

INTERAÇÃO ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NAS PRÁTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO ALENTEJO

Maria José Silvestre

Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - Portugal

mariajosesg.silvestre@gmail.com

Sónia Gomes

Agrupamento de Escolas de Castro Verde - Portugal

scsdgomes@gmail.com

Isabel Fialho

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora – Portugal

ifialho@uevora.pt

Marília Cid

Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora – Portugal

mcid@uevora.pt

Resumo: A instituição escolar é um organismo social que, para alcançar os objetivos educacionais, reúne pessoas que interagem mutuamente por meio de estruturas e processos organizativos exclusivos. É um sistema de relações humanas e sociais, com particularidades de interação entre as pessoas que a diferenciam de qualquer empresa convencional. Afigura-se essencial uma gestão holística e sustentável nas áreas da estratégia, criatividade e inovação, da gestão do capital humano e do conhecimento, sendo importante investir na formação, na comunicação/informação e na autorregulação/autoavaliação. Numa sociedade em constante transformação, que exige mudanças rápidas, parece necessário investir na comunicação, desenvolver as capacidades dos atores organizacionais e intensificar e rentabilizar as **interações entre a escola, a família e a comunidade**.

Visando conhecer o grau de participação das famílias e comunidade educativa na concretização das práticas de autoavaliação das escolas e identificar boas práticas nas interações entre as escolas, as famílias e a comunidade, o presente estudo visa responder à problemática Como é traduzido, nos relatórios da Avaliação Externa das Escolas, o grau de participação das famílias e da comunidade no processo de autoavaliação das organizações escolares e é possível identificar boas práticas nas interações entre as escolas, famílias e comunidade escolar, extra-escolar e educativa, nomeadamente em áreas como as da formação e da comunicação e informação?

PROBLEMÁTICA EM ESTUDO

Estudos vários levados a cabo em contexto escolar (Polonial *et al.*, 2005; Dressen *et al.*, 2007; Silva, 2007; Villas-Boas, 2009) têm, nas últimas décadas, destacado o papel da escola, peculiar e socialmente nuclear para o desenvolvimento humano holístico, harmonioso e integral. Sendo múltiplas e variadas as investigações que, nas últimas décadas, se têm centrado na análise das questões relativas ao envolvimento entre família e escola, principalmente no que se refere às implicações da articulação entre esses dois pilares fundamentais da vida das crianças e jovens e nas suas relações com o sucesso escolar, são, porém, em menor número as pesquisas que têm investigado as estratégias conducentes à eficácia e melhoria consequente das inter-relações entre os papéis da família e da escola (Polonial *et al.*, 2005).

As organizações educativas assumem-se como contextos de desenvolvimento, pelo que se defende a necessidade de levar a cabo uma reflexão sobre a sua função social, as suas tarefas e papéis na sociedade contemporânea (Dressen *et al.*, 2007). Esse será apenas um dos argumentos que justificam a necessidade de estudar (para compreender e estimular) as interações que se estabelecem, por um lado, entre a escola e a família (outro dos contextos nucleares para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos) e, por outro lado, entre a escola e a comunidade. Lugar e veículo de aprendizagens informais cuja relevância, no atual mundo globalizado (Dressen *et al.*, 2007), a escola não pode deixar de reconhecer, a comunidade educativa deve assumir-se e ser assumida como uma mais valia educativa. Ela apresenta atualmente um potencial formativo que não pode estar alheio do pensamento de todos os agentes educativos bem como do dos investigadores, como defendemos num outro estudo, recentemente divulgado (Silvestre *et al.*, 2011).

As unidades de gestão escolares (UGE) constituem sistemas complexos de relações humanas e sociais, com particularidades de interação entre as pessoas que a diferenciam de qualquer empresa convencional. Afigura-se essencial uma gestão holística e sustentável nas áreas da estratégia, criatividade e inovação, da gestão do capital humano e do conhecimento, sendo importante investir na *formação*, na *comunicação/informação* e na *autorregulação/autoavaliação*.

A legislação educativa portuguesa tem vindo a expressar explicitamente a necessidade de aprofundar as interações entre escola, família e comunidade, as quais se deverão constituir como a base da autonomia legalmente consignada, cujos traços específicos são remetidos para o âmbito de uma contextualização imprescindível.

A necessidade de prestação de contas, imposta pela legislação portuguesa desde 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sustenta o nosso interesse pelo estudo das UGE, na perspetiva das interações entre as famílias, as escolas e as comunidades educativas. E dado que nos centramos no

contexto investigativo das Ciências da Educação, importa referir o outro estímulo que esteve subjacente à pesquisa que levámos a cabo: a contingência de vivermos e exercermos a nossa atividade investigativa no contexto de uma sociedade do conhecimento e da globalização, pelo que as organizações educativas devem ser entendidas, inquestionavelmente, como algo mais do que meros locais de transmissão de conhecimentos.

Em 2008, o Conselho Nacional de Educação (CNE) português registava no Preâmbulo do seu Parecer n.º5/2008 que

A imagem social da escola é pouco favorável, decorrente de uma avaliação mediática, genérica, expressa na ressonância pública dos acontecimentos, problemas ou incidentes e na divulgação de comparações internacionais ou de resultados de exames referentes a escolas e contextos diferentes, sem que se tenha em conta a sua especificidade e o valor acrescentado que incorporam. Uma avaliação séria da escola evidencia a pobreza e os efeitos perversos e nocivos que os *rankings* e os *media*, de forma pouco cuidada, potenciam e fornece à sociedade civil, que justamente reclama mais e melhor informação sobre o sistema educativo, uma imagem mais consentânea com a realidade das escolas.

Defendia o CNE o papel da avaliação das escolas enquanto instrumento de política educativa capaz de produzir efeitos ao nível da melhoria do serviço público de educação, sublinhando, ainda, que o Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) português surge integrado nas tendências internacionais de avaliação das escolas registado nas últimas décadas, embora os objetivos, o âmbito, o processo e as consequências dessa avaliação variem marcadamente entre países, pese embora o facto de, na generalidade dos países europeus, ela se encontrar associada a dois desígnios políticos: o da descentralização de meios e o da definição de patamares de resultados escolares nacionais.

À avaliação das organizações escolares tem sido atribuída, no discurso político recente, a dupla função de fornecer informações (que se assume terem contribuído para a melhoria da qualidade dos processos e dos resultados, no quadro da autoavaliação organizacional) que permitam passar do conhecimento à ação e de se constituir enquanto condição *sine qua non* para a delegação de poderes consubstanciada na contratualização da autonomia (no quadro do processo de AEE).

Apesar de legalmente previstas desde 2002, as práticas de Avaliação Interna (AI) e de Autoavaliação (AA) apresentam-se, contudo, numa variedade ampla de *modus operandi* que este estudo tenta retratar, sendo certo que o olhar interpretativo que nos orientou se centrou nas dinâmicas de interação entre a família, a escola e a comunidade educativa, explicitadas ou indiciadas nos Relatórios da AEE, processo a que as dez UGE que estudámos foram sujeitas no ano letivo de 2006/2007, o primeiro da primeira fase daquele processo, a cargo da Inspeção Geral de Educação (IGE).

Numa escola que se pretende simultaneamente inclusiva e de excelência, que ao longo dos últimos anos tem evidenciado a existência de uma relação íntima entre a AEE e a AI (Fialho *et al.*, 2011), o conhecimento das formas de envolvimento na AA organizacional quer dos alunos, quer das famílias, quer de elementos da comunidade educativa afigura-se-nos como uma necessidade inquestionável, no sentido da construção de projetos e ambientes educativos de qualidade, capazes de responder à medida das necessidades específicas de cada contexto escolar e, também, de todos e de cada um dos atores organizacionais.

METODOLOGIA

Pretendendo dar visibilidade à actuação de algumas organizações escolares relativamente à problemática da interação entre escola, família e comunidade, centrámo-nos no paradigma interpretativista, com uma abordagem qualitativa da temática, por considerarmos que seria esta a metodologia que melhor responderia aos objectivos da investigação. Trata-se de um estudo qualitativo contextualizado – e, portanto, não extensível ou generalizável –, no qual analisámos um pequeno número de informações complexas e pormenorizadas que teve por base a análise documental (Relatórios de escola elaborados pela Delegação Regional do Alentejo da IGE no âmbito da Avaliação Externa das Escolas, legislação, discurso político e bibliografia de autor).

À análise dos Relatórios da AEE das dez escolas que integram este estudo estiveram subjacentes os seguintes objetivos:

- a) *identificar as escolas nas quais se destacam e valorizam as interações escola/família e escola/comunidade;*
- b) *tipificar essas interações: participação em reuniões, para receber informações; participação em reuniões, para fornecer informações; participação em tomadas de decisão, relativas ao seu educando; participação em tomadas de decisão, relativas ao funcionamento da organização; participação nos órgãos de administração e gestão (Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola); participação em ações de AI;*

Quanto à análise da legislação e de textos de orientação política, destacamos dois aspetos. Por um lado, procedemos à análise da legislação vigente no ano letivo que baliza este estudo, tendo por base o objetivo de *identificar os princípios base da participação dos pais e da comunidade envolvente na vida da escola*. Por outro lado, pretendendo perceber as atuais posições relativas à temática que nos ocupa, analisámos documentos recentes de política educativa portuguesa, nomeadamente pareceres do CNE relativos à problemática em estudo, a página eletrónica da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), bem como o mais recente discurso político: o Programa do Governo para a Educação e os discursos do

Primeiro Ministro e do Ministro da Educação e Ciência na apresentação do referido Programa de Governo à Assembleia da República Portuguesa, no passado mês de junho.

UNIDADES DE ANÁLISE

Esta investigação envolveu a análise de dez UGE que, no Alentejo e no ano letivo de 2006/2007, participaram no Programa de AEE.

A tabela seguinte procede a uma breve caracterização das referidas unidades de gestão.

Tabela 1. Caracterização das unidades escolares selecionadas para análise dos Relatórios da AEE.

<i>UGE</i>	<i>Localização</i>	<i>N.º Total de Alunos</i>	<i>N.º Total de Professores</i>	<i>Nível de Ensino</i>	<i>Índice de Desenvolvimento Social</i>
<i>UGE 1</i>	Alto Alentejo	688	86	Escola Secundária	3
<i>UGE 2</i>	Alto Alentejo	700	100	Escola Secundária com 3ºCiclo	2
<i>UGE 3</i>	Alentejo Litoral	577	Informação não disponível no Relatório da AEE	Escola Secundária	2
<i>UGE 4</i>	Baixo Alentejo	456	55	Escola Secundária com 3ºCiclo	2
<i>UGE 5</i>	Alentejo Litoral	1138	90	Agrupamento Vertical de Escolas	2
<i>UGE 6</i>	Alentejo Litoral	850	100	Agrupamento Vertical de Escolas	2
<i>UGE 7</i>	Baixo Alentejo	856	112	Agrupamento Vertical de Escolas	1
<i>UGE 8</i>	Alto Alentejo	617	Informação não disponível no Relatório da AEE	Agrupamento Vertical de Escolas	3
<i>UGE 9</i>	Baixo Alentejo	1166	126	Agrupamento Vertical de Escolas	3
<i>UGE 10</i>	Baixo Alentejo	1083	128	Agrupamento Vertical de Escolas	3

PROCEDIMENTOS

Em articulação com o problema da investigação e com o tipo de informação que se pretendia recolher, foi feita uma análise comparativa dos dados recolhidos nos relatórios da Avaliação Externa das diferentes Escolas, através da identificação e listagem dos processos de interação entre (i) a escola e os alunos, (ii) a escola e os pais/encarregados de educação e (iii) a escola e a comunidade. Os resultados foram apresentados em tabelas. A discussão dos resultados beneficiou do contributo das investigações e aportes dos autores referenciados.

A primeira fase desta investigação contemplou a familiarização com a natureza e com a área do objeto de estudo, a definição da problemática e dos seus objectivos, a delimitação dos casos a analisar e a escolha dos recursos e das técnicas a utilizar.

De seguida, determinado o número de unidades de análise e definidos os critérios para a sua selecção, a consulta da página http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/homepage.htm permitiu o acesso aos Relatórios da AEE das UGE seleccionadas. Seguiu-se a análise das páginas eletrónicas quer do Governo, quer da CONFAP (em <http://www.confap.pt/confap.php?pagina=como>), em busca de marcas discursivas de posicionamentos institucionais relativos à temática que orientou esta investigação.

Após a análise de conteúdo dos normativos legais e dos relatórios da AEE elaborados pela IGE, procedeu-se à análise dos mesmos, à reflexão sobre os resultados obtidos, confrontando-os com os referenciais teóricos. Finalmente, procedeu-se e à redacção deste documento: o relatório final deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parece-nos inquestionável que os esforços de regulação e avaliação das UGE, numa lógica de prestação de contas com vista à melhoria do serviço educativo prestado pela escola pública, são fundamentais quer para o avanço da pesquisa educacional no país, quer para o desenho de políticas públicas que respondam aos problemas prioritários, assim como para o monitoramento e o controle social sobre essas políticas públicas (Ribeiro *et al.*, 2005).

Defendia-se no Preâmbulo do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (o qual regia o funcionamento das escolas no ano letivo de 2006/2007, quando as UGE que analisamos foram alvo da AEE), que a escola devia ser entendida como “o centro das políticas educativas”, devendo “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”. O agora vigente Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (que define o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário e que substitui o diploma legal atrás enunciado) justifica da forma seguinte a alteração legislativa:

Em primeiro lugar, trata-se de reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Para tanto, torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola. Uma tal intervenção constitui também

um primeiro nível, mais directo e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve.

Este objetivo é concretizado, no presente decreto-lei, através da instituição de um órgão de direcção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

A este órgão colegial de direcção — designado conselho geral — cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades).

A análise dos Relatórios da AEE das dez unidades de gestão estudadas conduziu-nos à identificação e um deficit de democraticidade na governança das escolas portuguesas, ou seja, à identificação de níveis fracos de participação quer de alunos, quer de pais/encarregados de educação, na vida corrente das escolas.

De facto, apesar de a legislação prever a representatividade de alunos, pais/encarregados de educação e elementos da comunidade educativa nos diferentes órgãos de administração e gestão escolares (Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola – órgão presentemente substituído pelo Conselho Geral) e nas estruturas de orientação educativa (nomeadamente nos Conselhos de Turma), a análise dos Relatórios da AEE revela a escassez dessa representatividade, como se demonstra na tabela 2.

Tabela 2. Participação dos alunos na vida da escola

<i>Indicador</i>	<i>N.º de UGE</i>
<i>Participação nos órgãos escolares, através de representantes.</i>	5
<i>Participação esporádica e pontual, através de auscultação.</i>	3
<i>Ausência de participação, assumida como ponto fraco na organização.</i>	2

Parece-nos, assim, poder concluir que a mera representatividade dos atores organizacionais (à exceção dos docentes) nos órgãos em que a legislação lhes reconhece o direito de se fazerem representar e ter voz não assegura, por si só, a sua participação ativa nas tomadas de decisão relativas ao funcionamento e à regulação da organização.

Também no que concerne à participação de pais e encarregados de educação a análise dos Relatórios da AEE indicia, nas palavras dos avaliadores, que o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 43.º, n.º2), no que diz respeito à intervenção efetiva de famílias e elementos da comunidade educativa, não estará, ainda, plenamente enraizado na cultura organizacional,

contrariando, assim, o princípio de que “o sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.” Constatamos, contudo, a importância atribuída à figura do Diretor de Turma em todo o processo de articulação entre a escola e as famílias (seja por via da comunicação, seja através da auscultação de interesses ou motivações, seja, ainda, através do encaminhamento para outros agentes ou instituições) bem como a relevância atribuída a áreas curriculares, como a Formação Cívica, para a implementação de actividades no âmbito da cidadania e a realização de projetos ou actividades destinadas às famílias.

A tipificação das principais formas de interação escola/família são ilustradas na tabela 3.

Tabela 3. **Caracterização das interações entre escola e família**

<i>Indicador</i>	<i>N.º de UGE</i>
<i>1. Projetos / actividades destinadas às famílias.</i>	6
<i>2. Envio de correspondência / informações de diversa índole.</i>	4
<i>3. Existência de Gabinetes de Atendimento (a alunos e/ou a famílias).</i>	2
<i>4. Adequação do Projeto Curricular de Turma à intervenção das famílias.</i>	2
<i>5. Participação em actividades da escola.</i>	1
<i>6. Auscultação sobre a oferta formativa.</i>	1
<i>7. Utilização da Página Web da UGE para divulgação de informações / actividades / projetos.</i>	1

A análise atenta dos Relatórios da AEE das dez UGE revelou, pois, a existência de um afastamento no posicionamento de docentes e famílias, relativamente à articulação entre a esfera familiar e a esfera escolar: articulação legalmente prevista e pedagogicamente desejável, demonstrada em diversos estudos temporal e espacialmente marcados, os quais têm revelado a pertinência de variáveis socioculturais no acompanhamento educativo e escolar que as crianças e jovens recebem no seio da família, bem como na forma como eles vivenciam e valorizam a escola e o saber (Almeida, 2005). Na mesma linha de pensamento, encontramos as recomendações que a CONFAP dirige aos pais, defendendo ser necessário aproximar a escola do meio familiar e social em que a criança e o adolescente vivem, incentivando-os a colaborem na vida da escola, assumindo uma nova postura perante a escola, nomeadamente *conhecendo e participando no desenvolvimento do projecto educativo e do plano anual de actividades*. Também o CNE apela, no seu Parecer n.º 4 de 2011, a uma participação de *cidadania ativa*, propondo que escolas, famílias e associações de pais e encarregados de educação criem uma estratégia que permita desenvolver o Programa Educação 2015.

Sendo certo que não há um modelo universal nem processos *perfeitos* que determinem o sucesso das práticas autoavaliativas das escolas, pelo que cada organização escolar, num processo de aprendizagem, deve traçar o seu próprio caminho e, de forma participativa, conseguir obter informações válidas que conduzam a sua ação para a melhoria continuada da organização em si, do seu funcionamento e dos resultados dos seus alunos (Gomes *et al.*, 2011), não é menos certo que os mecanismos de autoavaliação devem constituir-se enquanto oportunidades de aprendizagem organizacional, processos colegiais, amplamente participados, devendo contar com os contributos de todos os atores organizacionais, alunos, famílias e comunidade educativa incluídos.

É essa a filosofia subjacente à legislação portuguesa, uma vez que, para que as escolas acedam à autonomia decretada, impõe-lhes a tutela a demonstração ou evidenciação do equilíbrio entre a qualidade na prestação do serviço educativo, práticas de prestação de contas (quer interna, através da AI, quer externa, aquando da AEE) e a valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente, professores, pais, estudantes, pessoal não docente, representantes do poder local e demais elementos da comunidade educativa contextualizadamente relevantes (Silvestre *et al.*, 2011). Essa parece ser também uma das linhas de força do discurso do Ministro da Educação e Ciência no debate do Programa do Governo na Assembleia da República, ao afirmar que a avaliação “será uma constante de todo o sistema de ensino, compreendendo a avaliação de currículos, de programas, de manuais escolares, de escolas, de directores, de professores e de alunos”. Parece-nos que as mais recentes linhas orientadoras da política educativa portuguesa irão dar continuidade ao paradigma de descentralização na governança das UGE, numa tentativa de dar resposta aos desafios da comunidade europeia e da globalização. Descentralização e autonomia surgem como conceitos centrais a esta nova ordem que, por seu lado, vê na auto-regulação uma forma de comprometimento em nome de um projecto social (Nunes, 2008).

Também no que concerne às interações entre a escola e a comunidade educativa se pode ler, no referido discurso ministerial, a clara intenção de dar continuidade a uma política de estímulo dessas relações, quando se defende “a progressiva descentralização de competências no domínio dos estabelecimentos de ensino, em cada comunidade e município, integrando as escolas nas suas comunidades locais”. As anteriores medidas de descentralização e autonomia contrastam com a conceção de *Estado Educador* (Batista, 2010) e apontavam para uma alteração do modo de regulação do ensino, da conceção de educação e das definições normativas de algumas relações entre os atores organizacionais.

Focalizando a nossa atenção nas formas de interação estabelecida com as comunidades educativas, foi possível, a partir da análise dos Relatórios da AEE, identificar a tipologia que apresentamos na tabela 4.

Tabela 4. Caracterização das interações entre escola e família

<i>Indicador</i>	<i>N.º de UGE</i>
<i>1. Parceira na oferta formativa diversificada.</i>	10
<i>2. Representação nos órgãos de administração e gestão.</i>	9
<i>3. Participação em tomadas de decisão relativas ao funcionamento da organização.</i>	9
<i>4. Destinatária de informação de índole diversa.</i>	7
<i>5. Parceira, através do estabelecimento de protocolos e projetos.</i>	7
<i>6. Participação explícita no processo de AI.</i>	3
<i>7. Destinatária explícita da atuação da UGE.</i>	2

Sublinhamos a constatação da existência de uma estreita articulação das UGE com as necessidades do tecido económico e empresarial, surgindo a oferta educativa diversificada (ou seja, os estágios profissionais dos Cursos de Educação e Formação e dos Cursos Tecnológicos) contextualizada nas potencialidades locais. Contudo, e no que concerne à participação efetiva de elementos da comunidade educativa nos procedimentos de AI, os Relatórios da AEE deixaram clara a noção de que, há cinco anos, ela era ainda incipiente. Dava, porém, os primeiros passos. E não será descabido salientar o facto de que as escolas avaliadas externamente em 2006/2007 se autopropuseram para tal empreendimento, tendo manifestado interesse através de uma candidatura que deixou de lado algumas delas. Poder-se-á inferir, pois, que as UGE que foram alvo da AEE nesse ano escolar seriam aquelas que se encontravam, no sistema, melhor capacitadas para a evidenciação de boas práticas, também ao nível da AI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metaforose que caracteriza a actual sociedade, designada comumente como *sociedade da globalização, da interdependência, do conhecimento e da inovação*, deve contemplar um alargado conhecimento da realidade das nossas escolas, por parte de todos os agentes educativos, bem como de todos os atores das UGE (Parreiral, 2009).

A autoavaliação das escolas públicas, prevista (e mais ou menos adormecida) na lei desde dezembro de 2002, atinge hoje o seu protagonismo, a par com outras medidas do pacote das grandes mudanças na área das políticas educativas (Simões, 2007), sendo de esperar que se mantenha e amplie, em consonância com as políticas europeias e internacionais de prestação de contas (Barroso, 2005; Baptista, 2007; Coelho *et al.*, 2008). E constituindo-se cada escola como um nó de uma rede escolar e social (Azevedo, 2007) na qual a avaliação deve ser tida como um instrumento que permita passar do conhecimento à ação, mas também como fator técnico de desenvolvimento, responsabilização e autonomia, parece-nos que, no presente momento de

2011, as organizações educativas portuguesas apenas de forma pontual poderão ter sido capazes de criar as sinergias inter-institucionais e organizacionais desejadas e desejáveis.

Em 2009, o CNE propunha que, com vista à prossecução dos objetivos traçados na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015) cada organização escolar criasse o seu Plano de Ação, defendendo que *ganhariam com o aprofundamento da colaboração com as Organizações da Sociedade Civil que têm experiência na área, reforçando a abertura ao exterior, incorporando práticas da educação não formal e de formação-ação*, pelo que o referido Plano deveria *precisar os modos de “participação das comunidades educativas” no “setor da educação formal”*. No seu discurso de apresentação do Programa do Governo, em 30 de junho último, defendia o Primeiro Ministro de Portugal a sua aposta “na educação e na cultura como uma grande escola de conhecimento, criatividade e rigor, de teste de diferentes ideias animado pela busca permanente do aperfeiçoamento”. Ao investigador caberá sempre a análise da realidade, partindo do seu olhar investigativo (inquisidor e questionante) para continuar a produzir conhecimento cientificamente atualizado e sustentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S. et al. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14 - 16 setembro.
- Azevedo, J. M. (2007). Estudo: Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE, 13-99.
- Baptista, M. E. T. (2007). A Auto-avaliação. Estratégias de organização escolar – Rumo a uma identidade. Estudo num agrupamento de escolas do concelho de Sintra (Tese de Mestrado, Universidade Aberta).
- Barroso, J. O. (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26 (92), Especial, 725-751.
- Batista, S. P. M. & Justino, J. D. (2010). *Das políticas educativas aos seus modos de apropriação: a relação escola/comunidade no contexto da "autonomia"*. (Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa).
- Coelho, I., Sarrico, C. & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7 (2), 56-67.
- Confederação das Associações de Pais (CONFAP). <http://www.confap.pt/confap.php?pagina=pareceres>, acessado em 1 de julho de 2011.
- Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 4 de 2009, *Parecer sobre estratégia nacional de educação para o desenvolvimento (2010-2015)*.
- Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 4 de 2011. *Parecer sobre o Programa Educação 2015*.
- Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 5 de 2008, *Parecer sobre a «Avaliação externa das escolas»*.

- Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, revogado pelo Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).
- Dressen, M. A. & Polonial, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano, *Paidéia*, Universidade de Brasília, 17 (36), 21-32.
- Fialho, I.; Cid, M.; Silvestre, M. J. & Gomes, S. (2011). Avaliação, escola e excelência. Índices organizacionais de uma relação. *Atas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Gomes, S.; Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). *Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo*. Comunicação apresentada no XI Congresso SPCE – “Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação”, Guarda, Portugal, 30 de junho a 2 de Julho de 2011.
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Nunes, E. M. (2008). *A autoavaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador*. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Parreiral, S. M. R. C. (2009). Perspectivas de formação e acção dos profissionais da educação para a promoção do bem estar nos contextos educativos. *Exedra: Revista Científica*, 2, 105-128.
- Polonial, A. C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Programa do XIX Governo Constitucional, *O desafio do futuro. Educação. Ensino pré-escolar, básico e secundário*, http://www.portugal.gov.pt/pt/GC19/Documentos/Programa_GC19.pdf, acessido em 5 de julho de 2011.
- Ribeiro, V. M. & Gusmão, J. B. (2005). Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (124), 227-251.
- Silva, J. M. (2007). *Da república dos professores à escola da comunidade*. Texto na Internet, in <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/313/1/Da%20rep%C3%BAblica%20dos%20professores.pdf>, acessido em 30 de junho de 2011.
- Silvestre, M. J.; Gomes, S.; Fialho, I. & Cid, M. (2011). *Interação escola, família e comunidade nas práticas de Autoavaliação das escolas: sinais de mudanças educacionais*. Comunicação apresentada no XI Congresso SPCE – “Investigar, inovar e desenvolver: desafios das Ciências da Educação”, Guarda, Portugal, 30 de junho a 2 de Julho de 2011.
- Simões, G. M. J. (2007). A Autoavaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sífilo. Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Villas-Boas, M. A. (2009). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa (FPCE).