gestão das escolas.

Os estudos conhecidos ao nível europeu têm demonstrado que a auto-avaliação, para além de trazer melhorias significativas nas organizações escolares, nomeadamente ao nível das aprendizagens dos alunos, incute uma maior responsabilização por parte de toda a comunidade escolar e, em particular, dos órgãos de gestão escolar. Esta investigação tendo presente as orientações emanadas da União Europeia (UE), foi suportada por um lado, em teorias que, sob diversas perspectivas, abordam e estudam a questão da auto-avaliação na escola, valorizando as suas potencialidades. Por outro lado, teve sempre presente a fundamentação legal que regulamenta a prática dessa avaliação no contexto educativo português.

Ao longo das últimas décadas diversos autores (Casanova, 1992; Simons, 1993; Hadji, 1994; Balzan, 1995; Rocha, 1999; Azevedo, 2002a; Santos Guerra 2002a, 2002b e Marchesi, 2002; Garín Sallán, 2002) detiveram-se em pesquisas que permitem hoje enquadrar, com consistência, a semântica que constitui o foco de análise deste trabalho.

Embora as práticas de auto-avaliação sejam recomendadas por todas as vantagens que lhes são reconhecidas, não havia nenhum estudo sistemático que tivesse recolhido e analisado informação sobre a aplicação das prescrições normativas. Reconhecido este facto e partindo do pressuposto de que a auto-avaliação das instituições escolares é necessária para o desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa, decidimos realizar esta pesquisa, cujos objectivos se centram no conhecimento das práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas da RAM e nas expectativas dos Presidentes/Directores das escolas públicas do ensino básico (EB123 e EB23), ensino secundário (EB 23/S e ES) e

escolas profissionais semi-públicas (EFP) da RAM, relativamente à implementação do processo por imposição legal ou por indicação da Direcção Regional da Educação da RAM. Foi simultaneamente nosso propósito proceder à construção de uma listagem de indicadores para a auto-avaliação das escolas.

Para melhor caracterizar a questão central desta investigação, equacionaram-se as seguintes interrogações:

1. que práticas de avaliação são desenvolvidas pelas escolas públicas do ensino básico e secundário e escolas profissionais semi-públicas da RAM?
2. que expectativas têm os presidentes ou directores de escola relativamente a uma eventual implementação do processo de auto-avaliação nas escolas públicas da RAM?
3. que indicadores são sugeridos para a construção de um referencial para a auto-avaliação das escolas?

Para dar resposta a estas questões, empreendemos um trabalho de campo que envolveu um universo de trinta e um indivíduos, que desempenham as funções de Presidentes/Directores de escola. Construímos e aplicamos um inquérito por questionário para proceder à recolha de informação, cuja análise viabilizou respostas às interrogações enunciadas.

O trabalho da investigação desenvolvido foi estruturado em duas partes, que se dividem em seis capítulos.

Da parte I consta do enquadramento teórico e integra três capítulos.

No capítulo 1, consagrado à perspectiva da auto-avaliação de escolas, definimos o conceito de avaliação, fundamental à investigação realizada. Referimos modalidades, com particular destaque para a auto-avaliação e aludindo apenas à avaliação externa e mista, distinguimos as suas dimensões (diagnóstica, formativa e sumativa) e identificamos destinatários, funções e finalidades, de acordo com a revisão da literatura a que procedemos.

No capítulo 2 revimos a situação portuguesa no que respeita a trajectos de avaliação das escolas. Actualmente, é impensável dissociar Portugal da Europa dado o seu estatuto de estado-membro da UE. Neste sentido, apresentamos experiências de avaliação em Portugal delineadas em vários programas e projectos – *Observatório da Qualidade da Escola*,

Projecto-piloto europeu *Avaliação da Qualidade na Educação Escolar*, *Projecto Qualidade XXI*, *Avaliação integrada das escolas*, *Efectividade da auto-avaliação das Escolas*, Programa *Avaliação de Escolas Secundárias* e *Projecto Melhorar a Qualidade* – que, embora com identidade própria e objectivos específicos, convergem todos para a procura de práticas de auto-avaliação de escola. A legislação portuguesa fornece enquadramento normativo que orienta as práticas de auto-avaliação de escola no território nacional. Daí nos termos debruçado também, neste capítulo, sobre o suporte legal que regulamenta esta problemática no nosso país, quer em território continental, quer na Região Autónoma dos Açores.

No capítulo 3 centramo-nos no desenvolvimento do processo de auto-avaliação articulado com um modelo de gestão de qualidade em contexto educativo. Começamos por referir e caracterizar sumariamente os tópicos que integram o processo de auto-avaliação da organização escolar e que concernem, essencialmente, aos elementos envolvidos neste processo, à sua organização como grupo de trabalho, à sua responsabilidade na criação de um clima de trabalho favorável à actividade a desenvolver. Seguidamente, enumeramos alguns desafios com que a instituição escolar pode deparar-se ao tentar implementar o processo avaliativo. Neste capítulo, após termos referido várias incertezas relativas à escolha do modelo de auto-avaliação a aplicar, indicamos o modelo que, actualmente, é mais consensual, no espaço educativo, em relação à auto-avaliação: o modelo CAF (Common Assessment Framework) ou, em português, ECA (Estrutura Comum de Avaliação).

A parte II, correspondente ao estudo empírico, integra três capítulos (capítulos 4, 5 e 6).

O capítulo 4 diz respeito à metodologia da investigação. Em primeiro lugar, definimos o objecto e objectivos da investigação e equacionamos as questões que orientaram este estudo. Seguidamente, procedemos ao enquadramento metodológico assente na referencialização e, posteriormente, referimos o universo inquirido, ao qual foi aplicado o instrumento de recolha de dados para o efeito construído. Após termos explicado a sua concepção e estrutura, mencionamos os procedimentos respeitados para a sua aplicação.

O capítulo 5 refere-se à análise dos resultados. Iniciamos com a caracterização dos respondentes e dos estabelecimentos escolares alvo do estudo, continuando com a apresentação, análise e interpretação individualizada às questões da parte III do questionário, relativas às práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas, quer ao nível da avaliação externa/intervenção inspectiva, quer ao nível da auto-avaliação da escola, sendo que esta

última se refere exclusivamente ao período após a publicação da Lei que regulamenta a auto-avaliação no nosso país.

Posteriormente, procedemos à análise das questões da parte III agrupadas em função dos objectivos geral e específicos desta investigação. Metodologia idêntica foi adoptada para a parte IV do questionário respeitante às expectativas dos inquiridos face a uma futura implementação do processo de auto-avaliação nas escolas da RAM. Assim, procedeu-se à apresentação, análise e interpretação dos resultados, de acordo com os objectivos específicos definidos para esta parte do questionário.

Concluimos o capítulo 5 com a construção do referencial para a auto-avaliação das escolas. Assim, inicialmente, detivemo-nos sobre uma análise comparativa entre as práticas e as expectativas dos inquiridos em torno do processo de auto-avaliação das escolas e, posteriormente, fizemos uma selecção de indicadores para a construção do referencial, devidamente hierarquizados, de acordo com a média obtida em cada questão da parte IV do questionário.

No último capítulo (capítulo 6) procedemos à discussão dos resultados e apresentamos as conclusões finais. Por fim expressamos as nossas sugestões para futuras investigações.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – AUTO-AVALIAÇÃO DE ESCOLAS: NECESSIDADE OU OBRIGAÇÃO?

1. Termos e conceitos em avaliação escolar

1.1. Significado e evolução do conceito de avaliação

O Homem sentiu sempre a necessidade de se conhecer a si e aos outros. Como tal, desenvolveu experiências tão diversas a ponto de o conhecimento se tornar cada vez mais complexo e específico, constituindo-se a Filosofia, as ciências jurídicas, as ciências relacionadas com o estudo da vida, etc. À medida que o tempo passou, surgiu a necessidade de avaliar essas experiências e esse conhecimento. Nos nossos dias, a avaliação tornou-se indispensável e encontramos-la nos domínios educativo, empresarial, hospitalar, entre outros. A necessidade de avaliar advém dos ajustamentos que ela permite realizar, pois o conhecimento dum realidade constrói-se permanentemente. Esta mutação constante obriga a julgamentos que devem ser mais ou menos distanciados e rigorosos, tendo em conta o que se pretende atingir e a ideia dos resultados obtidos.

À palavra *avaliar* podemos atribuir variadíssimos sentidos, como: medir, seleccionar, acreditar, quantificar, classificar, aferir. Nesta acepção, a tónica está no rigor que ela proporciona ou que se quer que ela proporcione. No entanto, *avaliar* ainda pode significar aprender, dialogar, melhorar, compreender. Nesta perspectiva, ao significado associamos a ideia do conhecimento adquirido e partilhado a partir dela.

Devido à complexidade resultante desta plurissignificação, Branco e Fernandes (1990) realçam a avaliação como um processo importante e indispensável em qualquer projecto ou em qualquer programa, cuja credibilidade seja imprescindível.

Segundo Tyler (1942, citado por Stufflebeam e Skinkield, 1987: 92) *o processo da avaliação é, essencialmente, um processo que determina até que ponto os objectivos educativos terão sido alcançados mediante os programas curriculares e de ensino*. A diversidade significativa da avaliação pode levar-nos muitas vezes a confundir *avaliar* com *medir* o erro ou o desvio entre um objecto pré-definido em função dos resultados esperado e previsto. Deste modo, ela (avaliação) confundir-se-á com a verificação da consecução dos objectivos de um programa, relacionando-se com a capacidade de determinar, sistemática e objectivamente, o valor ou o mérito de determinado indivíduo e/ou objecto.

Por outro lado, Hadji (1994), para entender a avaliação, defende que são condições *sine qua non* a verificação, a localização e o julgamento. É, pois, necessário: 1) verificar a presença de algo esperado (o conhecimento, a competência, o saber-fazer e o saber-como); 2) localizar algo (indivíduo, instituição, projecto, etc.) relativamente a uma determinada norma e/ou critério e 3) julgar, em termos valorativos (balanços, notas reflexivas, declarações de intenções, etc.).

Acrescenta ainda que *avaliar significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis da realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor e daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação* (1994: 29). O mesmo autor chama a atenção para o facto de a avaliação ser um *acto pelo qual se formula um juízo de valor incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação: dados que são da ordem do facto em si e que dizem respeito ao objecto real a avaliar; dados que são da ordem do ideal e que dizem respeito a expectativas, intenções ou a projectos que se aplicam ao mesmo objecto* (Hadji, 1994: 31).

No mesmo sentido, Lesne (1984, citado por Rodrigues, 1999: 25) recorre aos termos *referente* (correspondendo aos *dados da ordem do ideal*) e *referido* (correspondente a *dados da ordem do facto*). Para Lesne, *avaliar significa pôr em relação, de uma forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)*.

TenBrinck (1974 e 1982, citado por Alves, 2002: 57), numa perspectiva sintética, entende que a avaliação *consiste num processo de recolha de informação, com vista à formulação de juízos que possibilitem a tomada de decisões*. Assim, a avaliação conceptualiza-se como sendo um processo (e não como uma prova) cuja função é examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações (referido) e um conjunto de critérios (referente) cujo intuito corresponde à tomada de decisões ponderada.

Com efeito, a avaliação pode representar também a tomada de decisões. Peralta (2002: 27) sustenta que *avaliar corresponde a uma recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor capaz de propiciar a tomada de decisões*.

A produção do juízo de valor pode ser interpretada como a meta a ser alcançada no acto de avaliar. Do mesmo modo, também Pacheco (2002: 59) defende que *avaliar é decidir na base de um juízo de valor, formulado sobre um processo de recolha de dados, em função de critérios bem definidos*.

Neste trabalho assume-se que a avaliação termina na formulação do juízo de valor e que antecede imediatamente a tomada de decisão, mas não se confunde com ela. Entende-se que avaliar e decidir são operações distintas. De acordo com Alaíz et al., (2003), o conceito de avaliação a ser utilizado pode ser esquematizado conforme mostra a seguinte figura:

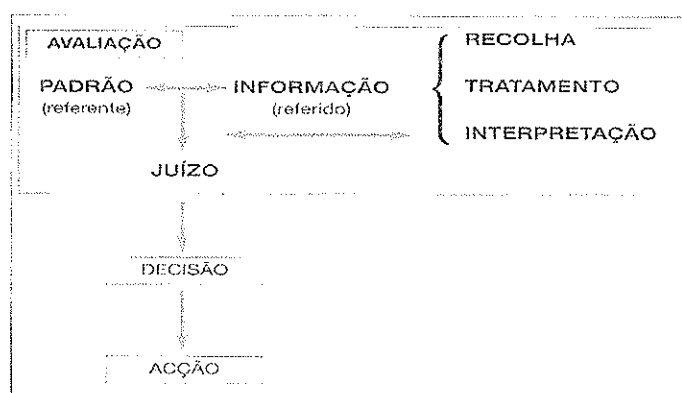


Figura n.º 1 – Conceito de avaliação (Alaíz et al., 2003: 10).

A avaliação consubstancia-se na recolha e tratamento de informação que, constituindo o referido, permitem a comparação por sua vez expressa num juízo de valor, com um padrão: o referente.

Da multiplicidade de definições da avaliação no âmbito educativo, resulta uma pluralidade de actividades. Durante o processo avaliativo, podemos considerar o carácter aleatório de algumas das seguintes fases, resultantes de um conjunto de práticas construtivas: observar, medir, determinar o mérito, formular juízos de valor, tomar decisões, fundamentar o processo e os seus critérios, reflectir acerca dos seus resultados, orientar, ordenar, confrontar, explicar, etc. Destas fases processuais sobressai a transversalidade da reflexão, devido ao carácter de articulação por ela implicado.

Para Barbosa (1995), a evolução do conceito e das práticas de avaliação pode ser esquematizada em quatro momentos designados por *quatro gerações de avaliação* as quais são sintetizadas da seguinte forma por Góis e Gonçalves (1999a):

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
1.ª Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
2.ª Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objectos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
3.ª Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
4.ª Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista

Quadro n.º 1 – Resumo das quatro gerações de avaliação (Góis e Gonçalves, 1999a: 29).

Na contemporaneidade continuam a realizar-se avaliações de segunda, terceira e, até mesmo, de primeira geração. Não obstante tratar-se da geração mais difícil, os autores consideram mais adequada à melhoria do desempenho das escolas a avaliação de quarta geração. Esta tem em conta a diversidade de interesses em presença e dá-lhes voz, criando um espaço público de reflexão sobre as finalidades da escola e seus modos de organização e funcionamento.

1.2. Avaliação institucional escolar: modalidades de avaliação

Embora possamos distinguir as modalidades de avaliação interna, externa e mista, deter-nos-emos com mais pormenor na primeira destas modalidades, visto ser a que constitui o foco de análise desta investigação.

1.2.1. Avaliação interna/auto-avaliação

A avaliação interna da escola é entendida como sendo aquela em que o processo é realizado, exclusivamente (Casanova, 1992; Rocha, 1999; Marchesi, 2002; Díaz, 2003; Dias, 2005) ou quase exclusivamente (Meuret, 2002; Alaiz *et al.*, 2003), por pessoas que fazem parte da comunidade educativa da escola.

É frequente confundir-se os conceitos de avaliação interna e auto-avaliação. Casanova (1992) entende que a auto-avaliação é uma forma de avaliação interna. Para esta autora, a auto-avaliação consiste numa avaliação que os docentes fazem deles próprios, ou sobre a organização da qual fazem parte.

Segundo Meuret (2002: 39) a avaliação interna *pode ser conduzida por pessoas externas à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação)*. Entende-se que há auto-avaliação quando esta *é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso*. Segundo o mesmo autor, a definição de auto-avaliação deve assentar em *dois critérios políticos: quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola*.

Tendo presente o crescimento da autonomia que é atribuída à escola e às constantes mudanças a que temos vindo a assistir no seio da sociedade, há que criar e fomentar na escola dispositivos de avaliação interna que funcionem, quer como prestação de contas (Lafond, 1998; Thurler, 2001; Azevedo, 2005), quer como mecanismos de aprendizagem da escola (Santos Guerra, 2001).

Ao nível das diligências, a avaliação interna pode surgir por vontade da própria escola, iniciativa interna, ou por proposta ou imposição feita por instâncias externas, iniciativa externa (Aragón e Juste, 1999; Rocha, 1999). O facto da avaliação interna emergir de uma decisão consensual no interior da escola e de ser desenvolvida pelos próprios actores apresenta potencialidades (Santos Guerra, 2002a e 2002b; Dias, 2005) na prestação de contas à sociedade (inerentes à autonomia das escolas) e na sua necessidade de aprender (Santos Guerra, 2001). Estas potencialidades resultam de um conjunto de aspectos característicos da avaliação interna, a saber:

- a possibilidade de se conseguir um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar (a história, as principais características da escola, as dinâmicas, os projectos, os sectores, o meio envolvente, entre outros aspectos) e a implicação dos actores no processo de avaliação;
- o trabalho sistemático de recolha, de análise e de divulgação de informação;
- o facto de a avaliação ser vista como uma actividade que é desejada e benéfica;
- a valorização do conhecimento produzido por parte dos diversos actores da comunidade educativa da escola;
- a possibilidade de uma melhor aceitação das recomendações resultantes da avaliação.

Tal como Alves (2003a: 328), defendemos que os resultados da avaliação interna *têm mais possibilidades de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da escola*, pois esta forma de avaliação tem em conta a especificidade da escola que possibilita um melhor conhecimento e uma melhor compreensão da realidade escolar.

Aragón e Juste (1992) entendem que a avaliação interna poderá ser a única modalidade capaz de proporcionar a dimensão formativa da avaliação, possibilitando à escola alcançar a sua melhoria, ou, mais especificamente, possibilitar à escola aprender no seio desta sociedade em permanente mudança (Santos Guerra, 2001).

Nesta modalidade de avaliação são levantados alguns problemas sendo que um primeiro se prende com o carácter complexo da avaliação que torna a escola, simultaneamente, *objecto e sujeito* da avaliação (Casanova, 1992; Dias, 2005). Segundo Casanova (1992: 49), *ser avaliado e avaliador tem as suas vantagens. Não obstante, existem informações que são difíceis de obter estando o avaliador implicado na actividade avaliada, porque lhe faltam distância e objectividade.*

Para Meirieu (1989, citado por Hadji, 1994: 53) o problema da avaliação interna centra-se, fundamentalmente, na *distância fecunda* que tem que haver, como a que se *estabelece entre os actores sociais que gerem democraticamente a vida do estabelecimento e que, ao tornarem-se responsáveis por esta, exercem simultaneamente funções de regulação.* Assim, na realidade, podemos assistir a uma desigualdade de direitos já que todos os actores têm de avaliar. Hadji (1994: 54) determina diversos níveis de intervenientes, a saber:

- *o de simples fornecedor de informação que, por exemplo, dá a preencher um questionário preparado por outros;*
- * *o de produtor de informação que determina os indicadores e constrói um questionário adaptado;*
- *o de avaliador propriamente dito que, depois de ter definido os critérios, trata as informações produzidas através da utilização dos instrumentos de avaliação e formula o juízo final.*

Rocha (1999) aponta para um conjunto de aspectos presentes na escola que cria os referidos problemas na avaliação interna da escola: o individualismo docente, a ausência de formação e de apoio técnico na área da avaliação, a falta de tempo, a desmotivação dos docentes

(principalmente quando a iniciativa é externa), a subjectividade dos avaliadores e as rotinas implantadas na escola.

Para Marchesi (2002: 35) são fundamentalmente dois os processos que se colocam à avaliação interna da escola: a dificuldade em garantir uma *suficiente objectividade na avaliação* e a inexistência de um *quadro de referências externo* que ajude a escola a interpretar a sua avaliação.

Dias (2005: 33), acrescenta que o facto da avaliação interna ser um processo complexo e moroso pode levar a *fraccionar a realidade*, podendo assim, correr-se o risco de uma descontextualização dos dados e da reconstrução de uma falsa realidade escolar.

Ainda que a avaliação interna contenha em si mesma um conjunto de problemas, esta é vista, pelas razões anunciadas, como sendo aquela que se deve privilegiar nas instituições escolares (Aragón e Juste, 1992; Casanova, 1992; Santos Guerra, 2002a e 2002b; Alves, 2003a; Alaiz e al., 2003; Dias, 2005;).

1.2.2. Avaliação externa

Avaliação externa é um modelo de avaliação em que o processo é conduzido por pessoas externas à escola (Aragón e Juste, 1992; Casanova, 1992; Alaiz *et al.*, 2003; Díaz, 2002; Marchesi, 2002;).

Por razões de ordem institucional, a avaliação externa emerge da necessidade de controlo institucional ao nível do sistema de ensino (Nóvoa, 1999; Afonso, 2000). Actualmente, num quadro evolutivo da autonomia de escola, a avaliação externa é vista como uma nova estratégia da administração central no intuito de responder ao *problema do défice da governabilidade* (Afonso, 2000: 211). A administração central, ao ceder uma parte do seu poder às escolas, está a procurar uma maior diversidade de soluções para a resolução dos problemas existentes no sistema educativo (Clímaco, 1990; Thurler, 2001, 2002) sendo, contudo, necessário que existam mecanismos que garantam a credibilidade, a transparência e a equidade deste mesmo sistema.

Vista como uma modalidade que se aproxima quer de um modelo de prestação de contas às entidades competentes (*accountability*¹), quer de um modelo de comparação de estabelecimentos de ensino (*assessment*²), a avaliação externa pretende observar quer os níveis de cumprimento normativo, quer a situação das aprendizagens relativamente aos objectivos definidos pela administração central. Assim sendo, esta modalidade é interpretada como uma forma/mecanismo de controlo, ou de prestação de contas (Aragón e Juste, 1992; Rocha, 1999; Santos Guerra, 2002a, 2002b; Dias, 2005) registando um maior enfoque na dimensão sumativa da avaliação do que na dimensão formativa.

Em Portugal a avaliação externa é realizada num plano nacional ou numa área educativa e assenta na aferição, na eficiência e na eficácia de conformidade normativa. Existem diversos serviços do Ministério da Educação (ME) responsáveis pela avaliação do sistema educativo e das escolas de ensino não superior. No entanto, a tarefa de desenvolver a avaliação externa das escolas em território continental cabe essencialmente à IGE, enquanto nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores a tarefa cabe às Inspeções Regionais de Educação, respectivamente, da Madeira e dos Açores.

As vantagens da avaliação externa dos estabelecimentos escolares estão relacionadas, sobretudo, com dois aspectos fundamentais: a possibilidade de uma maior objectividade³ (resultado quer do trabalho desenvolvido por pessoas qualificadas, quer de uma distância que o avaliador tem relativamente ao objecto avaliado – escola) e a oportunidade dos dados poderem ser analisados em comparação com outras escolas de características semelhantes, com o intuito de conhecer a situação da escola relativamente ao panorama geral (Casanova, 1992; ; Marchesi, 2002; Alaíz *et al.*, 2003).

A este propósito Marchesi (2002), alerta para a necessária atenção à forma como se processa essa comparação, visto que, quando ela é feita publicamente, poderá resultar num conjunto de efeitos negativos para a escola. Temos como exemplo, nas escolas portuguesas, a construção

¹ *Accountability* é um termo utilizado pelos anglo-saxónicos que se prende com a prestação de contas resultantes da responsabilidade que cada escola, dentro do quadro da sua autonomia, tem em dar a conhecer as formas como estão a ser geridas, os recursos disponibilizados e, fundamentalmente, os seus resultados.

² *Assessment* está relacionada com a possibilidade de comparar diversas escolas através de critérios homologados (Santos Guerra, 2003a).

³ Aragón e Juste (1992) referem que o facto de o avaliador não ter nenhum compromisso com a escola, principalmente nos casos em que a avaliação é imposta por entidades da administração central, contribui para que haja uma maior possibilidade da existência de objectividade e de credibilidade em todo o processo avaliativo.

de *rankings* das escolas secundárias. Com efeito, defendemos, tal como o autor, a confidencialidade dos dados, bem como a utilização dos mesmos com o objectivo de dar a conhecer à escola a sua situação face aos seus semelhantes.

1.2.3. Avaliação mista

Alaíz *et al.* (2003), propõem a designação de avaliação mista para a complementaridade das avaliações interna e externa que, conjuntamente, oferecem uma leitura mais completa do objecto de avaliação.

No campo da avaliação, o lugar do avaliador face ao objecto tem suscitado variados debates (Hadji, 1994). Questiona-se, no caso da avaliação de escola, quem estará melhor colocado para avaliar: um avaliador externo ou um avaliador interno? A resposta a esta questão não é simples pois não depende apenas exclusivamente da posição do avaliador. Como constatamos, existem outras questões que estão ocultas e que devemos ter em conta, nomeadamente, questões de ordem política: quem decide o conteúdo e a forma de todo o processo avaliativo? Quem analisa e interpreta os resultados com vista a um juízo de valor sobre a escola? Neste sentido, Hadji (1994: 54), acrescenta o facto da *forma da avaliação* e do *seu objecto privilegiado* estarem ligados à *natureza do actor que verdadeiramente dispõe do poder de avaliar. Não podemos dissociar a questão «quem?» de questões deontológicas (quem tem o direito?) e «políticas» (quem tem poder?)*.

Embora a avaliação interna e a avaliação externa sejam, por vezes, apresentadas como opostas partilhamos da mesma opinião defendida por diversos autores⁴, que sustentam a existência de uma cooperação entre as duas modalidades, sendo possível, desta forma, a supressão das limitações que cada uma delas apresenta. É neste sentido que Azevedo (2000) afirma ser necessário o favorecimento de um trabalho de cooperação entre as duas modalidades, uma vez que ambas são apresentadas como indispensáveis para a melhoria do sistema educativo em geral, e da escola, em particular. Esta mesma perspectiva é partilhada por Casanova (1992: 49), que diz escolher ambas as avaliações (avaliação interna e externa) porque existem complementaridades: *a primeira favorece a avaliação formativa, a qual oferece dados permanentes sobre o funcionamento da escola, e a segunda garante que essa informação interna seja correcta e, conseqüentemente, que se está no caminho para alcançar as metas propostas*.

⁴ Aragón e Juste (1992); Casanova (1992); Azevedo (2000); Depresbiteris (2001); Alves (2003a); Dias (2005) e Pacheco (2003).

Afigura-se, assim, a necessidade de encontrar as formas mais adequadas para que a avaliação interna e a avaliação externa consigam conviver de forma saudável. Entendemos que a avaliação interna da escola deva ser aquela que se deve privilegiar, visto que, tal como já mencionámos, é a única que possibilita a melhoria da escola. Segundo Casanova (1992), a avaliação interna revela-se imprescindível para a escola porque lhe permite uma disposição permanente de informação passível de ser utilizada para regular as suas acções facilitando, assim, o percurso que a escola tem de percorrer para alcançar as metas/objectivos previamente definidos.

1.2.4. *Benchmark e Benchmarking*

As modalidades de auto-avaliação e de avaliação externa podem integrar-se ou serem complementadas por processos ditos de *Benchmarking*. Entende-se por *Benchmark* um ponto de referência. *Benchmarking* é a medida de um processo ou de uma organização em relação a uma meta interna (*Benchmarking* interno) ou externa (*Benchmarking* externo).

MacBeath e McGlynn (2002: 78), definem *Benchmark* como uma expressão que hoje se usa para designar “o processo de medir e comparar padrões de um determinado desempenho com os alcançados por outros, identificar melhores práticas, e desencadear os passos necessários para melhorar ou progredir”. No entender destes autores, passamos grande parte da nossa vida a fazer *Benchmarking* sem o sabermos (tiramos medidas, pesamo-nos, comparamo-nos com os vizinhos, com os colegas de profissão, seguimos a moda, adoptamos comportamentos e atitudes do grupo ou da classe a que pertencemos). Fazemo-lo na vida social e na escola quer para diagnóstico, quer para prestar contas, quer ainda para planear o trabalho educativo.

Não obstante, só quando se tornou evidente que o desempenho escolar poderia ser mais elevado e que o factor “desperdício” educativo existente (baixo nível de aprendizagens traduzido nas baixas classificações, nas passagens com deficiências múltiplas, retenção e abandono) era gerador de uma sociedade de desigualdades e pobre, por não desenvolver ao máximo o potencial do seu capital humano, é que o *Benchmarking* na educação se tornou uma estratégia determinada para introduzir maiores níveis de exigência.

O *Benchmarking* pode ajudar as organizações a avaliar o seu próprio desempenho, a estabelecer metas de desempenho realistas, a detectar novas ideias e práticas, a estimular a criatividade e a inovação do desempenho e, por fim, a implementar a melhoria em toda a organização.

1.3. Dimensões da avaliação

Existe, na investigação, a distinção entre as várias funções da avaliação que se podem agrupar essencialmente em três – orientar, regular e certificar – que se inserem, respectivamente, na avaliação diagnóstica, avaliação formativa e a avaliação sumativa.

1.3.1. Avaliação diagnóstica

Denominada por *avaliação do contexto* de acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987: 196-197), ou por *avaliação antes da acção* (De Ketele, 1988, citado por Figari, 1996: 99) a avaliação diagnóstica tem a função de *explorar ou [de] identificar algumas características de um aprendente [...] com vista a escolher a sequência de formação mais bem adaptada às suas características* (Hadji, 1994: 62).

O objectivo principal da avaliação diagnóstica prende-se com o estudo do estado global do objecto através da identificação das necessidades, do diagnóstico dos problemas que impedem que as necessidades sejam satisfeitas e a identificação das possíveis soluções dos problemas (Stufflebeam e Shinkfield, 1987).

A par da identificação das principais características do objecto, a avaliação diagnóstica também poderá averiguar se as metas, objectivos ou prioridades definidos estão de acordo com o estado global do objecto. Stufflebeam e Shinkfield (1987: 197) defendem que *qualquer que seja o objecto central, os resultados de uma avaliação do contexto devem proporcionar uma base sólida para ajustar (ou estabelecer) metas e prioridades e para designar as mudanças necessárias*.

Observando a escola como um aprendente podemos dizer que a função desta dimensão de avaliação consiste, fundamentalmente, na exploração e na identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos e no questionamento em torno da adequação entre as metas, os objectivos ou as prioridades e o estado actual da escola. A avaliação diagnóstica tem como função principal orientar (Hadji, 1994) o processo de aprendizagem da escola (desenvolvendo projectos ou programas que permitirão melhorar a escola). A exemplo de Hadji (1994), entendemos que só se sabe para onde se vai quando se conhece a situação de partida.

Por outras palavras, a escola só poderá definir o que pretende aprender após conhecer o que sabe. Consequentemente, torna-se fundamental que a escola saiba o seu ponto de partida (corresponde ao seu estado global) antes de iniciar o desenvolvimento de projectos ou de programas.

Com efeito, podemos dizer que os resultados da avaliação diagnóstica proporcionam uma orientação adequada quer do *comando operacional*, quer do *comando estratégico* (Thurler, 2001: 67-71), através das modalidades de auto-avaliação e de avaliação externa, respectivamente. Porém, entendemos que é no *comando operacional*, através da auto-avaliação, que os resultados da avaliação diagnóstica são mais utilizados.

Enquadrando-se na *perspectiva do conhecimento*⁵ (Alaíz *et al.* 2003: 31-32) a dimensão diagnóstica da avaliação proporciona um conhecimento sobre a situação actual da escola. Tal conhecimento, ao ser resultado da auto-avaliação de escola, faculta uma base de apoio para que os actores da comunidade educativa da escola consigam planear projectos ou programas capazes, por um lado, de resolver os problemas detectados e, por outro lado, de implementar as directrizes vindas do exterior. Quando o referido conhecimento resulta da avaliação externa, auxilia a tomada de decisões sobre o planeamento de novas reformas.

Ao nível metodológico, a avaliação diagnóstica poderá recorrer tanto aos métodos qualitativos como aos métodos quantitativos, pois ambos são privilegiados para recolher a informação suficiente para diagnosticar o estado actual da escola.

O resultado de uma avaliação diagnóstica – conhecimento do estado actual de um objecto (a escola, no nosso caso) – revela-se, segundo Figari (1996), uma tarefa difícil, devido essencialmente, à elevada quantidade de informação disponível. O avaliador, a partir da observação do objecto, é obrigado a seleccionar informação no intuito de o reconstruir.

1.3.2. Avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven e data de 1967 (Hadji, 1994; Leite e Fernandes, 2002; Alves, 2002;). Podendo ser denominada por *avaliação do processo* de acordo com Stufflebeam e Shinkfield (1987: 199), *a avaliação formativa é uma parte integrante do processo de desenvolvimento* (Scriven, *s.d.*, citado por Stufflebeam e Shinkfield, 1987: 345).

⁵ De acordo com Alaíz *et al* (2003: 31) a auto-avaliação de escola pode ser desenvolvida numa perspectiva de produção de conhecimento que *tem como principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola.*

Segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987), a avaliação formativa consiste numa comprovação contínua do modo como está a ser realizado o processo planeado. Assim, o mesmo autor destaca alguns dos objectivos da avaliação formativa, tais como:

- fornecer informação contínua sobre o ponto da situação das actividades do programa ou do projecto aos actores (o ritmo das actividades, o cumprimento do planeado e a utilização eficiente dos recursos disponíveis);
- proporcionar ajuda para alterar ou explicar o programa ou o projecto;
- apreciar o ponto de situação relativamente aos participantes no programa ou no projecto, bem como averiguar a capacidade de desempenho das suas funções;
- fornecer informação no sentido de comparar o planificado com o que está a ser realizado, estabelecer um inventário dos custos da realização e fornecer informações acerca do modo como os observadores e os participantes vêem a qualidade do trabalho.

A característica essencial desta dimensão, de acordo com Hadji (1994: 63), prende-se com o facto de *ser integrada na acção de «formação», de ser incorporada no próprio acto de ensino*. Assim, o seu objectivo principal é o de contribuir para a melhoria das aprendizagens, proporcionando informações aos actores envolvidos sobre os progressos ou retrocessos que se verificam durante o percurso de aprendizagem (Hadji, 1994).

Relativamente à escola, a avaliação formativa está associada a um conjunto de práticas variadas que integram o processo de aprendizagem, no intuito de fornecer a todos os autores da escola informações úteis sobre a situação em que se encontra a sua aprendizagem. Com efeito, os resultados da avaliação formativa têm como função regular o processo presente no desenvolvimento de projectos ou programas que permitam a melhoria da escola. Consequentemente, a avaliação formativa *tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica* (Hadji, 1994: 63).

Leite e Fernandes (2002: 41) definem três ideias-chave de uma prática avaliativa de dimensão formativa no processo de ensino-aprendizagem: *regular (processo); reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades)*. Sendo a escola o objecto de avaliação, podemos dizer que estes três eixos permitem estabelecer o que é importante para a escola melhorar, informá-la sobre as melhorias e identificar os seus êxitos e as suas dificuldades, para enriquecer ou remediar, respectivamente, as necessidades de aprendizagens. Neste sentido, Casanova (1992) refere

que a aplicabilidade da avaliação formativa torna possível a correcção de qualquer problema, bem como potencializa qualquer aspecto positivo.

Assim, a avaliação formativa enquadra-se numa *perspectiva do desenvolvimento*⁶ (Alaíz *et al.*, 2003: 32) e proporciona informação que ajuda a escola a regular os seus projectos ou programas que são necessários para conseguir alcançar aprendizagens significativas. Para Casanova (1992) não tem sentido esperar pelo fim de um processo ou de uma actividade para concluir que não se conseguiram alcançar os objectivos pretendidos. Isto é, através dos resultados da avaliação formativa é possível tomar conhecimento sobre os problemas durante o processo e, assim, corrigi-los para alcançar os objectivos pretendidos.

Sendo considerada como a dimensão mais adequada para o desenvolvimento constante do melhoramento da escola (Casanova, 1992) é imperativo que todos os actores da comunidade educativa da escola se envolvam em todo o processo (Aragón e Juste 1992; Casanova, 1992) visto que são eles os principais intervenientes no desenvolvimento da aprendizagem da escola. Assim, a dimensão formativa da avaliação consegue funcionar melhor quando inserida numa modalidade de auto-avaliação de escola (Aragón e Juste 1992).

Ao nível metodológico, a avaliação formativa reclama preferencialmente métodos qualitativos visto que estes proporcionam informação suficiente para conseguir reconstruir a complexa realidade escolar (Santos Guerra, 2003a). Neste sentido, entendemos a avaliação formativa como um *guia* que auxilia a escola na orientação do percurso mais eficaz para alcançar a aprendizagem desejada.

1.3.3. Avaliação sumativa

A avaliação sumativa consiste num balanço depois de um ciclo de aprendizagem, podendo revestir-se de duas formas: *uma avaliação no fim do período de formação, ou uma avaliação pontual, depois de uma ou várias sequências de aprendizagem* (Alves, 2002: 140). Esta dimensão da avaliação recai no(s) produto(s) ou no(s) resultado(s) (Casanova, 1992; Alves, 2002) da aprendizagem, tendo como objectivo principal verificar se foram alcançados os objectivos pretendidos (Alves, 2002). Entendida como *avaliação do produto* (Stufflebeam e

⁶ De acordo com esta perspectiva, a avaliação de escola *tem como finalidade reforçar a sua capacidade para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria* (Alaíz *et al.*, 2003: 32).

Shinkfield, 1987: 201) tem como principal objectivo averiguar ou verificar se o programa desenvolvido conseguiu satisfazer as necessidades diagnosticadas.

Conclui-se, portanto, que é sobre os resultados obtidos no final da aplicabilidade de um projecto ou de um programa que a avaliação sumativa incide. Numa perspectiva de *escola que aprende*, a avaliação sumativa recai sobre os resultados das suas aprendizagens. Fazer um balanço da situação da escola, num determinado momento, possibilita verificar se a escola conseguiu alcançar os objectivos pretendidos. Neste sentido, a avaliação sumativa é pontual; ocorre num momento concreto, centra-se, essencialmente, no resultado/produto da aprendizagem. O seu intuito é verificar e autenticar (Hadji, 1994), ou seja, responde a uma *lógica certificativa* (Alves, 2002: 143).

Com a dimensão sumativa da avaliação não se pretende modificar nem melhorar o processo de aprendizagem da escola, pretende-se, de acordo com Casanova (1992), determinar o valor positivo ou negativo do processo desenvolvido, ou seja, procura-se certificar se os objectivos pretendidos foram ou não alcançados. Com efeito, a avaliação sumativa tem, também, uma *função de controlo* (Alves, 2002: 140).

Podendo ser enquadrada numa *perspectiva da prestação de contas*⁷ (Alaíz et al., 2003: 30) a dimensão sumativa da avaliação encontra-se, sobretudo, na avaliação externa e incide, essencialmente, sobre os resultados dos alunos através de exames nacionais ou de provas de aferição promovidas por entidades da administração central. Contudo, a auto-avaliação de escola recorre também à avaliação sumativa para conhecer os resultados alcançados no final do desenvolvimento de projectos ou de programas promovidos pela própria escola. Nos dois casos, os resultados da avaliação sumativa possibilitam, por um lado, dar conta aos diversos intervenientes (externos ou internos à escola) acerca da concretização ou não dos objectivos pretendidos e, por outro lado, fornecem informações úteis que ajudam, a escola a responder às pressões vindas do exterior (inerentes à responsabilidade da autonomia) e que possibilitam à administração central desenvolver, por um lado, o *comando estratégico*, através da verificação do(s) impacto(s) dos programas ou das medidas adoptadas sobre as escolas e, por outro, a função de controlo – *a prestação de contas*.

⁷ A perspectiva da prestação de contas é *resultante da descentralização do sistema educativo, em que emerge a necessidade de transparência das dinâmicas da escola face ao poder do qual dependem – administração central e actores da comunidade educativa* (Alaíz et al, 2003: 30).

Ao nível metodológico, a avaliação sumativa ao centrar-se nos resultados ou nos produtos da aprendizagem recorre, sobretudo, a métodos de cariz quantitativo.

2. Destinatários da avaliação das instituições escolares

A questão dos destinatários da avaliação das instituições escolares não pode ser desligada da finalidade, da perspectiva, da sequência e consequência dessa mesma avaliação. A avaliação pode consistir em produzir conhecimento acerca da qualidade ou do estado das várias dimensões da escola ou ainda em reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria.

Caso o processo de avaliação das escolas resulte da iniciativa da própria escola, e se a principal finalidade da avaliação consistir em produzir conhecimento acerca da qualidade ou do estado das várias dimensões da escola – liderança, *ethos*, aprendizagens e ensino – ou ainda da escola como um todo, os destinatários da avaliação são, fundamentalmente, a gestão da escola e os professores. Mas, se a iniciativa parte da Administração Central, com o objectivo primeiro de produção de conhecimento sobre o sistema educativo, então o destinatário privilegiado é o Ministério da Educação.

Caso a perspectiva da avaliação tenha como objectivo reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria, os destinatários são todos aqueles que estão envolvidos mas com diferentes interesses na instituição escolar, nomeadamente: alunos, professores, pais e encarregados de educação, outras escolas, outros níveis de ensino, Estado, contribuintes e a sociedade em geral.

3. Perspectivas e finalidades da avaliação das organizações escolares

Chelimsky e Shadish (1999: 93) referem três perspectivas para a avaliação das instituições escolares – *a prestação de contas*, *a produção de conhecimento* e *o desenvolvimento da escola* – com finalidades, públicos e utilizadores diferenciados. Uma estão mais associadas à avaliação externa, enquanto outras estão mais associadas à auto-avaliação.

A *prestação de contas* tem sido implementada sobretudo em sistemas educativos relativamente descentralizados uma vez que a delegação ou transferência de poder do centro para a periferia (nomeadamente para os serviços regionais e locais) e a progressiva autonomia das escolas reduziram o controlo que os órgãos da administração central exerciam

tradicionalmente sobre as escolas. A pressão para que as organizações prestem contas é, habitualmente, mais forte em contextos assinalados por um clima de desconfiança face ao serviço público de educação. Neste sentido, Alaiz *et al.* (2003: 31) afirmam que *a prestação de contas insere-se, assim, numa filosofia de transparência da acção da escola, face aos poderes públicos que a suportam (o Estado e, em geral, os cidadãos contribuintes) e aos utilizadores (pais e alunos).*

Deste modo, exige-se uma análise rigorosa dos resultados obtidos pelos alunos, dos processos desenvolvidos pela escola, da utilização que é feita dos recursos. Garante-se assim o fornecimento de dados sobre o desempenho e a eficácia da escola e verifica-se se existe uma correspondência entre o investimento feito (recursos materiais, humanos, financeiros) e o produto final (resultados dos alunos). Esta informação destina-se ao público em geral, porque subsidia a escola através dos seus impostos, e os pais, em particular, uma vez que são entendidos como utilizadores do serviço. Assim, pais e público *devem ser informados acerca da eficácia da escola (traduzida nos resultados dos alunos), da adequação, relevância e pertinência dos processos utilizados e da gestão que é feita dos recursos* (Alaiz *et al.*, 2003: 31).

Os resultados de uma avaliação orientada para a prestação de contas podem constituir um instrumento útil na gestão da escola porque essa mesma avaliação poderá conduzir à apresentação de medidas que visem a melhoria da escola, uma vez que fornece informação relevante acerca das diferentes dimensões da própria escola.

A *prestação de contas* enquadra-se nas modalidades de avaliação externa (realizada por avaliadores externos) e auto-avaliação (desenvolvida por elementos internos à instituição). Entendemos que, para além da responsabilidade face ao exterior (meios de comunicação social, autoridades locais e público em geral), existe a responsabilidade primeira de prestar contas internamente (justificar os resultados dos alunos, os abandonos, a discrepância entre os resultados de um professor e os de outros, as diferenças entre as classificações internas e os resultados dos exames).

Relativamente à avaliação da instituição escolar para a *produção de conhecimento* tem como principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola. Avaliações deste tipo podem ser da iniciativa da própria escola (que deseja saber mais de si mesma), do poder central (com o objectivo de produção de conhecimento sobre o sistema educativo para

posterior tomada de decisão) e, principalmente, da iniciativa de instituições académicas (no âmbito de programas nacionais ou internacionais), assim como da iniciativa de investigadores.

Avaliações desenvolvidas nesta perspectiva têm como receptores, sobretudo, a gestão escolar e os professores. São estes elementos que contactam de forma mais próxima com os avaliadores. Este tipo de avaliação fornece informação pertinente que pode ser utilizada por professores, alunos e gestão escolar.

Esta perspectiva da avaliação da instituição escolar *aproxima-se da avaliação diagnóstica, uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas, quer através da auto-avaliação, quer através de avaliações conduzidas por entidades externas* (Alaiz et al., 2003: 32).

Por fim, a avaliação da escola na *perspectiva do desenvolvimento* tem como finalidade reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu próprio processo de melhoria. Os resultados da avaliação são utilizados, declaradamente, para planear e implementar as acções que levam à melhoria da escola, quer se trate do desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, do desenvolvimento organizacional ou, até mesmo, da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Os privilegiados dos resultados deste tipo de avaliação são, tal como na perspectiva da produção de conhecimento, os professores, alunos, pais e comunidade em geral. A estes actores juntamos a gestão escolar, professores de apoio e outros técnicos educativos como os potenciais utilizadores dos resultados da avaliação pois, a partir destes resultados, poderá ser concebido o plano de melhoria da escola de forma a serem reforçados os pontos fortes e ultrapassar os pontos fracos.

Nesta óptica, a dimensão da avaliação mais apropriada é a da auto-avaliação porque é contextualizada, porque envolve os actores locais e porque tem a vantagem de fornecer informações imediatas para principiar processos de melhoria.

A auto-avaliação é um processo social que só pode ser conduzido se o conjunto dos actores locais assim o desejar e se, simultaneamente, a todos envolver. Este envolvimento manifesta-se em proveitos individuais (conhecimentos, competências desenvolvidas) e proveitos para a

própria escola na medida em que fica mais informada e com maior capacidade de iniciativa para tomar decisões fundamentadas sobre as prioridades e direcções do seu próprio desenvolvimento (Hopkins, 1992).

Das três perspectivas da avaliação da escola apresentadas destaca-se a avaliação numa perspectiva de desenvolvimento. Não obstante, salienta-se que as outras duas formas de avaliação podem também ser apropriadas pela escola para estabelecer os seus objectivos, prioridades e estratégias de desenvolvimento. Portanto, qualquer processo de auto-avaliação contém em si uma perspectiva de prestação de contas face à comunidade educativa, possui potencialidades para produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões da escola e prepara a própria escola para o confronto com a avaliação externa e para o aprofundamento da sua autonomia.

4. A melhoria eficaz da escola

A melhoria eficaz da escola surge no âmbito da questão relacionada com o *para quê o processo de auto-avaliação das instituições escolares?*

Após gerações de programas dos movimentos da *Eficácia Escolar* e da *Melhoria Escolar* (Internacional School Improvement Project, Halton Project, Accelerated School Project, Improving the Quality of Education For All, School Make a Difference, Success for All, entre muitos outros) desenvolveu-se, nos anos 90, um movimento teórico-prático denominado *Melhoria Eficaz da escola* que se suporta destas duas correntes.

Ao longo destas últimas décadas a investigação educacional tem procurado resposta para duas questões capitais relativas à escola, a saber: *Quais são as actividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos? Como é que se consegue que a escola seja melhor do que é actualmente?* (Alaiz et al., 2003: 34).

As investigações relacionadas com a eficácia da escola têm concentrado o seu trabalho na qualidade e na equidade da educação, de forma a compreender a razão que leva algumas escolas a serem mais eficazes do que outras e quais as características que se encontram associadas a essas escolas. Por outro lado, os trabalhos desenvolvidos relacionados com a melhoria da escola têm patenteado a sua atenção nos processos que as escolas desenvolvem para obter mais sucesso e sustentar a sua melhoria (Stoll e Wikely, 1998). A integração destes dois paradigmas é alcançada pela corrente designada melhoria eficaz da escola (Effective

School Improvement).

A investigação sobre eficácia desenvolveu-se como reacção a alguns estudos que chegaram à conclusão que a origem familiar dos alunos era o factor com maior influência nos resultados escolares dos alunos. Para refutar esta opinião realizaram-se estudos que mostraram que algumas escolas eram mais eficazes do que outras, ou seja, que escolas com as mesmas características e servindo populações escolares idênticas obtinham resultados diferentes (Alaiz *et al.*, 2003).

Assim, no entender de Stoll e Fink (1996) uma escola eficaz é aquela que:

- promove o sucesso de todos os alunos, para além do que deles pode ser esperado, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e a sua origem familiar;
- assegura que cada aluno consiga o melhor desempenho possível;
- tem em conta todos os aspectos de desenvolvimento dos alunos;
- está num processo contínuo de melhoria, ou seja, orienta o seu trabalho para manter níveis de desempenho elevados.

Definição mais simples é proposta por Mortimore e Stoll (1997); a escola eficaz é aquela em que os alunos progredem mais do que aquilo que poderia ser esperado tendo em conta as suas aprendizagens anteriores, a sua origem familiar, o meio envolvente, etc.

Paralelamente à investigação relacionada com a eficácia surge o movimento da melhoria da escola que dedica particular atenção aos processos desenvolvidos nas escolas tendentes ao seu aperfeiçoamento. No entender de Stoll e Fink (1996) a melhoria da escola é considerada como um processo em que a escola:

- melhora os resultados dos alunos;
- foca-se no ensino e na aprendizagem;
- desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança;
- define os seus princípios orientadores;
- analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento;
- define estratégias para alcançar os objectivos;
- tem em conta as condições internas necessárias à mudança;
- mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência;

- monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

Sintetizando, podemos dizer que o objectivo último da melhoria da escola consiste em atingir um conjunto de objectivos que fomentarão a aprendizagem, o desempenho e o progresso dos alunos.

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

Quadro n.º 2 – Comparação entre os paradigmas da eficácia e da melhoria (Stoll e Wikeley, 1998: 76).

As correntes ligadas quer à eficácia quer à melhoria proporcionaram inúmeros avanços, especialmente na identificação de factores de eficácia e de processos utilizados pelas escolas para produzir mudanças bem sucedidas. No entanto, nenhuma delas conseguiu responder a todos os problemas que atravessam os sistemas educativos na sociedade pós-moderna. Houve a necessidade de estreitar a cooperação entre estas duas correntes, no sentido de procurar soluções conjuntas integrando os contributos de uma e outra corrente. Foi neste contexto que se desenvolveu uma nova abordagem à escola conhecida por melhoria eficaz da escola.

Segundo Alaiz *et al.*, (2003: 38) o conceito de melhoria eficaz é suportado pelos seguintes princípios:

- *os objectivos e o sucesso de melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro;*
- *o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais a esses resultados;*
- *o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para uma outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola;*
- *os professores são centrais na condução de todos os esforços em direcção à eficácia e à melhoria;*
- *a melhoria eficaz escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria.*

Assim, a melhoria eficaz da escola substancia-se em dois tipos de resultados:

- *os resultados intermédios, respeitantes à melhoria dos processos dinamizados a nível de escola e da sala de aula, os quais devem ser avaliados em conformidade com os critérios de melhoria;*
- *os resultados dos alunos, ponderados em termos cognitivos, de atitudes ou de competências, os quais devem ser avaliados segundo critérios de eficácia (idem, ibidem)*

Estes autores, citando Reeztig (2001), propõem o quadro de referência para a melhoria eficaz da escola que reproduziremos na figura 2.

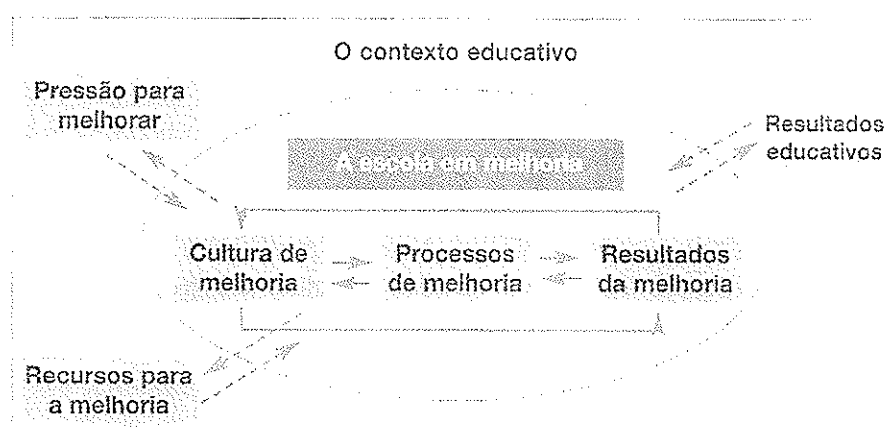


Figura n.º 2 – Referência para a melhoria eficaz da escola (Alaiz *et al.*, 2003: 40).

Podemos constatar uma visão de conjunto de todos os factores que podem facilitar a melhoria eficaz da escola, podendo servir para influenciar as práticas educativas, embora não possa em caso algum, determinar como é que uma escola singular, num país específico, deve proceder para alcançar a sua melhoria eficaz. Abarca factores a nível do contexto e a nível de escola que, de alguma forma, podem influenciar a melhoria eficaz. Trata-se apenas de um guia orientador de acção e não de um modelo a seguir rigidamente, independentemente do contexto em que se insere.

5. Funções e finalidades da auto-avaliação escolar

Clímaco (1992: 88-89) reconhece duas funções nos processos de auto-avaliação das instituições escolares, as quais, no nosso entender, permanecem, ainda que teoricamente, interligadas:

1. *função de orientação* na medida em que permite comparar cada um dos estabelecimentos com base em referentes académicos e nacionais. É a função de orientar a evolução da escola, o que pode ser interpretado como uma forma de controlo e de prestação de contas, no sentido em que *o controlo tem por objecto verificar o grau de conformidade entre os fenómenos que ocorrem numa dada situação e um modelo preexistente de referência* (Hadji, 1994: 71);
2. *função de gestão educativa* que conduz à reflexão sobre a capacidade de utilização dos recursos.

Tendo em atenção a função de gestão educativa proposta por Clímaco (1992), Simons complementa a perspectiva ao afirmar que *[é] necessário muito apoio e formação auxiliar para determinar e manter a auto-avaliação das escolas como um processo [...]. Existem capacidades técnicas a adquirir, capacidades sociais a desenvolver e capacidades de análise e apresentação a aperfeiçoar* (Simons, 1993: 167). Só assim a auto-avaliação permite clarificar a compreensão do que se pretende fazer: *manter e incrementar a moral e a união dos membros da organização, disponibilizar informação sobre aspectos da instituição, facilitar os níveis de coordenação, desenvolver o diálogo e a participação, promover o intercâmbio e as experiências e possibilitar o desenvolvimento profissional* (Garín Sallán, 2002: 123).

A auto-avaliação é percebida como um mecanismo capaz de melhorar a acção, de permitir aos actores melhorarem as suas *performances* e, conseqüentemente, beneficiarem dela, adoptando uma postura mais participativa.

Nesta perspectiva, diversos autores (Casanova, 1992; Simons, 1993; Hadji, 1994; Balzan, 1995; Rocha, 1999; Azevedo, 2002a; Santos Guerra 2002a, 2002b e Marchesi, 2002) acreditam que os processos internos de avaliação são indispensáveis para a melhoria do funcionamento das escolas e da qualidade educativa. Isto porque os programas de avaliação são alicerçados numa iniciativa que parte essencialmente da escola (das suas necessidades e interesses; das suas especificidades) e contam com o envolvimento dos professores e da comunidade educativa. Estes programas de avaliação podem ainda recorrer a avaliadores externos que facilitam *aos protagonistas a emissão de um juízo mais fundamentado e mais rigoroso do que o feito, apenas, a partir da sua perspectiva interna* (Marchesi, 2002: 17). Neste contexto, *a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento*

organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas (Simons, 1993: 163).

Os processos de desenvolvimento referidos por Simons pressupõem uma tese essencialmente democrática, baseada nos valores fundamentais da comunidade e nas relações de responsabilidades mútuas. Presume-se, assim, que todo o processo de avaliação seja sustentado na justiça e na moderação e que o respeito pelas pessoas se constitua como um valor de referência. A condução e disseminação da avaliação pressupõem a articulação com as vertentes política, académica e administrativa e é assumido que a avaliação é um meio para atingir um fim. *A avaliação é um fim em si mesmo mas deve ser encarada como uma parte integrante da organização escolar, tornando-se assim portadora de uma teoria da mudança do trabalho escolar como um todo* (Simons, 1993: 164).

Ao processo de avaliação está associada uma filosofia de autonomia que procura diminuir o número de regras centralizadas ou de orientações de forma a dar a cada escola uma maior capacidade para a tomada de decisões. No entanto, Barroso (1998a: 54) adverte que *o reforço da autonomia das escolas não pode ser visto como um problema de gestão das escolas, mas sim, como um problema global da administração do Estado sobre o sistema educativo no seu conjunto (...)*.

6. Avaliação e ranking das escolas

Havendo legitimidade na avaliação do desempenho escolar, não é fácil chegar a um consenso sobre o modo como realizá-la. Não podendo os docentes e as escolas serem juízes em causa própria, também não é justo fazer depender essa avaliação apenas dos resultados dos alunos (obtidos em exames nacionais). Ignorando esta polémica, os governantes portugueses decidiram avançar com a elaboração do primeiro *ranking* de escolas no final do ano lectivo 2001 – 2002 tendo por base apenas os resultados dos exames nacionais do 12º ano. A medida tomada pelo Ministério da Educação foi aplaudida por alguns sectores da sociedade e contestada por outros, nomeadamente pelos professores. Foi assim despoletada uma intensa e alargada discussão que, embora de forma menos intensa, se tem prolongado até aos dias de hoje.

Contrariamente ao que se registou noutros países, em que a opção dos *rankings* das escolas tinha, como pano de fundo, orientações de políticas educativas enquadradas na lógica de

mercado, em Portugal o surgimento do tema *rankings de escolas* resulta da *reivindicação em nome da necessidade de prestação de contas e da transparência, podendo mesmo assumir-se perante a opinião pública como o resultado, de per si, de uma avaliação das escolas, ainda para mais legitimada pelo carácter externo que lhe dá o facto de se apoiar nos resultados dos exames nacionais do 12º ano* (Costa et al., 2003: 1).

A elaboração dos *rankings* das escolas assume-se como uma espécie de avaliação externa da escola, ou seja, *um instrumento socialmente credível de avaliação das escolas, de fácil leitura, de significado directo e linear* (Costa et al., 2003: 2) em que os principais objectivos são, por um lado, revelar as boas e as más escolas secundárias portuguesas e, por outro lado, (Costa et al., 2003) estimular a competição entre as escolas, numa lógica de quase-mercado em que aos pais é, parcialmente, dada a liberdade de escolha do estabelecimento de ensino para os educandos.

Embora inicialmente pudessem existir razões que justificavam a construção e a publicação dos *rankings de escola*, como uma forma de avaliação externa o facto é que, na realidade, esta forma de avaliação externa veio produzir um juízo de valor que proporciona uma informação distorcida da verdadeira realidade escolar, podendo os *rankings ser um caminho no mínimo dúbio, muito pouco esclarecedor e até injusto em que se envereda por apresentar uma hierarquização das escolas sem ter em conta a composição social, económica e cultural dos alunos de cada uma delas* (Costa et al., 2003: 11).

De acordo com estudos empíricos desenvolvidos ao longo dos anos na procura incessante da contextualização dos resultados dos exames nacionais chegou-se à conclusão de que houve um certo desfasamento entre os resultados e as dinâmicas desenvolvidas na escola⁸. Tomé (2005) demonstra que os *rankings* de escola reforçam a utilização de metodologias de sala de aula centradas no professor, marcadas por uma perspectiva técnica de desenvolvimento do currículo, em função da extensão dos programas e dos exames nacionais, o que revela ser um obstáculo para a mudança de práticas de sala de aula.

Das várias contradições reveladas no estudo, o autor destaca a *oposição entre os princípios educativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e da retórica liberal que valorizam*

⁸ Exemplo disso são as escolas com cursos tecnológicos, em que os alunos têm expectativas que não passam pelo seguimento dos estudos originando, assim, uma postura contrária aos alunos que, em outras escolas, ao frequentarem outro tipo de cursos, têm como ambição o acesso ao ensino superior.

o aluno como indivíduo e cidadão, desenvolvendo a sua autonomia, criatividade e espírito crítico, e os princípios educativos neoliberais que o entendem na dimensão económica como futura força de trabalho. Estes princípios enquanto promovem a avaliação externa (rankings) das práticas dos professores, pela classificação dos alunos (exames nacionais), reforçam a sua heteronomia, o conformismo e a aceitação passiva do conhecimento por parte dos alunos (Tomé, 2005: 3).

Na sequência do exposto emergem algumas questões como a de saber em que consiste uma escola de qualidade e qual o modo de avaliar a qualidade da escola. Apercebemo-nos, assim, de que a utilização de apenas um único indicador de qualidade, no caso os resultados dos exames efectuados pelos alunos, não informa adequadamente a sociedade sobre a qualidade das suas escolas. Neste sentido, consideramos, tal como Benavente (2002, citada por Reis, 2004: 76), que os *rankings* de escola são um modo *pobre de olhar as escolas*, uma espécie de *campeonato nacional mediatizado, a que concorrem equipas de várias divisões* (Costa et al., 2003: 19) em que o seu carácter redutor e distorcido é injusto e ofensivo para a escola.

Na mesma linha de pensamento, Silva (2002)⁹ refere que os rankings destroem a avaliação de escola, uma vez que, *elaborar «rankings» não é avaliar escolas; é impedir a avaliação das escolas. A avaliação séria, multidimensional, continuada, que envolve cada comunidade educativa, valoriza o que ela faz, destaca os vários tipos de mérito e de excelência, produz resultados consistentes e recomendações precisas para as práticas das escolas, a informação das famílias e as políticas públicas.*

A aspiração de utilizar a avaliação como um instrumento de controlo por parte do Estado não é novidade. Afonso (2001 e 2002) sublinha que a novidade consiste no *facto do controlo sobre os resultados escolares não se subordinar nem restringir a uma mera lógica burocrática, (...) articula-se agora com mecanismos de mercado (ou mais exactamente, quase-mercado)* (Afonso, 2002: 32). Assiste-se, assim, por parte de um Estado-avaliador, à *promoção de um ethos competitivo* (Afonso, 2002: 35) que é interiorizado face a pressões da sociedade sobre a escola, através da avaliação externa e da valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos e dos contextos.

⁹ Citação retirada do site: <http://www.ps.parlamento.pt/?menu=opinioes&id=2365&leg=>

Por detrás de um *fundamentalismo de mercado* (Hargreaves, 2003: 105) caracterizado por políticas educativas de cariz neoliberal, que defendem a liberdade de escolha como uma forma de assegurar a democracia, emergem diversos problemas que colocam em causa um princípio fundamental: *da igualdade de oportunidades* que deve ser assegurado por um Estado Democrático que tem a obrigação de promover e assegurar a educação como um direito e um bem colectivo. Exemplo disso é o fomento da competição entre as escolas o que pode originar um foco de procura de qualidade da escola centrada no seu potencial consumidor. Ou seja, a escola desenvolve as suas dinâmicas de acordo com as preferências individuais dos consumidores, no sentido de poderem ser as escolhidas. Gimeno Sacristán (2000: 54) chama a atenção para o seguinte facto: com a *aplicação mercantilista da escola*, *não se reforçam as escolas necessariamente com mais qualidade, mas apenas as escolas que sejam coerentes com as visões educativas dos pais, fazendo coincidir a qualidade com o gosto do cliente*, podendo originar uma deterioração da educação resultante de um desvio de atenção para aspectos superficiais da educação.

Independentemente do rumo que venha a ser tomado pelos nossos governantes, será importante reconsiderar alguns aspectos deste polémico modelo de avaliação das escolas. É importante não esquecer que a elaboração de *rankings* de escolas deve ter em consideração, entre outros factores, o nível social, económico e cultural dos alunos; os resultados da avaliação interna dos alunos; todas as disciplinas e todos os níveis; o modelo tecnológico, para que, do cruzamento de diversos indicadores, surja uma imagem mais fiel da escola. É importante frisar que um *ranking* de escolas obtido apenas à custa dos resultados dos exames nacionais, ignorando outros indicadores, pode induzir a práticas pedagógicas discriminatórias. Assim, esta situação pode pressionar os docentes a levar a exame apenas os alunos com garantias de sucesso, ou as escolas a constituírem turmas baseadas em critérios de ordem elitista encaminhando os piores alunos para outras escolas.

7. Avaliação das escolas versus avaliação do desempenho docente

O crescente interesse pela definição e implementação de mecanismos precisos de avaliação de professores conduz a um sistema formal de avaliação, iniciado no final da década de 80. Este tipo de avaliação está cimentado na necessidade da reforma da educação e do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade educativa, na eficiência e na prestação de contas (Clímaco, 1992; Afonso, 1994). Mas a importância desta avaliação é ainda mais pertinente se pensarmos que os professores são apontados como os principais responsáveis pelas mudanças

qualitativas nas experiências escolares e pelas aprendizagens dos alunos. Seguindo essa lógica e o contexto em que ocorre a avaliação do desempenho dos professores, é oportuno lembrar que, como refere Afonso (1994: 11), *as referências ao profissionalismo e à profissionalidade docente parecem fazer crer na sua existência real, quando, de facto, não podem ser consideradas etapas socialmente consolidadas, nem dimensões identitárias suficientemente interiorizadas que garantam a sua irreversibilidade.*

Gimeno Sacristán (2000: 25), associando a avaliação dos professores à melhoria das práticas educativas, refere que *ligar a avaliação de professores à melhoria da qualidade reforça os valores conservadores em educação, importa para a educação a perspectiva produtivista das empresas, reforça a racionalidade técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino.*

A avaliação do pessoal docente, temática muito recente no sistema educativo português (a primeira política de avaliação de professores foi implementada em 1992 através do Decreto Regulamentar n.º 14/92), exerce demasiada pressão sobre os professores em nome da apregoada eficiência e eficácia.

Tendo presente essa pressão exercida sobre os professores e as consequências da mesma nos sistemas de ensino, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (1992: 208) alerta que *para responder às expectativas da sociedade, os sistemas de ensino devem encontrar um ponto de equilíbrio entre a preocupação efectiva de prestar contas ao público e a preservação da autonomia criativa das escolas e da competência profissional dos docentes.*

Face à imposição destes mecanismos de avaliação do desempenho da função docente, a confiança que a sociedade depositava na capacidade e na competência dos professores para tomarem decisões tende a ser objecto de maior regulamentação. Estas dinâmicas mais do que promoverem o desenvolvimento pessoal e profissional parecem assumir-se como uma forma de prestar contas a um órgão que tem poderes para alterar esse desempenho através de uma sanção ou de uma recompensa. A auto-avaliação também aqui poder-se-á constituir como uma forma de reflexão sobre as práticas docentes, na medida em que os sistemas de auto-avaliação devem reforçar a capacidade dos professores para uma actividade responsável e autónoma. Esta posição é claramente assumida pela OCDE (1992:162) ao afirmar que *a principal razão de ser da avaliação dos docentes é o seu aperfeiçoamento.*

Segundo Day (1993) os professores para agirem de forma responsável e autónoma necessitam fazê-lo num quadro de orientações práticas e metodológicas, previamente estipuladas. Ao mesmo tempo, entende ser essencial estabelecer uma distinção clara entre a concessão de uma *liberdade total* aos professores e a prática de uma *autonomia* demarcada por estruturas éticas. No contexto português é possível, por um lado, identificar na avaliação de professores a ideia de que a avaliação contribui para aumentar o profissionalismo docente e, por outro lado, a percepção de que se trata de um encenar de rituais com reduzida influência nas práticas lectivas¹⁰.

Os diferentes modelos de avaliação de professores¹¹ têm subjacente uma multiplicidade de propósitos que passam pela certificação, prestação de contas, selecção, progressão na carreira, retenção, medição, julgamento, desenvolvimento profissional e melhoria da escola (Day, 1993; Simões 2000a, 2000b). Para Day (1993) a avaliação desenvolvida nas escolas procura perceber em que medida os objectivos de responsabilização e de desenvolvimento profissional podem ser concretizados. No entanto, as autoridades educativas sublinham a importância atribuída ao segundo aspecto, através da valorização das dinâmicas de participação e de auto-avaliação. Na mesma linha de pensamento, para Simões (2000a) os diferentes propósitos da avaliação são, regra geral, equacionados em termos de uma dualidade de funções: a função sumativa orientada para a prestação de contas e a progressão na carreira e a função formativa mais orientada para o desenvolvimento profissional.

A avaliação do desempenho dos professores e a auto-avaliação institucional são muitas vezes entendidas como algo inventado para controlar os professores e as instituições, quer dizer, como uma forma de controlo em vez de se colocar ao serviço dos mesmos. Independentemente da forma como a avaliação docente possa ser entendida pelos diferentes actores, na prática, de acordo com o estudo realizado por Curado (2001a: 43-44) pode revelar abordagens diferentes: a) uma *abordagem construtivista*, quando adapta a legislação às

¹⁰ De acordo com a legislação vigente a nível nacional, o modelo de avaliação de professores abrange a elaboração de um *documento de reflexão crítica* e a confirmação de conclusão de um determinado número de créditos de formação. Os documentos em causa são avaliados por uma comissão de avaliação (cujo número de elementos varia entre três, quatro ou cinco professores, do estabelecimento de ensino do professor avaliado) nomeada pelo *Conselho Pedagógico*. Trata-se de um modelo de avaliação que, na perspectiva de Ana Curado (2001a e 2001b), se enquadra numa *abordagem administrativa*, no sentido em que aplica a política avaliativa definida pela administração central sem ter em consideração o trabalho desenvolvido pelos professores.

¹¹ Para uma perspectiva mais abrangente de modelos de avaliação de professores, consultar Simões (2000b: 31-41).

circunstâncias da escola, a fim de diferenciar os professores conforme o trabalho desenvolvido (a avaliação é usada para elogiar ou criticar a competência e o empenhamento do professor); b) uma *abordagem administrativa*, sempre que aplica a política avaliativa definida sem considerar o trabalho desenvolvido pelos docentes e c) uma *abordagem cautelosa* que aplica a política sem tecer julgamentos sobre o trabalho dos professores avaliados, desenvolvendo mecanismos para tornar o processo legalmente correcto.

Embora o conceito de avaliação em causa suscite diferentes interpretações, a necessidade de avaliar o desempenho profissional dos professores parece reunir consenso, o que não acontece quando se passa para o domínio das concretizações. A ausência de acordo sobre a melhor forma de concretizar a avaliação é indispensável. Da mesma forma, não há unanimidade quanto aos propósitos, às funções, aos critérios, aos modelos e aos métodos a ser utilizados nessa avaliação.

O objectivo central da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, precisamente porque é difícil defini-lo. Contudo, um sistema de avaliação de desempenho da actividade docente não pode limitar-se exclusivamente aos indivíduos. É imprescindível *pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização* (Barroso, 1997a: 70). Assim, a avaliação dos professores só faz sentido quando incluída num sistema integrado de avaliação e de gestão da instituição escolar, em particular, e do sistema educativo, em geral.

A avaliação dos docentes é importante mas, para a instituição, é muito mais importante a auto-avaliação da escola que não deve ser encarada como uma preocupação ou como uma obrigação, antes deve ser encarada como uma parte da solução dos problemas que se vive nas instituições escolares.

8. Liderança no desenvolvimento do processo de auto-avaliação e da melhoria eficaz das escolas

A sociedade contemporânea, sustentada pela investigação em eficácia, reconhece a importância chave que tem a liderança no que acontece na escola. Porém, existem divergências acerca do que é um bom líder e sobre quais os modelos de liderança mais apropriados para tornar as escolas mais eficazes. Apesar da diversidade de abordagens, Northhouse (1997) considera que existem componentes centrais a todo o processo de liderança:

- a liderança é um processo, ou seja, não é um traço da personalidade do líder, mas um acontecimento transaccional, interactivo, que ocorre entre o líder e os “liderados” onde todos são afectados;
- a liderança envolve influência, isto é, está relacionada com a forma como o líder influencia os “liderados”;
- a liderança ocorre no seio de grupos. A liderança envolve influência em grupos que têm um objectivo em comum;
- a liderança envolve consecução de objectivos. Aos líderes exige-se que estejam atentos aos objectivos e à orientação do grupo para a sua consecução.

Estudos levados a cabo nas últimas décadas revelam a ausência de racionalidade das actuações dos membros das organizações ou das decisões tomadas por se tratar de (...) *organizações complexas, contraditórias, por vezes incoerentes, tal como outras organizações. Elas desenvolvem-se ao longo do tempo, de forma que constituem uma bricolage de memórias, empenhamentos, rotinas, ideias brilhantes e efeitos políticos. Elas sofrem mudanças, influências e interferências com regularidade e crescentemente. Elas andam ao sabor das circunstâncias, declinam e regeneram-se. Além disso, enquanto organizações com valores, elas tecem compromissos afectivos, ideológicos e instrumentais (...)* (Ball, 1997: 318).

Para analisar as lideranças que emergem nestas organizações de racionalidade limitada recorre-se à análise de Ball (1997) que identifica três estilos principais de liderança, simultaneamente veículo da acção conjunta da escola e produto dela: o interpessoal, o administrativo e o político. No quadro n.º 3 sintetiza-se a ideia de Ball (1997), referido por Alaíz *et al.* (2003: 133) a propósito dos estilos de liderança tendo em conta três dimensões fundamentais da actuação dos líderes: formas de participação, resposta à oposição e estratégias de controlo.

	Formas de participação	Respostas à oposição	Estratégias de controlo
Administrativos	Comités formais, reuniões e grupos de trabalho	Canalização e apaziguamento	Estruturação, planificação, definição de agendas, tempo e contexto
Interpessoais	Charlas informais, consultas e conversas pessoais	Fragmentação e compromissos	Actuações privadas de persuasão
Antagónicos	Reuniões públicas e debate aberto	Confronto	Actuações públicas de persuasão
Autoritários	Supressão da expressão pública	Supressão da conversação	Isolamento, ocultação e secretismo

Quadro n.º 3 – Estilos de liderança (Alaiz *et al.*, 2003: 133).

O acentuar da discordância acerca do que é um bom líder e sobre qual o modelo mais adequado para desenvolver a eficácia das escolas está demonstrado por meio das experiências vividas. Estas mostram que as práticas dos líderes são diferenciadas e as práticas que se revelam eficazes num certo contexto, podem não o ser noutros (Stoll e Fink, 1999).

Porém, MacBeath e McGlyn (2002) consideram que os líderes mais eficazes evidenciam as seguintes características:

- direcção e visão estratégica;
- tomada de decisão partilhada;
- audição e resposta aos problemas do pessoal, dos pais e dos alunos;
- apoio ao desenvolvimento dos profissionais da escola;
- reconhecimento e celebração das boas práticas;
- circulação da informação;
- planeamento e financiamento;
- desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança de outros;
- promoção da escola, quer na comunidade local, quer na mais alargada.

Importância acrescida tem a liderança no desenvolvimento do processo de auto-avaliação e de melhoria eficaz da escola. A concordância e o envolvimento dos líderes nestes processos são cruciais para o seu sucesso. (...) *são os líderes que, mais do que ninguém, devem possuir uma visão estratégica da escola, capacidade de mobilização e gestão de recursos, conhecimentos dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas da escola ou ligações ao exterior. O estilo de liderança existente na escola poderá ser um factor facilitador da auto-avaliação* (Alaiz *et al.*, 2003: 134).

Entendemos, tal como Alvik (1997), que a gestão da escola deve dar o exemplo participando

activamente em todo o processo de avaliação. Exige-se, portanto, uma liderança mais eficaz e mais sofisticada. Uma liderança virada para as mudanças que, a um ritmo estonteante, se desenvolvem na contemporaneidade.

A liderança é uma espécie de alavanca-chave para o melhoramento e, conseqüentemente, o sucesso das organizações da sociedade em geral. No entanto, se a gestão da escola não estiver suficientemente motivada para levar por diante a auto-avaliação, o processo torna-se menos fácil de se concretizar mas não é, de todo, impossível. Entendemos que, nem a liderança de topo, nem as intermédias podem constituir-se com obstáculos ao desenvolvimento do processo avaliativo da instituição escolar.

Dos diferentes actores esperamos que sejam capazes de levantar a voz, não para criticar, mas sobretudo, para apoiar e falar de valores, de responsabilidade pessoal e colectiva. Exige-se a implicação de todos quantos nela trabalham mas em especial do líder. Há muito que funcionários, professores e demais intervenientes na organização escolar deixaram de ser vistos como meros recursos produtivos passando a ter maior destaque ao serem considerados a imagem da organização e o elo de ligação entre as organizações.

Os líderes também alcançaram um papel de destaque nas organizações escolares quer através da tomada de decisões estratégicas, quer na motivação dos seus funcionários e professores. Há que mudar atitudes e comportamentos. É necessária mobilização para o envolvimento de todos face à missão, objectivos e estratégias da organização com o intuito de obter mudanças significativas.

CAPÍTULO 2 – TRAJECTOS DA AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

1. Situação portuguesa em contexto europeu

Os resultados publicados por um projecto internacional levado a cabo por uma organização europeia de inspetores de educação, a qual integra uma representação portuguesa, denominada *The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education* (SISI), permitem determinar uma comparação entre a situação portuguesa e a de um conjunto significativo de países (ou regiões) europeias. Os inspetores, conhecendo pela sua própria prática profissional quer as limitações das avaliações externas, quer as insuficiências e erros de muitas avaliações internas, desenharam o Projecto ESSE (Effective School Self – Evaluation Project) que pretendia apresentar o “estado da arte” relativamente à auto-avaliação em treze países ou regiões da Europa.

O projecto, desenvolvido entre 2000 e 2003 e com financiamento da União Europeia, procura responder à seguinte questão: *em que medida a escola consegue uma melhoria contínua avaliando a qualidade dos seus próprios serviços e tomando medidas para tirar partido dos pontos fortes e fracos?* Utiliza um conjunto de indicadores organizados em áreas-chave, por sua vez agrupados em três categorias gerais: factores de entrada (*inputs*), processos e resultados (a que acrescentaram, em certas condições, o de contexto da auto-avaliação) (Alaiz, *et al.*, 2003).

Na execução do projecto foi tido em conta o estatuto legal da auto-avaliação, diferenciando-se três tipos – obrigatória, recomendada (mas não obrigatória) e voluntária – os quais foram relacionados com os países onde o referido projecto foi aplicado, como consta do quadro que se segue.

Países \ Estatuto Legal	Inglaterra	Escócia	Irlanda	Holanda	Áustria	Rep. Checa	Portugal	França	Bélgica	Hesse	Saxónia	Dinamarca	Total
Obrigatória			X		X				X			X	4
Fortemente recomendada (mas não obrigatória)	X	X			X	X		X		X			6
Voluntária						X	X				X	X	4

Quadro n.º 4 – Estatuto legal da auto-avaliação de escolas (Alaiz *et al.*, 2003: 56).

É possível notar que, na data de execução do projecto ESSE, Portugal era um dos poucos

países (dentro do leque de países a que o estudo foi aplicado) que só possuía auto-avaliação de escolas com carácter meramente voluntário, embora nessa data, 2001, em Portugal já tivesse sido aprovado o Regime de Autonomia das Escolas que prevê a efectivação da auto-avaliação. Segundo o relatório do projecto, a percentagem de escolas portuguesas com processos de auto-avaliação era de apenas 20% relativamente aos outros países ou regiões da Europa considerados no estudo.

2. Análise dos trajectos da avaliação nas escolas portuguesas

O sistema educativo português tem sido palco, sobretudo no decorrer dos anos 90, de diversos programas/projectos de avaliação de escolas – avaliação externa e auto-avaliação – dos ensinos básico e secundário. Não obstante, foi entre os anos 1997 e 2002 que observámos o desenvolvimento de um maior número de projectos de avaliação nas escolas de ensino não superior, tendo-se notado uma evolução das atitudes de diferentes actores educativos face à problemática da avaliação das escolas, em geral, e da auto-avaliação de escola, em particular.

Ao fazermos uma retrospectiva à LBSE é possível verificamos que a mesma é omissa quanto a qualquer tipo de avaliação de escolas. (...) *a própria escola, ou seja, a organização escolar não era considerada então uma unidade estratégica de mudança do sistema educativo. Por isso a avaliação desse objecto não poderia ter um lugar de destaque nesta Lei* (Alaiz et al., 2003: 56).

Em termos normativos tudo mudou com o Decreto Lei n.º 115-A/98 (e legislação posterior) que introduziu o *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas*. A grande mudança aconteceu em Dezembro de 2002, com a promulgação da Lei n.º 31 /2002 designada por *Lei do Sistema de Avaliação e do Ensino Não Superior*. Foi a primeira vez que, em território nacional, a administração central impôs a auto-avaliação e a avaliação externa aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária. Tratou-se do culminar de uma série de experiências bem sucedidas, efectuadas neste domínio, ao longo desta última década. Paralelamente a esta grande evolução em termos normativos foram surgindo algumas experiências neste domínio, para além da produção de conhecimento específico. Evidenciam-se, por um lado, os projectos realizados por iniciativa de serviços centrais do ME, ou em colaboração com entidades europeias, dos quais destacamos: o Observatório da Qualidade (OQE), Projectos Europeus (com participação portuguesa), Projecto Qualidade XXI (PQXXI) e, por outro lado,

experiências resultantes da iniciativa privada tais como Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) e Projecto Melhorar a Qualidade (PMQ).

Quanto à tipologia de projectos, uns de avaliação de escola (externa ou auto-avaliação¹²), outros de apoio e de meta-avaliação. Relativamente aos projectos de avaliação de escola, distinguimos, de acordo com as suas características, o Projecto Piloto Europeu (PPE) e o PQXXI que se inserem na modalidade interna da avaliação de escola (auto-avaliação de escola), enquanto o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) e o AVES se inserem na modalidade externa de avaliação. O PMQ possui características que se enquadram nas duas modalidades, ou seja, embora a iniciativa para avaliar a escola surja no seu interior, todo ou grande parte do processo é desenvolvido por agentes externos à escola o que torna difícil enquadrá-lo apenas numa modalidade, podendo ser inserido numa modalidade mista (externa e auto-avaliação). Relativamente ao segundo tipo de projectos – apoio e de meta-avaliação – distinguimos o OQE e o Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (EAAB) que se enquadram em formas de apoio e de meta-avaliação, respectivamente.

Directa ou indirectamente apercebemo-nos de que em todos os projectos descritos existe a preocupação de fomentar e de incentivar uma cultura de auto-avaliação de escola resultante do facto de não existir uma verdadeira cultura de auto-avaliação nas escolas e do facto de existir uma opinião quase universalizada sobre os benefícios da auto-avaliação de escola como um instrumento a privilegiar no desenvolvimento da melhoria da escola.

Constatámos que a publicação da Lei que aprova o *Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior* provocou um certo abandono na promoção de projectos/programas de avaliação de escola fomentados por organismos da administração central com o objectivo de promover a auto-avaliação nas instituições escolares. Actualmente encontram-se em desenvolvimento apenas projectos de iniciativa privada – AVES e PMQ. Entendemos que os serviços centrais do Estado em matéria de educação chegaram à conclusão de que os tipos de projectos desenvolvidos ao longo destes anos não eram mais necessários face à obrigatoriedade normativa. Foi notório o desvio, por parte da administração central, de

¹² Relembramos que não fazemos qualquer tipo de distinção entre a avaliação interna e a auto-avaliação, ao contrário do que fazem Casanova (1992) e Meuret (2002). Considerámo-los como sinónimos, preferindo utilizar o termo auto-avaliação de escola. Para nós, a auto-avaliação de escola emerge da iniciativa da própria escola, do mesmo modo que todo o processo de elaboração e de desenvolvimento do dispositivo da auto-avaliação é feito pelos diversos actores da comunidade educativa.

objectivos fundamentais tais como fomentar, incentivar, apoiar, ajudar, etc., para centrar-se em objectivos como controlar, verificar, apurar, etc.

Julgamos que o desenvolvimento de projectos de avaliação de escola pode constituir uma mais-valia no sentido de fomentar, de apoiar e de formar a escola para se auto-avaliar. É uma ideia sustentada por alguns resultados dos projectos, nomeadamente o PPE, o PQXXI e o PAIE, que demonstraram a sua importância nas escolas quer ao nível da sensibilização, quer ao nível do apoio e da formação dos actores intervenientes na escola. Neste sentido, concordamos com Afonso (2002: 36) a propósito da formação de docentes na área da avaliação, quando refere que a formação de professores nesta área deve ser *cada vez mais urgente para que estes profissionais possam ter oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática e rigorosa sobre a complexidade e sobre a diversidade dos processos e instrumentos de avaliação educacional*.

Relembremos que após a publicação da Lei n.º 31/2002 apenas foi iniciada a actividade EAAE, promovida pela Inspeção Geral da Educação (IGE), que consiste numa avaliação externa (segundo a modalidade de meta-avaliação) pressupondo que as escolas estejam a desenvolver dispositivos de auto-avaliação. O facto desta actividade, promovida pela administração central, ter sido a única a surgir após aplicação da Lei n.º 31/2002 leva-nos a pensar que ela poderá ter como objectivos controlar, verificar e apurar se as escolas estão a desenvolver dispositivos de auto-avaliação.

Acreditamos vivamente que esta actividade de avaliação externa poderá sensibilizar as escolas para a importância da auto-avaliação e, conseqüentemente, promover a sua melhoria. Contudo, alertamos para o facto desta sensibilização que advém da EAAE poder levar as escolas a implementarem a auto-avaliação, não pela promoção da sua melhoria, mas pela necessidade de gerir a sua relação com o exterior, mostrando assim o cumprimento burocrático exigido pelos normativos. Neste sentido, a auto-avaliação de escola pode ser vista como uma *gestão de impressões* (Afonso, 2001: 24).

Passados três anos após a publicação da Lei n.º 31 /2002, de 20 Dezembro, numa altura em que pouco ou nada foi feito por parte da administração central, no sentido de fomentar, de apoiar e de formar as escolas para se auto-avaliarem, surge então este novo projecto-piloto de avaliação externa das escolas (EAAE). Emerge na sequência de um dos objectivos do programa do XVII Governo Constitucional que consiste em *enraizar em todas as dimensões*

do sistema de educação e formação a cultura e a prática da avaliação e da prestação de contas (Programa do XVII Governo Constitucional 2005 – 2009, 2005: 43). O projecto iniciou-se com a constituição de um grupo de trabalho que tinha como objectivo geral *estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário assim como definir os procedimentos e condições necessárias à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas* (Despacho Conjunto n.º 370/2006, 2006: 6332 ou Diário da República – II série n.º85, 2006: 6332).

A actividade deste grupo de trabalho desenvolveu-se em duas fases distintas. A primeira fase decorreu ao longo do ano de 2006 e incidiu fundamentalmente na preparação da fase-piloto da avaliação externa de escolas que se patenteou pela elaboração de um modelo de avaliação externa e no desenvolvimento de um projecto-piloto de avaliação externa de agrupamentos e escola. A segunda fase decorreu ao longo do ano de 2007 e incidiu na implementação do modelo de avaliação externa desenvolvido na primeira fase e na preparação de um documento contendo um conjunto de medidas de apoio ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação das escolas, fundamental para a preparação da avaliação externa dos estabelecimentos de ensino. O objectivo último deste projecto é a generalização da avaliação externa a todas as unidades de gestão, enquanto condição essencial para o reforço da autonomia das escolas.

Relativamente à auto-avaliação das escolas, o grupo de trabalho pôde constatar que estavam implementados diferentes modelos de avaliação; no entanto, respeitando o contexto concreto de cada estabelecimento de ensino integrado numa comunidade educativa com características próprias, optou por não apoiar, recomendar ou ser favorável a um modelo específico a ser adoptado pelas escolas. Com a diversidade de modelos existentes, partilhamos da mesma opinião manifestada por esta equipa no sentido de que *deverão ser considerados obrigatoriamente [independentemente do modelo] os seguintes campos de análise na auto-avaliação das escolas: projecto educativo, organização e gestão, clima e ambiente educativos, participação da comunidade escolar e sucesso educativo* (IGE, 2006: A-503).

O grupo de trabalho, admitindo a importância do trabalho cooperativo entre professores e da articulação das escolas em rede, salienta o papel da auto-avaliação como forma de aprender

com a experiência, a criatividade e o profissionalismo dos outros. Neste sentido, sugere a realização de visitas entre escolas, com o objectivo de partilhar boas práticas e recursos, promovendo a colaboração entre os órgãos de gestão e a articulação na formação de professores (IGE, 2006).

As práticas nacionais desenvolvidas em matéria de auto-avaliação, com especial destaque para esta última, indicam ser já possível apurar as verdadeiras intenções da administração central em matéria de auto-avaliação. Parece estar colocada de parte, pelo menos por esta equipa de trabalho, a possibilidade de vir a ser promovido um único modelo de auto-avaliação de escola a ser seguido por todas as escolas do país. Entendemos que a administração central deve divulgar ou deve dar a conhecer às escolas alguns modelos de auto-avaliação bem sucedidos, credíveis e, fundamentalmente, exequíveis para que cada escola possa escolher o modelo mais adequado à sua realidade e proporcionar apoio adequado à formação na área da avaliação de escola. Uma vez concretizada esta divulgação dos diversos modelos de auto-avaliação, cada escola poderá e deverá proceder à escolha do caminho mais indicado no sentido de se conhecer melhor.

Julgamos ser este o caminho mais adequado a ser seguido por parte da administração central. Se a pretensão da administração central for a de generalizar um modelo único de auto-avaliação de escola, estamos perante uma situação de *top-down* de implementação de políticas educativas que têm mostrado maus resultados, quer em termos nacionais, quer em termos internacionais. Os próximos tempos serão decisivos nesta matéria.

No campo da auto-avaliação, realidades bem diferentes têm vivido os estabelecimentos de ensino não superior das regiões autónomas da Madeira e dos Açores. Até à data não são conhecidos quaisquer envolvimento de escolas destes dois arquipélagos em projectos/programas de auto-avaliação. Os programas/projectos têm sido desenvolvidos apenas nas escolas do continente português. Em termos normativos refira-se que apenas a Região Autónoma dos Açores (RAA) adaptou a Lei n.º 31/2002 à realidade local, com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro, que *visa implementar os princípios da avaliação da educação e do ensino não superior nas escolas e no sistema educativo regional tendo em conta a sua especificidade*¹³. Assim, surgiu o projecto QUALIS que consiste numa adaptação da CAF (Common Assessment Framework) ao

¹³ Citação extraída do sítio <http://base.alra.pt:82/iniciativas/plenario/LPpDLR029-05.pdf>

sistema educativo da região, de forma a fornecer às unidades orgânicas um instrumento de auto-avaliação das mesmas.

O projecto, da autoria de um grupo de trabalho da Universidade Católica Portuguesa, está implementado na RAA desde o ano lectivo 2006/2007 cabendo a sua fiscalização à Inspeção Regional de Educação. Dos relatórios publicados por este órgão conseguimos apurar que a sua operacionalização tem decorrido com normalidade e com resultados muito positivos. O período de vigência do projecto é de dois anos sendo que, num primeiro momento (2006/2007), as escolas procedem à sua auto-avaliação e apresentam um plano de melhoria da escola. Num segundo momento (2007/2008), cada escola implementa o seu plano de melhoria de forma a atingir o resultado esperado. O processo é cíclico, o que significa que, uma vez concluído o processo de implementação do plano de melhoria, as escolas voltam a fazer auto-avaliação.

Indiferentes a esta realidade premente para os estabelecimentos de ensino continuam os governantes e os responsáveis pela educação da RAM. Não são conhecidos quaisquer normativos/indicações por parte dos serviços que tutelam a educação na Madeira no sentido das escolas procederem a mecanismos de auto-avaliação.

3. Experiências de avaliação em Portugal delineadas em programas e projectos

Como já foi referido anteriormente, só a partir da década de 90 é que começaram a ser implementados, em Portugal, programas e projectos de avaliação das escolas, todos eles com especificidades e objectivos próprios mas norteados por uma tónica comum que privilegiamos:

- a organização e rentabilização da informação útil à avaliação da escola;
- o estabelecimento de critérios de avaliação;
- a implementação de dispositivos de auto-avaliação;
- o desenvolvimento duma postura reflexiva e comunicacional entre os elementos envolvidos no processo de auto-avaliação;
- a criação de uma cultura generalizada de auto-avaliação.

3.1. Observatório da Qualidade da Escola (OQE)

A primeira grande iniciativa de fomento à auto-avaliação de escola funcionou no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT) que, entre 1992 e 1999, criou um OQE.

O programa tinha por objectivo central a promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono e ao insucesso escolar no ensino básico. O observatório desenvolveu-se em torno de dezoito indicadores que pretenderam abranger as diferentes dimensões da escola, tais como: o contexto familiar dos alunos, os recursos educativos e a sua gestão, o contexto escolar e o funcionamento da escola, os resultados educativos (académicos e não académicos).

Inspirado em diversos estudos internacionais, desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*, o observatório alcançou o envolvimento de mais de mil escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico em 1999.

Os princípios em que o observatório se apoiou inscrevem-se em quatro linhas de política e de estratégia educativa, a saber: *promoção da qualidade da escola; promoção da autonomia das escolas; introdução de uma reforma cultural na gestão das escolas; promoção de informações sistemáticas sobre as escolas* (Azevedo, 2005: 37).

3.2. Projecto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar (PPE)

O PPE com a aprovação e o apoio, em Maio de 1996, pelo Conselho dos Ministros da Educação da União Europeia, teve a sua origem e a sua materialização no ano lectivo de 1997/1998.

O projecto envolveu cento e uma escolas secundárias¹⁴ de dezoito países¹⁵ (sendo que cinco delas foram Portuguesas) e procurou responder às seguintes questões: como classificar a qualidade da sua escola? Como reconhecer os aspectos que a compõem? Quais as utilizações

¹⁴ Para um melhor entendimento, no caso português, as escolas envolvidas correspondem ao 3.º ciclo do ensino básico e ao secundário.

¹⁵ Os países envolvidos foram: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Liechtenstein, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, Reino Unido e Suécia.

a dar às respostas obtidas? Pretendia-se que as escolas contribuíssem para a construção de um inventário de alternativas relativas às dinâmicas provenientes quer ao nível do processo de auto-avaliação de escola, quer da utilização dos resultados da auto-avaliação na tomada de decisões no sentido de melhorar as qualidades escolares.

O projecto começou com a selecção das cento e uma escolas escolhidas por uma comissão segundo o *perfil de candidato* apresentado. Para serem escolhidas as escolas tinham que demonstrar uma atitude positiva relativamente a experiências vividas na área da avaliação da qualidade e interesse no seu aprofundamento. Caso ainda não tivessem vivido tais experiências, deveriam demonstrar um interesse claro em investir na área em causa.

O projecto foi dividido em dois sub-projectos – *sub-projecto 1*, designado por *aplicação de métodos de auto-avaliação e de avaliação externa da escola*¹⁶ e *sub-projecto 2*, designado por *utilizações da auto-avaliação e de avaliação externa (processo, resultados) para melhorar a qualidade na escola*¹⁷ – sendo que cada escola teria de optar por apenas um deles dado que, por razões temporais, dificilmente era possível a implantação de ambos numa escola. É de realçar que apenas as escolas que dominavam a área da avaliação de escola é que poderiam participar no *subprojecto 2*.

O projecto exigia às escolas participantes a necessidade de ser constituído um *Grupo Monitor do Projecto*, composto por seis elementos pertencentes à comunidade educativa, no qual deveria estar incluído o Presidente do Conselho Executivo da Escola, os representantes do pessoal docente e não docente, os encarregados de educação e os discentes. As tarefas principais deste grupo eram a fiscalização do projecto na escola, o preenchimento dos questionários e o estabelecimento de um contacto permanente com a comissão nacional¹⁸ do

¹⁶ Incidiu na aplicação de diferentes métodos de auto-avaliação e de avaliação externa apontando para a elaboração de um diagnóstico da situação, com o objectivo de formular propostas de acção e de informar sobre o processo de avaliação.

¹⁷ Incidiu na análise da utilidade dada aos resultados da avaliação enquanto meio de melhorar a qualidade das dinâmicas presentes no seio escolar. Este sub-projecto permitiria isolar factores que contribuíssem para o alcance da eficácia das diversas medidas de avaliação em termos de melhoria da qualidade nas escolas.

¹⁸ Em Portugal o Projecto-Piloto Europeu foi conduzido pelo Instituto de Inovação Educacional e coordenado por uma comissão nacional da qual faziam parte representantes de diversos departamentos do ME, a saber: IGE; Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento; Gabinete de Avaliação Educacional e Instituto de Inovação Educacional (Alaíz, 2000).

projecto. O grupo era assistido por um *assessor crítico*¹⁹ que tinha a tarefa de ajudar e de incentivar. Em ambos os projectos a avaliação incidia em doze áreas específicas distribuídas por quatro domínios:

Domínios	Áreas
Desenvolvimento	- Sucesso escolar - Desenvolvimento pessoal e social - Destino dos alunos
Procedimentos ao nível da sala de aula	- Tempo de aprendizagem - Qualidade do ensino e da aprendizagem - Apoio às dificuldades de aprendizagem
Procedimento ao nível da escola	- A escola enquanto local de aprendizagem - A escola enquanto local social - A escola enquanto local profissional
Meio envolvente	- A escola e a família - A escola e a comunidade - A escola e o trabalho

Quadro n.º 5 – Domínios e áreas da avaliação das escolas (Alaiz *et al.*, 2002: 35)

Segundo Meuret (2002: 43), *este projecto foi coroado de êxito em muitos aspectos. No final, a atitude relativamente à avaliação era muito mais positiva do que no início.* No caso português, Ferreira *et al.* (2002) referiram que na sua escola a auto-avaliação teve um carácter inovador, facultando a todos os actores da escola (docentes, alunos, encarregados de educação) um alargamento e um aprofundamento do conhecimento de alguns sectores da escola. Neste sentido, os autores consideraram que a avaliação foi útil e benéfica, o que fez reconhecer a necessidade e a importância da auto-avaliação instituída na escola.

Na conferência de Viena, realizada em Novembro de 1998, os elementos envolvidos no PPE consideraram que se conseguiu sensibilizar as escolas envolvidas para questões relacionadas com a sua qualidade. Para além disso observaram um notório melhoramento da qualidade da educação ao longo do período em que o projecto decorreu. Tendo como base a experiência adquirida no âmbito do PPE, foi concedido um conjunto de conselhos/pareceres às escolas, aos actores externos às escolas, aos governos nacionais e, por último, à Comissão Europeia²⁰.

¹⁹ A presença de um *assessor crítico* (amigo crítico) constituiu, segundo Alaiz *et al.* (2002), um dos vários traços de modernidade apresentados por este projecto. Um outro traço prende-se com a preocupação em envolver os vários sectores da comunidade educativa.

²⁰ Para obter mais informação sobre este conjunto de conselhos/parcerias sugerimos a consulta do relatório de Viena datado de 1998.

3.3. Projecto Qualidade XXI (PQXXI)

O PQXXI, da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, iniciou-se em 1999 e decorreu até ao ano 2002. Foi notório o número de escolas participantes ao longo dos anos em que decorreu o projecto chegando a atingir as cinco dezenas, no ano lectivo de 2001/2002 (Alaíz *et al.*, 2002). Este projecto surge na sequência do trabalho desenvolvido em Portugal com o PPE, único país que lhe deu continuidade (Meuret, 2002; Dias, 2005) através do PQ XXI, (Palma, 1999a; 1999b e 1999c; Alaíz, 2000; Alaíz *et al.*, 2002; Dias, 2005).

A finalidade central do projecto baseava-se no fomento de estratégias para a melhoria da qualidade educacional prestada pelas escolas, servindo-se da auto-avaliação de escola como um meio para alcançar tal finalidade (Palma, 1999a; Alaíz *et al.*, 2002).

Relativamente às dimensões ou às áreas de avaliação, a intervenção do projecto incidia sobre quatro áreas temáticas desdobrada em diferentes áreas específicas, a saber: *resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto* (Palma, 1999b: 32).

Dimensão	Áreas
Resultados das aprendizagens	- Resultados académicos - Formação pessoal e social - Destino dos alunos
Procedimentos internos ao nível da sala de aula	- Tempo como um recurso de aprendizagem - A qualidade do ensino e da aprendizagem - Apoio às dificuldades de aprendizagem
Procedimentos internos ao nível da escola	- A escola como um lugar de aprendizagem - A escola como um lugar social - A escola como um lugar profissional
Relação com o contexto	- A escola e a família - A escola e a comunidade - A escola e o trabalho

Quadro n.º 6 – Dimensões e respectivas áreas através das quais a qualidade da escola pode ser avaliada (Palma, 1999b: 32).

O projecto foi concebido para ser desenvolvido em duas fases: a primeira designada por *Plano de Auto-Avaliação*²¹; a segunda designada por *Plano de Acção para a Melhoria da*

²¹ Entendido como o conjunto das tarefas que as escolas tinham que desenvolver: um conjunto de instrumentos e de metodologias que levavam ao estabelecimento de processos de avaliação interna sobre o desempenho e sobre o funcionamento da escola, nomeadamente, a recolha e a análise de informação necessária à avaliação.

*Qualidade da Escola*²², distinguindo, desta forma, a avaliação e a tomada de decisão, respectivamente.

Em cada escola foi constituído um *Grupo Monitor* constituído por cerca de seis elementos dos diversos sectores da comunidade educativa – docentes, discentes, encarregados de educação, entre outros. Era sugerido que o Presidente do Conselho Executivo (ou equivalente) fizesse parte do *Grupo Monitor*. O grupo tinha como função *acompanhar o desenvolvimento do projecto ao nível da escola e assegurar a articulação e o diálogo entre os vários autores intervenientes ao longo de todo o processo* (Palma, 1999a: 4). Era sugerido que o *Grupo Monitor* fosse assistido por um indivíduo externo à escola (*amigo crítico*) que tinha como função *ajudar e incentivar os órgãos próprios do estabelecimento de ensino a desenvolver os seus trabalhos no âmbito do projecto* (Palma, 1999a: 5).

De acordo com Alaíz (2000), a auto-avaliação presente neste projecto assenta num modelo que se preocupa com a participação democrática dos diversos membros da comunidade educativa quer ao nível do fornecimento de informações, quer ao nível da discussão / análise dos resultados da avaliação.

O PQXXI faz referência à constituição e ao funcionamento de redes entre escolas, assim como a parcerias entre várias entidades (escolas, instituições de ensino superior, centros de formação, entre outros) interessadas em desenvolver um trabalho de auto-avaliação e de construção da qualidade das escolas. Assim sendo, observa-se uma tentativa progressiva em criar redes de escolas transformadas em organizações aprendentes numa sociedade do conhecimento (Palma, 1999a; Alaíz et al., 2002).

O projecto foi considerado um *sucesso desigual nas várias escolas participantes* (Alaíz et al., 2002: 94) pois, em algumas das instituições, foi possível o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação de escola enquanto noutras não foi possível. Vários factores justificam tal facto: *um fraco empenho demonstrado pelas lideranças da escola, a inércia do amigo crítico, as lacunas na formação sobre as técnicas de recolha e de tratamento de dados, a mobilidade do corpo docente, a indisponibilidade ou a incapacidade de alguns docentes e a fraca adesão de outros elementos da comunidade educativa* (Alaíz et al., 2002: 48). Contudo, segundo o

²² Entendido como um conjunto de medidas, apoiadas pelos dados resultantes da concretização do *Plano de Auto-avaliação*, que permitirão à escola conseguir, no futuro, níveis de qualidade superiores.

mesmo autor, o PQXXI foi positivo, uma vez que existiu, ao longo de todo o processo, um apelo à necessidade de desenvolver, de uma forma sistemática, a melhoria da qualidade da escola.

3.4. Programa da Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)

O PAIE teve o seu início no ano lectivo de 1999/2000 e terminou no final do ano lectivo de 2001/2002 (Azevedo, 2005). Dirigido pela IGE, este programa ficou aquém do que inicialmente estava previsto visto que, inicialmente, o PAIE era para ser desenvolvido ao longo de um ciclo de oito anos, com a intenção de abranger todas as escolas do ensino não superior público e privado de Portugal (Clímaco, 2002b). Face à redução do tempo dispendido para o desenvolvimento deste programa foram apenas abrangidas cerca de mil e duzentas escolas (Alaíz *et al.*, 2003) de todas as tipologias de ensino não superior público e privado. Averiguar os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento das escolas em particular, e do sistema escolar, em geral, era uma tarefa da IGE²³ que pretendia *contribuir para a garantia da qualidade educativa* (IGE, 2001: 3).

O modelo conceptual do PAIE foi influenciado pela produção teórica vinda da investigação em torno da eficácia e da melhoria das escolas. Sabendo das dificuldades em avaliar todos os aspectos da vida escolar, o programa preocupou-se em analisar o desempenho das organizações escolares numa perspectiva global, tendo em conta factores internos, mas também factores externos, como seja o enquadramento sócio-familiar dos alunos. Assim, foi privilegiado um conjunto de quatro dimensões²⁴, a saber:

- avaliação de resultados;
- clima e ambiente educativo;
- organização e gestão;
- educação, ensino e aprendizagem.

²³ Relativamente ao enquadramento político-normativo o programa da Avaliação Integrada das Escolas decorre da competência atribuída, pelo artigo 53.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), à IGE, no qual se faz referência, a uma das suas funções: *avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar.*

²⁴ A avaliação das diversas dimensões tinha em conta o contexto sociofamiliar, que consistia num conjunto de importantes factores contextuais, nomeadamente, o nível de desenvolvimento social da zona de localização da escola e os níveis de carência económica da população escolar (Clímaco, 2002b; IGE, 2001 e 2002).

Para uma melhor compreensão podemos apresentar a distribuição das diferentes dimensões no modelo representado na figura seguinte:

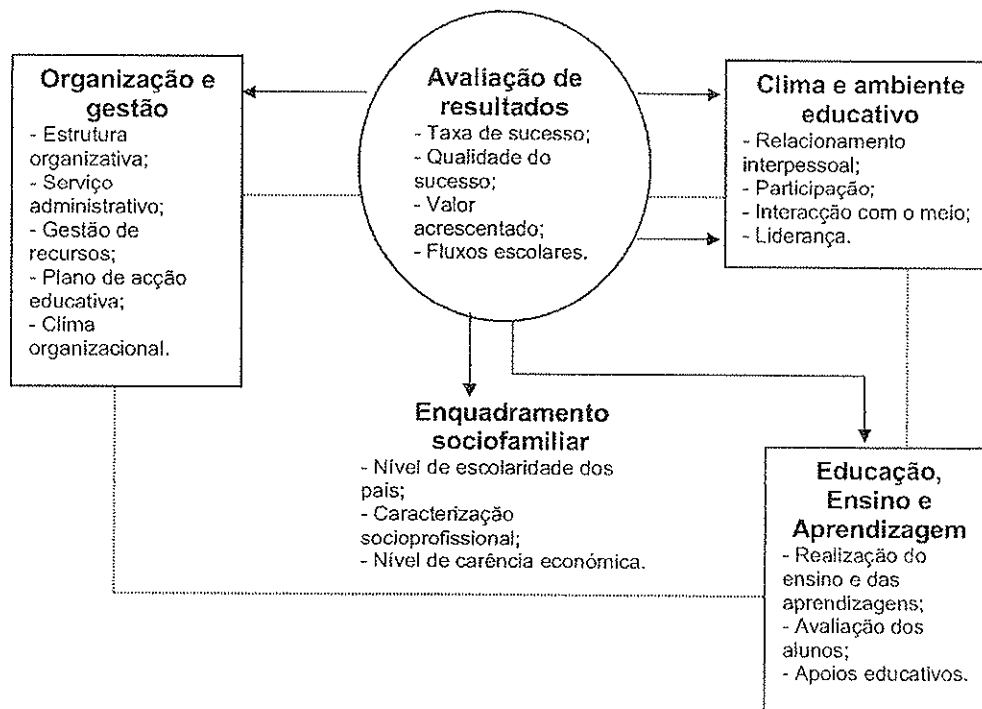


Figura n.º 3 – Modelo de avaliação integrada das escolas (IGE, 2001: 4).

Ao introduzir as avaliações integradas a IGE alterou o seu paradigma de intervenção pois, segundo Clímaco (2002b: 46), *agiu em articulação com outros serviços e tomou como interlocutores diferentes parceiros; deu a conhecer os seus instrumentos de trabalho e informou antecipadamente cada escola do processo que iria ser desenvolvido, das razões, do modo e do tempo em que ia ser desenvolvido; actuou em equipa para garantir a intervenção de diferentes modos de ver a mesma realidade; assumiu que toda a avaliação é um processo formativo, social e político, e que, portanto, a prestação de contas é inerente a esse processo, abrangendo avaliadores e avaliados* (Clímaco, 2002b: 46).

Foi neste novo paradigma de intervenção que a IGE solicitava à escola o envolvimento no processo de avaliação. Assim sendo, era facultado um conjunto de documentação e de esclarecimentos relativamente ao funcionamento de todo o processo. Também era pedida a constituição de uma equipa formada por diferentes elementos da comunidade educativa com o

objectivo de auxiliar a equipa inspectiva. Desta forma, a escola era incentivada a desenvolver a avaliação interna para colaborar com a avaliação externa.

Como tivemos oportunidade de observar, o PAIE não tinha, tal como referiu Clímaco (2002b: 45), como objectivo estabelecer/determinar o *estado da educação escolar e, a partir daí, propor a ordenação das escolas por níveis de desempenho ou sequer tipificar desempenhos, que de certa forma arrumassem as escolas em categorias*. Pelo contrário, este programa preocupou-se em fornecer informações contextualizadas sobre a escola à comunidade educativa e em envolver os diversos sectores da comunidade educativa no processo de avaliação de escola no intuito de todos eles trabalharem juntos no alcance da melhoria da qualidade da escola.

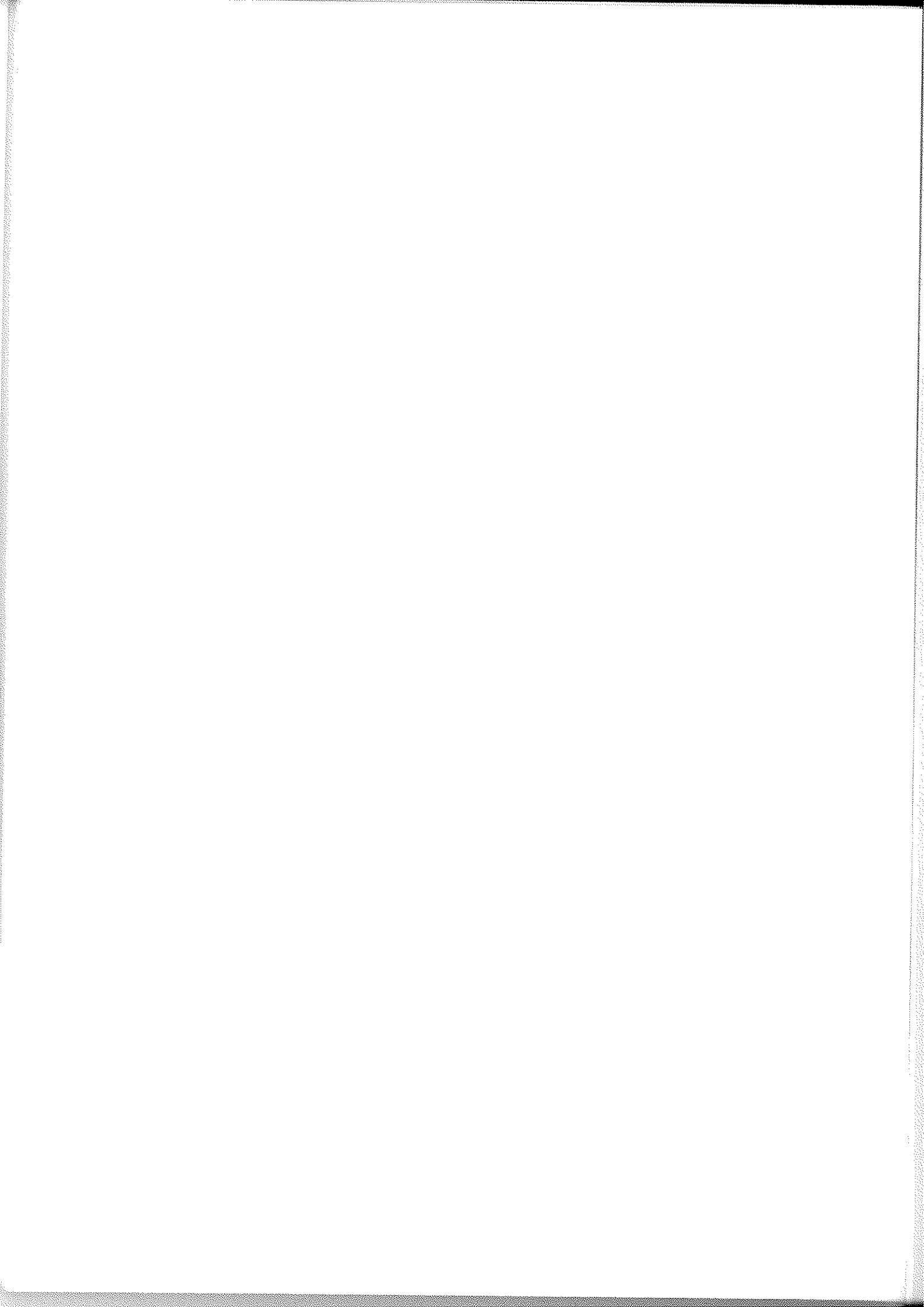
3.5. Projecto Melhorar a Qualidade (PMQ)

Emergindo de uma parceria entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e a Formação e Serviços em Gestão da Qualidade, Lda. (QUAL), o PMQ tem como objectivo central facultar a um conjunto de escolas a oportunidade de realização de um exercício de auto-avaliação, de acordo com o Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM)²⁵, adaptado ao contexto do ensino²⁶.

O Modelo de Excelência da EFQM é uma matriz de auto-avaliação que leva a uma melhoria continuada da qualidade, em que a meta é a excelência. É na identificação dos pontos fortes e das áreas de melhoria que se encontra a base de um plano de melhoria que decorre de um processo repetido periodicamente, originando assim, ciclicamente, vários planos. De acordo com Vicente (2004: 49) *a ideia básica do Modelo de Excelência da EFQM é proporcionar às organizações uma ferramenta de melhoria do seu sistema de gestão. A ferramenta não é normativa nem prescritiva: não diz como têm que se fazer as coisas, respeitando assim as características de cada organização e a experiência dos seus membros, assumindo que existem várias formas de se conseguir a excelência.*

²⁵ A Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade foi criada em 1988 por catorze presidentes de companhias importantes da Europa. Debaixo dos auspícios da Comissão Europeia, a fundação conta com mais de seiscentos membros de diversos sectores (empresas, grandes multinacionais, universidades, institutos de investigação, entre outros) (Vicente, 2004).

²⁶ O Modelo de Excelência da EFQM foi inicialmente concebido para ser empregue em empresas privadas. Em 1999, o modelo foi revisto para ser aplicado em qualquer tipo de organização (Vicente, 2004).



Este modelo é uma *ferramenta concebida para efectuar o diagnóstico e a avaliação do grau de excelência alcançado por determinada organização, estimulando a partir daí a sua melhoria contínua* (Burguete *et al.*, 2002: 84). Apoia-se em trinta subcritérios, agrupados em torno de nove critérios, devidamente testados na avaliação no contexto do ensino:

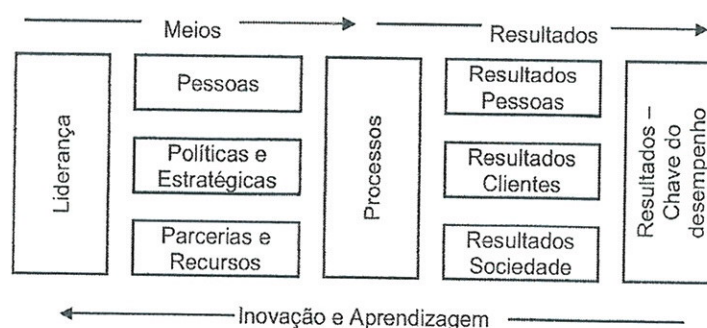


Figura n.º 4 – Modelo EFQM (Burguete *et al.*, 2002: 84)

Desencadeado no ano de 2000, o PMQ contou com uma adesão de quarenta e seis estabelecimentos particulares ou cooperativos do pré-escolar ao secundário, associadas da AEEP. Relativamente ao funcionamento do projecto, é de referir que em cada escola era designado um *Animador de Melhoria* e constituída uma equipa de auto-avaliação que dinamizava todo o processo de auto-avaliação com o apoio de um consultor da QUAL. A auto-avaliação das escolas decorre de acordo com um conjunto de etapas sequenciais, pré-estabelecidas, terminando com a elaboração de um *Plano de Acções de Melhoria* e a sua respectiva implementação no terreno.

3.6. Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)

O programa AVES, da iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, é inspirado no modelo criado pela Fundación Santa Maria, desenvolvido por um instituto privado espanhol – Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)²⁷.

Iniciado no ano de 2000, este programa tem o intuito de contribuir, no contexto escolar do 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, para: *a identificação dos factores que promovem (e impedem) a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que,*

²⁷ O IDEA foi criado pela Fundación Santa Maria em 1999 para estudar e melhorar o funcionamento das escolas. O projecto não se restringe apenas a Espanha Estende-se desde o ano de 2002 também ao Brasil.

ainda em cada escola, se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho social (Fundação Manuel Leão, 2002: 69).

O programa AVES emerge de um contexto que deve ser compreendido em toda a sua complexidade pois considera relevante um conjunto de cinco dimensões, a saber:

- *o contexto legal e normativo* – marcado pela necessidade da avaliação de escola estar ao serviço do desenvolvimento e da promoção da qualidade da própria escola;
- *o contexto organizacional* – marcada pela heterogeneidade da situação, dos recursos e das dinâmicas de funcionamento e por uma política de autonomia; vem reclamar a prática sistemática de autoavaliação dos processos desenvolvidos e dos resultados;
- *o contexto social* – marcado pelas pressões externas para conhecer a qualidade das práticas escolares;
- *o contexto internacional* – marcado pelos resultados positivos da avaliação de escola desenvolvidos em Espanha; a necessidade de articular a avaliação interna (auto-avaliação) com a avaliação externa.

A recolha de informação ocorre ao longo de três anos, período que corresponde a um ciclo de estudos – 3.º ciclo do ensino básico ou secundário. Consequentemente, as escolas que aderiram ao programa comprometem-se a segui-lo durante esse período mínimo estabelecido. A informação recolhida possui um conjunto de características: é contextualizada, comparada, confidencial, objectiva, interpretada pela escola e pelos docentes, ampla e convergente e, por último, formativa. O modelo de avaliação inerente ao programa AVES encontra-se organizado em quatro níveis – a entrada, o contexto, os processos e os resultados. Em cada nível podemos encontrar várias dimensões, tal como nos indica o seguinte quadro:

Níveis		Dimensões
Nível de entrada		- Resultados iniciais dos alunos
Nível de contexto		- Contexto sociocultural - Tipo de Escola
Nível de processos		- Processo de escola - Processos de sala de aula
Nível de resultados	Alunos	- Áreas curriculares - Atitudes e valores - Estratégias de aprendizagem - Competências metacognitivas - Apreciação da escola
	Pais	- Avaliação de escola
	Professores	- Avaliação de escola

Quadro n.º 7 – Níveis e dimensões da avaliação das escolas (Fundação M. Leão, 2002: 74).

3.7. Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas (EAAE)

O programa EAAE corresponde a uma aplicação adaptada de instrumentos do Projecto Effective School Self-Evaluation – ESSE. Foi promovido pela Conferência Internacional das Inspecções de Educação – SICI²⁸, que envolveu a participação de organismos de inspecção de educação de vários países da Europa. Portugal participou nesse projecto por meio da IGE.

Iniciado no ano de 2005 este programa pretende alcançar, até ao ano de 2007, duzentos e cinquenta unidades de gestão da rede pública de escolas singulares e de agrupamentos – da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, distribuídas por todo o país, e desenvolve uma actividade de meta-avaliação que procura na escola a resposta à seguinte pergunta: *qual é a efectividade da auto-avaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, de forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?* (IGE, 2005b: 4).

A EAAE procura, ao nível da auto-avaliação²⁹ da escola, examinar/questionar os *níveis de qualidade alcançados no planeamento e na organização, bem como a realização e os seus efeitos nos resultados educativos, em ordem a garantir a credibilidade das organizações escolares e a confiança pública na educação* (IGE, 2005b: 4). Para tal, cada escola intervencionada será questionada sobre as estratégias presentes no desenvolvimento do seu dispositivo de auto-avaliação. Consequentemente, esta actividade procura, segundo a IGE (2005b: 3), *constituir-se como parte integrante de uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação implementados pelas escolas*.

Nos dias seguintes, são realizadas entrevistas e análises de documentos no sentido de recolher as evidências dos efeitos da auto-avaliação na escola. Para tal, os inspectores têm como suporte o *campo de aferição*.

²⁸ Participaram no projecto ESSE catorze inspecções da SICI – Áustria, Bélgica – Comunidade Flamengo, Bélgica – Comunidade Francesa, Dinamarca, Escócia, França, Hessen – Alemanha, Holanda, Inglaterra, Irlanda do Norte, Portugal, República Checa, Republica da Irlanda e Saxónia – Alemanha.

²⁹ A auto-avaliação de escola vista como uma prática integrada e sistemática presente na cultura das organizações escolares, é entendida *como um processo reflexivo, que conduz à acção, essencial para a consolidação dos processos de mudança e de melhoria* (IGE, 2005b: 3).

4. Enquadramento Normativo da Realidade Portuguesa

4.1. Avaliação do Sistema Educativo

Não podíamos iniciar uma abordagem a este tema sem antes nos referirmos aos quatro grandes ciclos que, segundo Barroso (2003) marcam o sistema educativo português: revolução, normalização, reforma e descontentamento. Foi com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo³⁰ (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, que se iniciou a fase da reforma que iria ser marcada por diversas medidas reformistas do sistema educativo português.

Qualquer medida presente neste período requer que se tenha sempre presente a LBSE que define os princípios da organização educativa em Portugal. Neste documento determinam-se objectivos e metas educativas importantes, dos quais destacamos o aumento da escolaridade obrigatória para nove anos³¹ e o acesso de todos à educação em condições de igualdade de acesso e de sucesso.

Pretende-se, ainda, com a LBSE *proporcionar vivências pluralistas e democráticas; valorizar pensamentos divergentes; estimular a criatividade; participar no desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo num princípio de valorização da heterogeneidade; propiciar a diversidade de respostas; garantir uma efectiva oportunidade de sucesso educativo de todos e de cada um; apostar no empenhamento crítico e criativo dos indivíduos na transformação progressiva da sociedade* (Leite e Terrâseca, 1993: 45).

A LBSE funciona como o núcleo duro (Lourenço, 1998) da reforma que temos visto a presenciar desde finais da década de 80. Segundo este autor, a mudança no sistema educativo apresentava-se crucial quer para responder a factores internos do sistema (a introdução do sistema unificado, da gestão democrática, da escolaridade obrigatória, das suas finalidades e das condições do seu cumprimento, dos modelos de formação de docentes, a inadequação da estrutura administrativa do ME), quer para responder a factores externos (as obrigações em matéria de educação impostas pela Constituição, as novas expectativas emergentes do processo de democratização e a abertura da sociedade pós-revolução de 1974, a necessidade

³⁰ Todas as informações mencionadas neste capítulo referem-se à LBSE - Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro. Apesar das alterações introduzidas pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, estas informações mantêm-se inalterados. Regista-se apenas uma renumeração dos artigos que contém essas informações.

³¹ Actualmente legislado para 12 anos.

de expansão, de diversificação e de melhoramento da oferta educativa decorrente da integração de Portugal nas Comunidades Europeias e das pressões daí resultantes para a resolução dos problemas de abandono escolar, das taxas de insucesso e dos elevados índices de analfabetismo).

O reduzido grau de participação dos intervenientes directos e o facto desta reforma ter sido definida como experimental e urgente fizeram com que os seus propósitos não fossem totalmente atingidos. Como diz Benavente (199, citada por Leite, 2000a: 140), *não se muda uma instituição sem mudar as práticas que a produzem no dia-a-dia; a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior.*

Segundo este mesmo autor as características relacionadas com o factor experimental e urgente *difícilmente são conciliáveis e, no nosso caso, prevaleceu a urgência. Assim, a fase de experimentação, acompanhada pela necessária avaliação e monitorização e, também, pelo apoio aos experimentadores que evitasse sentimentos de angústia e insegurança inerentes a todo o processo de mudança, foi reduzido a um mínimo, tendo-se procedido de imediato à generalização* (Lourenço, 1998: 45).

Foi por meio da LBSE - Lei Nº 46/1986 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 115/1997 de 19 de Setembro e nº 49/2005 de 30 de Agosto, que a avaliação do sistema educativo passou a ser uma referência legal. Tal facto pode ser evidenciado nos pontos 1 e 2 do artigo 49.º onde se pode ler:

- 1- O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural.*
- 2- Esta avaliação incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente Lei.*

De acordo com a mesma Lei, o dispositivo da avaliação do sistema educativo seria composto por uma estrutura que envolve diversas componentes: a Investigação em Educação³², as Estatísticas de Educação³³, as Estruturas de Apoio³⁴ e a Inspeção Escolar³⁵.

Relativamente à avaliação do sistema educativo, foi produzida alguma legislação, resultante da aprovação de diversos diplomas regulamentares dos vários artigos da LBSE, na qual podemos encontrar distintos aspectos relativos à avaliação, mas nada que regulamente o artigo 52.º da LBSE. É de realçar que foram criadas algumas estruturas, nomeadamente, o Instituto de Inovação Educacional que tinha competências ao nível da avaliação do sistema educativo, e publicadas as leis orgânicas de diversas estruturas com responsabilidade na avaliação do sistema educativo, tais como, a IGE e o Departamento de Gestão de Recursos Educativos, entre outros.

Não obstante, foram necessários dezasseis anos (entre a publicação da LBSE de 1986 e a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro) para, finalmente, surgir a publicação do primeiro diploma que veio definir o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior concretizando, desta forma, o regime previsto no artigo 52.º da LBSE de 1986.

Num novo ciclo temporal, o do *descontentamento*³⁶, surge a Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior,

³² Segundo o artigo 50.º da LBSE, a investigação em educação destina-se a *avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio.*

³³ Segundo o ponto 1, do Artigo 51.º, da LBSE as estatísticas da educação são consideradas como um *instrumento fundamental para a avaliação e para o planeamento do sistema educativo, devendo ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal.*

³⁴ O Governo criará estruturas adequadas que assegurem e apoiem actividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das actividades educativas (ponto 1, do artigo 52.º, da LBSE). Essas estruturas devem *desenvolver a sua actividade em articulação com as escolas e com as instituições de investigação em educação e de formação de professores* (ponto 2, do artigo 52.º, da LBSE).

³⁵ À inspeção escolar cabe a função de *avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar, tendo em vista a prossecução dos fins e objectivos estabelecidos na presente lei e demais legislação complementar* (Artigo 53.º, da LBSE).

³⁶ Segundo Barroso (2003) o descontentamento é descrito como sendo o último ciclo temporal relativo à evolução do sistema educativo português. O ciclo surge no início do século XXI, marcado pelo descontentamento relativamente à situação em que se encontra a educação em Portugal. Presenciamos, neste ciclo, a emergência de uma crise de soluções originada pela queda do mito da reforma educativa e da promoção/divulgação do diagnóstico catastrófico sobre a situação do sistema educativo português.

abrangendo a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário da educação escolar da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

O sistema de avaliação é visto como um *instrumento central de definições das políticas educativas, que procura de uma forma sistemática e permanente* (artigo 3.º) alcançar determinados objectivos, que se *desenvolvem com base numa concepção de avaliação que, partindo 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* (ponto 1, artigo 4.º).

O presente sistema de avaliação estrutura-se com base em duas modalidades de avaliação: a *auto-avaliação*, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas, e a *avaliação externa*. A auto-avaliação de escola tem *carácter obrigatório*, sendo desenvolvida em permanência, podendo contar com o apoio da administração educativa. Debruça-se na análise das seguintes dimensões que, segundo o nosso entendimento, são objectos de avaliação nas escolas ou nos agrupamentos (artigo 6.º):

- a) *grau de concretização do projecto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos (...);*
- 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 (...);*
- d) *sucesso escolar (...);*
- e) *prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.*

De acordo com o artigo 7.º todo o processo de auto-avaliação de escola *deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados.*

Relativamente à avaliação externa, esta realiza-se num plano nacional ou por área educativa e assenta na análise das mesmas dimensões descritas na auto-avaliação e em *aferições de*

conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas (ponto 1, artigo 8.º). A avaliação externa pode assentar ainda na *análise da qualificação educativa da população* (ponto 2, artigo 8.º).

A avaliação externa estrutura-se na base dos seguintes elementos (ponto 3, artigo 8.º):

- 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.*

O processo de avaliação de escola deve ter em consideração um conjunto de parâmetros de *conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico* (ponto 1, artigo 9.º). Tais parâmetros concretizam-se num conjunto de indicadores que dizem respeito ao funcionamento e à organização das escolas e dos respectivos agrupamentos (ponto 2, artigo 9.º).

Quanto à interpretação dos resultados da avaliação o normativo realça, no seu artigo 10.º, o seu carácter integrado e contextualizado. A estrutura orgânica do sistema de avaliação é composta pelo Conselho Nacional de Educação³⁷ e pelos serviços do ME³⁸, responsáveis pelo *planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação,*

³⁷ Na LBSE, artigo n.º 46, foi instituído o Conselho Nacional de Educação que possui *funções consultivas, sem prejuízo das competências próprias dos órgãos de soberania, para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa.*

³⁸ Os serviços do ME que têm competência na área da avaliação do sistema educativo são: o *Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo e Inspeção – Geral da Educação*. Ao primeiro, competem *as funções de planeamento estratégico e de avaliação relativamente ao sistema educativo* (Decreto-Lei n.º208/2002) e, ao segundo, competem *as funções de auditoria e de controlo do funcionamento do sistema educativo, prosseguindo os objectivos primordiais de garantia da qualidade do sistema e de salvaguarda dos interesses legítimos de todos os que o integram* (Idem).

interpretação e divulgação de resultados, no âmbito do sistema de avaliação (ponto 1, artigo 11.º).

Compete ao Conselho Nacional de Educação, através da sua comissão especializada, a emissão de pareceres, de opiniões e de recomendações sobre os seguintes aspectos (ponto 1, artigo 12.º):

- 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.*

Quanto aos serviços do ME é da sua responsabilidade o *planeamento, coordenação, definição de processos, execução e desenvolvimento da avaliação do sistema educativo nacional* (ponto 1, artigo 13.º). Também são responsáveis por *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* (ponto 2, artigo 13.º).

Relativamente aos resultados (artigo 14.º), estes devem ser interpretados de uma forma contextualizada e integrada, possibilitando a formulação de propostas relativas 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.*

No âmbito da escola, a análise e a interpretação dos resultados da avaliação referidos anteriormente devem permitir o aperfeiçoamento da organização e do seu funcionamento, em particular, quanto:

- a) ao projecto educativo de 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.

Por fim, as informações resultantes da avaliação das escolas e do sistema educativo devem constar num *relatório de análise integrada, contextualizada e comparada* (artigo 16.º), com o objectivo de serem divulgadas/disponibilizadas junto dos cidadãos, em geral, e das comunidades educativas, em particular.

Ainda dentro deste novo ciclo temporal, o do *descontentamento*, surge o Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A de 6 de Dezembro, que aprova o regime jurídico da avaliação do sistema educativo da Região Autónoma dos Açores. O diploma visa implementar os princípios da avaliação da educação e do ensino não superior nas escolas e no sistema educativo da região, tendo em conta a sua especificidade. Surge da necessidade de, sem por em causa os objectivos da política educativa regional do Açores, criar um regime de avaliação congruente com o nacional e que, de certa forma, pudesse fornecer a informação de base necessária à integração da avaliação do sistema regional na correspondente avaliação nacional.

Da análise ao documento regional pudemos constatar que, de uma forma geral, se mantêm as linhas gerais da Lei nacional, mas introduzindo significativas mudanças das quais destacamos:

- (...) o conselho coordenador do sistema educativo aprova, sob proposta do seu presidente, um guião da auto-avaliação a ser seguido por toda as unidades orgânicas do sistema educativo;
- a auto-avaliação traduz-se num relatório anual, visando o ano escolar anterior, elaborado sob a responsabilidade do órgão executivo, e aprovado pela assembleia de escola, ouvido o conselho pedagógico;
- o relatório de auto-avaliação é remetido até 30 de Novembro de cada ano ao Conselho Coordenador do Sistema Educativo, à direcção regional competente em matéria de educação e aos serviços inspectivos da educação;
- os serviços inspectivos da educação elaboram um relatório de síntese a submeter ao

conselho coordenador do Sistema Educativo até 31 de Janeiro de cada ano.

Neste mesmo Decreto Legislativo Regional são fornecidos alguns indicadores que devem constar no guião da auto-avaliação (artigo 8.º) e é referida a disponibilidade por parte das unidades orgânicas do sistema educativo regional na *participação nos processos de avaliação externa a serem determinadas a nível nacional e internacional* (artigo 9.º).

4.2. Apreciações sobre a Lei n.º31/2002, de 20 Dezembro

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, conhecida como a Lei que aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundários, constitui-se como um alicerce quer para o desenvolvimento da avaliação do sistema educativo, quer para avaliar a escola. Não obstante, segundo Azevedo (2005), carece de alguns esclarecimentos no sentido de tornar a avaliação mais transparente e coerente.

Seguindo esta linha de pensamento, apresentamos em seguida algumas apreciações sobre vários aspectos respeitantes à referida Lei. Ao determinar a sua aplicabilidade cinge-se aos *estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária* (artigo 2.º) acabando por limitar o seu âmbito e retirando toda a acção da administração educativa das suas políticas. Não podemos *esquecer o contributo das instâncias que estimulam, incentivam, apoiam, sustentam, dificultam, travam ou impedem o desenvolvimento das escolas* (Azevedo (2005: 44). Com este entendimento somos conduzidos às seguintes interrogações: será que a escola pública tem autonomia suficiente para tomar as suas decisões? Será que a escola pública é totalmente responsável pelas suas decisões?

Como sabemos, a escola pública está inserida numa estrutura abrangente que é alvo de múltiplas influências que condicionam a sua autonomia. Essa é a razão pela qual não podemos deixar de lado a avaliação de todas as outras estruturas para conseguirmos compreender o sistema educativo português.

Na concepção de avaliação definida, observamos a chamada de atenção para a *análise de diagnóstico* que visa a criação de *termos de referência*, a *identificação de boas práticas* e de *modelos*. Nada foi encontrado quanto às consequências da avaliação quer ao nível dos procedimentos, quer ao nível dos intervenientes (Azevedo, 2005).

Existem essencialmente quatro preocupações, que nos parecem muito vagas e que carecem de alguns esclarecimentos, a ter em conta na auto-avaliação de escola: o seu carácter *obrigatório*; o esclarecimento dos *termos em análise* da auto-avaliação; a necessidade de dar a conhecer o apoio da administração educativa no processo de auto-avaliação e a necessidade de certificar o processo de auto-avaliação.

Todavia, consideramos que existem outras preocupações que não estão contempladas nem no diploma, nem em posteriores normativos que regulamentam a Lei. Alguns aspectos básicos carecem de esclarecimentos por parte da administração central de forma a combater as lacunas apontadas. Vejamos alguns exemplos:

- a quem cabe a responsabilidade pela promoção, direcção/accompanhamento da auto-avaliação na escola?
- o quê, como e quando é feito o apoio da administração educativa no processo de auto-avaliação?
- a definição de um conjunto de princípios/valores que devem estar presentes no dispositivo de auto-avaliação de escola (ex. democracia, igualdade, justiça, etc...)?
- um quadro referencial base que estabeleça o que é essencial a todas as escolas, mas que não possa limitar a construção dos quadros referenciais por parte das mesmas?
- definição dos padrões de qualidade que o processo de auto-avaliação deve seguir?

Concluimos esta curta apreciação à Lei n.º31/2002 vincando uma preocupação manifestada por Azevedo (2005) a propósito deste normativo e relacionada com o facto de não haver qualquer referência à gestão dos recursos humanos e ao tempo escolar.

4.3. Apreciações sobre o Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A

O Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro, que aprova o regime jurídico da avaliação do sistema educativo na Região Autónoma dos Açores constitui-se igualmente como um alicerce quer para o desenvolvimento da avaliação do sistema educativo regional, quer para a avaliação da escola. Representa um salto significativo em relação à Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro. Trata-se de um decreto legislativo regional simultaneamente mais simplificado e mais completo, no qual é possível encontrar respostas a algumas das dúvidas existentes na Lei nacional.

Destaquemos algumas virtudes deste Decreto Legislativo Regional, nomeadamente:

- na responsabilização por parte do órgão de gestão executivo da escola na elaboração do relatório de auto-avaliação de escola a ser entregue às instâncias superiores;
- na apresentação de um guião da auto-avaliação a ser seguido por todas as unidades orgânicas do sistema educativo local;
- no fornecimento de um conjunto de indicadores, de carácter obrigatório, que deverão fazer parte do guião de auto-avaliação. Destaque para o indicador relativo aos resultados de, pelo menos, um inquérito de opinião aplicado à comunidade educativa visando determinar o clima institucional e o grau de satisfação dos intervenientes face às metodologias pedagógicas, aos resultados obtidos e ao relacionamento entre a escola e a comunidade.

Não obstante, entendemos tratar-se de um normativo que carece ainda de algumas explicações, nomeadamente na concretização de outros pontos que constituíram motivo de crítica no diploma nacional. Assim como já o fizemos com a Lei nacional, neste normativo destacamos alguns pontos menos positivos:

- ausência de qualquer tipo de formação aos docentes nomeadamente daqueles que farão parte da equipa que terá à sua responsabilidade o processo de auto-avaliação da escola (será uma questão que ficará a cargo da Inspeção Regional da Educação, na dependência da Secretaria Regional da Educação e Ciência, ou das unidades educativas escolares);
- ausência de qualquer referência aos meios económicos, materiais e humanos indispensáveis para que o processo possa ser eficaz;
- ausência de qualquer referência a modelos de auto-avaliação a serem utilizados pelo arquipélago (pressupõe alguma flexibilidade por parte das unidades escolares na escolha do modelo que melhor se enquadre com a realidade de cada unidade escolar).

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO FUNDAMENTADO NUM MODELO DE GESTÃO DA QUALIDADE EM CONTEXTO EDUCATIVO

1. Desenvolvimento do processo de auto-avaliação da organização escolar

O processo de auto-avaliação da organização escolar envolve: questões políticas – identificação de finalidades e modelos de avaliação, opções estratégicas de gestão de escola e utilização dos resultados da avaliação, por exemplo; questões éticas – quem estipula o que vai ser avaliado, até que ponto os interesses pessoais podem, ou não, ser postos em causa pelos interesses da organização, que informação pode ser recolhida sem expor os indivíduos para além do que é profissional; e questões de ordem técnica – o que avaliar, quem avalia, com que instrumentos, em que momento, o que fazer com os dados, como divulgar os resultados (Alaiz *et al.*, 2003).

Interessa-nos particularmente, neste capítulo, as questões de ordem técnica do processo da auto-avaliação. Assim, partindo do pressuposto de que quem decide fazer a auto-avaliação da escola e tem que orientar o processo, seja este uma intenção ou um desejo da escola, seja o cumprimento de uma exigência legislativa, entendemos ser pertinente conhecer as etapas do processo de avaliação com as quais é confrontado quem faz a auto-avaliação.

1.1. Como iniciar o processo de auto-avaliação

O plano de auto-avaliação da escola e o processo de elaboração ou planeamento, que deve resultar de um trabalho colectivo dos diferentes actores educativos, constituem duas peças fundamentais no processo avaliativo de uma escola.

No entender de Alaiz *et al.* (2003: 74), *a auto-avaliação deve ser útil, realista e sustentada por um plano de realização, e deve, desenvolver-se num clima de confiança.* Por outras palavras, a auto-avaliação, ao ser concebida e implementada, terá de ter necessariamente um fim em vista que tenha sentido para a escola e que sirva para a sua melhoria eficaz. *A auto-avaliação não pode, portanto, ser um acto solitário de algumas pessoas da escola, mas terá de ser uma acção de toda a escola, um processo transparente dado a conhecer a todos os actores educativos e que contemple todos os seus interesses* (Alaiz *et al.*, 2003: 74).

Segundo este autor uma forma de dar início ao processo de auto-avaliação, viabilizando a sua concepção e desenvolvimento de acordo com os princípios de utilização, planeamento e

confiança assenta em quatro acções:

- (1) constituir uma equipa;
- (2) identificar e envolver os diferentes actores educativos;
- (3) envolver um amigo crítico;
- (4) criar um clima propício.

A realização de uma auto-avaliação em qualquer organização (educativa ou não) tem como ponto de partida a decisão por parte do órgão de gestão de iniciar um processo de mudança, mas a iniciativa pode partir dos colaboradores, os quais devem, para o efeito, conhecer os modelos a aplicar e saber elaborar a proposta para ser apreciada pela gestão de topo (CAF, 2006).

Se for este o caso, a proposta deve conter toda a informação necessária ao processo de tomada de decisão, por exemplo: objectivos, o modelo a aplicar, as vantagens do modelo, etc. Ainda assim, entendemos que os objectivos do processo de auto-avaliação devem ser necessariamente definidos pelo *órgão de gestão de topo que, em consonância com a visão que tem para a organização, determina o que pretende com o exercício de diagnóstico, bem como, o que fazer com os respectivos resultados* (CAF, 2002: 18).

Dadas as implicações inerentes ao processo de realização de uma auto-avaliação é importante que a decisão da gestão de topo seja ponderada adequadamente, pois esta envolve não só afectação de recursos materiais e humanos, bem como implica pôr a descoberto as fraquezas da organização.

1.1.1. Constituir uma equipa

Sendo a auto-avaliação uma iniciativa da própria escola, independentemente da sua origem, ou sendo determinada pela legislação, é prioritário constituir uma equipa de avaliação e designar o respectivo líder que assuma a responsabilidade de levar por diante todo o processo.

A composição da equipa de auto-avaliação terá de ter em conta um conjunto de factores diversos, tais como:

- *a dimensão da organização;*
- *a complexidade da estrutura orgânica e funcional (o número de departamentos e / ou de áreas de actividade);*

- a existência ou não de um gabinete ou departamento para a qualidade;
- o grau de envolvimento dos dirigentes de topo e dos dirigentes intermédios;
- a disponibilidade das pessoas (tempo, vontade, autorização superior) (CAF, 2002: 22).

A constituição da equipa é, portanto, uma acção que deve envolver não só a gestão de topo mas também a gestão intermédia, uma vez que a selecção dos elementos da equipa implica um conhecimento dos colaboradores que integram a organização. A decisão final relativa aos elementos que compõem a equipa de auto-avaliação deverá ser, sempre, da gestão de topo.

A equipa de auto-avaliação não poderá ser excessivamente numerosa (para poder ser operacional) e deverá ser construída por pessoas com capacidade de negociação, tolerância face à ambiguidade, competência técnica e disponibilidade para a tarefa (Góis e Gonçalves, 1999c).

A estratégia de construção da equipa de auto-avaliação deverá ser ajustada à realidade concreta e actual de cada organização escolar. O seu líder deverá ser designado não pela posição que ocupa na organização mas pelo perfil que apresenta.

1.1.2. Identificar e envolver os diferentes actores educativos

O processo de auto-avaliação, nomeadamente na sua concepção e concretização, pode e deve contar com os contributos de outros elementos da escola ou de fora dela. No entanto, o trabalho mais técnico – recolher informação, tratar os dados, etc. – deve ficar sempre à responsabilidade da equipa. É esta equipa que garante que a avaliação é realizada.

É necessário que cada escola identifique e envolva os diferentes actores educativos que poderão representar os interesses dos diferentes grupos, quer estes sejam os grupos formalmente instituídos – professores, alunos, auxiliares da acção educativa, pais, autarquias, grupos disciplinares, departamentos curriculares, etc –, quer sejam grupos específicos de escola – por exemplo o grupo dos professores que estão envolvidos em projectos diversos ou o dos alunos com aulas de apoio educativo (Alaiz *et al.*, 2003). A estes podem juntar-se as pessoas que, sem qualquer cargo específico nem representando qualquer grupo, pelo seu saber e personalidade podem constituir uma mais-valia no grupo que vai avaliar a escola.

Como já foi referido, a realização de um exercício de auto-avaliação pode desencadear o aparecimento de resistências relacionadas maioritariamente com o receio de uma exposição

de pontos fracos. Por outro lado, a auto-avaliação implica uma colaboração voluntária e fidedigna das pessoas, pelo que *a verdadeira adesão da organização deverá ser conseguida pelo envolvimento das pessoas que a compõem. Este é um factor chave para o sucesso do exercício de auto-avaliação* (CAF, 2002: 25).

Uma vez designada a equipa que realizará o processo de auto-avaliação, é importante que esta equipa, antes de se iniciar o processo de auto-avaliação, informe toda a organização sobre o que se vai passar na instituição, dado que *a transparência constitui um importante aliado do processo de auto-avaliação uma vez que diminui as barreiras e resistências que resultam da não informação ou da desinformação* (CAF, 2002: 26).

1.1.3. Envolver um “amigo crítico”

Relativamente ao envolvimento de um amigo crítico, interessa recordar que, apesar da auto-avaliação ser um processo de avaliação interna, nada impede a sua intervenção/ inclusão na equipa responsável pelo processo. MacBeach (1999) recorda que a objectividade e o saber constituem razões fundamentais para o recurso ao agente externo, cuja integração poderá importar maior objectividade à avaliação, pois tem o distanciamento de um olhar de alguém externo à instituição. Pode ajudar a resolver problemas de desentendimento entre os diferentes elementos do grupo, sobre objectivos, etc., trazendo saber técnico sobre avaliação, processos de melhoria da escola e do trabalho de equipa.

O amigo crítico deve ser alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e critica, como amigo, o trabalho de outra pessoa. Um amigo crítico leva tempo para compreender totalmente o contexto do trabalho apresentado e os resultados que a pessoa ou o grupo procura atingir. O amigo crítico é um apoiante do sucesso desse trabalho (Costa e Killick, 1993: 22).

Para Aláiz *et al.* (2003: 78), o amigo crítico é alguém que *aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas para elas, que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» a equipa a tomar decisões, que provoca a discussão mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos. É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação.*

Daqui se depreende que o agente externo, peça fundamental no processo de desenvolvimento da auto-avaliação, não poderá ser uma figura qualquer. Deverá antes deverá possuir um determinado perfil capaz de gerir a incerteza, os conflitos e a ambiguidade inerentes à auto-avaliação. Para MacBeach (2000) o amigo crítico deve ser alguém que:

- (1) tenha conhecimentos e experiência em matéria de auto-avaliação, melhoria da escola e eficácia;
- (2) conheça a escola e seja capaz de “sentir” a sua cultura;
- (3) esteja preparado para ajudar a escola a responder às questões desafiadoras e, simultaneamente, apoiá-la a lidar com as respostas a essas questões.

A escolha desta figura deve recair em *alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também os êxitos. Portanto, este amigo [...], tem que ser desejado e aceite como tal* (Leite, 2000b: 68).

A actuação do amigo crítico deve reger-se por três grandes princípios definidos por (Leite, 2000b):

- (1) trabalhar com as pessoas comprometidas na procura de soluções, mais do que intervir nelas;
- (2) contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em vez de limitar-se a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas;
- (3) constituir um elemento de articulação entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento científico específico e os aspectos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas.

Partilhamos da mesma opinião de Guerra (2002) quando afirma que a intervenção de agentes externos no processo de auto-avaliação é, muitas vezes, uma solução que dá maiores garantias de que o processo vai ser levado a bom termo, mesmo sabendo que a auto-avaliação é uma iniciativa da responsabilidade da própria escola, ou seja, uma iniciativa interna.

1.1.4. Criar um clima propício

Como foi referido anteriormente, a auto-avaliação pode acontecer por iniciativa da própria escola ou por imposição de normativos legais. Independentemente do caso, a auto-avaliação

começa por ser, habitualmente, uma preocupação apenas de alguns elementos da escola. Regra geral são os que têm maiores responsabilidades na gestão escolar que revelam maiores preocupações e são eles que devem ponderar sobre a necessidade, interesse e potencialidades da avaliação da escola.

Alaiz *et al.* (2003: 81) defendem que para que o processo de auto-avaliação comece bem é fundamental:

- (1) *constituir uma equipa de avaliação composta por elementos tecnicamente competentes nas tarefas de construção e aplicação de instrumentos e de tratamento e análise de dados;*
- (2) *envolver os vários actores educativos a fim de integrar na avaliação a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacente à organização escolar e de garantir, através de um clima de confiança, a participação de todos na avaliação;*
- (3) *recorrer a um olhar externo que, através do exercício de uma amizade crítica, poderá contribuir para aumentar a objectividade e a validade da auto-avaliação.*

A auto-avaliação deve, então, envolver toda a comunidade escolar e um amigo crítico. Para que isso aconteça torna-se, assim, imprescindível reflectir-se sobre estratégias de divulgação e de envolvimento dos vários actores educativos. Entendemos que se trata de uma questão importante para que haja aceitação e impacto da avaliação entre os vários actores educativos. Segundo MacBeath (1999: 87) *a auto-avaliação só resulta quando existe um clima favorável e quando as condições são apropriadas, sendo esse clima tanto mais favorável quanto melhor informados estiverem os vários actores educativos sobre as finalidades, os destinatários e o interesse da avaliação assim como sobre qual será o seu papel no desenvolvimento do processo.*

Neste sentido, a tarefa primordial da equipa responsável pela auto-avaliação é a de preparar o terreno para que este se torne favorável à avaliação que se pretende levar a cabo. A concretização desse objectivo pode acontecer através de duas acções:

- (1) divulgar a auto-avaliação através de panfletos, cartazes, ou de apresentação do plano de auto-avaliação numa reunião geral de escola;
- (2) garantir a confidencialidade dos dados recolhidos utilizando subscritos fechados e urnas seladas para a devolução de questionários.

Sinteticamente, o que é importante é dar informação e gerar confiança aos diferentes actores educativos. A divulgação deverá ser feita de forma a esclarecer os diferentes actores educativos acerca das finalidades do processo de auto-avaliação, fazendo notar as vantagens que dela poderão resultar para a escola. Assim, *professores, alunos, pais, auxiliares de acção educativa e outros membros da comunidade ficarão a saber a quem se destina a avaliação, quem beneficiará e o que beneficiará com ela, o que vai ser exactamente avaliado e como* (Alaiz *et al.*, 2003: 80).

1.2. Os desafios colocados na institucionalização do processo avaliativo da escola

Apesar das inúmeras vantagens da auto-avaliação das escolas, esta não pode ser encarada como uma espécie de panaceia capaz de resolver todos os problemas que existem na escola. A auto-avaliação constitui-se, nos tempos actuais, como uma questão central na credibilidade da escola e de todos quantos nela estão envolvidos. A explicitação das premissas que fundamentam a auto-avaliação da escola torna evidente que esta deve ser pró-activa e não punitiva e apontar caminhos para apoiar melhorias no processo educativo, embora existam factores que podem ser considerados bloqueios críticos ou riscos do processo de auto-avaliação. Torna-se necessário considerar todos estes aspectos no processo avaliativo caso tenhamos a pretensão de gerir e serenar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades e os medos associados a qualquer grupo de pessoas, sobretudo quando confrontadas com processos avaliativos que implicam mudanças e inovações.

Devem tomar-se em conta, por um lado, as rivalidades internas, a incapacidade da escola olhar-se a si mesma, o corporativismo, o imobilismo, a defesa das rotinas de trabalho, os conflitos internos provenientes dos ganhos e das fragilidades, a incoerência entre o que é proposto e a prática desenvolvida, a reduzida notoriedade do que se vai fazendo devido à falta de divulgação, a precariedade de apoio à realização de auto-avaliação nas escolas, a autonomia relativa atribuída à escola, a cultura organizacional, a falta de impacto dos processos de auto-avaliação ao nível da definição das políticas públicas educativas, entre outras.

Porém, existem factores que devem ser ponderados, aclarados e, essencialmente, vivenciados pela comunidade escolar por se caracterizarem como “nutrientes” do processo avaliativo das escolas: realização como iniciativa própria do estabelecimento de ensino; clareza quanto aos objectivos do processo de auto-avaliação; acção duradoura e não apenas um esforço temporal;

liderança ao mais alto nível, sistemática e continuada do processo; envolvimento do maior número de actores escolar; avaliação de um número reduzido de aspectos de cada vez, etc. (Costa e Ventura, 2006).

Partilhamos da opinião de Nóvoa (2006) quando reclama para as instituições escolares a vivência de processos avaliativos mais críticos, que reforcem a inclusão e não a exclusão, que revigorem a colegialidade docente e o trabalho colectivo. É indispensável desencadear um pensamento crítico sobre a avaliação, que seja capaz de conduzir ao caminho da esperança, da promoção humana e da construção de uma nova sociedade.

Desencadear um processo de auto-avaliação da instituição escolar pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo educativo estejam receptivos à mudança, ao desafio da novidade, à abertura de novas aprendizagens, à aquisição de novas competências, a uma ruptura com as rotinas e referenciais do passado, a romper com posturas avaliativas antigas e resistentes, à perda de certos hábitos pessoais, a fazer novas escolhas.

Trata-se de criar o desafio de se conceber uma nova cultura de avaliação na escola. Uma cultura de mediação, diálogo, autonomia, transformação que leve a escola não apenas a se formar mas a formar seres humanos cada vez mais humanos.

2. Auto-avaliação das escolas: preferência por um modelo

Para que possamos proceder a uma avaliação efectivamente séria é fundamental que se dispúnhamos de instrumentos de avaliação adequados e que tínhamos presente que a avaliação da escola, particularmente a auto-avaliação, passa por várias fases:

- (1) perceber profundamente o contexto;
- (2) definir objectivos;
- (3) definir processos;
- (4) estabelecer uma metodologia;
- (5) dar conhecimento aos interessados;
- (6) aplicar instrumentos;
- (7) apreciar os resultados face aos objectivos;
- (8) divulgá-los aos interessados;
- (9) definir novos objectivos e tomar as medidas adequadas.

O processo é cíclico e recomeça no ponto (3).

Dada a complexidade de que se revestem as organizações, em particular a instituição escolar, um dos principais problemas da avaliação prende-se com a escolha de indicadores fiáveis. Julgamos ser precisamente neste ponto que entram em jogo dois modelos de avaliação, pela visibilidade e extraordinária importância que tiveram, e na avaliação de escolas em contexto português: O modelo Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM) e o modelo Commun assessmet Framework (CAF). Destacamos a CAF por tratar-se de um modelo que mais tem contribuído para a avaliação das escolas em Portugal continental e por constituir-se como uma preferência por parte da maior parte das escolas portuguesas.

2.1. O modelo European Foundation for Quality Management (EFQM)

O modelo EFQM foi fundado no ano de 1988 por catorze grandes empresas preocupadas com a ideia de que o aumento da competitividade mundial constituía uma ameaça para a sua continuidade no mercado. Tinha por missão *promover e apoiar a gestão na compreensão e aplicação dos princípios da Qualidade Total e na persecução da excelência empresarial* (Clímaco, 2005: 209).

O Modelo de Excelência EFQM foi desenvolvido pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade para auto-avaliação das empresas e adoptado como referência na avaliação das empresas com vista a galardoar, com o Prémio de Excelência, aquela que mais se distinguisse no âmbito da Gestão pela Qualidade Total.

Trata-se de um modelo que tem vindo a ser revisto e melhorado ao longo dos tempos e que foi adaptado a diferentes tipos de organizações públicas e privadas, incluindo o sector educativo, com o intuito de fornecer os instrumentos de diagnóstico e de auto-avaliação necessários. O modelo de avaliação pode ser resumido da seguinte forma: *a satisfação dos clientes, dos colaboradores e da sociedade em geral, é conseguida através da liderança que conduz a política e estratégia da organização, faz a gestão das pessoas, gere as parcerias e os recursos, e os processos no sentido da consecução da melhoria permanente dos seus resultados* (Leandro, 2002: 7).

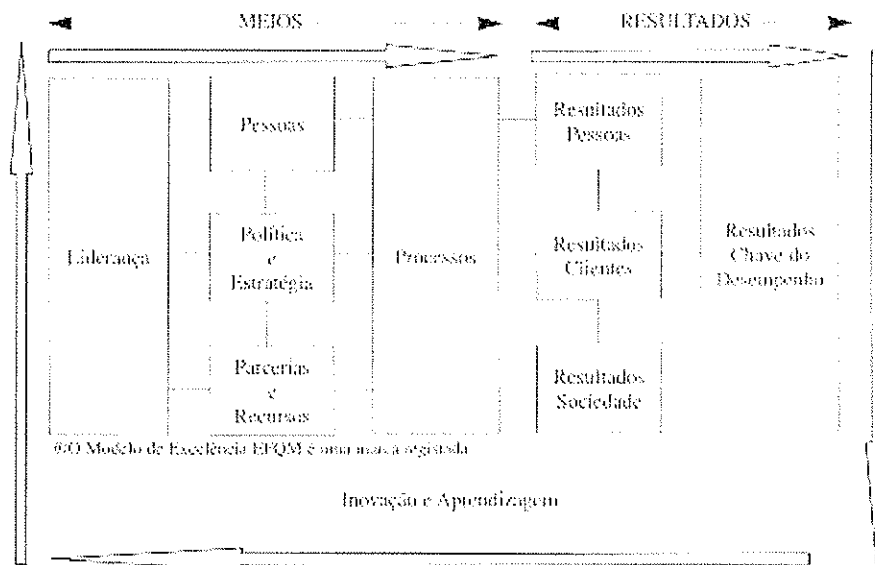


Figura n.º 5 – Estrutura do Modelo EFQM (Burguete *et al.*, 2002: 84)

As setas enfatizam a natureza dinâmica do modelo. Por um lado, realçam a relação causa - efeito e, por outro, mostram a importância das capacidades de inovação e de aprendizagem que estão sempre ligadas, através de um processo de *feedback*, aos resultados alcançados pela organização, relevando a importância do *saber – fazer – relacionais*.

O processo de auto-avaliação supracitado segue um ciclo de acções que o aproxima do *ciclo de melhoria* ou o *ciclo de Deming* que tentámos ilustrar na figura que construímos:

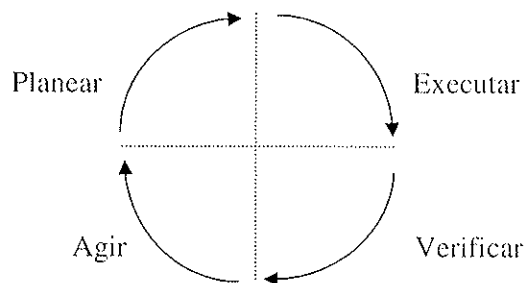


Figura n.º 6 – Ciclo de Deming

Temos então a sequência de acções condutoras da gestão da qualidade: planear, executar, verificar e agir. Esta sequência de gestão sugere como a auto-avaliação é um processo integrado, de apoio ao planeamento e à estratégia ou execução (que funciona como um contínuo *feedback* orientador da acção).

2.2. O Modelo *Common Assessment Framework* (CAF)

2.2.1. Origem e evolução do Modelo CAF

Como já referimos anteriormente, as preocupações portuguesas com os modelos de auto-avaliação da qualidade da educação remontam ao ano de 1992. A partir de então, a temática tem vindo, cada vez mais, a ser aprofundada tanto a nível nacional como internacional.

Foi no ano de 1998 que os Directores Gerais das Administrações Públicas da União Europeia criaram um grupo director, constituído por peritos, para organizar a cooperação entre os dezasseis membros (os quinze e a Comissão) no domínio das permutas e cooperação internacionais no que concerne à evolução da administração pública nomeadamente na prestação de serviços públicos modernos e inovadores. Surgiram, o Innovative Public Services Group (IPSG) e o Common Assessment Framework Group (CAF WG). O IPSG supervisionou o desenvolvimento dos trabalhos da concepção do modelo de auto-avaliação que foram realizados pela CAF WG.

A concepção básica deste modelo baseou-se no trabalho analítico realizado, em cooperação, com a já referida EFQM, a Academia *Speyer* (Instituto Alemão de Ciências Administrativas) e o European Institute for Public Administration (EIPA). Este modelo veio a ser conhecido por *Common Assessment Framework* (CAF) ou, em Português, *Estrutura Comum de Avaliação* tendo sido apresentado em 2002 durante a 1ª Conferência da Qualidade das Administrações da União Europeia, realizada em Lisboa. Daqui surgiram os compromissos, por parte dos responsáveis pelas administrações públicas dos quinze, no sentido de divulgar e promover a utilização da CAF nos respectivos países.

Em Portugal esta responsabilidade começou por ser do SMA (Secretariado para a Modernização Administrativa), extinto em 2001. Transferiu-se, então, para o Instituto para a Inovação na Administração do Estado (IIAE), entidade que veio a ser extinta em 2002. Actualmente essa competência pertence à Direcção-Geral da Administração Pública (DGAP), representante oficial de Portugal no CAF WG.

A CAF tem vindo a ser progressivamente melhorada. Essa evolução reflecte o amadurecimento e o aperfeiçoamento contínuo do modelo e resulta das lições aprendidas com as experiências dos utilizadores. São já conhecidas três versões deste modelo de avaliação, tendo sido apresentada a última versão na 4.ª Conferência da Qualidade, realizada na

Finlândia em Setembro de 2006. Nesta última versão, CAF 2006 – 3ª versão –, foi introduzido um conjunto de alterações face à versão anterior, datada do ano de 2002, da qual destacamos:

- no domínio dos exemplos apresentados existe uma maior focalização no ciclo de Plan-Do-Check-Act (PDCA) – guia para a melhoria continuada;
- no sistema de pontuação são distinguidas duas formas de pontuação: (1) pontuação clássica *CAF scoring* com mais clareza na linguagem, baseada no sistema pontuação da CAF 2002, pressupõe um nível de avaliação PDCA e (2) *fine-tuned CAF scoring* – para organizações que querem reflectir com mais pormenor sobre os subcritérios. Permite não só pontuar todas as fases do ciclo PDCA como obter maiores resultados de pontuação, mas exige, em contrapartida, mais *input*. O ciclo PDCA mantém-se como a base fundamental para ambas as formas de pontuar;
- linhas de orientação para aplicação da CAF mais detalhadas e com introdução de aspectos relevantes para o processo de auto-avaliação (comunicação, envolvimento, consenso, etc.) e orientações para a elaboração de planos de melhoria;
- por fim, destacamos a introdução da expressão *bench learnig* para reflectir a cultura de aprendizagem potenciada pelo modelo com a CAF. O *benchmarking* como técnica mais avançada é alvo de reflexão mais aprofundada na versão CAF 2006 – 3.ª versão.

A propósito da CAF podemos ler no sítio da DGAP: *a CAF constitui um modelo de auto-avaliação através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho. É uma ferramenta de gestão especificamente construída para suportar a introdução da qualidade no sector público. A CAF constitui um modelo de análise organizacional específico para organizações públicas, através do qual um grupo de pessoas de uma organização (de constituição ad hoc) procede a uma avaliação crítica do seu organismo. O modelo CAF possui todos os elementos de análise necessários para se conhecer uma organização. A aplicação deste modelo pode ser entendida como o ponto de partida para a melhoria contínua da organização, o que constitui um requisito essencial da qualidade nos serviços públicos.*

Relativamente aos objectivos, na mesma fonte podemos ler que este modelo *tem como objectivo primordial desenvolver uma cultura de serviço público orientado para o cidadão, bem como de gestão estratégica na qualificação e responsabilização das pessoas e no desenvolvimento de práticas de comparabilidade institucional e pedagógica (benchmarking).*

A CAF destina-se a avaliar, numa lógica de auto-avaliação, as organizações da administração pública. Estando a escola inserida nesse contexto é legítimo pensarmos na aplicação deste modelo de avaliação aos estabelecimentos de ensino. Por se tratar de uma organização especial, o modelo carece de algumas adaptações antes de ser implementado. Essa abordagem já foi conseguida por Madureira (2004) e será, por nós, alvo de outras considerações mais à frente.

2.2.2. A noção de Qualidade na CAF

No contexto da CAF entende-se por qualidade *o conjunto de propriedades e características, de um bem ou de um serviço, que lhe confere capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes* (Madureira, 2004: 36). Pode ser medida directamente em função de um determinado padrão, ou indirectamente pela apreciação ou impacto do cliente/cidadão. A Gestão pela Qualidade Total (TQM) focaliza-se nos procedimentos e processos que são considerados essenciais para a promoção da qualidade.

2.2.3. Critérios essenciais da CAF

O modelo é norteado por nove critérios distribuídos por dois tipos:

- critérios de meios – Liderança, Pessoas, Política e Estratégia, Parcerias e Recursos e Processos;
- critérios de resultados – Pessoas, Clientes, Sociedade, Desempenho-Chave.

A figura seguinte, também recolhida no sítio da DGAP, exhibe uma visão global esquemática da CAF.



Figura n.º 7 – Critérios da CAF (DGAP, 2002: 56)

No processo de auto-avaliação das organizações os critérios de meios referem-se aos próprios meios de uma organização e determinam o que a organização faz e como realiza as suas

actividades para obter os resultados desejados. Nos critérios de resultados medem-se as percepções, ou seja, o que os colaboradores, cidadãos/clientes e sociedade pensam da organização.

Para cada um dos critérios existe um conjunto de sub-critérios (vinte e nove) que identificam as principais questões que devem ser consideradas na avaliação de uma organização em relação a cada critério. A pontuação de cada um dos nove critérios é obtida através da média das pontuações dos sub-critérios. A pontuação global da organização é obtida através do somatório das pontuações dos nove critérios.

2.2.4. Finalidades da CAF

De entre as várias finalidades deste modelo de auto-avaliação destacamos:

- (1) conhecer os pontos fortes e os pontos críticos das organizações públicas;
- (2) revelar as percepções das pessoas em relação à sua própria organização, aumentar a mobilização interna da mesma para a mudança e acrescentar mais-valias ao sentido de auto-responsabilização dos gestores;
- (3) conhecer o nível de satisfação dos diferentes públicos que se relacionam com as organizações públicas (cidadãos, parceiros, fornecedores, sociedade civil, etc.);
- (4) construir projectos de mudança sustentados, com base no conhecimento do estado de saúde da organização.

2.2.5. Vantagens na utilização do modelo CAF

São conhecidas muitas vantagens para as organizações que optem por proceder à auto-avaliação utilizando esta ferramenta de Gestão da Qualidade Total, a saber:

- (1) foi concebida para ser utilizada em todos os sectores da administração pública e para ser aplicada em organizações públicas (por exemplo a escola) de nível nacional, regional ou local;
- (2) é um modelo flexível e simples de aplicar;
- (3) está no domínio público e é gratuita;
- (4) mobiliza a organização para a qualidade (gestores e colaboradores);
- (5) cria indicadores de desempenho para a comparação saudável entre departamentos de uma organização e entre organizações idênticas;

- (6) permite conhecer a evolução da organização quando aplicada sistematicamente;
- (7) pode ser aplicada quer ao nível de uma macroestrutura (toda a organização), quer ao nível de uma microestrutura (departamento);
- (8) permite comparações (inter)nacionais.

2.2.6. Requisitos exigidos pela CAF

A CAF é uma ferramenta de auto-avaliação ao alcance de qualquer organização. Não são exigidos requisitos especiais às organizações que pretendam iniciar o processo utilizando o modelo CAF. O mais importante é que a organização mostre disponibilidade e empenho, manifestada através do seu líder máximo e das suas lideranças intermédias, para iniciar a caminhada rumo ao diagnóstico da situação em que se encontra. Exige-se, acima de tudo, vontade colectiva dos vários intervenientes que constituem a organização. O envolvimento de todos é, assim, fundamental.

De facto, a auto-avaliação não serve para disfarçar o desempenho organizacional, mas sim para realizar um diagnóstico de identificação dos pontos fracos da organização que têm de ser melhorados, visto que os pontos fortes deverão permanecer ou ser melhorados. Por outro lado, exige-se uma consciencialização de que existem necessidades às quais as boas práticas indicadas pela CAF dão resposta.

Outros requisitos podem ser apontados, tais como:

- definição da missão e resultados que se querem alcançar com um processo de auto-avaliação;
- envolvimento de todos os colaboradores;
- rigor e honestidade das pessoas envolvidas no exercício;
- compreensão do modelo que servirá de suporte a todo o processo;
- ampla divulgação, na organização, dos objectivos e vantagens da auto-avaliação.

2.2.7. Linhas de orientação para melhorar as organizações através da CAF

O processo de melhoria contínua de uma organização pode concretizar-se de várias formas. Factores como dimensão, cultura e experiência com ferramentas de gestão da qualidade total ajudam a determinar a forma mais apropriada para introduzir, na organização, um processo de Gestão da Qualidade Total.

A CAF³⁹ (2006: 44 - 55) refere três fases fundamentais no processo de melhoria contínua de uma organização:

- (1) o início da caminhada;*
- (2) o processo de auto-avaliação;*
- (3) o plano de melhorias/prioritização.*

Destas três fases fazem parte dez passos, a saber:

1.º Decidir como organizar e planear a auto-avaliação

O sucesso do processo de auto-avaliação reside no grau de envolvimento e responsabilidade partilhada entre a liderança de topo e as pessoas da organização. Neste sentido, *para se obter envolvimento e responsabilidade partilhada, a experiência de inúmeras organizações demonstra que é necessário que a decisão da gestão seja clara e tomada com base num processo consultivo de auscultação junto das partes interessadas da organização* (CAF, 2006: 44).

A decisão deve ilustrar declaradamente a vontade da gestão em estar activamente envolvida no processo, admitindo a mais-valia da auto-avaliação e garantindo uma abertura de ideias, respeito pelos resultados e prontidão para iniciar as acções de melhoria subsequentes. Para facilitar a tarefa na tomada de decisão por parte da gestão de topo é fundamental que à organização sejam fornecidos elementos tais como os potenciais benefícios de uma auto-avaliação com base na ferramenta a utilizar e informação sobre a estrutura do modelo e sobre o processo.

O inquérito aplicado em 2005 aos utilizadores da CAF na Europa demonstrou que os principais benefícios da auto-avaliação com base no modelo CAF incluem:

- (a) identificação clara dos pontos fortes da organização e das áreas onde é necessário melhorar;*
- (b) identificação de acções de melhoria relevantes;*
- (c) aumento do grau de consciencialização e de comunicação na organização;*

³⁹ Para uma informação mais aprofundada recomendamos a leitura do documento que serviu de base para o desenvolvimento deste item:

http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/docs/Modelo_CAF%202006_edição%20portuguesa_completo.pdf

(d) o interesse por parte dos diferentes elementos da organização por assuntos relacionados com a qualidade (CAF, 2006: 44).

Uma vez tomada a decisão de desenvolver um processo de auto-avaliação na organização avançamos para o início do planeamento. Um dos primeiros aspectos a definir neste planeamento é a identificação do âmbito e metodologia da auto-avaliação. Interessa saber se esta será aplicada a toda a organização ou sectorialmente, isto é, se ao nível apenas de departamentos ou de sectores.

Interessa sublinhar que, para uma avaliação substancial de todos os critérios e subcritérios, a unidade avaliada deve ter autonomia suficiente para ser considerada uma organização quase autónoma, com a sua própria missão e com responsabilidades significativas ao nível dos recursos humanos e processos financeiros (CAF, 2006: 45).

Uma acção de extrema importância nesta fase é a designação de um líder de projecto para o processo de auto-avaliação. A esta figura é exigida elevada competência pelo que lhe deve ser exigido um elevado grau de conhecimento da organização, do modelo a utilizar e do modo de orientação do processo de auto-avaliação. Trata-se de uma decisão-chave da gestão que pode afectar a qualidade e os resultados da auto-avaliação.

2.º Divulgar o projecto de auto-avaliação

Como sabemos, a comunicação é uma área-chave em todos os processos de mudança, mormente quando a organização está a desenvolver um processo de auto-avaliação. Nesta fase, é muito importante elaborar um plano de comunicação que deve incluir a comunicação dirigida a todas as partes interessadas e que fazem parte da organização. *Se a comunicação sobre os objectivos e as actividades relacionadas com a auto-avaliação não for clara e adequada, o processo será entendido como mais um projecto ou apenas um exercício da gestão (CAF, 2006: 46).*

Um dos propósitos de uma comunicação consiste em desenvolver o interesse por parte de alguns elementos da organização a participarem directamente na equipa de auto-avaliação. É desejável que o envolvimento destes elementos seja conseguido por motivação individual o que de resto constitui um elemento fundamental que une as pessoas ao processo de auto-avaliação.

O líder do projecto e a gestão de topo da organização deve garantir que a política de comunicação se centralize nos seguintes objectivos:

- (a) *como a auto-avaliação pode fazer a diferença;*
- (b) *por que razão foi considerada uma prioridade;*
- (c) *como está relacionada com o planeamento estratégico da organização;*
- (d) *como está relacionada com o esforço global para melhorar o desempenho da organização [...] (CAF, 2006: 47).*

3.º Criar uma ou mais equipas de auto-avaliação

Como já referimos anteriormente a equipa de auto-avaliação deve ser, tanto quanto possível, representativa da organização. Deve envolver pessoas de diferentes sectores, com diferentes funções e experiências e de níveis hierárquicos diferentes dentro da organização. *O objectivo é criar uma equipa eficaz e simultaneamente apta a transmitir uma perspectiva tão exacta e detalhada quanto possível da organização (CAF, 2006: 47).*

O líder de projecto e a gestão de topo são responsáveis pela qualidade, diversidade e credibilidade dos elementos que compõem a equipa de auto-avaliação. Estes devem ser seleccionados com base no conhecimento que têm da organização e nas respectivas competências. As competências profissionais de cada um devem ser tomadas em conta, mas não devem constituir um factor primordial na selecção.

Nesta fase é importante definir quem é o líder da equipa de auto-avaliação. Pode inclusivamente ser o próprio líder do projecto. O importante é que o líder de equipa tenha a confiança de todos os elementos do grupo para liderar de forma justa e eficaz e permitir que todos dêem o seu contributo.

Uma questão que se impõe é saber se a gestão de topo deve ou não fazer parte desta equipa de auto-avaliação. Entendemos que a resposta a esta questão dependerá da cultura e tradição de cada organização. Uma coisa é certa: *o envolvimento da gestão de topo poderá traduzir-se num contributo de informação adicional e incrementar o empenho da gestão na fase posterior de implementação de acções de melhoria identificadas (...) (CAF, 2006: 48).*

4.º Organizar a formação

Das diversas leituras e investigações efectuadas nesta temática conseguimos apurar que, em diversos países, uma das exigências feitas aos avaliadores é que possuam uma formação específica em avaliação, mesmo que essa formação ocorra após o recrutamento ou a

nomeação para fazerem parte da equipa de auto-avaliação. Como os principais agentes da avaliação interna são normalmente os directores escolares, uma parte das questões sobre a sua formação faz parte dos requisitos para a sua designação como directores.

Para além das acções específicas de formação, os avaliadores internos dispõem de outros recursos⁴⁰, tais como: enquadramento geral e modelos de avaliação; apoio directo de especialistas e de formadores; indicadores sobre o sistema educativo, incluindo os resultados dos alunos; investigação e publicações sobre a avaliação; directivas e manuais; sítios na internet; instrumentos e procedimentos da avaliação interna e externa; troca de experiências e partilha de boas práticas; modelo de excelência da EFQM; apoio financeiro, etc.

Torna-se fundamental que a gestão de topo e de níveis intermédios, bem como as outras partes interessadas frequentem acções de formação sobre o processo de auto-avaliação. À gestão de topo devem ser dados os apoios indispensáveis ao processo. *Qualquer modelo de auto-avaliação* (incluindo a CAF) *deve ser apresentado à equipa, bem como devem ser explicados os objectivos e a natureza do processo* (CAF, 2006: 48). À equipa de auto-avaliação deve ser disponibilizado um conjunto de documentos e de informações relevantes necessário para avaliar a organização de forma eficaz.

A exemplo do que se passa em diversos países, onde se exerce auto-avaliação, devem existir preocupações com a formação especializada aos responsáveis pela avaliação interna. No caso particular das escolas da RAM, onde não existem práticas de auto-avaliação oficiais, isto é, com base em normativos, as acções devem ter como objectivo primordial o conhecimento e a compreensão quer dos conceitos de gestão da qualidade total quer do modelo a ser adoptado.

5.º Realizar a auto-avaliação

Neste passo é importante que cada membro da equipa de auto-avaliação proceda a uma avaliação rigorosa baseada no conhecimento e experiência individual de trabalho na organização. Cada elemento regista de forma sintética os pontos fortes e as áreas de melhoria sustentadas nas evidências das acções e resultados encontrados na organização. Por forma a facilitar, posteriormente, a identificação de acções de melhoria, estas devem ser formuladas, tanto quanto possível, de forma precisa.

⁴⁰ A Bélgica – Flandres, o Reino Unido, a Holanda e os países nórdicos são os mais avançados no desenvolvimento dos apoios à avaliação interna.

Após a recolha individual de cada elemento, a equipa deve reunir e chegar a acordo sobre os pontos fortes, as áreas de melhoria e a pontuação. *É necessário um processo de diálogo e discussão como parte essencial do processo de aprendizagem, para alcançar o consenso (...)* (CAF, 2006: 49-50).

Do inquérito aplicado em 2005, podemos reter a seguinte informação: *A discussão por si só é muitas vezes vista como o valor acrescentado efectivo da auto-avaliação: quando o consenso é alcançado, os resultados finais são mais que a mera soma das opiniões individuais. Estes reflectem a visão comum de um grupo representativo e desta forma corrigem e ultrapassam a subjectividade das opiniões individuais* (CAF, 2006: 50).

6.º Elaborar um relatório que descreva os resultados da auto-avaliação

A responsabilidade pela elaboração do relatório de auto-avaliação é da equipa de auto-avaliação. Uma vez concluído deve ser entregue oficialmente à gestão de topo para que esta possa não só tomar conhecimento mas, fundamentalmente, aprove o relatório que deverá servir de base para as acções de melhoria.

Este deve conter, por exemplo, os pontos fortes e as áreas de melhoria assim como tópicos/sugestões para as acções de melhoria. Entendemos ser precisamente neste ponto que a gestão de topo é chamada a reconfirmar o seu compromisso em implementar as acções de melhoria.

7.º Elaborar o plano de melhorias

O plano de melhoria é um dos principais objectivos da auto-avaliação e é também uma forma de recolher informação essencial para o planeamento e estratégia da organização. A lógica deste plano está no seguinte: *(a) integra um plano de acções sistemáticas para melhorar a funcionalidade e operatividade de toda a organização; (b) surge como resultado da auto-avaliação, baseando-se, assim, em evidências e dados provenientes da própria organização e, sobretudo, na perspectiva das pessoas da organização; (c) realça as forças, aponta as fraquezas da organização e responde a cada uma destas com acções de melhoria apropriadas* (CAF, 2006: 52).

8.º Divulgar o plano de melhorias

Tal como já foi referido, a comunicação é um dos factores críticos de sucesso da auto-avaliação assim como da fase de implementação das acções de melhoria subsequentes. As

acções de comunicação devem fornecer a informação apropriada, do modo apropriado, para o grupo alvo apropriado e no momento apropriado: não apenas antes ou durante a auto-avaliação, mas também após a mesma (CAF, 2006: 53).

9.º Implementar o plano de melhorias

Para implementar o plano de melhorias é importante que, a cada acção, seja atribuído um responsável (coordenador da acção). O processo deverá ser regularmente monitorizado e devem ser avaliados resultados e impactos. *Através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (avaliação e impactos), e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total (CAF, 2006: 55)* O ciclo Plan-Do-Check-Act (PDCA) pode ser utilizado para gerir as acções de melhoria.

10.º Planear a auto-avaliação seguinte

Formulado o plano de melhorias e iniciada a implementação das mudanças na organização é importante ter a convicção de que essas mudanças têm de facto um efeito positivo e de que não irão ter o efeito oposto nas acções que a organização tem realizado de forma correcta.

A propósito deste último passo respeitante ao processo de melhoria contínua de uma organização, interessa recordar a conclusão retirada do inquérito aplicado em 2005: *as organizações concordam que para ser realmente efectiva, a CAF deve ser aplicada várias vezes. Existe uma preferência para utilizar a CAF de 2 em 2 anos (CAF, 2006: 55).*

2.3. Aplicação da CAF aos estabelecimentos escolares

O modelo de auto-avaliação CAF não foi especificamente concebido para aplicação à organização escolar. Reconhecendo essa particularidade, impõe-se que a escola que queira aplicar o modelo organize um grupo de trabalho que coordene as sucessivas tarefas, sendo que uma das primeiras consiste na identificação dos conceitos envolvidos. Numa linguagem simples e meramente a título de exemplo, o que é preciso é determinar, na escola, quem são os clientes, que lideranças existem, quais são os resultados, etc. Segue-se a definição de critérios e sub-critérios. Leandro (2002) explicita a operacionalização de um modelo de avaliação à organização escola. Não se trata, exactamente, da CAF, mas do Modelo de Excelência EFQM. A CAF foi “beber” muito a este modelo da EFQM e, pode dizer-se, é um modelo menos ambicioso. O modelo CAF não é mais do que uma versão simplificada do EFQM, algo que deve ser entendido como um primeiro passo no sentido da qualidade total.

2.3.1. Especificação de termos e conceitos

Tendo em conta o contexto e os objectivos que pretendemos alcançar neste trabalho sentimos a necessidade de especificar alguns dos conceitos que Leandro expõe nos seus trabalhos. Vamos limitar-nos a apontar os conceitos que consideramos mais oportunos, mais adequados, ou mais inéditos. Assim, os conceitos a especificar serão: líderes; clientes; pessoas/colaboradores; política e estratégia.

- Líderes

São as pessoas que coordenam e estabelecem o equilíbrio entre os objectivos da organização e os interesses e expectativas de todos os interessados na organização. Inclui a equipa de gestão, todos os restantes gestores e todas as pessoas que lideram equipas ou que assumem papéis de liderança.

Em qualquer tipo de organização, as lideranças são factores decisivos nos processos de inovação e de mudança. Os líderes são responsáveis pelo desenvolvimento cultural da organização. Com a sua actuação promovem um clima de confiança e de respeito e estabelecem a unidade dos objectivos. Criam um ambiente de envolvimento e promovem uma comunicação eficaz e eficiente capaz de garantir que os objectivos são partilhados. Estimulam a partilha de experiências e de ideias, induzindo o comportamento de todos em consonância com os valores organizacionais, a política e a estratégia. Conduzem os recursos e os esforços da organização na direcção da melhoria contínua (Leandro, 2002).

No caso da organização “escola” temos que distinguir as lideranças de topo das lideranças intermédias. Das lideranças de topo fazem parte os órgãos de administração e gestão:

- (a) *assembleia de Escola*
- (b) *direcção Executiva*
- (c) *conselho Pedagógico*
- (d) *conselho Administrativo*

Das lideranças intermédias fazem parte todos os que lideram equipas e assumem papéis de liderança:

- (a) *chefes de Departamento Curricular*
- (b) *coordenadores das Direcções de Turma*

- (c) *coordenadores de ano/ciclo*
- (d) *chefe do Pessoal de Administração Escolar*
- (e) *chefe do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa* (Leandro, 2002: 30).

- Clientes

É considerado cliente todo aquele que beneficia das actividades da organização. No caso da escola distinguimos os clientes internos e os clientes externos. *Na escola, o aluno é o destinatário privilegiado, o utilizador imediato do serviço público de educação prestado pela escola (cliente interno). É para o aluno que a escola deve trabalhar. Ele é o cliente de fim de linha. Mas são também clientes as famílias, o contribuinte, as instituições, as empresas, a comunidade, o Estado e a sociedade em geral (clientes externos)* (Leandro, 2002: 30).

- Pessoas / Colaboradores

Pessoas e colaboradores são todas as pessoas (colaboradores) empregadas pela organização qualquer que seja a modalidade contratual. No caso da escola, *as pessoas são todas aquelas que prestam serviço na instituição, qualquer que seja a modalidade contratual existente. Abrange o pessoal docente, o pessoal administrativo, o pessoal auxiliar de acção educativa, e outros funcionários como guardas-nocturnos, cozinheiros e operários* (Leandro, 2002: 31).

- Política e Estratégia

Trata-se do enquadramento, ao mais alto nível, que define a missão⁴¹, a visão⁴², os valores⁴³, os objectivos e estratégias da organização. Não se trata da qualidade da política educativa pública. É, antes, a forma como a escola põe em prática a sua missão, a sua visão e os seus valores através de uma forma de actuar clara, sustentada por decisões, planos, objectivos e processos apropriados definidos em função das prioridades e orientada para os interesses das partes envolvidas. Aqui se reflectem os princípios que norteiam a organização e o modo como, com base nestes, atingirá os fins a que se propôs. *No caso concreto da escola, a missão, os valores, a visão, a política e a estratégia, encontram-se explanados em dois*

⁴¹ Tem a ver com a razão de existência da organização. Não é tanto a questão de saber *qual é a nossa função?* Mas mais *porque deve a nossa função existir? Que objectivos justificam a continuidade da organização?* Leandro (2002: 31)

⁴² Declarações que descrevem e apresentam o que a organização ambiciona ser e deseja alcançar e como fazer para lá chegar.

⁴³ Os princípios e as expectativas que caracterizam a forma como se comportam os colaboradores da organização e sobre os quais se constroem as relações de trabalho.

documentos estruturantes: Projecto Educativo de Escola e Plano Anual de Actividades que, conjuntamente com o Regulamento Interno, são os instrumentos operacionais da gestão, administração e organização curricular e organizacional da escola (Leandro, 2002: 31-32).

2.3.2. Indicadores recomendados na aplicação da CAF às escolas

Numa proposta de aplicação da CAF às escolas, Madureira (2004: 37-39) desenvolve os indicadores que considera relevantes quer no que diz respeito ao grupo dos *critérios de meios*, quer no que se refere ao grupo dos resultados. Assim, recomenda para o grupo dos *critérios de meios* que:

1. no que se refere à liderança, a avaliação deve evidenciar o que os líderes da escola fazem para *desenvolver e partilhar a missão e os valores escolares com os demais actores escolares; implementar uma gestão criteriosa e profissionalizada na escola; motivar os desempenhos dos profissionais do ensino e gerir as relações com os níveis institucional e político* (2004: 37);
2. o planeamento e a estratégia das escolas devem ser avaliados em termos do que as mesmas fazem para *obterem informação diversificada e útil para fazerem face às necessidades presentes e futuras dos alunos, famílias e comunidade; desenvolverem e actualizarem o planeamento e a estratégia de forma continuada no tempo; fazerem com que a implementação de planeamento e estratégia seja transversal a toda a escola* (2004: 37);
3. relativamente à gestão das pessoas, a avaliação deve salientar o que a escola faz para *gerir e promover os recursos humanos de acordo com o planeamento e estratégia delineados para a escola como organização; envolver e comprometer professores e outros agentes de ensino através do diálogo mas também da responsabilização; identificar e desenvolver competências de acordo com os objectivos da escola, mas também com as expectativas criadas quer individualmente quer em grupo pelos funcionários* (2004: 38);
4. no que concerne ao critério das parcerias e recursos deve ser avaliado com base nas medidas existentes na escola para que as *relações de parceria sejam implementadas (aqui referimos as parcerias de todas as naturezas); as parcerias com os alunos e respectivos encarregados de educação (em particular) sejam implementadas; o conhecimento/informação seja gerido e difundido pelos interessados internamente; os recursos financeiros sejam geridos; a tecnologia e a actualização tecnológica sejam geridas; os recursos materiais sejam geridos.* (2004: 38);

5. por fim, e ainda no que respeita ao grupo dos critérios de meios, a gestão dos processos e da mudança devem ser avaliadas através da inventariação de como a escola *identifica, documenta, concebe e gere os processos que são chave para a sua existência e para o seu desempenho; desenvolve e fornece serviços à sociedade através do envolvimento de professores, alunos e encarregados; planeia e gere a inovação* (2004:38);

Em termos de *critérios de resultados*, os resultados orientados para os alunos e encarregados de educação devem ser avaliados em termos de resultados conseguidos através do esforço da escola para fazer face às necessidades e expectativas destes seus beneficiários e utentes, ou seja, através de *resultados de avaliação da satisfação de alunos e encarregados de educação e de indicadores das medidas orientadas para os resultados junto dos alunos, encarregados de educação e associações (ex.número de reclamações, sugestões recebidas e adoptadas, número de acções lúdicas, empreendidas com a colaboração das associações de pais, etc.)* (2004: 38).

No que concerne aos resultados relativos às pessoas (recursos humanos da escola), a escola deve procurar avaliar os resultados atingidos relacionados com *resultados relacionados com a satisfação e com a motivação dos seus recursos humanos (relativamente à sua satisfação global com a escola enquanto local onde trabalham, com a gestão, com as condições de trabalho, com a gestão de recursos humanos e possibilidades de progressão na carreira); indicadores relativos aos resultados dos recursos humanos (no que respeita à sua satisfação, ao seu desempenho, ao desenvolvimento das suas competências e ao seu envolvimento pessoal)* (2004: 39).

Em termos de impacto na sociedade a avaliação deve preocupar-se em identificar os resultados da escola junto da comunidade, através de *avaliação do desempenho social da escola e através da avaliação do desempenho ambiental da escola* (2004: 39).

Por fim importa avaliar os resultados do desempenho-chave. Neste domínio importa verificar *a concretização dos objectivos (o sucesso escolar e a progressão académica dos alunos) e o desempenho da escola a nível financeiro* (2004: 39).

É de todo pertinente lembrar que este enunciado não constitui mais do que uma proposta de trabalho apresentada por Madureira (2004) e que se destina a suscitar a reflexão e o aprofundamento da temática. O mesmo é assumido pelo próprio autor ao afirmar.

PARTE II
TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

Neste capítulo propomo-nos proceder, em primeiro lugar, à exposição do problema que constitui o objecto de estudo, definindo os seus objectivos e equacionando, seguidamente, o método que norteia toda a investigação em causa. Posteriormente, deter-nos-emos sobre o universo em estudo e passaremos a indicar o instrumento de recolha de dados e os procedimentos utilizados.

1. Objecto e objectivos da investigação

A crescente autonomia atribuída à escola tem vindo a fomentar a necessidade de a escola proceder à sua própria auto-avaliação no sentido de a ajudar a tomar as melhores decisões. As mudanças constantes a que temos assistido no seio da sociedade obrigam, tal como defende Santos Guerra (2001), à criação das condições para que uma escola aprenda tendo a avaliação de escola um papel fundamental. A avaliação pode proporcionar a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança.

Nos tempos actuais os líderes escolares, desencadeantes do processo de auto-avaliação institucional, terão de aderir a uma cultura de auto-avaliação das suas próprias instituições escolares, até porque a auto-avaliação é necessária e fundamental para o desenvolvimento da organização escolar e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade educativa. Segundo Santos Guerra (2001), a avaliação de escola pode ser um excelente meio de aprendizagem, uma vez que consiste num trabalho colectivo desenvolvido pelos seus diferentes actores com o intuito de tomarem consciência das dinâmicas produzidas no seu seio e para poderem conduzir adequadamente acções colectivas que são promotoras da sua melhoria/aperfeiçoamento.

Pela revisão da literatura efectuada, a auto-avaliação de escola pode ser um instrumento a privilegiar no sentido de reduzir alguma inércia e, assim, fomentar a criação de uma escola como uma organização aprendente. É neste sentido que surge esta investigação que se propõe conhecer as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas, apurar as expectativas e percepções relativamente à implementação do processo de auto-avaliação nas escolas da RAM e construir um referencial de auto-avaliação.

Por isso, a realização deste estudo justifica-se, não só por permitir uma maior reflexão sobre as práticas de auto-avaliação, reforçando e incentivando a sua realização, mas também por ser

um contributo pessoal e profissional no processo de auto-avaliação, cooperando desta forma para o conhecimento científico.

A investigação é entendida como algo que se procura, é o caminho para algo a descobrir (Quivy e Campenhoudt, 2003: 31). Neste sentido, urge a necessidade de definir o caminho a seguir a partir do problema central da investigação: “Que práticas e que expectativas têm os responsáveis das escolas públicas do ensino básico e secundário e escolas profissionais semi-públicas da RAM relativamente ao processo de auto-avaliação?”.

De modo a procurarmos encontrar respostas a este problema, equacionamos as seguintes questões:

1. que práticas de avaliação são desenvolvidas pelas escolas públicas do ensino básico, secundário e profissionais semi-públicas da RAM?
2. que expectativas têm os Presidentes/Directores dessas escolas relativamente a uma eventual implementação do processo de auto-avaliação nas suas escolas?
3. que indicadores são sugeridos para a construção de um referencial para a auto-avaliação das escolas?

Para responder a estas questões, definimos como objectivos gerais:

1. conhecer a realidade vivida pelas escolas públicas do ensino básico, secundário e profissional semi-públicas da RAM no processo de avaliação.
2. apurar expectativas relativas à possibilidade de implementação de um processo de auto-avaliação nessas escolas.
3. construir um referencial de auto-avaliação das escolas.

O primeiro objectivo geral decompõe-se nos seguintes objectivos específicos:

- (1) inquirir sobre a participação em projectos de avaliação;
- (2) averiguar, quer ao nível da intervenção inspectiva, quer ao nível da própria escola;
- (3) precisar objectivos da auto-avaliação;
- (4) identificar os elementos que integram a equipa de auto-avaliação;
- (5) identificar os destinatários do relatório da auto-avaliação.

O segundo objectivo geral integra os seguintes objectivos específicos:

- (1) enumerar objectivos da auto-avaliação;
- (2) apurar o impacto da auto-avaliação;
- (3) definir o contexto da auto-avaliação de escola;
- (4) referir condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação;
- (5) listar os participantes no processo de auto-avaliação;
- (6) assegurar o êxito da auto-avaliação recorrendo a mecanismos adequados;
- (7) seleccionar o(s) destinatário(s) do relatório da auto-avaliação.

O terceiro objectivo geral é composto pelos seguintes objectivos específicos:

- (1) comparar as opiniões dos inquiridos sobre as áreas de incidência da auto-avaliação;
- (2) hierarquizar as prioridades relativas à auto-avaliação reconhecidas pelos inquiridos;
- (3) proceder a um levantamento de indicadores que farão parte do referencial de auto-avaliação.

2. O método: a referencialização

A auto-avaliação de escola constitui-se como um fenómeno complexo que, sendo um processo inacabado, em consequência da permanente evolução da escola, é também um acto interpretativo, pois os dados da avaliação carecem de uma análise sistemática e regular, que posteriormente fornecerá pistas ou indicadores para a construção de futuros planos de acção. Assim, será mais adequado o uso de uma metodologia que permita uma leitura da realidade escolar, isto é, que determine a *figuração do real* (Figari, 1996: 54), através de uma *construção abstracta* (Figari, 1996: 54), na qual se explica e se organiza, de um modo simplificado, a realidade, facultando a sua compreensão e, previsivelmente, o seu conhecimento (Figari, 1996).

O método, entendido como *um processo estratégico de pesquisa, um caminho que o raciocínio deve percorrer ordenadamente, por fases, até atingir o conhecimento* (Bravo, 1995: 59), que preside toda a pesquisa, desde a revisão da literatura até à conclusão, é a *referencialização*.

Mais do que uma metodologia de descrição da realidade, a *referencialização*, enquanto prática de investigação e de avaliação, procura as referências criteriosamente mais ajustadas ao contexto espaço-temporal, tendo como objectivo contribuir para a melhoria/aperfeiçoamento da escola. Esta pode utilizar a *referencialização* para criar mecanismos de auto-avaliação, que lhe permitirão *assinalar um contexto e construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação)* (Figari, 1996: 52). Esta metodologia permite construir um modelo de explicação e de compreensão, específico de um fenómeno educativo, o *referencial*.

Neste trabalho recorreremos à *referencialização*, entendida como *uma prática de investigação* (Figari, 1996: 53) que procura conhecer, compreender e perceber um pedaço do mundo (no nosso caso as práticas de auto-avaliação e as expectativas dos Presidentes/Directores de escola).

Utilizámos o método de *referencialização* para procurar um conjunto de referentes pertinentes, ou seja, um conjunto de elementos externos *a qualquer coisa que pode ser reportada* (Figari, 1996: 47), no sentido de proporcionar a reconstrução da realidade pretendida, organizando-os em três grupos: os referentes teóricos, os referentes normativos e os referentes metodológicos.

Os referentes teóricos que elegemos tiveram origem nos estudos relativos ao domínio da *escola que aprende e da avaliação de escola* – Figari (1996), Macbeath *et al.* (1998a), Palma (1999a e 1999b), Bolívar (2000) e Santos Guerra (2001); da *avaliação de escola* – Santos Guerra (2002a, 2002b e 2003a), Alaíz *et al.* (2003), entre outros. Os referentes normativos seleccionados foram os documentos que regulamentam o sistema educativo português, a avaliação da educação e do ensino não superior, a autonomia da escola e a organização curricular do ensino básico e secundário. Relativamente aos referentes metodológicos, apoiámo-nos, particularmente, nos seguintes autores: Figari (1996), Ghiglione e Matalon (2001), Coutinho (2003), Campenhoudt e Quivy (2003), Gageiro e Pestana (2003), Hill e Hill (2005).

Procurámos visualizar a complementaridade entre estes três conjuntos de referentes no diagrama n.º 1 que seguidamente apresentamos e que, para o efeito, construímos:

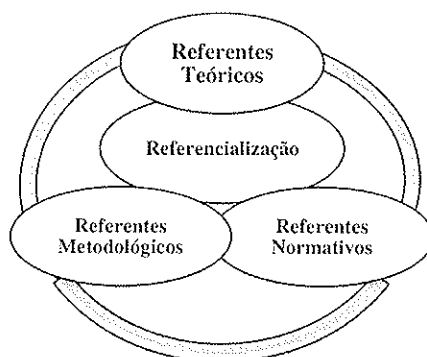


Diagrama n.º 1 – Referentes que configuram o processo de referencialização

Através da figura precedente podemos visualizar as convergências entre os três grupos de referentes que configuram o processo de referencialização, fundamentado na delimitação de um conjunto de referentes, cuja articulação contribuirá para definir, compreender e explicar a problemática que nos propusemos investigar. Conforme podemos observar, existe uma significativa aproximação entre os três conjuntos de referentes que constituem o suporte essencial da citada referencialização, da qual emerge o enquadramento teórico desta investigação.

O diagrama n.º 2 ilustra a estrutura do trabalho utilizada, começando pela parte do texto consagrada ao enquadramento teórico (capítulos 1, 2 e 3), na óptica da referencialização, passando à parte do trabalho empírico (capítulos 4 e 5) e terminando na apresentação das conclusões (capítulo 6), tendo por fundamento o método da *referencialização*.

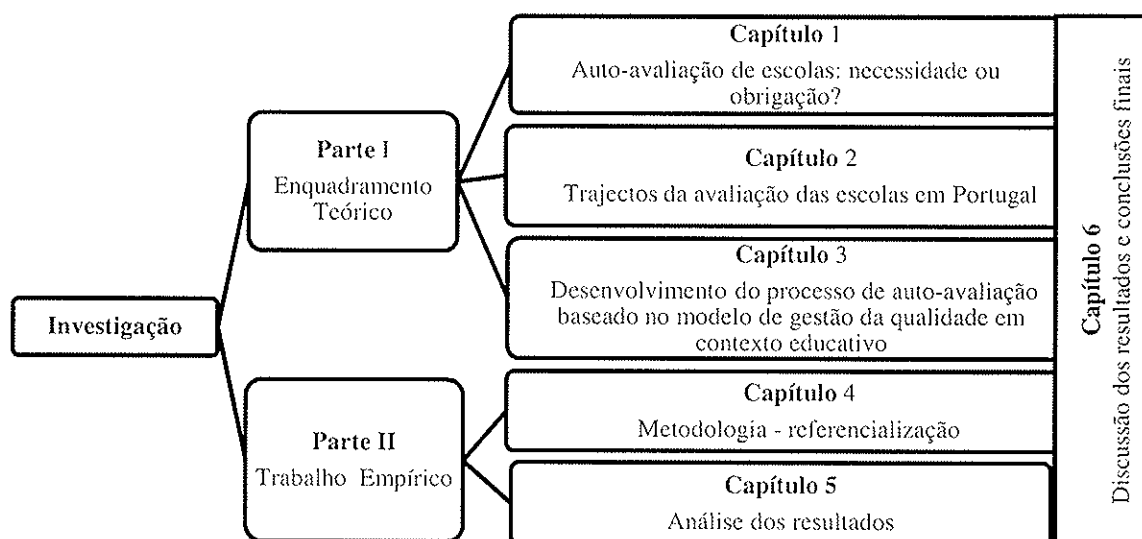


Diagrama n.º 2 – Estrutura do trabalho de investigação usando a referencialização

A referencialização é transversal a todo este trabalho de investigação. Assim, concebemos um suporte conceptual, suportado pelos conceitos de referentes teóricos, normativos e metodológicos, sobre o qual ancorou todo o trabalho empírico, isto é, passámos da conceptualização à contextualização. Embora sem minimizarmos o facto de os dados obtidos através da referencialização serem pertinentes apenas num contexto espaço-temporal específico e conseqüentemente não generalizáveis, reconhecemos que esses dados representam um contributo para a comunidade científica, na medida em que permitem repensar o suporte conceptual e, eventualmente, reequacioná-lo, conforme apresentamos na figura n.º 8:

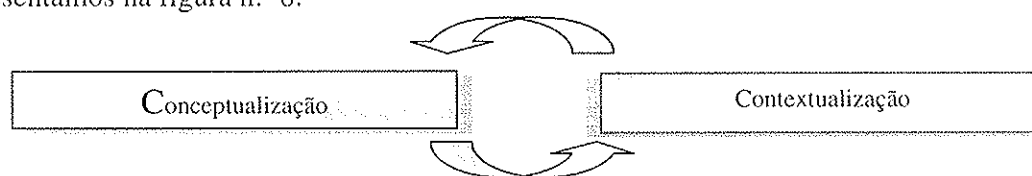


Figura n.º 8 – Correspondência entre conceptualização e contextualização utilizando o método da referencialização

Embora no ponto 4.2 nos detenhamos, em pormenor, no instrumento de recolha de dados, parece-nos oportuno tecer algumas considerações sobre a sua estrutura, uma vez que a sua construção seguiu a metodologia da *referencialização*: na parte III foram incluídas perguntas, cujas respostas nos informarão sobre o *referido*, ou seja, sobre a situação actualmente vivida nas escolas, segundo o depoimento dos inquiridos. A parte IV é composta por questões cujas respostas indiciarão sobre o *referente*, isto é, sobre a situação desejável no que concerne ao processo de auto-avaliação das escolas, de acordo com o ponto de vista dos respondentes. Através desta metodologia é possível apercebermo-nos das semelhanças ou das diferenças entre o *referido* e o *referente* e formular inferências relativamente à situação quotidiana da escola em comparação com as expectativas manifestadas. Assim, será possível fundamentar/apoiar a tomada de decisões e contribuir para a construção de um *referencial*.

Apesar das virtualidades enumeradas relativas a esta metodologia, estamos conscientes de algumas limitações como, por exemplo, a contingência dos resultados. O facto de estes deverem ser sempre contextualizados espacial e temporalmente, isto é, os resultados obtidos valem apenas no contexto em que os dados foram recolhidos e analisados.

O estudo empírico desenvolve-se com base no método da *referencialização* sustentado por uma análise de natureza comparativa, descritiva, qualitativa e quantitativa, cuja escolha se

prende com o problema e a situação do estudo em que esta investigação foi desenvolvida e porque, como mencionado anteriormente, a realidade das escolas é demasiado complexa para ser investigada apenas com a utilização de uma única abordagem metodológica.

A análise quantitativa, aparentemente mais exacta, é utilizada sempre que se justifique com o propósito de nos ajudar a explicar a realidade dando-nos uma visão holística sobre a temática em causa. O recurso a *medições com ajuda de técnicas científicas* (Bell, 1997: 20) foi imprescindível e conduziu, numa primeira instância, à conclusão quantificada para depois dar lugar a uma interpretação que é sempre qualitativa.

A utilização de uma análise qualitativa, também só aparentemente mais subtil, permite descrever e interpretar de forma pormenorizada a realidade em estudo. Bogdan e Biklen (1994: 11) definem a abordagem qualitativa como *uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de preocupações pessoais*. Neste sentido, entendemos que se deve dar ênfase à metodologia de cariz qualitativo, na medida em que esta possibilita alcançar um conhecimento mais aprofundado e uma intervenção formativa e educativa no processo de auto-avaliação da escola.

A este propósito refira-se o que diz Bell (1997: 21): *mesmo [que se utilize] uma determinada abordagem em 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*.

3. Universo em estudo

Este estudo recai sobre o universo das escolas públicas do ensino básico (EB123 e EB23), ensino secundário (EB 23/S e ES) e escolas profissionais semi-públicas (EFP), num total de trinta e uma escolas, e incide particularmente nos seus Presidentes/Directores. Essas escolas encontram-se sob a alçada da SREC e estão distribuídas pelos diferentes concelhos da Região, de acordo com a sua tipologia, como podemos observar na seguinte tabela:

Tabela n.º1 – Distribuição das escolas públicas EB123, EB23, EB23/S, ES e das escolas EFP semi-públicas da RAM, por concelho e de acordo com a sua tipologia

Tipologia de escola ⁴⁴ Concelhos	EB123	EB23	EB23/S	ES	EFP	Total
Calheta	1	0	1	0	0	2
Câmara Lobos	0	2	1	0	0	3
Funchal	0	5	3	2	3	13
Machico	1	1	1	0	0	3
Porto Santo	0	0	1	0	0	1
Ponta Sol	0	0	1	0	0	1
Porto Moniz	0	0	1	0	0	1
Ribeira Brava	0	1	1	0	0	2
Santa Cruz	0	2	1	0	0	3
S. Vicente	0	0	1	0	0	1
Santana	0	0	1	0	0	1
Total	2	11	13	2	3	31

Ao estudarmos este universo tivemos em consideração alguns critérios que, no nosso entender, nos dão maiores garantias e fiabilidade aos dados recolhidos. Entre outros, destacamos a diversidade de experiências que detêm os Presidentes/Directores desta tipologia de escola, as funções que lhes são atribuídas em termos normativos e a formação especializada nesta área. O facto deste tipo de escolas, por vezes, ter um maior envolvimento, interno e externo, em programas e projectos e ainda o facto de se tratar de um conjunto homogéneo de escolas, atendendo às suas dimensões. De referir, por último, que a nossa opção por este universo tem igualmente a ver com o facto de existir uma maior sensibilidade e conhecimento deste tipo de escolas no exercido da actividade profissional.

No universo de pessoas e instituições com quem trabalhamos operacionalizamos o trabalho de campo previsto nesta investigação. Entendemos ser muito importante que todos os Presidentes/Directores de todas as escolas que fazem parte do nosso universo, participassem neste trabalho, através do preenchimento do questionário.

⁴⁴ Tipologia das escolas inquiridas (informação contida também na lista das siglas):

EB123 - Escola do Ensino Básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclos

EB23 - Escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos

EB23/S - Escola do Ensino Básico do 2.º/3.º ciclos e Secundário

ES - Escola Secundária

EFP - Escola de Formação Profissional

Tudo fizemos para que tal acontecesse e o resultado não poderia ser outro. A esmagadora maioria (trinta das trinta e uma escolas) aderiu prontamente ao nosso pedido. Além de se empenharem no preenchimento do questionário, fizeram questão de se disponibilizar para mostrar a realidade da sua instituição no que se refere ao processo de auto-avaliação.

A reacção dos inquiridos não terá sido alheia ao facto de termos conseguido estabelecer uma boa relação com os participantes. Investimos numa cuidada e atempada informação a proporcionar aos participantes. Alertamos para a importância da participação/colaboração dos intervenientes. Revelamos interesse em aprender com as suas experiências no campo da auto-avaliação e manifestamos disponibilidade e flexibilidade no agendamento do encontro entre os participantes e o investigador. Por último, sublinhamos a importância do contributo dos inquiridos para o sucesso deste trabalho assim como as vantagens do trabalho colaborativo.

Optamos por inquirir apenas um elemento do Conselho Executivo⁴⁵/Direcção de escola com funções executivas nas direcções das escolas. A nossa preferência recaiu sobre o Presidente/Director ou, em caso de manifesta impossibilidade por parte deste, um Vice-Presidente/Adjunto com maiores responsabilidades nas questões da auto-avaliação da escola (em quem tivessem sido delegadas funções por parte do Presidente/Director). A fundamentação para esta escolha deve-se, por um lado, ao facto de entendermos serem estes os grandes responsáveis (atendendo às competências normativas que lhes são atribuídas) pelo desenvolvimento do processo de auto-avaliação ao nível da escola. Por outro lado e atendendo às funções que desempenham, apresentam uma visão mais ampla sobre a instituição, sobre o seu passado, presente e futuro. Entendemos, portanto, serem estes elementos que em melhor posição estariam para nos darem as informações de que precisávamos para esta investigação.

Esta opção ganha mais consistência se recordarmos o que foi dito sobre esta temática na revisão da literatura e que se resume ao facto de o Presidente/Director (à partida líder da instituição) poder ser um factor facilitador da auto-avaliação. No entender de Alaiz *et al.*, (2003: 134) são *os líderes [de topo] que, mais do que ninguém, devem possuir uma visão estratégica da escola, capacidade de mobilização e gestão de recursos, conhecimentos dos apoios e dos pontos de resistência, informação actualizada acerca das diferentes áreas da escola ou ligações ao exterior.*

⁴⁵ O conselho executivo é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

Como referimos anteriormente, os inquiridos responderam, na sua totalidade, ao preenchimento do questionário que lhes foi distribuído e que foi previamente testado junto de quatro elementos que desempenham funções semelhantes às do resto do universo.

Como sabemos, *a validade de um instrumento indica se, na realidade, o instrumento mede aquilo que acreditamos [ou queremos] que ele meça* (Punch, 1998, citado por Coutinho, 2003: 67). Neste sentido, a validade de um instrumento passa por conhecer se os dados obtidos traduzem a realidade estudada o que, no nosso caso particular, nos parece ter acontecido. O facto de o investigador estar presente no momento em que o inquirido procedeu ao preenchimento do questionário permitiu o esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir. A testagem do questionário pretendia:

- analisar a capacidade de discriminação das questões incluídas nos questionários;
- aferir a metodologia mais adequada à aplicação dos questionários;
- constatar eventuais dificuldades no seu preenchimento;
- apurar a adequação das questões aos problemas a abordar;
- eliminar eventuais ambiguidades nos enunciados das questões.

Tendo procedido à testagem da primeira versão dos questionários, da qual veio a beneficiar a versão definitiva, pelos reajustamentos face às informações recebidas, procedemos à sua aplicação junto dos Presidentes/Directores das escolas.

4. Instrumentos e procedimentos

4.1. Fases de desenvolvimento e implementação da investigação empírica

Ponderando o plano de trabalho delineado, assim como os objectivos subjacentes à sua realização, delimitamos três proeminentes fases de desenvolvimento e implementação da investigação empírica.

Assim, a primeira fase consistiu na recolha de um conjunto de dados sobre as escolas alvo do estudo. Através da base de dados existente no sítio da SREC -<http://www.madeira-edu.pt> - recolhemos diversas informações tais como: localização de cada escola, código da escola atribuído pelo Ministério da Educação, tipologia da escola, assim como a morada completa, os contactos telefónicos, o nome, o endereço electrónico e a página *web* da escola (anexo 1).

A segunda fase pautou-se pela construção de um inquérito por questionário que, após ter sido submetido a um pré-teste, foi aplicado ao universo desta pesquisa. Procurámos recolher um conjunto de dados que fossem ao encontro dos propósitos da nossa investigação. Por um lado, pretendíamos apurar não só o grau de percepção de alguns actores (Presidentes/Directores) sobre o processo de auto-avaliação de escola como também sobre as práticas de auto-avaliação, dados estes que constituiriam o *referido*. Por outro lado, pretendíamos ainda apreender conhecimentos relativos às expectativas existentes em relação a um eventual processo de auto-avaliação a ser implementado na região, que, configurando o *referente*, forneceriam elementos para a construção do *referencial*. O desenrolar desta segunda fase materializou-se em várias etapas, a saber:

1ª etapa – elaboração do questionário (anexo 2);

2ª etapa – solicitação à Direcção Regional de Administração Educativa da SREC para autorização da recolha de dados empíricos junto dos Presidentes/Directores das escolas alvo deste estudo (anexo 3);

3ª etapa – pré-teste do questionário junto de um grupo de quatro professores com experiência em cargos de gestão de topo nomeadamente como Vice-Presidentes/Adjuntos de escola de tipologia EB123, EB23, EB23/S, ES e EFP.

4ª etapa – contacto telefónico com a população alvo do estudo com o propósito de dar a conhecer a investigação em curso, informar e explicar o tema e a finalidade da mesma, o tipo de colaboração pretendida, bem como o retorno que as organizações podiam obter com o seu investimento no estudo. Nesta etapa, informamos ainda sobre a autorização da SREC para a recolha de dados junto dos Presidentes ou Directores e mostramos a importância que tem a colaboração das pessoas e das escolas para a realização do estudo. Por fim, agradecemos a disponibilidade e, fundamentalmente, procedemos ao agendamento de um encontro para o preenchimento do questionário (anexo 4);

5ª etapa – distribuição dos questionários, precedida de esclarecimentos acerca da sua finalidade e preenchimento, feita através de contacto pessoal nas diferentes escolas onde se encontravam os inquiridos, excepção feita à escola Básica e Secundária do Porto Santo, em que toda essa informação foi enviada por e-mail;

6ª etapa – recolha dos questionários.

A terceira e última fase constou da análise e discussão dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, tendo sido usadas as técnicas de leitura e interpretação de dados que constam do capítulo 5.

4.2. Instrumento usado na recolha de dados e ferramenta utilizada no tratamento dos resultados

4.2.1. O inquérito por questionário

Após a tomada de decisão face ao campo onde nos situaríamos, determinados em que todo o processo de investigação decorresse do melhor modo e de acordo com as aprendizagens oriundas da bibliografia consultada e das variadas orientações, do enquadramento jurídico, dos contactos informais com colegas, das experiências de auto-avaliação vividas por escolas fora da região, utilizámos, como já atrás referimos, como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário⁴⁶ construído para o efeito com o objectivo de recolhermos, da totalidade dos inquiridos, as suas representações, vivências, opiniões e expectativas sobre o processo de auto-avaliação nas escolas da RAM. Os dados obtidos foram submetidos a um tratamento quantitativo, uma análise descritiva e a uma abordagem qualitativa.

A todos os inquiridos foi assegurada a confidencialidade dos dados. O mesmo foi determinado em relação ao nome das escolas e de todos os participantes neste estudo. Quanto às escolas apenas aludimos ao seu espaço, para podermos contextualizá-las geograficamente, aos respondentes foram atribuídos nomes fictícios (anexo 5);

O instrumento utilizado é considerado uma *técnica não documental* baseada na *observação não participante* com recurso ao *inquérito por questionário*⁴⁷ (Bravo, 1995: 267). No entender de Foddy (1996: 213), o uso do questionário *representa um modo rentável de obter informações sobre comportamentos e experiências vividas, motivações, crenças, valores e atitudes acerca de um conjunto de variáveis de índole subjectiva e que dificilmente se enquadram no directamente mensurável.*

⁴⁶ Chama-se inquérito por questionário à forma de obter dados por meio dos questionários (Bravo, 1995: 275).

⁴⁷ O questionário não é mais do que um conjunto estruturado de questões ou perguntas, expressas num papel, destinado a explorar a opinião da pessoa ou pessoas a quem se dirige (idem, ibidem).

O mesmo autor (Idem, *Ibidem* 1996: 213) salienta ainda que o objectivo primordial do questionário é potenciar o processo de recolha de informação relevante face aos *propósitos da investigação, adequadamente interpretável e validamente comparável*.

Também Esteves (2002: 394) defende que o recurso a questionários enquanto instrumentos de recolha de informação, baseado nas observações e na análise de respostas a uma série de questões colocadas pelo investigador, *torna-se necessário quando a observação directa é substancialmente difícil (...) e pode ser mesmo imprescindível quando o que se pretende é saber como definem o fenómeno observado e que significações lhe conferem*.

Relativamente à forma como as questões são apresentadas, o questionário é constituído por questões de resposta fechada, uma vez que este tipo de questão apresenta várias vantagens, a saber: o tratamento dos dados é mais rápido e menos delicado. É mais operacional no seu preenchimento e incentiva o inquirido a exprimir a sua opinião. Mas existem também questões semi-abertas que têm como objectivo deixar o inquirido registar outra(s) alternativa(s) que não conste(m) do leque de possibilidades apresentadas como opção de resposta.

O questionário é composto por sessenta e quatro perguntas, distribuídas por quatro partes distintas: I - dados pessoais, destinados à caracterização dos respondentes; II - dados relativos à escola; III - dados relativos às práticas de auto-avaliação desenvolvidas na escola, quer em termos de avaliação externa e intervenção inspectiva, quer em termos de auto-avaliação e, por fim, IV - dados respeitantes às expectativas quanto a um eventual processo de auto-avaliação a ser implementado nas escolas da RAM.

As partes I e II - dados pessoais e dados relativos à escola - são constituídas, respectivamente, por nove e duas perguntas, que oferecem diversas alternativas, das quais o inquirido deverá seleccionar apenas uma, excepto no que respeita à pergunta oito, que admite várias opções em simultâneo. A informação assim recolhida permite-nos caracterizar os respondentes e as respectivas escolas.

A parte III - práticas de avaliação desenvolvidas na escola – é composta por dois grupos: 1.º) A: avaliação externa/intervenção inspectiva⁴⁸; 2.º) B: auto-avaliação na escola (após a

⁴⁸ Esta designação procurou esclarecer o facto de na RAM a avaliação externa ser operacionalizada pela equipa de intervenção inspectiva.

publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro), contendo, respectivamente, sete e dezassete questões em cada grupo. Os inquiridos são confrontados com algumas perguntas onde se pretende apurar se *a escola já participou em projectos de avaliação de escola* (pergunta 12), se *a escola já foi objecto de alguma intervenção inspectiva* (pergunta 13) e se *a escola procede à auto-avaliação* (pergunta 14).

As respostas a estas perguntas decidirão do preenchimento das perguntas que se seguem, ou seja, estes enunciados prevêem três respostas em alternativa: *sim*, *não* e *não sei*, sendo que a primeira destas alternativas, *sim*, é desdobrada em duas, (*sim de forma formal*, *sim de forma informal*) no enunciado da pergunta 14. Refira-se que a opção por estas alternativas de resposta resulta da pesquisa efectuada a diversos inquiridos onde são utilizadas essas alternativas. Têm como objectivo obter, de forma eficaz, a informação desejada.

No caso da resposta ser afirmativa, cada enunciado remete para a(s) alínea(s) imediatamente a seguir (a questão 12 remete para a questão 12.1 e a questão 13 remete para as questões 13.1 – 13.4) ou para as perguntas subsequentes (a questão 14 remete para as questões 15 – 23.3 e 25) que fazem a listagem de diversas opções de entre as quais o respondente pode assinalar uma ou várias, ou ainda referir outra(s) que não integre(m) a lista proposta. No caso da resposta recair numa das duas últimas opções (*não* ou *não sei*) o inquirido é remetido para a questão assinalada no enunciado da pergunta a que está a responder (a questão 12 remete para a questão 13, a qual, por sua vez, remete para a questão 14, que remete para a questão 26 e seguintes).

Constituem excepções as questões números 21 e 24 em que, independentemente da opção assinalada (*sim*, *não*, *não sei*), o inquirido deverá responder à questão colocada imediatamente a seguir. Todas estas questões, colocadas na parte III do questionário, pretendem obter informação relativa ao 1.º objectivo geral.

Podemos estabelecer a seguinte correspondência entre os números das questões formuladas, o objectivo geral e os objectivos específicos que este 1.º objectivo integra:

Tabela n.º2 – Números das questões da parte III do questionário e enunciados de objectivos geral e específicos

N.º da questão	Objectivo geral
12, 13 e 14	Conhecer a realidade vivida pelas escolas do universo em estudo no processo de avaliação
N.º da questão	Objectivos específicos
12.1	Inquirir sobre a participação em projectos de avaliação
13.1 e 19	Averiguar, quer ao nível da intervenção inspectiva, quer ao nível da própria escola, a incidência da avaliação
13.2, 18 e 22	Averiguar, quer ao nível da intervenção inspectiva, quer ao nível da própria escola, as técnicas utilizadas na recolha de informação e as modalidades de auto-avaliação usadas
13.3, 23.1 e 23.2	Averiguar, quer ao nível da intervenção inspectiva, quer ao nível da própria escola, as iniciativas para a divulgação dos resultados
13.4, 24, e 25	Averiguar, quer ao nível da intervenção inspectiva, quer ao nível da própria escola, o impacto da avaliação
15 e 17	Indicar objectivos da auto-avaliação
16, 20 e 21	Identificar os elementos que integram a equipa de auto-avaliação
23.3	Indicar destinatários do relatório da auto-avaliação

A parte IV do questionário - expectativas sobre o processo de auto-avaliação das escolas da RAM - é composta por 37 itens relativamente aos quais os inquiridos deverão manifestar o seu grau de concordância ou de discordância, assinalando, numa escala do tipo *Likert*, a sua opinião, considerados os cinco níveis de resposta: *discordo totalmente*, *discordo*, *indeciso*, *concordo* e *concordo totalmente* (Alreck *et al.* 1995) . Dado que, nesta parte, cada questão é respondida independentemente das respostas às questões prévias, sendo que no seu conjunto todas elas convergem para a prossecução do 2.º objectivo geral, os números das questões esgotam-se na correspondência com os enunciados dos objectivos específicos.

À semelhança do que fizemos relativamente à parte III do questionário, também podemos relacionar os números das questões da parte IV com os enunciados dos objectivos específicos em que se subdivide o 2.º objectivo geral.

Tabela n.º3 – Números das questões da parte IV do questionário e enunciados de objectivos específicos

N.º da questão	Objectivos específicos
27, 29, 30, 31, 36 e 42	Enumerar objectivos da auto-avaliação
28, 32, 33, 34, 35, 37, 56 e 59	Apurar as vantagens/impacto da auto-avaliação
43, 44, 45, 48, 49, 50, 53 e 55	Definir o contexto da auto-avaliação de escola
46, 51, 52 e 54	Referir condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação
38, 39, 40, 41, 47 e 57	Listar os participantes no processo de auto-avaliação
60 e 61	Seleccionar o(s) destinatário(s) do relatório da auto-avaliação
58, 62 e 63	Assegurar o êxito da auto-avaliação recorrendo a mecanismos adequados

Como podemos verificar, existe uma certa divergência entre o número de enunciados de questões e os objectivos a que essas questões correspondem. Esta situação decorre do facto de, em alguns casos, a informação recolhida em apenas duas ou três questões ser suficiente para alcançarmos o objectivo pretendido, ao passo que outros objectivos necessitam da informação obtida através de várias questões para serem atingidos.

As respostas às questões do grupo B da parte III, bem como as respostas às questões desta última parte do instrumento de recolha de dados fornecem, por um lado, informações sobre as práticas e as expectativas dos inquiridos relativamente à implementação do processo nas escolas da RAM e, por outro lado, indicadores para a construção de um referencial de auto-avaliação das escolas, sendo que este último constitui o 3.º objectivo geral desta pesquisa.

Como atrás foi referido, o referencial é construído sobre a comparação entre as práticas de auto-avaliação (conhecidas pelas respostas ao grupo B da parte III do questionário) e as expectativas dos respondentes que constam nas respostas à parte IV do questionário). Assim sendo, os objectivos específicos em que se decompõe o 3.º objectivo geral contêm obrigatoriamente uma comparação entre as respostas acabadas de referir, que remetem para os focos de incidência da análise, como consta na tabela n.º4.

Tabela n.º4 – Correspondência entre o número das questões do grupo B da parte III e o número das questões da parte IV do questionário, segundo as áreas de incidência

Áreas de incidência	Número das Questões	
	Parte III – Grupo B	Parte IV
Objectivos da auto-avaliação	15 e 17	27, 29, 30, 31, 36 e 42
Vantagens/impacto inerentes à consecução do processo de auto-avaliação	18 e 22	28, 32, 33, 34, 35,37, 56 e 59
Contexto da auto-avaliação de escola	19	43, 44, 45, 48, 49, 50, 53 e 55
Condições para a eficácia do processo de auto-avaliação	24 e 25	46, 51, 54 e 52
Intervenientes no processo de auto-avaliação	16, 20 e 21	38, 39, 40, 41, 47 e 57
Destinatário(s) do relatório da auto-avaliação	23.3	60 e 61
Êxito do processo de Auto-avaliação	23.1 e 23.2	58, 62 e 63

Comparadas as opiniões dos inquiridos sobre as áreas de incidência, constantes na tabela n.º 4, e para hierarquizarmos as prioridades reconhecidas pelos respondentes, apresentaremos e analisaremos, no capítulo 5 (tabela n.º 21 página 146), a listagem das questões da parte IV do questionário, cujas respostas atingiram médias superiores a 3,5 valores, as quais se aproximam dos níveis mais altos da escala (4 e 5). Estas médias foram obtidas por meio do quociente em que o numerador é o somatório do produto das frequências absolutas obtidas em cada um dos níveis da escala de *Likert* e os próprios valores da escala e o denominador é constituído pela totalidade do número de respondentes, conforme exemplificamos com a informação relativa aos itens 29, *o processo da auto-avaliação da escola deve ser um instrumento para prestação de contas e 32, o processo da auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas*, contida no anexo 6, e da qual damos conta, parcialmente, na tabela subsequente:

Tabela n.º 5 – Itens seleccionados para exemplificação do cálculo da média

Questões	DT	D	I	C	CT	Total
	1	2	3	4	5	
29 - O processo da auto-avaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola	0	0	0	12	19	31
32 - O processo da auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas	4	4	6	15	2	31

$$\text{Média item29} = \frac{\sum_{i=1}^5 x_i \times f_i}{N} = \frac{1 \times 0 + 2 \times 0 + 3 \times 0 + 4 \times 12 + 5 \times 19}{31} = 4,6129... \approx 4,6 \text{ (1 c.d)}$$

$$\text{Média item32} = \frac{\sum_{i=1}^5 x_i \times f_i}{N} = \frac{1 \times 4 + 2 \times 4 + 3 \times 6 + 4 \times 15 + 5 \times 2}{31} = 3,2258... \approx 3,2 \text{ (1 c.d)}$$

Entendemos que estas médias traduzem a opinião dos inquiridos relativamente a estes itens. No item 29 é sugerido o aspecto mais importante e que deve constar do *referencial* que nos propomos construir, uma vez que a média (4,6) se enquadra dentro dos valores definidos (média superior a 3,5). O item 32 não consta do referencial, visto que a média (3,2) é inferior ao valor estabelecido.

A tabela n.º 21 (capítulo 5, página 146) contém as respostas ordenadas em função da sua análise, seguindo esta mesma metodologia. Os dados assim obtidos informam sobre as prioridades a inserir no *referencial*, isto é, consoante a valorização de cada item do questionário, assim se desenha o corpo de referencial.

A última pergunta (número 64), com duas opções de resposta, informa sobre o interesse do respondente em aceder aos resultados da investigação. Embora esta pergunta esteja inserida na parte IV do questionário, não a incluímos nos tabelas n.º 3 e 4, onde constam as restantes questões desta parte do questionário, visto a informação que ela veicula não ter reflexos ao nível do objectivo geral desta parte, servindo somente, como anteriormente dissemos, para sabermos qual o interesse do respondente no acesso aos resultados da investigação.

4.2.2. O tratamento dos dados em SPSS

Após aplicação e recolha dos questionários junto dos Presidentes/Directores de escola, os dados foram submetidos a análise estatística com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0. Para o efeito foi construída uma plataforma de raiz, elaborada de acordo com os dados do questionário, na qual foram introduzidas todas as informações assinaladas pelos respondentes e a partir da qual surgiram os resultados que mais à frente apresentamos (anexo 6).

Recorremos ao uso de técnicas de análise de dados como a distribuição de frequências

absolutas (F_i) e relativas (F_{ri}), traduzidas por meio de tabelas e gráficos, e a uma das medidas de tendência central, no caso, a média correspondente aos enunciados das questões que compõem a parte IV do questionário (Pestana, M. e Gageiro, J., 2005). Das quatro partes distintas que compõem o corpo do questionário analisamos, em primeiro lugar, os dados das partes I e II, através das quais são dados a conhecer as características dos inquiridos e das escolas a que pertencem; em seguida debruçamo-nos, pormenorizadamente, sobre as duas últimas partes (III e IV), que fornecem informação essencial aos objectivos que nos propusemos atingir nesta investigação.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Convictos de que não existe uma maneira científica de tratar os resultados, mas modalidades mais ou menos adequadas segundo os momentos, os objectos e as funções visadas (...) a análise dos dados considera-se mais uma arte do que uma ciência na certeza de que esta é uma tarefa revestida de avanços e retrocessos, dúvidas e hesitações face à sua execução (Pacheco, 1995: 98).

Ao longo deste capítulo 5 procedemos à análise dos dados recolhidos através do inquérito por questionário. Este instrumento de recolha de dados, constituído por quatro partes, que integram questões fechadas e semi-abertas, como indicado no capítulo 4 (página 104) supõe que o total de respostas às questões fechadas se traduza em frequências relativas de 100%. Os inquiridos ao assinalarem a opção correspondente à sua situação excluem as outras alternativas apresentadas. Por outro lado, o total de respostas às questões semi-abertas pode ultrapassar a soma de 100%, pois os inquiridos podem assinalar mais do que uma das alternativas constantes dos enunciados, ou ainda sugerir outras.

1. Caracterização dos respondentes

Como já foi referido anteriormente, o estudo em questão tem como universo os Presidentes/Directores das escolas públicas de tipologia EB123, EB23, EB23/S, ES e semi-públicas EFP da RAM. Todos os elementos deste universo acederam prontamente a colaborar nesta investigação através do preenchimento de um questionário cuja temática principal está relacionada com as práticas e as expectativas relativas ao processo de auto-avaliação desenvolvidas nas escolas públicas e semi-públicas da RAM de acordo com a tipologia acima referida.

Assim, a caracterização que apresentamos na análise subsequente, relativa aos dados pessoais, tem por base os trinta e um inquiridos e desenvolve-se em torno dos seguintes aspectos: idade, sexo, habilitações literárias, situação profissional, anos de serviço como docente, anos de serviço em direcção de escola, nível de ensino a que pertence, funções que já exerceu como docente e, por fim, função que exerce actualmente na instituição.

Da análise da tabela n.º6 podemos constatar que dos trinta e um inquiridos neste estudo, 48,4% são do género feminino e 51,6% do género masculino e encontram-se distribuídos em três intervalos de idade, do seguinte modo: 3,2% têm menos de 35 anos, 35,5% situam-se entre os 35 e os 45 anos e 61,3% ultrapassam os 45 anos de idade. Embora saibamos que o corpo docente existente em cada escola é constituído maioritariamente por indivíduos do

género feminino, observa-se que este não é o género dominante nos cargos de direcção de escola. Observamos que existe uma certa tendência para ser o género masculino a ocupar os cargos de direcção da escola. Quanto às habilitações literárias registamos que a grande maioria dos inquiridos (87,1%) possuem o grau de Licenciatura, sendo que destes, 6,5% detêm uma pós-graduação em gestão e administração escolar. Realçamos o facto de existirem 12,9% dos inquiridos com o grau de Mestrado e de nenhum inquirido ser detentor do grau de Doutoramento.

Tabela n.º6 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à caracterização dos inquiridos abrangidos pelo estudo

Variáveis	Respostas	Fi	Fri (%)	Respondentes	
				Fi	Fri (%)
Idade	Menos de 35	1	3,2	31	100,0
	De 35 a 45 anos	11	35,5		
	Mais de 45 anos	19	61,3		
Sexo	Masculino	16	51,6	31	100,0
	Feminino	15	48,4		
Habilitações literárias	Doutoramento	0	0,0	31	100,0
	Mestrado	4	12,9		
	Licenciatura	27	87,1		
	Bacharelato	0	0,0		
Situação Profissional	Quadro de escola	31	100,0	31	100,0
	Quadro de Zona Pedagógica	0	0,0		
	Contratado(a)	0	0,0		
Anos de serviço	Menos de 3 anos	0	0,0	31	100,0
	De 3 a 6 anos	0	0,0		
	De 7 a 10 anos	0	0,0		
	De 11 a 20 anos	12	38,7		
	Mais de 20 anos	19	61,3		
Anos de serviço em direcção de escola	Menos de 1 ano	0	0,0	31	100,0
	De 1 a 5 anos	5	16,1		
	De 6 a 15 anos	18	58,1		
	Mais de 15 anos	8	25,1		
Nível de ensino a que pertence	2.º Ciclo	10	32,3	31	100,0
	3.º Ciclo e Secundário	21	67,7		
Função que exerce actualmente na instituição	Presidente CE	27	87,1	31	100,0
	Vice-presidente CE	1	3,2		
	Director	3	9,7		
	Subdirector	0	0,0		

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, os dados revelam que 93,5% pertencem ao quadro de escola onde exercem a sua profissão, no entanto, embora todos os eles pertençam a quadros de escola, existe uma minoria (6,5%) que não pertence ao quadro da

escola onde exerce a função de Presidente/Director, como são os casos dos directores das escolas de formação profissional.

No que diz respeito aos anos de serviço prestados pelos respondentes nas diversas instituições escolares, 38,7% situam-se no intervalo de 11-20 anos inclusive e 61,3% ultrapassam mais de 20 anos de serviço. Em relação ao número de anos de serviço mas em direcção de escola, estes encontram-se distribuídos por intervalos de tempo, do seguinte modo: 16,1% situam-se entre os 1-5 anos, 58,1% localizam-se entre os 6-15 anos e 25,1% ultrapassam os 15 anos de serviço em direcção de escola.

Quanto ao nível de ensino a que pertencem, 32,3% pertencem ao 2.º ciclo enquanto 67,7% se enquadram no 3.º ciclo e secundário. Relativamente à função que exercem actualmente no órgão de gestão, constatamos que 87,1% dos inquiridos são Presidentes de Conselhos Executivos, 3,2% Vice-presidentes Conselhos Executivos e 9,7% Directores.

Finalizamos esta caracterização dos dados pessoais dos respondentes com uma análise às funções exercidas pelos inquiridos desde que entraram na carreira até à data em que preencheram o questionário (questão 8). Atendendo a que os inquiridos podiam assinalar mais do que uma opção, os resultados apresentados no gráfico n.º 1 referem-se à frequência de respostas assinaladas pelos inquiridos para cada categoria de resposta.

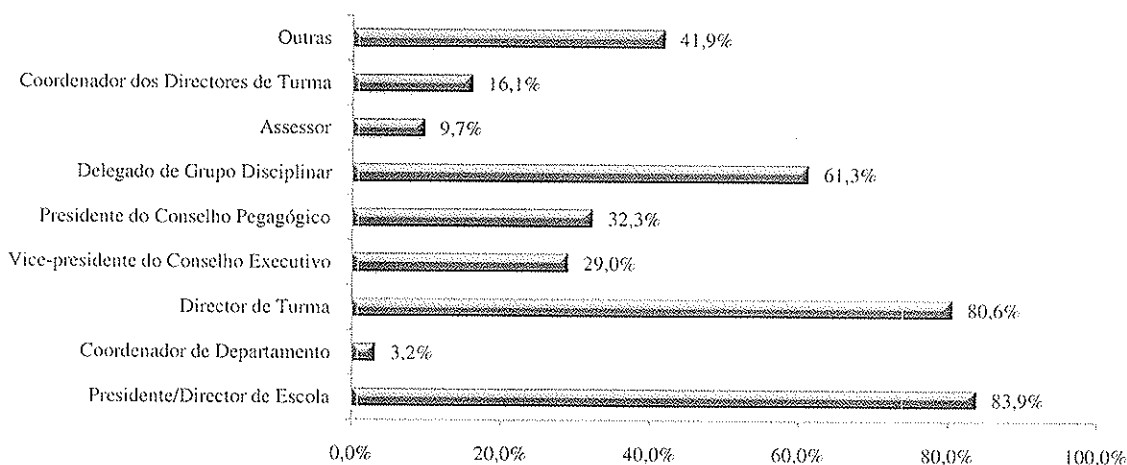


Gráfico n.º 1 – Funções exercidas pelos inquiridos no seu percurso como docentes

Os dados constantes no gráfico precedente revelam que os inquiridos apresentam no seu currículo funções diversificadas. A frequência de respostas assinaladas para a opção de função de *Presidente/Director de Escola* corresponde a 83,9%, a função de *Director de Turma* 80,6% e a de função de *Delegado de Grupo Disciplinar* 61,3%. Os dados revelam

ainda a frequência de respostas assinaladas para as opções *Presidente do Conselho Pedagógico* (32,3%), *Vice-presidente do Conselho Executivo* (29,0%), *Coordenador dos Directores de Turma* (16,1), *Assessor* (9,7%) e *Coordenador de Departamento* (3,2%). Constatamos ainda que 41,9% das frequências de respostas recaíram sobre a opção assinalada como *outras*, cuja dispersão lhes confere uma dimensão residual.

2. Caracterização dos estabelecimentos escolares alvo do estudo

A exemplo do que realizámos para a caracterização dos inquiridos, a análise subsequente, tendo por base as trinta e uma escolas alvo do estudo, desenvolve-se em torno de dois aspectos: tipologia e localização da escola.

Tabela n.º7 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à caracterização das escolas integradas no estudo segundo a sua tipologia e localização

Estabelecimentos escolares inquiridos		Fi	Fri (%)	Respondentes	
				Fi	Fri (%)
Tipologia de escola	EB123	2	6,5	31	100,0
	EB23	14	45,2		
	EB3	0	0,0		
	EB3/S	0	0,0		
	EB23/S	10	32,3		
	ES	2	6,5		
	EFP	3	9,7		
Localização da escola por Concelho	Calheta	2	6,5	31	100,0
	Câmara de Lobos	3	9,7		
	Funchal	13	41,9		
	Machico	3	9,7		
	Ponta do Sol	1	3,2		
	Porto Moniz	1	3,2		
	Porto Santo	1	3,2		
	Ribeira Brava	2	6,5		
	Santa Cruz	3	9,7		
	Santana	1	3,2		
	São Vicente	1	3,2		

Podemos constatar, através dos dados apresentados na tabela n.º 7, que as escolas se encontram distribuídas por tipologias, do seguinte modo: 45,2% são EB23; 32,3% são EB23/S; 9,7% são EFP; 6,5% são EB123 e com igual percentagem as ES. No que diz respeito

à localização de cada escola por concelho, verificamos que o concelho do Funchal é dos que apresenta uma maior percentagem de escolas (41,9%), seguindo-se os concelhos de Câmara de Lobos, Machico e Santa Cruz, todos com 9,7%. Os concelhos da Calheta e da Ribeira Brava aparecem com 6,5% de escolas. Os restantes concelhos estão representados apenas por uma escola, o que equivale a 3,2%.

3. Práticas de avaliação desenvolvidas nas Escolas: (A) Avaliação externa/Intervenção inspectiva; (B) Auto-Avaliação após a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 Dezembro

O título anteriormente supracitado e todos os itens que lhe estão associados, referentes ao primeiro objectivo geral, serão alvo de duas análises distintas. No ponto 3.1. fazemos uma análise pormenorizada a cada questão individualmente, sendo que os resultados serão dados a conhecer por meio de tabelas ou gráficos acompanhados por uma análise descritiva; no ponto 3.2. fazemos uma segunda análise resultante da correspondência estabelecida entre os números das questões agrupadas em função do objectivo geral e dos objectivos específicos que este 1.º objectivo integra, como referido anteriormente na tabela n.º 2.

3.1. Análise individualizada às questões da parte III do questionário relativas às práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas

3.1.1. Avaliação externa/intervenção inspectiva

Numa primeira questão (questão 12) pretendíamos apurar o grau de participação das escolas em projectos de avaliação. Os dados revelam que a grande maioria dos inquiridos (87,1%) afirma que a sua escola nunca participou em qualquer projecto de avaliação de escola, conforme consta da tabela n.º 8. Apenas 12,9% responderam que as suas escolas haviam participado em projectos de avaliação de escola como mostra a referida tabela.

Tabela n.º 8 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à participação das escolas em projectos de avaliação, segundo a sua tipologia

		Tipologia de escola					Total	
		EB123	EB23	EB23/S	ES	EFP		
Participação em projectos de avaliação de escola	Sim	Fi	0	1	1	1	1	4
		Fri (%)	0,0	7,1	10,0	50,0	33,3	12,9
	Não	Fi	2	13	9	1	2	27
		Fri (%)	100	92,9	90,0	50,0	66,7	87,1
Total		Fi	2	14	10	2	3	31
		Fri (%)	100	100	100	100	100	100

Da leitura dos dados da tabela, podemos concluir que 100 % das escolas EB123, 92,9% das escolas EB23 e 90% das escolas EB23/S não participaram em qualquer projecto de avaliação de escola. Os dados sugerem que parece haver uma tendência para este tipo de escolas não participar em projectos de avaliação, ao passo que as escolas Secundárias e EFP, com respectivamente 50% e 33,3%, indiciam uma tendência deste tipo de escolas para estarem mais associadas à participação em projectos de avaliação. Dos trinta e um inquiridos apenas quatro afirmam ter participado em projectos de investigação. Já as respostas à questão 12.1 permitem constatar que somente uma escola assinalou um dos projectos indicados no questionário, no caso o PPE, enquanto os restantes inquiridos (3) assinalaram na opção *outros* projectos tais como CAF, IRE e Certificação ISO, como ilustra a tabela n.º 9. Todos os projectos assinalados se desenvolveram, respectivamente, nas escolas de tipologia ES, EB23, EB23/S e EFP.

Tabela n.º 9 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à participação em projectos de avaliação de escola

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Nenhum	27	87,1
CAF	1	3,2
Projecto IRE	1	3,2
Projecto-piloto Europeu (PPE)	1	3,2
Certificação ISO 9001:2000	1	3,2
Total	31	100,0

Nas questões 13 a 13.4 pretendemos apurar se, nos últimos cinco anos, a escola tinha sido objecto de alguma intervenção inspectiva e, em caso afirmativo, em que dimensão incidiu (questão 13.1), que técnicas tinham sido utilizadas pelos inspectores da educação na recolha de informação (questão 13.2), como tinham sido divulgados os resultados dessa intervenção inspectiva (questão 13.3) e por fim que impacto tinham tido esses resultados nas escolas (questão 13.4). Todos os inquiridos participantes nesta investigação indicaram que a sua escola já tinha sido alvo de algum tipo de intervenção inspectiva. A incidência dessa intervenção inspectiva foi expressa de acordo com o gráfico que se segue, tomando como referência as dimensões assinaladas no enunciado da questão 13.1.

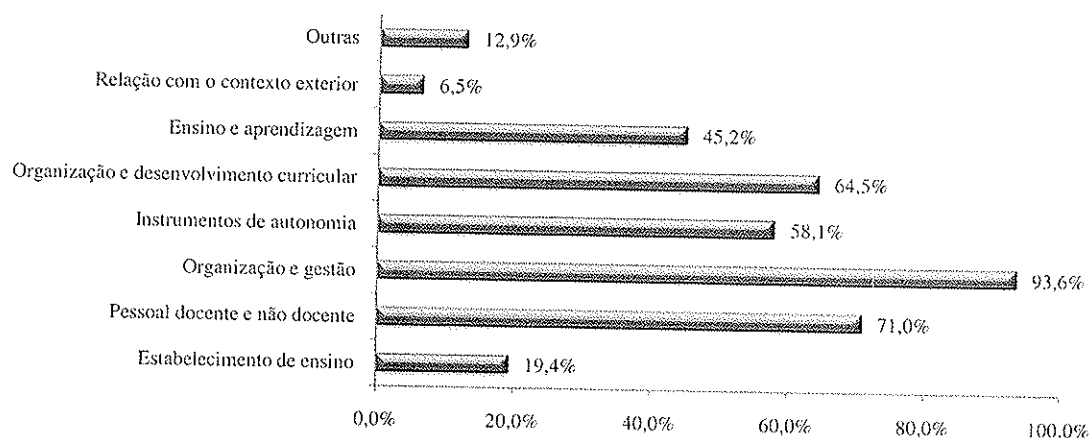


Gráfico n.º 2 – Dimensões alvo de incidência por parte da equipa de intervenção inspectiva

Do gráfico precedente constatamos que a equipa de intervenção inspectiva incidiu maioritariamente na dimensão *organização e gestão*, com uma percentagem de resposta de 93,6%, seguindo-se as dimensões *pessoal docente e não docente* (71,0%), *organização e desenvolvimento curricular* (64,5%), *instrumentos de autonomia* (58,1%) e *ensino e aprendizagem* (45,2%). Com incidência bastante inferior (12,4%), surge a dimensão *estabelecimento de ensino*. A *relação com o meio exterior* foi uma dimensão na qual a intervenção inspectiva pouco incidiu (6,5%). O item *outras*, tem frequência de resposta de 12,9%.

Os dados relativos à questão 13.2 estão expressos no gráfico n.º 3.

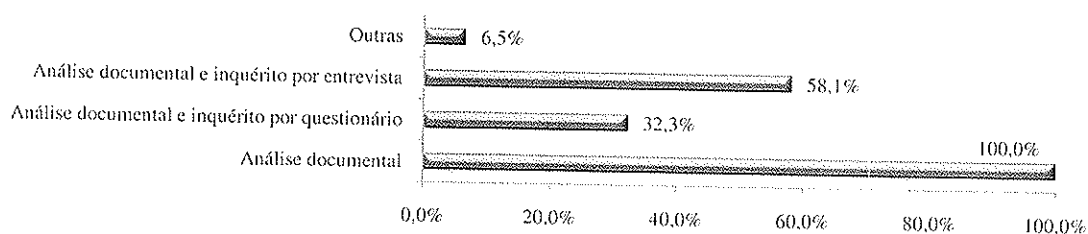


Gráfico n.º 3 – Técnicas utilizadas pela equipa de intervenção inspectiva na recolha de informação junto das escolas

De acordo com a frequência de respostas, constatamos que a preferência dos inspetores de educação para a recolha da informação junto das escolas incide fortemente na *análise documental* (100%), embora o *inquérito por entrevista* seja também uma técnica frequentemente utilizada (58,1%). Com menor expressão (32,3%) surge o *inquérito por questionário*, e, com uma diferença considerável em relação às técnicas utilizadas anteriormente, surgem, indiscriminadamente, *outras* (6,5%).

A tabela subsequente informa sobre a divulgação dos resultados provenientes da acção dos inspectores de educação nas escolas (questão 13.3).

Tabela n.º 10 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à modalidade de divulgação/comunicação dos resultados provenientes da acção dos inspectores de educação nas escolas

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Relatório entregue por carta ou email, apresentação presencial aos órgãos representativos	1	3,2
Relatório/ofício entregue pessoalmente e relatório/ofício entregue por carta ou email	1	3,2
Relatório/ofício entregue por carta ou por e-mail	29	93,5
Total	31	≈ 100,0

A frequência dos dados recolhidos revela que a grande maioria (93,5%) é informada dos resultados da avaliação da sua instituição por meio de um *relatório/ofício entregue por carta ou por e-mail*. Registamos dois casos onde os resultados são entregues de forma presencial ou pessoalmente aos órgãos representativos, correspondendo, respectivamente, a 3,2% do total de inquiridos.

Por último, na questão 13.4, analisámos o impacto dos resultados da intervenção inspectiva nas escolas. Como podemos constatar por meio do gráfico n.º 4, das diversas alternativas apresentadas no questionário, os inquiridos foram unânimes em assinalar, entre outras, a opção *produção/reformulação do regulamento interno* (100%).

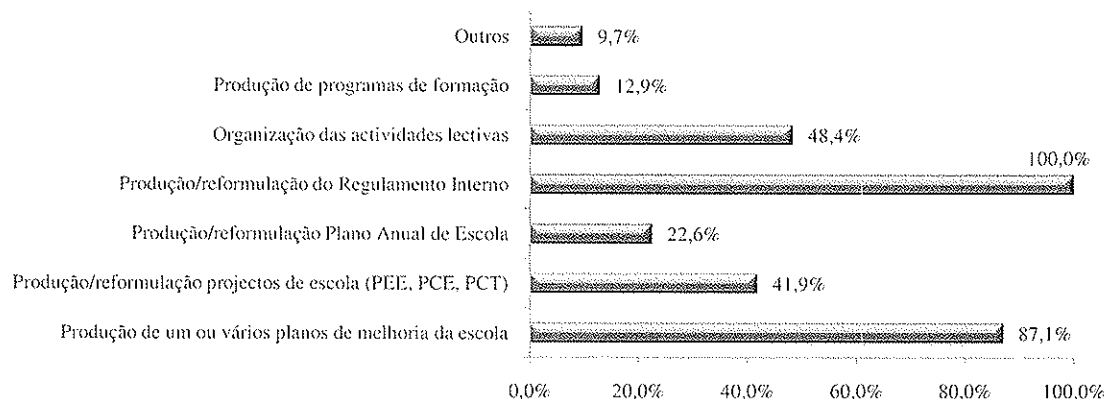


Gráfico n.º 4 – Impacto dos resultados da intervenção inspectiva

Destacamos ainda a frequência de respostas de 87,1% relativas ao item *produção de um ou vários planos de melhoria de escola*. Esse impacto reflecte-se ainda a nível da *organização das actividades lectivas* (48,4%) e da *produção/reformulação de projectos* (41,9%), cujos valores percentuais atingem uma dimensão bastante significativa.

O mesmo não se observa no que respeita à *produção/reformulação do PAE*, visto que as respostas passam a cerca de metade das anteriores (22,6%) nem na opção *produção de programas de formação* (12,9%). Registamos por último uma minoria dos inquiridos (9,7%) que assinalou o item *outros*.

3.1.2. Auto-Avaliação da escola após publicação da Lei n.º31/2002, de 20 Dezembro

Questionámos (questão 14) se as escolas possuíam hábitos de auto-avaliação. Todos os inquiridos responderam afirmativamente, sendo que 67,8% costumam fazê-lo *de forma formal*, 22,6% *de forma informal* e 9,7% fá-lo, simultaneamente, *de forma formal e informal*, como podemos observar na tabela n.º 11:

Tabela n.º 11 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes ao desenvolvimento do processo de auto-avaliação

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Sim, de forma formal	21	67,7
Sim, de forma informal	7	22,6
Sim, forma formal e informal	3	9,7
Total	31	100,0

Os dados constantes na tabela n.º 11 provam que todas as escolas procedem a mecanismos de auto-avaliação, embora o façam de forma diferenciada.

Na questão 15, quando os inquiridos foram solicitados a indicarem duas razões para que a sua escola desenvolva o processo de auto-avaliação, as respostas obtidas não foram convergentes, como se observa no gráfico n.º 5:

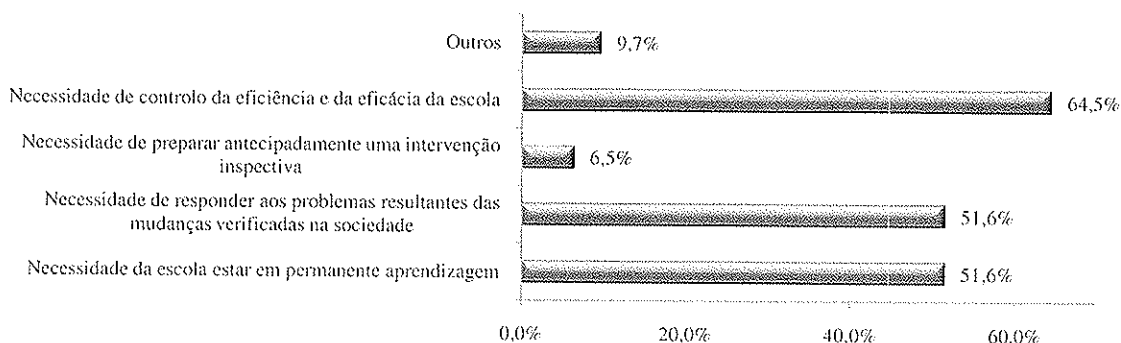


Gráfico n.º 5 – Razões que levam as escolas a desenvolverem o processo de auto-avaliação

De acordo com o gráfico precedente, 64,5% da frequência de respostas dos inquiridos assinalaram como principal razão a *necessidade de controlo eficiência e eficácia da escola*.

Como segunda razão, com 51,6% da frequência de respostas, foram contemplados, de igual forma, os itens *necessidade de responder aos problemas resultantes das mudanças verificadas na sociedade e a necessidade das escolas estarem em permanente aprendizagem*. Apenas 6,5% de respostas assinalaram como razão para o desenvolvimento da auto-avaliação a *necessidade de preparar antecipadamente a avaliação externa*. Refira-se, por último que 9,7% da frequência de respostas indicaram *outras razões* para o desenvolvimento da auto-avaliação na sua escola.

Os dados respeitantes à tomada de iniciativa para se desenvolver o processo de auto-avaliação na escola (questão 16) constam da tabela que se segue:

Tabela n.º 12 - Frequência absoluta e frequência relativa referentes à iniciativa para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Conselho Pedagógico	7	22,6
Conselho Executivo	22	71,0
Outros órgãos	2	6,5
Total	31	≈ 100,0

A tabela n.º 12 mostra que a grande maioria dos inquiridos referiu que a iniciativa para se desenvolver o processo partiu essencialmente do *Conselho Executivo* (71,0%). Os restantes indicaram que a iniciativa partiu do *Conselho Pedagógico* (22,6%) ou de *Outros órgãos* (6,5%).

Na questão 17 pretendíamos apurar qual o objectivo principal da auto-avaliação desenvolvida nas escolas. As preferências dos inquiridos recaíram apenas em duas das quatro opções indicadas no questionário. No entanto, a esmagadora maioria (97,8%) apontou como principal razão *desenvolver um processo de melhoria contínua na escola* e apenas 3,2% assinalaram *produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões e sectores da escola*.

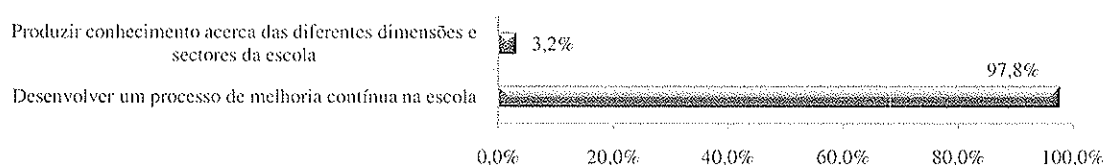


Gráfico n.º 6 – Objectivo principal da auto-avaliação na escola

Como pudemos constatar pelo gráfico n.º 6, os inquiridos não consideram como objectivo principal da auto-avaliação: *prestar contas pelo desempenho da escola e comparar resultados, processos e iniciativas a nível local, regional, nacional ou internacional*.

A tabela n.º 13 contém a informação relativa à principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar (questão 18).

Tabela n.º 13 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Formativa	27	87,1
Sumativa	2	6,5
Formativa e sumativa	2	6,5
Total	31	≈ 100,0

De acordo com os dados contidos na tabela n.º 13, a grande maioria dos inquiridos refere que a auto-avaliação é feita de *forma formativa* (87,1%), enquanto apenas 6,5% o faz de *forma sumativa* ou nas duas modalidades.

Na questão 19 foi nosso propósito apurar qual ou quais as áreas avaliadas pela escola no caso de terem desenvolvido o processo de auto-avaliação. O gráfico n.º 7 informa sobre as respostas obtidas.

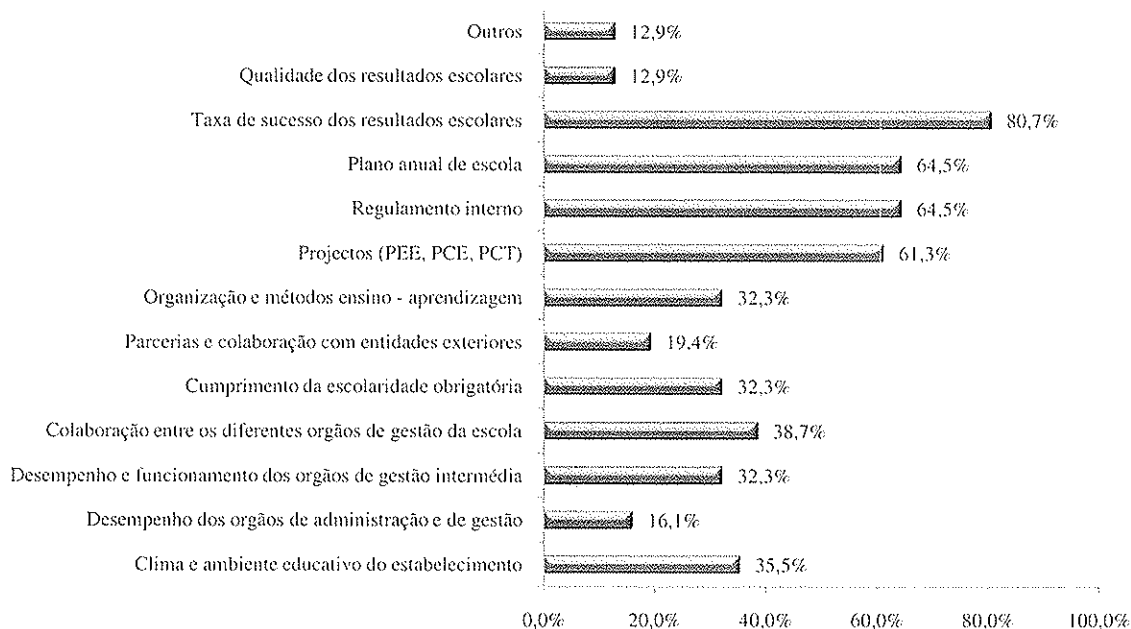


Gráfico n.º 7 – Áreas avaliadas pelas escolas que realizam a auto-avaliação

Todas as alternativas apresentadas obtiveram resposta por parte dos inquiridos. No entanto, o item *taxa de sucesso dos resultados escolares* registou uma maior frequência de resposta (80,7%). Seguiram-se os itens *plano anual de escola e regulamento interno*, com igual frequência de respostas (64,5%) e os *projectos (PEE, PCE, PCT)* com 61,3%. Já com expressão significativamente inferior surgem a *colaboração entre os diferentes órgãos de gestão da escola* (38,7%), *clima e ambiente educativo do estabelecimento* (35,5%) e, com a mesma frequência de respostas, (32,3%) aparecem os itens *organização e métodos ensino-aprendizagem, cumprimento da escolaridade obrigatória e desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão intermédia*. Registe-se ainda a fraca expressão de frequência de respostas atribuída aos itens *parcerias e colaboração com entidades externas* (19,4%) e *desempenho dos órgãos de administração e de gestão* (16,1%).

A *qualidade dos resultados escolares* e *outros* são as áreas menos avaliadas pela escola, o que se traduz na percentagem de 12,9%.

Relativamente aos elementos que fazem parte da equipa de auto-avaliação da escola (questão 20), a esmagadora maioria dos respondentes (96,8%) indicou que as suas equipas são compostas apenas por *pessoal docente*, conforme podemos ler na tabela n.º 14.

Tabela n.º 14 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos elementos que fazem parte da equipa de auto-avaliação da escola

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Pessoal docente	30	96,8
Outros	1	3,2
Total	31	100,0

Regista-se ainda uma minoria (3,2%) dos inquiridos que assinalou o item *outros*.

Na questão 21 procuramos saber se a equipa de auto-avaliação possuía a figura do *amigo crítico*. As respostas são apresentadas na tabela n.º 15.

Tabela n.º 15 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à inclusão da figura do amigo crítico na equipa de auto-avaliação

Validade de respostas	Fi	Fri
Sim	4	12,9
Não	27	87,1
Total	31	100,0

Como constatamos, a figura do *amigo crítico* não tem presença significativa nas equipas de

auto-avaliação das escolas. Apenas 12,9% dos inquiridos possuem essa figura enquanto os restantes 87,1% não possuem.

Os dados relativos à pergunta 22 (técnicas utilizadas na recolha de informação para auto-avaliar a escola) estão apresentados na tabela n.º 16.

Tabela n.º 16 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes às técnicas utilizadas na recolha de informação para a auto-avaliação da escola

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Análise documental	10	32,3
Análise documental, inquérito por entrevista	1	3,2
Análise documental, inquérito por entrevista e por questionário	6	19,4
Análise documental, inquérito questionário	9	29,0
Análise documental, relatório	1	3,2
Inquérito por entrevista	1	3,2
Inquérito por questionário	2	6,5
Inquérito por questionário, inquérito por entrevista	1	3,2
Total	31	100,0

Da observação da tabela n.º 16 constatamos existir uma tendência (58,0%) para a utilização simultânea de mais do que uma técnica na recolha de informação, a saber: *análise documental e inquérito por questionário* (29,0%); *análise documental, inquérito por entrevista e inquérito por questionário* (19,4%). Com igual percentagem aparecem a *análise documental e inquérito por entrevista* (3,2%), *análise documental e relatório* (3,2%), *inquérito por questionário e inquérito por entrevista* (3,2%).

Um número significativo de respondentes (42,0%) indicou a utilização de apenas uma técnica na recolha de informação para a auto-avaliação da escola: a *análise documental* (32,3%), o *inquérito por questionário* (6,5%) ou o *inquérito por entrevista* (3,2%).

Na questão 23, que incide sobre os resultados da auto-avaliação da escola, quisemos averiguar, ao nível da própria escola, que tipos de iniciativas são desenvolvidos para a divulgação dos resultados, assim como as funções dos elementos implicados no processo de auto-avaliação. Verificamos que todas as escolas inquiridas desenvolvem o processo de auto-avaliação.

Os dados registados na tabela n.º 17 informam sobre as respostas às perguntas relacionadas com a produção de um relatório de auto-avaliação (questão 23.1) e com a análise/discussão do

referido relatório, no caso de ter sido elaborado, antes de serem tomadas quais quer medidas de melhoria (questão 23.2).

Tabela n.º 17 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à produção, análise e discussão do relatório de auto-avaliação de escola

Respostas	Fi	Fri (%)	Fri (%) Validadas
Sim	21	67,7	67,7
Não	10	32,3	32,3
Total	31	100,0	100,0

Estes dados indicam que uma parte significativa dos inquiridos (67,7%) elabora um relatório de auto-avaliação que é objecto de análise e discussão antes de serem tomadas quaisquer medidas de melhoria.

Dos dados recolhidos e respeitantes apenas às vinte e uma escolas que simultaneamente produzem e analisam/discutem o relatório de auto-avaliação, pudemos verificar, com base nas respostas à questão 23.2.1, presentes na tabela n.º 18, que os elementos da comunidade educativa que intervêm na análise/discussão dos resultados são essencialmente *Docentes* (81,0%). No entanto, 19,0% dos inquiridos assinalaram que nessa análise/discussão intervêm conjuntamente *Docentes, não Docentes, Discentes e Encarregados de Educação*.

Tabela n.º 18 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos elementos da comunidade educativa que intervêm na análise/discussão dos resultados da auto-avaliação de escola

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Docentes	17	81,0
Docentes, discentes, pessoal não docente e encarregados de educação	4	19,0
Total	21	100,0

Como podemos verificar a presença de equipas multifacetadas e que integram diversos agentes educativos representa, nas escolas estudadas, mais uma excepção do que uma regra.

Quanto ao local onde são analisados/discutidos os resultados provenientes do processo de auto-avaliação de escola (questão 23.2.2), a leitura do gráfico n.º 8 permite verificar que a frequência de respostas para a categoria *Conselho Pedagógico* como local privilegiado para a análise/discussão dos resultados oriundos do processo de auto-avaliação de escola é de 95,2%, seguido pelo *Conselho Executivo* com 52,4% e por *Reuniões de Grupos Disciplinares*, com 42,5%.

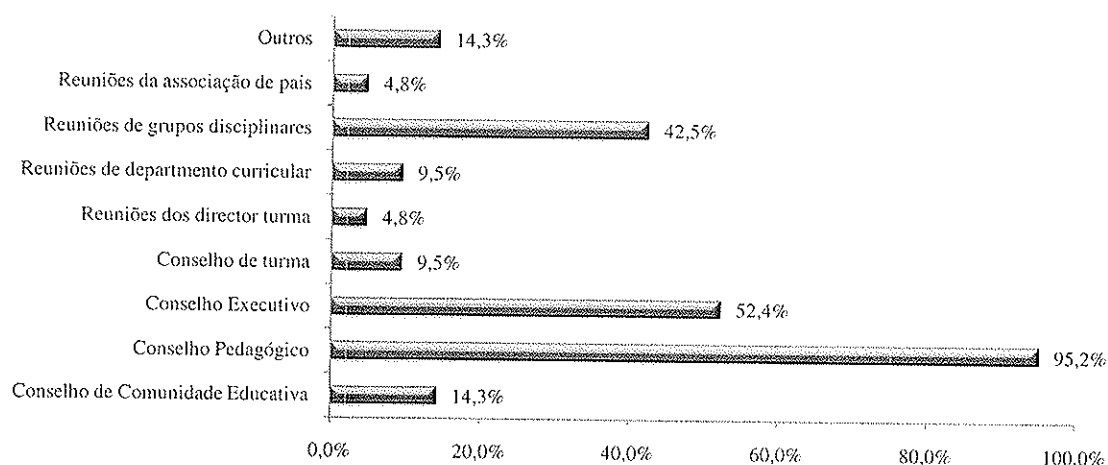


Gráfico n.º 8 – Locais onde são analisados/discutidos os resultados provenientes do processo da auto-avaliação da escola

Com representação significativamente inferior surgem simultaneamente as opções *Conselho de Comunidade Educativa* e *outros* (14,3%); *Conselho de turma* e *reuniões de departamento curricular* (9,5%); *reuniões de director de turma* e *reuniões de associação de pais* (4,8%). Refira-se que na opção de resposta *outros* foram indicados diferentes locais de discussão/análise de resultados tais como *reuniões de dirigentes*, *conselho consultivo* e *conselho administrativo*.

Por fim questionámos se os resultados da auto-avaliação eram divulgados a toda a comunidade educativa (questão 23.3). As respostas dos vinte e um inquiridos que estavam em condições de se pronunciarem sobre esta questão constam da tabela n.º 19.

Tabela n.º 19 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes à divulgação dos resultados da auto-avaliação de escola à comunidade educativa

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Sim	19	90,5
Não	1	4,8
Não sei	1	4,8
Total	21	≈ 100,0

A leitura da informação contida na tabela n.º 19 permite observar que uma maioria significativa (90,5%) assinalou que essa *divulgação tem como destinatário toda a comunidade educativa* e é feita *por meio de afixação em placard* (35,5%), ou em *reuniões respeitando a hierarquia organizacional* (16,1%) e por meio de *actas e relatórios* (9,7%).

Acrescente-se também que uma minoria dos respondentes (4,8%) assinalou *não* ter divulgado os resultados da auto-avaliação de escola. A percentagem de respostas no sentido do desconhecimento (*não sei*) da forma como é realizada essa divulgação é igualmente de 4,8%.

Na questão 24 pretendemos averiguar se as escolas procediam à elaboração de um plano de melhoria na sequência do relatório proveniente do processo de auto-avaliação. Os resultados obtidos para os trinta e um inquiridos estão representados na tabela n.º 20.

Tabela n.º 20 – Frequência absoluta e frequência relativa referentes aos resultados da elaboração do plano de melhoria para a escola na sequência da auto-avaliação

Validade de respostas	Fi	Fri (%)
Sim	17	54,8
Não	14	45,2
Total	31	100,0

Os dados demonstram que 54,8% dos inquiridos sustentam que a sua escola elabora o referido plano. Todavia, uma considerável percentagem de respondentes (45,2%) assinalou *não* elaborar qualquer plano de melhoria.

Finalmente, na questão 25, procurámos apurar qual a opinião dos respondentes relativamente ao impacto dos resultados da auto-avaliação efectuada na escola. Com os dados apurados construímos o gráfico n.º 9.

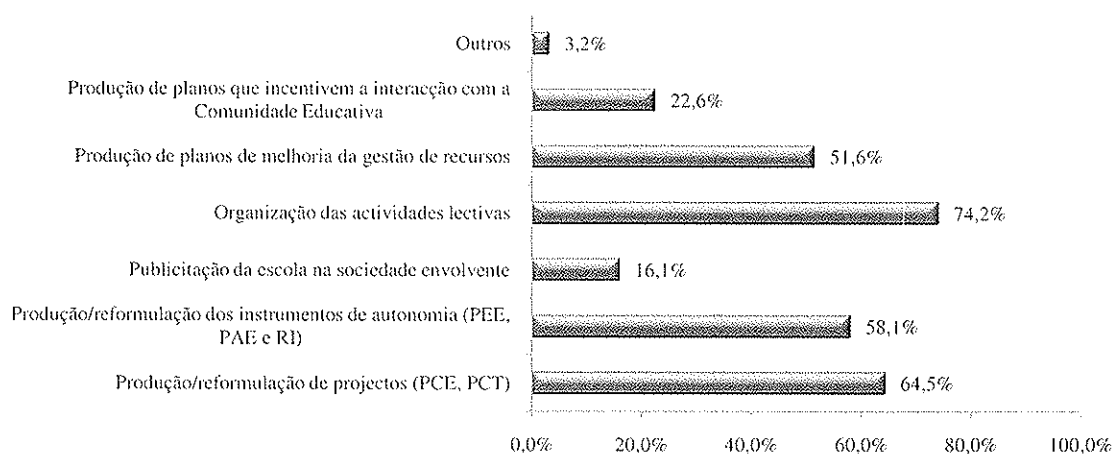


Gráfico n.º 9 – Impacto dos resultados da auto-avaliação das escolas

As respostas obtidas indicam que os resultados da auto-avaliação conduziram à *organização das actividades lectivas* (74,2%), à *produção/reformulação de projectos – PCE, PCT, etc.* –

(64,5%), à *produção/reformulação dos instrumentos de autonomia – PEE, PAE e RI –* (58,1%) e à *produção de planos de melhoria da gestão de recursos* (51,6%).

Com expressão significativamente inferior surgem a *produção de planos que incentivem interação com o CE* (22,6%) e *publicitação da escola na sociedade envolvente* (16,1%). Na opção de resposta *outros*, registamos uma frequência de resposta de 3,2%.

Concluimos a apresentação, análise e interpretação dos dados relativos à parte III do questionário com a questão 26, destinada apenas aos inquiridos que tivessem respondido *Não* ou *Não Sei* à questão 14. Como todos os inquiridos responderam “sim, de forma formal” ou “sim, de forma informal”, não existem respostas para esta questão.

3.2. Análise às questões da parte III do questionário

Embora tenhamos decidido analisar, em separado, os itens da parte III do questionário, complementamos essa análise com outra, na qual os itens estão agrupados, de modo a irem ao encontro dos enunciados dos objectivos em que esta investigação está focalizada. Esta situação só não se observa nas questões 12.1 e 23.3, pelo que apenas estes itens não surgem associados a nenhum outro, dado terem sido considerados suficiente para documentar os objectivos específicos correspondentes.

Conforme consta da tabela n.º 2 do capítulo 4 (página 107), agrupamos os itens 12, 13 e 14, cujas respostas nos fornecem elementos sobre a realidade vivida pelas escolas do universo de estudo no processo de avaliação. Tendo sempre presente o número de escolas de cada tipologia, concluimos que existem diferenças significativas relativamente à participação em projectos de avaliação (questão 12), visto que apenas nas escolas secundárias se observou uma participação assinalável, enquanto em todas as outras a participação foi diminuta, ou mesmo nula.

Quanto à intervenção inspectiva e à prática de auto-avaliação (questões 13 e 14, respectivamente), a realidade das escolas alvo do inquérito é semelhante, pois todas foram objecto de alguma intervenção e todas procedem à auto-avaliação.

Em suma, se a participação em projectos difere consoante a tipologia das escolas desta investigação, já a presença da intervenção inspectiva e a prática de auto-avaliação são uma constante em todas as escolas. São estes os contornos da realidade vivida pelas escolas do universo de estudo, no que diz respeito ao processo de avaliação.

As questões 13.1 e 19 contêm uma lista de opções que orienta os respondentes na informação relativa às dimensões em que incidiu a intervenção inspectiva e às áreas avaliadas pela escola no processo de auto-avaliação, respectivamente. Constatamos que, enquanto a intervenção inspectiva dá particular ênfase à dimensão *organização e gestão (meios financeiros, físicos, humanos, etc.)*, seguida das dimensões *pessoal docente e não docente (horários, participações, processos disciplinares, etc.)*, *organização e desenvolvimento curricular (PCE, PCT, etc.)* e *instrumentos de autonomia (PEE, RI e PAE)*, as áreas avaliadas numa perspectiva de auto-avaliação, são, prioritariamente, a *taxa de sucesso dos resultados escolares*, o *PAE*, o *RI* e os *projectos (PEE, PCE e PCT)*.

A intervenção inspectiva incide menos nas dimensões *ensino aprendizagem, estabelecimento de ensino (dimensão, clima e ambiente educativo)* e *relação com o contexto exterior*, ao passo que a auto-avaliação assinala como áreas menos prioritárias a *colaboração entre os diferentes órgãos de gestão da escola*, *clima e ambiente educativo do estabelecimento*, *desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão intermédia*, *cumprimento da escolaridade obrigatória*, *organização e métodos ensino-aprendizagem*, *parcerias e colaboração com entidades exteriores*, *desempenho dos órgãos de administração e de gestão* e *qualidade dos resultados escolares*.

Estas questões, de natureza semi-aberta, permitiam que os respondentes pudessem assinalar sugestões não contidas nas listas apresentadas. Contudo, as poucas sugestões tiveram uma expressão residual, que nada acrescentaram às respostas anteriores. Esta constatação foi regular em todas as questões desta natureza.

Pretendemos averiguar quais as técnicas utilizadas na recolha de informação, tanto a nível dos inspectores de educação (questão 13.2) como dos intervenientes nas próprias escolas (questões 22). A *análise documental* é referida como a técnica de recolha de informação mais usada por todos os respondentes, embora sendo complementada por outras técnicas. A intervenção inspectiva utiliza preferencialmente o *inquérito por entrevista* em relação ao *inquérito por questionário*, situação inversa à que é observada a nível dos participantes na auto-avaliação. Contudo, alguns destes respondentes prescindem da *análise documental*, já que referem apenas os *inquéritos* (por entrevista ou por questionário). É assinalado, embora residualmente, o *relatório* como técnica de recolha de informação, apenas na auto-avaliação. Admitindo que, para além das técnicas de recolha de informação, a(s) modalidade(s) de

avaliação praticada(s) têm impacto no processo de auto-avaliação da escola, associamos a questão 18 (onde pretendíamos apurar qual a principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar) às duas questões referidas anteriormente. Apuramos que a maior parte dos respondentes menciona a *avaliação formativa*.

Em síntese, a técnica mais usada na recolha de informação é, inquestionavelmente, a *análise documental* e a modalidade de avaliação mais praticada é a *avaliação formativa*.

Se compararmos as respostas às questões 13.3 (*como foram comunicados os resultados da avaliação externa*), 23.1 (*a escola produz um relatório de auto-avaliação*) e 23.2 (*o relatório é analisado/discutido antes de se tomarem quaisquer medidas de melhoria*), observamos que o relatório é o registo mais comum na divulgação dos resultados da avaliação de escolas, tanto pela intervenção inspectiva, como pelos participantes da própria escola. As respostas às questões 13.4 (a que é que *os resultados da intervenção inspectiva conduziram*), 24 (*na sequência da auto-avaliação é elaborado um plano de melhoria para a escola*) e 25 (a que é *os resultados da auto-avaliação da sua escola conduziram ou vão conduzir*) fornecem-nos elementos de informação relativos aos reflexos da avaliação. No que respeita à intervenção inspectiva, a sua acção repercute-se em todas as escolas, a nível da produção/reformulação do *RI*. Reflecte-se em muitas escolas, a nível da *produção de plano(s) de melhoria de escola*. Incide em algumas escolas, a nível da *organização de actividades lectivas e produção/reformulação de projectos*. No caso da auto-avaliação, o reflexo é mais visível a nível da *organização das actividades lectivas* e à *produção/reformulação de iniciativas e instrumentos* a aplicar ou já aplicados nas escolas.

Assim, a avaliação interfere na dinâmica da escola, seja ela realizada pela intervenção inspectiva ou pelos participantes da própria escola. As repercussões são mais fortes sobre a reformulação do *RI* e do *PEE*, embora os planos de melhoria de escola sejam produzidos na sequência da intervenção inspectiva, enquanto a organização das actividades lectivas beneficia da auto-avaliação. Depreendemos, assim, que tanto a intervenção inspectiva como a auto-avaliação, complementarmente, têm um impacto positivo na organização de escolas, na medida em que, partindo das realidades que observam, apresentam sugestões cuja aceitação e implementação têm reflexos no desempenho mais conseguido da escola.

As questões 15 (*indique duas razões para que a escola desenvolva a auto-avaliação*) e 17 (*qual o objectivo principal da auto-avaliação na escola*) prenunciam que os objectivos da auto-avaliação e as respectivas respostas convergem. Se articularmos as opções oferecidas na

questão 15 com as alternativas propostas na questão 17, constatamos que o controlo da eficiência e eficácia de escola, procura de soluções a problemas resultantes do contexto envolvente e/ou mais alargado, bem como uma atitude de permanente aprendizagem são objectivos que podem estar contidos no objectivo mais amplo de *desenvolver um processo de melhoria contínua na escola*.

Para sintetizar, estes resultados apontam para a auto-avaliação como uma possibilidade/oportunidade de a escola proceder, continuamente, à reflexão sobre o seu desempenho e, conseqüentemente, trabalhar no sentido de assegurar uma constante melhoria.

Procedendo a uma análise das respostas às questões 16 (*de quem partiu a iniciativa para se desenvolver a auto-avaliação*), 20 (*quem são os elementos que fazem parte da equipa de auto-avaliação da escola*) e 21 (*a equipa de auto-avaliação possui a figura do amigo crítico*), verificamos que é o conselho executivo quem mais frequentemente toma a iniciativa de desencadear o processo de auto-avaliação, cuja operacionalização conta, na grande maior parte dos casos, com a colaboração de pessoal docente da própria escola; o que faz algum sentido já que a presença do *amigo crítico* é pouco comum. Logo, o CE parece ter uma grande responsabilidade no desbloquear do processo de auto-avaliação, assegurado, essencialmente, por docentes pertencentes à escola que se auto-avalia.

4. Expectativas dos inquiridos face a uma futura implementação do processo de auto-avaliação nas escolas da RAM

Após a análise e interpretação pormenorizada das respostas obtidas na parte III do questionário *práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas*, com o objectivo de definir os contornos do *referido*, isto é, apurar a situação real que as escolas vivenciam, importa agora construir o *referente* com base na apreciação dos dados recolhidos na parte IV do questionário *expectativas sobre o processo de auto-avaliação das escolas da RAM*. Esta parte, especialmente dedicada às expectativas criadas pelos Presidentes/Directores de Escola, visa contribuir para a definição da situação desejada ou esperada pelos inquiridos, no que respeita ao processo de auto-avaliação das escolas, bem como criar indicadores necessários à construção de um referencial acerca do mesmo. Com base neste referencial pretende-se acrescentar inteligibilidade ao fenómeno em análise, a auto-avaliação das escolas, a partir da construção de um modelo explicativo/compreensivo susceptível de fornecer contributos quer a um nível conceptual, quer a um nível pragmático ou interventivo.

A abordagem das expectativas dos inquiridos foi suportada com base num conjunto de objectivos específicos previamente definidos e explicitados no capítulo 4 (página 108), com o intuito de sequenciar de forma coerente a análise e interpretação dos resultados que a esta parte dizem respeito. A análise que iremos realizar incide na verificação do grau de concordância dos inquiridos relativamente a cada item, integrado na parte IV do questionário, e será ilustrada por meio de gráficos ou tabelas.

Começámos pela análise às respostas dadas às questões 27, 29, 30, 31, 36 e 42 respeitantes ao primeiro objectivo específico *enumerar objectivos e finalidades da auto-avaliação* e cujos resultados se encontram no gráfico n.º 10.

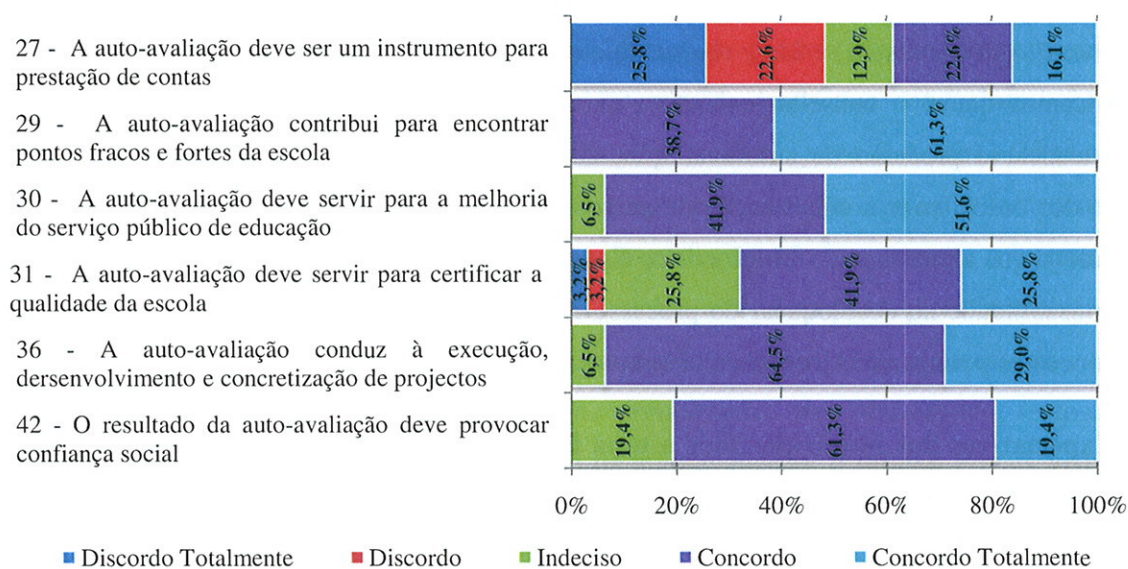


Gráfico n.º 10 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *enumerar objectivos da auto-avaliação*

Como se pode constatar pela análise do gráfico n.º 10, em termos gerais, as questões *a auto-avaliação da escola deve ser um instrumento para prestação de contas* (questão 27), e *a auto-avaliação deve servir para certificar a qualidade da escola* (questão 31) assumem-se como as únicas a registar respostas no sentido da discordância. Contudo, esse grau de discordância é muito mais visível na primeira destas duas questões registando um valor de 48,4%, enquanto o grau de concordância é de 38,7%, e os indecisos correspondem a 12,9%. Relativamente à segunda destas questões (questão 31), a discordância é apenas de 6,5%, e a concordância é de 67,7%, conforme observamos no referido gráfico. Há 25,8% dos inquiridos que se manifestam indecisos face a esta questão.

Por outro lado, os inquiridos parecem não ter dúvidas de que *a auto-avaliação contribui para encontrar pontos fortes e pontos fracos da escola*, registando-se 61,3% de respostas na categoria *Concordo Totalmente* e os restantes 38,7% na categoria *Concordo*, o que significa que 100% dos respondentes subscrevem essa afirmação.

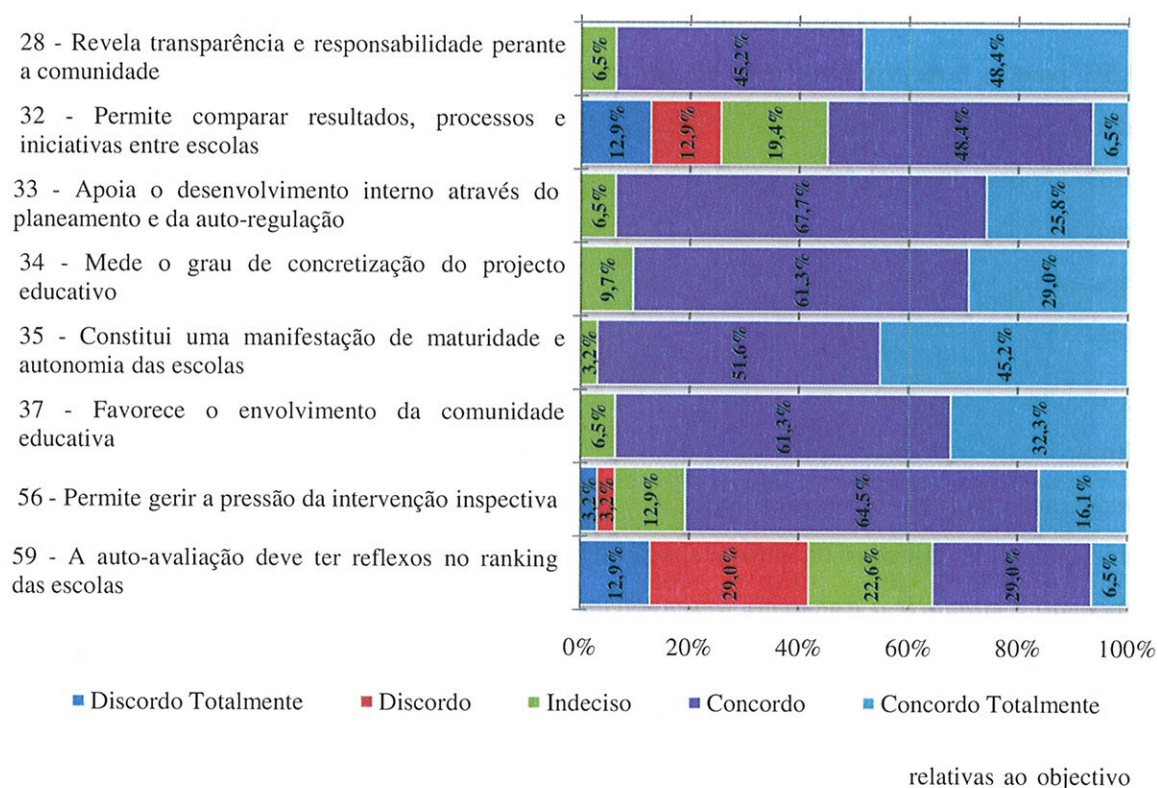
Quanto às questões *a auto-avaliação deve servir para a melhoria do serviço público de educação* (questão 30), *a auto-avaliação conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos* (questão 36) e *o resultado da auto-avaliação da escola deve provocar confiança social* (questão 42), os dados revelam existir um forte grau de concordância entre os objectivos que enunciámos. Assim, registam-se valores percentuais de 93,5% para os dois primeiros e de 80,7% para o terceiro, verificando-se, no entanto, alguma indecisão em todos eles, respectivamente de 6,5% para os dois primeiros e de 19,4% para o último. Apesar do nível de concordância obtido para as questões 30 e 36 ser igual, nota-se que a percentagem para cada categoria em cada um deles é diferente, observando-se uma taxa de resposta na categoria *Concordo Totalmente* de 51,6% para a questão 30 e 29,0% para a questão 36.

Os resultados constantes no gráfico n.º 10 indiciam que os respondentes são unânimes em admitir, sem restrições, que um objectivo da auto-avaliação poderá ser *contribuir para encontrar pontos fracos e fortes da escola*. Os dados também indiciam que para os inquiridos será igualmente objectivo da auto-avaliação de escola *ajudar à melhoria do serviço público de educação e conduzir à execução, desenvolvimento e concretização de projectos*. Os mesmos dados fornecem ainda indicadores de que, para os respondentes, o resultado da auto-avaliação *deve provocar confiança social*. A leitura do gráfico n.º 10 revela que, na óptica dos inquiridos, é um objectivo menos importante do que os anteriores o contributo da auto-avaliação para *certificar a qualidade da escola* e o objectivo de que a auto-avaliação deve ser um *instrumento para prestação de contas* merece pouca concordância. Este é, de todos os objectivos enunciados, o único cujos níveis de discordância, no seu total, são superiores aos níveis de concordância, no seu conjunto.

Passámos à análise das respostas às questões 28, 32, 33, 34, 35, 37 respeitantes ao segundo objectivo específico – *apurar as vantagens/impacto da auto-avaliação* – cujos resultados se encontram representados no gráfico n.º 11.

Podemos observar nesse gráfico n.º 11 que os resultados às questões 28, 33, 34, 35 e 37 apresentam uma convergência assinalável para as categorias *Concordo* e *Concordo*

Totalmente expressas, respectivamente, por 45,2% e 48,4% para a questão 28 a *auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade*; por 67,7% e 25,8% para a questão 33 a *auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação*; por 61,3% e 29,0% para a questão 34 a *auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo*; por 51,6% e 45,2% para a questão 35 a *auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas*; por 61,3% e 32,3% para a questão 37 a *auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa*.



Pela observação do gráfico verificamos ainda uma pequena proporção de respostas na dimensão *Indeciso*, indicada por 6,5% para as questões a *auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade*; a *auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa* e a *auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação*; por 9,7% para a questão a *auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo* e por 3,2% para a questão a *auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas*. No conjunto destas a questão 35 ganha particular destaque obtendo a maior taxa concordância (96,8%). Este dado indica-nos

que os respondentes percebem a auto-avaliação como um símbolo de *maturidade e autonomia das escolas*. Note-se também que os mesmos assinalam, através da concordância expressa (93,6%), que a auto-avaliação confere à escola uma imagem de *transparência e responsabilidade perante a comunidade envolvente*. As duas questões referidas anteriormente facultam-nos informação acerca dos aspectos vantajosos que a auto-avaliação pode conferir em termos de imagem externa da instituição escolar.

Os respondentes reconhecem de igual forma vantagens que advêm do processo de auto-avaliação, mas posicionam-se a nível interno à escola, designadamente os aspectos relacionados com o *apoio ao desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação* (questão 33) com grau de concordância de 93,6%, a *mensuração do grau de concretização do projecto educativo* (questão 34) com grau de concordância de 90,3%, e a *potenciação do envolvimento da comunidade educativa* (questão 37) com grau de concordância de 93,6%.

As questões 32, 56 e 59 demarcam-se dos anteriores em virtude das respostas obtidas se encontrarem distribuídas por todas as categorias da escala de resposta. A questão 59 apenas 35,5% dos inquiridos revelam concordância sobre a *auto-avaliação deve ter reflexos no ranking das escolas*, verificando-se uma percentagem de discordância de 41,9%. Este dado revela-se algo surpreendente na medida em que, se os mesmos consideram que a auto-avaliação acarreta vantagens para a escola, melhorando potencialmente o seu desempenho, seria expectável que essas melhorias tivessem reflexos no posicionamento da escola ao nível do *ranking* nacional. No entanto, constatamos na questão *a auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas*, que a percentagem de respostas de concordância é comparativamente superior (54,9%), em relação à questão *a auto-avaliação deve ter reflexos no ranking das escolas*, o que indica que essa percentagem de inquiridos considera que a auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre as escolas.

Assim, parece-nos que as escolas estão susceptíveis a compararem-se em relação aos seus resultados, processos e iniciativas, por meio da auto-avaliação, mas demonstram alguma relutância em relação à possibilidade de que tal resulte numa hierarquização pública, muitas vezes traduzida nos *rankings* nacionais.

Por fim, em relação à questão, os respondentes exprimem a sua concordância com uma taxa de 80,6% acerca de que a auto-avaliação *permite gerir a pressão da intervenção inspectiva*.

Como podemos constatar pelos dados do gráfico n.º 11, os inquiridos atribuem diferentes significados às vantagens associadas à auto-avaliação. Assim, as vantagens mais destacadas, na opinião dos respondentes, traduzem-se numa manifestação de *maturidade e autonomia das escolas, em transparência e responsabilidade perante a comunidade, no envolvimento da comunidade educativa, no desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação*. Os mesmos dados revelam, também, outras vantagens como *medir o grau de concretização do projecto educativo* e *permitir gerir a pressão da intervenção inspectiva*. A leitura do gráfico n.º 11 revela ainda questões de menor expressão relativamente às vantagens anteriormente referidas pelos respondentes tais como, *permitir comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas* e o facto de que a auto-avaliação *deve ter reflexos no ranking das escolas*. Esta última vantagem merece inclusive pouca concordância e, de todas as vantagens enunciadas, é a única cujos níveis de concordância são inferiores aos níveis de discordância.

Prosseguimos com a análise às questões 43, 44, 45, 48, 49, 50, 53 e 55 que correspondem ao terceiro objectivo específico – *definir o contexto da auto-avaliação da escola* – cujos resultados estão presentes no gráfico n.º 12.

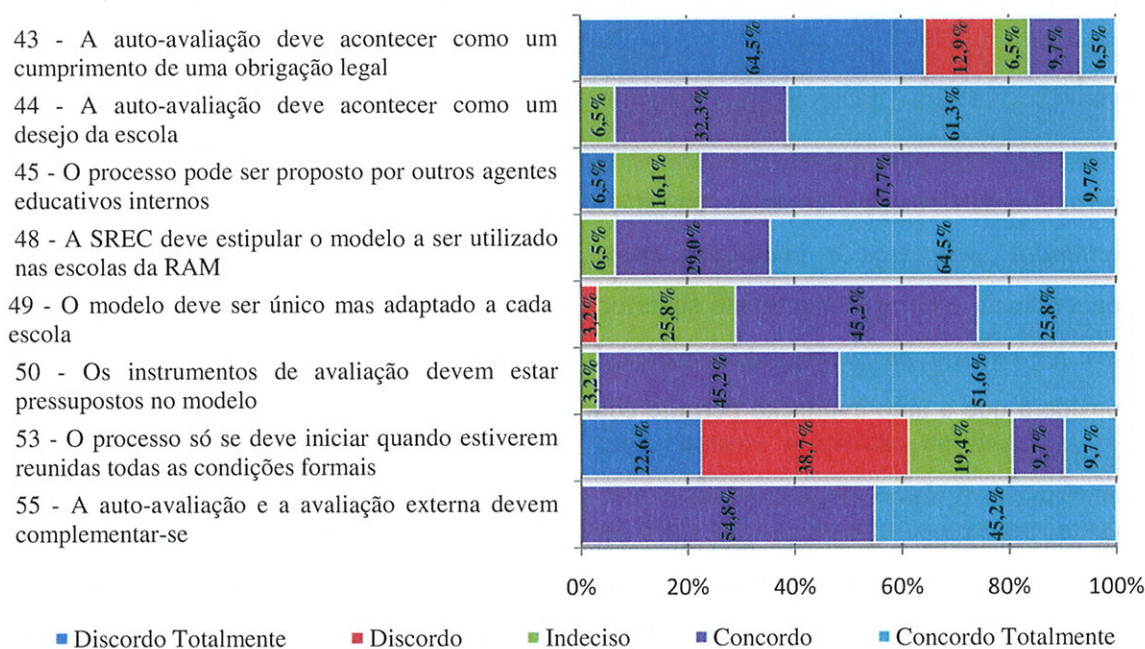


Gráfico n.º 12 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *definir o contexto da auto-avaliação de escola*

Um primeiro aspecto a ressaltar relaciona-se com o facto de 77,4% dos inquiridos registarem a sua discordância relativamente ao facto de que a *auto-avaliação deva acontecer como um cumprimento de uma obrigação legal* (questão 43). Ainda assim, registre-se o facto de 16,2% manifestar o seu grau de concordância com essa possibilidade e 6,5% se manifestarem indecisos. Por outro lado, os respondentes manifestaram grande concordância (93,6%) perante a afirmação de que a *auto-avaliação deve acontecer como um desejo da escola* (questão 44), não se verificando qualquer discordância. Note-se que 6,5% mostraram-se indecisos perante esta questão.

Os resultados obtidos na questão 45 sustentam a ideia de que *o processo de auto-avaliação pode ser proposto por outros agentes educativos internos*, alcançando um grau de concordância, indecisão e discordância de 77,4%, 16,1 e 6,5%, respectivamente. Os dados permitem sustentar também que, no que concerne ao *modelo de auto-avaliação a adoptar por cada escola* (questão 48), este deverá ser estipulado pela SREC, obtendo-se uma taxa de conformidade de 93,5%, uma taxa de indecisão de 6,5% e não se registando qualquer taxa de discordância. Acrescente-se, com base no índice de concordância de 71%, obtido na questão 49, que o *modelo em causa deve ser único*, desde que cada escola o possa adaptar à sua realidade. Saliente-se, contudo, que 25,8% dos inquiridos se manifestaram indecisos e 3,2% discordam desta opinião. Relativamente à questão *os instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo adoptado* (questão 50), que surge ainda na sequência das questões relacionadas com o modelo de auto-avaliação, os inquiridos assinalaram a sua concordância, de forma quase inequívoca, atingindo-se uma taxa de 96,8% de respostas distribuídas pelas categorias *Concordo* (45,2%) e *Concordo Totalmente* (51,6%), sendo que 3,2% dos inquiridos se manifestaram indecisos. Este resultado sugere que os instrumentos de avaliação devem estar presentes no modelo, reservando-se à escola a oportunidade de os ajustar ao seu contexto específico.

Relativamente à questão 53, os dados recolhidos indicam que 61,3% das escolas que participaram no estudo manifestam o seu grau de discordância de que *o processo de auto-avaliação só se deve iniciar quando estiverem reunidas todas as condições formais*. Todavia, 9,7% das respostas dividem-se equitativamente pelas dimensões *Concordo* e *Concordo Totalmente*, enquanto 19,4% dos inquiridos se manifestam indecisos. As respostas, neste caso, indicam que a maioria dos inquiridos considera que o processo de auto-avaliação pode iniciar-se sem que estejam reunidas todas as condições formais.

Por último, há um padrão de respostas por parte dos inquiridos no sentido de concordância total (54,8% para *Concordo* e 45,2% para *Concordo Totalmente*) obtido na questão 55, o que indica claramente que os processos de *auto-avaliação e avaliação externa devem complementar-se*.

De todos os resultados registados no gráfico n.º 12 referentes ao contexto da auto-avaliação, destaca-se, de forma significativa, uma total concordância de que a *auto-avaliação e a avaliação externa devem complementar-se*. Por outro lado, é predominante a discordância por parte dos inquiridos quanto ao facto da *auto-avaliação acontecer como um cumprimento de uma obrigação legal*. As considerações de que os *instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo, a auto-avaliação deve acontecer como um desejo da escola e a SREC deve estipular um modelo a ser utilizado nas escolas da RAM* constituem também vantagens muito destacadas pelos respondentes que, por outro lado, atribuem menos significado à consideração de que o *processo pode ser proposto por outros agentes educativos internos e o modelo deve ser único mas adaptado a cada escola* e ainda menor expressão a que o *processo só se deve iniciar quando estiverem reunidas todas as condições formais e a auto-avaliação deve acontecer como um cumprimento de uma obrigação legal*.

Continuamos com a leitura e interpretação das respostas às questões 46, 51, 52 e 54 correspondentes ao objectivo específico *referir condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação* e apresentados no gráfico n.º 13.

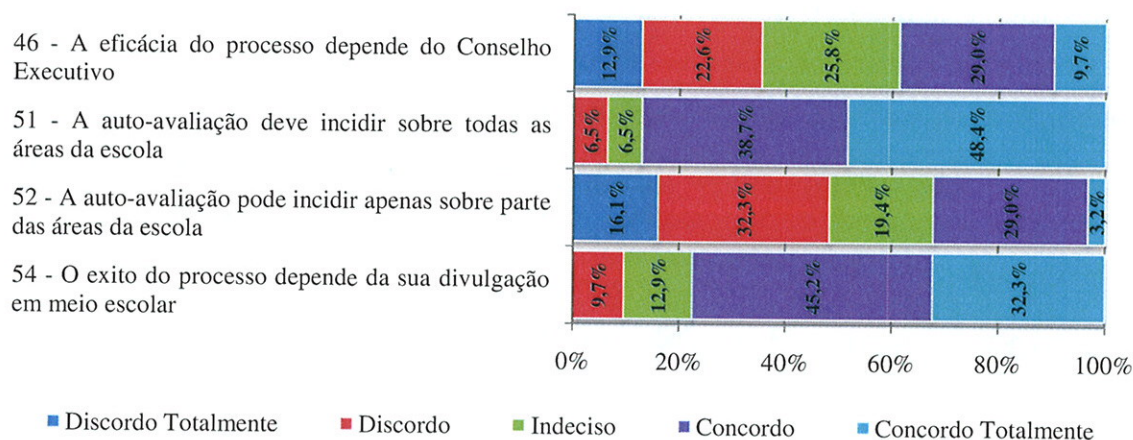


Gráfico n.º 13 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *referir condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação*

Iniciando pela questão *A eficácia do processo de auto-avaliação depende do Conselho Executivo* (Questão 46), os dados tornam visível que existe uma grande diversidade de

respostas, não se conseguindo demarcar de forma notória um pólo de resposta. Por um lado, 38,7% dos respondentes assinalaram a sua concordância relativamente a essa questão; por outro lado, registamos, uma discordância de 35,5% das respostas, sendo que 25,8% exprimiram indecisão. Dada a dispersão de resultados, entendemos, portanto, que os dados obtidos nesta questão não permitem concluir se a eficácia do processo está dependente do Conselho Executivo.

Quanto à questão 51, que visa avaliar se *a auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola*, os participantes concordam maioritariamente, como comprovam os 87,1% de respostas, no sentido da concordância. A discordância e a indecisão são expressas por igual percentagem (6,5%).

Na questão 52, que pretende averiguar se *a auto-avaliação pode incidir apenas sobre parte das áreas da escola*, 32,2% das respostas manifestam concordância, 19,4% revelam indecisão e 48,4% afirmam discordância.

Relativamente ao facto de que *o êxito do processo da auto-avaliação depende da sua divulgação em meio escolar* (questão 54), os dados revelam que 77,5% dos inquiridos responderam no sentido da concordância, enquanto, no lado oposto, regista-se apenas uma percentagem de 9,7%. Os indecisos atingem também uma taxa de 9,7%. Os dados indiciam, portanto, que o êxito do processo está significativamente dependente da sua divulgação em meio escolar.

Dos resultados registados no gráfico n.º 13 podemos inferir que os inquiridos mostraram-se divididos nas questões relativas à *eficácia do processo de auto-avaliação* sendo que a maior fragmentação reside no item *a eficácia do processo depende do Conselho Executivo*. Deste modo, na opinião dos respondentes, as *condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação* priorizam-se no facto de que *a auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola* e, por outro, no facto de que *o êxito do processo depende da sua divulgação em meio escolar*. Os mesmos resultados revelam menor expressão na possibilidade de que *a eficácia do processo depender do Conselho Executivo* e no facto de que *a auto-avaliação pode incidir apenas sobre parte das áreas da escola*.

Detivemo-nos, depois, na análise do gráfico n.º 14 no qual estão representadas as questões 38, 39, 40, 41, 47 e 57 relativas ao objectivo específico *listar os participantes no processo de auto-avaliação*.

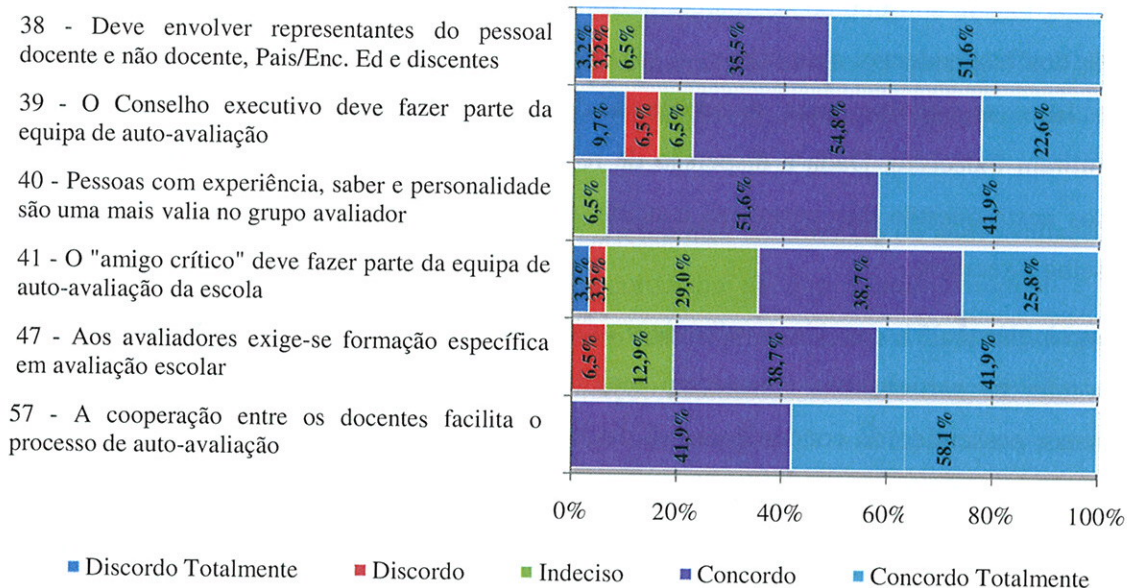


Gráfico n.º 14 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *listar os participantes no processo de auto-avaliação*

Como podemos verificar pelos dados registados no gráfico n.º 14, para a questão 38, existe um grau de concordância de 87,1%, que nos elucida quanto ao pressuposto de que *a auto-avaliação deve envolver vários representantes como docentes, não docentes, pais, encarregados de educação e discentes*. Não deixa de ser curioso o facto de se registarem respostas quer no sentido da discordância quer no sentido da indecisão, ambos com um registo percentual de 6,5%. No que concerne à questão o *Conselho Executivo deve fazer parte da equipa de auto-avaliação* (questão 39) há um padrão predominante de respostas no sentido da concordância 77,4%, manifestamente favorável à inclusão do Conselho Executivo na equipa de auto-avaliação. No entanto, 16,2% dos participantes assumem a sua discordância e 6,5% assumem-se indecisos. Um outro aspecto a realçar prende-se com uma concordância quase total de 93,5%, por parte dos respondentes, observada na questão 40, em relação à inclusão de *pessoas com experiência, saber e personalidade* (carisma) como uma *mais-valia no grupo avaliador*. Ainda assim, é de assinalar que o grau de indecisão foi de 6,5% e que não existiu qualquer taxa de discordância.

Na questão o *"amigo crítico", enquanto elemento externo, deve fazer parte da equipa de auto-avaliação da escola* (questão 41), os inquiridos revelam maior concordância (64,5%) em relação à integração dessa figura na equipa avaliadora. Destacamos a percentagem de indecisos (29,0%) e a presença de respostas no sentido da discordância (6,5%).

Relativamente à questão *os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar* (questão 47), importa realçar a percentagem de concordância de 80,6% que manifesta o reconhecimento por parte dos inquiridos acerca da importância da formação específica em avaliação escolar, face à percentagem de 6,5% correspondente à resposta discordo e 12,9% relativa à categoria indeciso.

Para concluir a análise e interpretação destas respostas resta-nos assinalar o total acordo dos participantes nesta investigação (100%) em relação à questão *a cooperação entre os docentes facilita o processo de auto-avaliação* (questão 57).

De acordo com todos os dados recolhidos, e que constam no gráfico n.º 14, a questão que tem maior visibilidade está relacionado com a unanimidade, por parte dos inquiridos, em admitir, sem restrições, que a *cooperação entre os docentes facilita o processo de auto-avaliação*. No entanto, na lista de prioridades significativas relativamente aos participantes no processo, *peçoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador*.

Os mesmos dados fornecem indicadores de que deve ser dada prioridade ao envolvimento de *representantes do pessoal docente e não docente, pais / encarregados de educação e discentes e aos avaliadores exige-se formação específica em avaliação escolar*. Os mesmos resultados revelam ainda prioridades na listagem dos participantes, a saber, *o Conselho Executivo e o amigo crítico devem fazer parte da equipa de auto-avaliação da escola*.

Em seguida, centramos a nossa atenção nos dados referentes às questões 60 e 61, presentes no gráfico n.º 15, e que remetem para o objectivo específico *seleccionar o(s) destinatário(s) do relatório da auto-avaliação*.

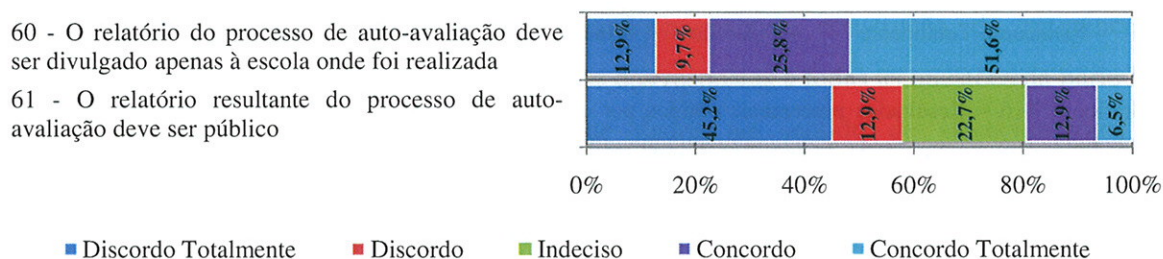


Gráfico n.º 15 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *seleccionar o(s) destinatário(s) do relatório da auto-avaliação*

Com base nos dados obtidos na questão 60 constatamos que uma parte significativa dos inquiridos (77,4%) é de opinião que *o relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizado*. No entanto, 12,9% mostram-se

discordantes em relação a essa opinião e 9,7% não tem opinião. Os dados resultantes da questão 61 confirmam que a divulgação do relatório deve ocorrer apenas na escola na qual decorreu o processo, pois 58,1% dos respondentes mostram-se discordantes relativamente à possibilidade de que *o relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser público*, ao passo que 19,4% de respostas opinam que o relatório deve ser público e 22,7% manifestam-se indecisos.

Assim, da análise das respostas podemos apurar que as escolas demonstram uma tendência para revelar os resultados apenas a um nível interno, levantando sérias reservas quanto à possibilidade dos mesmos poderem estar disponíveis a qualquer entidade ou pessoa públicas. Quanto ao facto do relatório poder ser tornado, simplesmente, público não parece ganhar muitos adeptos, apesar das indecisões existentes entre os inquiridos.

Para finalizar esta análise e interpretação dos resultados obtidos no âmbito desta investigação resta-nos incidir sobre as questões 58, 62 e 63 relativos ao objectivo específico que visa *assegurar o êxito do processo de auto-avaliação recorrendo a mecanismos adequados*. Os dados relativos a estas questões estão apresentados no gráfico n.º 16

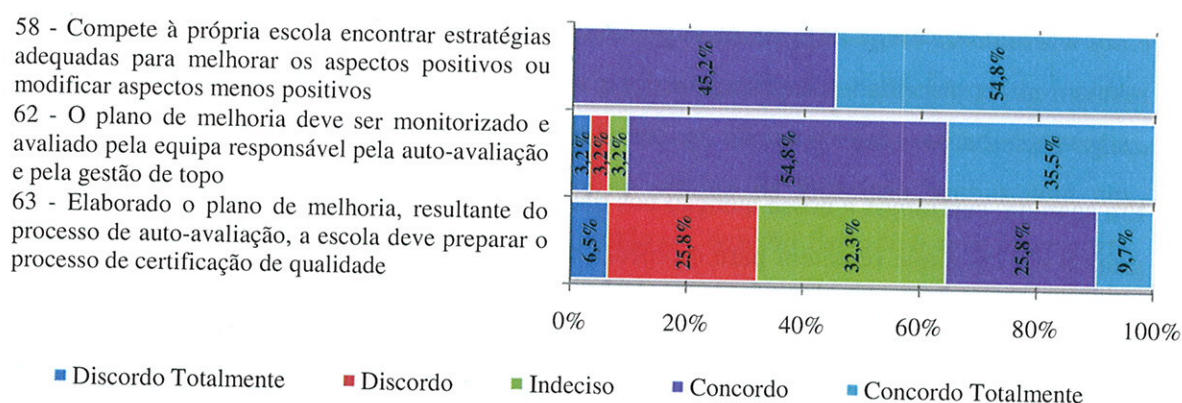


Gráfico n.º 16 – Resultados percentuais obtidos por categoria de resposta às questões relativas ao objectivo específico – *assegurar o êxito do processo de auto-avaliação*

Um primeiro aspecto a sublinhar prende-se com a percentagem de concordância total (54,8% *Concordo Totalmente* e 45,2% *Concordo*) verificada na questão *compete à própria escola encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar aspectos menos positivos* (questão 58). Uma tendência semelhante verifica-se no item 62, que reúne 90,3% de respostas no sentido da concordância (54,8% *Concordo* e 35,5% *Concordo Totalmente*) observando-se, por conseguinte, que *o plano de melhoria deve ser monitorização*

e avaliação do plano de melhoria devem ser efectuadas pela equipa responsável pela auto-avaliação e pela gestão de topo. Contudo, 6,4% das escolas mostram-se discordantes desta perspectiva e 3,2% mostram-se indecisos relativamente ao procedimento anteriormente explicitado.

Por fim, na questão *elaborado o plano de melhoria, resultante do processo de auto-avaliação, a escola deve preparar o processo de certificação de qualidade* (questão 63) verifica-se, quer uma percentagem assinalável de indecisos (32,3%), quer uma divisão muito regular das restantes respostas pelo conjunto das categorias *Concordo* e *Concordo Totalmente* (com um somatório de respostas de 32,3%), e *Discordo* e *Discordo Totalmente* (com um somatório de respostas de 35,5%). Este panorama sugere uma grande divisão de posições em matéria de certificação para a qualidade, reflectindo também que este é um assunto que suscita dúvidas junto de algumas escolas.

Dos dados proporcionados pelo gráfico n.º 16 denota-se que é consensual entre todos os respondentes que a escola deve fomentar a qualidade do seu desempenho, através de planos de melhoria acompanhados e avaliados pelos responsáveis por esse processo, embora existam significativas reservas quanto à preparação do processo de certificação de qualidade da escola.

5. Construção do referencial para a auto-avaliação das escolas

Seguindo a orientação metodológica definida no capítulo 4, analisámos comparativamente as questões das partes III – grupo B e IV do questionário (página 109). Estas questões, pela sua relevância e proximidade de conteúdo, constituirão os pontos de contacto entre o real e o ideal, com vista ao levantamento de indicadores para a construção do referencial. Complementarmente, procedemos a uma análise das respostas a todas as questões da parte IV (página 108) do instrumento de recolha de dados no sentido de seleccionarmos e hierarquizarmos, com base na média encontrada através do SPSS (anexo 7), os indicadores que farão parte do referencial.

5.1. Análise comparativa entre as práticas e as expectativas dos inquiridos em torno do processo de auto-avaliação das escolas

Começamos por analisar as questões relacionadas com os objectivos da auto-avaliação, passando pelas várias áreas de incidência da tabela n.º 4, (capítulo 4, página 109) concluindo com as questões relativas ao êxito do processo de auto-avaliação.

No que concerne aos objectivos da auto-avaliação, no âmbito das práticas e das expectativas, os respondentes valorizam significativamente o contributo desse processo para a melhoria da escola, seja pela procura da eficiência e eficácia dos serviços prestados, pela tentativa de resposta adequada a problemas, ou pela concepção e execução de projectos, numa atitude de permanente aprendizagem, de modo a que a imagem da escola seja credível e incute confiança no meio exterior.

Relativamente ao impacto inerente à consecução do processo de auto-avaliação, as práticas revelam expressivamente que a avaliação formativa oferece mais vantagens do que a avaliação sumativa e que a utilização de diversas técnicas na recolha de informação para auto-avaliar a escola é também vantajosa. Quanto às expectativas, os respondentes associam a auto-avaliação a várias dimensões francamente positivas da escola (maturidade, autonomia, transparência, responsabilidade, envolvimento dos elementos da comunidade educativa, capacidade de gestão), cujo impacto se reflectirá interna e externamente.

No que respeita ao contexto da auto-avaliação, as práticas dos inquiridos configuram-no como as áreas de intervenção avaliadas pela escola, com relevo, essencialmente, para o sucesso dos resultados escolares e para os documentos que enformam o referido contexto. As expectativas remetem, principalmente, para a complementaridade da auto-avaliação com a avaliação externa e para o enquadramento institucional que deve regulamentar a auto-avaliação.

Quanto às condições para a eficácia do processo de auto-avaliação, as práticas informam que ela tem a ver com a organização das actividades lectivas e com a produção/reformulação de documentos pelos quais a escola se rege. As expectativas centram-se essencialmente na divulgação do processo de auto-avaliação em meio escolar, nas áreas de incidência e no desempenho do Conselho Executivo (factores determinantes da citada eficácia).

Observa-se que nas actuais vivências os respondentes afirmam que a auto-avaliação não envolve elementos diferenciados. Esta visão opõe-se ao que declaram nas expectativas, uma vez que consideram que a auto-avaliação deve contar com a colaboração de diferentes participantes dos vários sectores da escola. Note-se ainda que a presença de um *amigo crítico*, de pouca expressão no que respeita às práticas, é desejável nas expectativas de uma parte significativa dos respondentes.

Em relação aos destinatários do relatório da auto-avaliação, as práticas revelam que, quando são divulgados os resultados da auto-avaliação, estes são remetidos na maior parte dos casos à comunidade educativa. Tal coincide grandemente com as expectativas, dado que os inquiridos

concordam expressivamente que seja a escola a destinatária do citado relatório, manifestando-se pouco favoráveis à sua divulgação em meio público.

O êxito da auto-avaliação nas práticas prende-se, na óptica de um número significativo de inquiridos, com elaboração, análise e discussão de um relatório de auto-avaliação e as expectativas apontam para a definição, optimização e aplicação de estratégias de melhoria do desempenho da escola, as quais devem ser supervisionadas pelos respectivos responsáveis.

5.2. Levantamento de indicadores: selecção e hierarquização

Contribuem para a construção do referencial de auto-avaliação os resultados da análise comparativa efectuada no ponto 5.1 e os indicadores correspondentes aos enunciados das questões da parte IV do questionário, cujas respostas apresentam médias superiores a 3,5 valores, que assumimos, de acordo com o que já foi referido no capítulo 4 (página 109 e 110), como os valores que se inclinam para considerarem os respectivos itens como prioritários no processo de auto-avaliação (daí que na tabela n.º 21 surjam apenas as questões seleccionadas).

Tabela n.º21 – Hierarquização das questões segundo a média obtida em cada uma delas

Questões	Média	Ordem
29 - O processo da auto-avaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola	4,61	1
44 - O processo de auto-avaliação da escola deve acontecer como um desejo ou uma necessidade da própria instituição	4,60	2
48 - A SREC deve decidir qual o modelo de auto-avaliação que pretende implementar nas escolas da RAM	4,58	3
57 - A cooperação entre os docentes facilita a auto-avaliação da escola	4,58	3
58 - Compete à própria escola encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar aspectos menos positivos	4,55	4
50 - Os instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo adoptado	4,48	5
30 - O processo da auto-avaliação deve servir para a melhoria do serviço público de educação	4,45	6
55 - A auto-avaliação e a avaliação externa das escolas devem complementar-se	4,45	6
28 - O processo da auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade	4,42	7
35 - O processo da auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas	4,42	7
40 - No processo de auto-avaliação as pessoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador da escola	4,35	8
38 - O processo da auto-avaliação deve envolver representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação e discentes	4,29	9
51 - Uma verdadeira auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola	4,29	9
37 - A auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa	4,26	10
36 - O processo da auto-avaliação conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos	4,23	11
33 - O processo da auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação	4,19	12
34 - O processo da auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo	4,19	12
47 - No processo de auto-avaliação os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar	4,16	13
62 - O plano de melhoria da escola deve ser monitorizado e avaliado pela equipa de auto-avaliação e pela gestão de topo	4,16	13
42 - No processo de auto-avaliação o resultado deve provocar confiança social	4,0	14
54 - O êxito do processo de auto-avaliação da escola depende da sua divulgação em meio escolar	4,0	14
49 - Uma vez escolhido o modelo pela SREC cada escola deve poder adaptá-lo à sua realidade escolar.	3,94	15
60 - O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizada a auto-avaliação	3,94	15
56 - A auto-avaliação da escola permite gerir a pressão da avaliação externa/ intervenção inspectiva	3,87	16
31 - O processo da auto-avaliação deve servir para certificar a qualidade da escola	3,84	17
41 - No processo de auto-avaliação o "amigo crítico", enquanto elemento externo, deve fazer parte da equipa	3,81	18
39 - No processo da auto-avaliação o Conselho Executivo deve fazer parte da equipa	3,74	19
45 - O processo de auto-avaliação da escola deve ser proposto à gestão de topo por outros agentes educativos pertencentes à instituição	3,74	19

Contudo, como podemos observar na referida tabela, essas questões foram ordenados de acordo com o nível das médias encontradas para cada item, dando, assim, uma imagem da hierarquização das respostas. Esta imagem ganha consistência se compararmos a distribuição das respostas pelas diferentes áreas de incidência da análise realizada com as citadas médias. Esta informação está contida na tabela n.º 22.

Tabela n.º22 – Razão entre as questões da parte IV e as respostas com média superior a 3,5 valores, por áreas de incidência

Áreas de incidência	Questões (parte IV)	Respostas com média superior a 3,5 valores	Razão entre as questões da parte IV e as respostas com média superior a 3,5
Objectivos da auto-avaliação	27, 29, 30, 31, 36 e 42	29, 30, 31, 36 e 42	83,3%
Vantagens/impacto inerentes à consecução do processo de auto-avaliação	28, 32, 33, 34, 35, 37, 56 e 59	28, 33, 34, 35, 37 e 56	75%
Contexto da auto-avaliação de escola	43, 44, 45, 48, 49, 50, 53 e 55	44, 45, 48, 49, 50 e 55	75%
Condições para a eficácia do processo de auto-avaliação	46, 51, 54 e 52	51 e 54	50%
Intervenientes no processo de auto-avaliação	38, 39, 40, 41, 47 e 57	38, 39, 40, 41, 47 e 57	100%
Destinatário(s) do relatório da auto-avaliação	60 e 61	60	50%
Êxito do processo de auto-avaliação	58, 62 e 63	58 e 62	66,6%

Do total dessas áreas constatamos que há uma significativa aproximação entre as questões da parte IV do questionário e as respostas com média superior a 3,5 valores. Essa aproximação é expressa em valores que oscilam entre os 50 % e os 100%.

Posteriormente, detivemo-nos nas várias áreas de incidência do estudo, nas quais hierarquizamos as questões correspondentes, em função das médias obtidas para cada questão. A análise assim efectuada permite sequenciar, em cada área, o que os respondentes perspectivam como prioritário.

No que respeita aos *objectivos*, as médias indiciam que *encontrar os pontos fortes e pontos fracos da escola*, com vista à consolidação dos primeiros e à redução dos segundos, constitui o foco prioritário da auto-avaliação. Essa percepção do processo de auto-avaliação traduzir-se-ia numa *melhoria do serviço público*, a qual passaria, eventualmente, pela *execução, desenvolvimento e concretização de projectos*, assegurando também a consecução do objectivo de *provocar confiança social*. O objectivo de a auto-avaliação *servir para certificar a qualidade da escola* é o que ocupa o lugar de menor expressão na sequência dos objectivos assinalados.

Relativamente às *vantagens/impacto* inerentes à consecução do processo de auto-avaliação, as vantagens com maior expressão surgem associados à *transparência e responsabilidade perante a comunidade* (externa) e à *manifestação de maturidade e autonomia das escolas*. O *envolvimento da comunidade* surge imediatamente a seguir como outra vantagem do processo de auto-avaliação. Igualmente vantajosos, embora com expressão ligeiramente inferior, constam o *apoio ao desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação* e a verificação da *concretização do Projecto Educativo*. A vantagem para a qual a média se situa no pólo inferior desta hierarquização é a que se relaciona com a possibilidade de a auto-avaliação *gerir a pressão da avaliação externa e da intervenção inspectiva*.

Quanto à *definição do contexto da auto-avaliação*, os valores indicados pelas médias sugerem que se dê prioridade à questão *a auto-avaliação deve acontecer como um desejo ou uma necessidade da própria escola*, logo seguida da opinião de que a SREC deve *decidir qual o modelo de auto-avaliação que pretende implementar nas escolas da RAM*, e que neste *os instrumentos de avaliação a ser utilizado devem estar pressupostos*. A complementaridade entre a auto-avaliação e a avaliação externa/intervenção inspectiva, assim como a adaptação do modelo à realidade vivida por cada escola, emergem, seguidamente, como outras prioridades a serem tomadas em consideração. No patamar mais baixo da lista de prioridades aparece o item *o processo de auto-avaliação da escola deve ser proposto à gestão de topo por outros agentes educativos pertencentes à instituição*.

Em relação às *condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação*, os inquiridos manifestam um franco interesse no facto de que *uma verdadeira auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola*. Igualmente útil, embora com uma expressão ligeiramente inferior, consta o facto de que *o êxito do processo de auto-avaliação de cada escola depende da sua divulgação em meio escolar*.

No que concerne aos *intervenientes no processo de auto-avaliação*, os inquiridos destacam, segundo a média obtida em cada uma das questões relativas a esta área de incidência, a *cooperação entre os docentes como facilitadora do processo de auto-avaliação*, o facto de que *pessoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador* e, por fim, a ideia de que *o processo deve envolver representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação e discentes*. Com evidência semelhante consta o facto de que *os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar*. Na cauda desta hierarquização relativa aos intervenientes no processo de auto-avaliação surgem

as preferências, quer pela *presença do amigo crítico enquanto elemento externo*, quer pela *integração do conselho executivo na equipa de auto-avaliação da escola*.

Relativamente aos *destinatários do relatório da auto-avaliação*, os respondentes revelam que é de importância primordial, de acordo com os valores da média apresentados na tabela n.º 20, o *relatório resultante do processo de auto-avaliação [e que este] deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizada a auto-avaliação*.

Concluimos esta hierarquização com o que os respondentes perspectivam como prioritário na área de incidência relativa ao *êxito do processo de auto-avaliação*. Assim, o foco prioritário para esta área aponta para que deve ser a *própria escola a encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar os aspectos menos positivos*. Contribui de forma semelhante para o êxito do processo, embora ocupe uma posição ligeiramente inferior, a questão relativa ao facto de que *o plano de melhoria da escola deve ser monitorizado e avaliado pela equipa de auto-avaliação e pela gestão de topo*.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS

A presente investigação centrou-se no estudo das vivências e expectativas de responsáveis por escolas no que respeita ao processo de auto-avaliação das mesmas. Teve como objectivo, por um lado, conhecer as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas e, por outro lado, apurar as expectativas e percepções relativamente à implementação do processo de auto-avaliação nas escolas da RAM. Complementarmente procedemos à construção de uma listagem de indicadores para a auto-avaliação das escolas.

O suporte conceptual da pesquisa foi apoiado em diversos autores que, ao longo das últimas décadas, investigaram o processo de auto-avaliação de escola, perspectivando-o como necessidade ou como uma obrigação e apresentando uma proposta para o desenvolvimento desse processo baseado num modelo de gestão da qualidade em contexto educativo.

Para operacionalizar o estudo desenvolvemos um trabalho empírico, sustentado por uma metodologia baseada na *referencialização*, que envolveu trinta e um Presidentes/Directores das escolas públicas já indicadas, caracterizados através das respostas às questões das partes I e II de um instrumento de recolha de dados para o efeito construído e testado. Estes depoimentos, bem como os que resultaram das respostas às perguntas das partes III e IV do questionário, foram objecto de diversas análises (qualitativa, quantitativa e descritiva).

Em torno dos objectivos desta investigação levantaram-se três questões, já referidas anteriormente, de modo a especificar a incidência da pesquisa que pretendíamos privilegiar.

Para responder à primeira questão *Que práticas de avaliação são desenvolvidas pelas escolas públicas do ensino básico, secundário e profissionais semi-públicas da RAM?*, organizámos as perguntas da parte III do questionário, de modo a incidirem em diversos âmbitos que, articulados, transmitem uma imagem da realidade vivenciada nas escolas inquiridas. A resposta à segunda questão *Que expectativas têm os Presidentes/Directores dessas escolas relativamente a uma eventual implementação do processo de auto-avaliação nas suas escolas?* passou pelo agrupamento dos itens da parte IV do instrumento de recolha de dados, numa lógica de correspondência entre o foco de análise desses itens e os objectivos que lhes estão associados. A resposta à terceira questão *Que indicadores são sugeridos para a construção de um referencial para a auto-avaliação das escolas?* foi encontrada por uma comparação entre as respostas às perguntas colocadas nas duas partes do questionário acima enumeradas.

Relativamente à primeira questão *que práticas de avaliação são desenvolvidas pelas escolas públicas do ensino básico, secundário e profissionais semi-públicas da RAM?* e começando por observar se *a instituição já tinha participado em algum projecto de avaliação de escola*, constatamos que apenas quatro das trinta e um escolas participaram em projectos de avaliação, sendo que a frequência de participação de cada uma delas foi de apenas uma vez. Os resultados obtidos nesta questão evidenciam que essa participação é diminuta e em nada corroboram as informações veiculadas na literatura. Recorde-se, por exemplo, que a Declaração de Viena (1998: 1-2) acentua como vantagens da participação em projectos a *possibilidade de estabelecer redes entre todos os membros das comunidades educativas, quer a nível nacional, quer a nível europeu, de modo a trocar informações e experiências e com isso permitir que uns aprendam com os outros*. Esta perspectiva é novamente destacada na Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, no capítulo I, artigo 3.º, alínea *i*, ao enunciar como um dos seus objectivos *participar nas instituições e projectos internacionais de avaliação*. Observamos, assim, um distanciamento entre a realidade vivida pelas escolas inquiridas no que diz respeito à participação em projectos de avaliação e o que os referidos documentos assinalam como potencial da participação em projectos.

As principais *dimensões e áreas de incidência da avaliação* são, na óptica dos respondentes, a *organização e gestão* (80% de concordância), o *peçoal docente e não docente* (71,4% de concordância) e a *organização e desenvolvimento curricular* (64,5% de concordância), com reflexos directos na *taxa de sucesso dos resultados escolares* (80,7% de concordância). Estas visões correspondem a um dos objectivos da CAF (2006), que consiste em incentivar acções e processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados da escola. Verificamos, então, que neste âmbito a situação das escolas que integram esta pesquisa apresenta grandes afinidades com o que é sugerido pela literatura.

No que concerne às *técnicas utilizadas na recolha de informação* os inquiridos valorizaram a *análise documental* (100% de concordância), associada ao *inquérito por entrevista* (58,1% de concordância) e ao *inquérito por questionário* (32,3% de concordância) enquanto no que diz respeito à *modalidade de avaliação* mais comum, foi referida a *dimensão formativa*, no sentido de regular o processo de melhoria contínua da escola (87,1% de concordância). Ora, dado que a CAF (2006) destaca a análise documental como uma técnica fundamental, que deve ser complementada por outras técnicas, tais como o inquérito por entrevista ou por questionário, e visto que todas elas são aplicadas nas escolas alvo deste estudo, é lícito referir

uma consonância entre os depoimentos apresentados e aquilo que é preconizado na CAF. Por sua vez, a preferência pela avaliação formativa segue a linha defendida por Aragón e Juste (1992), quando afirmam que a dimensão formativa da avaliação consegue funcionar melhor quando inserida numa modalidade de auto-avaliação de escolas. Além disso, a avaliação formativa enquadra-se numa *perspectiva do desenvolvimento* (Alaiz *et al.*, 2003: 32) e proporciona informação que ajuda a escola a regular os seus projectos ou programas que são necessários para conseguir alcançar aprendizagens significativas. Para Casanova (1992) não tem sentido esperar pelo fim de um processo ou de uma actividade para concluir que não se conseguiram alcançar os objectivos pretendidos. Isto é, através dos resultados da avaliação formativa é possível tomar conhecimento sobre os problemas durante o processo e, assim, corrigi-los para alcançar os objectivos pretendidos. Confrontando os resultados obtidos, nas questões anteriormente mencionadas, com a literatura referida, constatamos que os resultados vão ao encontro do que é recomendado pelos diversos investigadores.

Na opinião dos respondentes *o relatório/ofício entregue por carta ou por e-mail* (93,5% de concordância) surge como a principal iniciativa para a *divulgação dos resultados da avaliação de escola*. Uma vez que a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, no capítulo IV, artigo 16º, indica como suporte para essa divulgação o relatório e este instrumento é defendido pela CAF (2006), quando afirma que o relatório final da auto-avaliação tem uma importância extrema, pois constitui um documento onde constam todas as informações relacionadas com a realização do exercício de qualquer tipo de avaliação, depreendemos que as vivências dos respondentes praticamente coincidem com o que estas fontes definem.

Tendo em conta o *impacto resultante da avaliação efectuada à escola*, os resultados obtidos nesta investigação revelam que a avaliação interfere fortemente na dinâmica da escola, particularmente ao nível da *produção/reformulação do regulamento interno* (100% de concordância) e na *produção de um ou vários planos de melhoria da escola* (87,1% de concordância), o que ilustra a opinião de Guerra (2003a), quando defende que o conhecimento que é produzido com a avaliação deverá culminar em transformações nas práticas e fundamentalmente na definição de novas estratégias de trabalho e planos de melhoria. Também a CAF (2006) entende que o plano de melhoria é um dos principais objectivos da auto-avaliação e uma forma de recolher informação essencial para o planeamento e estratégia da organização, o que se repercute directamente na dinâmica da escola. Concluimos, então, que as opiniões dos respondentes, no que concerne aos resultados

do impacto da avaliação, e a literatura consultada estão em conformidade.

No que respeita aos *objectivos da auto-avaliação*, os inquiridos valorizam fortemente a circunstância de a escola poder, regularmente, reflectir sobre o seu desempenho, trabalhando para proporcionar um *processo de melhoria contínua da escola* (97,8% de concordância). Estas conclusões vão ao encontro de Casanova (1992), quando afirma que a auto-avaliação se revela imprescindível para a escola, porque lhe permite uma disposição permanente de informação passível de ser utilizada para regular as suas acções, facilitando, assim, o trajecto que a escola tem de percorrer para alcançar as metas/objectivos previamente definidos, os quais passam, indiscutivelmente, pelas repercussões da qualidade do desempenho nos resultados. Notamos, assim, uma expressiva aproximação entre as respostas analisadas e as fontes consultadas.

No que diz respeito aos *elementos que integram a equipa de auto-avaliação*, os resultados apontam o *Conselho Executivo* como o órgão que, com maior frequência, toma a iniciativa de promover o processo de auto-avaliação (71% de concordância), cuja execução conta maioritariamente com a colaboração do *pessoal docente* da própria escola (96,8% de concordância), uma vez que a figura do “amigo crítico” é pouco visível (13,9% de concordância). Nem todas estas conclusões são congruentes com a informação contida na bibliografia consultada. Assim, no que diz respeito à iniciativa para se desenvolver a auto-avaliação, os resultados corroboram a CAF (2006) quando esta afirma que os dirigentes escolares devem ser os principais impulsionadores do referido processo. O mesmo já não acontece, todavia, no que diz respeito aos elementos que operacionalizam este processo e à presença do “amigo crítico”. Quanto aos primeiros, a Declaração de Viena (1998:3) recomenda que seja incentivada *a participação de todos os actores na auto-avaliação*. Esta opinião é subscrita por Aragón e Juste (1992) e Casanova (1992) que consideram ser imperativo que todos os actores da comunidade educativa da escola se envolvam em todo o processo, visto que são eles os principais intervenientes no desenvolvimento da aprendizagem da escola. Alaiz *et al.* (2003) partilham da mesma ideia, pois entendem que é necessário o envolvimento dos diferentes actores educativos, representativos dos distintos interesses dos vários grupos.

Quanto à integração do “amigo crítico”, MacBeach (1999) recorda que este poderá assegurar maior objectividade à auto-avaliação, dado ter o distanciamento de um olhar externo à instituição. Opinião idêntica é partilhada por Guerra (2002) quando defende que a intervenção

de agentes externos no processo de auto-avaliação é, muitas vezes, uma solução que dá maiores garantias de que o processo vai ser levado a bom termo. O que se constatou nesta pesquisa, concretamente sobre a *participação na execução do processo de auto-avaliação*, legítima, a conclusão de que o que é testemunhado pelos respondentes, e que demos conta anteriormente, é muito diferente daquilo que é recomendado por diversos autores.

Relativamente aos *destinatários do relatório resultante do processo de auto-avaliação*, a esmagadora maioria dos respondentes (90,5% de concordância) assinalou que a divulgação deve ser feita junto de *toda a comunidade educativa*. Esta conclusão está em consonância com Alves (2003a), no sentido de que os resultados da auto-avaliação têm mais possibilidade de serem valorizados e utilizados em prol do desenvolvimento da própria escola quando são divulgados à comunidade educativa.

Assim, da comparação entre o total das áreas acabadas de abordar (e que, articuladas, informam sobre *as práticas de avaliação desenvolvidas pelas escolas públicas do ensino básico, secundário e profissionais semipúblicas da RAM*) e a literatura consultada, podemos sintetizar as nossas conclusões em dois grupos:

- um, onde são registadas convergências com maior ou menor aproximação às concepções dos especialistas nestes domínios do saber;
- o outro, onde se observam discrepâncias mais ou menos acentuadas entre os resultados obtidos e as opiniões dos autores que têm investigados nestas áreas do conhecimento.

No primeiro grupo incluímos *a participação em projectos de avaliação, a incidência da avaliação, as técnicas de recolha de informação e as modalidades de auto-avaliação, as iniciativas para a divulgação dos resultados, o impacto da avaliação, os objectivos da auto-avaliação e os destinatários do relatório da auto-avaliação*. No segundo grupo inserimos *a participação em projectos de avaliação e os elementos que integram a equipa de auto-avaliação*.

Concluimos, então, que as práticas de avaliação analisadas são maioritariamente apoiadas na literatura, o que lhes confere credibilidade. Contudo, a participação em projectos de avaliação e a constituição das equipas de auto-avaliação são os únicos dois dos oito aspectos enunciados no parágrafo anterior que carecem de reflexão e conseqüente alteração, tendo em conta o que é preconizado pelos investigadores, de modo a assegurar uma melhor eficácia do processo de auto-avaliação.

Passando à segunda questão *Que expectativas têm os Presidentes/Directores dessas escolas relativamente a uma eventual implementação do processo de auto-avaliação nas suas escolas?* e começando pelos *objectivos da auto-avaliação mais valorizados pelos respondentes*, constatamos grandes afinidades entre as expectativas manifestadas pelos inquiridos *a saber, a auto-avaliação contribui para encontrar pontos fortes e pontos fracos da escola* (100% de concordância), *conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos e ajudar à melhoria do serviço público de educação* (respectivamente com 80,7% de concordância) e o que se encontra na documentação consultada. Assim, a IGE (2003: 3) assinala como tarefa da auto-avaliação *averiguar os pontos fortes e os pontos fracos do funcionamento das escolas*. A CAF (2006) enumera como um dos *objectivos da auto-avaliação a melhoria da qualidade do sistema educativo*. Por sua vez, a Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, no capítulo II, artigo 6.º, alínea *a*, indica como *objectivo de avaliação o grau de concretização do projecto educativo* e o Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A de 6 de Dezembro, no artigo 8.º, refere como um *indicador de auto-avaliação descrição e avaliação dos projectos desenvolvidos na escola*. Alaiz *et al.* (2003: 31) afirmam que *a prestação insere-se, assim, numa filosofia de transparência da acção da escola, face aos poderes públicos que a suportam (o Estado e, em geral, os cidadãos e contribuintes) e aos utilizadores (pais e alunos)*. Verificamos, pois, que as opções dos respondentes a que fizemos referencia anteriormente são suportadas por diversas fontes, o que lhes confere, de facto, consistência.

Relativamente às *vantagens/impacto da auto-avaliação*, a vantagem mais consensual, na óptica dos inquiridos, prende-se com a *atitude da escola no processo de auto-avaliação*. As vantagens mais destacadas traduzem-se *numa manifestação de maturidade e autonomia das escolas* (93,6% de concordância), em *transparência e responsabilidade perante a comunidade* (80% de concordância). Tanto Barroso (1998a), que defende que ao processo de auto-avaliação está associada uma filosofia de autonomia, como a Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro que, no capítulo I, artigo 3.º, alínea *c*, aponta para *uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas*, como ainda a CAF (2002:26), que afirma que *a transparência constitui um importante aliado do processo de auto-avaliação*, fundamentam esta expectativa.

Outra vantagem bastante considerada pelos respondentes é a do *envolvimento da comunidade educativa no processo de auto-avaliação* (93,6% de concordância). Tanto a Lei n.º 31/2002

de 20 de Dezembro, no capítulo I, artigo 3.º, alínea *e*, que assinala o objectivo de *sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo*, como Aragón e Juste (1992) e Casanova (1992) que consideram que todos os actores da comunidade educativa da escola devem envolver-se em todo o processo de auto-avaliação, suportam a vantagem assinalada pelos respondentes.

Uma outra vantagem inclui aspectos relacionados com o *desempenho dos intervenientes no processo de auto-avaliação* (93,6% de concordância), a nível da preparação, acompanhamento e avaliação desse processo. Tanto a Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, no capítulo II, artigo 6.º, alínea *a*, que afirma que a auto-avaliação assenta no *grau de concretização 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*, como a Declaração de Viena (1998: 3), que preconiza *a prestação de informações regulares acerca (...) dos projectos realizados em matéria de auto-avaliação*, apoiam as opiniões dos inquiridos.

Uma vez que as vantagens assinaladas constam das fontes consultadas, concluímos que existe uma significativa aproximação, como consta nos dados anteriormente apresentados, entre as respostas analisadas e o que é recomendado pelas fontes documentais nomeadas.

O *contexto de auto-avaliação de escola* é definido, essencialmente, a partir das condições em que esta pode ser realizada, sendo mais importante, para os inquiridos, a dinâmica que configura esse contexto do que propriamente quem a propõe ou se estão reunidas todas as condições formais para a sua implementação. A total concordância manifestada pelos inquiridos à *complementaridade entre a auto-avaliação e a avaliação externa* é defendida por Azevedo (2000). Este afirma ser necessário o favorecimento de um trabalho de cooperação entre as duas modalidades, uma vez que ambas são apresentadas como indispensáveis para a melhoria do sistema educativo, em geral, e da escola, em particular. A IGE (2003: 3) sublinha que *a avaliação é uma actividade que necessariamente envolve diferentes observadores, na medida em que a realidade escolar é passível de ser descrita através de diferentes olhares*. Casanova (1992), Marchesi (2002) e Alaiz *et al.* (2003) associam à avaliação externa a possibilidade de uma maior objectividade, resultante da distância que o avaliador tem relativamente ao objecto avaliado, o que pode ser considerado uma mais-valia nesta complementaridade.

Os respondentes relevam ainda grande concordância na *estipulação de um modelo de auto-avaliação por parte da SREC* (93,5% de concordância), que *contenha os instrumentos de*

avaliação (96,8% de concordância) e que seja passível de ser adaptado à escola (96,8% de concordância). Esta opinião é suportada pela Declaração de Viena (1998: 2), ao *permitir às escolas que escolham a sua própria estratégia da auto-avaliação, dentro de um quadro conceptual claro e consistente* e ao sugerir *apoiar as escolas, disponibilizando instrumentos de auto-avaliação*.

Os inquiridos entendem também que *a auto-avaliação deve acontecer como um desejo da escola* (93,6% de concordância) e *não como um cumprimento de uma obrigação legal* (16,2% de concordância). Ora, de acordo com Santos Guerra (2002a e 2002b) e Dias (2005), quando a auto-avaliação emerge no interior da própria escola, reúne várias potencialidades, a saber:

- a possibilidade de se conseguir um conhecimento mais abrangente e profundo do contexto escolar (a história, as principais características da escola, as dinâmicas, os projectos, os sectores, o meio envolvente, entre outros aspectos);
- a implicação dos actores no processo de avaliação;
- o trabalho sistemático de recolha, de análise e de divulgação de informação;
- o facto de a avaliação ser vista como uma actividade que é desejada e benéfica.

As expectativas expressas pelos respondentes ilustram, assim, a tónica privilegiada por estes autores.

Entre as *condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação*, os inquiridos, ao valorizarem significativamente a ideia de que *a auto-avaliação deve ter incidência sobre todas as áreas da escola* (87,1% de concordância), ilustram o que é defendido por Guerra (2003a), quando este afirma que é importante considerar, de forma aberta e não rígida, todas as áreas da escola, visto todas elas serem condições necessárias para a obtenção de uma escola de qualidade. Os inquiridos entendem também que o êxito do processo depende da sua *divulgação em meio escolar* (77,5% de concordância). Algo que é corroborado por Alaiz *et al.* (2003: 31) que consideram que pais e público *devem ser informados acerca da eficácia da escola (traduzida nos resultados dos alunos), da adequação, relevância e pertinência dos processos utilizados e da gestão que é feita dos recursos*.

Dos resultados obtidos, concluímos que o CE tem responsabilidades na eficácia do processo de auto-avaliação, o qual, segundo a CAF (2002), depende da decisão do órgão de gestão. Este deve iniciar um processo de mudança e definir objectivos *em consonância com a visão que tem para a organização, determinando o que pretende com o exercício de diagnóstico*,

bem como, o que fazer com os respectivos resultados (CAF, 2002: 18).

Quanto a *listar os participantes no processo de auto-avaliação*, pressupomos que este processo supõe o envolvimento de participantes, que lhe imprimem uma dinâmica própria. Os respondentes revelaram unanimidade em admitir, sem restrições, que a *cooperação entre os docentes* facilita o processo de auto-avaliação. Admitem inclusive alargar esse leque a representantes dos vários sectores da escola, incluindo o próprio Conselho Executivo (77,4% de concordância). Se bem que, de toda a documentação consultada, nenhuma destaque a colaboração restrita entre os docentes, já diversas fontes sugerem a participação de distintos colaboradores.

A Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro, no capítulo II, artigo 6.º, alínea *e*, aponta para a *prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa*. Alaiz *et al.* (2003: 74) afirmam que *a auto-avaliação não pode ser um acto solitário de algumas pessoas da escola, mas terá de ser uma acção de toda a escola* e acrescentam que *se devem envolver os vários actores educativos a fim de integrar na avaliação a multiplicidade de perspectivas e interesses subjacente à organização escolar e de garantir, através de um clima de confiança, a participação de todos na avaliação* (Alaiz *et al.*, 2003: 81).

A *formação específica dos avaliadores em avaliação escolar* é, na perspectiva dos inquiridos, significativa para o seu desempenho (87,1% de concordância). A mesma perspectiva é defendida por Simons (1993: 167) que afirma que *existem capacidades técnicas a adquirir, capacidades sociais a desenvolver e capacidades de análise e apresentação a aperfeiçoar*. A este propósito Afonso (2002: 36) refere que a formação de professores na área da avaliação escolar deve ser *cada vez mais urgente para que estes profissionais possam ter oportunidade de reflectir de uma forma mais sistemática e rigorosa sobre a complexidade e sobre a diversidade dos processos e instrumentos de avaliação educacional*. A CAF (2006) lembra que, à semelhança do que se passa em diversos países, onde se exerce auto-avaliação, devem existir preocupações com a formação especializada dos responsáveis pela auto-avaliação.

Os inquiridos consideram positiva a integração do “amigo crítico” na equipa de auto-avaliação da escola (64,5% de concordância). A opinião expressa pelos respondentes converge para o que é preconizado pelos autores. Costa e Killick (1993: 22) reconhecem a pertinência da sua colaboração, pois consideram-no como *alguém de confiança que coloca questões provocatórias, fornece dados para serem analisados através de diferentes olhares e crítica, como amigo, o trabalho de outra pessoa. Um amigo crítico leva tempo para*

compreender totalmente o contexto do trabalho apresentado e os resultados que a pessoa ou o grupo procura atingir. Também Alaíz *et al.* (2003: 78) sublinham a presença do “amigo crítico” por ser alguém que *aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas, pondo a equipa a procurar respostas para elas, que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» a equipa a tomar decisões, que provoca a discussão mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos. É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação.*

Mais uma vez observamos que as opiniões dos inquiridos se encontram fundamentadas na literatura referida, que aconselha a dinâmica de trabalho, a preparação e o papel dos elementos que integram a equipa de auto-avaliação como são apontados neste trabalho.

Sobre os *destinatários do processo de auto-avaliação*, os respondentes restringem-nos mais à escola onde o processo tenha sido implementado (77,4% de concordância), em detrimento de uma divulgação junto do grande público (19,4% de concordância). Os destinatários a que os inquiridos dão preferência não coincidem com o que é vinculado pelos autores consultados. Simons (1993: 163) afirma que *a auto-avaliação das escolas fornece a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas.* Esta mesma opinião é reforçada por Guerra (2003a: 36), que defende 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 da auto-avaliação.*

Na óptica dos inquiridos, o *êxito da auto-avaliação* depende da elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de planos de melhoria (90,3% de concordância), por parte dos responsáveis pelo processo de auto-avaliação, e a partir de estratégias adequadas para melhorar a escola (100% de concordância). Esta apreciação confirma o que podemos ler em Díaz (2003: 58): *Qualquer estratégia de inovação que se estabeleça para melhorar a qualidade de uma escola deve ser cuidadosamente planificada e dotada dos meios económicos, materiais e humanos indispensáveis para assegurar o seu êxito.* A CAF (2006: 52), reconhece que o plano de melhoria, que deve preceder o processo de certificação de qualidade da escola, é um dos principais objectivos da auto-avaliação e que é também uma forma de recolher informação essencial para o planeamento e estratégia da organização. Neste sentido, atribui as seguintes características à lógica do referido plano: *(a) integra um plano de*

acções sistemáticas para melhorar a funcionalidade e operatividade de toda a organização; (b) surge como resultado da auto-avaliação, baseando-se, assim, em evidências e dados provenientes da própria organização e, sobretudo, na perspectiva das pessoas da organização; (c) realça as forças, aponta as fraquezas da organização e responde a cada uma destas com acções de melhoria apropriadas. Acrescenta que através da monitorização é possível ajustar o que foi planeado no decurso da implementação e posterior avaliação (avaliação e impactos), e verificar o que foi alcançado e qual o seu impacto total (CAF, 2006: 55).

À semelhança do que fizemos relativamente à primeira questão, contabilizámos as sete áreas que, no seu conjunto, fornecem a informação que permite responder à segunda questão *que expectativas têm os presidentes ou directores de escola relativamente a uma eventual implementação do processo de auto-avaliação nas escolas públicas da RAM?*. Essas áreas são *objectivos da auto-avaliação, vantagens/impacto da auto-avaliação, contexto da auto-avaliação de escola, condições necessárias à eficácia do processo de auto-avaliação, participantes no processo de auto-avaliação, destinatários do relatório da auto-avaliação e êxito da auto-avaliação recorrendo a mecanismos adequados.*

Constatamos que apenas *os destinatários do relatório da auto-avaliação* não correspondem ao que é recomendado pelos autores estudados, de onde se pode depreender que as expectativas reveladas pelos respondentes se encontram quase totalmente consideradas na bibliografia lida. Contudo, cremos que o relatório da auto-avaliação deve ser tornado público, uma vez que a escola é uma instituição pública.

No cômputo geral, e no que respeita a estas duas questões, registamos uma acentuada concordância entre as opiniões expressas pelos respondentes e a documentação consultada, tanto a nível de normativos legais, como de autores que têm aprofundado estudos sobre a avaliação das escolas, com particular focalização na auto-avaliação das mesmas. São precisamente essas opiniões que permitem encontrar respostas à terceira questão *que indicadores são sugeridos para a construção de um referencial para a auto-avaliação das escolas?*.

Concluimos que são fundamentais a selecção dos *intervenientes no processo de auto-avaliação* e a definição dos *objectivos* desse processo, na construção desse referencial. São também relevantes as áreas que dizem respeito às *vantagens/impacto inerentes à consecução do processo de auto-avaliação* e ao *contexto da auto-avaliação de escola*. São ainda

importantes o *êxito do processo de auto-avaliação*, as *condições para a sua eficácia* e os *destinatários do relatório* do mesmo, como consta da tabela n.º 22 (capítulo 5, página 147). Todas estas áreas, decompostas em vários indicadores, integram o referencial para a auto-avaliação das escolas.

Finalizamos este capítulo indicando algumas sugestões para futuras investigações a serem desenvolvidas nesta temática.

Assim, uma vez que a investigação desenvolvida teve como destinatários os Presidentes/Directores das escolas públicas EB123, EB23, EB23/S, ES e das escolas EFP semi-públicas da RAM, seria importante voltar a realizar novas investigações que permitissem abranger um maior número de sujeitos pertencentes às citadas tipologias de escola.

Seria igualmente importante alargar o estudo a um universo mais amplo envolvendo todas as tipologias de escola, desde o pré-escolar até às escolas secundárias, para ficarmos com uma imagem mais abrangente do que se passa, em termos de auto-avaliação de escolas na RAM.

Seria ainda interessante aprofundar o estudo com a utilização de outras técnicas de recolha de dados, como o inquérito por entrevista, a análise documental, etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (1994). A centralidade emergente nos novos processos de avaliação no sistema educativo português. Lisboa. Fórum Sociológico.
- Afonso, A. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. Lisboa. Revista Lusófona de Educação.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. In: Alexandre V., António M. e Jorge C. (orgs.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In Alexandre V., António M. e Jorge C. (orgs.). *Avaliação de organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaíz, V. (2000). Avaliação das escolas. *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto. Edições ASA.
- Alaíz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas - pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alaíz, V.; Curado, A.; Gonçalves, C.; Góis, E.; Vicente, L. (2002). Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente? (Uma investigação acerca da eficácia das escolas). In Alexandre V., António M. e Jorge C. (orgs.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alaíz, V.; Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto. Edições ASA.
- Alaíz, V.; Góis, E.; Palma, B. (2002). Da auto-avaliação das escolas à melhoria da sua qualidade. Lisboa. Revista *NOESIS*.
- Alreck, P.; Settle, R. (1995). *The Survey Research Handbook* (2ª Ed). Boston, MA: Irwin/McGraw-Hill.
- Alves, M. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In António M. e Elizabeth M. (orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto. Porto Editora.

- Alves, M. (2003a). Avaliar a escola: da exigência normativa à construção de sentido. *Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación*. Liña Editorial. Universidad de La Rioja.
- Alvik, T. (1997). *School self-evaluation: a whole school approach*. Dundee, UK: CIDREE.
- Aragón, L. e Juste, R. (1992). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid. Editorial Cíncel Kapelusz.
- Azevedo, J. (2000). Escola e certificação de qualidade. *Actas das Jornadas Pedagógicas: Educação XXI – Uma aposta na qualidade*. Vila Nova de Gaia. Centro de Formação Gaia.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Ball, S. (1997). Good school/bad school: paradox and fabrication. Routledge. *In British Journal of Sociology of Education*.
- Barroso, J. (1997a). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In Rui C. (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto. Porto Editora.
- Barroso, J. (1998a). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. Lisboa. *Colóquio, Educação e Sociedade*.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa. Gradiva.
- Bogdan e Biklen, (1994), *Investigação Qualitativa em Investigação – Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Porto. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Madrid. La Muralla.
- Branco, I. e Fernandes, D. (1990). Conceitos básicos em avaliação de programas educativos. *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional*. Porto. Universidade do Porto.
- Bravo, O. (1995). *Sociologia 12*. Porto. Porto Editora.
- Burguete, N.; Orey, J. e Saraiva, P. (2002). Auto-avaliação com base no Modelo de Excelência da EFQM. In Joaquim A. (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza. Edeluives.

- Chelmsky, E. e Shadish, W. (Eds.) (1999). *Evaluation for the 21st century: A Handbook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Clímaco, M. (1990). A avaliação e a renovação das escolas: indicadores de desempenho. *Inovação – Revista do Instituto de Inovação Educacional*. Porto. Universidade do Porto.
- Clímaco, M. (1992). Avaliar a escola, promover o sucesso. *Revista de Educação*. Lisboa. Universidade de Lisboa
- Clímaco, M. (2002b). A IGE e a avaliação integrada das escolas. In Conselho Nacional de Educação (org.). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Clímaco, M., (2005). Avaliação de sistemas em educação. *Colecção Temas Universitários*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Costa, A. (2003). Rankings: O culpabilizar das vítimas ou o regresso ao liceu. Aveiro. *Educação Ensino*.
- Costa, A. e Killick, B. (1993). Through the lens of the critical friend. London. *Educational Leadership*.
- Costa, A. e Ventura, A. (2006). Avaliação e Desenvolvimento Organizacional. Aveiro. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*.
- Costa, J.; Neto, A. e Ventura, A. (2003). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, M. (2003). *Métodos de Investigação em Educação. I. Fundamentos teóricos da Investigação Educativa*. Braga. Universidade do Minho.
- Curado A. (2001a). Política de avaliação de professores: potencialidades e constrangimentos. *Administração Educacional*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Day, C. (1993). Avaliação de desenvolvimento profissional dos professores. In Estrela M. e António N. (orgs), *Avaliações em Educação. Novas Perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- Dias, Manuela (2005). *Como abordar...A construção de uma escola mais eficaz*. Porto. Areal Editores.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto. Edições ASA.

- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, J.; Fialho, A.; Rodrigues, C. (2002). *Viver a avaliação da escola. Memória de uma experiência*. Lisboa. Plátano Edições.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?*. Porto. Porto Editora.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras. Celta.
- Gageiro, J.; Pestana, M. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Garín S. (2002). La evaluación de centros educativos. In Castillo A. *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid. Pearson Educación.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras. Celta Editora.
- Gimeno J. (2000). Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas. In José Pacheco (org.). *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto. Porto Editora.
- Góis E., e Gonçalves, C. (2005), *Melhorar as Escolas – Práticas Eficazes*. Porto. Edições Asa.
- Góis, E., e Gonçalves, C. (1999a). *Avaliação educacional – concepções*. Textos de apoio ao curso de formação à distância. Lisboa. Edições Sílabo.
- Góis, E., e Gonçalves, C. (1999c). *Desenvolvimento de um processo de auto-avaliação*. Textos de apoio ao curso de formação à distância. Lisboa. Edições Sílabo.
- Guerra, Isabel (2002). Desafios da qualidade e territorialização da educação. In CNE, *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto. Edições ASA.
- Guerra, M. (2002a). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (org.) (2002). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Guerra, M. (2002b). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto. Edições ASA.

- Guerra, M. (2003a). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto. Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto. Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto. Porto Editora.
- Hill, A.; Hill, M. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for school development*. Buckingham. Open University Press.
- Inspecção Geral da Educação (IGE), (2001). *Avaliação Integrada das Escolas: Relatório Nacional. Ano lectivo 1999-2000*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Lafond, A. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Joaquim A.; Roberto C. e Teresa A. (orgs.). *Autonomia: gestão e avaliação das escolas*. Porto. Edições ASA.
- Leandro, E. (2002). Guião para Auto-Avaliação de Desempenho – Parte 1. Cadernos INA 2002, Nº 3. Oeiras. INA.
- Leite, C. (2000a). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- Leite, C. (2000b). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. Comunicação apresentada no V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga. Universidade do Minho.
- Leite, C.; Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos novas práticas*. Porto. Edições ASA.
- Leite, C.; Terrasêca, M. (1993). *Ser professor/a num contexto de reforma*. Porto. Edições ASA.
- Lourenço, M. (1998). A reforma educativa portuguesa de 1986: retórica e realidade. In Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The Case for School Self-evaluation*. London. Routledge.

- MacBeath, J. e McGlynn (2002). *Self-evaluation: What is in it for schools?*. London. Routledge/Falmer.
- Madureira, C. (2004). Avaliar as escolas para modernizar os sistemas de ensino no contexto da reforma administrativa. Oeiras. INA.
- Marchesi, A. (2002). Mudança educativa e avaliação das escolas. In Joaquim Azevedo (org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto. Edições ASA.
- Meuret, D. (2002). O papel da auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In António Mendes; Alexandre Ventura e Jorge Costa (orgs.). *Avaliação de organizações Educativas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Mortimore, P. e Stoll, L. (1997). School effectiveness and school improvement. In J. White e M. Barber (eds.) *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London. Institute of Education.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das instituições escolares. In: António Nóvoa (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2006). Avaliação de escolas e de professores. Porto. Edição ASA.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto. Edições ASA.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Palma, B. (1999a). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Palma, B. (1999b). *Perfil de auto-avaliação de uma escola. Contributos para seu processo de elaboração*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Palma, B. (1999c). Por uma cultura de auto-avaliação das escolas. Lisboa. Revista *NOESIS*.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Pestana, M. e Gageiro, J., (2005). *Análise de dados para as ciências sociais – Complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.
- Quivy, R. e Camenhoudt, L., (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*; Colecção Trajectos. Lisboa. Gradiva.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto. Edições ASA.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In Albano Estrela e António Nódoa (orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- Simões, G. (2000a). Avaliação do desempenho docente: em demanda de um novo profissionalismo. *Inovação*. Lisboa. Texto Editora.
- Simões, G. (2000b). *Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa. Texto Editora.
- Simons, H. (1993). Avaliação e reformas das escolas. In Albano Estrela e António Nódoa (orgs.) *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto. Porto Editora.
- Stoll, L. e Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham. Open University Press.
- Stoll, L. e Wikely, F. (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. In Hoeben W. (Ed). *Effective school improvement: State of the art/Contribution to a discussion*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Stufflebeam, D. e Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Tomé, I. (2005). *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) política(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar*. Tese de mestrado. Braga. Universidade do Minho.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto. Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro - primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril - primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto - segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio - aprova o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens no nível secundário da educação.

Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de Dezembro – aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior na Região Autónoma dos Açores.

Decreto Regulamentar Regional n.º 1/2008/M - aprova a Orgânica da Secretaria Regional de Educação e Cultura e do Gabinete do Secretário Regional.

Despacho conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio - cria um grupo de trabalho que tem como objectivo estudar e propor os modelos de auto-avaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

SITES CONSULTADOS

Auto-avaliação da escola Secundária Manuel Arriaga (Açores). Acedido a 2/10/2008 em: <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/1151710104001/autoavaliacaoescola.htm>

Declaração de Viena (1998). *Declaração da Conferência de Viena em 20 de Novembro de 1998 sobre a Avaliação da Qualidade na Educação Escolar – PPE*. Acedido a 22/12/2008 em: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/vienna/vienna-pt.pdf>

- DGAP (2003). Estrutura Comum de Avaliação (CAF): *melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*. Acedido a 20/10/2008, em: <http://www.vpgr.azores.gov.pt/gestaoqualidade/CAF/CAF2002.htm>).
- DGAP (2006) Estrutura Comum de Avaliação (CAF): *melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*. Acedido a 20/10/2008, em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>).
- Direcção Regional de Educação e Formação Açores. Acedido a 6/10/2008 em: <http://srec.azores.gov.pt/dre/>
- Inspecção Geral da Educação (IGE), (2006). *Avaliação das escolas: auto-avaliação e avaliação externa*. Acedido a 27/10/2008, em: http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01etreetID=03/01/03/04
- Inspecção Geral da Educação (IGE). (2005b). *Efectividade da auto-avaliação das escolas*. Acedido a 20/10/2008 em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>).
- Inspecção Regional da Educação da Madeira. Acedido a 8/10/2008 em: <http://www.madeira-edu.pt/ire>
- Inspecção Regional de Educação dos Açores. Acedido a 6/10/2008 em: <http://srec.azores.gov.pt/ire/>
- Jornal sobre educação. Acedido a 6/10/2008 em: <http://www.apagina.pt/>
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology* **140**: pp. 1-55. Acedido a 15/10/2008 em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala-Likert>
- MacBeath, J., Meuret, D. e Schratz A. (1998a). Projecto-piloto Europeu sobre Avaliação na educação Escolar. *Guia prático da avaliação*. Comissão Europeia, Bruxelas. Acedido a 30/09/2008 em: <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/pracgui/pt2.doc>
- Portal da Educação: serviços do ministério da educação Português. Acedido a 8/10/2008 em: <http://www.min-edu.pt>
- Portal da Secretaria Regional da Educação e Cultura da RAM. Acedido a 8/10/2008 em: <http://www.madeira-edu.pt/>
- Portal da União Europeia. Acedido a 15/10/2008 em: <http://europa.eu.int/>
- Silva, A. (2002). *Os "Rankings" destroem a avaliação*. Acedido a 2/11/2008 em: <http://www.ps.parlamento.pt/?menu=opiniões&id=2365&leg=IX>.

Anexos

Anexo 1

Dados relativos aos estabelecimentos de ensino públicos e semi-públicos dos 2.º
e 3.º Ciclos Secundário da RAM

GOVERNO REGIONAL

Dados dos Estabelecimentos de Ensino Públicos dos 2.º, 3.º Ciclos e Secundário da RAM

CALHETA								
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Escola Básica 123/PE Professor Francisco M. S. Barreto - Fajã da Ovelha	Delíim Luis d'Achada Lourenço	Sítio da Raposeira	Fajã da Ovelha	9370-310 Fajã da Ovelha	291870040	291870045	eb23pfmsbarreto@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb123pepfmsbarreto
Escola Básica e Secundária da Calheta	António José de Carvalho Lucas	Sítio da Estrela	Calheta	9370-111 Calheta	291 820002	291 822625	ebscalheta@madeira-edu.pt	ebscalheta.net
CÂMARA DE LOBOS								
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Escola Básica 23 do Estreito de Câmara de Lobos	Maria Alcida Pereira Gonçalves de Faria	Rua João Augusto Ornelas, nº2	Estreito de Câmara de Lobos	9325-032 Estreito de Câmara de Lobos	291945614	291947271	EBECLOBOS@MADEIRA-EDU.PT	www.ebecd.com
Escola Básica 23 Torre	Zulay Rodrigues Freitas	Rua de Santa Cecília nº 2	Câmara de Lobos	9300-066 Câmara de Lobos	291941340	291941386	ebiorre@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb23torre
Escola Básica e Secundária do Carmo	Silvia Margarida Figueiredo Neves de Carvalho	Estrada de Santa Clara - Câmara de Lobos	Câmara de Lobos	9300-145 Câmara de Lobos	291944220/9424 20	291943131/ 941529	ebscarmo@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebscarmo
FUNCHAL								
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web
Básica 23 de Santo António	Vítor Manuel Correia Gomes	Rua da Quinta Josefina, 1	Santo António	9020-321 Funchal	291 709390	291 745124	ebstantonio@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebstantonio
Conservatório + Escola Profissional de Artes	Maria Inês da Silva da Costa Neves Jardim	Avenida Luis de Camões nº 1	Sé	9004-517 Funchal	291200590	291231556	eg.cepam@madeira-edu.pt	www.conservatorioscoladadasartes.com
Direção Regional de Formação Profissional	Sara Estudante Relvas	Estrada Comandante Camacho de Freitas	Santo António	9020-148 Funchal	291701090	291764891	elda.pedro@madeira-edu.pt	
Escola Básica 23 Bartolomeu Perestrelo	Gualberto Inácio Melim Soares	Rua Bartolomeu Perestrelo nº 3-5	Imaculado Coração de Maria	9050-328 Funchal	291203400	291203404	bartolomeuperestrelo@madeira-edu.pt	http://www01.madeira-edu.pt/estabensino/ebbp/
Escola Básica 23 São Roque	Nuno Gomes Jardim	Rua Escola Secundária do Galeão	São Roque	9020-212 Funchal	291708210	291743837	eb23sroque@madeira-edu.pt	www.sroque.org
Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Hrácio Bento Gouveia	Fáilma Maria Teles	Estrada da Liberdade, 1	São Pedro	9004-524 Funchal	291740010	291741209	ebdhbgouveia@madeira-edu.pt	http://www.hbg.pt
Escola Básica do 3º Ciclo do Funchal	Néli Pereira de Barros	Rua das Mercês Nº37	São Pedro	9000-224 FUNCHAL	291205270	291224317	ebfunchal@madeira-edu.pt; ebf.funchal@gmail.com	http://www.eb3f.org
Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros	Gilberta Maria de Sousa Camacho	Rua dos Louros	Santa Maria Maior	9064-510 Funchal	291206340	291231659	escbaslouros@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb23louros
Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	Maria João Gomes	Rua Dr. Pita nº1	São Martinho	9004-525 Funchal	291701700	291762728	ebsgzarco@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebsgzarco
Escola Profissional Hótelaria e Turismo da Madeira	Maria Tomásia Figueira Alves	Travessa dos Pinais - São Martinho	São Martinho	9000-246 Funchal	291 764393	291 764414	formacaoephim@madeira-edu.pt	www.madeira-edu.pt/ephim
Escola Secundária Dr. Ângelo A. Silva	Maria Gorete dos Santos Perestrelo Silva	Rua do Comboio, 61	Santa Luzia	9050-053 Funchal	291705720	291742877	geral@esaas.com	www.esaas.com
Escola Secundária Francisco Franco	Dra. Maria Dina dos Ramos Jardim	Rua João de Deus, 9	Santa Luzia	9054-527 Funchal	291202820	291230342	esifranco@madeira-edu.pt	http://www.esifranco.edu.pt
Escola Secundária Jaime Moniz	Jorge Moreira de Sousa	Largo de Jaime Moniz	Santa Maria Maior	9064-503 Funchal	291202280	291230544	jaimemomiz@netmadeira.com	

MACHICO									
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web	
B1°C do Caramanchão (CD)	Maria Carmelita Teixeira Viveiros Borges	Sítio do Caramanchão	Machico	9200-073 Machico	291 967372	291 967372	eb1caramanchao@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb1caramanchao	
Básica 123 do Porto da Cruz	Manuel Luis Macedo Andrade	Sítio das Casas Próximas	Porto da Cruz	9225-050 Porto da Cruz	291 563053 / 563051	291 562033	esc.b.port.cruz@mail.telepac.pt ou ebpcruz@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebpcruz	
Escola Básica 23 do Caniçal	LISETE MARIA CARVALHO BRAZÃO GARRIDO	Sítio do Barro	Caniçal	9200-033 Caniçal	291960156	291960166	deeb23canical@madeira-edu.pt	www01.madeira-edu.pt/estabensino/ebcanical	
Escola Básica e Secundária de Machico	José Maria Carvalho Dias	Estrada de Tristão Vaz Teixeira - N.º 39 - Sítio do Paraíso	Machico	9200-117 Machico	291969250	291969254	esmachico@madeira-edu.pt		
Ponta do Sol									
Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol	Maria Gabriela Reiva Gonçalves Aquilar Pombó	Rua V Centenário, Ponta do Sol	Ponta do Sol	9360-126 Ponta do Sol	291970130/1/2	291970138/9	ebpsol@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebpsol	
PORTO MONIZ									
Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	Edegar Valter Castro Correia	Sítio da Penedia	Porto Moniz	9270-040 Porto Moniz	291850100	291850111	ebpsmoniz@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebpsmoniz	
PORTO SANTO									
Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo	Fernando Fátima Fernandes Caroto	Sítio das Matas	Porto Santo	9400-035 Porto Santo	291980030	291980047	ebspdfbranco@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/ebspdfbranco	
RIBEIRA BRAVA									
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web	
Escola Básica 23 Cônego João J. G. Andrade (Campanário)	Ricardo Nascimento	Estrada da Lapa	Campanário	9350-079 Campanário	291950310	291950311	eb23jigandrade@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb23jigandrade	
Escola Básica e Secundária Pe	Alda Maria Aguiar da Silva	Rua de São Francisco Vila	Ribeira Brava	9350-211 Ribeira	291950030	291952486	ebpsmalvares@madeira-edu.pt	http://www.ebsspma.edu.pt	
SANTA CRUZ									
Escolas	Dirigente	Morada	Freguesia	Cod.Postal	Telefone	Fax	Email	Página Web	
Escola Básica 23 Caniço	Albertina Maria Fidalgo Carvalho das Neves Oliveira de Freitas	Rua João Baptista de Sá	Caniço	9125-017 Caniço	291930190	291930199	ebcanico@madeira-edu.pt	http://www.escolacanico.com	
Escola Básica 23 Dr.º Alfredo F. Nóbrega Júnior	Ana Luisa Correia Vieira Soares	Casais de Além	Camacha	9135-090 Camacha	291920140	291922672	eb23camacha@madeira-edu.pt	http://escolas.madeira-edu.pt/eb23dafjunior	
Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	Rui Herculano Lobo de Freitas	Avenida 2 de Agosto 1996, nº9	Santa Cruz	9100-138 Santa Cruz	291520050	291520056	ebsscruz@madeira-edu.pt ou ebsscruz@gmail.com	http://escolas.madeira-edu.pt/ebsscruz	
SANTANA									
Escola Básica e Secundária Bispo D. M. F. Cabral	António Bernardino de Omelas	Rua Dr. Albino de Menezes	Santana	9230-081 Santana	291570000	291572454	geral@ebs-santana.pt	http://www.ebs-santana.pt	
SÃO VICENTE									
Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	Paulo Renato Santos Silva	Sítio do Passo	São Vicente	9240-217 São Vicente	291840070	291846890	ebsdlandrade@madeira-edu.pt	http://www.ebsdia.com.pt	

Anexo 2

Inquérito por questionário



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Dissertação de Mestrado em Educação – Área de Administração Educacional

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro Colega,

O presente inquérito por questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Liliana Rodrigues.

Este estudo, assente no método da referencialização, pretende conhecer as práticas de avaliação desenvolvidas nas escolas públicas do ensino básico (EB123 e EB23), ensino secundário (EB 23/S e ES) e escolas profissionais semi-públicas (EFP); apurar as expectativas sobre o processo de auto-avaliação a ser implementado nos estabelecimentos de ensino da RAM e construir um referencial para a auto-avaliação.

A sua colaboração é imprescindível para alcançar os objectivos do estudo.

Para responder às questões assinale, com um **X**, a(s) resposta(s) que lhe parece(m) mais adequada(s) de acordo com a informação contida no enunciado da cada questão.

Garantimos total confidencialidade dos dados.

Agradecemos a sua colaboração.

José Manuel Rodrigues Henriques

PARTE I: DADOS PESSOAIS

1. Idade

- Menos de 35 anos De 35 a 45 anos Mais de 45 anos

2. Sexo

- Feminino Masculino

3. Habilitações literárias

- Doutoramento Mestrado Licenciatura Bacharelato

4. Situação profissional

- Quadro de escola Quadro de Zona Pedagógica Contratado(a)

5. Anos de serviço

- Menos de 3 De 3 a 6 De 7 a 10 De 11 a 20 Mais de 20

6. Anos de serviço em direcção de escola

- Menos de 1 ano De 1 a 5 anos De 6 a 15 anos Mais de 15 anos

7. Nível de ensino a que pertence

- 2º Ciclo 3º Ciclo e Secundário Outro. Qual? _____

8. Funções que já exerceu

- Presidente do CE Vice-presidente do CE Assessor
 Presidente do CCE Presidente do CP Coordenador de DT
 Coordenador de Departamento Delegado de Grupo Disciplinar Coordenador de Ciclo
 Director de Turma Outra(s). Qual(is)? _____

9. Função que exerce actualmente na instituição

- Presidente do Conselho Executivo Vice-presidente do Conselho Executivo
 O Director O Qbdirector

PARTE II: DADOS RELATIVOS À SUA ESCOLA

10. Tipologia da escola

- E.B. do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos E.B. do 2.º e 3.º Ciclo E.B. do 3.º Ciclo
 E.B. do 3.º Ciclo e Secundário E.B. do 2.º/3.º Ciclos e Secundário Secundário
 Escola de Formação Profissional

11. Localização da escola

Concelho: _____

PARTE III: PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS

A: AVALIAÇÃO EXTERNA E INTERVENÇÃO INSPECTIVA

12. A sua instituição já participou em algum projecto de avaliação de escola?

- Sim Não Não sei

(Se assinalou "Não" ou "Não sei", passe para a questão 13 e seguintes)

12.1. Assinale o(s) projecto(s) em que participou

- Avaliação Integrada das Escolas
 Projecto Qualidade XXI
 Projecto-piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar
 Programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)
 Outros. Quais? _____

13. Nos últimos 5 anos, a escola foi objecto de alguma intervenção inspectiva?

- Sim Não Não sei

Se “Sim”, quantas vezes? _____

(Se assinalou “Não” ou “Não sei”, passe para a questão 14 e seguintes)

13.1. Em que dimensões incidiu a intervenção inspectiva?

- Estabelecimento de ensino (dimensão, clima, ambiente educativo)
 Pessoal docente e não docente (horários, participações, processos disciplinares, etc.)
 Organização e gestão (meios financeiros, físicos, humanos, etc.)
 Instrumentos de autonomia (PEE, RI, PAE)
 Organização e desenvolvimento curricular (PCE, PCT, etc.)
 Ensino e aprendizagem
 Relação com o contexto externo
 Outros. Quais? _____

13.2. Que técnicas foram utilizadas pelos inspectores de educação na recolha de informação?

- Análise documental (actas, livros de ponto, pautas de avaliação, processos dos alunos, etc.)
 Inquérito por questionário
 Inquérito por entrevista
 Outras técnicas. Quais? _____

13.3. Como foram comunicados os resultados?

- Através de um relatório/ofício entregue pessoalmente
 Através de um relatório/ofício entregue por carta ou por e-mail
 Outras formas. Quais? _____

13.4. Os resultados da intervenção inspectiva conduziram.

- À produção de um ou vários plano(s) de melhoria da escola
 À produção / reformulação dos Projecto de Escola (PEE, PCE, PCT)
 À produção / reformulação do Plano Anual de Escola
 À produção / reformulação do Regulamento Interno
 À organização das actividades lectivas
 À produção de programas de formação
 Outros. Quais? _____

**B: AUTO-AVALIAÇÃO NA ESCOLA APÓS A PUBLICAÇÃO DA LEI N.º31/2002, DE 20 DEZEMBRO
(Lei que aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior)**

14. Na sua escola costuma fazer-se auto-avaliação?

- Sim, de forma formal Sim, de forma informal Não Não sei
(Se assinalou “Não” ou “Não sei”, passe para a questão 26 e seguintes)

15. Indique duas razões para que a sua escola desenvolva a auto-avaliação.

- Necessidade da escola estar em permanente aprendizagem
 Necessidade de responder aos problemas resultantes das mudanças verificadas na sociedade
 Por pressões da Comunidade Educativa
 Pela necessidade de preparar antecipadamente a avaliação externa, ou uma intervenção inspectiva
 Necessidade de informar a comunidade
 Necessidade de controlo da eficiência e da eficácia da escola
 Pela imposição da Lei n.º 31 / 2002, de 20 de Dezembro
 Outra: _____

16. De quem partiu a iniciativa para se desenvolver a auto-avaliação na sua escola?

- Conselho de Comunidade Educativa Conselho Pedagógico Conselho Executivo
 Outros. Quais? _____

17. Qual é o objectivo principal da auto-avaliação na sua escola?

- Comparar resultados, processos e iniciativas a nível local, regional, nacional ou internacional
- Desenvolver um processo de melhoria contínua na escola
- Prestar contas sobre o desempenho da escola
- Produzir conhecimento acerca das diferentes dimensões e sectores da escola

18. Qual é a principal modalidade utilizada para a escola se auto-avaliar?

- Formativa (regular o processo de melhoria contínua da escola)
- Sumativa (informar sobre o seu desempenho)
- Outra. Qual? _____

19. Qual ou quais a(s) área(s) avaliadas pela sua escola?

- Clima e ambiente educativo do estabelecimento de ensino
- Desempenho dos órgãos de administração e de gestão da escola
- Desempenho e funcionamento dos órgãos de gestão intermédia da escola
- Colaboração entre os diferentes órgãos de gestão da escola
- Cumprimento da escolaridade obrigatória
- Parcerias e colaboração com entidades exteriores
- Organização e métodos de ensino – aprendizagem
- Projectos (PEE, PCE, PCT)
- Regulamento Interno
- Plano Anual de Escola
- Taxa de sucesso dos resultados escolares
- Qualidade dos resultados escolares
- Outros. Quais? _____

20. Quem são os elementos que fazem parte da equipa de auto-avaliação na sua escola?

- Pessoal Docente Pessoal não docente
- Discentes Encarregados de Educação
- Outros. Quais? _____

21. A equipa de auto-avaliação da sua escola possui a figura do “amigo crítico”?

- Sim Não Não sei

22. Que técnicas são utilizadas na recolha de informação para auto-avaliar a escola?

- Análise documental – actas, livros de ponto, pautas de avaliação, processos dos alunos, etc.)
- Inquérito por questionário aos diferentes elementos da Comunidade Educativa
- Inquérito por entrevista aos diferentes elementos da Comunidade Educativa
- Observação de aulas
- Outras técnicas. Quais? _____

23. Resultados da auto-avaliação da escola.

23.1. A escola produz um relatório de auto-avaliação?

- Sim Não Não sei

(Se respondeu “Não” ou “Não sei”, passe para a questão 24 e seguintes)

23.2. O relatório é analisado / discutido antes de se tomarem quaisquer medidas de melhoria?

- Sim Não Não sei

(Se respondeu “Não” ou “Não sei”, passe para a questão 24 e seguintes)

23.2.1. Quais os elementos da Comunidade Educativa que intervêm na análise e discussão dos resultados da auto-avaliação da escola?

- Docentes Pessoal não Docente
- Discentes Encarregados de Educação
- Outros. Quais? _____

23.2.2. Indique os locais onde são analisados e discutidos os resultados provenientes do processo da auto-avaliação da escola

- Conselho de Comunidade Educativa Reunião dos Directores de Turma
 Conselho Pedagógico Reuniões de Departamento Curricular
 Conselho Executivo Reuniões de Grupos Disciplinares
 Conselhos de Turma Reunião da Associação de Pais
 Outros locais. Quais? _____

23.3. Os resultados da auto-avaliação são divulgados a toda a Comunidade Educativa?

- Sim Não Não sei

Se "Sim", como? _____

24. Na sequência da auto-avaliação é elaborado um plano de melhoria para a escola?

- Sim Não Não sei

25. Os resultados da auto-avaliação da sua escola conduziram ou vão conduzir

- À produção / reformulação de Projectos (PCE, PCT)
 À produção / reformulação dos instrumentos de autonomia (PEE, PAE e RI)
 À publicitação da escola na sociedade envolvente
 À organização das actividades lectivas
 À produção de planos de melhoria da gestão de recursos
 À produção de planos que incentivem a interacção com a comunidade educativa
 Outros. Quais? _____

26. Esta questão destina-se apenas a quem respondeu "Não" ou "Não Sei" na questão 14.

Indique duas razões para a não realização da auto-avaliação na sua escola.

- Desconhecimento da lei Falta de meios humanos qualificados
 Falta de meios humanos disponíveis Evitar conflitos
 Ausência de tempo Não sentir essa necessidade
 Outra (s): _____

PARTE IV : EXPECTATIVAS SOBRE O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DA RAM

Para cada uma das afirmações, assinale com um **X** o seu grau de concordância consoante.

Discordo Totalmente (DT)	Discordo (D)	Indeciso (I)	Concordo (C)	Concordo Totalmente (CT)	
1	2	3	4	5	
Grau de concordância					
Afirmações	DT	D	I	C	CT
	1	2	3	4	5
27. A auto-avaliação da escola deve ser um instrumento para prestação de contas					
28. A auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade					
29. A auto-avaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola					
30. A auto-avaliação deve servir para a melhoria do serviço público de educação					
31. A auto-avaliação deve servir para certificar a qualidade da escola					
32. A auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas					
33. A auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação					
34. A auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo					
35. A auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas					
36. A auto-avaliação conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos					
37. A auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa					

Afirmações	Grau de concordância				
	D T	D	I	C	C T
	1	2	3	4	5
38. A auto-avaliação deve envolver representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação e discentes					
39. O Conselho Executivo deve fazer parte da equipa de auto-avaliação da escola					
40. Pessoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador da escola					
41. O “amigo crítico”, enquanto elemento externo, deve fazer parte da equipa de auto-avaliação da escola					
42. O resultado da auto-avaliação da escola deve provocar confiança social					
43. A auto-avaliação da escola deve acontecer como o cumprimento de uma obrigação legal					
44. A auto-avaliação da escola deve acontecer como um desejo ou uma necessidade da própria instituição					
45. O processo de auto-avaliação da escola deve ser proposto à gestão de topo por outros agentes educativos pertencentes à instituição					
46. A eficácia do processo de auto-avaliação depende do Conselho Executivo					
47. Os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar					
48. A SREC deve decidir qual o modelo de auto-avaliação que pretende implementar nas escolas da RAM					
49. Uma vez escolhido o modelo pela SREC cada escola deve poder adaptá-lo à sua realidade escolar					
50. Os instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo adoptado					
51. Uma verdadeira auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola					
52. A auto-avaliação pode incidir apenas sobre parte das áreas da escola					
53. O processo de auto-avaliação da escola só se deve iniciar quando estiverem reunidas todas as condições formais (formação, equipamento, etc.)					
54. O êxito do processo de auto-avaliação da escola depende da sua divulgação em meio escolar					
55. A auto-avaliação e a avaliação externa das escolas devem complementar-se					
56. A auto-avaliação da escola permite gerir a pressão da avaliação externa / intervenção inspectiva					
57. A cooperação entre os docentes facilita a auto-avaliação da escola					
58. Compete à própria escola encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar aspectos menos positivos					
59. A auto-avaliação da escola deve ter reflexos no <i>ranking</i> das escolas					
60. O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizada a auto-avaliação					
61. O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser público					
62. O plano de melhoria da escola deve ser monitorizado e avaliado pela equipa de auto-avaliação e pela gestão de topo					
63. Feito o diagnóstico e elaborado o plano de melhoria, resultante da auto-avaliação, a escola deve preparar o processo de certificação de qualidade					

64. Gostaria de conhecer os resultados desta investigação?

Sim Não

Se “Sim”, indique o endereço electrónico: _____

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 3

Pedido de autorização dirigido à DRE para a recolha dos dados empíricos junto dos Presidentes/Directores das escolas e respectiva autorização por parte da mesma

Excelentíssimo Senhor
Secretário Regional da Educação e Cultura
da Região Autónoma da Madeira
Doutor Francisco José Vieira Fernandes

Assunto: Pedido de Autorização para recolha de dados empíricos junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas Públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário da RAM.

No âmbito da preparação da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – área de Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira, está a ser desenvolvido um estudo com o objectivo de conhecer as Práticas de Auto-avaliação desenvolvidas nas Escolas da Região Autónoma da Madeira e que assenta no método da referencialização.

Assim, solicitamos a Vossa Excelência autorização documentada¹ (a ser anexada à dissertação de mestrado) para que seja possível a realização da recolha de dados empíricos, através do preenchimento de um inquérito por questionário, junto dos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas públicas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário da RAM.

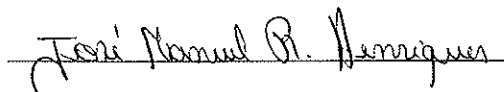
Teremos o maior gosto em facultar à SREC/RAM os resultados desta investigação assim que o trabalho esteja concluído.

Despedimo-nos com elevada consideração agradecendo a atenção dispensada.

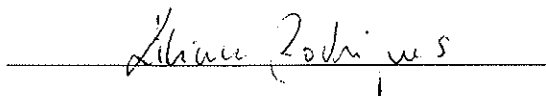
Pede diferimento

Funchal e Universidade da Madeira, 13 de Fevereiro de 2009

Mestrando: José Manuel Rodrigues Henriques



Orientadora: Professora Doutora Liliana Rodrigues

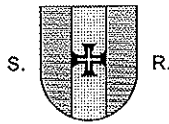


¹ **Morada para envio de correspondência:**

José Manuel Rodrigues Henriques

Travessa Conde Carvalhal, Edifício Saída Leste I, Bloco C, 3º B

9060 – 056 Funchal



S. R.
REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO REGIONAL

C/Conhecimento
à DRE

Exmº. Senhor
José Manuel Rodrigues Henriques
Travessa Conde Carvalhal
Edifício Saída Leste I
Bloco C – 3º B
9060-056 - Funchal

GABINETE DO SECRETARIO

SAIDA

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

OF: 1058 Pr: 2.18.3 2009/03/20

ASSUNTO: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE DADOS EMPÍRICOS JUNTOS DOS PRESIDENTES DOS CONSELHOS EXECUTIVOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DOS 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO DA RAM

Em referência ao Vosso requerimento datado de 13/02/09, subordinado ao assunto mencionado em epígrafe, encarrega-me o Exmº Senhor Secretário Regional de Educação e Cultura de por seu despacho datado de 17/03/09 mandar informar que nada temos a opor à recolha de dados, no entanto V. Exª deverá operacionalizar o seu pedido, junto das Direcções Executivas das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Gabinete

(José Eduardo Magalhães Alves)

Na resposta indicar a "Nossa referência". Em cada officio tratar só de um assunto.

/CT

Anexo 4

Guião da conversa telefónica mantida com os Presidentes/Directores das escolas
antes da aplicação do questionário

**GUIÃO DA CONVERSA TELEFÓNICA MANTIDA COM OS PRESIDENTES/DIRECTORES DAS
ESCOLAS ANTES DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Identificação

- José Manuel Rodrigues Henriques
- Aluno de Mestrado na UMA (Mestrado em Ciências da Educação – Área de Administração Educacional)

Trabalho em desenvolvimento (dissertação)

- Presentemente a desenvolver um estudo cuja temática é auto-avaliação nas escolas
- O estudo tem como objectivos:
 - *conhecer as práticas de auto-avaliação desenvolvidas nas escolas do 2.º, 3.º ciclos e secundárias da RAM;*
 - *apurar as expectativas sobre o processo de auto-avaliação a ser implementado futuramente nas escolas da RAM;*
- A técnica utilizada para a recolha de informação é o inquérito por questionário
- É aplicado aos Presidentes/Directores das escolas¹.
- O preenchimento do inquérito demora entre 15 a 20 minutos
- O investigador desloca-se pessoalmente à escola² a fim de:
 - entregar e recepcionar o questionário
 - esclarecer eventuais dúvidas no seu preenchimento
 - contactar com outros profissionais da educação da escola

Agendamento de encontro

- Gostaria de saber qual a sua disponibilidade para agendarmos esse encontro
- Marcar dia, hora, local

¹ A SREC - RAM autorizou a recolha de informação junto dos presidentes dos Conselhos Executivos

² Excepto a Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco (no Porto Santo)

Anexo 5

Informações relativas aos encontros com Presidentes/Directores das escolas
inquiridas

**INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS ENCONTROS COM PRESIDENTES/DIRECTORES DAS ESCOLAS
INQUIRIDAS**

Escolas	Freguesias	Inquiridos	Cargo	Data do encontro	Modalidade de preenchimento	Horário de atendimento	Duração do encontro
E ₁	Campanário	P ₁	Presidente	2009-04-24	Presencial	13h00	20 min
E ₂	Ponta do Sol	P ₂	Presidente	2009-04-24	Presencial	14h30	60 min
E ₃	Calheta	P ₃	Presidente	2009-04-24	Presencial	16h00	20 min
E ₄	Fajã da Ovelha	P ₄	Presidente	2009-04-24	Presencial	17h30	25 min
E ₅	Ribeira Brava	P ₅	Presidente	2009-04-24	Presencial	18h45	30 min
E ₆	Santa Cruz	P ₆	Presidente	2009-04-25	Presencial	08h15	35 min
E ₇	Canico	P ₇	Presidente	2009-04-25	Presencial	09h30	30 min
E ₈	Porto da Cruz	P ₈	Presidente	2009-04-25	Presencial	11h45	15 min
E ₉	Santana	P ₉	Presidente	2009-04-25	Presencial	14h30	35 min
E ₁₀	Porto Santo	P ₁₀	Presidente	2009-04-25	Não Presencial	-----	15 min
E ₁₁	Camacha	P ₁₁	Presidente	2009-04-25	Presencial	17h30	65 min
E ₁₂	São Roque	P ₁₂	Presidente	2009-04-26	Presencial	09h00	35 min
E ₁₃	São Pedro	P ₁₃	Presidente	2009-04-26	Presencial	10h30	55 min
E ₁₄	Santo António	P ₁₄	Presidente	2009-04-26	Presencial	13h40	65 min
E ₁₅	São Martinho	D ₁	Directora	2009-04-26	Presencial	14h00	20 min
E ₁₆	Imaculado Coração de Maria	P ₁₅	Presidente	2009-04-26	Presencial	15h00	20 min
E ₁₇	São Martinho	P ₁₆	Presidente	2009-04-26	Presencial	16h30	25 min
E ₁₈	Câmara Lobos	P ₁₇	Presidente	2009-04-26	Presencial	18h00	20 min
E ₁₉	Santa Luzia	VP ₁	Vice- Presidente	2009-04-26	Presencial	09h00	20 min
E ₂₀	Santo António	D ₂	Directora	2009-04-27	Presencial	10h30	25 min
E ₂₁	Santa Luzia	P ₁₈	Presidente	2009-04-27	Presencial	11h30	20 min
E ₂₂	Santa Maria Maior	P ₁₉	Presidente	2009-04-27	Presencial	13h00	25 min
E ₂₃	Canical	P ₂₀	Presidente	2009-04-27	Presencial	15h30	55 min
E ₂₄	Machico	P ₂₁	Presidente	2009-04-27	Presencial	17h30	30 min
E ₂₅	Câmara de lobos	P ₂₂	Presidente	2009-04-30	Presencial	09h30	30 min
E ₂₆	São Vicente	P ₂₃	Presidente	2009-04-30	Presencial	11h00	20 min
E ₂₇	Porto Moniz	P ₂₄	Presidente	2009-04-30	Presencial	12h30	25 min
E ₂₈	São Pedro	P ₂₅	Presidente	2009-04-30	Presencial	15h00	15 min
E ₂₉	Santa Maria maior	P ₂₆	Presidente	2009-04-30	Presencial	17h00	30 min
E ₃₀	Sé	D ₃	Directora	2009-04-31	Presencial	09h30	25 min
E ₃₁	Estreito C. Lobos	P ₂₇	Presidente	2009-04-31	Presencial	11h00	20 min

P – Presidente; VP – Vice- presidente; D - Directora

Anexo 6

Frequência absoluta e frequência relativa respeitantes às expectativas dos inquiridos sobre o processo de auto-avaliação (parte IV do questionário)

FREQUÊNCIA ABSOLUTA E FREQUÊNCIA RELATIVA (%) RESPEITANTES ÀS EXPECTATIVAS DOS INQUIRIDOS SOBRE O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO (PARTE IV DO QUESTIONÁRIO)

Questões	Frequências	DT	D	I	C	CT	Total
O processo da auto-avaliação da escola deve ser um instrumento para prestação de contas	Fi	8	7	4	7	5	31
	Fri	25,8	22,6	12,9	22,6	16,1	100
O processo da auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade	Fi	0	0	2	14	15	31
	Fri	0	0	6,5	45,2	48,4	100
O processo da auto-avaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola	Fi	0	0	0	12	19	31
	Fri	0	0	0	38,7	61,3	100
O processo da auto-avaliação deve servir para a melhoria do serviço público de educação	Fi	0	0	2	13	16	31
	Fri	0	0	6,5	41,9	51,6	100
O processo da auto-avaliação deve servir para certificar a qualidade da escola	Fi	1	1	8	13	8	31
	Fri	3,2	3,2	25,8	41,9	25,8	100
O processo da auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas	Fi	4	4	6	15	2	31
	Fri	12,9	12,9	19,4	48,4	6,5	100
O processo da auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação	Fi	0	0	2	21	8	31
	Fri	0	0	6,5	67,7	25,8	100
O processo da auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo	Fi	0	0	3	19	9	31
	Fri	0	0	9,7	61,3	29	100
O processo da auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas	Fi	0	0	1	16	14	31
	Fri	0	0	3,2	51,6	45,2	100
O processo da auto-avaliação conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos	Fi	0	0	2	20	9	31
	Fri	0	0	6,5	65,4	29	100
O processo da auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa	Fi	0	0	2	19	10	31
	Fri	0	0	6,5	61,3	32,3	100
O processo da auto-avaliação deve envolver representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação e discentes	Fi	1	1	2	11	16	31
	Fri	3,2	3,2	6,5	35,5	51,6	100
No processo da auto-avaliação o Conselho Executivo deve fazer parte da equipa	Fi	3	2	2	17	7	31
	Fri	9,7	6,5	6,5	54,8	22,6	100
No processo de auto-avaliação as pessoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador da escola	Fi	0	0	2	16	13	31
	Fri	0	0	6,5	51,6	41,9	100
No processo de auto-avaliação o "amigo crítico", enquanto elemento externo, deve fazer parte da equipa	Fi	1	1	9	12	8	31
	Fri	3,2	3,2	29	38,7	25,8	100
No processo de auto-avaliação o resultado deve provocar confiança social	Fi	0	0	6	19	6	31
	Fri	0	0	19,4	61,3	19,4	100
O processo de auto-avaliação da escola deve acontecer como o cumprimento de uma obrigação legal	Fi	20	4	2	3	2	31
	Fri	64,5	12,9	6,5	9,7	6,5	100
O processo de auto-avaliação da escola deve	Fi	0	0	1	10	19	30

acontecer como um desejo ou uma necessidade da própria instituição	Fri	0	0	3,2	32,3	61,3	96,8
O processo de auto-avaliação da escola deve ser proposto à gestão de topo por outros agentes educativos pertencentes à instituição	Fi	2	0	5	21	3	31
	Fri	6,5	0	16,1	67,7	9,7	100
No processo de auto-avaliação a eficácia depende do Conselho Executivo	Fi	4	7	8	9	3	31
	Fri	12,9	22,6	25,8	29	9,7	100
No processo de auto-avaliação os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar	Fi	0	2	4	12	13	31
	Fri	0	6,5	12,9	38,7	41,9	100
A SREC deve decidir qual o modelo de auto-avaliação que pretende implementar nas escolas da RAM.	Fi	0	0	2	9	20	31
	Fri	0	0	6,5	29	64,5	100
Uma vez escolhido o modelo pela SREC cada escola deve poder adaptá-lo à sua realidade escolar.	Fi	0	1	8	14	8	31
	Fri	0	3,2	25,8	45,8	25,8	100
Os instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo adoptado	Fi	0	0	1	14	16	31
	Fri	0	0	3,2	45,2	51,6	100
Uma verdadeira auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola	Fi	0	2	2	12	15	31
	Fri	0	6,5	6,5	38,7	48,4	100
A auto-avaliação pode incidir apenas sobre parte das áreas da escola	Fi	5	10	6	9	1	31
	Fri	16,1	32,3	19,4	29	3,2	100
O processo de auto-avaliação da escola só se deve iniciar quando estiverem reunidas todas as condições formais (formação, equipamento, entre outras)	Fi	7	12	6	3	3	31
	Fri	22,6	38,7	19,4	9,7	9,7	100
O êxito do processo de auto-avaliação da escola depende da sua divulgação em meio escolar	Fi	0	3	4	14	10	31
	Fri	0	9,7	12,9	45,2	32,3	100
A auto-avaliação e a avaliação externa das escolas devem complementar-se	Fi	0	0	0	17	14	31
	Fri	0	0	0	54,8	45,2	100
A auto-avaliação da escola permite gerir a pressão da avaliação externa e da intervenção inspectiva	Fi	1	1	4	20	5	31
	Fri	3,2	3,2	12,9	64,5	16,1	100
A cooperação entre os docentes facilita a auto-avaliação da escola	Fi	0	0	0	13	18	31
	Fri	0	0	0	41,9	58,1	100
Compete à própria escola encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar aspectos menos positivos	Fi	0	0	0	14	17	31
	Fri	0	0	0	45,2	54,8	100
A auto-avaliação da escola deve ter reflexos no <i>ranking</i> das escolas	Fi	4	9	7	9	2	31
	Fri	12,9	29	22,	29	6,5	100
O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizada a auto-avaliação	Fi	4	3	0	8	16	31
	Fri	12,9	9,7	0	25,8	51,6	100
O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser público	Fi	14	4	7	4	2	31
	Fri	45,2	12,9	22,6	12,9	6,5	100
O plano de melhoria da escola deve ser monitorizado e avaliado pela equipa de auto-avaliação e pela gestão de topo	Fi	1	1	1	17	11	31
	Fri	3,2	3,2	3,2	54,8	35,5	100
Feito o diagnóstico e elaborado o plano de melhoria, resultante da auto-avaliação, a escola deve preparar o processo de certificação de qualidade	Fi	2	8	10	8	3	31
	Fri	6,5	25,8	32,3	25,8	9,7	100

Anexo 7

Hierarquização das expectativas dos inquiridos sobre o processo de auto-avaliação resultante da média obtida em cada item da parte IV do questionário

HIERARQUIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS DOS INQUIRIDOS SOBRE O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO, RESULTANTE DA MÉDIA OBTIDA EM CADA ITEM DA PARTE IV DO QUESTIONÁRIO

Afirmações	Média	Prioridade
O processo da auto-avaliação contribui para encontrar pontos fracos e pontos fortes da escola	4,61	1
O processo de auto-avaliação da escola deve acontecer como um desejo ou uma necessidade da própria instituição	4,60	2
A SREC deve decidir qual o modelo de auto-avaliação que pretende implementar nas escolas da RAM.	4,58	3
A cooperação entre os docentes facilita a auto-avaliação da escola	4,58	3
Compete à própria escola encontrar estratégias adequadas para melhorar os aspectos positivos ou modificar aspectos menos positivos	4,55	4
Os instrumentos de avaliação devem estar pressupostos no modelo adoptado	4,48	5
O processo da auto-avaliação deve servir para a melhoria do serviço público de educação	4,45	6
A auto-avaliação e a avaliação externa das escolas devem complementar-se	4,45	6
O processo da auto-avaliação revela transparência e responsabilidade perante a comunidade	4,42	7
O processo da auto-avaliação constitui uma manifestação de maturidade e autonomia das escolas	4,42	7
No processo de auto-avaliação as pessoas com experiência, saber e personalidade são uma mais-valia no grupo avaliador da escola	4,35	8
O processo da auto-avaliação deve envolver representantes do pessoal docente e não docente, pais/encarregados de educação e discentes	4,29	9
Uma verdadeira auto-avaliação deve incidir sobre todas as áreas da escola	4,29	9
O processo da auto-avaliação favorece o envolvimento de Comunidade Educativa	4,26	10
O processo da auto-avaliação conduz à execução, desenvolvimento e concretização de projectos	4,23	11
O processo da auto-avaliação apoia o desenvolvimento interno através do planeamento e da auto-regulação	4,19	12
O processo da auto-avaliação mede o grau de concretização do Projecto Educativo	4,19	12
No processo de auto-avaliação os avaliadores devem possuir formação específica em avaliação escolar	4,16	13
O plano de melhoria da escola deve ser monitorizado e avaliado pela equipa de auto-avaliação e pela gestão de topo	4,16	13
No processo de auto-avaliação o resultado deve provocar confiança social	4,0	14
O êxito do processo de auto-avaliação da escola depende da sua divulgação em meio escolar	4,0	14
Uma vez escolhido o modelo pela SREC cada escola deve poder adaptá-lo à sua realidade escolar.	3,94	15
O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser divulgado apenas à escola onde foi realizada a auto-avaliação	3,94	15
A auto-avaliação da escola permite gerir a pressão da avaliação externa e da intervenção inspectiva	3,87	16
O processo da auto-avaliação deve servir para certificar a qualidade da escola	3,84	17
No processo de auto-avaliação o "amigo crítico", enquanto elemento externo, deve fazer parte da equipa	3,81	18
No processo da auto-avaliação o Conselho Executivo deve fazer parte da equipa	3,74	19
O processo de auto-avaliação da escola deve ser proposto à gestão de topo por outros agentes educativos pertencentes à instituição	3,74	19
O processo da auto-avaliação permite comparar resultados, processos e iniciativas entre escolas	3,23	20
Feito o diagnóstico e elaborado o plano de melhoria, resultante da auto-avaliação, a escola deve preparar o processo de certificação de qualidade	3,06	21
No processo de auto-avaliação a eficácia depende do Conselho Executivo	3,0	22
A auto-avaliação da escola deve ter reflexos no ranking das escolas	2,87	23
O processo da auto-avaliação da escola deve ser um instrumento para prestação de contas	2,81	24
A auto-avaliação pode incidir apenas sobre parte das áreas da escola	2,71	25
O processo de auto-avaliação da escola só se deve iniciar quando estiverem reunidas todas as condições formais (formação, equipamento, etc	2,45	26
O relatório resultante do processo de auto-avaliação deve ser público	2,23	27
O processo de auto-avaliação da escola deve acontecer como o cumprimento de uma obrigação legal	1,81	28