

Maria Luísa Baptista Duarte Cruz Geraldês Santos

A autoavaliação de escola: um contributo para a análise da representação dos professores

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação
Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Eusébio André Machado



Departamento de Ciências da Educação e do Património
fevereiro de 2013

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Eusébio André Machado, pela palavra certa no momento certo, pela simpatia e estímulo na orientação magistral.

Aos professores participantes neste estudo, pela disponibilidade e forma amiga como se disponibilizaram a participar na resposta às entrevistas.

Ao meu marido, José Maria, e meus filhos Luís e Rui pela espera transformada em amor.

À minha estimada amiga, Maria dos Anjos Morais, com a sua infinita amizade e incansável incentivo.

Ao Filipe pela sua prestabilidade e doçura.

Ao meu amigo Luciano, pelos momentos de partilha.

E a todos aqueles que de qualquer forma tornaram um sonho numa realidade.

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo conhecer as representações dos professores em relação ao processo de autoavaliação de escola.

A motivação e acuidade do tema firmam-se no momento de vertiginosa mudança que se vive na sociedade, em geral, e nas políticas educativas, particularmente ao nível da avaliação, que pressionam as escolas a impulsionarem práticas de avaliação organizacional.

Para o seu enquadramento teórico, este estudo aborda quatro temáticas: o paradigma emergente num mundo em mudança; a avaliação da escola em Portugal (dos primórdios à contemporaneidade); autonomia, avaliação e autoavaliação, bem como as diferentes perspetivas sobre modelos de autoavaliação de escola.

Do ponto de vista metodológico este estudo é sustentado na técnica da entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada presencialmente a dezoito docentes (n=18) de duas escolas de 3º ciclo e ensino secundário (nove em cada uma das escolas).

Para efeitos de análise de conteúdo, elaborou-se um referencial, circunscrevendo-o a duas dimensões: a primeira referente à Construção/Processo da autoavaliação da escola; a segunda respeitante aos Efeitos/Produtos. Deste modo, foi possível responder a duas questões relevantes em qualquer processo autoavaliativo de escola: o processo de autoavaliação de escola é um processo participado? e o processo de autoavaliação de escola é um processo útil?

Apesar de bastante críticos relativamente à execução do processo em si, os respondentes denotam elevada expectativa relativamente à utilidade do processo de autoavaliação de escola nas suas diferentes vertentes, embora aludem a uma participação direta ou indireta muito reduzida.

Palavras-chave: escola, autonomia, avaliação, autoavaliação, avaliação externa, descentralização, modelo de avaliação.

ABSTRACT

This dissertation's objective is to identify the teacher's representations towards the school's self-evaluation process.

The theme's motivation and acuity stands on the moment of vertiginous change that is lived in society and in the educational policies, particularly at the evaluation level, that pressures schools to take up organizational evaluation practices.

This study, on its theoretical frame, approaches four thematics: the emerging paradigm in an changing world; the schools evaluation in Portugal: from it's beginnings to contemporaneity; autonomy, evaluation and self-evaluation and the theorizers different perspectives on the schools self-evaluation methods.

From the methodical point of view this study is sustained on the semi-structured interview method, that was applied in person to eighteen teachers (n=18) from two third cycle and secondary education schools (nine in each school).

For content analysis purposes, a referencial was built circumscribing it to two dimensions, the first referring to the school's self-evaluation **Construction/Process**; the second referring to the **Effects/Products**.

On this way, it was possible to answer two relevant questions in any school's self-evaluation process: *is the school's self-evaluation process a participated one? and, is the schools self-evaluation process a useful one?*

Although quite critics relatively the process execution, the respondents denoted high expectations relatively to the usefulness of the school's self-evaluation process in it's different strands, although they allude to a very reduced direct or indirect participation in the self-evaluation process.

Key words: school, autonomy, evaluation, self-evaluation, external evaluation, decentralization, evaluation model.

ÍNDICE

RESUMO.....	7
ABSTRACT.....	9
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I. O PARADIGMA EMERGENTE NUM MUNDO EM MUDANÇA	25
1.1 A transição para a pós-modernidade	27
1.2 A pós-modernidade: ruptura ou continuidade?.....	28
1.3 O novo paradigma	30
1.4 A escola e o Estado na pós-modernidade.....	31
1.5 Mudanças e resistências dos sistemas educativos entre as décadas de 60 e 90.....	37
CAPÍTULO II. A AVALIAÇÃO DA ESCOLA EM PORTUGAL: DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE	43
2.1 O Marquês de Pombal e a criação da Diretoria Geral de Estudos.....	45
2.2 O período republicano (1910-1926)	47
2.3 O Estado Novo (1926-1974)	49
2.4 O pós 25 de abril.....	55
CAPÍTULO III. AUTONOMIA, AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO	59
3.1 Os caminhos da autonomia da escola: que papel para a avaliação?	61
3.2 À procura de uma “cultura de avaliação”	64
3.3 A avaliação de escola em Portugal: contexto, experiências e perspetivas sobre a autoavaliação.....	70
3.4 A autoavaliação em Portugal: uma perspetiva diacrónica sobre as principais experiências.....	80
3.5 O papel da IGE nas práticas de autoavaliação de escola	91
3.6 Uma nova forma de pensar a escola: a escola aprendente.....	96
CAPÍTULO IV. MODELOS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA.....	101
4.1 A escola: um “objeto” difícil de definir.....	103
4.2 A pluralidade de “modelos” de avaliação de escola.....	104
4.3 Para uma perspetiva dialógica da avaliação de escola	112
CAPÍTULO V. O ESTUDO EMPÍRICO.....	117
5.1 O método de investigação	119
5.2 Questões de investigação.....	122
5.3 Objetivos da investigação	122
5.4 Hipóteses.....	123
5.5 Instrumento de recolha de dados.....	123
5.6 Técnica de análise de dados: análise de conteúdo	127

5.7 Procedimento e análise dos dados	130
5.8 Caracterização dos Participantes do Estudo	131
CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	137
6.1 DIMENSÃO CONSTRUÇÃO/PROCESSO	139
6.1.1 Participação pessoal no processo	139
6.1.2 Incentivo à participação de outros elementos da comunidade educativa	142
6.1.3 Operacionalização (“Modelo”).....	145
6.1.4 Organização	148
6.1.5 Instrumentos.....	151
6.2.DIMENSÃO EFEITOS/PRODUTO	152
6.2.1 Imagem/reputação da escola.....	152
6.2.2 Melhoria do desempenho	156
6.2.3 Aferição da concretização do PEE/PCE	158
6.2.4 Valorização dos professores.....	161
6.2.5 Utilidade	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	179
LEGISLAÇÃO REFERENCIADA.....	184
Anexo 1 Entrevista	189
Anexo 2 Conteúdo das Entrevistas.....	191
Anexo 3 Quadro do referencial da análise de conteúdo e nº de ocorrências verificadas/não verificadas	219

TABELA DE ABREVIATURAS

AAE: Autoavaliação de Escola

AEE: Avaliação Externa de Escola

ADD: Avaliação de Desempenho Docente

CAF: Common Assessment Framework (estrutura comum de avaliação)

CAI: Comissão de Avaliação Interna

CERI: Centro de Investigação em Educação e Investigação

CNE: Conselho Nacional da Educação

EFQM: European Foundation for Quality Management

ESSE: Effective School Self-Evaluation

GEP: Gabinete de Estratégia e Planeamento

GTAE: Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas

HSHM: Escola Secundária/3 Henrique Medina

IIE: Instituto de Inovação Educacional

IGE: Inspeção Geral de Ensino

INIP: Instituto Nacional de Inovação Pedagógica

SICI: Standing International Conference of Inspectorates

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OQE: Observatório de Qualidade da Escola

PAEE: Programa de Avaliação Externa das Escolas

PISA: Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos

PRP: Partido Republicano Português

SIADAP: Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração
Pública

SEQuALS: Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

UG: Unidades de Gestão

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Ministério da Instrução Pública- 1930 (Silva, 1999, p. 471).....	51
Figura 2 - Ministério da Educação Nacional -1936 (Silva, 1999, p. 472).....	52
Figura 3 - Ministério da Educação Nacional – 1971 (Silva, 1999 p.473)	54
Figura 4 - Matriz da atividade da autoavaliação das escolas (IGE, 2010, p.46)	92
Figura 5 - Representação dos subtipos de entrevistas de acordo com A. Blanchet (1987)	124
Figura 6 - Tipologia de Madeleine Grawitz (in Carmo & Ferreira, 2008, p. 145).....	126

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Lei 31/2002 de 20 de dezembro	75
Quadro 2 - Fases da evolução da autonomia da escola pública portuguesa	79
Quadro 3 - Competências coletivas emergentes dos processos de autoavaliação da escola	81
Quadro 4 Três dimensões do modelo dialógico (Machado, 2011, p.52)	115
Quadro 5 - Características dos Paradigmas qualitativo e quantitativo Reichardt e Cook (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p.195)	121
Quadro 6 - Referencial do estudo: dimensões e categorias analisadas.....	131

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Participantes por escola	132
Tabela 2: Género dos participantes	132
Tabela 3: Idade dos participantes.....	132
Tabela 4: Situação profissional.....	133
Tabela 5: Anos na docência.....	133
Tabela 6: Formação académica	134
Tabela 7: Departamentos curriculares	134
Tabela 8: Grupo de recrutamento.....	135

À memória de
meus pais

e da minha cunhada
Sandra

INTRODUÇÃO

“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento...”

*John Dewey
(1859 – 1952)*

A Europa assiste, entre os séculos XVI e XVIII, a profundas mudanças a nível tecnológico, religioso, político, económico e social: entrou-se na era da modernidade.

Esta época, profundamente marcada pela valorização da *Razão*, “propõe uma nova lógica de emancipação dos indivíduos que os liberte dos constrangimentos das crenças irracionais e das dominações arbitrárias” (Roths, 2009, p.85).

A partir dos finais do século XVIII, com a internacionalização, a mundialização e a globalização, os modos de vida e organização social sofrem quase, universalmente, “uma dinâmica que marca profundamente os modos actuais de vida social” (ibidem).

A mudança vertiginosa do nosso tempo obriga a uma resposta também ela “vertiginosa” por parte do cidadão, exigindo-lhe uma aprendizagem e formação ao longo da vida que o prepare para o imediatismo da inovação constante.

Por sua vez, à escola é exigida, cada vez mais, adaptação à realidade mutante da denominada sociedade da informação e conhecimento, que rivaliza fortemente com a realidade tradicional da escola.

Na teia da contemporaneidade, perante o abalar dos alicerces do paradigma da modernidade, assistimos a “uma crescente perda de protagonismo do Estado nacional como entidade reguladora das relações económicas e sociais” (Morgado & Ferreira, 2006, p.61).

Esta situação repercute-se a diferentes níveis e penetra, também, na esfera da educação, onde, de acordo com os mesmos autores, “a progressiva incapacidade de reacção do Estado às contradições do sistema levou a que a descentralização e a autonomia das escolas, bem como a (re) valorização dos

contextos locais passassem a ocupar um lugar de destaque nas agendas políticas dos governos de muitos países” (idem, p.62).

Portugal, embora de forma retardada, não foge à regra das políticas seguidas pelos diferentes países da atual União Europeia.

Segundo Braga, vivemos um momento desafiante, inserido numa conjuntura “em que o trabalho pedagógico, nas escolas, se desenvolve no cruzamento de duas forças de sentido contrário, ainda que ambas necessárias – por um lado a construção da autonomia da organização, a capacitação dos actores e a adequação da escola às necessidades locais, por outro a submissão ao critério da eficácia, no universo estandardizado dos programas, dos métodos e da avaliação” (2010, p.164).

Tanto o desenvolvimento científico e tecnológico como o pluralismo ou mesmo o relativismo axiológico e cultural que caracterizam o mundo contemporâneo, apresentam-se carregados de implicações no domínio da educação.

A este propósito, Cruz afirma que

longe vai o tempo em que à escola satisfazia a função de transmissão de saberes homogeneizados, na persecução da sua autonomia, hoje, a escola procura mobilização dos seus agentes e recursos, para a construção de uma formação global e de excelência, capaz de satisfazer os anseios da comunidade. (2010, p. 87)

Atualmente, avoca Freitas (2010, p. 23) que as pressões nacionais e internacionais que se fazem sentir tornaram a procura da qualidade “‘a pedra de toque’ dos discursos políticos-educativos”, abrangendo “com diversos graus de envolvimento” todos os agentes mais diretamente ou indiretamente envolvidos no campo educativo.

A pressão é, pois, indutora de uma procura rápida de “processos de aprendizagem organizacional, enquanto estratégia para resolução da pluralidade de problemas com que se confronta diariamente” (idem, p. 124). Neste enquadramento, as unidades educativas recorrem “à busca de apoio e de formação externa, sendo, no entanto, na maioria dos casos, processos de auto-aprendizagem” (ibidem).

Na perspectiva de Machado, a avaliação vive atualmente “um momento crítico” que resulta, em grande parte, na limitada “distanciação reflexiva” de que o processo está imbuído. Salaria ainda o mesmo autor que se assiste a uma “lógica de coexistência conflituante” derivada da “coexistência de práticas de avaliação sustentadas em paradigmas, modelos ou concepções com uma significativa e ampla referenciação histórica” (2008, p.185). Em seu entender, uma outra razão que contribui para este clima tensional é “o problema da própria legitimação da avaliação” que

continua sob o efeito de uma dupla e paradoxal legitimação discursiva: por um lado, a performatividade que coloca a avaliação ao serviço de pressões sociais e económicas dos resultados; por outro, a lógica emancipatória que incumbe à avaliação o cumprimento de uma realização plena dos sujeitos através da sua autonomização política e reflexiva. (ibidem)

Hodiernamente, segundo o referido autor, “os estudos qualitativos assumem, assim, um carácter dominante, sendo cada vez mais frequente o recurso a técnicas de entrevista, análise de conteúdo, descrição fenomenológica ou biografia”, mas, por outro lado, assiste-se “a uma lógica confiscatória” da avaliação segundo uma “tendência de sinal contrário, sobretudo oriunda das áreas da economia, da gestão e dos recursos humanos, de retorno em força aos modelos da medida face às exigências de quantificação e controlo que o gerencialismo actual cada vez mais reclama” (Machado, 2008, p. 192).

De acordo com Ferro (2010, p. 179), o processo avaliativo de uma escola recai sobre a identificação dos “constrangimentos e fragilidades da organização, bem como as suas virtualidades”, considerando-as “as fundações estruturais (...) que mantêm coesa a instituição”, que sofrem, por parte de cada uma das organizações, tratamento diferenciado, sentidas potencialmente como oportunidades ou ameaças.

Simons afirma que “o conceito de profissionalismo está intimamente relacionado com os objectivos educativos da avaliação”. Com efeito, de acordo com a autora, “uma compreensão da cultura da escola e do papel dos actores educativos é fundamental para qualquer esforço de reforma” (1999, pp.162-163).

Neste aspeto, Clímaco é perentória ao afirmar, segundo uma visão holística, que

a solução dos problemas de Educação reflectir-se-á noutros domínios da vida social, como a saúde, o trabalho, a empregabilidade ou a economia, mas, por outro lado, a própria solução tem de ser perspectivada em conjunto com esses mesmos sectores. Esta interdependência sugere, para não dizer obriga, a que seja estabelecida uma estratégia articulada que optimize os recursos e potencie o sucesso das diferentes iniciativas. (2005, p. 9)

Como atesta Machado (2011, p.49), o Estado-Nação alicerçou as fundações dos sistemas educativos “no postulado segundo o qual as escolas, como agências do poder central deviam e podiam exercer uma ação de uniformização”, concretizando uma “socialização formal” através da qual todos os alunos, às mesmas horas, aprendiam os mesmos conteúdos, sendo que, eventualmente, o único fator de diferenciação seria a idiosincrasia ou a “vocação” do mestre”.

Como o próprio afirma, “o ‘efeito-escola’ não tinha sentido”, uma vez que o fim último era “formar ‘cidadãos’ que falassem a mesma língua, conhecessem a mesma história, soubessem a mesma geografia, interiorizassem as mesmas regras sociais, adquirissem a mesma ‘cultura’”. Logo, no paradigma da modernidade, proceder à avaliação da escola era, nas palavras do investigador, “um absurdo: pelo contrário o que tinha sentido era verificar o grau de conformidade da escola em relação às normas do Estado Central”, utilizando, para o efeito, duas vertentes, uma de natureza formal “através de corpos inspetivos incumbidos do controlo da escrupulosa uniformidade do sistema educativo” e a vertente substancial (o currículo), “através dos exames nacionais, o mecanismo de regulação por excelência do Estado-Nação” (ibidem).

A partir da década de setenta, a mira aponta para a escala “meso” (a escola) em detrimento da escala “macro” (o sistema educativo), pelo que a escola passa a ser, agora, o centro da mudança educativa. Assim, o discurso muda e, em Portugal, nas décadas de oitenta e noventa, constata-se que

em particular no âmbito da última reforma global de Roberto Carneiro, as retóricas da autonomia e da descentralização, as questões de organização, gestão e administração da organização escolar e a assunção de competências pelo poder local sustentaram a construção ideológica segundo a qual, no sistema educativo, era admissível considerar um “efeito-escola”, ou seja que os resultados dos alunos estão indexados principalmente à qualidade do serviço educativo prestado pela escola. (idem p.49)

Hoje, o conceito de autoavaliação é palavra integrante de qualquer prédica educacional, “reconhecendo-se nela uma via para a melhoria da organização e gestão das escolas, para uma cultura profissional colaborativa e para a construção de respostas formativas diversificadas e adequadas às necessidades e expectativas de todos (as) os (as) jovens” (Leite & Fernandes, 2010, p. 61).

Tendo em conta todo este quadro referencial que se vivencia a nível educativo, e se necessidade houvera de justificar a acuidade deste trabalho, talvez o fizéssemos recorrendo à constatação registada pela equipa da IGE.

No relatório que apresenta em 2010, enuncia que “entre os diferentes domínios observados, aquele que maior relevância tem a nível do Acompanhamento é a Auto-Avaliação de Escolas, é aquele, que emerge com classificações mais baixas”, o que permite depreender que “é no processo de auto-avaliação e auto-regulação” (IGE, 2010, p. 9) que as escolas evidenciam maiores dificuldades.

No mesmo sentido, corroborando esta opinião, as investigadoras Leite e Fernandes (2010, p. 59) declaram que o processo de autoavaliação remonta há cerca de uma década e não atingiu, ainda, um grau de sistematização que permita ser o mentor de “pistas para o planeamento e concretização” da melhoria pretendida por todos.

Daqui decorre, situando-nos já no início da segunda década do século vinte um, a formulação do problema que nos propomos tratar neste estudo, na tentativa de dar um contributo para a caracterização do estado da arte da autoavaliação em Portugal. Assim, levantamos o seguinte problema:

- o processo de autoavaliação de escola, segundo a perspectiva dos professores, é um processo participado e útil?

Estruturado em duas partes: a primeira, de natureza teórica, organiza-se em quatro capítulos, onde se traçam os alicerces que suportam a base conceitual do nosso estudo; a segunda parte, de carácter empírico, com recurso a uma abordagem qualitativa, na qual se apresentam e discutem dados recolhidos através de um inquérito por entrevista.

A primeira parte é constituída por quatro capítulos:

- no capítulo I, aborda a passagem do paradigma da modernidade para o da pós-modernidade;
- no capítulo II faz uma retrospectiva, de forma breve, da evolução histórica da avaliação de escola desde a I República até à contemporaneidade;
- no capítulo III, discorre-se em volta dos conceitos de autonomia, avaliação e autoavaliação;
- no capítulo IV, disserta-se sobre a problemática da escola como objeto de avaliação e as diferentes perspetivas relativamente aos modelos de avaliação.

Na segunda parte, faz-se a fundamentação da metodologia e análise dos dados recolhidos.

Por último, nas considerações finais, procede-se à síntese das constatações emanadas do estudo realizado, cujo âmbito será circunscrito ao ensino básico e secundário.

CAPÍTULO I. O PARADIGMA EMERGENTE NUM MUNDO EM MUDANÇA

1.1 A transição para a pós-modernidade

As últimas décadas da contemporaneidade têm sido abaladas pelo emergir da denominada “sociedade cognitiva” em resultado das modificações profundas vivenciadas pelo mundo desenvolvido, as quais são referenciadas pela Comissão Europeia como “choques motores” (1995, p.6).

A torrente das tecnologias de informação e de comunicação incita à difusão à escala global, “alterando o funcionamento da sociedade em que vivemos, complexificando-a e diversificando as formas de interacção e comunicação” (Fernandes, 2000, p. 28). Acresce-se dois outros fenómenos: a aceleração das descobertas científicas e técnicas e a mundialização da economia, esta última geradora de um mercado de elevada competitividade.

Associada à evolução tecnológica e ao fenómeno da globalização, segundo Petrella (cit. por Morgado & Ferreira, 2006, p. 64) emergem conceitos como “eficácia produtiva” e “rentabilidade financeira”, o que resultou, na opinião do autor referenciado, na emergência de uma dupla cultura: a “cultura da conquista” e a “cultura do instrumento”, onde o mundo se reduz a um mercado a ser conquistado e o Homem se anula, a favor da “eficácia e da rentabilidade do instrumento (...) do objecto/mercadoria (...) do sistema”.

No entendimento de Fernandes (2000, p. 28), se não houver medidas necessárias no campo educativo, o tempo das tecnologias de informação e comunicação será potenciador do aparecimento de novos grupos de exclusão social.

Assim, contrariamente à tão propalada igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo que se permite o acesso cada vez maior ao conhecimento, exigem-se trabalhadores altamente qualificados, com capacidade da gestão da informação, fazendo depender da posse dessas competências o acesso ou a manutenção do emprego. Na realidade, afirma Figari:

confrontam-se lógicas heterogéneas, por vezes, antagónicas: reconhece-se a necessidade de uma maior individualização dos procedimentos de ensino e de formação, ao mesmo tempo que se defende uma entrada mais massificada no secundário e na

universidade, isto é, ainda ao nível das mesoestruturas que assumem assim responsabilidades acrescida. (1996, p. 31)

E não é apenas o avanço tecnológico e da informação que propaga ondas de choque contraditórias; pelo contrário, agregado a si, o avanço científico e técnico cria frequentemente fossos maiores de escassez, injustiça social, desigualdade e riscos questionáveis e provocadores de reflexão por parte da humanidade, empalidecendo, assim, “a crença iluminista no poder da razão e da ciência para dominar a natureza e melhorar a condição humana” (Fernandes, 2000, p. 29).

Neste complexo enquadramento, o mundo contemporâneo muda e globaliza-se a um ritmo vertiginoso, dispersando à escala mundial efeitos sociais, económicos, políticos, científicos, e culturais, interpretados de forma positiva por alguns e negativamente por outros, mas que, no final de contas, abalam valores, conceitos, políticas e ideologias.

Os alicerces da sociedade atual tremem perante a incerteza e a mudança, e proclama-se a pós-modernidade. Como afirma Barnett, vivemos num mundo caracterizado pela “contestabilidade”, pelo “desafio”, pela “incerteza” e pela “imprevisibilidade” (cit. por Clímaco, 2005, p. 145).

1.2 A pós-modernidade: rutura ou continuidade?

A perspetiva dos teorizadores sobre a passagem da modernidade para a pós-modernidade apresenta-se de forma diversa e não linear.

Para alguns, a transição para a pós-modernidade, quer na esfera da sociologia quer na da educação, é interpretada como uma mera mudança quantitativa e não qualitativa, ou é vista como um prolongamento do paradigma anterior ou, ainda, como uma sobrevalorização das forças da mudança em detrimento das poderosas forças da continuidade.

Noutra linha, outros teorizadores opinam que a sociedade do conhecimento, informação e a globalização configuram uma marcante fratura “tão dramática como a sociedade industrial e mecânica que a precedeu, como a revolução industrial relativamente à sociedade agrária” (Fernandes, 2000, p. 9).

O próprio conceito de paradigma espelha a profusão de interpretações. Etimologicamente, o vocábulo paradigma vai buscar as suas raízes à palavra grega *parádeigma*, “padrão” ou “exemplo”, tendo como sinónimo um modo de pensar sobre, encarar algo ou agir de acordo com algum contexto. No entanto, a definição nocional de paradigma é assumido de forma distinta nas conceções de Gage e Kuhn.

Fernandes, analisando o pensamento de Gage, referencia que os paradigmas “não são ainda teorias, mas maneiras de pensar, que quando levadas à prática, podem conduzir ao desenvolvimento da teoria”, instituindo-os como modelos de análise (2000, p.30).

Compreensão divergente apresenta Kuhn, para quem um paradigma “é algo mais elaborado e complexo, que implica uma ruptura com os quadros de referência anteriores”, correspondendo ao que denomina de “revolução científica”, situação que pressupõe mudança brusca, de forma holística, “mudança das categorias taxonómicas que eram previamente utilizadas nas descrições e generalizações científicas” e “um outro modelo, metáfora ou analogia para analisar os novos dados” (ibidem).

Nos termos de Santos (2010, p.24),

a crise do paradigma dominante é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas (...) a primeira observação, que não é trivial quanto parece, é que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

O que é inequívoco é que há grandes processos de mudanças que impactam a todos os níveis, provocando um sentimento generalizado, de acordo com Giddens, de termos sido “apanhados num universo de acontecimentos que não compreendemos inteiramente e que parece, em grande medida, escapar ao nosso controlo” (cit. por Fernandes, 2000, p.32).

Na senda do pensamento anterior, Machado (2008, p.183) equaciona também a transição para a contemporaneidade “consabidamente, a época de

todas as “crises”, expressa na “existência de um regime de tensões, paradoxos e instabilidades”.

Embora reconhecendo a crise, mas de forma mais poética, Santos declara

a crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalidade. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas, não mais convicentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho de outras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. (2010, pp. 35-36)

Na caminhada para a mudança, analisaremos o novo modelo paradigmático, sublinhando as suas implicações na educação e na escola.

1.3 O novo paradigma

O paradigma da modernidade, que radica as suas origens nos ideais iluministas da supremacia da razão, do poder da ciência para domínio da natureza, fazendo acreditar que a emancipação e progresso da humanidade eram possíveis, produziu um sentimento de confiança e otimismo, mas que acabou por desembocar, nas últimas décadas do século XX, num sentimento de incerteza, desconfiança e desencanto, aquilo a que Taylor vem a chamar “mal-estar da modernidade” (Fernandes, 2000, p. 32).

O acelerado desenvolvimento científico e técnico deixou de ser percecionado como inevitavelmente gerador de progresso. Na condição pós-moderna, Giddens afirma que “todos os ‘fundamentos’ se revelam frágeis; (que) a história é destituída de teleologia e, conseqüentemente, nenhuma versão de ‘progresso’ pode ser plausivelmente defendida” (cit. por Fernandes, 2000, p. 36).

No entanto, apesar de se ter passado a questionar “a universalidade e neutralidade da razão e o próprio conceito de ciência”, isso não pressupõe “que o conhecimento científico tenha perdido importância”; o que acontece é que se

assiste ao emergir de outras formas de conhecimento e racionalidade que retiraram à ciência o estatuto de privilégio de que desfrutava (idem p. 32).

Em 1979, pela primeira vez, na sua obra marcante *A Condição Pós-Moderna*, o filósofo Lyotard (1985) entra em rutura com “o quadro explicativo anterior” e, concomitantemente explana “uma visão inovadora e global das transformações que estavam a ocorrer”, mas cujo maior contributo, na opinião de Fernandes, se deve ao facto de “enquadrar globalmente as implicações das mudanças em várias áreas das ciências sociais e humanas, incluindo as ciências da educação” (Fernandes, 2000, p.32).

A grande novidade da sua obra deve-se à “perspectiva englobante que o levou a relacionar e integrar vários campos disciplinares num mesmo quadro de referência, articulando e tornando inteligíveis as suas múltiplas interdependências e evitando uma leitura segmentada” (idem p. 36).

Até à década de sessenta, advogou-se uma racionalidade positivista, a defesa de um conhecimento objetivo e universal assente nos fortes pilares da distinção entre real e ideal, objetivo e subjetivo, realidade e aparência, facto e teoria.

O paradigma científico emergente propõe um conhecimento que, de acordo com a percepção de Santos,

tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até à pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa. Este relativo colapso das distinções dicotómicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. (2010, p. 40)

1.4 A escola e o Estado na pós-modernidade

A escola, instituição educativa, é fruto de uma criação histórica que assume particularidades específicas, resultado da própria evolução nos seus diferentes níveis.

As escolas, como vivências concretas, de acordo com Afonso, “reconstroem-se e reactualizam-se quotidianamente”, tendo em conta a forma como reagem e atuam perante “certas heranças simbólicas, representações sociais e ‘sedimentos culturais’”, demonstram capacidades para ultrapassar “constrangimentos, dilemas e oportunidades” e adaptam-se perante “novas missões e objectivos” (2010, p.13).

Atualmente, esta reconstrução e reatualização constante da escola sofre “agressões” provenientes de um palco onde atuam tanto agentes internos como externos, cujas expectativas e exigências assumem graus diferentes.

Como referencia o autor, esta situação traduz-se na “sobreposição de *mandatos educativos*” e na “alteração dos processos de *governança* e regulação”, aliadas a outras dificuldades, nomeadamente a escassez de recursos a nível do financiamento que se “cruzam e interagem com uma maior pressão, sobretudo ideológica, para a redefinição do papel do Estado e ressignificação do conceito de educação pública” (idem p.13).

Este contexto acentua “as parcerias”, “os projectos”, “os protocolos” que, na opinião do mesmo investigador, se assumem como forma de alargamento da comunidade educativa, formalização de colaborações e meio de recurso mais ou menos especializado para alcançar soluções que, por si só, a escola não consegue.

No entanto, é opinião do investigador que esta atuação é divergente do conceito de *projetocracia* ou da intitulada “praga da projectite” questionada por diversos autores. Pelo contrário, o autor apresenta o parecer de que, no caso português, a proliferação de projectos pode “ser uma oportunidade significativa para captar recursos suplementares para as escolas”, até porque muitos têm financiamento externo (Afonso, 2010, p.14).

Na realidade, nos tempos que correm, o poder central e a sociedade exercem fortes pressões sobre as escolas públicas que, na interpretação do autor, seguem duas vertentes “aparentemente paradoxais”. Assiste-se, assim, de acordo com as considerações de Afonso:

- por um lado, a “uma crescente elitização em termos de *performances* e padrões académicos (supostamente) desejáveis”, com o fomento da “selectividade e competição através da produção e melhoria de resultados

mensuráveis”, que toma forma na política de “clara obsessão avaliativa de cariz quantitativista e comparativista” e,

- no campo oposto, visualiza-se “o reconhecimento empírico da permanência das desigualdades escolares” que desemboca na “justificação para a existência (ou inevitabilidade) de uma maior oferta de percursos escolares e formativos alternativos”, traduzido “na gestão, pretensamente mais eficaz e eficiente, das diversidades escolares”.

Estamos, pois, perante duas realidades que se contrapõem: a da “construção da ideia de excelência” para “os herdeiros” e “a massificação (ou igualização por baixo) legitimada no princípio da igualdade formal de oportunidades” (idem, pp 13-14).

Nesse sentido, não há dúvida que as escolas públicas são unidades complexas, já que o Estado central e os municípios “são agentes e actores interessados na vida das escolas, porque as criam, apoiam, apetrecham ou financiam, e porque esperam (tal como a sociedade no seu todo, e a comunidade, em particular) que elas sejam espaços e tempos fundamentais para a prossecução de determinadas funções sociais e educacionais” (ibidem, 2010, p. 15).

Na verdade, nas palavras de Lima, “as escolas são de facto frágeis coligações representando diversos grupos de interesse” (1992, p. 77). E são estas vulneráveis organizações que se vêm envolvidas no turbilhão das complexas alterações geradas pelas políticas, especialmente a nível educativo, surgidas a partir dos anos oitenta, que enfocam na avaliação.

Ao Estado prestador de serviços sucede o Estado regulador da prestação de serviços, desenvolvendo-se um novo conceito de “bem público” e de “serviço público”. Logo o Estado tem de prestar serviços, nomeadamente a educação e outros “como forma de protecção aos cidadãos, mas tem de assegurar que existem normas e níveis de exigência de qualidade para a prestação de serviços que outras entidades podem realizar, em determinadas condições, com melhores níveis de eficácia e eficiência. (...)” e “como forma de demonstrar o respeito pelos interesses do cidadão e de promover as responsabilidades dos prestadores pelos resultados que alcançaram, a avaliação além de obrigatória, é sujeita a publicitação. (Clímaco, 2005, p. 147)

Ferreira propõe vários epítetos que vão desde “Estado animador”, “Estado reflexivo” até ao “Estado supervisor”, “Estado avaliador”, epítetos que demonstram os rumos que vão sendo seguidos pelas diferentes metamorfoses, rematando o autor que “uma das principais estratégias que o Estado tem vindo a utilizar é a avaliação” (2010, p. 51).

Na opinião de Machado (2008, p. 195), o Estado-avaliador, face às pressões de uma “performatividade generalizada” e da procura da eficiência do desempenho a todo o custo, remete a investigação para “a produção de informação de cunho tecnocrático, que legitime a decisão política e sustente as opções ideológicas”.

Assim, perfilhando a ideia de Dutercq, Ferreira (2010, p. 51) sustenta que a avaliação “tornou-se o verdadeiro objecto das políticas de territorialização, contratualização e autonomia, numa época em que o Estado se deu conta do maravilhoso instrumento de justificação e de legitimação que ela pode fornecer”.

A avaliação, como dispositivo de controlo, assume-se como um elemento centralizador nos Estados tradicionalmente descentralizados e como um processo autónomico naqueles que, por tradição, aplicam políticas educativas centralizadoras (ibidem).

Com efeito, com este tipo de abordagem, o investigador assevera que se perdeu “a tradicional distinção entre políticas educativas centralizadas e descentralizadas”, sendo, no seu entender “a acção estatal mais complexa”, o que exige “outras abordagens” (idem p. 51).

Assim, Papadopoulos, (cit. por Ferreira, 2010, p. 52) quando utiliza a noção de “estado reflexivo”, aponta quatro tipos de estratégias, a saber: negociação, delegação, coordenação e nova relação com o saber.

As duas primeiras figuras da ação reflexiva repercutem-se, nos dias de hoje, no declínio das negociações centralizadas e globais, advindo daí a “contratualização” das políticas públicas, “com recurso à delegação de competências”. Como afirma Ferreira, não estamos perante uma novidade: esta condição já existia no Estado Liberal e no Estado Providência, apenas lhe foi dada visibilidade e notoriedade (ibidem).

No que diz respeito às duas outras estratégias, a “coordenação” permite ao Estado pôr “em prática operações de coordenação e de deliberação, tais como a

criação de comissões, mesas-redondas e grupos de trabalho propícios à concertação e à articulação”; por sua vez, a estratégia da “relação com o saber” possibilita “a resposta à exigência de produção de um saber socialmente aceitável que permita contrariar as tendências centrífugas e restaurar a coesão social numa sociedade complexa e fragmentada” (ibidem).

Neste contexto, insere-se o recurso ao “especialista”. O retrato robot do “especialista” é agora assumido como alguém que “possui um saber generalista e se revela capaz de realizar um trabalho de síntese e de animação”. Se os “especialistas” tradicionais dão garantia científica às políticas, “os sábios” concedem-lhe um valor moral e “assumem um papel de produção de sentido, transcendendo os particularismos dos sistemas”, arrogando mesmo, de acordo com o autor, a capacidade de “legitimar as não-decisões” (idem pp. 52-53).

É neste quadro da “nova relação com o saber” que se enquadra a avaliação, a qual “tende a adoptar modalidades de tipo pluralista”, pretendendo chamar à colação “a diversidade de pontos de vista em relação a uma política e o avaliador tende a realizar essencialmente um trabalho de animação, de intermediação e de desenvolvimento da empatia”, moldando a sua atuação através de “acções mais ágeis e paralegais”. A informação é fulcral no papel desempenhado pelo Estado: “incitar, experimentar, contratualizar, coordenar e avaliar”, daí o recurso aos consultores como “forma de apoio externo às escolas” estando em relação direta com “as questões da auto-avaliação das escolas e da mudança educativa” (Ferreira, 2010, p. 53).

Por seu lado, Machado (2008, p.186) propõe uma análise do conjunto de riscos/desafios que envolvem a investigação em avaliação, no contexto das mutações da pós-modernidade, a partir de duas miras, “de fora para dentro” e “de dentro para fora”. O investigador escarpeliza as transformações e seus reflexos na avaliação abordando quatro dimensões: a económica, a política, a epistemológica e a metodológica.

Em sua opinião, o fenómeno globalização infiltra-se no campo da educação, o que faz rodar o enfoque do “valor intrínseco e não instrumental da educação” para “um ensino baseado na competência e nos resultados obtidos” (Day cit. por Machado, 2008, p. 186).

Nesta perspetiva, a avaliação suporta “um conjunto de riscos/desafios, os quais, apesar do seu carácter genérico, definem o conjunto de tensões que estruturam, não só o campo da investigação, como também as práticas avaliativas” (ibidem).

Na realidade, a avaliação trava uma batalha que decorre da perda do referencial Estado, que deixa de exercer o seu tradicional papel de controlo e regulação dos sistemas educativos, das “exigências de referenciais axiológicos, políticos e profissionais de carácter global e transnacional” e da “fragmentação e a dispersão de referenciais de origem cada vez mais local e individual” (idem p. 187).

Nesta encruzilhada de mutações geradora de ambiguidades e contradições, a avaliação é espartilhada pela contraditória pressão exercida sobre os sistemas educativos, pela exigência, como alude Machado (2008, p.187), “da performatividade, dos resultados, da competitividade, da meritocracia” e, por outro lado, pela pressão exercida pela “intensificação das políticas de equidade”.

A nova ordem política comporta o esbater dos poderes tradicionais do Estado, mas, e de acordo com Machado (ibidem), “isso não significará, todavia, que a intervenção estatal não continue a procurar outras formas de reconfigurar os seus modos e processos de acção, produção e controlo dos sujeitos”.

Assistimos, segundo o investigador a um duplo efeito de despolitização e de recentralização: o Estado não é apenas “tecnocrático” – ele é a “tecnocracia”, o Estado descentraliza a sua execução, mas recentraliza a decisão (idem p.188).

Em consequência, as transformações políticas da pós-modernidade geram um Estado-avaliador que faz submergir “as funções clássicas de coesão e uniformização social e moral” para fazer emergir “as funções de agente na competitividade global através da formação de profissionais competentes e flexíveis” (Machado, 2008, p.187).

Deste ponto de vista, configura-se, a nível geral e no campo específico da educação, “a afirmação de um Estado-avaliador que instaura um regime de omni-avaliação”, onde, de acordo com o autor, se resvala “para lógicas de confiscação da avaliação, tornando-a um recurso de gestão, do qual o Estado-avaliador é, cada vez mais, o principal interessado: tudo se avalia e tudo está em avaliação” (idem p. 89).

Na pós-modernidade, o Estado assume-se como Estado-Avaliador, projetando esta situação para o controlo da escola e contradizendo, aparentemente, a tendência instituída de autonomia e de descentralização.

1.5 Mudanças e resistências dos sistemas educativos entre as décadas de 60 e 90

Os sistemas educativos passam por profundas mudanças, nem sempre fáceis de assumir, gerando situações complexas, por vezes de resistência, embora proporcionadoras de melhorias educativas

Na década de sessenta, a estabilidade dos sistemas educativos vê perpassar conceitos como “mudança”, “inovação” e “reforma” que abalam “o funcionamento dos sistemas escolares” (Canário, 2005, p.89).

É, pois, uma época em que florescem as “agências especializadas na promoção de inovações, o desenvolvimento da investigação aplicada e o crescente domínio do saber-técnico científico”, resultando num acréscimo do reforço dos “mecanismos de tutela externa sobre os professores e as escolas”, numa catadupa de “reformas”, cujo saldo se concretizou “por fracassos e decepções” generalizados, não fugindo à regra, o caso português (Canário, 2005, p. 89).

Entre as décadas de sessenta e noventa, as políticas educativas enfocam na questão da inovação, consubstanciadas no aparecimento de organismos internacionais que emergem na OCDE, nomeadamente o CERI (Centro de Investigação em Educação e Investigação), ou nacionais como INIP (Instituto Nacional de Inovação Pedagógica), a que se seguiu o IIE (Instituto de Inovação Educacional).

Esta vaga reformadora, de acordo com Canário (2005, p. 90), procura contrariar a “crise mundial da educação”, incorporando no sector educativo “processos de produção industrial de inovações e de formas de engenharia social para garantir a sua aplicação generalizada”. Estamos na época das “grandes reformas educativas” que ambicionam “aumentar a eficácia e produtividade de sistemas cujo crescimento exponencial (a “explosão escolar”) não alterou o carácter fundamentalmente artesanal dos processos de ensino” (idem p.90).

É opinião de Ferreira (2010, p. 54) que, em Portugal, “a mudança educativa continua dominada por uma lógica de reforma de pendor burocrático e centralista”, produzidas geralmente “como um desígnio nacional”, apresentadas com o objetivo de promover “a generalização uniforme a todas as escolas das medidas tomadas pelos poderes políticos e administrativos centrais”, sendo que o conceito “reforma” assumiu no discurso político atual a noção mais ágil de ‘medidas’. Nas palavras de Ferreira,

nesta nova lógica de reforma, as “medidas” são anunciadas em catadupa, gerando nas escolas estratégias de encenação e aparato e efeitos de superfície. As medidas tendem a ser encaradas pelos professores numa perspectiva de acumulação e de exterioridade: acumulação no sentido de “mais trabalho” (mais disciplinas, mais reuniões, mais burocracia) com dispêndio de tempo e energia em prejuízo do trabalho pedagógico com os alunos; exterioridade, no sentido em que a mudança é entendida como o que eles, os responsáveis do ministério da educação, determinam. Nesta óptica, as “boas práticas” das escolas e o “bom desempenho” dos professores tendem a ser confundidos com a elaboração de “bons documentos” (regulamentos, projectos, relatórios, actas, etc.) e com a realização de longas reuniões relacionadas com as inúmeras medidas tomadas em alta velocidade pelo ministério da educação. (2010, p. 54)

Ou seja, nada de novo, a não ser que a lógica burocrática-centralizada “se combina hoje com outros discursos, recorrendo a eufemismos”, em que “controlo” se apelida de “pilotagem”, “supervisão” denomina-se “monitorização” e os próprios “normativos legais” não são apresentados como obrigações, mas como recomendações e propostas”. (ibidem).

Passada a “euforia” deste processo de mudanças educativas, a teorização reflexiva converge no quadro explicativo do insucesso do mesmo, firmando as suas origens, genericamente, no facto de se tratar de uma política intrinsecamente ligada a um procedimento que proveio do exterior, de carácter vertical, que “ignorou” os protagonistas (professores) e os contextos organizacionais (escolas). Processo dificultado pelo cariz “fundamentalmente racional e técnico”, cujas estratégias “prevêem práticas e modos de controlo, mas

tendem a ignorar ou a subestimar a importância de identificar e gerir conflitos inerentes a qualquer processo de mudança” (Canário, 2005, p.96).

Reafirma o mesmo autor que “aquilo que predominou em termos de desenvolvimento da inovação foi uma estratégia dedutiva que fazia das escolas e dos professores os aplicadores de inovações que eram concebidas por outros (divisão investigadores/práticos) (idem p. 90).

Esta estratégia dedutiva “aplicada de modo vertical, do centro para a periferia”, resultou “no reforço da tutela sobre as escolas”, a interação do poder central e escolas desenvolveu-se “fundamentalmente como processos de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos”, assim, como salienta Canário, a “criatividade das escolas”, “muito valorizada nas iniciativas pioneiras do CERI (OCDE), assumiu o papel de uma retórica legitimadora das políticas de reforma” (2010, p. 56).

O que se torna necessário, de acordo com Canário, é que haja, por parte das entidades envolvidas “uma atitude de grande humildade, de modo a poder aprender com elas”. Nesta perspetiva, a ênfase deverá ter como foco não o ensinar a serem criativas e inovadoras, mas envolverem-se com elas “num processo de aprendizagem, a partir do que elas produzem”, proporcionando “condições para dar a palavra às escolas e aprender a escutá-las” (cit. por Ferreira, 2010, p.56).

Fullan é de opinião que a 1ª vaga de reformas resultou num “profundo desapontamento” e as subseqüentes “não fizeram mais do que reproduzir uma história de insucesso e de frustração” (cit. por Canário, 2005, p.91).

Relativamente ao insucesso, Canário (idem p.93) considera que, numa primeira fase, este se alicerçou na “resistência à mudança”. Nesta perspetiva, escolas e professores seriam “profundamente conservadores”, pelo que o insucesso estava conotado com os executores. No entanto, esta asserção é rebatida pela “experiência acumulada” e pela “produção de conhecimento científico” que mostram “a importância das dinâmicas que, ao nível das escolas, comandam e regulam, de facto, os ritmos e a natureza das mudanças”. Conclui assim o investigador que “não há falta de mudanças, mas sim dificuldades em as articular de forma coerente, dinâmica e fértil” (ibidem).

O autor torna evidente que as mudanças decretadas centralmente, provenientes de um processo exterior à escola, resultam apenas em “mudanças formais”; em contrapartida, as mudanças cuja génese se centra no contexto local (escola), que denomina por “inovação”, têm muita dificuldade em se imporem à esfera central (ibidem).

Continuando a seguir as palavras de Canário, “poder-se-á afirmar que a reforma não produz mudanças *reais*, mas apenas *potenciais*, ou seja normativos e protótipos de inovação” e “só há mudanças efectivas, se houver produção de inovações nas escolas”, aduzindo em conclusão que “contudo, na ausência de reformas ou apesar delas, as escolas mudam”, “quanto mais não seja, para preservar a sua identidade” (2005, p. 95).

Consequentemente, a reforma do ensino implementada em Portugal a partir de meados dos anos oitenta debateu-se com dois problemas: “o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações nas escolas” e, agregado a este, “o da passagem do terreno “experimental” para a generalização ao conjunto das escolas” (ibidem).

Na análise que realiza da escola portuguesa, Clímaco defende a sua opinião na convicção de que

o que tem permanecido das reformas e das mudanças tem-se saldado por importantes aspectos de modernização no que respeita às condições físicas e ao equipamento, por alterações de vários aspectos formais de organização escola, ou das “estruturas de superfície da escola” para utilizar a metáfora da psicolinguística. (2005, p. 50)

No entanto, a mesma autora ressalva que “muitas destas alterações têm tido alguns efeitos na melhoria da relação educativa e nos resultados escolares, ainda que fiquem aquém do esperado. Todavia, não se verificou que as “estruturas profundas” tenham sido suficientemente afectadas” e acrescenta, tendo em conta as intenções da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), “a distância entre o nível da conceptualização e o da realização é enorme” (ibidem).

Simons reforça e advoga “um modelo de desenvolvimento das escolas baseado na auto-administração e na responsabilização profissional” e abraça a opinião de que “a avaliação, enquanto teoria e enquanto prática, evoluiu de

princípios técnicos para um processo educativo que pode desempenhar um papel central na produção de mudanças pedagógicas” (1999, p. 157).

Nos finais do século vinte, as democracias ocidentais, seguindo a esteira dos Estados Unidos da América, enveredam por “um maior controlo e especificação do trabalho escolar”, perseguindo a “eficiência e a eficácia do ensino”, sujeitando a atividade dos professores a uma cada vez maior regulamentação e convidando os pais “a julgar o valor das escolas com base no seu desempenho competitivo”. Nesta ordem de ideias, “o aproveitamento dos alunos será avaliado publicamente, constituindo um suporte para a avaliação institucional” (ibidem).

Na opinião de Machado (2010, p. 26) a perspetiva da “cultura norte-americana” assume uma postura racional e “tecnocrática”, ignorando a vertente “política” do processo avaliativo. Quanto ao acesso aos resultados da avaliação, a opinião prevalecente é a de que “devem ter como destinatários os peritos, os patrocinadores ou mecenas e os responsáveis pela administração da escola” (ibidem).

Nos anos sessenta, em Inglaterra, a preponderância dos “resultados mensuráveis da aprendizagem” dilui-se e afirma-se a perspetiva da utilização da “avaliação” como instrumento de “inovação curricular”, abrindo “o seu campo de visão aos processos e contextos de implementação da avaliação”, o que marca uma mudança “ao nível da teoria e prática da avaliação” (Simons, 1999, p.158).

Na opinião de Machado (2010, p. 27), sobretudo a partir da década de setenta, a “cultura do Reino-Unido”, gerada a partir de uma realidade diferente e alicerçada na “prática”, contrapõe à visão “behaviorista dos objetivos pré-definidos da avaliação curricular”, produto da teorização racional e tecnocrática norte-americana, a focalização da avaliação mais na “escola” do que nos “programas”, direcionando, assim, o processo de avaliação para uma dimensão política.

Assumindo, igualmente, como necessário na condução do processo a figura do “avaliador profissional” ou do “perito”, a cultura de avaliação norte-americana remete-o, no entanto, para o “papel de um distribuidor imparcial do jogo (a “broker”), fornecendo a informação à comunidade e suscitando o debate assente no reconhecimento do pluralismo e da diferença de interesses”. Nesta óptica, a avaliação assume um cariz de “pluralismo democrático que reclama uma

maior participação da comunidade, dos práticos e dos professores na condução, na produção de juízos e na recepção crítica da informação” (ibidem).

De acordo com Clímaco (2005, p.27),

(...) só a análise e a discussão dos dados, conduzida de forma partilhada, permite introduzir um efeito multiplicador nos sistemas de informação, de um sistema, de uma escola, ou de qualquer organização, e tornar os processos de avaliação em motores de crescimento, ou de mudança (...).

CAPÍTULO II. A AVALIAÇÃO DA ESCOLA EM PORTUGAL: DOS PRIMÓRDIOS À CONTEMPORANEIDADE

2.1 O Marquês de Pombal e a criação da Diretoria Geral de Estudos

Em meados do século XVIII, “pela primeira vez se tomavam providências para fazer face à organização dos estudos, depois dos alvarás de 1759 e 1760 que retiraram aos Jesuítas o direito de ensinar. Foram assim criados uma espécie de quadros de professores mantidos pela coroa (...) nas mais importantes vilas do país” (Macedo, 1981,p.120).

Em 1759, o Marquês de Pombal aplicou reformas no ensino decretando que “passasse à responsabilidade do Estado”, ou seja, iniciava-se um sistema educativo de cariz público, tendo lançado “um imposto especial sobre vinhos, aguardentes e vinagres (o subsídio literário), cuja receita total se destinava a custear as despesas com o ensino público, assegurando a este rendas próprias e independentes das políticas financeiras dos governos” (Albuquerque, 1981, p. 476).

O alvará de 8 de junho de 1759, determina, entre outras disposições, a criação do lugar de Director-Geral dos Estudos, onde se afirma que

a ele irá caber a obrigação de “fazer observar tudo o que se determina neste Alvará”, de vigiar o seu cumprimento, de averiguar o progresso dos estudos, de apresentar um relatório anual da situação do ensino, e de propor o que lhe parecer conveniente para o adiantamento das escolas. (Carvalho, 2008, pp. 430-431)

Carvalho é de opinião que o documento tem “uma visão progressista”, embora, na prática, apenas “ao Director dos Estudos competia impedir que alguém minimamente se desviasse das normas impostas pela autoridade do ministro” (ibidem).

Nesta fase, a Directoria-Geral dos Estudos, organismo de inspeção, tem como funções averiguar o progresso dos estudos e apresentar uma relação fiel dos mesmos no final de cada ano; propor “os meios mais convenientes para o adiantamento das escolas” e advertir e corrigir os professores que não cumprissem as suas obrigações ou mesmo propor aos superiores a privação do emprego e a aplicação de um castigo.

No entanto, “em presença dos fraquíssimos resultados obtidos com a execução do alvará de 28 de Junho de 1759, o ensino das Escolas Menores teve que ser reconsiderada na década de 70” (Carvalho, 2008, p. 437).

O alvará de 5 de Abril de 1768, que inicialmente não estava relacionada com o ensino, cria um novo organismo a Real Mesa Censória com funções para inspeccionar e seleccionar o professorado oficial e particular. Em 1809, em Lisboa e arredores, vigorava sobre os Estudos Menores “um sistema de inspecção sobre a actividade dos mestres”, sendo essa actividade incumbência dos juizes de crime e corregedores:

eram estes que vigiavam o comportamento dos mestres e que atestavam, documentalmente, a seu respeito” (...) “três anos se manteve esta ignominiosa prática, passando então a inspecção a ser executada pelo pessoal próprio da Junta da Directoria dos Estudos. (ibidem)

Em 1870, dá-se a criação do Ministério da Instrução. Até esta data, os assuntos referentes à instrução cabiam ao Ministério do Reino que agregava uma multiplicidade de actividades. No Ministério do Reino, o órgão que dirigia os assuntos ligados à instrução era a Direcção-Geral da Instrução Pública que viera substituir o anterior Conselho Superior criado por Fontes Pereira de Melo, em Coimbra, o qual, pelo mesmo decreto de 7 de junho de 1859, cria ainda um Conselho Geral de Instrução Pública, atribuindo a presidência ao ministro do Reino.

Assim, clamava-se, havia já há algum tempo, pela criação de um Ministério de Instrução Pública, o que virá a acontecer a 12 de junho de 1870, sendo que, de acordo com o mesmo autor, “foi apenas uma modesta mudança de nome, tão modesta que nem sequer a criação do novo Ministério interveio no orçamento do Estado, conforme se põe em evidência no decreto” (2008, p.601). De efémera duração, este organismo é abolido em 27 de dezembro e a instrução regressa para a alçada da extinta Direcção-Geral da Instrução Pública. Como afirma Carvalho (2008, p, 605) citando o decreto de Rodrigues Sampaio, era necessário “acudir com pronto remédio à notável decadência dos estudos”.

Em 1886, o decreto de 29 de Julho de autoria de Luciano de Castro aludia, no seu artigo 26, à “proibição tanto dos professores como aos empregados dos Liceus, do exercício do ensino particular, ou por si próprios ou por seus agentes ou propostos, com penas de suspensão de funções, transferências de Liceu ou demissão em caso de reincidência”. Em 1 de Outubro do mesmo ano, novo decreto “recomenda aos inspectores do ensino, especial vigilância sobre professores e empregados para que não pratiquem o ensino particular” (ibidem p. 620).

Conclui o autor que, “subjacente a todas as dificuldades pedagógicas de que o país sofria, mantinha-se a inexistência do Ministério da Instrução Pública, cuja falta se procurava remediar com a criação de organismos estatais que já tinham demonstrado a sua insuficiente operacionalidade” (ibidem pp. 623-624).

O período conturbado que se vivia, concomitantemente com a cada vez mais acutilante propagação dos ideais republicanos, leva novamente à criação, em 1890, do Ministério da Instrução Pública que é “autorizado a organizar (...) a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública e Belas Artes e também a reorganizar o Conselho Superior de Instrução Pública”, mas foi fugaz a sua existência, uma vez que “por necessidade de reduzir despesas” foi extinto em 1892, passando os seus serviços novamente para uma Direção-Geral, anexa ao Ministério do Reino. O decreto de Dias Ferreira promove também a extinção das “inspecções dos ensinos primário e secundário” (Carvalho, 2008, p. 627).

A azáfama legislativa continuava tentando “adiar o próximo e inevitável desmoronamento das instituições monárquicas”, mas, em 5 de Outubro de 1910, “o inevitável” aconteceu: foi proclamada a República.

2.2 O período republicano (1910-1926)

O republicanismo, apesar de não totalmete inovador, uma vez que algumas iniciativas nesta área caminham na esteira de iniciativas monárquicas anteriores, pôs em prática princípios pedagógicos, cuja base assenta na aposta na educação cívica e na formação de cidadãos, na defesa de que “a instrução do povo era condição indispensável à sua consciencialização cívica e à sua elevação moral e espiritual” (Proença, 2000, p. 41).

Os censos de 1878 trazem à luz do dia a realidade cultural do país: 82,4% da população portuguesa era analfabeta. João de Deus afirmava "como condição de dignidade humana diremos que o homem que não sabe ler é um bárbaro (..) uma criatura desarmada para a concorrência vital" (Grácio, 1981, p.396).

É opinião de Ferreira (1981, p. 301) que, "à margem dos governos monárquicos, cuja acção na luta contra a ignorância popular se caracterizava pelo alheamento (...) realizava o P.R.P., com paciência e tenacidade uma obra notável de instrução e educação". O republicanismo investe e inova, pois, desenvolve uma "educação popular" que se dirigia "em especial a adultos e recrutava o seu público fundamentalmente no meio operário" (Proença, 2000, p. 60).

Proclamada a República e instalados no poder, o republicanismo inicia a sua acção legislando em vários sectores a nível da instrução. E, apesar de terem implicações na instrução, logo, no dia 8 de Outubro de 1910, é por decreto emanado do Ministério da Justiça que

os legisladores republicanos apontaram as suas armas certeiras para determinadas muralhas, altas e espessas, cuja implantação, no território das actividades pedagógicas, impossibilitava o avanço dos ideais revolucionários. Eram elas a presença das Ordens Religiosas no ensino, a doutrinação católica nas escolas do Estado e as praxes e privilégios da Universidade de Coimbra. (Carvalho, 2008, pp. 658-659)

Os assuntos da instrução, que até à data "corriam pelo chamado Ministério do Reino", passaram, agora, para a alçada do Ministério do Interior, entregue a António José de Almeida. A criação de um Ministério dedicado em exclusivo à instrução, acontecerá, apenas, por decreto de 7 de Julho de 1913, sob a alçada do qual "ficarão os serviços da Direcções-Gerais de Instrução Primária e Secundária (...)" (idem pp. 662-663).

Não obstante, ao fechar da 1ª República, a situação de Portugal, no campo da instrução, não se alterara substancialmente:

De 1911 para 1930 o número absoluto de analfabetos aumentou (em cerca de 150 mil) mas percentualmente baixou em consequência de o aumento da população, no mesmo intervalo de tempo, ter sido

maior (cerca de 870 mil). Assim, em 1911 os analfabetos totalizam 75,1% da população portuguesa, e em 1930 o valor baixa para 67,8%. (idem p.710)

Há, contudo, que realçar, como alude Carvalho, que seria

erro supor-se, apesar (...) dos factos relatados, que a acção da República no campo do ensino não tivesse tido merecimento. Teve-o incontestavelmente, e muito em particular na arrancada dos primeiros anos de governação, dos quais ressalta 1911 como marco altaneiro. (idem p.709)

2.3 O Estado Novo (1926-1974)

A ditadura militar, instaurada pelo golpe militar de 28 de Maio de 1926, leva ao poder Oliveira Salazar que, logo em 27 de Abril de 1928, declara no discurso de posse como Ministro das Finanças: “Sei muito bem o que quero e para onde vou” (Carvalho, 2008, p. 722). Com efeito, paulatinamente, Salazar constrói os alicerces do Estado Novo, no qual a Escola assume um papel claro:

Nós não compreenderíamos, nós não poderíamos admitir que a Escola divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino, a educar os portugueses para bem compreenderem e bem saberem trabalhar. (Salazar cit. por Capelo, 1977, p.4)

A escola assume um cariz de reforço da ideologia do regime e tem papel privilegiado na construção do homem obediente que os princípios ideológicos prescrevem. No entanto, desinveste-se na instrução, uma vez que “não interessava a este regime que o povo estudasse”, seguindo, na interpretação de (Nóvoa & Barroso, 1999, p. 632), “uma estratégia *dual*” que separa os alunos entre as escolas técnicas e os liceus de acordo com um princípio de seletividade social. Em 1933, Salazar opina, numa entrevista concedida a António Ferro, que

considera [...] “mais urgente a constituição de vastas *elites* do que ensinar o povo a ler” (Carvalho, 2008, p. 728).

Durante este período começam a nascer os alicerces da política educativa, focalizada na “acção contra a escola republicana” e que se consolidará ao longo do regime a partir de quatro linhas mestras onde se vislumbra:

Uma estratégia de *compartimentação do ensino*, (...) bem patente nas medidas contra os princípios da coeducação ou da escola única.

A definição de uma lógica de *realismo pragmático*, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação, traduzindo-se numa espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.)

A imposição de uma *administração centralista e autoritária* do sistema educativo, concretizada por via do reforço dos mecanismos de inspecção (ensino público e particular), de um controlo apertado dos corpos docentes e de uma mudança nas relações com os reitores dos liceus.

Uma atitude de desprofissionalização do professorado, através da desvalorização das bases profissionais e científicas da actividade docente, de que a nomeação de regentes escolares ou a desqualificação da formação académica dos professores são sinais evidentes. (Serrão & Marques, 1992, p.458)

Entre 1929 e 1930, o Ministério da Instrução Pública, à frente do qual estava Cordeiro Ramos, sofre uma profunda remodelação, como é observável na figura em baixo, da qual resultou uma tentativa de racionalização¹.

¹ Segundo Silva, criam “ex novo ou consolidam, na estrutura do Ministério, órgãos como a Junta de Educação Nacional, o Conselho Superior de Instrução Pública, a Direcção-Geral do Ensino Técnico que passam a constituir elementos estruturais de grande relevo na actuação do Ministério” (1999, p. 471).

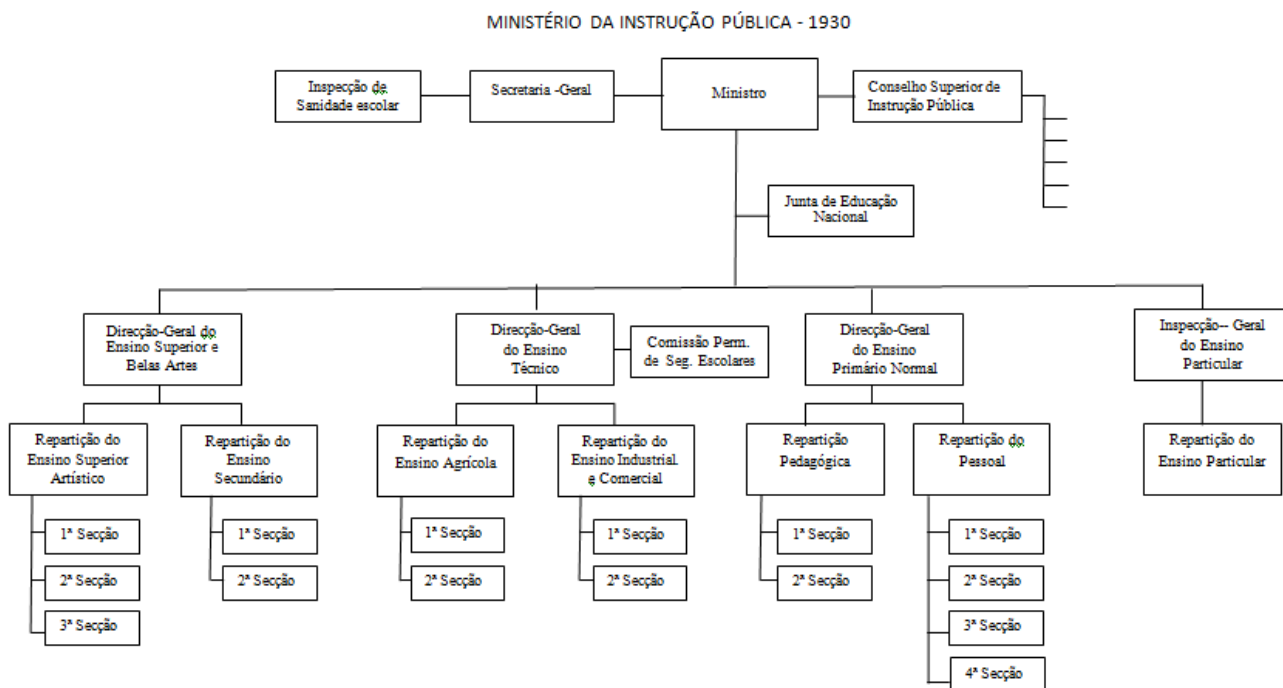


Figura 1- Ministério da Instrução Pública- 1930 (Silva, 1999, p. 471).

Em 1936, assiste-se a uma mudança: a “tentativa de edificação da escola nacionalista”. Emergem, assim, diferentes medidas, entre as quais se destaca “a adoção da designação de Ministério da Educação Nacional, imposição do livro único, criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional. Segundo Cordeiro Ramos, “alargou-se a acção da escola, cujo fim não é apenas ensinar, mas sobretudo educar e educar politicamente, no sentido nobre da palavra, isto é, transmitir conhecimentos que não contrariem, antes favoreçam os fundamentos morais do Estado” (Serrão & Marques, 1992, p. 599).

Carneiro Pacheco, pela Lei nº 1941 de 11 de Abril de 1936, altera a designação do Ministério, denominando-o, como já referenciado, Ministério da Educação Nacional e institui a Junta Nacional de Educação, “órgão da maior importância na definição das políticas de educação e de controlo de todo o processo educativo até ao início dos anos setenta” (Silva, 1999, p.471).

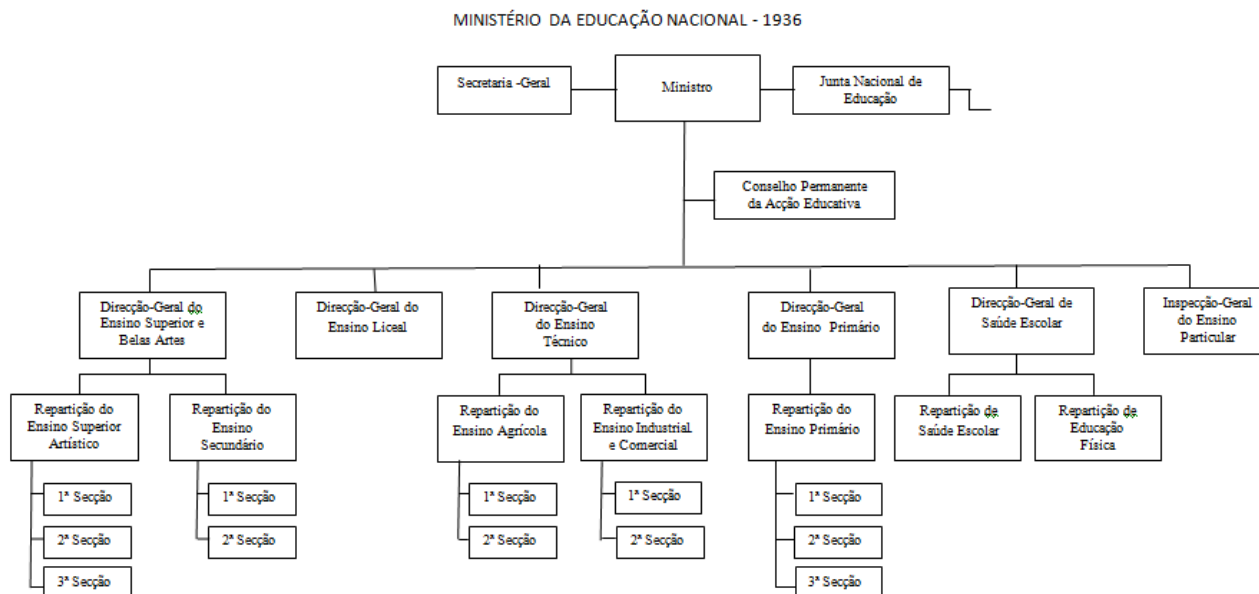


Figura 2 - Ministério da Educação Nacional -1936 (Silva, 1999, p. 472)

O Ministério assume “um papel ‘doutrinário’, através de um conjunto de medidas destinadas a manter, por parte do mesmo, um controlo ideológico sobre praticamente todas as áreas de actuação no sector da educação” (ibidem). É, ainda, nesta data que se assiste à reforma do ensino liceal, no sentido da “formação dos quadros administrativos médios do regime” (ibidem).

Neste período, são criados três corpos de inspeção diferenciados e com incumbências distintas em três domínios: direcção e administração dos serviços; orientação pedagógica e aperfeiçoamento e inspeção e atribuições disciplinares.

Como afirma (Nóvoa, 1999, p. 592),

o regime refina a tradição centralizadora e burocrática, instaurando um controlo administrativo na área do ensino. Três componentes asseguram o seu êxito institucional: um aparelho central autoritário e hierarquizado, com prolongamentos burocráticos aos diversos níveis do sistema que concentra o essencial dos poderes de decisão; um corpo de inspectores, que, apesar de pouco numeroso, é dotado de importantes meios de acção e vigilância, usufruindo de uma autoridade delegada pelo poder central; um controlo in situ baseado essencialmente, nas comunidades locais (ensino primário) ou nos reitores dos liceus e directores de escolas técnicas (ensino secundário).

Após a 2ª Guerra Mundial, a Europa recompunha-se e

ressurgia agora com novo perfil desenhado por novas necessidades, ampliado e melhorado por concepções técnicas nunca imaginadas e que tinham seu fruto prático na subida do nível de vida do cidadão comum. É claro que o ensino, onde as alterações sociais se repercutem ruidosamente, teve de ser revisto para satisfação desse mundo novo onde o saber ler, escrever e contar era cultura irrisória que em pouco sobrelevava a do analfabeto total. (Carvalho, 2008, p. 794)

Se, até ao período da 2ª Guerra Mundial, “a política restritiva” conseguiu conter o acesso aos liceus, “a evolução da sociedade portuguesa, nomeadamente da estrutura social e do mercado do trabalho, tornou irrisórios os esforços para “fechar” o ensino liceal. A forte procura de uma educação de nível secundário contribuiu decisivamente para a transformação dos liceus, situando-se nesta área algumas das mais significativas mudanças ocorridas no segundo terço do século XX” (Serrão & Marques, 1992, p. 485).

Dois ministérios fortes, chefiados por Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961), serão os grandes mentores do “processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra” (ibidem).

É o caso da implementação do Decreto-Lei nº 38 968 de 27 de outubro de 1952, ao promover a campanha Nacional Contra o Analfabetismo. Organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE, publicam dados estatísticos, onde Portugal se posiciona muito negativamente comparativamente com os outros países. É assim que nasce a colaboração com a OCDE, com a implementação do Projeto Regional do Mediterrâneo que, em conjugação com Leite Pinto, “lançou os fundamentos de uma política de valorização da educação e da formação dos recursos humanos, como resposta às exigências de uma economia moderna e como de promoção de uma certa mobilidade social” (Grilo, 1999, p. 472). Na opinião de Nóvoa, “as alterações políticas devem ser lidas, também, na perspectiva de uma orientação educativa que procura favorecer uma mobilidade social controlada” (cit. por Grilo, 1999, p.472).

Só na década de 70 o ensino sofre uma metamorfose “verdadeiramente incómoda para alguns sectores do regime” pela mão dos ministros Veiga Simão e

Galvão Teles, “reconhecendo a importância da Educação para o desenvolvimento do país” (Silva, 1999, pp. 472-473).

Veiga Simão altera a estrutura do ensino em Portugal (cf. Figura 3) procedendo à sua “democratização, “abertura”, “modernização”. Teve como suporte a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 5/73 de 25 de julho, que “pela primeira vez em Portugal definiu globalmente o sistema em termos de organização, objetivos, estabelecimentos, graus e diplomas” (Silva, 1999, p. 472).

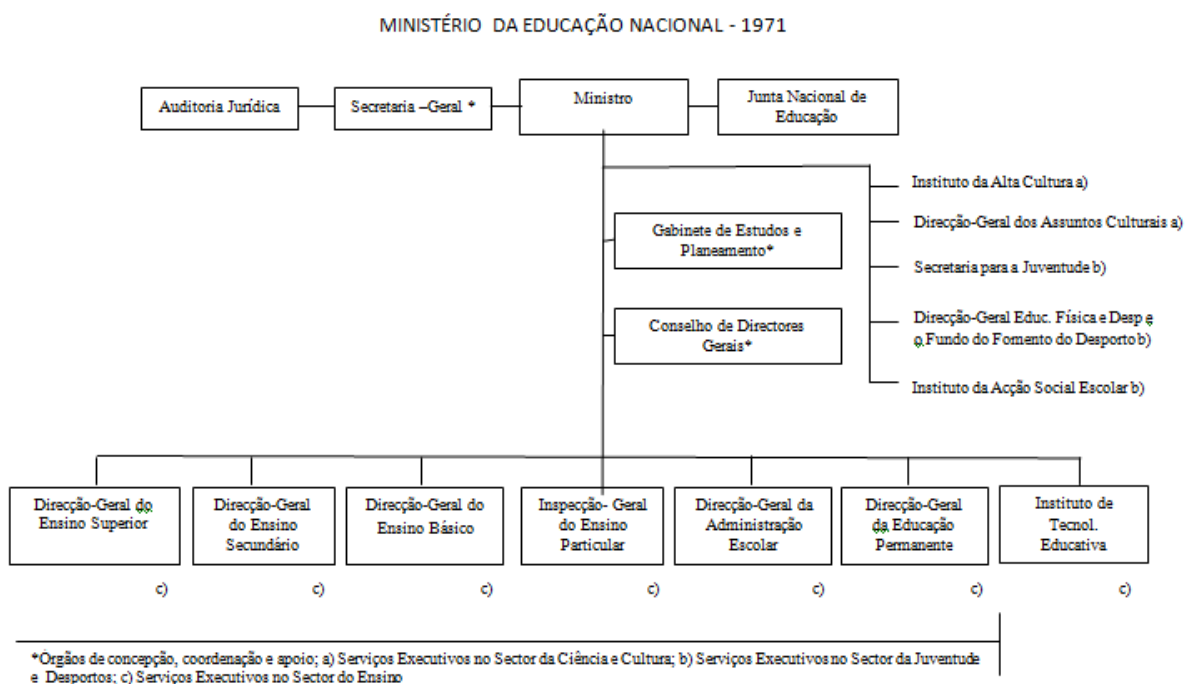


Figura 3 - Ministério da Educação Nacional – 1971 (Silva, 1999 p.473)

A gestão das escolas assumiu, assim, características técnico-burocráticas, fortemente centralizada, em que os reitores, nomeados pelo poder central, tinham plenos poderes na sua área de intervenção, traduzindo à letra e a rigor as diretrizes emanadas pelo regime. Os reitores tornam-se meros cumpridores de normas, regras e regulamentos de acordo com as orientações ideológicas do regime.

Este tipo de liderança autocrática, fechada ao meio, controlada pelo Estado, em que os professores deviam total obediência à lei, conduz à ausência de inovação e de criatividade.

Podemos, pois, concluir, nas palavras de Carneiro e Afonso, que

o controlo do ensino liceal sempre se fez, pelo menos pelos respectivos reitores. Mas entretanto (...) foram tentadas outras modalidades de inspeção aos liceus, com recurso a entidades estranhas ao respectivo corpo docente. Porém uma inspeção devidamente estruturada só viria a surgir em 1947, com a criação da Inspeção do Ensino Liceal, servida por inspectores em ocupação exclusiva, que embora não seleccionados por concurso, eram recrutados entre os que mais se distinguiam na docência das matérias para que se encontravam habilitados, e em cujo âmbito passavam a intervir como inspectores. (2011, pp. 422-423)

2.4 O pós 25 de abril

A aurora do 25 de abril e os seus ideais democráticos projetam-se para a escola. O programa do I Governo Provisório assim o explicita: “democratizar a escola, mas de modo que funcione com eficiência, garantindo a qualidade da educação, ensino, pesquisa científica e criação cultural” (cit. por Capelo, 1977, p.8).

No período revolucionário, que se seguiu ao 25 de Abril, sucederam-se nas escolas os plenários e reuniões. As Assembleias de Escola tomam conta da escola e decidem. Neste mesmo ano, o governo elabora dois decretos, na tentativa de disciplinar e centralizar a gestão escolar.

Mas só em 1976 se impõem regras com o Decreto nº769-A/76 que vem “lançar as bases de uma gestão que para ser verdadeiramente democrática exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”, revelando um conceito de escola centrado na comunidade educativa intramuros.

O referido diploma institui como órgãos responsáveis pelo funcionamento dos estabelecimentos o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, cujos elementos representantes são escolhidos por eleição.

No seu artigo 2º, estabelece a representatividade no Conselho Diretivo, estipulando para o pessoal docente, três ou cinco representantes consoante o número de alunos do estabelecimento não ultrapasse, ou ultrapasse os mil e coloca como única exigência que dois desses professores sejam

profissionalizados, nomeadamente o presidente e o vice-presidente. A eleição destes representantes é feita “entre todos os docentes em serviço no estabelecimento”.

A representatividade dos alunos, em número de dois, cinge-se aos estabelecimentos com “ensino secundário que ministrem cursos complementares”, salvaguardando-se, no entanto, a possibilidade, no caso em que não haja representação de alunos, de se proceder ao convite de delegados destes, embora sem direito a voto deliberativo.

O representante do pessoal não docente, um elemento, será eleito “entre e por todos os elementos do pessoal técnico, administrativo e auxiliar do estabelecimento”.

É, pois, notória, a tónica na prevalência da representatividade dos professores sobre a dos outros elementos deste órgão, reafirmada no artigo 17, quando se declara que “o conselho directivo só poderá deliberar estando presente uma maioria dos seus membros docentes”.

No entanto, ao presidente do conselho executivo são estipuladas competências meramente limitadas a um processo rotineiro e burocrático, competindo-lhe, como determinado no artigo 13º, “presidir às reuniões dos conselhos directivo, pedagógico e administrativo, representar o estabelecimento; abrir a correspondência e assinar o expediente; decidir em todos os assuntos que lhe sejam delegados pelo conselho ou em situações de emergência e submeter à apreciação superior os assuntos que excedam a competência do conselho executivo”.

Este normativo coloca a ideia de que os professores têm o poder na escola. Contudo, a escola está dependente do Estado que lhe giza as regras de atuação.

Mas, em 1986, é promulgada a Lei n.º 46 de 14 de Outubro (LBSE), transformando a avaliação numa imposição legal.

Se nos reportamos ao artigo 49º, pode-se ler que “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”.

A orgânica da avaliação do sistema encerra diferentes componentes e com fins distintos:

- a investigação em educação, cujas atribuições são “avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo”, é uma atividade essencialmente vocacionada para o ensino superior (artigo 50º);
- as estatísticas de educação, consideradas pedra basilar e “instrumento fundamental para a avaliação e o planeamento do sistema educativo” (artigo 51º);
- a Inspeção escolar, “que goza de autonomia”, incumbe-se “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 53º).

Mais tarde, em 1989, surge a publicação do Regime Jurídico de Autonomia das Escolas que, no âmbito da autonomia pedagógica, atribui às escolas competências próprias em matéria de avaliação: aprendizagens dos alunos (definição de requisitos mínimos, critérios de avaliação e apreciação de reclamações) e avaliação de pessoal.

Nesta altura, como veremos adiante, surgem algumas iniciativas de avaliação das escolas, confinadas praticamente à última década do século XX, como é o caso do Observatório da Qualidade da Escola e o Projecto Qualidade XXI. A IGE, por seu turno, levou a cabo a Avaliação Integrada das Escolas. A nível internacional destaca-se o estudo PISA que tem tido, reconhecidamente, um grande impacto político.

No tempo atual, em que existe a percepção dominante de que, afinal, há relação entre os resultados obtidos pelos alunos e o serviço educativo disponibilizado pela escola, Machado (2011) sustenta que, nos primeiros anos do novo século, Portugal ensaia “a década da avaliação” consubstanciada pela publicação da Lei 31/2002, que dá corpo, essencialmente, à avaliação externa, a cargo da IGE. Ao mesmo tempo, confrontamo-nos com mediatização da avaliação da escola, via publicação de “*rankings*”, com base nos resultados dos exames nacionais. De acordo com Machado, estamos, hoje, perante o despoletar de dois discursos basilares:

1º, o contraste ideologicamente comprometido escola pública *versus* escola privada, sendo a primeira, naturalmente, o antro do “facilitismo” e a segunda, naturalmente, o lugar do “esforço”;

2º, a necessidade de criar um mercado de educação, o qual só é possível quando sabemos quais são as “melhores” escolas e os pais podem escolher “livremente”, recordando aqui, o autor, o programa americano, da época Bush, *No Child Left Behind*.(2011, p. 49)

E, como acentua o investigador parafraseando Simons, “o pior que pode acontecer – como hoje está de facto, a acontecer - à avaliação é tornar-se um dogma, como se tivesse um valor intrínseco e indiscutível” como é visível “numa retórica que ressalta o truísmo da “cultura da avaliação” como panaceia para todos os problemas” (idem p. 50).

CAPÍTULO III. AUTONOMIA, AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

3.1 Os caminhos da autonomia da escola: que papel para a avaliação?

Autonomia deriva do grego *autonomía*, tendo o vocábulo significados diversos de acordo com o contexto em que se insere. Poderemos destacá-lo no sentido da possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas; para o filósofo Kant, é “a liberdade da vontade racional que só obedece à lei por ela mesma legislada” (Costa & Melo, 2004, p. 182).

E, apesar de ser apanágio da administração do ensino em Portugal apresentar componentes de forte centralização e burocracia, a verdade é que outros ventos vêm soprando, reportados por estudos internacionais ligados à educação, no sentido de transpor para as escolas a capacidade de ação e decisão independentes.

O Relatório Coleman, intitulado *Inequality of Educational Opportunity*, surgido em 1966, faz despoletar um conjunto de estudos com o propósito de “medir os efeitos reais dos programas de democratização e de integração racial levados a cabo nos Estados Unidos”. Este estudo, que abrangeu 645 000 alunos e 3000 escolas primárias e secundárias, pretendia, assim, medir a percentagem do rendimento escolar dos alunos que pode ser atribuído à escola frequentada e a parte que resulta de influências externas.

Esta investigação baseia-se no modelo de *input-output*, num tipo de abordagem, em que a escola é concebida como:

uma unidade de produção, unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeiros, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior. Os investigadores estudam em que medida as variações nos *inputs*, caracterizados pelo meio extra-escolar dos alunos, os recursos da escola e as características globais do público de alunos podem determinar variações nos *outputs* caracterizados pelas aquisições cognitivas dos alunos, geralmente medidas por testes de inteligência. (Bressaux, cit. por Barroso, 1996, p. 177)

Os resultados vieram, no entanto, evidenciar a diminuta influência dos fatores escolares (recursos escolares) nos resultados dos alunos, provocando a

descrença no potencial da execução de reformas, uma vez que, parafraseando Hodson: “*Schools make no difference!*” (cit. por Barroso, 1996, 178).

Na década de setenta, o descrédito origina uma outra vaga de estudos que contrapõe argumentos, remarcando que as escolas podem fazer a diferença. Este novo modelo explicativo centra a sua análise na escola percebida, agora, como uma organização social, escalpelizando fatores internos como, por exemplo, o clima de escola, a liderança, a gestão do tempo.

Assiste-se, nas palavras de Barroso, ao estudo de características identificadoras dos “factores de eficácia” das “escolas eficazes” e que, rapidamente, se transformam em programas de ação, ignorando “muitas vezes, os próprios limites das investigações efectuadas e as reservas que muitos investigadores colocam à sua generalização” (idem p. 179).

Dentro da diversidade dos fatores reconhecidos, há convergência na identificação de elementos propiciadores da eficácia das escolas que se radicam quer na administração da escola (estilo e modo de liderança do director), quer no apoio dado pelos pais e comunidade em geral. Elementos estes que servem de base de sustentação para as políticas defendidas pelo *school based management* de reforço da autonomia das escolas, de aumento das competências a nível da gestão por parte dos diretores, assim como da institucionalização da participação dos pais e outros elementos da comunidade nos órgãos da escola.

A partir da década de oitenta, o tradicional papel do Estado esbate-se e assiste-se, na educação, a uma cada vez maior transferência de poderes e funções, do central para o local. A escola é assumida como “um lugar central de gestão”, assistindo-se ao implementar de medidas “que procuram desenvolver a autonomia da escola na alocação e distribuição de recursos, reforçar o “sentido de gestão” no desempenho dos diversos cargos, aumentar a participação local no governo da escola, e desenvolver dispositivos de avaliação externa” (Barroso, 1996, p.172).

As raízes legitimadoras destas medidas de política educativa alimentam-se nos estudos levados a cabo sobre “os efeitos da escola” e das escolas “eficazes”, algumas delas integradas em reformas mais vastas, como é o paradigmático movimento *school based management*, implementado em alguns países anglo-

saxónicos, e cujo leme aponta no “claro sentido de introduzir a concorrência no sector público educativo” (idem p.169).

As bases do *school based management* associa a procura da “qualidade”, “eficácia”, “eficiência” da escola à injunção da lógica de mercado (competição e concorrência) na melhoria do seu funcionamento (idem p. 181).

Nesta visão de construção de um mercado da educação, a escola deve ser libertada do Estado e “gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência em que a satisfação do consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia” (idem p. 182). Este modelo tenta conciliar os benefícios do mercado através da competitividade e da racionalização económica e os benefícios da satisfação dos “interesses” coletivos (ibidem).

Conforme infere Barroso, estamos perante uma lógica de “construção de um mercado de educação”, em que “definir e controlar ‘padrões de qualidade’ para as escolas é, acima de tudo, um processo de aferir critérios de alocação de recursos, criar um referencial de competitividade e instituir um mecanismo de seleção pelos ‘consumidores’”, ou seja, a competição entre as escolas estabelece um processo de autorregulação da qualidade do sistema educativo (idem p.182).

Contudo, na opinião de Barroso (idem p.183), as origens remontam

aos processos de taylorização da organização e administração das escolas que se desenvolveram, principalmente, na primeira metade do século XX. O que mudou foram os métodos e não os critérios que serviram de base: “a escola é uma fábrica e o aluno um produto manufacturado.

Assim, neste quadro conceptual, o autor reafirma “o reforço dos mecanismos de avaliação externa, prestação de contas e de “controlo da qualidade” que parecem associadas à concessão de uma maior autonomia à escola, acabando por constituir “uma expressão de uma política de normalização e de imposição de modelos que limita a retórica da autonomia e do livre arbítrio, tão cara ao discurso neoliberal” (idem p. 182).

Na legitimação deste modelo “centrado na escola”, Barroso destaca dois grandes argumentos que se enquadram naquilo que chama o registo científico-pedagógico e o registo político-gestionário, enfocando o primeiro “nos resultados

da investigação sobre as “escolas eficazes”, e o segundo sustentando “essa legitimação “nas leis do mercado” e nas “técnicas de gestão empresarial” (idem p. 177).

Este modelo de gestão, apelidado pelo autor de “autonomia decretada”, cedo “deu lugar, contudo, ao aparecimento de uma corrente profundamente crítica dos princípios e critérios de racionalidade subjacentes às medidas de “gestão centrada na escola” (idem p. 169).

Na atualidade, na interpretação do mesmo autor, o que se destaca neste modelo de preocupação gestionária é a pretensão de “reduzir os problemas das escolas a problemas de gestão, como forma de escamotear a complexidade da escola enquanto organização e a conflitualidade ideológica, política e social a ela inerentes” (idem, p. 184). Mas, como as mudanças comportam “sempre consequências mais amplas que ultrapassam o domínio limitado da simples técnica” (ibidem), há pois, necessidade de contextualizar “as características e capacidades concretas dos sistemas humanos” (Friedberg cit. por Barroso, 1996, p. 184.)

Deste modo, não podemos dissociar autonomia da avaliação da escola, já que o grau de autonomia da escola resulta da capacidade de esta se autoavaliar e, logo, ser competente para promover a autorregulação.

3.2 À procura de uma “cultura de avaliação”

Relativamente ao atual contexto educativo, Alves e Machado lembram que

o verbo avaliar é, actualmente, recorrente na retórica político-partidária e a defesa de uma “cultura de avaliação”, em todos os sectores de acção estatal e da sociedade, tornou-se lugar-comum, sendo concomitante (colaborante?) com a expansão e consolidação do paradigma da performatividade generalizada, anunciado como traço fundamental da nossa “condição-pós moderna. (2008, p. 9)

Os mesmos reconhecem, nos países europeus, duas linhas de justificação para “o destaque atribuído à avaliação”: por um lado “a descentralização de meios”, e por outro “a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados” (ibidem).

Há trinta anos, nas palavras de Freitas, o termo avaliação, no nosso país, aplicado à educação, era praticamente desconhecido e, como tal, quase não era usado. Pelo contrário, “hoje, não só é conhecido como tem provocado grandes debates – e certamente continuará a estimulá-los” (cit.por Alaiz, 2004, p. 8).

Neste sentido, pede-se cada vez mais “qualidade” na prestação dos serviços, nomeadamente no círculo educativo, embora o conceito de qualidade seja “manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 57), como multifacetado, complexo e difícil de definir é o próprio conceito de escola, onde se dirimem múltiplos e diversificados interesses.

Neste sentido, as autoras sublinham que

o conceito de qualidade é relativo e os grupos de interesse têm diferentes prioridades e expectativas. Daí decorre, por um lado, a sua importância e riqueza, mas também a dificuldade em estabelecer formas de o mensurar, sendo esta dificuldade mais acentuada quando se reporta ao contexto educativo ou ao ensino. (ibidem)

Em consequência, e não havendo dúvidas que se exige a melhoria da qualidade, isto “pressupõe a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares”, pelo que é imprescindível, na perspectiva das autoras citadas, que haja, tanto por parte dos decisores como dos atores e agentes diretos, a necessidade de “encetar um exame atento sobre a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutindo os critérios a que esta deve obedecer e analisando os meios adequados para alcançar os objectivos estabelecidos” (idem p. 57).

Neste âmbito, “torna-se evidente o papel essencial desempenhado pelas estruturas e estratégias avaliativas dirigidas à esfera escolar, assumindo a avaliação como elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, dos seus actores no prosseguimento do trabalho educativo” (idem p.58)

Em 1989, a UNESCO/GEP apresenta a definição do conceito de avaliação como sendo “um processo através do qual os resultados são criticamente analisados no contexto dos objectivos previamente determinados”. Trata-se de um conceito tradicional, na base do qual Clímaco assume que

a avaliação desempenha uma função importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer

mesmo na do planeamento estratégico e operacional, ao fornecer informação sobre o impacto e a eficácia, ou o grau de consecução das medidas previstas. (cit. por Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p.58)

Certo é, porém, que a escola, como um palco algo diferente de todos os outros, leva a que as práticas avaliativas devam ser “distintas e diversas”. Deste modo, entendem as autoras, a propósito do sucesso da aplicação da mesma, que

a missão de avaliar terá de ser partilhada por todos os intervenientes escolares , pelo que o sucesso da avaliação das escolas, pressupõe, por um lado, que todos os agentes que nela participam – a sua gestão, o seu corpo docente e os seus actores sem funções docentes – estejam sujeitos a um sistema de avaliação do desempenho, mas que também participem activamente na avaliação dos outros, dos processos e dos resultados da escola. (ibidem)

Na esteira desta conceção, também Alves e Machado (2008, p. 11) concebem que “a avaliação deve ser participativa, uma vez que limitará o risco de um processo avaliativo permanecer periférico e permitirá aquilatar a sua legitimidade e a adesão dos intervenientes”.

Como conceito complexo que é, Figari procura clarificar a noção de avaliação em educação recorrendo às definições de Cardinet que avoca o conceito como “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”; já Stufflebeam referencia a avaliação como “o processo pelo qual se delimitam, obtêm e fornecem informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”; por fim, invoca Tourneur que expõe que o processo avaliativo pressupõe a recolha sistemática e “interpretação das observações com a finalidade de dar a conhecer o desenrolar e os efeitos de um projecto pedagógico”, enfatizando tanto “os processos como com os procedimentos” (1996, pp.33-34).

Figari elucida que, a nível metodológico, dada a complexidade da problemática, é “indispensável um quadro de referências”, pelo que a resposta deve ser procurada “na referencialização, quer dizer, na interrogação e no desvendamento de um sistema de coordenadas realizado em função do desígnio

e do desenho que os actores dele podem traçar” (*Idem*, p. 36). E parece haver anuência dos teorizadores de que não é possível a conjectura de “qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito a um sistema de referências”. Lembra, no entanto, o investigador, recordando as palavras de Ardoino e Berger, que se está perante um “sistema de referências que constituem uma óptica, um tipo de leitura, uma perspectiva de análise privilegiada” (*idem* p. 37).

No mesmo sentido, Hadji (1994, p.13), reforça esta visão, recorrendo à seguinte citação de Meirieu: “nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente”.

Do mesmo modo, Clímaco (2005, p.103) lembra a existência do “antagonismo de posições” face às questões de avaliação que “não são pacíficas, a começar pela própria definição”. Com efeito, fazendo alusão à definição do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, refere que a avaliação é um “juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto”. Esta definição leva a intuir que o objetivo do ato avaliativo é “determinar o *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise objectiva, fiável e válida”, ou seja:

objectiva- não tem interferência do modo como o sujeito vê os objectos a avaliar, ou dos seus próprios valores;

fiável- é independente do sujeito que a recolhe e dos contextos a que se refere;

válida- socorre-se de instrumentos de recolha e medida de informação, que é a que se quer recolher e medir. (*ibidem*)

Contudo, ressalta Clímaco que o uso do termo “sistemático” pressupõe que

a avaliação não resulta de observações e apreciações pontuais de uma situação ou de um objecto em análise, mas de observações e apreciações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares descritivas de uma situação ou objecto, de modo a captar diferentes perspectivas e incidências. (2005, p. 103)

Ora, segundo a autora, “a noção de “sistematicidade” é tão importante como a de “juízo” ou a de “valoração”. Para outros, contudo, são os juízos de valor os componentes fundamentais. No entanto, “os seus críticos duvidam da

confiança na objetividade do avaliador” e acentuam que os juízos de valor procedem “mais dos quadros mentais, éticos e políticos dos avaliadores do que da natureza e qualidade do objecto avaliado”, fazendo sobressair que

o risco que as avaliações podem representar para um projecto, ao ficarem limitadas aos critérios da validade e da fiabilidade, na ilusão de que anulam a subjectividade de todo o analista. (*Ibidem*)

Outros autores - salienta ainda Clímaco - consideram a definição incompleta, “por não conter nenhum elemento que liberte a formulação da noção de valor do julgamento do próprio avaliador” (idem p.104).

Deste modo, conclui a autora que há que ter em conta “a natureza complexa das organizações sociais”, o que “determina a imprevisibilidade dos seus comportamentos no modo como interagem com o contexto e os grupos”, o que não fragiliza a avaliação, antes “reforça a importância de desencadear diferentes abordagens” (ibidem).

A complexidade do conceito leva-nos à opinião de Cosme e Trindade que denotam que a avaliação das escolas é fonte de discursos inflamados que emergem como uma medalha de duas faces: uma exaltando “o seu valor miraculoso na reabilitação dessas escolas”; a outra concebendo-a como “um instrumento de legitimação da racionalidade meritocrática que hoje impregna a vida nos quotidianos escolares” (2010, p. 33).

Por seu turno, Braga relembra que a coexistência de perspetivas divergentes sobre avaliação tem como consequência a ausência de coerência na forma “como as aprendizagens, os desempenhos profissionais e também as organizações têm vindo a ser avaliadas” (2010, p.165). Neste aspeto, lança um olhar crítico sobre a perspetiva que denomina como “anxiogénica”, a qual se apoia em processos

judicativos e sistemáticos do valor ou do *mérito* de um objecto, realizadas com base num conjunto de observações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares do mesmo, no pressuposto de que, captando diferentes perspetivas e incidências de algo se fundamenta juízos válidos, de valor certificativo. (ibidem)

Em relação a esta conceção, Braga alerta e contrapõe que basta “uma breve revisão de literatura” para se concluir que a avaliação se situa

no centro de um processo partilhado de apreciação assente na recolha de um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, as quais, confrontadas com um conjunto de critérios, e de acordo com um referencial, poderão fundamentar processos de tomada de decisões, em termos de orientação, de regulação e de certificação. (ibidem)

O lado co-avaliador, onde decorrem “espaços de diálogo intersubjectivo que permitam não só ter em conta a complexidade e a dinâmica próprias das situações educativas e avaliativas e das representação de cada sujeito, mas também desenvolver o carácter formativo e formador da avaliação” (ibidem).

No mesmo sentido, quando Clímaco aborda a escola como organização que aprende, menciona a necessidade de se passar do individual para o coletivo.

A organização deve assumir aquilo que denomina como “um processo colegial”, que, como explica, é algo diferente de coletivo, para se enquadrar num nível de “actividade em grupo, no pressuposto de que o grupo ou a equipa consegue pôr em comum diferentes pontos de vista e tornar mais clara a interpretação dos dados de que dispõe, dando sentido àquilo que se faz muitas vezes por pura intuição” (Clímaco, 2005, p.180).

Estes pressupostos, em sua opinião, levam à estruturação de “uma cultura de avaliação”, entendida esta como

um processo de progressivamente consciente de produção sistemática de informação sobre diferentes facetas da ou domínios da vida da escola e de reflexão partilhada sobre essa, informação, de tal modo conduzida que possa ter efeitos em práticas futuras e afectar os resultados que se querem melhorar. (ibidem)

Simões lembra que a “dita cultura de escola não é algo que esteja ou não esteja lá: ela cria-se e modela-se com as práticas” e é sua convicção que “a autoavaliação ou mesmo a avaliação interna é a ferramenta certa” para criar na escola esse sentido coletivo se “na regulação entrar também o elemento do

conhecimento, ou seja, da informação pertinente, da reflexão orientada e das propostas sustentadas, então o acordo coletivo poderá ser possível e mais sólido, sobretudo se incluir e assumir as divergências também elas sustentadas” (2011, p. 53).

3.3 A avaliação de escola em Portugal: contexto, experiências e perspectivas sobre a autoavaliação

O Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, traça como objetivo estratégico para 2010 transformar a Europa “na economia mais dinâmica do mundo baseada no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com a maior coesão social” (Clímaco, 2005, p. 9). Como? Procedendo a uma alteração da economia europeia e desenvolvendo “um programa estimulante para modernizar os sistemas de proteção social e do ensino” (ibidem). O Conselho Europeu de Estocolmo, que teve lugar em 2001, debruça-se sobre a cooperação europeia relativamente à matéria de fomento e avaliação de qualidade dos ensinamentos básicos e secundário, tida por área crucial, sobretudo, pela crença de que a educação na Europa dos cidadãos é “uma fonte de enriquecimento pessoal, mas também um contributo para a coesão social, para a inclusão social e para a solução dos problemas do trabalho e do emprego” (ibidem).

De entre as iniciativas levadas a cabo, destacam-se as seguintes:

1994/1998 – estratégia de fomento da qualidade dos sistemas de ensino superior, através de projetos-piloto sobre avaliação da qualidade do ensino (superior);

1994- estratégia de fomento da qualidade dos sistemas de ensino secundário;

1995- criação de redes para intercâmbio de informações e de experiências de interesse comum em matéria de educação;

1997/1998- criação de redes de instituições implicadas na avaliação dos sistemas de ensino;

2000- criação de “um programa estimulante para criar infra-estruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino”. Prioridade, combater o abandono escolar precoce dos jovens e a exclusão social;

2000 – em cooperação o Conselho da União Europeia e o Parlamento Europeu – referem explicitamente “a avaliação da qualidade e, em particular, a auto-avaliação das escolas como instrumentos adequados ao objectivo de combater o abandono escolar precoce dos jovens e, de um modo geral, a exclusão social”;

2001 (fevereiro) – Através das Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu sobre a Avaliação da Qualidade da Educação Escolar gizam-se as seguintes medidas:

- incentivar a auto-avaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas... tornando os seus objetivos claros... e coerentes com outras formas de regulação;
- apoiar a formação na gestão e utilização de instrumentos de auto-avaliação, de modo a fazer com que a auto-avaliação funcione efectivamente como um instrumento de reforço da capacidade de melhoria das escolas;
- apoiar a capacidade das escolas aprenderem reciprocamente, a nível nacional e europeu, identificando e divulgando boas práticas e instrumentos, como indicadores e critérios de aferição;
- desenvolver a avaliação externa em ordem a dar apoio metodológico à auto-avaliação das escolas e a dar-lhes uma visão exterior que encoraje a sua melhoria como um processo contínuo, acautelando que não se limite a verificações puramente burocráticas.

2001 (novembro) - “foram apresentados três objectivos estratégicos com esta prioridade, subdivididos em 13 objectivos conexos para a sua concretização:

- Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na União Europeia /EU);
- Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação.

- Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação.” (Idem pp. 9-11).

Como forma de assegurar a “coerência da estratégica global”, foi delineado, nas Conclusões da Cimeira de Lisboa, um “método aberto de coordenação”, apoiado em instrumentos como, por exemplo, indicadores e critérios de referência (*benchmarks*),

estabelecidos de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-Membros e sectores, como um método de comparação das melhores práticas, implicando também a monitorização periódica, a avaliação e análise pelos pares, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca. (Conclusões da Presidência, §37, cit. por Clímaco, 2005, pp. 10-11)

Assim, perante as ambições apresentadas, no sentido de “manter e elevar a qualidade das escolas, em todos os níveis de educação”, a autora lembra que “a avaliação nas suas componentes externa e interna, adquirem um notável destaque” (idem p. 11).

Nesta perspetiva, seguimos Alves e Machado quando afirmam:

Conhecemos, hoje, o peso das influências e das pressões das instâncias internacionais na convergência entre modelos de gestão e regulação dos sistemas escolares, que conduzem a uma substituição progressiva da verificação da conformidade pela avaliação ou meta-avaliação, por se entender que esta é a forma mais útil e eficaz de controlar e regular os sistemas escolares. (2008, p. 11)

Deste modo, a procura da qualidade, como afirma Freitas, tornou-se “a pedra de toque” dos discursos políticos-educativos”, abrangendo “com diversos graus de envolvimento” todos os agentes mais diretamente ou indiretamente envolvidos no campo educativo” (2010, p.123).

E, neste contexto, a autoavaliação da escola pública, em Portugal, ganhou imenso protagonismo, sendo assumida como um elemento de mudança, traçando a sua rota no sentido da melhoria organizacional e da gestão, promotora de uma

“cultura profissional colaborativa” e base para a construção dos alicerces de um leque de oferta formativa adequado à territorialidade de cada uma.

Na opinião de Machado, exigir do processo avaliativo “um trabalho de negociação e de consensualização em torno da definição dos referenciais de análise, pressupõe a partilha da informação como valor central e aponta para uma actividade de interpretação intersubjectiva e plural da realidade considerada”. A AAE pode assumir-se, assim, como “meio privilegiado de re-politização da escola e do serviço que presta, contribuindo para o aumento da inteligibilidade da ação desenvolvida” (Machado, 2010, p.28).

Em Portugal, a legislação reguladora do processo de autoavaliação, como dizem Leite e Fernandes, remonta há cerca de uma década. Todavia, e partindo do pressuposto de que está na mira de todos os agentes envolvidos a melhoria do funcionamento da “engrenagem” da organização, estas autoras questionam a razão pela qual o processo avaliativo não atingiu, ainda, um grau de sistematização que permita ser o mentor de “pistas para o planeamento e concretização dessa melhoria” ambicionada por todos (Leite & Fernandes, 2010, p. 59).

As explicações poderão estar no facto de, ainda, não se ter conseguido inculcar “uma cultura de auto-avaliação” nas escolas, uma vez que é opinião de diversos autores que se trata de um processo nascido do “centro para a periferia”, partindo da Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro, mas sem que, concomitantemente, os motores locais arrancassem e acompanhassem essa dinamização potencialmente geradora da melhoria organizacional (ibidem).

Outros apontam para a excessiva absorção dos docentes nas tarefas do quotidiano, o que não lhes permite libertar tempo para “a recolha de dados” que cimente esses planos de ação. Falha, no dizer de Leite e Fernandes, a institucionalização de “uma cultura de auto-avaliação e, quando ela é desejada, existem poucos recursos e condições para a concretizar”, ou seja, a semente, ainda, não germinou (ibidem).

E, se sementes há que germinaram, elas encontraram “impulsionadores externos” e/ou um “amigo crítico” que permitiram o seu desenvolvimento ou, ainda, de acordo com as mesmas investigadoras, foram fruto “de ações de

formação contínua”, enquanto esta formação não foi espartilhada “em dois terços”, “privilegiadamente, no domínio da didática” (idem p. 67).

Concluem Leite e Fernandes que é no âmbito da avaliação externa, promovida pela Inspeção Geral de Educação (IGE), que tem como pano de fundo o cenário da Lei 31/2002, que as escolas foram “impelidas” a incrementar “uma cultura de auto-avaliação”, o que, no seu entender, “não foi (ou foi pouco) conseguido”. Contudo, escolas houve que fomentaram processos de auto-avaliação “com origem interna”, amparados pelo designado “amigo crítico” (idem p. 69).

Neste âmbito, Braga é de opinião que “envolver e agir” se assumem “como meta dos processos de auto-avaliação das escolas” e deve ser preocupação central dos decisores “aumentar o envolvimento e a motivação dos elementos da comunidade através do fornecimento de informação sobre os processos e os resultados, e da assunção do *objecto* avaliado como um bem público”. Mas, também, é sua missão fazer progredir, através da ação, o “é” e, para tal, “é preciso fazer acompanhar a informação fornecida de uma leitura crítica dos dados e propor cenários alternativos para a acção subsequente, em função das *conclusões* que se apresentam” (2010, p. 167).

Deste ponto de vista, a mesma autora considera que as equipas de autoavaliação devem ser assessoradas por “equipas de investigadores especializados”, prática benéfica “em processos que se querem de qualidade, assumindo que a preparação profissional dos avaliadores e a sua perícia na recolha, análise e interpretação de dados é um factor fundamental de qualidade” (idem p. 169).

No mesmo sentido asseveram Alves e Machado:

como é sabido, a condução de qualquer processo de avaliação não é trivial e, exige uma boa preparação dos avaliadores, que, para além do domínio das técnicas básicas da investigação avaliativa, precisam de ter algum domínio sobre as condições de construção dinâmica de processos socioculturais, científicos e pedagógicos, com os múltiplos factores que os intersectam. (2008, p. 10)

Assim, o processo de autoavaliação, nas palavras de Bolívar (cit. por Leite & Fernandes, 2010, p. 61) é “uma oportunidade para capacitar “a escola para se auto-renovar”, sendo que só a sua verdadeira institucionalização, a tal “cultura avaliativa” introduz verdadeiros processos de mudança”.

Em Portugal, como já foi referenciado, é com a Lei da Bases, em 1986, que se situa o lançamento da avaliação do sistema, pese embora elaborada em termos globais, a partir do seu artigo 49º. Mas a AAE é estatuída, apenas, mais de uma década após, através da Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro, que regulamenta o sistema de avaliação do sistema educativo não superior, ressaltando que a avaliação se sustenta na “base da auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas e na avaliação externa” (capítulo II, artigo 5º).

Neste normativo, a autoavaliação assume um cariz de obrigatoriedade, explicitando um verdadeiro roteiro assente nos seguintes “termos de análise”:

Quadro 1 - Lei 31/2002 de 20 de dezembro

Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro
Capítulo II – artigo 6º
Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
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;
Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação;
Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens;
Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Este processo de avaliação interna (autoavaliação) nas escolas provém frequentemente do impulso criado pelo processo da avaliação externa que se torna “num dispositivo gerador de dinâmica de auto-avaliação, mais do que um mecanismo de regulação do sistema” (Leite & Fernandes, 2010, p. 62).

Ora, a abordagem de uma escola a ser submetida à avaliação externa exige previamente diversa documentação, a citar:

- resultados escolares e modos como são avaliados

- relação da escola com as famílias
- constituição de equipas de auto-avaliação
- procedimentos seguidos na avaliação institucional
- dificuldades em concretizar ou manter práticas de avaliação interna

Constata-se, ressalvadas as devidas exceções, escolas que desenvolvem já “uma cultura de avaliação”, mas que, mediante o tratamento dado a estes focos e perante os registos apresentados pela maioria das situações observadas, se “evidencia um registo discursivo de carácter predominantemente descritivo, marcado por sentidos de enunciação, mais do que por registos que traduzam uma reflexão sobre o vivido que, por isso, induza processos de melhoria” (idem p. 67).

Daqui decorre estar a autoavaliação praticada assaz distante dos objetivos almejados por este processo, focalizando-se no reconhecimento dos pontos fortes e fracos e na capacidade por parte das escolas para “mobilizar e desenhar um processo de melhoria ou desenvolvimento”. Apesar de tudo, é preciso não esquecer que é necessário “repensar as condições que são dadas às escolas para desenvolverem procedimentos avaliativos sustentados e sustentáveis” e “conhecimentos existentes que possam apoiar essa concretização” (idem pp.63-64).

Mas, só após oito anos da publicação da Lei 31/2002 de 20 de dezembro, que implementa a obrigatoriedade da AAE, “se assiste a movimentos internos nas escolas que revelam uma atenção a esta componente”, o que denota falta de atuação do sistema político na implementação desta prática e permite também reconhecer que a atuação das escolas se faz partindo do vasto conhecimento que têm da lógica da atuação do sistema político. Assim, apenas atuam dando prossecução à prática da autoavaliação quando coagidas de “forma directa” pelo poder central, ou de “forma indirecta por via da avaliação externa” (idem p.68).

A análise do normativo e dos referenciais da IGE, assim como dos documentos emitidos pelos agrupamento/escolas, permite concluir que existe uma certa convergência entre “o olhar externo” e “o olhar interno”. É notório que já há “dinâmicas de auto-avaliação” estabelecidas, embora apenas no âmbito da dimensão dos resultados escolares, “mas que têm vindo a ampliar-se a outras dimensões” (idem p.69).

Simões, por seu turno, é assertiva quando afirma que “a autoavaliação gera desconfianças, enquanto estratégia de autojustificação ou autopromoção, num cenário por nós designado por “retratos para expor”, visível, sobretudo, “quando decorrem da obrigatoriedade perante a avaliação externa”. É, pois, necessário ter me conta que,

não sendo a objetividade o caminho de todas as coisas, nem o prestar contas pela conformidade o único sentido da regulação, pensamos que será precisamente nas intersubjetividades que se deverá fazer a triangulação das verdades e a sustentação de qualquer caminho autónomo. A avaliação deve ser objetivada, mas as suas componentes integrantes de autoavaliação devem deixar ecoar todas as subjetividades”. (2011, p. 54)

Neste âmbito, Simões distingue os conceitos de avaliação interna e autoavaliação, pese embora considerá-los “conceitos muito aproximados”. A autora designa, então, por avaliação interna “o dispositivo autónomo, normalmente global e integrante das várias componentes organizacionais, destinado sobretudo a produzir informação e divulgá-la”, enquanto a autoavaliação “será um processo mais profundo, normalmente mais focalizado e restrito, que procura transformar a informação em conhecimento e este em proposta de ação” (ibidem).

Por outro lado, com base num enquadramento da avaliação assumida como “instrumento de regulação política”, através do controlo de metas e de resultados”, Barroso distingue “a avaliação interna (ou autoavaliação) ” da “avaliação externa ou (heteroavaliação) ”. Além disso, sustenta que “a avaliação externa deve ser vista e praticada de maneira independente em relação à autoavaliação”, o que, em seu entender, não acontece em Portugal, já que enferma de uma visão de sobreposição das duas (2011, pp. 47-48).

Desta forma, o autor diferencia a autoavaliação, colocando-a no patamar do “conhecer para agir”, com uma função essencialmente “descritiva”, que visa “promover a informação e a participação dos diferentes atores, internos e externos, e contribuir, deste modo, para o desenvolvimento organizacional. É, pois, um modo de mobilizar o trabalho em equipa e reflexivo, tanto em relação a

desempenhos pessoais como organizacionais, promovendo o exame crítico de processos para arquitetar práticas de melhoria e “para a formação individual, coletiva e organizacional”. Daí resulta, segundo o mesmo autor, que a própria avaliação docente deve estar integrada na autoavaliação da escola (ibidem).

Barroso sublinha que a autoavaliação não pode ser vista “como uma fase inicial do processo de avaliação externa”. Esta última deve ser assumida

sobretudo, como uma avaliação de controlo, integrada num mecanismo de prestação de contas às entidades que tutelam a escola e à sociedade em geral, em nome da qual a administração pública deve atuar. A sua função é verificar a conformidade dos processos e/ou dos resultados em relação às normas e a “*standards*”. Os seus referenciais são definidos pelas autoridades públicas. (idem p. 48)

Pelo contrário, a autoavaliação deve basear-se em referenciais internos, construídos a partir de opções políticas próprias, com as quais se consagra o princípio da autonomia previsto, pela primeira vez do ponto de vista normativo, no Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro (Regime Jurídico de Autonomia da Escola), onde aparece pela primeira vez a referência ao Projeto Educativo de Escola.

Assim, no seu Preâmbulo, pode ler-se que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um Projecto Educativo próprio, construído e executado de forma participada, dentro dos princípios da responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações e apoio da comunidade em que se insere”, concretizando-se na “capacidade de elaboração e realização de um Projecto Educativo em benefício dos alunos com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (Parte 1 art.º 2º).

No entanto, na opinião de Clímaco,

quando as escolas se voltam para as comunidades locais em busca de cooperação e apoio, o que quase sempre as move são projectos individuais incorporados no seu projecto global, todo ele identificado e definido internamente, sem que os interesses e as prioridades

locais tenham sido minimamente envolvidos e considerados nesse processo de identificação e construção. (2005, p. 52)

Delimitada a linha dorsal, através do Decreto-Lei 43/89, é criado um programa nacional de avaliação das escolas. Subsequentemente, definiram-se os referenciais de autoavaliação e avaliação externa e promoveu-se a fase piloto. A partir de 2007, a responsabilidade para dar sequência a este programa passa a ser competência da IGE.

Pretende-se, através da avaliação externa, promover o processo de autoavaliação das escolas. Formosinho e Machado perspetivam “a avaliação como dimensão da autonomia das escolas concebidas como organizações que se inserem na comunidade” (2010, p. 41).

Assim, partindo da análise da evolução da autonomia da escola pública portuguesa, os investigadores reconhecem as seguintes fases:

Quadro 2 - Fases da evolução da autonomia da escola pública portuguesa

Dimensões da autonomia da escola “autonomia decretada”	
A dimensão formal (organizacional)	<p><u>Órgãos de administração</u> 1998- correspondente ao arranque, com a representação dos pais e elementos da comunidade educativa num órgão de administração, Assembleia de Escola, que em 2008- alteração da designação da Assembleia de Escola, denominado, agora, Conselho Geral;</p> <p><u>Órgãos de gestão</u> 1998- diretor ou conselho executivo; 2008- diretor.</p> <p><u>Instrumentos basilares</u> 1998 - projeto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades; 2008- o orçamento.</p>
A dimensão territorial	<p>1996-2008 – Criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP); 1997-2004 – Formação de agrupamentos de escolas</p>
A dimensão avaliativa	<p>1999 – o “programa de avaliação integrada” 2002- o programa emergente do Decreto-Lei nº 31,20 de dezembro</p>
A dimensão curricular	<p>2001 – Decreto –Lei nº 6, de 18 de janeiro, “nova forma de organização e gestão e as 3 novas áreas curriculares não disciplinares” e “a gestão local flexível do currículo nacional” (PCE, com adaptação à escola e PCT, adaptação à turma).</p>

Áreas não contempladas para o exercício da autonomia: o recrutamento, por parte da escola, dos recursos humanos e ainda o exercício da autonomia a nível da área financeira de equipamentos e instalações

É evidente que a vertente avaliativa entronca na autonomia cada vez mais alargada que o Estado atribui às escolas, resultando da reconfiguração do seu papel enquanto agente de regulação da educação. É daí que deriva a exigência da apresentação, por parte do atual diretor de “um projecto de intervenção na escola” (Decreto-Lei nº 75/ que define o regime de autonomia, administração, e gestão escolar), pese embora a necessidade do envolvimento de toda a comunidade educativa “nas fases de concepção, de implementação e de avaliação” assim se chegará à “internalidade”, à territorialização, num processo que é de âmbito nacional (idem p. 48).

Nesta linha de pensamento, Simões salienta que a autoavaliação não decorre “de qualquer alinhamento situacional em termos de políticas centrais”, pelo que “só a autoavaliação pode ser usada como instrumento de autonomia: Projeto Educativo, Projeto Curricular, Regulamento Interno serão instrumentos de gestão, que só se poderão configurar num cenário de autonomia se tiverem relação forte com um dispositivo interno de avaliação” (2011, p.53).

De acordo com Formosinho e Machado, a autonomia provoca “maior responsabilização e a prestação de contas” das escolas à administração e à comunidade, a quem “fornece a informação necessária aos actores sociais”. Para a administração representa a “substituição da gestão directa e centralizada pela regulação”. A cada escola é facultada a hipótese de proceder à “sua diagnose”, permitindo-lhe identificar as estratégias mais adequadas de melhoria (2010, pp.42-43).

3.4 A autoavaliação em Portugal: uma perspetiva diacrónica sobre as principais experiências

Formosinho e Machado referem que a avaliação externa das escolas deve resultar da ação/energia derivada do processo de autoavaliação das mesmas, com a participação de todos os seus agentes, sendo o objetivo básico “a

prestação de contas”, o que não obsta a que, por inerência, a avaliação seja um ponto de partida para o gerar de planos de melhoria que promovam o desenvolvimento organizacional da instituição, uma vez que à escola incumbe, “qualidade”, “exigência”, “responsabilidade”, “credibilidade” (idem pp. 46-47).

A autoavaliação, apesar de envolta em “todos os condicionalismos externos”, também é o espelho de “todas as vontades internas, feitas de ideias, interesses e história” (ibidem).

Em suma, como se lê no normativo nº 31/2002, de 20 de dezembro, é solicitado à escola que impulse “uma cultura de melhoria continuada, da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos”. Neste sentido, as escolas, apesar de não escaparem às flutuações estruturais, ancoram-se nos “referenciais estruturantes que têm ditado a sua solidez institucional, traduzidos em práticas persistentes” e, salienta Simões, “é esta sua natureza que lhe permite e legitima uma vocação autonómica, única forma de responder à complexidade, sem partir pelo fio apertado da norma” (2011, p.55).

É neste esquema teórico que a investigadora concebe uma escola inevitavelmente portadora de “duas ferramentas – o conhecimento e a ação coletiva -” geradoras de competências coletivas de que as escolas são portadoras, de forma mais ou menos estruturada e que poderão emergir “precisamente através dos processos de autoavaliação”, como destacamos no quadro 3 (idem p.56):

Quadro 3 - Competências coletivas emergentes dos processos de autoavaliação da escola

<ul style="list-style-type: none"> • Competência do inconformismo intelectual, da curiosidade e do impulso científico;
<ul style="list-style-type: none"> • Competência da generosidade, do pôr em comum, do viver o projeto coletivo com interrupção do “eu” e a assunção do “nós”;
<ul style="list-style-type: none"> • o sentido prático e as boas faculdades reativas dos docentes (competência prática) construindo uma rede orientadora das ações coletivas (competência cognitiva) e, simultaneamente, refletora dos rumos para qualquer interessado consultar e se localizar;(competência ética)
<ul style="list-style-type: none"> • Competência da autoestima e da defesa do respeito e estima social;

Como já referimos, é com a aprovação da Lei n.º 31 /2002 que se desenha o programa para a avaliação externa e autoavaliação das escolas públicas. O normativo aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior, incrementando o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE). Esta lei estipula que o sistema de avaliação deve, em consonância com os projectos e estudos desenvolvidos a nível internacional, desenvolver programas que possibilitem aferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional. No entanto, é preciso não esquecer que, antes e depois de 2002, “o sistema educativo português foi o palco de aplicação de múltiplos programas, projectos e dispositivos de auto-avaliação e de avaliação externa das escolas e o campo de inúmeras experiências e realizações” (CNE, 2005, p. 36). É o caso das experiências que se enumeram a seguir:

Observatório da Qualidade da Escola

O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) teve como foco fomentar a autoavaliação e surge no âmbito do PEPT (Programa Educação para Todos), cuja finalidade se reportou à “promoção da escolaridade básica de nove anos e de combate ao abandono escolar e ao insucesso escolar no ensino básico” (idem p. 36).

Foi um mecanismo inspirado em estudos internacionais como o “Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre *Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas*” (ibidem)

Assim, em 1999, este programa abrangia mais de 1000 escolas com o 2º e 3º ciclos do ensino básico e perseguia os princípios de “promoção da qualidade da escola, a promoção da autonomia das escolas, a introdução de uma reforma cultural na gestão nas escolas e a produção de informação sistemática sobre as escolas” (PEPT, cit. por CNE, 2005, p.37) na prossecução dos seguintes objetivos:

- “apoiar as escolas na organização da informação sobre si mesmas,
- estabelecer critérios comuns e estimular o desenvolvimento de um discurso de avaliação e de auto-avaliação,
- tornar a informação útil,
- aumentar a capacidade de observação e de interpretação dos actores,

- desenvolver processos interactivos de reflexão e comunicação dentro da escola e entre esta e o sistema educativo e social.” (idem p. 36).

Este programa desenvolveu a sua ação em volta de 18 indicadores que permitiu uma larga abrangência das dimensões da escola, incidindo, por exemplo, sobre 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.

Projeto Qualidade XXI (1999-2002)

Este projeto foi levado a cabo com base no Projeto-Piloto Europeu sobre Avaliação da Qualidade na Educação Escolar, sendo seu promotor o Instituto da Inovação Educacional (IIE).

Neste projeto, foram incluídas não só escolas do 2º e 3º ciclos, como também escolas secundárias. Era um projeto que contava, em cada unidade orgânica, com um “grupo monitor”, sendo responsáveis pela sua concretização os “grupos de ação”. Contava, ainda, com apoio externo de um consultor que fazia o acompanhamento do processo, denominado de `amigo crítico` (idem p. 38).

A balizar a sua atuação foram gizados os seguintes objetivos:

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

Este projeto teve como base o cruzamento de um conjunto de valências, a saber: “resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto” (ibidem).

Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002)

Este projeto da responsabilidade de IGE começou no ano letivo 1999/200 e teve o seu término no ano letivo 2001/2002.

Estabelece as suas raízes na experiência desenvolvida pelo Observatório da Qualidade da Escola e do Projecto Qualidade XXI, assim como outras ações levadas a cabo pela própria IGE.

Desta vez, o seu alvo foram as escolas de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, tendo os seguintes princípios orientadores: “intervenção estratégica e integrada (contempla as diversas facetas da realidade escolar – meios, processos, resultados e actores, é realizada por equipas de inspectores), intervenção intencional, convergência de interesses (externa e interna) e intervenção com consequências” (idem p. 39).

Este programa prosseguiu os seguintes objetivos:

- “valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos;
- devolver informação de regulação às escolas (...);
- induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa,
- consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os actores;
- criar níveis elevados de exigência no desempenho global de cada escola
- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo (...);
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional (...)” (ibidem).

No cerne da análise das escolas, está a avaliação dos resultados da aprendizagem, tendo em conta o enquadramento socioeconómico e foram observadas “três grandes áreas temáticas: organização e gestão; educação, ensino e aprendizagem; clima e ambiente educativos” (ibidem).

Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001)

Uma outra experiência contou com a participação de quatro escolas profissionais: Agrícola de Serpa, de Setúbal, da Região do Alentejo e Beira-

Aguieira. Neste caso, tratou-se de um programa aplicado ao ensino profissional, sob a coordenação da Associação Nacional das Escolas Profissionais, tendo contado com o apoio do Programa Leonardo da Vinci e promovido no contexto de uma parceria que juntou “sete instituições portuguesas e quatro instituições de formação de França, Reino Unido (Escócia) e Dinamarca”.

Este projeto pretendeu alcançar como meta final a “construção de um Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional” que contasse com a aceitação quer dos “agentes económicos e sociais, como as “instituições públicas tutelares” (ibidem).

Nesse sentido, os objetivos assumidos foram os seguintes:

“ - Identificar Modelos de Certificação da Qualidade já existentes, a partir da experiência dos parceiros internacionais e nacionais.

. - Elaborar uma proposta de Modelo de Certificação da Qualidade para o Ensino Profissional, suportado por um conjunto de instrumentos adequados à sua implementação.

. - Promover, junto das escolas, a ideia da Qualidade como possibilidade de melhoria do subsistema educativo.

- Aplicar o Modelo proposto, às Escolas Profissionais, através de metodologias de investigação - acção, que conduzam ao aperfeiçoamento do mesmo.

- Creditar o Modelo junto de diferentes actores com fortes responsabilidades, quer no Sistema Educativo, quer na Certificação da Qualidade, quer ainda no mundo empresarial.

- Avaliar o projecto e disseminar os resultados junto de redes nacionais e internacionais, ligadas ao ensino profissional e ao mundo do trabalho” (ANESPO, cit. CNE, 2005, pp. 39-40).

A análise elegeu quatro aspetos primordiais: “gestão e direcção, estudantes, prática de formação e controlo e avaliação da qualidade”, ao mesmo tempo que seleccionou “quatro categorias de referências de qualidade: concepção, operacionalização, implementação e aquisição (ibidem, p. 40).

Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000-...)

Trata-se de um projeto de autoavaliação e melhoria, experienciado no Ensino Particular e Cooperativo, que envolveu 46 escolas ligadas à Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP).

Arquitetado através de uma parceria entre a AEEP e a QUAL (Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda.), teve como objetivo proporcionar o desenvolvimento de um programa de autoavaliação através da utilização do Modelo de Excelência da EFQM (*European Foundation for Quality Management*) (ibidem).

Para o desenrolar do processo, cada escola dispunha de um “*Animador de Melhoria*” e instituída uma equipa de autoavaliação, corroborada pelo apoio de um “consultor da QUAL” (ibidem).

Para a análise do estabelecimento de ensino, usaram-se “30 subcritérios” ordenados “em nove critérios”: liderança, política e estratégia, pessoas, parcerias e recursos, processos, resultados - clientes, resultados - pessoas, resultados – sociedade e resultados - chave do desempenho” (ibidem).

A nível de objetivos, destacam-se os seguintes:

- estimular a melhoria contínua das escolas, pela identificação da áreas onde é necessário melhorar,
- partilhar a experiência, os conhecimentos e as “boas práticas”.

Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-....)

Programa articulado pela Fundação Manuel Leão, com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, vai buscar as suas raízes ao modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, criado pela *Fundación Santa Maria*, de Espanha.

Constituem elementos da operacionalização do projeto “uma equipa de coordenação” pertencente à Fundação Manuel Leão e uma equipa diminuta de docentes de cada escola “que acompanha e coordena o processo.(idem pp. 41-42)

O modelo caracteriza-se por englobar “quer as dinâmicas de auto-avaliação, apoiadas por mecanismos externos e independentes de recolha e tratamento (inicial) da informação, quer uma visão integrada dos processos avaliativos” (Azevedo, cit. por CNE,2005, p.41)

O projeto destaca na sua implementação dimensões como: “contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica e resultados escolares dos alunos” (idem p. 42).

O programa AVES apresenta um quadro de referências construído em oito princípios guias:

- “formatividade, não controlo ou supervisão,
- longitudinalidade - decorre ao longo de três anos,
- participação voluntária das escolas,
- integração,
- garantia de confidencialidade,
- valor acrescentado de cada escola,
- articulação da avaliação externa (equipa externa) com a avaliação interna (equipa interna),
- as escolas como organizações aprendentes.” (CNE, 2005 p. 42)

Como objetivos, o programa apresenta:

- conhecer os processos educativos de cada escola,
- descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos da organização escolar,
- analisar o impacto das mudanças,
- analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem,
- permitir que cada escola analise os resultados obtidos e os compare com outras escolas com características similares,
- elaborar modelos explicativos da informação obtida,
- colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria,
- conhecer melhor os factores da qualidade da educação, em Portugal.” (idem pp. 41-42).

Mais recentemente, podemos ainda mencionar a atividade

Efectividade da auto-avaliação das Escolas (2005 - ...)

Entre Abril de 2001 e Março de 2003 decorreu *The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education* integrado no programa Effective School Self-Evaluation (ESSE). Este projeto europeu contou com a presença da IGE. Foram escrutinadas 38 escolas de 14 países europeus e as conclusões estão plasmadas nos respetivos relatórios nacionais:

O programa ESSE deu corpo aos seguintes objetivos:

- “conhecer as práticas de auto-avaliação,
- definir um conjunto de indicadores pertinentes para avaliar a qualidade,
- construir um quadro de referência e uma metodologia comum de avaliação externa da autoavaliação (*meta-avaliação*),
- articular a prestação de contas e a promoção da melhoria (as escolas podem testar as forças e as fraquezas do seu processo de auto-avaliação e as autoridades podem acompanhar e verificar a fiabilidade dos processos de auto-avaliação” (idem p.42).

Englobado “no seu programa de Aferição”, a IGE utilizou as ferramentas adaptadas do ESSE, desenvolvendo atividades no âmbito da avaliação externa “sob a modalidade de meta-avaliação, que procura, em cada escola, a resposta a esta pergunta: “Qual é a efectividade da autoavaliação que a escola faz da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que presta, por forma a desenvolver acções que contribuam para reforçar os seus pontos fortes e superar os pontos fracos?” (IGE, cit. por CNE, pp.42-43).

As equipas atuam com dois inspetores, apresentando uma duração máxima de dez dias. As conclusões inferidas são comunicadas às escolas.

As atividades apresentam como objetivos:

- “Identificar aspectos-chave na aferição da auto-avaliação enquanto actividade promotora do desenvolvimento das escolas;
- Desenvolver uma metodologia inspectiva de meta-avaliação [...];
- Promover nos estabelecimentos de educação e ensino uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade, mediante uma atitude crítica e de autoquestionamento, tendo em vista a qualidade dos processos e dos resultados;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico;

- Acompanhar o desenvolvimento de dispositivos externos de suporte à autoavaliação nas escolas” (IGE, cit. por CNE, p.43).

Com uma previsão de intervenção em 250 escolas, entre 2005-2007, o grande objetivo deste processo foi o de alcançar “tanto um ponto de situação sobre a auto-avaliação das escolas e como a definição de uma metodologia de metaavaliação” (ibidem).

Há, pois, já um longo caminho traçado em Portugal a nível da avaliação de escola, embora, paradoxalmente, apesar da sequência de aplicação de programas, por vezes mesmo em articulação com a esfera internacional, é evidente, segundo Formosinho e Machado, a “falta de continuidade nas instituições e nos programas, com alterações frequentes de rumo, de condições, com um (re)fazer que dá a impressão que se está sempre a começar do princípio” (2010, p. 44).

Esta notória “incongruência” pretende ser colmatada com a aplicação do Programa de Avaliação Externa das Escolas, cuja iniciativa pertence ao Ministério da Educação, desde 2007, sob a alçada da IGE. O programa tem por base “os referenciais de auto-avaliação e avaliação externa, construídos pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escola (GTAE) (Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de Maio).

A base de atuação do GTAE, espelhada em todas as notas introdutórias dos relatórios elaborados, estabelece os seguintes princípios:

ouvir e observar cada escola ou agrupamento de escolas, recolhendo evidências que permitam identificar pontos fortes e fracos do seu desempenho, bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar, com vista a ser disponibilizado um conjunto de informações que constitua um instrumento de regulação interna e de prestação de contas sobre a qualidade dos desempenhos escolares, indispensáveis à administração e à sociedade em geral. (cit. por Formosinho & Machado, 2010, p.45)

Da análise do objetivo do PAEE (Programa de Avaliação Externa das Escolas), ressaltam as duas vertentes que parecem ser fulcrais ao desenvolvimento de qualquer processo avaliativo: por um lado, o pendor formativo

da avaliação, fundamental para a “gestão estratégica das escolas”; por outro, a vertente “prestação de contas”, estimuladora da maior responsabilização face à administração e à comunidade.

Projeto de Avaliação em Rede (PAR)

Surge na sequência de um conjunto de atividades formativas, no âmbito da autoavaliação de escola, levadas a cabo pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, no decurso do ano letivo de 2007/2008. Estas ações permitiram diagnosticar no processo de autoavaliação de escola áreas a necessitarem de intervenção, de molde a incrementar e disseminar o mesmo. Assim, foram identificadas duas áreas, nomeadamente a importância da formação e da partilha de experiências, não só entre os diferentes elementos das escolas, como entre estes e os investigadores.

Neste contexto, toma corpo o Projeto de Avaliação em Rede (PAR), com início em 2008. No dizer de Alves (2008, s/p),

a principal finalidade é a de criar uma comunidade de aprendizagem que desenvolva um dispositivo de auto-avaliação contextualizado, que permita o desenvolvimento de aprendizagens significativas que sejam úteis, entre outros, à melhoria do processo de desenvolvimento curricular. Assim, o PAR é uma iniciativa que surge da necessidade, quer de formação dos responsáveis, na escola, pela auto-avaliação, com incidência nas questões curriculares, quer da criação de uma rede de partilha de experiências que quebre o isolamento que ainda persiste nas nossas escolas.

A sua estrutura comporta duas fases: “numa primeira fase, desenvolver uma formação que habilite os actores a desenvolver o seu dispositivo de auto-avaliação e, numa segunda fase, promover a troca de experiências entre os actores e avaliar os seus procedimentos” (ibidem).

3.5 O papel da IGE nas práticas de autoavaliação de escola

Refletindo sobre a atividade IGE, Almeida assevera que, em 2009, 28% da atividade da IGE debruçou-se sobre a atividade avaliativa nas escolas, uma vez que o objetivo deste organismo oficial é “contribuir para o desenvolvimento organizacional nas escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”, não esquecendo que esta atividade é feita numa perspetiva de reflexão e “aperfeiçoamento contínuo”.

A aplicação do programa nos agrupamentos e escolas (designadas como Unidades de Gestão) permitiu inferir as seguintes conclusões:

- “apenas um quarto das apreciações denota um trabalho de qualidade elevada”,
- foi notório que as maiores debilidades foram encontradas a nível “da não definição de referenciais de avaliação, falta de planeamento e de sistematização das actividades de avaliação”, a que se adita
- “o facto de as escolas não avaliarem as consequências das suas decisões e acções” (IGE, 2010, p. 8).

Como complemento desta atividade afeta à aferição da qualidade da autoavaliação, procedeu-se à sinalização e relato de experiências de avaliação interna com base no projeto SEQuALS (Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools), cuja filosofia é a “aceitação de diversidade de práticas”.

Em 2006, o Grupo da Avaliação das Escolas projetou o atual modelo de Avaliação Externa que, após a fase piloto, com implementação em 24 escolas, passou para a alçada da IGE. O processo foi delineado com carácter plurianual, a partir de candidatura, mas, em virtude da insuficiência das mesmas, “procedeu-se à escolha das escolas avaliadas”, tendo sido produzidos critérios pré-fixados e o recrutamento feito “com a anuência das próprias escolas” (Almeida, 2010, p. 158).

Todas estas atividades, como declara Almeida, versaram a procura da “melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, numa perspetiva reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo”(idem p.157). Em resultado deste trabalho, foi publicado o documento *Programa Acompanhamento, Auto-Avaliação das Escolas*

2010, onde são apresentadas “considerações sobre o processo de organização da auto-avaliação”.

Gizando a sua ação pelo programa testado em 2006, a IGE desenvolveu, entre abril e junho de 2010, o seu programa a nível da avaliação externa, cuja ação se direcionou para a Avaliação Externa das Escolas (AEE). Partindo da matriz delineada (figura 4), a IGE, fez o acompanhamento da autoavaliação das escolas e alicerçou a análise do desempenho das escolas num quadro que abarca cinco domínios:

- 1- Resultados
- 2- Prestação de serviço educativo
- 3- Organização e gestão escolar
- 4- Liderança
- 5- Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola
 - 5.1 Auto-avaliação
 - 5.2 Sustentabilidade do progresso

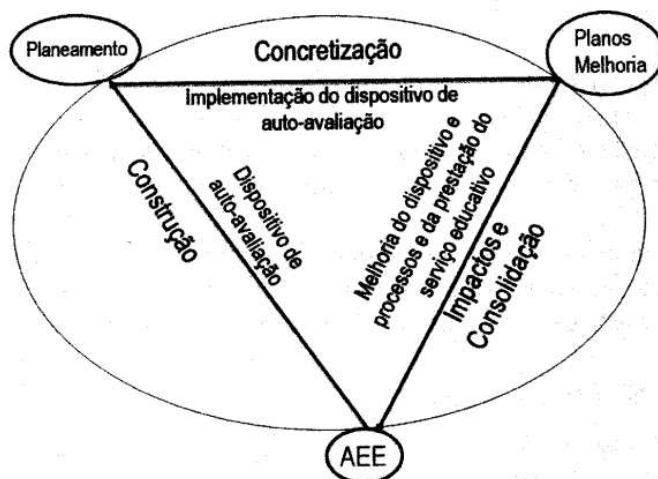


Figura 4 - Matriz da atividade da autoavaliação das escolas (IGE, 2010, p.46)

O quinto domínio é aquele que maior relevância tem a nível do Acompanhamento, Auto-Avaliação de Escolas e é aquele que emerge com classificações mais baixas, o que permite à equipa depreender que “é no

processo de auto-avaliação e auto-regulação” que as escolas evidenciam maiores dificuldades (IGE, 2010, p. 9).

No referente à autoavaliação, que por natureza se apresenta “mais plural e de caracterização mais difícil”, teve-se em conta, essencialmente, a sua capacidade de “articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da auto-avaliação”. Torna-se, assim, possível realçar “a relação da avaliação externa com a auto-avaliação, designadamente numa perspectiva de efetividade da avaliação e de capacitação institucional das escolas”, de molde a promover o incentivo de “práticas e dispositivos de auto-regulação”, que lhes proporcione elementos e instrumentos para a promoção da “prestação de contas e a procura da melhoria” (idem, p. 5).

Na prática, o trabalho desenvolveu-se de acordo com os seguintes objectivos, a saber:

- (i) apreciar os procedimentos de auto-avaliação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa;
- (ii) identificar os efeitos das medidas tomadas;
- (III) sinalizar os aspectos mais ou menos conseguidos, no que concerne à auto-avaliação e
- (IV) contribuir para a consolidação das práticas de auto-avaliação.

O trabalho desenvolvido permitiu extrair as seguintes conclusões:

- ✓ Diversidade de situações
- ✓ Pluralidade de caminhos
- ✓ Diversidade de perspetivas
- ✓ Diversidade de ritmos
- ✓ Evolução nem sempre sustentada e progressiva, mas de pendor positivo

Estas constatações poderão ser explicadas “à luz da experiência de outros países europeus” de acordo com os seguintes fatores:

- ✓ Processos de generalização lenta
- ✓ História recente das escolas na resposta a impulsos e exigências exteriores que requerem expressivas mudanças:

- do modelo de administração e de gestão
- nas recomposições na rede escolar

Apesar de detetados pontos fracos, é convicção da equipa que o caminho é “o investimento na auto-avaliação através do incentivo, do acompanhamento e da avaliação externa” (idem p. 6), enfatizando, com especial relevância, o papel que, neste âmbito, podem ter o Conselho de Escolas e os Centros de Formação de Associação de Escolas.

Neste quadro, a equipa focaliza a importância da criação de um equilíbrio “entre a autonomia da escola e a regulação externa”, cabendo, em sua opinião, à administração educativa, a seguinte atuação:

disponibilizar informação sobre as escolas que constitua um instrumento que permita a cada escola aferir a sua situação e o seu percurso;

disponibilizar informação sobre auto-avaliação de escolas e incentivar a formação em métodos e práticas de auto-avaliação;

incentivar a partilha de práticas e os projectos entre escolas;

fomentar a complementaridade dos dispositivos de avaliação externa, de acompanhamento e de contratualização. (idem p. 7).

Inicialmente, fomentar a autoavaliação das escolas constituiu objetivo primordial.

Como afirma Simões,

a IGE tem feito um trabalho de muito valor no campo da regulação nacional e supranacional das políticas educativas, com projetos de avaliação assentes na focalização integral das escolas, desde há vários anos, tendo sido o melhor agente na promoção da autoavaliação das escolas; mas a maior virtude terá sido, precisamente, a não criação e disseminação de um modelo único: apesar de alguma uniformização inevitável, e talvez mesmo positiva, com as orientações comuns, este campo sempre foi deixado em pousio, livre para novas criações. (2011, p. 55)

Pretendendo servir de suporte sem “induzir a adopção de qualquer dos modelos de auto-avaliação conhecidos”, a IGE disponibiliza informação “plural e

sistematizada” através de instrumentos de apoio à auto-avaliação e dispõe, ainda, do programa experimental que funcionou entre maio/junho de 2010, abrangendo 33 escolas, com intenção de “apreciar os procedimentos de auto-regulação e melhoria desencadeados pela escola após a avaliação externa; identificar os efeitos das medidas tomadas; identificar os aspectos mais e menos conseguidos, no que respeita à auto-regulação e contribuir para a consolidação das práticas de auto-avaliação”, isto porque “a auto-avaliação tem de ser considerada como “forma de responsabilização e de prestação de contas a nível local” (Almeida, 2010, p. 161).

O seu ponto crucial é constituído pelos impactos que provoca na melhoria “das condições de ensino, das aprendizagens e dos resultados escolares” para que não se torne em algo totalmente “ineficaz” se “não envolveu toda a comunidade educativa, não foi suficientemente mobilizador nem abrangente nas suas componentes ou não deu lugar a planos de melhoria consequentes, com indicação de prioridades e metas bem definidas e devidamente calendarizadas” (idem 162).

É o espírito de partilha que, na opinião de Almeida, deve imperar e é nesse sentido que toda a acção da IGE se desenvolve, embora destaca também a indispensabilidade, por parte das escolas, criarem “as suas redes de parcerias com outras entidades ou à volta dos centros de Formação e que reúnam sinergias em torno de objetivos e interesses comuns” (ibidem).

Especificamente, em relação à autoavaliação e seguindo a linha de pensamento de diversos teorizadores, a IGE evoca “o risco da burocratização e do *faz de conta*”, havendo necessidade do envolvimento real dos intervenientes para que os projetos ganhem “sentido para os envolvidos” (idem p.7).

Afonso admite o papel positivo que a IGE tem vindo a desempenhar não só como “indutora de práticas de autoavaliação”, mas também como promotora de “mobilização e incentivo à reflexividade crítica dos atores”. Contudo, a propósito do papel da IGE em relação à autoavaliação da escola, o mesmo autor é algo crítico “quando se analisa a configuração de um modelo onde, na própria designação, se remete exclusivamente para a avaliação externa das escolas” e explicita que, em seu entender, “a designação do modelo atual como “avaliação

externa das escolas”, alvitra a desvalorização (mesmo que implícita) de uma conceção avançada de autoavaliação” (2011, p. 46).

Esta situação leva-o a demonstrar alguns receios, nomeadamente para o próximo ciclo avaliativo 2011-2012, “na sequência de propostas recentes no âmbito da revisão do modelo”. Assim, teme que conduzam no sentido “da desvalorização da autoavaliação (enquanto expressão autónoma e autonómica das escolas e agrupamentos)”, a qual ainda não teve tempo de se alicerçar. Considerando o cenário exposto poderá ocorrer “esta deixar de constituir um domínio próprio e específico do modelo de avaliação e passar a integrar, por exemplo, o domínio relativo à gestão” (ibidem).

Para Barroso, a avaliação externa deve ser encarada e “praticada de maneira independente em relação à autoavaliação”, o que, em sua opinião, não acontece em Portugal. Para o autor, “elas tendem a ser vistas de maneira sobreposta” e, apesar de lhes reconhecer complementaridade, Barroso considera que esse facto “não obriga a que a autoavaliação seja encarada como uma fase inicial do processo de avaliação externa” (2011, p. 48).

Com efeito, para o mesmo autor, a autoavaliação (avaliação interna) deve ser “descritiva”, tendo como “fim de promover a informação e a participação dos diferentes atores, internos e externos, e contribuir, deste modo, para o seu desenvolvimento organizacional”. Por seu turno, a avaliação externa (ou heteroavaliação), “avaliação de controlo”, “de prestação de contas” à tutela, “deve ser vista e praticada independente em relação à autoavaliação” (idem p.48).

3.6 Uma nova forma de pensar a escola: a escola aprendente

A visão da “escola como uma organização que aprende” é tida como “um processo da responsabilidade da própria escola” que lhe permite uma auto-observação, de molde a “que a concretização de metas que definiu sejam não apenas alcançadas como tornadas mais exigentes”, na procura de “melhorar o

trabalho da escola” e para que haja mais qualidade na aprendizagem dos alunos (Candeias, 2010, p. 101).

Distingue a investigadora que, mesmo que haja recurso a modelos de avaliação externa, a escola deverá proceder à sua territorialização, abordando-os “em função do seu projeto educativo”, para que possam ser reflexo fiel da “identidade própria” da escola e permitir que os mentores da sua conceção estejam capacitados para “o avaliar em função da qualidade dos processos e dos resultados conseguidos”. Candeias reforça que “todo o modelo obedece a uma abordagem ecológica, social-construtivista”, pelo que a sua análise contextualizada dá-lhe sentido, enquadrando-se assim “na conceção de uma escola como projecto” (idem p. 103).

É no domínio organizacional que Candeias enquadra a escola como algo que “aprende”, que é capaz de “definir prioridades e metas claras”, “analisar as rotinas, avaliá-las e substituí-las sempre que necessário, e “encontrar o essencial entre todas as interações que acontecem na escola, identificando potencialidades, valorizando processos e resultados, incentivando a participação de todos”. Em suma, perfilhando completamente a conceção de Alonso, a escola é “da responsabilidade de todos os professores”, arrogando estes um papel ativo de liderança ou não. Mas de uma forma ou de outra, é defendido que “o papel das lideranças, o trabalho em equipa e uma prática continuada de auto-avaliação adquirem um significado especial na coordenação e na regulação da mudança” (idem p. 104).

Na mesma linha conceptual, Cosme e Trindade rebatem a conceção de raiz técnico-científica que entende a avaliação das escolas “como um instrumento capaz de revelar, de forma imparcial, a (in) congruência entre os desempenhos dos sujeitos e os objetivos dos programas onde estes se envolvem, tal e qual os decisores os concebem”, assumindo-a como um mero “processo de prestação de contas daqueles que executam face àqueles que tomam as decisões”, o que resulta numa “operação ao serviço das estratégias de controlo protagonizadas por aqueles que gerem as escolas”. Deste modo, contrapõem aos programas de controlo institucional, onde identificam “vulnerabilidades”, uma outra leitura que concebe as escolas como “organizações aprendentes”, defendendo o “cenário do empoderamento institucional” (2010, p. 35).

Na esteira do mesmo pensamento, Clímaco considera que “para uma equipa se tornar paradigma, ou padrão de aprendizagem para a organização” há que “*saber mobilizar o potencial das várias inteligências dos diversos membros*”, (...) “*saber agir de forma criativa, mas coordenada*” (...) e “*funcionar como uma rede de equipas que se influenciam mutuamente*”. Daqui deriva que a “aprendizagem organizacional” engloba vários fatores que se interligam e interrelacionam, destacando a investigadora três níveis de aprendizagem (2005, p. 160):

- as aprendizagens individuais dos membros da organização e o seu somatório;
- as aprendizagens dos que exercem funções de liderança, de topo e intermédio, a quem compete garantir as condições de aprendizagem individual e responder aos objectivos comuns;
- as aprendizagens da organização considerada como contexto de trabalho, e de desenvolvimento pessoal dos seus membros, e como entidade que cumpre os seus objectivos comuns e responde às expectativas e interesses exteriores.

Para haver mudança, a autora nomeia três agentes promotores da mesma: a “*cultura de avaliação*”, o “*planeamento estratégico*” e a “*liderança*”. São estes os “três eixos fundamentais do desenvolvimento das escolas consideradas como organizações que aprendem” (Clímaco, 2005, p.170).

Assim, e contrariamente à percepção comum que conecta a avaliação a uma questão “de julgamento do que está certo ou errado, à identificação dos bons e dos maus, a um sistema de ‘castigos’ ou ‘recompensas’”, numa escola que aprende a avaliação assume um papel de produção de informação “sobre o funcionamento e o desempenho, organizado de tal forma” que induz à identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos da organização, permitindo identificar o rumo a seguir, “planear o progresso educativo, ou, se preciso, rever os próprios objectivos e prioridades estabelecidas”. Nesta perspetiva, Clímaco advoga que mais importante que a classificação em qualquer tipo de *ranking*, a avaliação da escola deve assumir-se “como uma estratégia de desenvolvimento” destacando os aspetos mais marcantes da mesma, como sendo “a análise da

informação recolhida e a discussão dos resultados” para que a escola organização adquira capacidade proativa para continuar na linha de rumo traçada ou corrigir eventuais desvios” (idem p. 179).

A propósito das organizações aprendentes, a investigadora convoca alguns argumentos que podem jogar um papel positivo. É o caso daquilo que apelida de *planeamento estratégico*, no sentido do desenvolvimento de uma “avaliação diagnóstica, ou contínua e sistemática”, o que originará mais facilmente o “envolvimento da comunidade educativa e uma forma de evitar ruturas e ganhar equilíbrios”. É também o caso da *liderança* que assume uma função da maior importância a nível do “desenvolvimento das organizações” e da “manutenção da qualidade do seu desempenho”. A autora distingue que o que

caracteriza a chefia de uma organização que aprende é o esforço, continuado, de construção de um “comunidade de aprendizagem”, de desenvolvimento de uma cultura de cooperação e de relacionamento positivo, a começar pelo próprio exemplo do modo de trabalhar com os diferentes grupos ou equipas. (...) Liderança é acção e não é posição”. (idem p. 182)

Hoje, a tarefa das lideranças é cada vez mais complexa e obriga à assunção de maiores responsabilidades a todos os níveis, obrigando “a dominar um leque de competências específicas”, quer seja no âmbito das “técnicas de gestão” como, também, “saber dar sentido à própria gestão e aos dilemas que enfrenta, bem como mobilizar as suas comunidades profissionais”. A autora lembra que

o estilo, ou o modo de ser da direcção de escola, cria o modelo para as diferenças cadeias de liderança, que o mesmo é dizer que funciona como paradigma para as diferentes relações de poder e de interacção profissional na comunidade educativa.(idem p.186)

Machado defende, na mesma linha da perspectiva da escola aprendente, que é essencial que a mesma “seja capaz de aprender enquanto coletivo organizacional”, o que “não deixa de ser irónico porque se trata por excelência da instituição mais vocacionada para a aprendizagem”, destacando que a avaliação

é “um dos instrumentos privilegiados para desenvolver um processo de aprendizagem organizacional”, sustentando de forma assertiva que

importa saber utilizar a avaliação para responder aos desafios que são colocados à escola e aos professores, importa fazer com que a avaliação seja sobretudo uma forma de encontrar sentidos para o trabalho docente, sem os quais a melhoria desejada ficará sempre comprometida. (2011, p.50)

Na esteira dos investigadores anteriormente referenciados, Braga partilha da concepção de que “a escola tem de ser ela própria aprendente, capacitando-se para (se) conhecer, para (se) avaliar, para se gerir (e gerir as dinâmicas e as tensões que as próprias dinâmicas criam), e assim poder intervir, perspectivando a sua visão de futuro nos projectos educativos que (re) constrói, prevendo e decidindo em responsabilidade” (2010, p. 163).

Mais do que nunca, a escola parece ter de assumir um papel de autoconstrução e de autorregulação, criando mecanismos que suportem e sejam catalisadores da sua autonomia, na procura de uma escola mais eficaz, partilhada e reflexiva.

CAPÍTULO IV. MODELOS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

4.1 A escola: um “objeto” difícil de definir

O debate sobre as questões da avaliação de escola, apesar de aberto e central em Portugal, parece ter entrado, globalmente, em letargia, o que, na opinião de Figari, é de “lamentar e mesmo de admirar”, já que, apesar da ampla teorização, a verdade é que “constatamos, também, que a avaliação nem sempre é uma realidade integrada na pilotagem da escola, nem no seu funcionamento” (2008, pp. 41-42).

No sentido de clarificar a questão, o autor propõe uma reflexão sobre o estado teórico em redor da avaliação da escola, no sentido mais amplo do conceito de avaliação. Desta forma, fundamenta o seu questionamento arrojando argumentos como o facto de a “escola” ser “um objecto” difícil de definir, na medida em que qualquer definição é “*um ponto de vista*” sobre esse “objecto”, ou seja, identificar “a escola como um objecto é produzir um certo corte com a realidade” e dificultar a análise das “interações que animam uma organização educativa” (idem p. 42).

Acresce uma segunda dificuldade que se radica na justificação da sua legitimidade. Estamos, com efeito, perante uma instituição que propende a transformar-se num “local de cristalização das expectativas sociais face à educação, o local dos desafios, das inovações e dos progressos”, ou seja, tende a funcionar, nas palavras de Figari, como “uma micro-sociedade democrática”, o que leva a colocar a seguinte pergunta: “tratar-se-á de uma nova legitimidade da escola ou, pura e simplesmente, de uma estratégia política que consiste na atribuição da responsabilidade do insucesso de um sistema nacional aos actores locais?” (idem p. 43).

Uma terceira dificuldade reside na consideração da escola “como objecto concreto” ou “como objecto abstracto”. Assumida como objecto concreto, isso leva-nos à “sua identidade”, ao “peso da sua história e da complexidade do seu funcionamento e das suas inter-relações”. Pensada como objecto abstracto estaremos a interpretar mais as “suas funções”, a “sua filosofia”, “a sua eficácia”, a “sua conformidade a tal ou tal norma institucional ou social...” (idem p.44).

Em conclusão, transcrevendo Figari, “compreende-se bem que a avaliação deste objecto, a escola, simultaneamente, tão real e pregnante e tão fluido,

encontre muitas resistências na aceitação dos “resultados” e dos “juízos” que ela própria acarreta” (ibidem).

O investigador propõe, então, um olhar sobre os “cenários de avaliação já experimentados” e realça “algumas problemáticas que lhe são inerentes”, com base na copiosa literatura produzida desde finais dos anos 80, sobre esta problemática. Destaca a este respeito alguns trabalhos: o balanço analítico de Scheerens publicado pela OCDE (1989) sobre a eficácia da escola; relatórios do “grupo franco-quebequiano acerca *das performances* das escolas”, a partir dos finais dos anos 80; as atas do colóquio da AECSE na Sorbonne (1990) que aborda a temática “a escola, política nacional ou estratégia local?”, cujas conclusões são atuais; as atas do colóquio ADMEE (1994) que versou o tema “Avaliação e análise das escolas de formação” e as atas do colóquio AFIDES (2001).

Toda esta produção teórica é fruto de mais de uma década de reflexão que gira à volta das mesmas questões, tais como: “como definir a escola?”, “há lugar para a democracia na escola?”, “fazer a avaliação externa ou a avaliação interna da escola?”, “como avaliar a escola e que lugar conceder à utilização de indicadores?” (idem p.45).

4.2 A pluralidade de “modelos” de avaliação de escola

A procura de referentes para construção de “uma teoria do campo da avaliação” leva Pacheco a afirmar que se trata de uma área caracterizada por “uma plurirreferencialidade e complexidade”, uma vez que é disputada entre diversas disciplinas e, ao mesmo tempo, é “um fenómeno social” adstrito a “acções, atitudes e valores dos indivíduos em diversas dimensões”. Segundo o mesmo autor, avaliação institucional “requer conhecimentos na especialidade da Teoria e Desenvolvimento Curricular”, sobretudo se este campo epistemológico for considerado como o “estudo interdisciplinar da experiência educativa”, incluindo “o contexto (político, social, cultural, económico e ideológico), os actores (alunos, professores, pais/encarregados de educação, autarquias, etc.) e o conhecimento” (Pacheco, 2010, p. 79).

Nestes moldes, Pacheco postula que “a auto-avaliação é uma etapa fundamental do processo de avaliação institucional, não sendo possível que a realidade externa se sobreponha à realidade interna, embora aquela possa contribuir para o esclarecimento crítico desta”, sustenta pois, com base em Sanders e Davidson, que “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade” (ibidem).

Abundam os modelos e as diversas práticas avaliativas. É opinião do investigador que a aplicação de um modelo determina “opções políticas próprias e faz com que não se possa ter uma visão total daquilo que é a escola e do modo como funciona”. Assim, voltando ao pensamento de Sanders e Davidson, Pacheco referencia a identificação de duas atividades básicas: por um lado, a recolha de informação e dados disponíveis, sendo normal “que as escolas tenham uma parte activa na construção dos dados” e, por outro lado, a utilização de critérios que permitam aferir “o nível de adequação dos dados ao que é desejável” (idem p.80). Segundo o modelo defendido por Sanders e Davidson, é da maior relevância a participação ativa da “inspeção”, o que alinha com a opinião prevalecente na Europa.

Por seu turno, para Stufflebeam (cit. por Pacheco, 2010, p. 80) “a avaliação é da responsabilidade coletiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para benefício dos alunos e da comunidade”. Decorrente desta perspetiva, a avaliação da escola persegue “a melhoria da mesma, a prestação de contas, a compreensão e a disseminação (adopção de boas práticas)”, pelo que se torna fundamental a participação dos diferentes setores, como alunos, professores, pais/encarregados de educação e elementos da comunidade.

Esta visão é alicerçada no facto da escola ser pensada como uma instituição que possui “propósitos sociais”, pelo que deveria apresentar “*feedback* sobre os resultados obtidos, em função da sua agenda de decisões”. A este propósito, assevera Pacheco que “a responsabilidade da escola na avaliação externa tende a aumentar quando a auto-avaliação se torna numa prática institucional e serve de suporte à própria avaliação externa”. Não é esta “a realidade portuguesa, que se baseia “numa prática avaliativa de conformidade” (Pacheco, 2010, p.80).

Pacheco opina que definir “o que constitui o objecto de avaliação e quais as suas facetas ou dimensões avaliativas é uma das questões mais complexas do modelo”. É neste sentido que formula a questão que tem a ver com a necessidade de explicitar a conceção tida por professores e diretores sobre o que é “uma avaliação institucional”, já que, em sua opinião, “as escolas não podem fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens” (*Ibidem*). Recorrendo de novo ao pensamento de Stufflebeam, a resposta seria que “todos os aspectos importantes da escola deveriam ser avaliados” para a sua “melhoria individual e colectiva”, enunciando três aspetos: “os alunos, o pessoal e os programas (currículo bem como serviços muito diversos)” (*idem* p.81).

Já Stufflebeam (*cit. por Pacheco, p. 81*) adianta ainda a questão de saber “a que nível a avaliação se realiza”, asseverando que é “crucial avaliar todos os níveis da escola”, a que Sanders e Davidson (*ibidem*,) avançam, para lá do referenciado, “a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola”. Todos estes teorizadores convergem numa perspetiva de globalidade, o que assume a necessidade da atuação “colaborativa entre os diversos participantes”, através da aplicação dos critérios, pois só estes balizam o que é “bom, adequado ou pobre”.

O procedimento para atingir uma avaliação de qualidade completa-se com o recurso ao que Stufflebeam apelida de “variáveis de contexto, de *input*, de processo e de *output*” e “que constituem as categorias genéricas referentes à audiência do modelo de avaliação, com a definição de critérios, com a escolha da metodologia de recolha de dados (qualitativa e quantitativa) e com a definição dos *standards*, (adequação ética; utilidade; exequibilidade; rigor, ou exactidão)” (*ibidem*).

Para além do modelo mais sistémico de Stufflebeam (modelo CIPP), outros se apresentam: é o caso do chamado modelo respondente de Stake. No entanto, Standers e Davidson (*idem* p. 82) notam que “as práticas de avaliação de escolas são múltiplas, pelo que nem se coadunam com a aplicação de um modelo que exige a consideração de variáveis num tempo mais ou menos longo”. Quanto ao modelo centrado na inspeção, trata-se, na opinião dos dois investigadores citados, de “um modelo baseado na visita” (*ibidem*). Referenciam ainda a

avaliação denominada de conformidade centrada em indicadores “que tende a tornar-se norma, ao nível dos estudos internacionais, centrados nos resultados dos alunos”; “a avaliação centralizada na iniciativa local, (tanto da escola como de governos locais) ” e “a avaliação *ad hoc* da escola” perpetrada por grupos externos à escola, mas pertencentes à comunidade (ibidem).

Pacheco destaca a importância da autoavaliação, a qual “deve ser considerada como um elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os actores educacionais” (ibidem).

De forma pragmática, Alaíz considera “ser útil reduzir a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas”, pelo que faz a divisão da avaliação interna em dois grandes grupos, tendo por base o “modo como se concebe, no essencial, o objeto desta “auto-avaliação”, isto é, a organização escolar:

- a) Organização escolar = empresas) \Rightarrow Modelos Estruturados
- b) Organização escolar = organização específica \Rightarrow Modelos Abertos

Deste modo, os modelos estruturados apresentam rigidez de formatação, com referenciais claramente descritos, o que demonstra “a completa racionalidade das organizações”. Neste caso, temos os modelos baseados na norma ISO 9000, o Balance de Scorecard, distinguindo-se o EFQM ensaiado em “dezenas de escolas portuguesas”. Este modelo foi adaptado aos serviços públicos europeus, sob a designação de CAF (Common Assessment Framework) e está em utilização em Portugal em conjunto com o SIADAP. Refira-se que o CAF “está a ser levado a cabo na R. A. dos Açores pelo Programa QUALIS” e, segundo opinião do investigador, assiste-se a uma certa “tentação de o aplicar actualmente em escolas do continente” (Alaíz, 2007, p.2).

Contrariamente aos modelos fechados, que se inserem em “perspectivas efficientistas”, os modelos abertos mostram um cariz mais humanista, centrando-se “nos próprios autores da autoavaliação” que se movem por “interesses divergentes, diferentes poderes e dinâmicas não congruentes”. São modelos promotores, quando devidamente trabalhados, do estabelecimento de “um novo

espaço público, local de aprendizagem de uma vivência democrática”, se estiver garantida a participação de todos os agentes educativos (idem p.3).

No entanto, no contexto português, Alaíz reconhece, três desvantagens na sua aplicação:

- a ausência de “uma pressão externa forte” levando à preponderância dos atores com mais poder, nomeadamente os professores, mantendo os rituais instituídos e transformando o processo de autoavaliação “em meros rituais simbólicos”;
- a indisponibilidade e pouca motivação de muitos encarregados de educação para “eventuais situações de conflitualidade com professores”;
- e o facto de não estar “disseminada a ideia de que ouvir alunos pode contribuir fortemente para a melhoria da qualidade educativa”, para não referenciar outros elementos da comunidade educativa. (ibidem)

Inserida nesta metodologia, Alaíz referênciava o “Projecto Piloto Europeu, retomado no mais recente *Bridges Across Boundaries*, cujo modelo foi adaptado pelo Projecto Qualidade XXI” (ibidem).

A opinião do autor é de que, numa época de crise das finanças públicas, “as perspectivas eficientistas tendem a levar vantagem, preocupadas que estão com a obtenção de resultados mensuráveis”. No entanto, é sua convicção que cada comunidade educativa é que “deve escolher o que considera ser o melhor caminho”, uma vez que, “o critério de escolha dos modelos não pode ser estático”, lembrando que aparecerão novos modelos, que integrem a experiências dos “modelos lógicos” que, como afirma, são

muito utilizados por organizações do “Terceiro sector” (ou ONGs), poderão futuramente vir a ter uma palavra a dizer quando as comunidades educativas locais estiverem mais despertas não só para os efeitos imediatos, mas também para os impactos a médio e longo prazo do trabalho realizado nas organizações educativas. (ibidem)

No âmbito desta problemática, a perspectiva de Simões é de que “a disseminação de modelos de autoavaliação prontos a usar não será a melhor

solução, muito menos se copiar lógicas de mercado e se imprimir à escola uma imagem de empresa ou de local de produção material” e lembra, em jeito de crítica, que o reducionismo será um perigo bem evidente “que de tanto reduzir a complexidade, reduz também a capacidade do humano para entender e viver, traduzindo-se numa verdadeira dependência e escravidão” (2011, p.55).

Não descurando, no entanto, o papel a avocar pela avaliação externa, Simões ressalta que a sua função deve ser assumida “num sentido supletivo e não num sentido de substituição, muito menos de determinação”, afirmando, assim, que “o apoio deverá ser sempre num sentido formativo” e, “no contexto atual”, é sua opinião que as universidades e os centros de formação terão o papel privilegiado para assumirem essa missão (ibidem).

Aliás, a Lei nº 31/2002 de 20 de dezembro cria a obrigatoriedade da autoavaliação, mas não determina nenhum modelo. De acordo com Sousa e Terrasêca

esta imposição tem vindo a ser reforçado por programas/acções/actividades recentes, como a “Aferição da efectividade da Auto-avaliação”, o Projecto-Piloto de avaliação de escolas e a Avaliação Externa. Estas iniciativas revelam uma orientação para desenvolver na escola e na comunidade educativa capacidades de iniciativa, organização e obrigação de prestação de contas, num contexto de crescente autonomia. (no prelo, s/p.)

Figari apresenta quatro “modelos” ou “cenários” para a avaliação da escola:

a) o primeiro modelo consiste no recurso aos indicadores escolhidos e formulados por grupos de decisores e de peritos. Ora, segundo Figari, “entrar na avaliação através de indicadores é um erro e uma fonte de mal-entendidos”, uma vez que se corre “o risco de fazer crer ao pessoal não especializado e não formado que a avaliação se reduz a uma medição de performance, a partir de uma lista de indicadores”.

b) o segundo modelo designado como “avaliação interna ou auto-avaliação”, com base numa abordagem qualitativa descritiva, vai buscar as suas raízes à denominada corrente de “análise institucional”, na qual

encontramos vantagens (maior e incessante implicação dos actores na autoanálise, compreensão dos fenómenos interno na escola) e desvantagens (testemunhos e estudos de caso “muito pesados”, “as investigações pouco generalizáveis”, a dependência das especificidades do contexto e dos agentes locais, a “ilusão de autonomia”, etc.) (2008, pp. 51-52).

c) o terceiro modelo – avaliação profissional ou auditoria – trata-se de “uma avaliação encomendada pela escola a um *expert*, exercendo um olhar exterior, mas ligada pelo contrato à escola”. A vantagem de um modelo deste tipo radica-se no facto de se fazer recurso a uma “assistência técnica”; no reverso da medalha, esta abordagem pode dar a impressão que se trata de algo de “tal modo difícil, de tal modo técnica, que deverá ser confiada aos “profissionais”, o que leva, “os próprios actores” a serem “uma vez, mais desapossados da avaliação” (idem p. 53).

d) o quarto modelo seria “aquele que conseguisse demonstrar a sua capacidade de representar o “objecto” escola, para ser compreendido pelos actores e que deixaria um espaço para leituras diversas e utilizações a partilhar entre os parceiros da organização educativa”. Perspetiva que, no entender do investigador, seria a mais eficaz para uma “melhor participação de todos os actores na avaliação”, o que acautelaria o confronto “entre várias formas de avaliação”, resultando numa “aceitação de resultados e significações plurais” idem p. 54).

Em sinopse, “tudo parece passar-se como se faltasse a “chave” que permitisse aceder às significações da avaliação”, o que leva o autor a questionar se, na verdade, a pedra basilar do problema “não residirá, então, no acesso a este modelo de inteligibilidade?”, o que parece ser comprovado pela evolução geral das investigações em avaliação, uma vez que, atualmente, é perceptível o delinear de duas direcções na evolução geral da investigação sobre avaliação: uma que se centra na “tendência para avaliar os resultados” e a outra, que se focaliza em “avaliar os processos que conduzem aos resultados”. (idem p. 55).

O investigador não defende uma escola reduzida a um protótipo com “estrutura uniforme e anódina” que apresenta “caraterísticas gerais comuns, comparáveis a partir de *performances* produzidas”, para quem os indicadores emanados da OCDE sobejariam como metodologia de avaliação e que “ignora a identidade de uma comunidade educativa, caraterística essencial das relações entre avaliação e autonomia (ibidem).

Propõe, pois, uma reflexão sobre a metodologia a adotar, partindo do pressuposto “que a escola se deve definir ou observar no seu contexto, o que implica que os sujeitos (e os grupos de sujeitos) que constituem os seus actores, sejam tidos em consideração, simultaneamente, como sujeitos e objetos da avaliação, participando, desta forma, numa construção coletiva de sentido” (idem p. 56).

Figari alega que a avaliação das escolas “não se apresenta como uma acumulação de pontos de vista e juízos: ela aparece, também, como um processo que comporta certas regularidades (recurso a critérios e a indicadores, recolha metódica de tratamento da informações, produção de resultados comparáveis no tempo e no espaço...) e, neste campo, não há grandes divergências, onde a pregnante problemática continua em aberto é, essencialmente, “sobre a significação das informações obtidas”, o que resulta “não da interpretação final dos resultados”, mas particularmente de “uma diferente abordagem científica”. (idem pp. 64-65).

Torna-se evidente que o uso separado ou em complementaridade dos dois primeiros modelos não se mostra “totalmente satisfatório porque não tomam explicitamente em conta o desafio possível dos actores, as interações entre externo e interno e as estratégias da escola no tratamento que dá a problemas de aprendizagem num dado contexto político, sociológico, económico, tecnológico e cultural” (idem p. 67). Assim, é no sentido do dialético que, de acordo com o autor, devemos caminhar, pois só um modelo deste tipo desenhará “uma avaliação aberta, compreensível pelos actores e utilizável por eles”, cuja base deve assentar na “referencialização” definida por Figari como

o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um

objecto (ou a uma situação) e em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações. (1999, p. 51)

Deste ponto vista, Figari conclui que o figurino mais concertado com as preocupações apuradas (atores institucionais e locais) é indissociável da “exploração das contribuições em presença, numa produção colectiva de sentido. Isto na perspectiva de um paradigma dialéctico da avaliação, com a condição de se aceitar reconsiderar o modo de construção dos indicadores, de desarrumar as metodologias clássicas e de implicar os atores no conjunto do processo” (2008, p. 69).

4.3 Para uma perspetiva dialógica da avaliação de escola

A autoavaliação é um pilar básico da construção da avaliação institucional, pelo que há necessidade de contrapor de forma crítica e dialógica formas complementares de avaliação externa, através de “equipas interdisciplinares, com grande autonomia relativa, e com valências e conhecimentos amplos e sólidos em termos metodológicos, científicos e pedagógicos”, mas cuja atuação se deve pautar não por “objectivos ou intenções que visem a comparação ou competição entre escolas”, mas, sim, por uma ação para “a compreensão dos processos e o conhecimento das especificidades”, no sentido de auxiliarem “a desenvolver, ao máximo, as possibilidades e potencialidades educativas de uma determinada escola ou agrupamento” (Afonso, 2010, pp. 17-18).

Afonso percebe o processo avaliativo das escolas como um processo imbuído de “valores e princípios fundamentais, entre os quais, a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, o rigor metodológico e ético”. A este propósito, reitera a ideia da escola pública como “sendo um lugar onde se actualizam relações de poder, e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e não consensuais”. Defende que a “auto-avaliação deve ser um processo complexo e denso, desenvolvido essencialmente sob controlo directo e imediato dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Ressalta, no entanto, “que a ilusão da (suposta) transparência de algo que é

familiar aos sujeitos” poderá ser um entrave “à compreensão da realidade educacional e organizacional” (idem pp.15-16). O caminho a trilhar, neste âmbito, é, pois, “no sentido de uma escola mais autónoma” e em articulação “com formas mais amplas de prestação de contas e de responsabilização” (idem p.19).

Segundo Machado, a AAE é um “procedimento técnico e científico (o que não é sinónimo de “positivismo””, mas realça como sua essência a existência de “um processo político e dialógico”, resultando de “um processo decisional ao serviço do governo da escola e num quadro de autonomia assente em procedimentos transversais de reflexão, participação e legitimação”. Assim, assevera Machado “o *focus* da auto-avaliação é, antes de mais, o “auto”, até porque, a eficácia das escolas não se mede: ela constrói-se, negocia-se, pratica-se e vive-se” (2010, p. 25).

O mesmo autor recorda que, embora haja teorização abundante, a natureza da avaliação tem sido partilhado entre duas concepções opostas - a “técnica” e a “política” - geradoras de duas das mais importantes tradições da atividade avaliativa: a “cultura norte-americana” e a “cultura do Reino-Unido”. É nestas duas importantes tradições que é factível encontrar pontos oponíveis quando examinadas as questões “políticas” colocadas ao processo de avaliação: - quem deve avaliar? – quem deve julgar o “valor” do desempenho da escola? – quem deve ter acesso aos resultados da avaliação? (idem p. 26).

Defensor do reforço do “político”, da comunicação e da axiologia, Machado propõe uma escola assente na comunicação partilhada sobre o que é “justo” e “conveniente” e materializada nessa “atividade comum” que é a busca de sentidos que a avaliação pode proporcionar. Neste enquadramento, referencia a observância dos princípios do pluralismo (aceitação da existência de opiniões divergentes), da dialogicidade (entendido como instância de participação de comunicação e de compromisso entre todos os intervenientes em torno das melhores decisões para o “bem comum”) e da busca de sentido (“construção coletiva de sentido” que aumente a “compreensão” e, sobretudo, a “melhoria” das escolas) (idem p. 29).

O investigador remarca a importância do instrumento autoavaliação, se ele for aplicado numa escola que tenha capacidade para ser uma “organização aprendente”, que sabe onde está e para onde vai. Numa escola que seja capaz

de “reforçar o profissionalismo docente” de forma individual e coletiva, onde é indispensável promover uma relação adequada entre profissionalismo e responsabilidade”, pelo que, em Portugal, “a autoavaliação deve ser social e tecnicamente reconhecida e legitimada, num sistema de avaliação das escolas que apenas promove e/ou reconhece a “avaliação externa”” e finalmente, uma escola que promova a “repolitização do espaço educativo”.

É evidente que a escola “apesar da insistência da “educação para a cidadania” e da “formação cívica” é cada vez menos um espaço “comprometido com o dissenso democrático, com a estratégia dialógica e com o inquérito crítico”, e aqui, em sua opinião, a avaliação “poderá assumir-se como um catalisador do debate, do diálogo, da discussão”, com o envolvimento da comunidade educativa (Machado, 2011, pp. 50-51). Deste modo, a proposta dialógica da AAE insere-se “numa lógica que privilegia a instância comunitária e local, embora enquadrada numa lúcida e politizada relação de subsidiariedade com a regulação nacional e transnacional, segundo um regime de “multi-regulação”.

Assim, o modelo dialógico terá os seus pilares assentes num conceito de escola que aceita:

- “a existência da disparidade de opiniões, de olhares antagónicos e de oposição de expectativas;
- o diálogo se constitui como uma instância de participação e de compromisso entre todos os intervenientes;
- uma “construção coletiva de sentido” que aumente a “compreensão” e, sobretudo a “melhoria da escola”” (idem p. 51).

É, pois, para o investigador, uma aposta numa avaliação constituída por “um processo complexo, multidimensional e interativo” que envolve três dimensões bem definidas:

Quadro 4 Três dimensões do modelo dialógico (Machado, 2011, p.52)

Perspetiva dialógica	
DIMENSÃO POLÍTICA (a legitimidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Quem avalia? - O que avalia? - Quando se avalia? - Como se divulga a avaliação (o projeto, o processo e os resultados)? - Quais são os modos de legitimação do projeto?
DIMENSÃO NORMATIVA (a legalidade)	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o “modelo” da escola? - Qual é o quadro legal no âmbito do qual se desenvolve a AAE? - Quais são as dimensões que devem ser avaliadas? - Quais são as “prioridades” do processo da AAE - Quais são os “critérios” de avaliação?
DIMENSÃO TÉCNICA (a validade)	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são os “indicadores”? - Quais são as técnicas de recolha de dados? - Quais são as formas de tratamento de da informação? - Qual a forma de apresentação dos resultados?

A sua aplicação determina, por um lado, que todos os agentes reconheçam “ao processo, à equipa e ao referencial” uma legitimidade resultante do envolvimento de todos “os atores internos e externos” (legitimidade); que o processo de AAE se insere “nos normativos internos e externos” que balizam “a missão e o serviço” desenvolvido pela escola (legalidade) e que o sistema responde às “técnicas” de recolha, tratamento e interpretação” ratificadas pelos preceitos científicos atuais.

Para o investigador, as três dimensões desenvolvem-se durante um ciclo avaliativo, ciclo esse que projetará um plano de melhoria, ou seja, “a tomada de decisões e a responsabilização do “ator coletivo”, mas, como afiança Machado, o ciclo fica aberto, uma vez que este não é “o momento para encerrar o processo, mas para reiniciá-lo uma vez mais” (ibidem).

É convicção de Machado que o modelo que suporta é “complexo, multidimensional e interativo”, mas a implementação de um modelo deste tipo evita os dois erros mais comuns da AAE: por um lado, a aplicação de uma “lógica de mero cumprimento normativo”, não sendo nada mais do que um metamorfosear da avaliação externa; por outro lado, o erro do tecnicismo que apelida da “principal doença infantil da AAE”, a qual arquiteta o processo de autoavaliação como algo de “natureza técnica”, a realizar por peritos, de molde a traçar um arquétipo “objetivo” e “neutro” da organização (ibidem).

Machado, sem pôr de parte os aspetos normativos e técnicos da AAE justifica, no entanto, a sua conceção de considerar a AAE como “um processo eminentemente político”, recorrendo às palavras de Simons: “*se considerarmos a*

avaliação como actividade política, então a metodologia da avaliação tem de ser coerente com os projectos e as intenções educacionais. Creio que a educação e a política são mutuamente constitutivas” (idem p. 52).

CAPÍTULO V. O ESTUDO EMPÍRICO

5.1 O método de investigação

Os métodos de investigação qualitativos em educação têm a sua ascendência no período da década de sessenta, altura a partir da qual, embora não fossem de modo algum os dominantes, “já não podiam ser vistos como marginais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 39). A amplitude que as Ciências Sociais assumiram e o alargamento dos conhecimentos abriram o leque para a compreensão da complexidade da ação humana, provocando um interesse cada vez maior pelo indivíduo, pela percepção que tem do mundo, o que o move e pelas suas convicções.

Carmo e Ferreira referenciam as diferenças entre os métodos quantitativos e qualitativos, evidenciando serem “as lógicas que estão subjacentes às técnicas de abordagem” que fazem a diferença, isto é, “a investigação quantitativa tem como base amostras de maiores dimensões seleccionadas aleatoriamente, enquanto a investigação qualitativa tipicamente focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo casos únicos, seleccionados intencionalmente” (2008, p. 209).

Na esteira dos autores anteriores, Bogdan e Biklen afirmam que, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” e acentuam que

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (1994, p.49)

Segundo os mesmos autores, contrariamente ao pensamento dos investigadores quantitativos,

os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de “factos” sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionam um modo de verificar e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e prever o futuro humano. Os investigadores pensam

que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível (...). Os objectivos dos investigadores qualitativos é o de melhor compreenderem o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. (idem p. 70)

Os teóricos debatem, há já alguns anos, “não só as vantagens e inconvenientes relativos à adequada utilização de métodos quantitativos e de métodos qualitativos em trabalhos de investigação em Ciências Sociais, como tem sido encarada a possibilidade de utilizar uma articulação de ambos” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 193). Com efeito, apesar de haver uma evidente correlação entre um paradigma e o método a ele associado, Reichardt e Cook (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p. 194) são de opinião que não existem balizas rígidas na sua aplicação e não é obrigatório “optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos”. Deste modo, será o tipo de investigação que determina a escolha de uma das abordagens ou “mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos”.

No quadro que se segue, os dois investigadores propõem as características mais comumente distintivas dos respetivos paradigmas:

Quadro 5 - Características dos Paradigmas qualitativo e quantitativo Reichardt e Cook (cit. por Carmo & Ferreira, 2008, p.195)

Paradigma Qualitativo	Paradigma Quantitativo
Advoga o emprego dos métodos qualitativos	Advoga o emprego dos métodos quantitativos
Fenomenologia e <i>verstehen</i> (compreensão) “interessado em <i>compreender</i> a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua”.	Positivismo lógico “procura as causas dos fenómenos sociais, prestando escassa atenção aos aspectos subjectivos dos indivíduos”
Observação naturalista e sem controlo.	Medição rigorosa e controlada.
Subjectivo.	Objectivo.
Próximo dos dados; “perspectiva a partir de dentro”	À margem dos dados “a perspectiva a partir de fora”
Fundamentado na realidade, orientado para a descoberta, exploratória, expansionista, descritivo e indutivo.	Não fundamentada na realidade, orientado para a comprovação, confirmatório, reducionista, inferencial e hipotético-dedutivo.
Orientado para o processo.	Orientado para o resultado.
Válido: dados “reais”, “ricos” e “profundos”	Fiável: dados “sólidos” e repetíveis
Não generalizável: estudos de caso isolados	Generalizável: estudos de caso múltiplos
Holístico.	Particularista.
Assume uma realidade dinâmica.	Assume uma realidade estável.

A utilização de métodos quantitativos visa “a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa-efeito e a previsão de fenómenos” (idem p. 196); pelo contrário, os investigadores qualitativos não têm por “preocupação central” a possibilidade de generalização, mas, sim, “a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994, p.66).

Neste sentido, o método qualitativo propende para a análise de uma “forma indutiva” (...) a construção do método é arquitetado de ‘baixo para cima’ tendo como base os dados que obtiveram e estão inter-relacionados”, “os investigadores interagem também com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta” (...) os investigadores são “sensíveis ao contexto” (...) o “significado” tem uma grande importância” (...) procuram compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar, de todos na sua globalidade e não apenas de alguns. O investigador deve “abandonar” as suas próprias perspectivas e convicções, isto é, o objetivo do investigador não é alterar “pontos de vista”, mas apenas compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões destes os avocarem (Carmo & Ferreira, 2008, pp. 197-199).

Como reforçam Bogdan e Biklen, na abordagem qualitativa “ênfatiza-se o processo - como é que as coisas acontecem e não como é que um resultado específico foi alcançado” (1994, p. 269), sendo que “o objectivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *e/les* o julgam” (idem p. 287).

Neste enquadramento, e tendo em conta as questões e os objetivos de investigação do nosso estudo, optamos por uma metodologia de natureza eminentemente qualitativa, pela qual fosse possível compreender em profundidade o fenómeno da autoavaliação através do modo como um dos atores fundamentais – os professores – desenvolvem narrativas de representação da própria “realidade” estudada.

5.2 Questões de investigação

Este estudo parte do objetivo compreender a representação dos professores sobre o processo de autoavaliação da escola, tendo em conta as seguintes questões:

- O processo de autoavaliação da escola é participado?
- O processo de autoavaliação da escola é útil?

5.3 Objetivos da investigação

Os objetivos que nortearam este estudo foram os seguintes:

- a) Compreender o modo como desenvolve o processo de autoavaliação nas escolas;
- b) Avaliar o papel dos diferentes atores na construção do processo de autoavaliação;
- c) Estudar o modo como os professores encaram a autoavaliação e os efeitos que provoca na escola;

- d) Avaliar a utilidade da autoavaliação segundo a perspectiva dos professores;
- e) Aferir o grau de cumprimento da Lei n.º 31/2002 no que respeita em particular à autoavaliação;
- f) Fornecer um quadro de inteligibilidade para construir referenciais de autoavaliação de escola;
- g) Perceber a relação entre a autoavaliação de escola e a construção da profissionalidade docente.

5.4 Hipóteses

Relativamente às questões de investigação colocadas, este estudo foi orientado pelas seguintes hipóteses:

- Os professores entendem a necessidade da AAE.
- Os professores sentem os reflexos da aplicação dos resultados da AAE no funcionamento da organização.
- Os professores veem a AAE como um elemento útil para a sua prática letiva.
- Os professores inferem, através da operacionalização do processo da AAE, como sendo uma prática democrática e partilhada.
- Os professores consideram os outros elementos da comunidade educativa parceiros importantes na construção do processo da AAE.
- Os professores encaram a AAE como um elemento promotor da sua profissionalidade.
- Os professores encaram a AAE como um fator relevante para a imagem da escola.

5.5 Instrumento de recolha de dados

Não esquecendo que “os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação”

(Ruquoy, 2005, p. 86), deve haver correlação entre a técnica de recolha de dados e o tipo de dados a investigar. Analisemos, pois, o que distingue o inquérito por entrevista do inquérito por questionário.

Voltando a fazer uso das palavras de Carmo e Ferreira, “o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida, mas a recolha sistemática de dados para responder a um determinado problema” (2008, p.139), dados estes que são “os elementos que formam a base da análise” e que “são simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Em investigação qualitativa, a entrevista é uma técnica particularmente atrativa, o que se explica, principalmente, “pela compreensão rica e matizada das situações que (...) proporciona” (Ruquoy, 2005, p.84).

O senso comum assume a entrevista com um significado muito restrito e por vezes unívoco. Blanchet (cit. por De Ketele Roegiers, 1991, p.17) apresenta dois níveis de entrevistas, destacando o nível geral da “entrevista”, que apresenta um carácter gratuito de uma conversa, e o nível dos “questionários (orais)” e das “entrevistas de pesquisa” (cf. Figura 5)

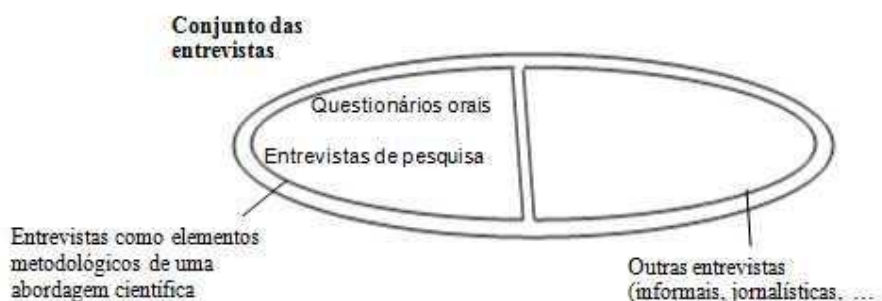


Figura 5 - Representação dos subtipos de entrevistas de acordo com A. Blanchet (1987)

A mesma definição de entrevista como técnica de análise científica é assumida, também, por Labov e Fanshel (cit. por De Ketele & Roegiers, 1991, pp.17-18), ou seja, “uma entrevista é um *speech-event* em que uma pessoa A extrai informação a uma pessoa B, informação que estava contida na biografia de A”, sendo que os autores explicitam que o termo biografia evoca o conjunto das representações associadas aos eventos vividos por B.

Em complemento, De Ketele e Roegiers propõem para a noção de entrevista a seguinte definição:

a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com diversas pessoas selecionadas cuidadosamente, com o fim de obter informações sobre factos ou representações, das quais analisamos o grau de pertinência, de validade e de fiabilidade em função dos objectivos da recolha de informação. (1991, p.19)

As entrevistas podem ser utilizadas de diferentes modos: “ser a estratégia dominante para recolha de dados” ou estar associada a outras estratégias. De uma forma ou de outra, a entrevista possibilita adquirir “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao próprio investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas qualitativas assumem várias formas de estruturação que vão desde “o contínuo estruturado/não estruturado até à entrevista muito aberta (...). Alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevistas é o mais eficaz, o estruturado ou o não estruturado” (idem p. 135).

Na opinião dos autores mencionados, a escolha depende, como já foi referenciado, do objetivo da investigação, deixando em aberto a possibilidade do recurso a diferentes tipos de entrevista ao longo do trabalho de investigação.

No nível intermédio, apresentam-se-nos as entrevistas semiestruturadas, relativamente às quais os investigadores atestam que se fica “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os *vários sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (idem 1994, p. 135).

Asseveram os mesmos autores que “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” e ressaltam que “num projecto de entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (idem p. 136).

Fazendo menção à diversidade de tipologias de entrevistas, Carmo e Ferreira (2008, p. 145) apresentam a tipologia clássica adotada por Grawitz, que

tem por suporte a “liberdade concedida ao entrevistado e o grau de profundidade da informação obtida”, registada no seguinte diagrama, que a seguir, se explicita:

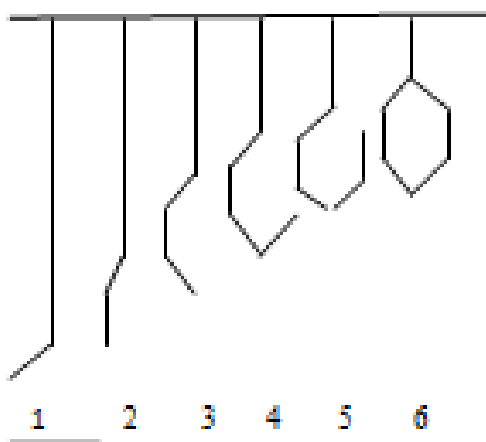


Figura 6 - Tipologia de Madeleine Grawitz (in Carmo & Ferreira, 2008, p. 145)

o segmento de recta vertical representa o número de profundidade de informações que a entrevista pode fornecer; e o esboço de um polígono que progressivamente se vai fechando tornando-se num hexágono, correspondente ao decrescente grau de liberdade de resposta proporcionada ao entrevistado. (idem p. 146)

Assim, os autores apresentam seis tipos de entrevistas agrupados em três grupos: entrevistas dominantes informais (entrevista clínica, entrevista em profundidade); entrevistas mistas (entrevista livre e entrevista centrada) e entrevistas predominantemente formais (entrevista com perguntas abertas e entrevistas com perguntas fechadas). É no nível intermédio entrevistas mistas (entrevista livre e entrevista centrada) que se situam as entrevistas “características dos estudos exploratórios, diferindo entre si pelo nível de estruturação em torno das temáticas específicas que são tratadas” (idem p.147).

Tendo optado pelo recurso ao método qualitativo, este estudo utiliza como instrumento de recolha de dados a entrevista, mais concretamente a entrevista semiestruturada, uma vez que, pelas razões acima aduzidas, se mostra mais consentânea com as questões e os objetivos assumidos.

5.6 Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Ainda num ambiente em que a medida reina, onde o behaviorismo se impõe nas ciências psicológicas declinando “a introspecção intuitiva em benefício da psicologia comportamental objectiva” (Bardin, 2011, p.17), a análise de conteúdo nasce nos Estados Unidos, nos inícios do século XX, através dos estudos quantitativos dos jornais, tendo como cerne a Escola de Jornalismo de Colúmbia.

Como afirma Bardin,

o nascimento da análise de conteúdo provém da mesma exigência que se manifesta igualmente na linguística. Mas a linguística e a análise de conteúdo ignoram-se mutuamente, e continuam a desenvolver-se ainda por muito tempo tomando caminhos distintos, apesar da proximidade do seu objecto, já que uma e outra trabalham na e pela linguagem. (idem pp. 17-18)

Ao longo dos anos, a abordagem dicotómica quantitativa/qualitativa continuou, revendo-se a primeira “na frequência com que surgem certas características do conteúdo” e a segunda na “presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (idem pp. 22-23).

Assim, as técnicas de análise de conteúdo pretendem atingir como objetivos “a superação da incerteza” e “o enriquecimento da leitura, por outras palavras, o “desejo de rigor” e a “necessidade de descobrir”, o que abarca duas funções que, no campo prático, “podem ou não dissociar-se”, ou seja:

“a *função heurística*”: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória (...) e a “*função de administração da prova*”. Hipóteses sobre a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. (idem p. 31)

Como refere assertivamente a investigadora, em análise(s) de conteúdo “não existe pronto-a-vestir, somente algumas regras básicas” (idem p.32). Trata-se de “um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo”. Desta forma, estamos a falar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (idem p. 33) e, completa Bardin (idem p. 38), “que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assevera a investigadora que “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (idem p. 33).

A propósito da análise categorial, o tipo de análise “mais generalizado e transmitido” por volta de finais da década de cinquenta, Berelson definia a análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação *destas* mesmas comunicações” (cit. por Bardin, 2011, p.38), dando origem a categorias com as seguintes características:

- homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se mistura alhos com bugalhos”;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objectivas: codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo. (ibidem)

Estamos, aqui, na presença do método das categorias, método taxonómico, que faculta o estabelecimento de “rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. É claro que todo o processo vai depender “daquilo que se procura ou

que se espera encontrar”. No entanto, esta análise pode ser ultrapassada “estabelecendo “estrutura-tipo ou modal”, tipo de análise mais atual, a análise de contingência ou análise estrutural (idem p. 39).

Em suma, a análise de conteúdo pode ser definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (idem p. 44)

Por se considerar ser a técnica mais adequada aos fins a alcançar com este estudo, recorreremos à análise de conteúdo para o tratamento dos dados obtidos por intermédio das entrevistas realizadas.

Para a recolha de dados, procedeu-se, inicialmente, à validação das entrevistas, com o objetivo de apurar a eficácia do instrumento e a inteligibilidade das perguntas constantes no mesmo. Este procedimento destinou-se, assim, à aferição do instrumento, para detetar possíveis ajustes ou reformulações a fazer de acordo com os resultados obtidos. Esta fase constou da aplicação da entrevista a seis professores da escola A (secundária com 3º ciclo) que se disponibilizaram a colaborar. Não houve necessidade de proceder a alterações de qualquer tipo, uma vez que as perguntas foram consideradas inteligíveis e não suscitaram dúvidas.

Após este procedimento passou-se à implementação do estudo, inquirindo-se os entrevistados durante os meses de maio, junho, julho e setembro de 2012. Recorreu-se a uma amostra de dezoito entrevistados (n=18), de duas escolas públicas secundárias, sendo nove entrevistados de cada uma dessas escolas. As entrevistas foram presenciais com recurso ao registo escrito, após o que se transcreveu cada uma delas para um documento Word. Como meio de validação das mesmas, pediu-se a cada entrevistado que, após lerem a transcrição da entrevista, confirmassem via correio eletrónico as declarações transcritas.

Para caracterização dos participantes, fez-se uso do programa SPSS 17.0, a fim de gerar representações que tornassem esse aspeto mais inteligível e de fácil leitura.

5.7 Procedimento e análise dos dados

Relativamente ao procedimento e análise de dados, este iniciou-se pela categorização das entrevistas, atribuindo-se a cada uma delas um código. Assim, optou-se pela designação da abreviatura ENT para designar a entrevista, seguida de um algarismo que identifica aleatoriamente o entrevistado, aditada com a letra A ou B, que corresponde à identificação da escola a que pertence o participante, permitindo uma total identificação das entrevistas para o posterior trabalho de análise de conteúdo (exemplo: ENT 1B).

Para analisar de forma sistemática e metódica as entrevistas, a estruturação do *modus operandi* passou pela interpretação do texto através da análise de conteúdo. Este procedimento permitiu-nos traçar índices de estudo, com base nos quais partimos para a realização de inferências. Finalmente, a fim de compreender o conteúdo das comunicações e o “realçar de um sentido”, definimos as chamadas “variáveis inferidas” (Bardin, 2011).

Neste sentido, consideramos as duas das dimensões mais representativas da AAE, tendo em conta as questões de investigação e as hipóteses propostas pelo estudo em curso, a partir das quais, por sua vez, se determinaram as categorias a estudar. Apresenta-se, de seguida, o referencial correspondente:

Quadro 6 - Referencial do estudo: dimensões e categorias analisadas

Dimensões	Categorias
CONSTRUÇÃO/PROCESSO AAE É UM PROCESSO PARTICIPADO?	Participação (professores)
	Participação (outros elementos da comunidade educativa)
	Operacionalização (“modelo”)
	Organização
	Instrumentos
EFEITOS/PRODUTOS AAE É UM PROCESSO ÚTIL?	Imagem/Reputação da escola
	Melhoria de desempenho da escola
	Aferição da concretização do PEE/PCE
	Valorização dos professores
	Utilidade

5.8 Caracterização dos Participantes do Estudo

A população do estudo é constituída por professores do ensino básico e secundário (n=18) de duas escolas públicas do concelho de Vila Nova de Gaia, as quais foram selecionadas em função de dois critérios referentes ao ano letivo 2012/2013:

- 1.º, terem processos de autoavaliação a decorrer;
- 2.º, terem sido sujeitas ao processo de avaliação externa.

Em termos de amostra, tentou-se abrir o leque, selecionando um grupo de docentes com formação académica e posicionamento a nível profissional diversos, assim como grupos de recrutamento e anos de docência distintos. A idade e o género foram dois outros fatores considerados.

No total, responderam dezoito professores (as) e, por uma questão de equidade, foram selecionados nove professores (as) de cada uma das escolas, A e B, (cf. tabela 1).

Tabela 1: Participantes por escola

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	Escola A	9	50,0	50,0	50,0
	Escola B	9	50,0	50,0	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Tabela 2: Género dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	Masculino	7	38,9	38,9	38,9
	Feminino	11	61,1	61,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Como se observa na tabela 2, onze são professoras e sete professores, o que se traduz em 61,1% de docentes do género feminino e 38,9% do género masculino.

Tabela 3: Idade dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	35-44 anos	5	27,8	27,8	27,8
	45-49 anos	6	33,3	33,3	61,1
	50-59 anos	5	27,8	27,8	88,9
	60-65 anos	2	11,1	11,1	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

A visualização das percentagens representadas na tabela 3 permite determinar que o grupo inquirido se distribui por todos os intervalos definidos, apesar da faixa etária predominante se inserir entre os 45-49 anos. Destacamos

que é no grupo dos mais velhos (60-65 anos) que a representatividade é menor, com, apenas, 2 respondentes. Nos restantes intervalos há um certo equilíbrio, com cinco, seis e cinco entrevistados respetivamente em cada um dos intervalos considerados.

Tabela 4: Situação profissional

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	Quadro de escola	14	77,8	77,8	77,8
	Quadro de zona	1	5,6	5,6	83,3
	Contratado	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Relativamente à situação profissional de que os entrevistados auferem é observável, através da tabela 4, que a maior percentagem de docentes (77,8%) pertencem ao quadro de escola, pelo que estamos perante duas escolas com um corpo docente estável. Um dos entrevistados pertence ao quadro de zona e três outros estão abrangidos pela condição de contratados.

Tabela 5: Anos na docência

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	1-9 anos	2	11,1	11,1	11,1
	10-19 anos	4	22,2	22,2	33,3
	20-29 anos	8	44,4	44,4	77,8
	> de 30 anos	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

No concernente aos anos de experiência na docência que os entrevistados apresentam (tabela 5), nota-se que, no cômputo geral, 88,8% lecionam há 10 ou mais anos, embora predomine o grupo que apresenta 20-29 anos de experiência docente, com 44,4%. Deste modo, podemos concluir que, na globalidade, os respondentes apresentam uma marcada experiência no campo da docência, uma

vez que, apenas, 11,1% (2) dos participantes se enquadram no intervalo de 1 a 9 anos de lecionação.

Tabela 6: Formação acadêmica

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
Válida	Licenciatura	12	66,7	66,7	66,7
	Pós-graduação	3	16,7	16,7	83,3
	Mestrado	3	16,7	16,7	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

No universo dos participantes no estudo, doze possuem como habilitação acadêmica uma licenciatura, três são detentores de pós-graduação, assim como outros três possuem grau de mestrado (tabela 6).

Tabela 7: Departamentos curriculares

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
Válida	Ciências Sociais e Humanas	7	38,9	38,9	38,9
	Ciências e Tecnologias	2	11,1	11,1	50,0
	Línguas	5	27,8	27,8	77,8
	Expressões	4	22,2	22,2	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

Como já foi referenciado, pretendeu-se obter opiniões que cobrissem um leque alargado a todos os níveis. Assim, procurou-se a opinião de docentes dos vários quadrantes, nomeadamente que abrangesse os quatro departamentos curriculares (Ciências Sociais e Humanas, Ciências e Tecnologias, Línguas e Artes Visuais), o que pode ser visualizado na tabela 7.

Do mesmo modo, dentro dos departamentos curriculares selecionaram-se professoras (es) representantes de diferentes disciplinas, com a mesma intenção de proporcionar opiniões de áreas distintas, como se deteta na tabela 8, que se apresenta a seguir:

Tabela 8: Grupo de recrutamento

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válida	Português	3	16,7	16,7	16,7
	Inglês	2	11,1	11,1	27,8
	História	5	27,8	27,8	55,6
	Geografia	1	5,6	5,6	61,1
	Geologia e Biologia	2	11,1	11,1	72,2
	Artes Visuais	2	11,1	11,1	83,3
	Educação Física	2	11,1	11,1	94,4
	Economia e contabilidade	1	5,6	5,6	100,0
	Total	18	100,0	100,0	

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação dos resultados obtidos através das entrevistas realizadas, tendo em conta o referencial acima referenciado. Deste modo, apresentaremos, em primeiro lugar, as perceções dos entrevistados no âmbito da primeira dimensão (Construção/Processo) e, de seguida, no que se refere à segunda dimensão (Efeitos/Produtos).

6.1 DIMENSÃO CONSTRUÇÃO/PROCESSO

6.1.1 Participação pessoal no processo

Onze dos dezoito entrevistados afirmam não terem tido uma participação efetiva no processo de construção da AAE. Na melhor das hipóteses, a participação cinge-se, na maioria dos casos, à resposta a questionários:

Preenchimento do questionário de autoavaliação da escola. (ENT 8A)

Limitei-me a preencher, com a maior honestidade possível, a um inquérito interno. (ENT 11A)

O que me recordo, lembro-me que passaram uns questionários que tivemos que preencher sobre alguns aspetos, (...) Não participei na elaboração. (ENT 12B)

Por outro lado, são expressas pelos participantes dúvidas e/ou desconhecimento sobre o próprio processo de autoavaliação:

apenas me limitei a dar resposta a inquéritos (...) que presumo se destine a isso (...) Na globalidade parece-me que o processo de autoavaliação na minha escola é pouco participado (...) (ENT 1B)

(...) Isto tem a ver com a avaliação dos funcionários? Não é um item que me tenha exigido nada, nem alguma coisa. (ENT 13A)

Mais do que isso, há quem manifeste total afastamento:

nem que tenha sido questionado em alguma coisa. Não me senti parte integrante. (ENT 13A)

O mesmo tipo de sentimento de marginalização relativamente ao processo de AAE é assumido por outro respondente,

Olha é assim. Havia um grupo que participou na autoavaliação da escola. Eu não fazia parte desse grupo (...) Não participei (...) (ENT 3B)

Contudo, curiosamente, mais à frente, o nosso entrevistado apresenta um discurso em que reconhece o seu desinteresse pelo processo,

não participei (...). Foi um processo que me passou um bocadinho ao lado, pois foi um assunto que nunca foi do meu interesse (...) (ENT 3B)

Posteriormente, o mesmo respondente refere o despertar para esta problemática, quando afirma,

aliás a minha participação na ação de formação sobre avaliação interna deve-se à minha necessidade de me inteirar nesta matéria da avaliação interna de escola. Sou-te muito franca percebia muito pouco disso. (ENT 3B)

Outro participante, quando se refere à pertinência do processo de AAE, admite que

de acordo com o tenho aprendido na ação de formação atrás referenciada é fundamental este tipo de autoavaliação para se detetar qualquer, como hei de dizer, qualquer ... quaisquer dificuldades a ultrapassar e que são fundamentais para o ótimo funcionamento escolar. (ENT 3B)

Não obstante, este reconhecimento conferido à autoavaliação, há participantes que assinalam que, para além do preenchimento de um “inquérito”, mais nenhum contributo lhe foi pedido:

Respondi ali só ... na autoavaliação da escola respondi só ao inquérito que estava on-line. Também não foi solicitada mais nenhum tipo de participação, pois não? (...) (ENT 14A)

Mais ainda, há quem não hesite em afirmar ter sido nula a sua participação,

Olha, nem sei bem. Diretamente não tive nenhum papel relevante nesse sentido. (...) (ENT 15A)

Não tive qualquer participação no referido processo. (ENT 16A)

Apenas se regista uma real participação nos elementos que pertencem a órgãos que obrigatoriamente estão comprometidos com o próprio processo de AAE, sendo disso prova as respostas que se seguem:

Participei nas reuniões de área disciplinar e de departamento onde sempre contribuí ativamente com a minha opinião (...). Como membro do Conselho Geral, também aí, contribuí para a autoavaliação. (ENT 2B)

Como Subdiretora e Coordenadora do Projeto Educativo/ Território Educativo de Intervenção Prioritária (PEE/TEIP) acompanho todo o processo de autoavaliação da escola participando nas sessões de trabalho que envolvem a Comissão de Avaliação Interna (CAI) e a Consultora do PEE/TEIP. (ENT 17B)

Dei algumas opiniões à equipa criada para o efeito. Cheguei a liderar uma equipa que devia regular-se pelo SIADAP, mas que não funcionou. Não soubemos enquadrar o SIADAP. (ENT 7B)

Particpei, logo no início, em 2002. Particpei em definir como avaliar a escola, (...) como elemento do Conselho Pedagógico. (ENT 10B)

Quando cá vieram os inspetores (...) fui escolhida pelo Departamento de Línguas (...) onde foram colocadas perguntas neste âmbito. (...) Integrei um grupo que ajudou a conceber o Projeto Curricular de Escola (...) (ENT 9A)

Para além destes casos, há ainda aqueles que participaram porque pertenciam ao grupo de professores em quem se delegou o processo da AAE:

Fiz parte da primeira equipa responsável por este processo. (ENT 4A)

Fui membro da comissão de avaliação interna, durante um ano, 2009/10. Isto foi entre duas avaliações externas. (ENT 5B)

6.1.2 Incentivo à participação de outros elementos da comunidade educativa

Das opiniões recolhidas em relação a esta categoria, dezassete participantes no estudo desenham um quadro geral positivo relativamente à AAE como um incentivo à participação da comunidade educativa na vida escolar.

À exceção de um entrevistado, todos os restantes entrevistados acham que esse incentivo pode e deve acontecer, embora centrem as suas opiniões essencialmente em relação aos encarregados de educação e alunos.

A visão mais ampla emerge da resposta que se segue:

Ao dar voz aos alunos e encarregados de educação na averiguação do funcionamento da escola, parece-me que tornará, sobretudo os encarregados de educação mais motivados para participarem na vida

escolar. Os alunos verão a importância do seu papel a ser mais valorizado e talvez se empenhem mais nas diversas atividades. (...) Ao ouvir os elementos que compõem a escola, no seu todo, desde alunos, funcionários e professores talvez motive para pensarem em fazer mais e melhor, já que fazem parte de uma estrutura que os ouve. (ENT 1B)

Apesar de amplo consenso neste aspeto, o entendimento apresenta diferentes ângulos:

O facto de se trabalhar em conjunto para um objetivo estimulará, de acordo com a minha opinião, os docentes e os alunos e poderá levar a um espírito de união (...) (ENT 15A)

Conhecendo o que se fez, pode exigir-se (...) a participação ativa dos encarregados de educação e dos alunos no processo educativo. (ENT 2B)

Discutindo, analisando, comparando. O que querem para os filhos que a escola possa dar? (ENT 7B)

Porque ambas são parte importante (muito importante aliás) do funcionamento de uma instituição ... por isso se encarregados de educação e alunos souberem e sentirem que foram parte ativa do processo de autoavaliação, sentir-se-ão mais integrados como parte vital para o funcionamento do corpo que é a escola. (ENT 13A)

Mais uma vez acho que na base de tudo está a credibilidade e a honestidade de partilhar defeitos e qualidades e, a humildade de pedir ajuda e de aceitar opiniões que possam favorecer o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar (...) (ENT 14A)

Valorizando a sua participação no processo avaliativo; registando as suas sugestões apresentadas no Conselho Geral, no Conselho

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Pedagógico, na Associação de Pais e na Associação de Estudantes; envolvendo-os na monitorização de algumas atividades da escola. (ENT 17B)

(...) Reunir com grupos de encarregados de educação, grupos de alunos, definindo os objetivos a atingir (...) Abrir as portas aos encarregados de educação a fim de participarem mais frequentemente nas atividades da escola (...) Comunicação mais persistente e mais responsabilidade e reconhecimento dos delegados de turma. (ENT 16A)

No entanto, despontam muitas ressalvas, tais como:

a leitura correta dos resultados, quando aplicados, terá impacto positivo. Creio que adeririam mais facilmente. (ENT 4A)

Dado o contexto social em que nos encontramos temos imensas barreiras (...), será um processo muito lento e com muitas “guerras” a travar. (ENT 8A)

Quanto aos encarregados de educação é sempre difícil conseguir que participem na vida da escola. (ENT 15A)

(...) acho que na nossa comunidade escolar a maioria dos pais tem dificuldade em entender estas coisas (...) eles terão consciência da autoavaliação da escola? Aí tenho as minhas dúvidas (...). (ENT 10B)

(...) sabendo, no entanto, cada um qual é o seu papel dentro desta comunidade. (ENT 14A)

Por outro lado, surge também o entendimento no qual é patente uma visão compartimentada do funcionamento da escola:

(...) A nossa autoavaliação deve promover a participação dos encarregados de educação, que é fundamental, porque, especificamente na minha turma, há muito absentismo e isso tem a ver com os encarregados de educação, não tem a ver comigo, nem com a escola. (ENT 6A)

Dois dos entrevistados verbalizam categoricamente:

Claro que é utópico. (ENT 9A)

Uma treta. Atualmente, fala-se muito, critica-se imenso, mas na hora de fazer, nada. (ENT 11)

No sentido oposto, surge o discurso do seguinte teor,

(...) Eles já pertencem à comissão, há representantes dos pais, eles também são ouvidos e ao serem ouvidos estão a contribuir. Só estou a ver com eles participando, só por aí. (...) Agora neste órgão, comissão de avaliação interna (CAI), (...) estão representados alunos, funcionários administrativos, assistentes operacionais e a associação de pais. (ENT 5B)

6.1.3 Operacionalização (“Modelo”)

Nesta categoria, é perentório o quase total desconhecimento do modo de operacionalização da AAE nas duas escolas onde foi desenvolvido este estudo. Com efeito, em catorze das respostas dadas afirma-se desconhecer ou supor conhecer algo, mas sem identificar qual o tipo de operacionalização do processo da AAE:

Não sei! Eu não conheço os modelos (ENT 1B)

Não sei. (ENT 2B)

Olha é assim. O que se entende por modelos. Se me dissesse o que era eu tinha trazido toda a papelada que tenho. Modelo? ... (ENT 3B)

Não faço ideia. Nem sabia que havia modelos de avaliação. Há mais do que um? (ENT 6A)

Não sei. Há qualquer coisa mas objetivamente não consigo classificar. (ENT 7B)

Não sei ao certo. Apenas preencho inquéritos relativos ao tema. (ENT 11A)

Não faço a mínima ideia. Nunca ouvi falar, que eu me recorde. (ENT 12B)

Não sei, não faço a mínima ideia, confesso. Se há terminologia não consigo chamar-lhe um nome, ou denominá-lo. (ENT 13A)

Não sei exatamente o que isso quer dizer. (ENT 15A)

Desconhecendo, há quem questione e afirme:

Que modelos existem? Se existem, este é o modelo fascista (...)
(ENT 9A)

Um entrevistado recorda o passado, mas não identifica qualquer modelo de AAE,

Eu modelos não sei quais são. Eu sou do tempo em que não se fazia autoavaliação de nada, não havia a prática da autoavaliação. Eu assisti ao nascimento da prática da autoavaliação e os relatórios de autoavaliação dos docentes que já existiam. Agora não sei se a escola terá um modelo, eu sei que em termos teóricos existem vários modelos (...) (ENT 10B)

Em todo o caso, entre as respostas obtidas, há um entrevistado que aflora algo sobre o funcionamento da AAE, sem ter consciência de que está a falar, embora sucintamente, da operacionalização do processo:

Desconheço o modelo. Existe um grupo, coordenado por uma professora, que aplica uns inquéritos *online* e procedem a levantamento de resultados escolares. (ENT 16A)

Uma outra ilação na senda do desconhecimento emerge relativamente a entrevistados que assumem terem participado de forma efetiva no processo por terem pertencido a equipas da AAE, ou terem estado envolvidas nele aquando da avaliação externa da escola, ou ainda por serem membros do Conselho Pedagógico. No entanto, quando questionados relativamente à operacionalização do processo, dizem:

Não sei. Há qualquer coisa mas objetivamente não consigo classificar. (ENT 7B)

Eu modelos não sei quais são. (...) Agora não sei se a escola terá um modelo, eu sei que em termos teóricos existem vários modelos. (ENT 10B)

Há, contudo, quatro participantes, que asseveram algo mais,

(...) Inquéritos; (...) Tratamento de dados; (...) Divulgação dos mesmos. (ENT 4A)

(...) As pessoas foram escolhidas, éramos quatro elementos, não ..., quatro que correspondiam aos departamentos e o diretor escolheu o elemento principal, que ainda está e depois, a colega escolheu os restantes por departamento. (...) Esta comissão começou do zero. Tinha um coordenador escolhido pelo diretor, que ..., que analisou a legislação, consultou várias escolas e ..., e começou com um inquérito à comunidade educativa. Inquéritos por fases, (...). (ENT 5B)

A partir dos três parâmetros de avaliação da Inspeção Geral de Educação (IGE) prestação do serviço educativo; resultados e liderança e gestão – a CAI definiu prioridades de intervenção no seu plano de ação. (ENT 17B)

Destaca-se, no entanto, o entrevistado que se segue, o qual adianta, sob a forma de hipótese, a possibilidade de a escola utilizar um determinado modelo:

Presumo que seja o modelo CAF, (Common Assessment Framework), a Estrutura Comum de Avaliação, que é um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional. (ENT 18B)

6.1.4 Organização

Relativamente à organização do processo da AAE, surgem afirmações como:

Discutiram-se duas posições, entregar a autoavaliação da escola a uma entidade externa ou, ser a própria escola a gerir o processo de autoavaliação. Ganhou a última versão. (ENT 10B)

Na escola funciona uma equipa de autoavaliação, comissão de autoavaliação, que trabalha os resultados dos alunos, faz inquéritos de satisfação sobre a direção e os departamentos e o funcionamento

da escola, com o objetivo de estudar o bom ou mau funcionamento das estruturas escolares. (ENT 1B)

Mas aquilata-se

onde se nota maior empenho e valorização diz respeito aos resultados escolares dos alunos, que são trimestralmente apurados e enviados, por turma e disciplina para todos os docentes, embora outras avaliações como os testes intermédios sejam pouco trabalhados e valorizados. (ENT 1B)

De uma forma global, considero que o processo de autoavaliação foi conduzido de uma forma que poderá condicionar os resultados obtidos. Isto porque poderemos obter respostas sem conhecimento profundo do assunto tratado. (ENT 8A)

(...) passaram uns questionários que tivemos que preencher sobre alguns aspetos, se gostávamos do horário que nos foi atribuído, a nível de instalações, serviços administrativos e coincidiu com a avaliação externa. (...) foram elaborados pela direção (suporte de papel) e anónimos, colocados na nossa gaveta, preenchidos e colocados numa tómbola. (ENT 12A)

Queres que eu te diga francamente (...) o que eu acho é que o que se faz nesta escola, se calhar, é feito de forma “pouco organizada” (...). (ENT 15A)

Existe um grupo, coordenado por uma professora, que aplica uns inquéritos *online* e procedem a levantamento de resultados escolares. (ENT 16A)

Ou, por vezes, descobre-se,

CAPÍTULO VI. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

(...) a partir do momento em que frequente a ação de formação neste domínio, encontrei um grupo de docentes encarregues da autoavaliação da escola, (...). (ENT 3B)

Do ponto de vista dos envolvidos diretamente no processo da AAE, depara-se com respostas algo confusas do tipo:

(...) realizámos inquéritos; fizemos o tratamento dos mesmos e demos a conhecer os resultados à comunidade educativa. (...) A minha perceção não é muito limitada, porque integro o Conselho Geral, onde foram dadas algumas, embora escassas informações acerca do respetivo processo. Mais do que do processo, tive conhecimento dos resultados aquando da apresentação pública dos mesmos (...). (ENT 4A)

Reconhece-se o empirismo do processo e o despoletar de “certos perigos”:

(...) Primeiro pensámos fazer o inquérito presencial e fomos aos horários dos professores e segundo a percentagem de pessoas por departamento eu ia ver nas minhas horas livres quem estava livre, penso que foi o nosso grande erro, isto foi a inexperiência e começamos a ver, que as pessoas não conseguem distinguir a escola das pessoas e os órgãos. Isto leva a muita polémica (...) Só tínhamos um avaliador externo, que andava tão perdido como nós. (ENT 5B)

E acrescenta-se,

Agora vou falar como professora só, de qualquer maneira isto é uma perceção. Eu acho que há um certo secretismo, quer dizer, não se sabe se está a correr bem ou mal, nada, a mim incomoda-me um bocadinho, dantes ou seja há alguns anos era tudo muito mais aberto. (ENT 5B)

Só explana assertivamente o tipo de organização da AAE uma respondente que ocupa um cargo de direção e coordenação do processo, a qual declara:

A partir dos três parâmetros de avaliação da Inspeção Geral de Educação (IGE) – prestação do serviço educativo; resultados e liderança e gestão – a CAI definiu prioridades de intervenção no seu plano de ação (...) Segundo a IGE, a consolidação do processo de autoavaliação era uma das áreas a melhorar na escola, assim a CAI (Comissão de Avaliação Interna) já usufruiu de uma formação especializada e tem articulado o seu plano de ação com a Consultora Externa da escola e com a Coordenadora do PEE/TEIP.” (ENT 17B)

6.1.5 Instrumentos

No grupo entrevistado, são reconhecidos maioritariamente como instrumentos da AAE os inquéritos por questionário:

(...) inquéritos sobre o funcionamento de algumas estruturas escolares, direção coordenação de departamentos e coordenação de diretores de turma (...). (ENT 1B)

(...) realizámos inquéritos. (ENT 4A)

(...) eram muitos inquéritos (...) fazíamos uma monitorização dos alunos, tratávamos estatisticamente os resultados escolares por período (...) produzíamos uns documentos com recomendações (...) O inquérito era enorme (ENT 5B)

(...) questionários (...) (suporte de papel) e anónimos (...) (ENT 12B)

(...) respondi só ao inquérito que estava on-line. (...) E acho que este inquérito muitas das respostas eram fechadas de mais. (ENT 14A)

aplica uns inquéritos online e procedem a levantamento de resultados escolares. (ENT 16A)

No entanto, na escola B, há referência também a relatórios elaborados pelas respetivas comissões:

(...) há comissões e são as pessoas que estão envolvidas nas comissões que fazem isso. Aquilo atingiu uma dimensão demasiado grande. Os relatórios já ninguém os lê, são relatórios de trezentas, quatrocentas páginas. (ENT 10B)

Periodicamente, a equipa de autoavaliação elabora relatórios que pretendem fomentar a reflexão sobre o rumo que a escola está a seguir. (...) (ENT 17B)

6.2.DIMENSÃO EFEITOS/PRODUTO

6.2.1 Imagem/reputação da escola

Este ponto é talvez o que reúne mais consensos, uma vez que praticamente todos os entrevistados reconhecem a produção de impacto, em regra positivo ou muito positivo, na imagem que a escola pode espelhar por via da generalização da AAE.

Fundamental. A escola deve utilizar os seus meios e capacidades para se propor ao que melhor sabe e pode fazer. É através da autoavaliação que pode chegar a esse fim. (ENT 7B)

Decisivo, os resultados de um processo de autoavaliação é que permitirão erradicar o que está negativo e a seguir o caminho específico que cada escola tem na sua comunidade. Isso seria o ideal, porque só se cresce com a consciência do erro.(...) Quanto à resolução dos problemas (...) Apenas com a autoavaliação se

conseguem diagnosticar os problemas para os conseguir ultrapassar. (ENT 9A)

Bastante importante (...). (ENT 2B)

Essa reflexão traduzir-se-á em novas práticas que beneficiarão ou proporcionarão melhorias. (...) poderá levar a um espírito de união e de “lugar”, em fim a uma identidade, a imagem da escola melhora, “cuidar do que é nosso. (ENT 15A)

Acho que sempre que nós tentamos melhorar alguma coisa, que seja valorizada, é vista do exterior. A partir do momento em que a escola atua e vai melhorar aqueles aspetos que deve melhorar, a imagem só tem a melhorar. (ENT 12B)

Um grupo de respondentes reconhece o lado positivo da AAE, mas associam-lhe pormenores de algum ceticismo:

Lá está, só pode haver boa imagem se a escola funciona bem. A escola é viva e como é viva está sempre em mudança. Se está sempre em mudança, estão sempre a surgir obstáculos, desafios e essa comissão deve estar sempre atenta e ao mesmo tempo tem que estar tudo interligado, o que muitas vezes não acontece. (ENT 5B)

(...) se a nossa reflexão for coerente. Primeiro devemos definir que é a imagem da escola, depois devemos refletir para traçar caminhos, estratégias para a construção da imagem que se pretende. (ENT 6A)

Relevante, uma vez que, quando os resultados são aplicados na prática, eles deveriam/deverão espelhar as alterações consideradas importantes para imagem positiva. (ENT 4A)

(...) tem um papel importante, no caso de ser posta em prática. Após os resultados obtidos estes devem servir para colmatar/melhorar os aspetos menos positivos de forma a melhorar a “imagem da escola”. (...) Seria ótimo se a prática da autoavaliação tivesse de facto um reflexo de carácter prático, mas em boa verdade, as conclusões nunca

se repercutem na dinâmica da escola. (...). É essa a sensação que eu tenho. (ENT 8A)

Não sei. Talvez uma escola que se preocupa em se conhecer para melhorar internamente, melhorando a visão dos outros, dos externos, digo a imagem que a sociedade envolvente terá da escola. (ENT 1B)

A palavra “imagem” nos dias que correm não é a mais inocente pelo que não gosto muito de a ver aplicada à escola. (ENT 9A)

Não sei se é uma imagem se uma pseudoimagem. Agora houve mudança na atitude da escola em relação aos parceiros (...). (ENT 10B)

Outro grupo objetiva também a importância da AAE, mas assume uma atitude de maior descrença no processo,

À partida deveria ser um contributo valioso; no entanto, e a partir da experiência que vivi apresentação dos resultados da autoavaliação da escola à comunidade – penso que “fica tudo em águas de bacalhau”, (...) inclusive se “saltam” determinados pontos aos quais deveria ser dada muita importância. (ENT 11A)

Penso que será bastante importante se, e repito, se as chefias levarem a sério, a ..., este processo. (...). (ENT 13A)

Acho que é um processo, como é ... é um processo do “ovo e da galinha”, se a escola tem boa imagem a autoavaliação acaba por ser credível, se a escola tem má imagem a autoavaliação pode ser levada a ser uma tendência de mascarar ... os problemas da escola. (14A)

Contribuirá, se baseada num sistema fiável e devidamente regulado, para uma crescente credibilidade da escola e dos seus profissionais. (ENT 18B)

Na minha opinião e no caso da escola a cujo quadro pertenço, não existe qualquer impacto. Com certeza que dará um bom contributo se as práticas assinaladas como fracas/negativas forem comunicadas, corrigidas e acompanhadas com persistência. (ENT 16A)

De uma forma mais ou menos concludente, é notório na abordagem desta problemática o reconhecimento de que o processo é relevante na construção da imagem da escola. No entanto, é igualmente nesta categoria que aparecem palavras/expressões como:

Se baseada num sistema fiável e devidamente regulado. (ENT 18B)

se a escola tem boa imagem a autoavaliação acaba por ser credível, se (...) tem má imagem a autoavaliação pode ser levada a ser uma tendência de mascarar ... os problemas da escola. (14A)

a partir da experiência que vivi (...) penso que fica tudo em águas de bacalhau, (ENT 11A)

a autoavaliação tem um papel importante, no caso de ser posta em prática. (ENT 8A)

quando os resultados são aplicados na prática, (...). (ENT 4A)

se a prática da autoavaliação tivesse de facto um reflexo de carácter prático(...). (ENT 8A).

De um modo geral, os participantes percecionam a importância da AAE como um elemento relevante para a construção da imagem da escola, mas especulam sobre a fiabilidade do processo em si, assim como colocam algumas reservas sobre se há uma implementação consentânea e verdadeira dos resultados do processo, até mesmo por parte dos órgãos diretivos.

6.2.2 Melhoria do desempenho

Desde o “ótimo” até ao “não reconheço qualquer influência ou melhoria”, passando pelo “não sei exatamente o que está a acontecer”, as opiniões distribuem-se pelas diferentes perspetivas, predominando, contudo, a opinião de que a AAE é um fator potenciador da melhoria do desempenho da escola, já que quinze entrevistados lhe reconhecem esse valor:

É ótimo. De acordo com o que tenho aprendido na ação de formação (...) é fundamental este tipo de autoavaliação (...). (ENT 3B)

O facto de se refletir sobre o que se fez/faz permite tentar fazer melhor.” (ENT 2B)

(...) será um órgão vigilante, saber o porquê das coisas não estarem a funcionar bem. Será um meio de fornecer e detetar para aconselhar (...). (ENT 5B)

Sendo reflexivos permite-nos ver o que somos capazes de fazer e melhorar o desempenho sair do que parece para chegarmos ao que é !!! (ENT 7B)

A monitorização do funcionamento da escola, (...) das estruturas deverá conduzir a melhores desempenhos da escola.(ENT 1B)

(...) Permite de facto, que haja afinilamento da informação e permita dados objetivos, mais objetivos. (...). (ENT 9A)

(...) Sim o modelo de autoavaliação terá que necessariamente conduzir a uma melhoria das práticas levadas a cabo numa escola. (ENT 15A)

Penso que quando alguma instituição pratica autoavaliação vai “meditar” sobre as suas práticas que funcionam e outras que deveriam ser melhoradas. A autoavaliação é uma forma de otimizar. (...) Existe pertinência, é um momento de reflexão, por assim dizer (...). (ENT 12B)

Na justa medida em que identifica os objetivos não atingidos ou mal desenvolvidos, regulando estratégias para a sua prossecução. (ENT 18B)

(...) fornece dados que são analisados pelas várias estruturas – intermédias e de topo. Esta análise plural é concretizada através da comparação, (...) Este confronto permite uma visão acerca do caminho percorrido e possibilita o estabelecimento de submetas a atingir no futuro (...). (ENT 17B)

Perfilhando, também, a visão da AAE ser uma mais-valia para a melhoria do desempenho da escola, identificam-se algumas dificuldades,

Melhora o nível de desempenho torna as pessoas mais conscientes da importância do seu papel na instituição. (...) Há monitorização, mensuração, estabelecem-se comparações, tentam-se estabelecer relações. (...) A escola tenta melhorar, às vezes o que é difícil é encontrar as causas. (ENT 10B)

Arroga-se o desconhecimento do processo, afirmando-se:

Não sei exatamente o que está a acontecer, por isso não sei se está a surtir efeito. Acredito que esteja, mas não sei. (ENT 6A)

Reconhece-se a acuidade da AAE, mas reiteram-se dúvidas, como enunciam as seguintes respostas:

Fornecer dados muito importantes desde que estes sejam trabalhados para melhorar e não só para saber quais são e depois apontá-los e ficar por aí, sem a preocupação de os minimizar. (ENT 8A)

Grande, caso se verifiquem melhorias, (...) Contudo, não creio que a autoavaliação seja presentemente um veículo de melhoria. (ENT 4A)

(...) trata-se de limar algumas imperfeições, ... trata-se de ter consciência daquilo que é possível mudar sem perder a noção de alguns princípios basilares que regem (ou deviam reger) todas as instituições de ensino. (...) Da minha experiência dos três anos aqui, confesso que não vi, até à data, efeitos consistentes, sólidos e coesos daquilo que perceciono como autoavaliação da escola. (...) (ENT 13A)

Ou apresentam-se mesmo conjeturas:

Deveria fornecer dados concretos e precisos, no entanto, penso que não o faz por diversos motivos, nomeadamente o “medo” que as pessoas têm de ser identificadas (apesar do anonimato). (ENT 11A)

Eu acho que fornece muito pouco, nos moldes em que está feito, (...) porque as chefias ou nunca assumem facilmente as falhas como sendo suas. Facilmente se fala em “eu” quando é para fazerem alguma coisa e se fala na “equipa” quando é para apontar as falhas, não é? Eu, Eu, Eu, e depois é a direção. (ENT 14A)

Temos, ainda, um entrevistado que nega totalmente qualquer papel da AAE na melhoria do desempenho da escola, como prova o seguinte excerto:

Não reconheço qualquer influência ou melhoria que tenha advindo da prática de autoavaliação. Pelo menos, o impacto não é visível. (ENT 16A)

6.2.3 Aferição da concretização do PEE/PCE

No que se refere à aferição da concretização do PEE/PCE, são emitidas opiniões diversas e divergentes, contrastando quer o benefício da AAE neste âmbito, como renegando totalmente a influência da mesma como veículo de

aferição nos referidos projetos. Contudo, o pendor das ocorrências verificadas (12 respostas) é no sentido da possibilidade dessa aferição por via da AAE.

Olha, a autoavaliação permite encontrar os aspetos menos viáveis do PCE/PEE e solucionar de uma forma mais simples e acessível as barreiras que estes projetos, porque são projetos (...). (ENT 3B)

A autoavaliação tem de ser feita com base no PEE. Lembro-me, no início, de ter analisado esta documentação toda. Já se sabe, se a escola estivesse a funcionar bem, a 100%, a concretização era excelente. (ENT 5B)

A minha escola integra o projeto TEIP, fator que exige uma avaliação permanente e muito cuidada do projeto educativo, em especial das ações que cativam recursos adicionais. Periodicamente, a equipa PEE/TEIP elabora relatórios, que traduzem o grau de concretização das ações que integram o PEE, em colaboração com a Consultora Externa e trabalhando alguns dados fornecidos pela CAI. Este trabalho colaborativo tem sido profícuo. (...) (ENT 17B)

Por revelar o grau de satisfação na concretização das várias atividades previstas no PCE/PEE, a autoavaliação desempenha assim um papel fundamental na aferição do referido grau de concretização (...). (ENT 18B)

Tenho ideia que foi feita o Projeto Educativo de Escola (PCE), tenho ideia que já foi reformulado o PCE, em que foram tidos em consideração pontos dos questionários feitos aos alunos. (ENT 9A)

De certa forma prende-se com os objetivos e metas a alcançar. (...) quando digo que a autoavaliação está direcionada para os objetivos, os objetivos é o PEE. (ENT 12B)

Para mim é extremamente importante porque, pois de facto a reflexão sobre as atividades e o modo de funcionamento do departamento e das áreas disciplinares permitirá de acordo com a minha opinião reajustamentos que beneficiarão a escola. (15A)

Tem tido alguma relevância em determinados pontos, noutros nem tanto, poderia ter um papel de maior importância. (ENT 8A)

Surgem respostas daqueles que creem, mas são críticos:

Penso que é tido em conta, mas não passa a imagem externa. Sempre os mesmos a decidir, a fazer e aplicar. Depois não passa a mensagem e os resultados também são pouco objetivos. (ENT 7B)

Confesso que não sei, mas penso que é um instrumento que deve ser fulcral para a elaboração e colocação em prática, mesmo, do Projeto Curricular de Escola e não só blá, blá... (ENT 13A)

Aí já tem mais a ver com a Comissão de Avaliação Interna. (...) Na minha perceção, esta CAI aparece um bocadinho à parte, destacada com as folhinhas que dão, inquéritos um bocadinho viciados, até porque nunca testam os inquéritos, passam-nos sem os testarem. (...). (ENT 10B)

Há outros entrevistados que assumem uma certa indecisão,

Não tenho uma opinião muito definida. (...) não tenho a noção, acredito que esteja a funcionar e seja mais eficaz. (ENT 6A)

Não sei. Eu conheço o Projeto Educativo da Escola (PEE) muito bem, mas sinto dificuldade em responder a esta pergunta. (...). (ENT 1B)

Há ainda aqueles que perentoriamente declaram

Não sei. (ENT 4A)

Ou garantem a quase nulidade ou a nulidade total da AAE para aferição do PEE/PCE:

Pouco significativo. (ENT 2B)

Não me apercebo dessa influência. Não há qualquer consequência da autoavaliação para a concretização dos planos assinalados (PCE/PEE). (ENT 16A)

Na minha humilde opinião, não tenho visto nada em concreto. Dá-me a sensação de que se faz a autoavaliação, tira-se as devidas conclusões, mas aquilo que realmente interessa (a uns) acaba por ficar na gaveta. (ENT 11A)

Nenhuma! Isto são tudo papéis soltos para “cumprir calendário”, ...para responder a pedidos da orgânica, papéis, papéis e mais papéis. Até porque o próprio PCE tem muito pouca autonomia, ou pelo menos é isso que nos fazem chegar. (ENT 14A)

6.2.4 Valorização dos professores

Quanto à categoria “valorização dos professores”, registam-se nove respostas com carácter de asserção totalmente afirmativa:

Sim, incentiva a um trabalho mais colaborativo na procura de soluções para as dificuldades do dia-a-dia. (ENT 1B)

Sim, pois será através de uma autoavaliação que os professores poderão tomar consciência do que é necessário, eles, melhorarem e mostrar à comunidade escolar que são agentes desta mudança. (...). (ENT 2B)

Sim, contribui para valorizar os professores, em especial, através dos resultados obtidos pelos alunos. (ENT 17B)

Se é para melhorar a escola, eu acho que sim. É para melhorar toda a instituição, tem que valorizar toda a comunidade educativa. Se é para melhorar a escola, os professores ficam mais valorizados. (ENT 5B)

Acho que sim. Valorização? Ora bem. Se o resultado do processo de autoavaliação for favorável aos professores que integram a escola serão encarados com mais seriedade. (ENT 9A)

Na perspetiva em que os torna mais intervenientes e envolvidos nos objetivos comuns da escola, dotando-os de competências a esse nível, sim. (ENT 18A)

Sendo que este último entrevistado é o mais assertivo na perceção que emite, reiterando um aspeto interessante que repete, por diversas vezes ao longo da entrevista, que é importância da formação neste âmbito, como se aduz da opinião,

Ai contribui! Sim. No meu caso e tendo em conta que me encontro a frequentar uma ação de formação neste contexto, ajudou-me imenso, não só a perceber como funciona a autoavaliação, mas também a encontrar a melhor maneira de contribuir para o seu sucesso, da autoavaliação. (ENT 3B)

Por outro lado, o participante que se segue explana a sua interpretação, associando esta valorização à ADD, o que o leva a emitir uma opinião com hipótese de valorização positiva e/ou negativa:

Estou a pensar, se a autoavaliação da escola está de certa forma relacionada com a avaliação de desempenho docente (ADD)? Se assim for, faz todo o sentido para valorizar os professores, ou não, depende dos resultados. Mas isso também dá que falar, porque muitas vezes a própria ADD pode não estar de acordo com o próprio desempenho docente devido à condicionante das quotas. (ENT 12B)

O mesmo tipo de opinião positiva/negativa expressa o seguinte respondente:

Considero que na maior parte dos casos não. Isto é, considero que somente para um pequeno grupo de professores é que esta valorização se verifica.” (ENT 8A)

As restantes cinco interpretações apresentam frequentemente a utilização do modos verbais como, “deveria” “devia”, “seria”, ou a utilização do “se”, ou, ainda, expressões como “penso que”, “espero bem que”, o que denota um estado de incredulidade na real valorização do papel do professor através da AAE, embora a perspetiva destes assumam um cunho tendencialmente positivo:

Deveria contribuir. Esse é, deveria ser um dos grandes objetivos. Professores que se sentem valorizados, são professores empenhados. (ENT 4A)

Devia de uma forma geral e não particular (...). (ENT 13A)

Devia contribuir! (ENT 14A)

Penso que a autoavaliação será feita no sentido de uma melhoria em todos os campos na escola é dessa maneira que eu vejo. (ENT 15A)

Espero bem que sim. Eu acho os que professores, fazendo parte integrante da escola, devem até ser o meio para atingir o fim, (...). (ENT 6A)

No lado oposto, proferindo opiniões que vão até à afirmação de “zero”, contabilizam-se cinco respostas,

Não sei. Não me parece. (ENT 11A)

Acho que não. Os professores ainda são muito individualistas e cumprem rotinas. (ENT 7B)

Não acho que se traduza nessa valorização. Não me parece que tenha efeitos. (ENT 10B)

Não sei. Não me parece. (ENT 11A)

Ainda não verifiquei esse impacto. Zero. (ENT 16-A)

6.2.5 Utilidade

Nesta categoria, advém um entendimento valorado positivamente: de uma forma ou de outra, todos reconhecem utilidade à AAE, embora verbalizem as “repetidas” ressalvas no que concerne à credibilidade do processo da AAE e à real aplicabilidade dos resultados do mesmo. Por exemplo, menciona-se:

Faz todo o sentido que a escola se autorregule e com base na análise do seu desempenho desenvolva estratégias com vista à melhoria dos parâmetros menos desenvolvidos. (ENT 18-B)

Melhoria dos resultados escolares, melhorias da prática docente, melhor colaboração entre docentes ... Eu creio que é tudo. (ENT 3-B)

Tudo o que tenha a ver com avaliação e autoavaliação é fundamental, é uma reflexão sobre o nosso trabalho. (ENT 6-A)

(...) é muito importante para o funcionamento da escola na medida em que permite realizar a monitorização de vários processos e, posteriormente, implementar os respetivos reajustes conducentes à melhoria. (ENT 17-B)

Faz todo o sentido que a escola se autorregule e com base na análise do seu desempenho desenvolva estratégias com vista à melhoria dos parâmetros menos desenvolvidos. (ENT 18-B)

Ressalta-se, porém, o individualismo docente:

Permite conhecer, deverá permitir conhecer aspetos positivos e menos positivos do funcionamento da escola no seu conjunto. (...)

Obriga os professores a saírem do seu casulo individualista (...). (ENT 1-B)

Um entrevistado, com uma visão positiva da AAE, afirma:

Permite regular atitudes, ajustar comportamentos e traçar rumos. (ENT 2B)

Mas, logo a seguir, a propósito do processo de autoavaliação desenvolvido na escola em que leciona, ressalta que é

Pouco realista e muito fantasioso. (ENT 2B)

Plasma-se, enfim, uma amálgama de sentimentos, como:

Será muito válido se os inquéritos fossem estritamente confidenciais, o que não aconteceu com os inquéritos realizados (...). (ENT 4-A)

(...) os resultados detetam as imprecisões e os erros se fossem tidos em consideração no sentido de os corrigir, haveria de facto progresso. (...) (ENT 9-A)

Eu penso que é uma prática saudável, se, se a cúpula souber daí tirar as devidas ilações. (...) A cúpula não pode ser um organismo isolado, surdo e algumas vezes cego. (...) A autoavaliação devia transmitir a perceção aos órgãos de gestão da escola de que, de que por vezes não basta ficarem “à janela do mundo”, mas temos que saltar a janela e convivermos no meio dele. (ENT 13A)

É fundamental quando bem feita e quando discutida. O que a meu ver ainda não acontece (...). Deve fugir do núcleo em que se encontra (...) por incompetência dos métodos, por pouca habituação de partilha, porque se está habituado a ser inconsequente os passos a dar são muito lentos, não se aposta muito. (ENT 7-B).

Eu acho que é fundamental, (...) com critérios, (...) conscienciosos de autocrítica (...) acho que exige momento de encontro, de reflexão, não é de palestras dadas pela diretora, é de discussão, no sentido dos contributos (...) debatidos e não, no sentido expositivo de “ouvir e calar” e fazer o burburinho cá fora. (ENT 14-A)

Acredito que a autoavaliação é fundamental. (...) O grupo que trabalha neste domínio (...) A sua atividade, penso que se limita a uns relatórios anuais, sem qualquer impacto. Pode-se detetar fraquezas mas não se passa daí. (ENT 16-A)

(...) é (...) uma reflexão crítica para depois se tentar melhorar. Tem muita pertinência. Eu penso que muitas vezes isto não é percebido, veem mais como fiscalização e não pode ser visto dessa maneira, é mais como monitorização que deve funcionar (...). (ENT 5-B)

Tem bastante pertinência se for colocada em prática para um melhor funcionamento da escola. (ENT 8-A)

Trabalha-se mais para a qualidade e há consciência que as coisas são mensuráveis e comparáveis e, houve até mudança de comportamentos das pessoas no bom sentido, às vezes um pouco artificial. (ENT 10-B)

Outros participantes apontam também a falta de sentido e a necessidade da partilha

Para mim, é extremamente importante (...) temos que trabalhar para conseguir, para alcançar objetivos (...) eu esperaria que nessa autoavaliação pudessem estar incluídas as especificidades de uma escola, a nossa. Acho que o processo de autoavaliação não está adequado à escola. (...) Sinto que teria que haver uma liderança alargada, mais forte, mais objetiva, mais definida, isso iria melhorar de facto os resultados da autoavaliação. (ENT 15-A)

A perceção que se tem do exterior da escola é que é um espaço agradável e feliz. (...) O problema, esse é a realidade exterior que não

corresponde à realidade interior que é desgastante e de falta de prática democrática. A autoavaliação poderia mudar isto, porque os resultados detetam as imprecisões e os erros se fossem tidos em consideração no sentido de os corrigir, haveria de facto progresso. (...). (ENT 9-A)

Deteta-se a situação interessante de um entrevistado que delimita áreas compartimentadas de ação, ao declarar que

Seria muito importante, caso fossem tidos em conta os resultados (...) A autoavaliação é burocrática, (...) Alguém tem que fazer esse trabalho, acho que compete à direção e melhor do que ninguém o podem fazer, estão mais libertos. Os professores de uma forma geral colocam-se à parte, os professores concentram-se na prática letiva e a direção dá o suporte que os professores precisam (...). (ENT 11-A).

Se em relação à utilidade da AAE para a escola existe unanimidade, os dezoito respondentes, apesar das ressalvas, têm uma visão da sua estrita necessidade para se alcançarem melhorias.

Já quando se pergunta como encara a utilidade da AAE na sua prática letiva, as opiniões infletem e apenas sete dos entrevistados reconhecem de forma assertiva influência na sua prática letiva.

Sim, melhora a minha prática letiva. A autoavaliação da escola obriga os professores a saírem do seu casulo individualista, obrigando-os a preocuparem-se mais com os seus *modus operandi* na caminhada que deverá ser de sucesso dos seus alunos. (ENT 1-B)

Permite-me refletir sobre os resultados obtidos e exerce alguma “pressão” para gerar mudança. (ENT 2B)

Grande, caso se verifiquem melhorias, por exemplo, nos equipamentos. Ultimamente tenho recorrido ao plano A (com utilização de internet e computador) e ao plano B (sem estes meios), o que implica, para além de muita frustração, desperdícios de tempo

e, por vezes, incumprimento do plano de aula. Este é um ponto muito negativo. (ENT 4A)

Os resultados devem monitorizar a atuação. Se faço assim e não resulta, devo tentar outra forma até resultar. É útil. (ENT 7-B)

(...) Quanto à prática letiva, o processo de autoavaliação permite identificar os aspetos que se devem corrigir e ..., aquilo em que os alunos falham mais, as suas maiores carências e é no sentido de adequar a minha prática letiva aos alunos. O processo deve transmitir dados objetivos sobre vários aspetos e eu tenho que me adaptar sempre no sentido positivo. (ENT 9-A)

A autoavaliação da escola na prática letiva é importante para apurar o grau de satisfação dos alunos em relação a algumas metodologias pedagógicas implementadas no espaço sala de aula. (ENT 17B)

Irrelevante do ponto de vista da aplicação dos programas letivos, mas significativa na adaptação dos mesmos ao perfil sociocultural dos alunos. (ENT 18-B)

De forma mais imprecisa, menos refletida, mas de intelecção da AAE como útil na prática letiva, afloram mais cinco respostas:

(...) a autoavaliação auxilia-me a melhorar e a mudar, se necessário, a minha prática letiva, tendo em conta, espera aí, os dados que a autoavaliação nos vai fornecendo ... de acordo com o contexto escolar ... e todos os aspetos relacionados com a escola, comunidade educativa e encarregados de educação, etc., etc., etc... Nós agora temos que ter tudo isso em conta. (ENT 3-B)

Quanto à prática letiva? Agora, esta tenho que pensar ... Não, ela tem que ser útil, eh!.. eu, por acaso, nunca pensei nisto. Penso que talvez não tenha pensado por ter tantos anos de serviço (...). Na minha prática letiva nunca pensei na autoavaliação, mas eu sei que ela vai

estar lá presente. (...) Daqui, por meio ano, um ano, posso pensar doutra maneira. (ENT 5-B)

Pelo menos eu fico a saber o que os outros pensam, que poderá não corresponder à realidade, como já foquei. Mas acabo por ficar mais alerta para determinados aspetos. (ENT 11-A)

Quanto à prática letiva, seria muito importante, mas através de uma correta e mais prática utilização dos resultados obtidos, pois há vários pontos a necessitar de uma rápida e forte intervenção. (ENT 8-A)

Para mim é extremamente importante porque, pois de facto a reflexão sobre as atividades e o modo de funcionamento do departamento e das áreas disciplinares permitirá (...) reajustamentos que (...) permitirão aos professores melhorar a sua prática letiva (...). Quanto à minha prática letiva procuro a eficiência e procuro informar-me cientificamente (ações de formação ligadas à disciplina) de forma a ser eficiente de forma a alcançar os objetivos a que me proponho. (...) Na minha prática letiva não penso nisso.” (ENT 15-A)

Nos restantes seis respondentes, identifica-se a incongruência:

Neste momento, como não conheço a autoavaliação da escola não está a influenciar. (...) Respeito as regras, por isso já estou em consonância com isso. (ENT 6-A)

E aqueles que não alteram a sua prática letiva:

Não mudei em nada a postura, conforme trabalhava continuei. Não houve influência direta, nem indireta. Não, por mais que possa chocar, não. (10B)

Nunca pensei nesta situação. Desenvolvo o processo ensino/aprendizagem de forma autónoma, procurando atingir os objetivos

definidos, mas sem ter em conta o processo de autoavaliação da escola. (ENT 16-A)

Se acreditasse numa autoavaliação conscienciosa seria bem vinda à minha prática letiva. Assim, vou fazendo a minha própria autoavaliação das minhas práticas letivas. É isso. (ENT 14-A)

Para ser franco ... pessoalmente não vejo qualquer utilidade. Não dentro da sala, em disciplinas curriculares, percebes? No entanto, queria salientar que pode ser útil numa área curricular não disciplinar, a Formação Cívica, que acaba de ser extinta, isto porque deveríamos discuti-la com os alunos e inteirá-los do processo. Aqui sim, vejo utilidade. (ENT 13-A)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos como propósito deste estudo compreender a representação que os docentes de duas escolas públicas de ensino básico e secundário assumem relativamente ao processo de AAE. Para tal, socorremo-nos da aplicação de entrevistas a dois grupos de professores de cada uma dessas escolas.

De acordo com as respostas obtidas, foi-nos possível responder às questões de investigação que formulámos, em consonância com o quadro referencial concebido para o efeito (cf. anexo 3):

- O processo de autoavaliação da escola é participado?

- O processo de autoavaliação da escola é útil?

No concernente à dimensão Construção/Processo da AAE, é-nos revelada uma vivência algo “confrangedora” nas categorias da participação pessoal, operacionalização, organização e instrumentos utilizados no processo.

É total ou quase nulo o envolvimento dos participantes na construção do processo e, como consequência, o desconhecimento ou a posse de um conhecimento mínimo do modo de operacionalização, organização e instrumentos utilizados. Apenas se constata algum conhecimento e, por vezes, de forma algo incipiente, nos núcleos que trabalham a AAE ou em elementos de órgãos de direção.

Assim, neste campo de ação, é possível concluir, resgatando o pensamento de Clímaco que “(...) há que prestar tanta atenção à produção de instrumentos de recolha de dados e de avaliação, como ao modo de envolvimento das pessoas” (2005, pp. 25-26) ou trazer à colação a conceção de Cosme e Trindade segundo a qual a avaliação “não é vista como uma operação que visa desvendar uma realidade dissociada do olhar e da interpretação dos sujeitos” (2010, p. 37).

Ainda nesta área, há mesmo a sensação de que, por vezes, o processo é exterior aos docentes por posicionamento pessoal próprio, mas também como

consequência da concentração do processo da AAE em núcleos restritos e fechados. Afirma-se que a AAE “deve fugir do núcleo em que se encontra” (ENT 7B), que são “sempre os mesmos a decidir, a fazer e aplicar” (ENT 7B), que “há um certo secretismo” (ENT 5B) ou, ainda, que “tudo deveria ser mais transparente” (ENT 11A).

Na senda da existência desse tipo de núcleos restritos, irrompe também a percepção de que os docentes das respetivas escolas - que deviam fazer parte integrante do processo - desvalorizam e não se envolvem na AAE, ou *não são envolvidos*, em consequência de uma lacuna basilar em qualquer processo da AAE: a falta de divulgação e/ou divulgação incompleta. Opinam os respondentes que “não passa a mensagem” (ENT 7B), “aquilo atingiu uma dimensão demasiado grande, os relatórios já ninguém os lê, são relatórios de trezentas, quatrocentas páginas” (ENT 5B).

Verifica-se, aqui, a ausência da tão desejada partilha que congregue sinergias, como adianta Machado,

nada mais perverso, portanto, quando se trata de auto-avaliação de escola, do que inseri-la nesta gestão ‘tecnocrática’ e ‘tecnicista’ da educação, através da qual são os próprios actores que na busca da construção de alegados processos de emancipação e de auto-regulação, contribuem para uma ‘lógica de mercado’, criando o monstro que os há-de devorar. (2010, p. 25)

Apura-se a falta de interesse que assume um cariz mais forte quando se enfatizam, de forma quase recorrente, desconfianças relativamente à fiabilidade dos meios e resultados obtidos, sendo uma das dúvidas que mais assalta os participantes: o campo do anonimato.

Parece não ser ter encontrado sentido para o processo, o qual, na generalidade, não está interiorizado, uma vez que “os professores, de uma forma geral, se colocam à parte” (ENT 11A) ou que são “muito individualistas” (ENT 7B).

Igualmente, surge com frequência a dúvida em relação à aplicabilidade prática dos resultados apurados. Denota-se, numa sintonia quase global, que o processo da AAE não tem repercussões na alteração da dinâmica da escola. Este facto interliga-se com as conclusões do *documento Programa Acompanhamento, Auto-Avaliação das Escolas* (IGE, 2010) que inferia, precisamente, ser o quinto

domínio (a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola) aquele em que as escolas acusavam maiores dificuldades.

As equipas da AAE emergem, pelo menos em parte, impulsionadas pela atuação da avaliação externa (IGE), como declara um elemento da direção entrevistado: “a partir dos três parâmetros de avaliação da Inspeção Geral de Educação (IGE) – prestação do serviço educativo; resultados e liderança e gestão – a CAI definiu prioridades de intervenção no seu plano de ação” (ENT 17B). Adita: “após a última avaliação externa desenvolvida pela IGE, em Dezembro de 2011, o processo de autoavaliação da minha escola tornou-se mais sólido no seu funcionamento”.

Neste ponto, é notório o papel de relevo da IGE, não só como impulsionador do processo da AAE em si, mas também como promotor de um desempenho de maior qualidade, com a sua atuação no terreno. No entanto, nunca foi referenciada, por nenhum dos respondentes, o recurso a informações que a IGE proporciona na página criada para o efeito.

Por outro lado, resulta das entrevistas a falta de legitimação e de reconhecimento de competência em relação aos elementos que constituem os núcleos encarregues da AAE.

Esta opinião não se limita aos professores que não têm participação direta no processo, mas também aos que compõem as próprias equipas o admitem: “e depois cometemos muitos erros por inexperiência (...) agora visto à distância fizemos mal” (ENT 5B). Situação que confirma a opinião de Freitas, a propósito da autoavaliação de escola, quando afirma que “na grande maioria dos casos, o progresso deste processo de trabalho é desenvolvido por equipas em situação de auto-aprendizagem, com todas as vantagens e os constrangimentos inerentes a esta situação” (2010, p.124). Deste ponto de vista, vislumbra-se a necessidade, por parte de todos, da “busca de apoio e de formação externa” (ibidem).

Outra perceção comumente assumida pelos intervenientes no processo AAE é de que este é olhado “mais como uma fiscalização” (“as pessoas tinham medo que através da letra fossem identificadas” (ENT 5B) do que como um processo de melhoria, dando razão a Clímaco ao apontar que “a força instrumental intrínseca da avaliação, enquanto mecanismo de produção de conhecimento para a melhoria, por vezes perde-se e dá o passo à avaliação entendida, apenas, como procedimento de controlo e seleção” (2005, p.28).

Que razões apontar para tais percepções? Fazendo um ponto da situação a propósito do exposto, em jeito de súmula, parece-nos lícito afirmar que a aplicação dos atuais processos da AAE esbarram, provavelmente, com o seu maior problema - a falta de formação, quer dos núcleos responsáveis pela implementação da AAE, quer por parte dos professores em geral. Em 2010, a IGE realçava a função que, neste âmbito, podem ter o Conselho de Escolas e os Centros de Formação de Associação de Escolas ou, como relembra Almeida, “as redes de parcerias com outras entidades” (1995, p.162).

Por fim, neste domínio, para além do já explanado, há que acrescentar o resultado da análise da categoria relativa ao modo como os docentes percebem o papel que a AAE pode ter no incentivo da participação ativa dos encarregados de educação e dos alunos no processo educativo. E, contrariamente às interpretações de pendor tendencialmente negativo nas outras categorias, há, neste âmbito, um consenso positivo alargado: verificam-se dezassete ocorrências que consideram que a AAE pode ter um papel importante ou muito importante neste campo.

Esta opinião entronca com a leitura do CNE que observava, em 2010,

uma tendência crescente para a participação de elementos da ‘comunidade educativa’ na avaliação interna, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere. (2010, p. 11)

Passando à análise da segunda dimensão - Efeitos/Produtos da AAE -, foram analisadas as categorias imagem da escola melhoria de desempenho, aferição do PEE/PCE, valorização dos professores e utilidade.

Que podemos inferir do juízo exposto pelos docentes das duas escolas em análise?

Ao nível do discurso dos entrevistados, parece não haver dúvidas, pelo número de ocorrências positivas verificadas, que o cenário, relativamente à

dimensão anterior, muda e roda no sentido oposto, ou seja, a AAE é considerada, nas suas diferentes vertentes, um processo útil.

A comparação entre o número de ocorrências permite-nos realçar que foi plenamente adquirido, como um dado positivo, a marca que a AAE pode apor na construção da imagem/reputação da escola, assim como a utilidade *per se* para o funcionamento organizacional com a implementação do referido processo.

Já quando se aborda a utilidade da AAE na prática letiva, aparecem-nos outros contornos, uma vez que é um assunto que pouco “pesa” no quotidiano dos professores, seja por ser um tema sujeito a pouca reflexão dos mesmos, seja mesmo por ser, como denota uma entrevistada, algo que “não digo que seja independente da autoavaliação da escola, mas passa-me despercebida, porque a minha forma de lecionar é constante em qualquer escola, seja em que escola for, seja com que parâmetros for” (ENT 12B).

Num patamar ligeiramente inferior ao da utilidade, mas igualmente com grande relevância, coloca-se a AAE como um possível motor na melhoria do desempenho da organização escolar.

A visão, relativamente à valorização dos professores, é consentânea com a anterior, embora cinco dos participantes lhe apontem pouca importância.

Apesar de doze opiniões concordantes verificadas, a categoria que mais interrogações levanta neste domínio é a referente à aferição do grau de concretização do PEE/PCE por via do processo autoavaliativo. Pergunta um docente: “como é que se mede o grau de concretização do PEE? Pelo sucesso/insucesso dos alunos? Pelos resultados nos exames nacionais? Pelo prazer que os alunos têm em frequentarem a escola?” (ENT 1B) ou, mais uma vez assoma a descrença total neste concernente e verbaliza-se “isto são tudo papéis soltos para cumprir calendário” (ENT 14A).

Estarão as escolas, na verdade, a partir da Lei nº 31/2002, ainda “a cumprir calendário”?

Parece-nos, pelo que nos foi dado analisar das respostas dos participantes neste estudo, destas duas escolas, que, não obstante a Lei, a prática fica muito aquém daquilo que é esperado.

A forma como tem sido percorrido o caminho para se alcançar uma cultura de autoavaliação poderá ter várias explicações. Neste caso, Leite e Fernandes destacam que as dificuldades da AAE “têm sido associadas à excessividade de

tarefas de carácter burocrático com que lidam as escolas e os professores, ocupando muito do seu tempo, e fazendo-os desviar de actividades tidas como centrais, como é o caso da auto-avaliação das escolas” (2010, p. 67).

Creemos que se prefiguram nas conceções emitidas que as duas dimensões analisadas apresentam tendências opostas e que não se complementam, configurando uma dicotomia entre prática e teoria.

É opinião quase generalizada, na dimensão Efeitos/Produtos, que os docentes envolvidos no estudo ajuízam a AAE como uma prática saudável, necessária e útil na vida da organização escolar, se refletida, partilhada, fiável, divulgada e aplicada, convergindo para atingir fins comuns para a melhoria da qualidade do funcionamento da organização. Trata-se de uma ideia que reflete a opinião expressa por Clímaco que recorda que

poderá não existir consenso quanto às metodologias a utilizar nem quanto às finalidades da avaliação, que variam conforme os interesses ou os pontos de vista de quem desencadeia o processo. Porém, apesar das incertezas e da pluralidade das perspetivas, sabe-se que a informação e avaliação se associam à qualidade. (2005, p. 28)

Afirmaremos, pois, que, apesar do esforço dos dinamizadores, a reflexão partilhada, a fiabilidade, a divulgação e a aplicabilidade dos resultados encontram-se ainda e só no papel, o que vai ao encontro do pensamento de Leite e Fernandes que defendem que “não existe ainda uma cultura sustentável de auto-avaliação nas escolas, parece-nos, contudo, que este olhar externo sobre a auto-avaliação das escolas não diverge do olhar que as escolas sobre si tecem em relação a esses mesmos processos” (2011, p. 68).

Aqui, também, se enquadra a perspetiva de Almeida quando alvitra a ineficácia da AAE se esta “não envolveu toda a comunidade educativa, não foi suficientemente mobilizador nem abrangente nas suas componentes ou não deu lugar a planos de melhoria consequentes, com indicação de prioridades e metas bem definidas e devidamente calendarizadas” (2010, p. 162); ou a reflexão de Simons ao afirmar que, “quando existem todas as garantias em relação à utilização da informação, o papel transformador da avaliação surge de forma mais

nítida, facilitando o empenhamento dos professores e das escolas na sua própria mudança” (1999, p. 166).

Se “pequenos passos” foram dados e a matriz está delineada, então há que alargá-los, o que se nos afigura ser uma caminhada firmada na formação, promotora de verdadeiro conhecimento, para que a mudança aconteça, a fim de que, como aclara Machado, o processo de AAE deva resultar “de um processo decisional ao serviço do governo da escola e num quadro de autonomia assente em procedimentos transversais de reflexão, participação e legitimação” (2010, p.25).

Na senda da alusão de Machado, é ainda possível objetivar, através do estudo realizado, uma constatação sugestiva. Dos dezoito entrevistados apenas um faz referência, e uma única vez, à escola em que trabalha como “*a minha escola*”, tratando-se de um elemento que ocupa um cargo de direção. Todos os restantes apenas se referem “à escola”, demonstrando distanciamento afetivo em relação ao local de trabalho.

Creemos que, para o efeito, contribuirão diversos fatores, mas, especificamente, em relação ao processo autoavaliativo da escola, os resultados obtidos neste estudo revelam que, neste momento, há um incipiente envolvimento dos professores para que estes sintam a organização onde trabalham como “a sua escola” e não apenas como “a escola”. Fazendo jus às palavras de Clímaco, só se pode “falar de aprendizagem organizacional quando a reflexão interna sobre a avaliação da escola produzir mudanças no domínio cognitivo, de comportamento e das atitudes nos indivíduos, nos grupos e nas instituições” (2005, p. 26).

Vale a pena recordar Canário quando afirma ser “desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino, pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe” (2005, p. 87). As conclusões deste estudo, passados sete anos sobre esta afirmação e dez anos após a Lei 10/2002, levam-nos a problematizar:

Estamos nós perante “outra” escola, resultado de uma escolha?

O edifício está em construção, a matriz existe, os professores estão mais alerta e abertos à inovação, as lideranças cumprem o papel de impulsionadoras desta dinâmica organizacional, por iniciativa própria ou impelidas e

acompanhadas pela IGE. De forma otimista, Barroso considera que “a (auto) avaliação, mesmo quando não passa de um simulacro, torna-se num ritual importante” (2011, p. 48).

Mas cremos que só a conjugação de sinergias de todos os elementos criará o edifício sólido, se as brechas detetadas forem cimentadas: formação, partilha, transparência, credibilidade, sentido, plano de melhoria consubstanciado na aplicação prática de resultados reais, numa palavra: “qualidade” e “tempo”. Segundo Candeias, “aceitar a ideia de que a mudança leva tempo permite construir essa mudança de modo a torná-la desejada e sentida” (2011, p.111). Os resultados do estudo mostram que a autoavaliação de escola é “desejada”, mas necessita ser “sentida”.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2010). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Elo*, 17, 13-21.
- Alaíz, V. (2004). Avaliação das escolas: actualidade e perspectivas. *Proformar, Revista Bimensal*, Edição 6. Acedido em 3 de agosto de 2010, de http://proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm.
- Alaíz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301. Acedido em 15 de Fevereiro de 2012, de www.asa.pt/CE/Auto-avaliacao-escolas.pdf.
- Albuquerque, L. (1981). Estudos menores. In J. Serrão, *Dicionário de história de Portugal* (pp. 475-477). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Almeida, V. C. (2010). Auto-avaliação das escolas e processos de auto-monitorização. *Elo*, 17, 157-162.
- Alves, J. M. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas* (4ª edição). Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P. (2008). O PAR - um projecto de avaliação em rede. *A Página da Educação*, 184, Ano 17, dezembro 2008. Acedido em 25 de fevereiro de 2013, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=184&doc=13482&mid=2>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). *Do projecto educativo de escola a um projecto local de Educação. Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2011). A autoavaliação das escolas. *Revista da Nova Ágora*, 2, 47-48.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Braga, F. (2010). Avaliar para gerir e intervir: do conhecimento à decisão, da decisão ao sucesso. *Elo*, 17, pp. 163-177.

- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Candeias, M. I. (2010). A avaliação interna da escola: entre o individual e o coletivo. *Elo*, 17, pp. 101-122.
- Capelo, F. (1977). A educação em Portugal: breve historial. Acedido em 7 de Agosto de 2009, de <http://www.docstoc.com/docs/50613114/A-Educao-em-Portugal-Breve-Historial>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, A. H., & Afonso, S. A. (2011). A inspeção do ensino em Portugal no período da ditadura nacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*. Acedido em 6 de agosto de 2010, de www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Libre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre vers la société cognitive*. Acedido em Agosto de 2012. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Avaliação de escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE/ME.
- Conselho Nacional de Educação (2010). *Programa de acompanhamento auto-avaliação das escolas*. Lisboa: CNE/ME
- Cosme, A., & Trindade, R. (2010). Avaliar as escolas: para quê e porquê? *Elo*, 17, 33-40.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. (2004). *Dicionário de língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, I. (2010). Da construção à auto-monitorização e avaliação de parcerias um contributo prático. *Elo*, 17, 85-99.
- De Ketele, J., & Xavier, R. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations - Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires,*

d'interviews e d'étude de documents; Edition expérimentale. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.

Directorate-general for education and culture/European Commission (2006/07). Eurybase the information database on education systems in Europe. Acedido em 7 de Agosto de 2009, de Organização do sistema educativo em Portugal: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/glossaire.pdf>

Eurybase (2006/2007). *Organização do sistema educativo em Portugal*. Acedido em 7 de Agosto de 2009, de Eurybase the information database on education systems in Europe: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/PT_PT_C7_1.pdf

Eurydice (2007). Autonomia das escolas na europa políticas e medidas. Acedido em 9 de fevereiro. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090PT.pdf.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade, perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, D. (1981). Republicanismo português. In J. Serrão, *Dicionário de História de Portugal - Volume V* (pp. 294-303). Porto: Livraria Figueirinhas.

Ferreira, F. I. (2010). O Estado avaliador e as formas de apoio externo às escolas: ensinar e controlar as escolas ou escutar e aprender com elas? *Elo*, 17, 51-57.

Ferro, E. (2010). A autoavaliação na escola: uma visão sobre questões da indisciplina. *Elo*, 17, 179-206.

Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas da avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliação em educação: novas perspetivas* (pp. 139-170). Porto: Porto Editora.

Figari, G. (2008). A avaliação de escola: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E. A. Machado, *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Escola, auto-avaliação e desenvolvimento organizacional. *Elo*, 17, 41-49.

Freitas, M. J. (2010). Um percurso de referencialização na auto-avaliação de escola. *Elo*, 17, 123-130.

Grácio, R. (1981). Ensino primário e analfabetismo. In J. d. Serrão (Dir.). In *Dicionário de História de Portugal - Volume II* (pp. 392-397). Porto: Livraria Figueirinhas.

- Grilo, E. M. (1999). Ministério da Educação Nacional. In A. Barreto, & M. F. Mónica (Dir.). In *Dicionário de História de Portugal - Volume VIII Suplemento F/O* (pp. 470-475). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). A Auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: do discurso legal aos sentidos dos processos em curso. *Elo*, 17, pp. 59-69.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Lyotard, J. F. (1989), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa. Gradiva
- Macedo, J. B. (1981). Marquês de Pombal. In J. Serrão, (dir.), *Dicionário de História de Portugal - Volume V* (pp. 113-121). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Machado, E. A. (2008). Perspectivas e tendências da investigação em avaliação - hipóteses para a (re)interrogação de uma actividade. In M. P. Alves, & A. E. Machado, *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 183-201). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Machado, E. A. (2010). A auto-avaliação de escola: que lógica (s) de regulação? *Elo*, 17, 23-31.
- Machado, E. A. (2011). A autoavaliação de escola: uma perspetiva dialógica. *Revista Nova Ágora*, 2, 49-52.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências (pp. 61-86). In A. F. Moreira & J. A. Pacheco, *Globalização e educação desafios para políticas e práticas* Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Política de educação. In A. Barreto, & F. Mónica (Coords.), *Dicionário de História de Portugal volume VII Suplemento A/E* pp. 591-596. Livraria Figueirinhas: Porto.
- Nóvoa, A., & Barroso, J. (1999). Ensino liceal. In A. Barreto, & M. F. Mónica (coords.), *Dicionário de História de Portugal - Volume VII Suplemento A/E* (pp. 632-636). Lisboa: Livraria Figueirinhas.
- Pacheco, A. (2010). Avaliação das escolas. O lugar da auto-avaliação. *Elo*, 17, 79-83).

- Proença, M. C. (2000). *Actas do seminário realizado na Biblioteca Municipal Bento de Jesus Caraça*. Acedido em 7 de Agosto de 2009, de A crise do sistema liberal e a implantação da república: <http://www.cm-moita.pt/NR/rdonlyres/E75545B6-06BF-46AD-8C06-D556B186F7D2/5279republica1.pdf>
- Roths, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, M. Christian, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. (2010). *Um discurso sobre as ciências* (16ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Serrão, J., & Marques, A. H. (1992). *Nova História de Portugal - Volume XII*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. D. (1999). Ministério da Educação Nacional. In A. Barreto, & M. F. Mónica (Coords.), *Dicionário de História de Portugal - Volume VIII Suplemento F/O* (pp. 470-478). Porto: Livraria Figueirinhas.
- Simões, G. (2011). Autoavaliação da escola - regulação de conformidade e regulação de emancipação. *Revista da Nova Ágora*, 2, 53-56.
- Simons, H. (1999). Avaliação e Reformas das Escolas. In A. Estrela, & N. A. (orgs.), *Avaliações em educação: novas perspectivas* (pp. 155 -170). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A., & Terrasêca, M. (no prelo). A avaliação no interior da escola: espaço de inovação construída ou decretada? *Actas do VII Encontro Internacional de Inovação Educacional*. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores –Angra do Heroísmo (no prelo). Acedido em 18 de Março de 2011. . <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/producao/A%20avaliacao%20no%20interior%20da%20escola.pdf>

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Decreto Lei 137/2012 de 2 de julho, Diário da República, 1.^a Série — N.º 126 (pp. 3340-3364) — republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) pretende contribuir para a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, 1.^a Série — N.º 79 (pp. 2341-2356) — aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei 31/2002 de 20 de dezembro, Diário da República — I Série- A N.º 294 (pp. 7952-7954) — aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior desenvolvendo o regime previsto na Lei n. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Despacho Conjunto nº 370/2006, de 3 de maio, Diário da República — II Série N.º 85 (pp.6332-6333) — procede à criação de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e avaliação externa dos estabelecimentos de educação (GTAE).

Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio, Diário da República — I Série- A N.º 102 (pp. 1988- (2) - 1988- (14) — é aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Decreto-Lei 172/1991, Diário da República Série I-A — N.º 107 (pp. 2521 a 2530) — aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar.

Decreto-Lei 43/1989 de 3 de fevereiro, Diário da República – I Série Nº 29 – (pp. 456-461) — estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos e às do ensino secundário.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, Diário da República – Série I Nº 237 (pp. 3067-3081) Lei de Bases do Sistema Educativo Básico e Secundário — estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei nº 769-A/1976 de 23 de outubro, diário da República – Série I Nº 249 - estabelece as bases da gestão democrática, permitindo alcançar objectivos de ordem pedagógica e constituindo os órgãos de cada estabelecimento de ensino.

ANEXOS

Anexo 1 Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Planificação e Administração Escolar pela Universidade Portucalense sobre Autoavaliação de Escola.

Gostaria de salientar que todos os dados obtidos através deste questionário são anónimos e tratados confidencialmente.

Agradeço desde já, a disponibilidade para responder.

Caraterização:

Sexo: M F

Idade: _____

Situação profissional:

Anos de experiência na docência:

quadro de escola

1 a 9

quadro de zona

10 a 19

contratado

20 a 29

Mais de 30

Formação académica:

Bacharelato

Qual o grupo de recrutamento a que pertence? _____

Licenciatura

Mestrado

A que Concelho pertence a Escola em que leciona? _____

Doutoramento

Outro _____

Pergunta 1.

Como foi a sua participação na construção do processo de autoavaliação da escola?

Pergunta 2.

Qual é o modelo de autoavaliação aplicado na sua escola?

Pergunta 3.

Qual é a pertinência para o funcionamento da escola da prática da autoavaliação?

Pergunta 4.

Qual será o contributo da autoavaliação para a construção da “imagem da escola”?

Pergunta 5.

Em que medida a autoavaliação fornece dados para a melhoria do desempenho da escola?

Pergunta 6.

Qual tem sido o papel da autoavaliação para aferir o grau de concretização do PCE/PEE?

Pergunta 7.

A autoavaliação contribui para valorizar os professores?

Pergunta 8.

Como encara a utilidade da autoavaliação da escola na sua prática letiva?

Pergunta 9.

Como é que a autoavaliação pode incentivar a participação ativa dos encarregados de educação e dos alunos no processo educativo?

Pergunta 10

Que perceção tem, num sentido global, do processo de autoavaliação desenvolvido na escola em que leciona?

Obrigado pela colaboração,
Luísa Cruz

Anexo 2 Conteúdo das Entrevistas

DIMENSÃO CONSTRUÇÃO/PROCESSO

Participação

“Apenas me limitei a dar resposta a inquéritos (...) que presumo se destine a isso.” (ENT 1-B)

“Na globalidade parece-me que o processo de autoavaliação na minha escola é pouco participado...” (ENT 1B)

“Participei nas reuniões de área disciplinar e de departamento onde sempre contribui ativamente com a minha opinião sobre este assunto. Como membro do Conselho Geral, também aí, contribuí para a autoavaliação.” (ENT 2B)

“Olha é assim. Havia um grupo que participou na autoavaliação da escola. Eu não fazia parte desse grupo. (...) Não participei (...). Foi um processo que me passou um bocadinho ao lado, pois foi um assunto que nunca foi do meu interesse. A partir do momento em que frequento a ação de formação neste domínio, encontrei um grupo de docentes encarregues da autoavaliação da escola, o que me deu a entender que de facto é um trabalho complicado e muitas vezes mal entendido. Concluí também que têm feito um trabalho ótimo, mas que devia ser mais divulgado pelos restantes docentes.” (ENT 3B)

“Fiz parte da primeira equipa responsável por este processo. O nosso trabalho continuou, mas sob a orientação da atual equipa.” (ENT 4A)

“Fui membro da comissão de avaliação interna, durante um ano, 2009/10. Isto foi entre duas avaliações externas. (...) Eu depois saio, quando íamos fazer inquéritos aos cursos profissionais.” Quanto à participação doutros elementos da comunidade (ENT 5B)

“Não contribuí. Na altura que vim já estava o “barco a andar”. Só vim em Fevereiro.” (ENT 6A)

“Dei algumas opiniões à equipa criada para o efeito. Cheguei a liderar uma equipa que devia regular-se pelo SIADAP, mas que não funcionou. Não soubemos enquadrar o SIADAP.” (ENT 7B)

“Preenchimento do questionário de autoavaliação da escola.” (ENT 8A)

“Quando cá vieram os inspetores recordo-me que fui escolhida pelo Departamento de Línguas para que me pudesse pronunciar sobre a dinâmica da própria escola, onde foram colocadas perguntas neste âmbito. Recordo-me de eles terem perguntado se a Direção criava um ambiente propício à integração dos docentes. Integrei um grupo que ajudou a conceber o Projeto Curricular de Escola, já lá vão uns anos, já foi reformulado, já havia um anterior elaborado por outra colega. Por exemplo, Oh! Oh! Sou corretora do 12º ano, isso insere-se na autoavaliação? É processo de autoavaliação. Avaliei 4 pessoas, 2 do quadro de escola e 2 contratados. Tem reflexos externos, penso eu. Não me recordo de mais nada.” (ENT 9A)

“Participei, logo no início, em 2002. Participei em definir como avaliar a escola, participei nessa reflexão como elemento do Conselho Pedagógico. Discutiram-se duas posições, entregar a autoavaliação da escola a uma entidade externa ou, ser a própria escola a gerir o processo de autoavaliação. Ganhou a última versão.” (ENT 10B)

“Limitei-me a preencher, com a maior honestidade possível, a um inquérito interno.” (ENT 11A)

“O que me recordo, lembro-me que passaram uns questionários que tivemos que preencher sobre alguns aspetos, (...) Não participei na elaboração.” (ENT 12B)

“É uma questão do “caraças”! É porque a minha participação não é vital enquanto membro do meu órgão administrativo da escola, mas, no entanto, em termos de

departamento acho que refleti dentro do que me foi possível e dei a minha opinião sobre a elaboração deste processo, não me inibi de opinião. Isto tem a ver com a avaliação dos funcionários? Não é um item que me tenha exigido nada, nem alguma coisa. Nem que tenha sido questionado em alguma coisa. Não me senti parte integrante.” (ENT 13A)

“Respondi ali só ... na autoavaliação da escola respondi só ao inquérito que estava on-line. Também não foi solicitada mais nenhum tipo de participação, pois não? (...)” (ENT 15A)

“Olha, nem sei bem. Diretamente não tive nenhum papel relevante nesse sentido. (...) Também respondi ao inquérito que enviaram em relação à autoavaliação da escola. (ENT 15A)

“Não tive qualquer participação no referido processo.” (ENT 16A)

“Como Subdiretora e Coordenadora do Projeto Educativo/ Território Educativo de Intervenção Prioritária (PEE/TEIP) acompanho todo o processo de autoavaliação da escola participando nas sessões de trabalho que envolvem a Comissão de Avaliação Interna (CAI) e a Consultora do PEE/TEIP.” (ENT 17B)

“Na construção do processo não tive participação relevante, exceto no que diz respeito à definição das valências em que se desenvolvem as atividades das estruturas da escola sob minha orientação, designadamente a rádio, a televisão corporativa, o sítio da escola na internet e o jornal escolar.” (ENT 18B)

Incentivo à participação doutros elementos da comunidade educativa

“Ao dar voz aos alunos e encarregados de educação na averiguação do funcionamento da escola, parece-me que tornará, sobretudo os encarregados de educação mais motivados para participarem na vida escolar. Os alunos verão a

importância do seu papel a ser mais valorizado e talvez se empenhem mais nas diversas atividades.” (ENT 1B)

“Ao ouvir os elementos que compõem a escola, no seu todo, desde alunos, funcionários e professores talvez motive para pensarem em fazer mais e melhor, já que fazem parte de uma estrutura que os ouve.” (ENT 1B)

“Conhecendo o que se fez, pode exigir-se mais para incentivar a participação ativa dos encarregados de educação e dos alunos no processo educativo.” (ENT 2B)

“São as tais orientações, que podem sair deste órgão (Comissão de Avaliação Interna CAI). Estão ali várias pessoas (...) pode passar pelas atividades com os pais, fazer com que os pais venham à escola. Ela vai dando orientações a vários órgãos. Eles já pertencem à comissão, há representantes dos pais, eles também são ouvidos e ao serem ouvidos estão a contribuir. Só estou a ver com eles participando, só por aí. Estou a lembrar-me da coordenação de diretores de turma, das tutorias, é a escola a chamá-los. Há já muitos outros órgãos, isto está no projeto educativo da escola, tem uma série de ações que também contemplam a participação ativa. Isto tem que estar tudo articulado (...) Eu começo a pensar nos diferentes órgãos e reconheço que a escola está sempre a incentivá-los.” (ENT 5B)

“Eu, enquanto diretor de turma, sinto que as reflexões que vamos tendo com a turma, que é fundamental a participação dos encarregados de educação. Os encarregados de educação têm de ser responsabilizados. A nossa autoavaliação deve promover a participação dos encarregados de educação, que é fundamental, porque, especificamente na minha turma, há muito absentismo e isso tem a ver com os encarregados de educação, não tem a ver comigo, nem com a escola.” (ENT 6A)

“Dado o contexto social em que nos encontramos temos imensas barreiras para que se verifique esta participação da comunidade educativa. No entanto,

considero que fosse possível esse incentivo, mas será um processo muito lento e com muitas “guerras” a travar.” (ENT 8A)

“São todos agentes do processo educativo, professores, encarregados de educação, alunos, portanto a identificação das lacunas da escola permitirá eliminar essas lacunas. Claro que é utópico. Claro que isso pressupõe a participação de todos os agentes para ultrapassar essas dificuldades.” (ENT 9A)

“Acho que incentiva a participação dos pais e dos alunos. Agora acho que na nossa comunidade escolar a maioria dos pais tem dificuldade em entender estas coisas.” (ENT 10B)

“Penso que isto é um encadeado de ideias. Se a autoavaliação contribuir para uma melhor imagem da escola, os encarregados de educação e alunos possivelmente vão tentar, portanto ficarão satisfeitos. Vão ficar mais motivados e acho que os poderá levar a uma participação mais ativa na escola.” (ENT 12B)

“Mais uma vez acho que na base de tudo está a credibilidade e a honestidade de partilhar defeitos e qualidades e, a humildade de pedir ajuda e de aceitar opiniões que possam favorecer o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar, sabendo, no entanto, cada um qual é o seu papel dentro desta comunidade.” (ENT 14A)

“Quanto aos encarregados de educação é sempre difícil conseguir que participem na vida da escola, essa é uma realidade que depende de escola para escola e de zona para zona. Quanto aos alunos, o facto de poderem participar em órgãos da escola, segundo a minha opinião, responsabiliza-os, poderá torná-los mais atentos e talvez se as suas vozes sejam ouvidas haja um contributo positivo para a vida da escola. (ENT 15A)

“Se os encarregados de educação tiverem uma intervenção ativa na definição e consequente avaliação do PCE/PEE, sentirão que a sua visão está a ser contemplada.” (ENT 18B)

Operacionalização (Modelo)

“Não sei! Eu não conheço os modelos” (ENT 1B)

“Não sei.” (ENT 2B)

“Olha é assim. O que se entende por modelos. Se me dissesse o que era eu tinha trazido toda a papelada que tenho. Modelo? ... Aliás a minha participação na ação de formação sobre avaliação interna deve-se à minha necessidade de me inteirar nesta matéria da avaliação interna de escola. Sou-te muito franca percebia muito pouco disso.” (ENT 3B)

“(...) As pessoas foram escolhidas, éramos quatro elementos, não ... , quatro que correspondiam aos departamentos e o diretor escolheu o elemento principal, que ainda está e depois, a colega escolheu os restantes por departamento. (...) Esta comissão começou do zero. Tinha um coordenador escolhido pelo diretor, que ..., que analisou a legislação, consultou várias escolas e ..., e começou com um inquérito à comunidade educativa. Inquéritos por fases, fases que iam decorrer durante vários anos. Começou por inquéritos aos professores e aos vários órgãos da escola, associação de pais, discentes, pessoal administrativo, auxiliar e vários órgãos da escola, conselho geral e conselho pedagógico, coordenações, supervisão pedagógica e outros.” (ENT 5B)

“Não faço ideia. Nem sabia que havia modelos de avaliação. Há mais do que um?” (ENT 6A)

“Não sei. Há qualquer coisa mas objetivamente não consigo classificar.” (ENT 7B)

“Não sei.” (ENT 8A)

“Que modelos existem? Se existem, este é o modelo fascista e eu não tenho nada contra o fascismo, foi a época em que fui mais feliz, não faltava nada. Isto é nos dias em que o desencanto se acentua.” (ENT 9A)

“Eu modelos não sei quais são. Eu sou do tempo em que não se fazia autoavaliação de nada, não havia a prática da autoavaliação. Eu assisti ao nascimento da prática da autoavaliação e os relatórios de autoavaliação dos docentes que já existiam. Agora não sei se a escola terá um modelo, eu sei que em termos teóricos existem vários modelos (...)” (ENT 10B)

“Não sei ao certo. Apenas preencho inquéritos relativos ao tema.” (ENT 11A)

“Não faço a mínima ideia. Nunca ouvi falar, que eu me recorde. Possivelmente até poderão ter sido dadas indicações, mas muitos documentos vão parar aos emails e são lidos na vertical. A escola terá autoavaliação há dois, três anos.” (ENT 12B)

“Não sei, não faço a mínima ideia, confesso. Se há terminologia não consigo chamar-lhe um nome, ou denominá-lo.” (ENT 13A)

“(sorriso ...) e chega” (ENT 14A)

“Não sei exatamente o que isso quer dizer.” (ENT 15A)

“Desconheço o modelo. Existe um grupo, coordenado por uma professora, que aplica uns inquéritos online e procedem a levantamento de resultados escolares.” (ENT 16-A)

“Presumo que seja o modelo CAF, (*Common Assessment Framework*), a Estrutura Comum de Avaliação, que é um modelo de autoavaliação do desempenho organizacional.” (ENT 18-B)

Organização

“na escola funciona uma equipa de autoavaliação, comissão de autoavaliação, que trabalha os resultados dos alunos, faz inquéritos de satisfação sobre a direção e os departamentos e o funcionamento da escola, com o objetivo de estudar o bom ou mau funcionamento das estruturas escolares.” (ENT 1-B)

“Onde se nota maior empenho e valorização diz respeito aos resultados escolares dos alunos, que são trimestralmente apurados e enviados, por turma e disciplina para todos os docentes, embora outras avaliações como os testes intermédios sejam pouco trabalhados e valorizados.” (ENT 1-B)

“Havia um grupo que participou na autoavaliação da escola.” (ENT 3-B)

“(…) encontrei um grupo de docentes encarregues da autoavaliação da escola, (...) Concluí também que têm feito um trabalho ótimo, mas que devia ser mais divulgado pelos restantes docentes” (ENT 3-B)

“A partir dos três parâmetros de avaliação da Inspeção Geral de Educação (IGE) – prestação do serviço educativo; resultados e liderança e gestão – a CAI definiu prioridades de intervenção no seu plano de ação.” (ENT 17-B)

“(…) (realizámos inquéritos; fizemos o tratamento dos mesmos e demos a conhecer os resultados à comunidade educativa) (...). A minha perceção não é muito limitada, porque integro o Conselho Geral, onde foram dadas algumas, embora escassas, informações acerca do respetivo processo. Mais do que do processo, tive conhecimento dos resultados aquando da apresentação pública dos mesmos.” (ENT 4A)

“(…) Primeiro pensámos fazer o inquérito presencial e fomos aos horários dos professores e segundo a percentagem de pessoas por departamento eu ia ver nas minhas horas livres quem estava livre, penso que foi o nosso grande erro, isto foi a inexperiência e começamos a ver, as pessoas não conseguem distinguir a escola das pessoas e os órgãos. Isto leva a muita polémica... (...) “Há aqui a questão do tempo, eram muitos inquéritos e nós tínhamos muito pouco tempo nos horários, tínhamos quarenta e cinco minutos e a coordenadora noventa minutos. Era um trabalho quase megalómano, o número não tenho presente, mas foi feito em proporção ao número de elementos dos departamentos. E depois cometemos muitos erros por inexperiência. Ao mesmo tempo fazíamos uma monitorização dos alunos, tratávamos estatisticamente os resultados escolares por período e também refletíamos, em reuniões, sobre o que estava a funcionar mal e

produzíamos uns documentos com recomendações. (...) chegou-se à conclusão que as pessoas não diziam a verdade toda em presença de determinadas pessoas. Fizemos inquéritos anónimos e à mão para serem mais anónimos, eu vi os inquéritos dos professores, que pela letra podiam ser identificados e por isso os diferentes inquéritos foram transcritos (...) Descobri coisas muito engraçadas, por exemplo os coordenadores eleitos eram muito mais bem vistos pelos seus pares do que os nomeados (...) Só tínhamos um avaliador externo, que andava tão perdido como nós. Agora neste órgão, comissão de avaliação interna (CAI), julgo que está um elemento externo, não sei se está presente ou não nas reuniões, se só aparece de longe a longe, estão representados alunos, funcionários administrativos, assistentes operacionais e a associação de pais.”

(ENT 5B)

” Agora vou falar como professora só, de qualquer maneira isto é uma perceção. Eu acho que há um certo secretismo, quer dizer, não se sabe se esta está a correr bem ou mal, nada, a mim incomoda-me um bocadinho, dantes ou seja à alguns anos era tudo muito mais aberto. No relatório da avaliação externa foi referido o bom desempenho dessa comissão. Há também a experiência, o traquejo da comissão. Já aprendeu a melhor maneira de fazer muita coisa.” (ENT 5B)

“De uma forma global, considero que o processo de autoavaliação foi conduzido de uma forma que poderá condicionar os resultados obtidos. Isto porque poderemos obter respostas sem conhecimento profundo do assunto tratado. Até mesmo os alunos poderão responder às questões de uma forma pouco correta e/ou “humorística”. “ (ENT 8A)

“(…) passaram uns questionários que tivemos que preencher sobre alguns aspetos, se gostávamos do horário que nos foi atribuído, a nível de instalações, serviços administrativos e coincidiu com a avaliação externa. (...) foram elaborados pela direção (suporte de papel) e anónimos, colocados na nossa gaveta, preenchidos e colocados numa tómbola.” (ENT 12A)

“Queres que eu te diga francamente, às vezes parece que os pontos negativos ressaltam o tempo todo, o que é pouco gratificante e, de qualquer maneira, o que eu acho é que o que se faz nesta escola, se calhar, é feito de forma “pouco organizada” (...).” (ENT 15A)

“Existe um grupo, coordenado por uma professora, que aplica uns inquéritos online e procedem a levantamento de resultados escolares.” (ENT 16A)

Instrumentos

“ (...) inquéritos sobre o funcionamento de algumas estruturas escolares, direção coordenação de departamentos e coordenação de diretores de turma (...).” (ENT 1B)

“Periodicamente, a equipa de autoavaliação elabora relatórios que pretendem fomentar a reflexão sobre o rumo que a escola está a seguir. (...)” (ENT 17B)

“realizámos inquéritos” (ENT 4A)

“eram muitos inquéritos (...) fazíamos uma monitorização dos alunos, tratávamos estatisticamente os resultados escolares por período(...) produzíamos uns documentos com recomendações (...) O inquérito era enorme” (ENT 5B)

“Apenas preencho inquéritos relativos ao tema.” (ENT 11A)

“(...)Há comissões e são as pessoas que estão envolvidas nas comissões que fazem isso. Aquilo atingiu uma dimensão demasiado grande. Os relatórios já ninguém os lê, são relatórios de trezentas, quatrocentas páginas. ” (ENT 10B)

“ (...) questionários (...) (suporte de papel) e anónimos (...)” (ENT 12B)

“(...)respondi só ao inquérito que estava on-line. (...) E acho que este inquérito muitas das respostas eram fechadas de mais. (ENT 14A)

“aplica uns inquéritos online e procedem a levantamento de resultados escolares.” (ENT 16A)

DIMENSÃO EFEITOS/PRODUTO

Imagem/reputação da escola

“Não sei. Talvez uma escola que se preocupa em se conhecer para melhorar internamente, melhorando a visão dos outros, dos externos, digo a imagem que a sociedade envolvente terá da escola.” (ENT 1B)

“Bastante importante (...). (ENT 2-B)

“Relevante, uma vez que, quando os resultados são aplicados na prática, eles deveriam/deverão espelhar as alterações consideradas importantes para imagem positiva.” (ENT 4-A)

“Lá está, só pode haver boa imagem se a escola funciona bem. A escola é viva e como é viva está sempre em mudança. Se está sempre em mudança, estão sempre a surgir obstáculos, desafios e essa comissão deve estar sempre atenta e ao mesmo tempo tem que estar tudo interligado, o que muitas vezes não acontece. (ENT 5B)

“ (...) se a nossa reflexão for coerente. Primeiro devemos definir que é a imagem da escola, depois devemos refletir para traçar caminhos, estratégias para a construção da imagem que se pretende.” (ENT 6A)

“Fundamental. A escola deve utilizar os seus meios e capacidades para se propor ao que melhor sabe e pode fazer. É através da autoavaliação que pode chegar a esse fim.” (ENT 7B)

“A autoavaliação tem um papel importante, no caso de ser posta em prática. Após os resultados obtidos estes devem servir para colmatar/melhorar os aspetos menos positivos de forma a melhorar a “imagem da escola.” (ENT 8A)

“Decisivo, os resultados de um processo de autoavaliação é que permitirão erradicar o que está negativo e a seguir o caminho específico que cada escola tem na sua comunidade. Isso seria o ideal, porque só se cresce com a consciência do erro.” (ENT 9A)

“A palavra “imagem” nos dias que correm não é a mais inocente pelo que não gosto muito de a ver aplicada à escola. Quanto à resolução dos problemas (...) Apenas com a autoavaliação se conseguem diagnosticar os problemas para os conseguir ultrapassar.” (ENT 9A)

“Não sei se é uma imagem se uma pseudoimagem. Agora houve mudança na atitude da escola em relação aos parceiros. Agora para os pais, eles terão consciência da autoavaliação da escola? Aí tenho as minhas dúvidas que haja melhoria da imagem da escola. Acho que os encarregados de educação gostam de vir à escola serem recebidos pelo diretor de turma, terem segurança, certezas e claro saberem os resultados dos filhos.” (ENT 10B)

“À partida deveria ser um contributo valioso; no entanto, e a partir da experiência que vivi – apresentação dos resultados da autoavaliação da escola à comunidade – penso que “fica tudo em águas de bacalhau”, pois não é dada a importância ao que é focado, inclusive se “saltam” determinados pontos aos quais deveria ser dada muita importância.” (ENT 11A)

“Acho que sempre que nós tentamos melhorar alguma coisa, que seja valorizada, é vista do exterior. A partir do momento em que a escola atua e vai melhorar aqueles aspetos que deve melhorar, a imagem só tem a melhorar.” (ENT 12B)

“Penso que será bastante importante se, e repito, se as chefias levarem a sério, a ..., este processo. Será uma escola que ... está empenhada em se renovar, adaptar aos tempos e “lavar a cara”, sempre que tal seja necessário. Isto implica aceitar as imperfeições, defeitos, mecanismos que não funcionaram como se previa, entre outros aspetos que podem contribuir para a tal imagem.” (ENT 13A)

“Acho que é um processo, como é ... é um processo do “ovo e da galinha”, se a escola tem boa imagem a autoavaliação acaba por ser credível, se a escola tem má imagem a autoavaliação pode ser levada a ser uma tendência de mascarar ... os problemas da escola. Eu acho que o importante na imagem da escola é a credibilidade que os próprios alunos sentem no seu processo educativo.” (14A)

“Essa reflexão traduzir-se-á em novas práticas que beneficiarão ou proporcionarão melhorias. O facto de se trabalhar em conjunto para um objetivo estimulará, de acordo com a minha opinião, os docentes e os alunos e poderá levar a um espírito de união e de “lugar”, em fim a uma identidade, a imagem da escola melhora, “cuidar do que é nosso”. (ENT 15A)

“Na minha opinião e no caso da escola a cujo quadro pertenço, não existe qualquer impacto. Com certeza que dará um bom contributo se as práticas assinaladas como fracas/ negativas forem comunicadas, corrigidas e acompanhadas com persistência.” (ENT 16A)

“Periodicamente, a equipa de autoavaliação elabora relatórios que pretendem fomentar a reflexão sobre o rumo que a escola está a seguir. Esta análise dos “resultados” facilita uma ação futura orientada para atingir determinadas metas definidas no projeto educativo.” (ENT 17B)

“Contribuirá, se baseada num sistema fiável e devidamente regulado, para uma crescente credibilidade da escola e dos seus profissionais. (ENT 18B)

Melhoria do desempenho

“(...) pouco relevante para a melhoria da escola, por exemplo, o caso da avaliação da direção. (...) Os inquéritos com resultados que não agradam são desvalorizados e não são públicos (...) A avaliação das estruturas intermédias já foi feita, mas aparentemente esses dados ficam no segredo dos deuses e nada é alterado (...) por outro lado, a monitorização do funcionamento (eles tentam fazer

isso) das estruturas deverá conduzir a melhores desempenhos da escola.” (ENT 1B)

“O facto de se refletir sobre o que se fez/faz permite tentar fazer melhor.” (ENT 2B)

“É ótimo. De acordo com o tenho aprendido na ação de formação atrás referenciada é fundamental este tipo de autoavaliação para se detetar qualquer, como hei de dizer, qualquer ... quaisquer dificuldades a ultrapassar e que são fundamentais para o ótimo funcionamento escolar.” “A partir dos resultados escolares é possível (sejam eles positivos ou negativos) encontrar as causas em especial dos resultados negativos e tentar ultrapassá-los.” (ENT 3B)

“(…) tendo em conta, espera aí, os dados que a autoavaliação nos vai fornecendo ... de acordo com o contexto escolar ... e todos os aspetos relacionados com a escola, comunidade educativa e encarregados de educação, etc., etc, etc... Nós agora temos que ter tudo isso em conta.” (ENT 3B)

“Grande, caso se verifiquem melhorias, por exemplo, nos equipamentos. Ultimamente tenho recorrido ao plano A (com utilização de internet e computador) e ao plano B (sem estes meios), o que implica, para além de muita frustração, desperdícios de tempo e, por vezes, incumprimento do plano de aula. Este é um ponto muito negativo.” (ENT 4-A)

“Sem dúvida que os dados apurados são relevantes. Contudo, não creio que a autoavaliação seja presentemente um veículo de melhoria.” (ENT 4-A)

“Forneceu no caso dos inquéritos, na análise dos resultados escolares, se se detetar anomalias, será um órgão vigilante, saber o porquê das coisas não estarem a funcionar bem. Será um meio de fornecer e detetar para aconselhar, será um órgão mais para aconselhar. Eu penso que isto tem que ser visto nunca no aspeto punitivo e sempre para uma melhoria. Penso que tem que ser visto sempre assim, isto são órgãos e não pessoas, os docentes não conseguem fazer esta distinção. Este órgão é de partilha, de reflexão.” (ENT 5-B)

“Só pode haver uma melhoria se houver reflexão e a reflexão é a autoavaliação.”
(ENT 6-A)

“Não sei exatamente o que está a acontecer, por isso não sei se está a surtir efeito. Acredito que esteja, mas não sei.” (ENT 6-A)

“Sendo reflexivos permite-nos ver o que somos capazes de fazer e melhorar o desempenho sair do que parece para chegarmos ao que é !!!” (ENT 7-B)

“Fornece dados muito importantes desde que estes sejam trabalhados para melhorar e não só para saber quais são e depois apontá-los e ficar por aí, sem a preocupação de os minimizar.” (ENT 8-A)

“Embora com uma margem de erro, a avaliação tem sempre um carácter de subjetividade, mas se for feita com honestidade e suponho que foi, permite identificar os docentes que mais têm contribuído para o sucesso dos alunos e melhoria das práticas letivas. Permite de facto, que haja afunilamento da informação e permita dados objetivos, mais objetivos. (...).” (ENT 9-A)

“Melhora o nível de desempenho torna as pessoas mais conscientes da importância do seu papel na instituição. Trabalha-se mais para a qualidade e há consciência que as coisas são mensuráveis e comparáveis e, houve até mudança de comportamentos das pessoas no bom sentido, às vezes um pouco artificial. Mas na substância há mais consciência da importância da autoavaliação.” (ENT 10-B)

“Deveria fornecer dados concretos e precisos, no entanto, penso que não o faz por diversos motivos, nomeadamente o “medo” que as pessoas têm de ser identificadas (apesar do anonimato).” (ENT 11-A)

“De certa forma prende-se com os objetivos e metas a alcançar. O facto de se praticar a autoavaliação vamos direcionar mais os recursos, no sentido de otimizar esses objetivos. Exemplo, trabalho no CNO (Centro Novas

Oportunidades), sei que existem objetivos e metas a cumprir e sei que portanto, só otimizando certos aspetos é que se conseguem atingir esses objetivos, esses aspetos estão focados na autoavaliação.” (ENT 12-B)

“Portanto, pelos motivos que já referi anteriormente, trata-se de limar algumas imperfeições, ... ,trata-se de ter consciência daquilo que é possível mudar , sem perder a noção de alguns princípios basilares que regem (ou deviam reger) todas as instituições de ensino. É o mesmo que pedirmos uma avaliação a uma turma sobre o nosso desempenho enquanto professores e ..., e humanos e, e, partindo daí podemos refletir se é pertinente mudarmos algo das nossas práticas dentro da sala de aula e na nossa relação com os alunos.” (ENT 13-A)

“eu acho que fornece muito poucos, nos moldes em que está feito, ou pelo menos nos moldes em que nos foram apresentados os resultados, porque as chefias raramente ou nunca assumem facilmente as falhas como sendo suas. Facilmente se fala em “eu” quando é para fazerem alguma coisa e se fala na “equipa” quando é para apontar as falhas, não é? Eu, Eu, Eu, e depois é a direção.” (ENT 14-A)

“(...) às vezes parece que os pontos negativos ressaltam o tempo todo (...). Sinto que teria que haver uma liderança alargada, mais forte, mais objetiva, mais definida, isso iria melhorar de facto os resultados da autoavaliação.” (ENT 15-A)

“Não reconheço qualquer influência ou melhoria que tenha advindo da prática de autoavaliação. Pelo menos, o impacto não é visível.” (ENT 16-A)

“(...) fornece dados que são analisados pelas várias estruturas – intermédias e de topo. Esta análise plural é concretizada através da comparação, por exemplo, dos resultados escolares em períodos semelhantes de anos letivos anteriores. Este confronto permite uma visão acerca do caminho percorrido e possibilita o estabelecimento de submetas a atingir no futuro.” (ENT 17-B)

“É importante para apurar o grau de satisfação dos alunos em relação a algumas metodologias pedagógicas implementadas no espaço sala de aula.” (ENT 17-B)

“Segundo a IGE, a consolidação do processo de autoavaliação era uma das áreas a melhorar na escola, assim a CAI (Comissão de Avaliação Interna) já usufruiu de uma formação especializada e tem articulado o seu plano de ação com a Consultora Externa da escola e com a Coordenadora do PEE/TEIP.” (ENT 17-B)

“Na justa medida em que identifica os objetivos não atingidos ou mal desenvolvidos, regulando estratégias para a sua prossecução.” (ENT 18-B)

Aferição da concretização

“Não sei. Eu conheço o Projeto Educativo da Escola (PEE) muito bem, mas sinto dificuldade em responder a esta pergunta. Como é que se mede o grau de concretização do PEE? Pelo sucesso/insucesso dos alunos? Pelos resultados nos exames nacionais? Pelo prazer que os alunos têm em frequentarem a escola?” (ENT 1B)

“Pouco significativo.” (ENT 2B)

“Olha, a autoavaliação permite encontrar os aspetos menos viáveis do PCE/PEE e solucionar de uma forma mais simples e acessível as barreiras que estes projetos, porque são projetos, muitas vezes colocam.” (ENT 3B)

“Não sei.” (ENT 4A)

“A autoavaliação tem de ser feita com base no PEE. Lembro-me, no início, de ter analisado esta documentação toda. Já se sabe, se a escola estivesse a funcionar bem, a 100%, a concretização era excelente. (ENT 5B)

“Não tenho uma opinião muito definida. Quando estive aqui em estágio, há dez anos, um trabalho de seminário tinha a ver com o Projeto Educativo da Escola (PEE), escolhemos “o clima da aula e o insucesso escolar” e se eu fosse a ver agora os problemas era isso, mais o absentismo. Com alguma tristeza, não sei se o clima melhorou ou piorou ou, tinha a ideia que os alunos faltavam menos, agora faltam muito, não sei se será o meio. Mas não tenho a noção, acredito que esteja a funcionar e seja mais eficaz.” (ENT 6A)

“Penso que é tido em conta, mas não passa a imagem externa. Sempre os mesmos a decidir, a fazer e aplicar. Depois não passa a mensagem e os resultados também são pouco objetivos.” (ENT 7B)

“Tem tido alguma relevância em determinados pontos, noutros nem tanto, poderia ter um papel de maior importância.” (ENT 8A)

“Tenho ideia que foi feita o Projeto Educativo de Escola (PCE), tenho ideia que já foi reformulado o PCE, em que foram tidos em consideração pontos dos questionários feitos aos alunos.” (ENT 9A)

“Aí já tem mais a ver com a Comissão de Avaliação Interna. Na minha perceção, esta CAI aparece um bocadinho à parte, destacada com as folhinhas que dão, inquéritos um bocadinho viciados, até porque nunca testam os inquéritos, passam-nos sem os testarem. (...). b.” (ENT 10B)

“Na minha humilde opinião, não tenho visto nada em concreto. Dá-me a sensação de que se faz a autoavaliação, tira-se as devidas conclusões, mas aquilo que realmente interessa (a uns) acaba por ficar “na gaveta””. (ENT 11A)

“De certa forma prende-se com os objetivos e metas a alcançar. (...) (ENT 12B)

“(...) quando digo que a autoavaliação está direcionada para os objetivos, os objetivos é o PEE.” (ENT 12B)

“Confesso que não sei, mas penso que é um instrumento que deve ser fulcral para a elaboração e colocação em prática, mesmo, do Projeto Curricular de Escola e não só blá, blá...” (ENT 13A)

“Nenhuma! Isto são tudo papéis soltos para “cumprir calendário”, ...para responder a pedidos da orgânica, papéis, papéis e mais papéis. Até porque o próprio PCE tem muito pouca autonomia, ou pelo menos é isso que nos fazem chegar, ou pelo menos é isso que nos fazem chegar.” (ENT 14A)

“Na minha prática letiva não penso nisso.” (ENT 15A)

“Não me apercebo dessa influência. Não há qualquer consequência da autoavaliação para a concretização dos planos assinalados (PCE/PEE). (ENT 16A)

“A minha escola integra o projeto TEIP, fator que exige uma avaliação permanente e muito cuidada do projeto educativo, em especial das ações que cativam recursos adicionais. Periodicamente, a equipa PEE/TEIP elabora relatórios, que traduzem o grau de concretização das ações que integram o PEE, em colaboração com a Consultora Externa e trabalhando alguns dados fornecidos pela CAI. Este trabalho colaborativo tem sido profícuo.” (ENT 17B)

“Por revelar o grau de satisfação na concretização das várias atividades previstas no PCE/PEE, a autoavaliação desempenha assim um papel fundamental na aferição do referido grau de concretização.” (ENT. 18B)

Valorização dos professores

“Sim, incentiva a um trabalho mais colaborativo na procura de soluções para as dificuldades do dia-a-dia.” (ENT 1B)

“Sim, pois será através de uma autoavaliação que os professores poderão tomar consciência do que é necessário, eles, melhorarem e mostrar à comunidade escolar que são agentes desta mudança. Neste sentido entendo que valoriza os professores. Claro que será necessário entender e analisar conscientemente a autoavaliação para fazer sentido o que "Sim". (ENT 2B)

“Ai contribui! Sim. No meu caso e tendo em conta que me encontro a frequentar uma ação de formação neste contexto, ajudou-me imenso, não só a perceber como funciona a autoavaliação, mas também a encontrar a melhor maneira de contribuir para o seu sucesso, da autoavaliação.” (ENT 3B)

“Deveria contribuir. Esse é, deveria ser um dos grandes objetivos. Professores que se sentem valorizados, são professores empenhados.” (ENT 4A)

“Se é para melhorar a escola, eu acho que sim. É para melhorar toda a instituição, tem que valorizar toda a comunidade educativa. Se é para melhorar a escola, os professores ficam mais valorizados.” (ENT 5B)

“Espero bem que sim. Eu acho os que professores fazendo parte integrante da escola devem até ser o meio para atingir o fim, os professores, alunos, mas os professores são os portadores da mensagem, temos essa responsabilidade” (ENT 6A)

“Acho que não. Os professores ainda são muito individualistas e cumprem rotinas.” (ENT 7B)

“Considero que na maior parte dos casos não. Isto é, considero que somente para um pequeno grupo de professores é que esta valorização se verifica.” (ENT 8A)

“Acho que sim. Valorização? Ora bem. Se o resultado do processo de autoavaliação for favorável aos professores que integram a escola serão encarados com mais seriedade.” (ENT 9A)

“Não acho que se traduza nessa valorização. Não me parece que tenha efeitos.”
(ENT 10B)

“Não sei. Não me parece.” (ENT 11-A)

“Estou a pensar, se a autoavaliação da escola está de certa forma relacionada com a avaliação de desempenho docente (ADD)? Se assim for, faz todo o sentido para valorizar os professores, ou não, depende dos resultados. Mas isso também dá que falar, porque muitas vezes a própria ADD pode não estar de acordo com o próprio desempenho docente devido à condicionante das quotas.” (ENT 12B)

“Sinceramente, penso que tudo deveria ser mais transparente e que o trabalho efetivo do docente deveria ser mais valorizado; valoriza-se muito uma atividade que cause impacto, mas, em determinados casos, esquece-se o desempenho (ou a sua falta!) do docente na sala de aula, na preparação das suas aulas, dos seus materiais...” (ENT 11A)

“Devia de uma forma geral e não particular, porque essa é a avaliação de desempenho docente, de modo geral sim, tendo em conta que alunos e pais deviam ser ouvidos.” (ENT 13A)

“Devia contribuir!” (ENT 14A)

“Penso que a autoavaliação será feita no sentido de uma melhoria em todos os campos na escola é dessa maneira que eu vejo. Se houver falhas deverá haver forma científica de as corrigir. Sim o modelo de autoavaliação terá que necessariamente conduzir a uma melhoria das práticas levadas a cabo numa escola.” (ENT 15A)

“Ainda não verifiquei esse impacto. Zero.” (ENT 16A)

“Sim, contribui para valorizar os professores, em especial, através dos resultados obtidos pelos alunos.” (ENT 17B)

“Na perspetiva em que os torna mais intervenientes e envolvidos nos objetivos comuns da escola, dotando-os de competências a esse nível, sim.” (ENT 18-A)

Utilidade

“Permite conhecer, deverá permitir conhecer aspetos positivos e menos positivos do funcionamento da escola no seu conjunto (em todas as estruturas ou patamares). O objetivo final será a correção dos aspetos menos positivos.” “A monitorização do funcionamento da escola, começando no sucesso/insucesso dos alunos, tanto a nível das classificações internas como externas, da saída com sucesso para o mundo do trabalho, dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Profissionais e para as Universidades permitirá um trabalho mais adaptado às necessidades dos discentes. A autoavaliação da escola obriga os professores a saírem do seu casulo individualista, obrigando a preocuparem-se mais com os seus *modus operandi* na caminhada que deverá ser de sucesso dos seus alunos.” (ENT 1B)

“Permite regular atitudes, ajustar comportamentos e traçar rumos. Permite-me refletir sobre os resultados obtidos e exerce alguma “pressão” para gerar mudança.” Mas na escola é um processo “pouco realista e muito fantasioso.” (ENT 2B)

“Melhoria dos resultados escolares, melhorias da prática docente, melhor colaboração entre docentes ... Eu creio que é tudo.” “Portanto, a autoavaliação auxilia-me a melhorar e a mudar, se necessário, a minha prática letiva, (ENT 3B)

“Será muito válido se os inquéritos fossem estritamente confidenciais, o que não aconteceu com os inquéritos realizados pela atual equipa (email). A leitura correta dos resultados, quando aplicados, terá impacto positivo.” (ENT 4A)

“Para mim, a autoavaliação é para ver o que funciona bem e o que funciona mal. Penso que é uma reflexão, reflexão crítica para depois se tentar melhorar. Tem muita pertinência. Eu penso que muitas vezes isto não é percebido, vêm mais como fiscalização e não pode ser visto dessa maneira, é mais como monitorização que deve funcionar, púnhamos várias hipóteses, o que poderia

mudar, resultados dos alunos, articulação dos diferentes órgãos, estarmos preparados para a avaliação externa, porque isso foi uma crítica feita na primeira avaliação externa que tivemos.” (...) “Agora esta tenho que pensar ... Não, ela tem que ser útil, eh!.. eu, por acaso, nunca pensei nisto. Penso que talvez não tenha pensado por ter tantos anos de serviço. Eu acho que na minha prática letiva, como sempre cumpri, às vezes melhor, outras Na minha prática letiva nunca pensei na autoavaliação, mas eu sei que ela vai estar lá presente. Eu estou a pensar na prática letiva como estando a correr bem, se não estiver a comissão irá dar conta, e se não estiver vai tomar medidas para que melhore. Daqui, por meio ano, um ano, posso pensar doutra maneira.” (ENT 5B)

“Tudo o que tenha a ver com avaliação e autoavaliação é fundamental, é uma reflexão sobre o nosso trabalho.” (...) “Neste momento, como não conheço a autoavaliação da escola não está a influenciar. A minha posição é de recurso, neste momento, mas acredito que a minha prática letiva vá de encontro à tal imagem da escola. Isto na parte positiva, eu não sei exatamente a imagem que se pretende, pelo menos na minha parte tento, nas atividades, no sarau que vem aí. Respeito as regras, por isso já estou em consonância com isso. Nas reuniões de direção de turma, de departamento. Já fiz ações de formação “suportes básicos de vida”, isso tem a ver com as atividades da escola.” (ENT 6A)

“É fundamental quando bem feita e quando discutida. O que a meu ver ainda não acontece por todos os elementos da escola. Deve fugir do núcleo em que se encontra (...) Há vontade em fazer alguma coisa válida mas, por incompetência dos métodos, por pouca habituação de partilha, porque se está habituado a ser inconsequente os passos a dar são muito lentos, não se aposta muito.” (...) “Os resultados devem monitorizar a atuação. Se faço assim e não resulta, devo tentar outra forma até resultar. É útil.” (ENT 7B)

“Tem bastante pertinência se for colocada em prática para um melhor funcionamento da escola.” Quanto à prática letiva “Seria muito importante, mas através de uma correta e mais prática utilização dos resultados obtidos, pois há vários pontos a necessitar de uma rápida e forte intervenção.” (ENT 8-A)

“A percepção que se tem do exterior da escola é que é um espaço agradável e feliz. Há um espaço envolvente com imensa vegetação que proporciona calma e suavidade, vê-se um barco que remete para os costumes da comunidade, tem uma comunidade piscatória nas proximidades. No entanto, a realidade é outra totalmente diferente. O problema, esse é a realidade exterior que não corresponde à realidade interior que é desgastante e de falta de prática democrática. A autoavaliação poderia mudar isto, porque os resultados detetam as imprecisões e os erros se fossem tidos em consideração no sentido de os corrigir, haveria de facto progresso. Embora eu ache que já foi pior, porque eu vim de uma escola muito melhor, estou nesta escola há quinze anos. “Seria ótimo se a prática da autoavaliação tivesse de facto um reflexo de carácter prático, mas em boa verdade, as conclusões nunca se repercutem na dinâmica da escola. Estou a lembrar-me que há um grupo que realizou recolha de dados para aferir o grau de satisfação dos docentes em relação à escola, porém não teve repercussões nenhuma. É essa a sensação que eu tenho.” Quanto à prática letiva “O processo de autoavaliação permite identificar os aspetos que se devem corrigir e ..., aquilo em que os alunos falham mais, as suas maiores carências e é no sentido de adequar a minha prática letiva aos alunos. O processo deve transmitir dados objetivos sobre vários aspetos e eu tenho que me adaptar sempre no sentido positivo.” (ENT 9A)

“Acho que há um esforço das pessoas para assimilarem a prática da autoavaliação, em que os resultados têm que ser traduzidos em ações. Quando é a CAI, acho que ainda há preconceitos e medos, que têm razão de ser e, nesta fase de grande insegurança, ainda mais. Há monitorização, mensuração, estabelecem-se comparações, tentam-se estabelecer relações. Depois os nossos resultados, o dos alunos, é que nunca são os que nós pretendemos. A escola tenta melhorar, às vezes o que é difícil é encontrar as causas.” (ENT 10B)

“É um tema que não domino. Alguns aspetos burocráticos, a autoavaliação é burocrática, normalmente preocupo-me mais com a prática letiva do que com a burocracia. Alguém tem que fazer esse trabalho, acho que compete à direção e

melhor do que ninguém o podem fazer, estão mais libertos. Os professores de uma forma geral colocam-se à parte, os professores concentram-se na prática letiva e a direção dá o suporte que os professores precisam. Resumindo, não me parece que o processo de autoavaliação seja “construtivo”, porque, afinal, ninguém conhece a classificação de ninguém (pelo menos oficialmente), logo não poderá haver a chamada “partilha” de saberes, de experiências, para que todos possamos ser excelentes. Seria muito importante, caso fossem tidos em conta os resultados e a partir deles se tentasse realmente alterar o que não está tão bem. Pelo menos eu fico a saber o que os outros pensam, que poderá não corresponder à realidade, como já foquei. Mas acabo por ficar mais alerta para determinados aspetos (ENT 11A)

“Penso que quando alguma instituição pratica autoavaliação vai “meditar” sobre as suas práticas que funcionam e outras que deveriam ser melhoradas. A autoavaliação é uma forma de otimizar a nível de recursos humanos e físicos o seu funcionamento. Existe pertinência, é um momento de reflexão, por assim dizer. Honestamente, na minha opinião, na minha situação, na minha prática letiva considero, não digo que seja independente da autoavaliação da escola, mas passa-me despercebida, porque a minha forma de lecionar é constante em qualquer escola, seja em que escola for, seja com que parâmetros for. Não vou ser pior ou melhor, vou continuar a fazer o meu trabalho como sempre fiz até aqui para o sucesso dos alunos.” (ENT 12B)

“Eu penso que é uma prática saudável, se, se a cúpula souber daí tirar as devidas ilações. Não é? Uma vez que pode ser um documento que permita mudar práticas dentro da instituição, sobretudo no sentido de uma melhor convivência de todas as partes integrantes de modo que o nosso local de trabalho se torne aprazível e na verdadeira aceção da palavra “uma segunda casa”, isto porque a, o teu local de trabalho não devia causar medos, receios, constrangimentos, bem pelo contrário devia ser um lugar, não é? Devia ser um local onde sentes que tens as vias, os meios para atingir os fins (...).Da minha experiência dos três anos aqui, confesso que não vi, até à data, efeitos consistentes, sólidos e coesos daquilo que perceciono como autoavaliação da escola. (...) A cúpula não pode ser um organismo isolado, surdo e algumas vezes cego. No meu caso pessoal gosto do

meu grupo disciplinar que foi essencial para eu me sentir bem no meu local de trabalho, da mesma forma, não me sinto esmagado pela cúpula, no entanto, sei de quem se sente há muito tempo e, nestes três anos, não vi qualquer mudança. A autoavaliação devia transmitir a percepção aos órgãos de gestão da escola de que, de que por vezes não basta ficarem “à janela do mundo”, mas temos que saltar a janela e convivermos no meio dele. Para ser franco ... pessoalmente não vejo qualquer utilidade. Não dentro da sala, em disciplinas curriculares, percebes? No entanto, queria salientar que pode ser útil numa área curricular não disciplinar, a Formação Cívica, que acaba de ser extinta, isto porque deveríamos discuti-la com os alunos e inteirá-los do processo. Aqui sim, vejo utilidade.” (ENT 13A)

“Eu acho que é fundamental, eh...com critérios, eh... conscienciosos de autocrítica no sentido de melhorar o funcionamento do que está mal e também eh...de reforçar as boas práticas, as boas práticas e mesmo, é um momento de troca de experiências. Eh... Acho, acho ... que é insuficiente e acho que exige momento de encontro, de reflexão, não é de palestras dadas pela diretora, é de discussão, no sentido dos contributos ... de cada docente, serem expostos e se forem pertinentes, debatidos e não, no sentido expositivo de “ouvir e calar” e fazer o burburinho cá fora. Se acreditasse numa autoavaliação conscienciosa seria bem vinda à minha prática letiva. Assim, vou fazendo a minha própria autoavaliação das minhas práticas letivas. É isso. “ (ENT 14A)

“O que eu sinto é que temos que trabalhar para conseguir, para alcançar objetivos, são objetivos nacionais, não só impostos pela escola. Por vezes acho que são um pouco irrealistas, ou não se adequam à situação e eu esperaria que nessa autoavaliação pudessem estar incluídas as especificidades de uma escola, a nossa. Acho que o processo de autoavaliação não está adequado à escola. Para mim é extremamente importante porque, pois de facto a reflexão sobre as atividades e o modo de funcionamento do departamento e das áreas disciplinares permitirá de acordo com a minha opinião reajustamentos que beneficiarão a escola e permitirão aos professores melhorar a sua prática letiva e principalmente em conjunto encontrar meios para que as metas de aprendizagem sejam

alcançadas. Quanto à minha prática letiva procuro a eficiência e procuro informar-me cientificamente (ações de formação ligadas à disciplina) de forma a ser eficiente na minha prática letiva, de forma a alcançar os objetivos a que me proponho.” (ENT 15A)

“Acredito que a autoavaliação é fundamental. Simplesmente, o grupo que trabalha neste domínio deve primar pela persistência na deteção de dados, comunicá-los com frequência com as melhores estratégias e insistir com quem de direito para a superação de dificuldades. Assim, acredito que se verifique melhoria. A sua atividade, penso que se limita a uns relatórios anuais, sem qualquer impacto. Pode-se detetar fraquezas mas não se passa daí.” Quanto à prática letiva “nunca pensei nesta situação. Desenvolvo o processo ensino/aprendizagem de forma autónoma, procurando atingir os objetivos definidos, mas sem ter em conta o processo de autoavaliação da escola.” Quanto à prática letiva “nunca pensei nesta situação. Desenvolvo o processo ensino/aprendizagem de forma autónoma, procurando atingir os objetivos definidos, mas sem ter em conta o processo de autoavaliação da escola.” (ENT 16A) .

“(…) é muito importante para o funcionamento da escola na medida em que permite realizar a monitorização de vários processos e, posteriormente, implementar os respetivos reajustes conducentes à melhoria.” (ENT 17B)

“Faz todo o sentido que a escola se autorregule e com base na análise do seu desempenho desenvolva estratégias com vista à melhoria dos parâmetros menos desenvolvidos. Trata-se de um processo que tem acrescentado mais-valias à escola, na perspetiva da prossecução dos objetivos do seu projeto educativo pois dota a escola e as suas estruturas de instrumentos avaliativos e respetivos resultados que permitem progredir e reduzir a incidência do erro.” Quanto à prática letiva “irrelevante do ponto de vista da aplicação dos programas letivos, mas significativa na adaptação dos mesmos ao perfil sociocultural dos alunos.” (ENT 18B)

Anexo 3 Quadro do referencial da análise de conteúdo e nº de ocorrências verificadas/não verificadas

Dimensões	Subdimensões/Categorias	Verificado (nº de ocorrências)	Não Verificado (nº de ocorrências)
CONSTRUÇÃO/PROCESSO AAE	Participação (professores)	4A 9A 2B 5B 7B 10B 17B 4A 6A 8A 9A 12A 14A 15A	6A 8A 11A 12A 13A 14A 15A 16A 18B 1B 3B 11A
	Participação (outros elementos da comunidade educativa)	1B 2B 3B 5B 7B 10B 11A 16A 17B 18B 4A	6A 8A 9A 11A 13A 14A 15A 16A
	Operacionalização ("modelo")	5B 17B 18B	1B 2B 3B 7B 10B 12B 8A 12A 15A 16A
	Organização	1B 3B 5B 17B	6A 8A 9A 11A 13A 15A 16A 1B 2B 3B 7B
	Instrumentos	4A 14A 1B 5B 10B 17B 12B 17B 4A 6A 8A 9A 11A 13A 14A 15A 16A	14A 16A
	Imagem/Reputação da escola	1B 2B 3B 5B 7B 10B 12B 17B 18B 4A 6A 8A 9A 11A 13A 15A	4A 8A 11A 14A 16A 1B 2B 12B 8A 11A 16A 7B 10B
	Melhoria de desempenho	1B 2B 3B 5B 7B 10B 12B 17B 18B 6A 8A 9A 13A 15A	
EFEITOS/PRODUTOS AAE	Aferição da concretização do PEE/PCE	3B 5B 7B 10B 12B 17B 18B 4A 6A 9A 13A 15A 14A 18A	
	Valorização dos professores	1B 2B 3B 5B 12B 17B 4A 6A 8A 9A 11A 13A 14A 15A 16A	
	Utilidade	1B 2B 3B 5B 7B 10B 12B 17B 18B 4A 8A 9A 11A 15A	6A 13A 14A 16A 10B 12B
	Utilidade para a prática letiva	1B 2B 3B 5B 7B 10B 17B 18B	