

MODELOS E PRÁTICAS DE (AUTO)AVALIAÇÃO EM ESCOLAS DO ALENTEJO

Sónia Gomes

Agrupamento de Escolas de Castro Verde - Portugal

scsdgomes@gmail.com

Maria José Silvestre

Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora - Portugal

mariajosesg.silvestre@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

Em Portugal, apesar da autoavaliação ser obrigatória desde 2002, foi a partir do lançamento do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE) que as escolas despertaram para o imperativo e necessidade de desenvolverem a sua autoavaliação. Dado que a legislação não propõe nenhum modelo de autoavaliação nem existem recomendações concretas que forneçam às escolas indicações, importa traçar um *retrato* das práticas avaliativas das escolas.

Partindo das questões *As escolas assumem práticas de autoavaliação? Que tipo de práticas implementam? Adotam modelos específicos ou criam os seus próprios modelos?*, este estudo centra-se nas escolas do Alentejo e apresenta dados dos Relatórios de Escola e Contraditórios, redigidos no âmbito da AEE, perspetivando compreender se as escolas estão ou não a implementar a autoavaliação; conhecer as práticas de autoavaliação das escolas do Alentejo; e identificar os modelos/referenciais de avaliação adotados.

É certo que a autoavaliação institucional não faz parte da cultura portuguesa e que as escolas, na tentativa de darem resposta a este grande desafio, têm vindo a experimentar percursos até encontrarem o caminho mais adequado à sua realidade. Algumas escolas parecem ter já conseguido explorar as potencialidades da autoavaliação, mas são ainda muitas as que continuam numa fase de experimentação, aparentemente sem rumo.

Introdução

Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, preconiza a autoavaliação das escolas como um processo sistemático e obrigatório, cujos resultados, aliados ao conhecimento produzido pela avaliação

externa, devem permitir às instituições “aperfeiçoar a sua organização e funcionamento” (art. 15.º), principalmente em determinadas áreas¹.

Porém, são vários os estudos que testemunham as dificuldades das escolas na adoção e implementação de dispositivos de autoavaliação (CNE, 2011; IGE, 2010; Monteiro, 2009; Tavares, 2006), raramente duradouros e encarados com obrigatoriedade. Efetivamente, os relatórios de escola e os relatórios anuais publicados pela Inspeção-Geral da Educação (IGE) e produzidos no âmbito da AEE, evidenciam que o domínio 5 do quadro de referência do programa – *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* – é o que apresenta as classificações mais baixas e o único no qual predomina a avaliação de *Suficiente*².

Reconhece-se que “os procedimentos de avaliação constituem elementos de uma cultura organizacional que demora a consolidar e a dar frutos” (IGE, 2010, p. 5), mas havia a esperança de que a realidade fosse melhor do que a retratada pela AEE, com mais escolas de excelência ou muito perto de o serem. Na verdade, desde a publicação da Lei n.º 31/2002, que instituiu o Sistema de Avaliação da educação e do ensino não superior, já decorreu quase uma década e há escolas que poucos ou nenhuns progressos fizeram em termos de procedimentos e conhecimentos, que lhes permitam implementar e usufruir do processo de autoavaliação para a melhoria da sua organização e funcionamento.

No sentido de inverter a situação, tem-se reivindicado a aposta em mecanismos de incentivo e apoio às escolas com o intuito de capacitar os seus atores para a adoção e implementação de dispositivos de autorregulação e melhoria institucional. A AEE é um mecanismo que, entre outros, serve esse propósito. Tendo por pressupostos quer a melhoria da educação, quer a prestação de contas, este programa assume, entre outros, o objetivo de estimular as escolas para uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados e efetua um diagnóstico sobre a organização, que inclui a análise da forma como esta controla a sua ação e a conduz rumo à melhoria. É, sem dúvida, um programa que fornece *feedbacks* às escolas e enfatiza o papel da autoavaliação na melhoria das organizações.

Terminado o primeiro ciclo da AEE começam a tecer-se algumas considerações mais fundamentadas sobre a influência deste programa nos processos de autoavaliação das escolas. Por exemplo, na recomendação n.º 1/2011 – sobre a Avaliação das Escolas – do Conselho Nacional da Educação é

¹No art. 6º da Lei n.º 31/2002 são enunciados os termos de análise nos quais deve incidir a autoavaliação institucional – a saber: “*a) grau de concretização do projeto educativo (PE) e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; b) nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; d) sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e e) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa*” –, por forma a planejar uma intervenção rumo à melhoria da qualidade dos serviços prestados. O art. 15º do mesmo normativo evidencia que essa intervenção tem de contemplar ainda o aperfeiçoamento do PE, do plano de desenvolvimento a médio e a longo prazos, do programa de atividades, da interação com a comunidade educativa, dos programas de formação, da organização das atividades letivas e da gestão de recursos.

²A escala de classificação utilizada na AEE tem quatro níveis: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

mencionado que a maioria das escolas avaliadas considera que a AEE “constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia [a] autoavaliação” (CNE, 2011, p. 993). O próprio CNE refere, no mesmo documento, que, embora não seja possível avaliar o impacto da AEE em nenhuma das dimensões das políticas educativas, acredita nas mais-valias que este programa traz para a qualidade da educação. Acrescenta que embora reconheça “que deve caber a outras instâncias e mecanismos a promoção da autoavaliação e o apoio direto às escolas, no atual contexto, não pode descurar-se o papel da AEE, ainda que indireto, de apoio à capacitação das escolas e à avaliação interna” (p. 989).

Efetivamente, embora a autoavaliação seja obrigatória desde 2002, a AEE despertou as escolas para o imperativo e a necessidade de desenvolverem este processo (Gomes *et al.*, 2011). Porém, o diagnóstico produzido por este programa, neste primeiro ciclo, evidencia que são ainda muitas as escolas com processos de autoavaliação em fase inicial ou com processos muito burocráticos e pouco consequentes³.

Neste sentido, urge continuar a investir em mecanismos de incentivo e apoio às escolas, cada vez mais adaptados aos contextos, que permitam a capacitação efetiva dos atores educativos para a implementação de processos de avaliação e planos de melhoria que incrementem qualidade à organização e aos serviços que prestam. Este é um dos campos de investigação em educação atual e pertinente, no qual pretendemos investir. Para tal, impõe-se começar pela ampliação dos conhecimentos sobre a realidade que vamos investigar, nomeadamente no que se refere às suas práticas autoavaliativas, para que consigamos chegar, mais tarde, a propostas verdadeiramente úteis, que permitam resolver alguns dos problemas que se vivem, nos dias de hoje, em contexto escolar.

Questões e objetivos do estudo

Sendo um dos nossos objetivos primordiais elaborar propostas de apoio às escolas que lhes permitam, mais facilmente, chegar a processos de autoavaliação institucional que conduzam à melhoria da organização – ou, como refere Azevedo (2007, p. 70), a “uma avaliação que alimente a melhoria” –, optámos por começar pela caracterização das práticas dos atores educativos e, portanto, este estudo visa, sobretudo, traçar um *retrato* das práticas avaliativas das organizações escolares do Alentejo.

Interrogações do tipo

- *As escolas assumem práticas de autoavaliação? Que tipo de práticas implementam?*
- *Adotam modelos específicos ou criam os seus próprios modelos? O que analisam?*
- *Que conhecimento produzem? Apresentam, divulgam e discutem os resultados?*

³ “Com frequência, as escolas adotam dispositivos de autoavaliação excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade escolar, não integrados nas estratégias de gestão e desligados da intervenção pedagógica concreta” (CNE, 2011, p.994).

- *Elaboram planos de melhoria? Estes decorrem do conhecimento produzido no âmbito da autoavaliação? Que efeitos têm?*

despertaram o nosso interesse para o desenvolvimento do presente estudo, que visa fundamentalmente:

- (i) compreender se as escolas estão ou não a implementar a autoavaliação institucional;
- (ii) conhecer as práticas (e a sua natureza) de autoavaliação das escolas do Alentejo;
- e (iii) identificar os modelos/referenciais de avaliação adotados.

Metodologia

Atendendo à problemática e aos objetivos da investigação, optámos por desenhar um estudo assente no paradigma de investigação interpretativo que, recorrendo a métodos qualitativos, nos permitisse produzir conhecimento válido sobre as organizações escolares em análise.

Este estudo contemplou a análise dos relatórios de escola e contraditórios elaborados no âmbito da AEE, nomeadamente das informações relativas às práticas de autoavaliação das escolas (constantes nos textos do ponto 5 do capítulo III – *Conclusões da avaliação por domínio*; dos pontos 5.1 e 5.2 do capítulo IV – *Avaliação por fator*; e do capítulo V – *Considerações finais*) e que permitiram caracterizar aspetos essenciais extremamente úteis para a obtenção das respostas às questões orientadoras da investigação.

A leitura atenta dos relatórios de escola conduziu-nos a uma análise que consideramos pertinente efetuar e apresentar dividida em três eixos, ditos fundamentais:

Eixo 1 – Os dispositivos de autoavaliação e sua implementação;

Eixo 2 – Conhecimento produzido e sua análise;

Eixo 3 – Planos/Ações de melhoria e seus efeitos.

Desde o início assumimos que apenas nos iríamos debruçar sobre a realidade das escolas do Alentejo, por este ser o domínio territorial no qual exercemos a nossa atividade profissional, que conhecemos e que estamos muito interessadas em contribuir para a resolução de alguns dos problemas educativos vivenciados.

Sendo impossível, no tempo disponível para esta investigação, estudar todas as organizações escolares da região, optámos por analisar apenas as instituições que participaram na AEE em 2008/2009 e 2009/2010, cerca de 47% da totalidade das unidades de gestão (UG) do Alentejo. A opção por estes dois anos letivos ficou a dever-se às seguintes razões: (i) o estudo ter sido implementado numa época em que os resultados da AEE relativos a 2010/2011 ainda não tinham sido publicados; (ii) procura de informação o mais recente possível (entre 2006/2007 e 2009/2010); e (iii) o número de escolas a analisar ser adequado ao tempo que se dispunha para desenvolver o estudo. Desta forma, a nossa análise incidiu sobre 45 UG, 21 avaliadas em 2008/2009 (12 Agrupamentos de Escolas e 9 Escolas não agrupadas) e as restantes em 2009/2010 (19 Agrupamentos de Escolas e 5 Escolas não agrupadas).

Apresentação e discussão dos resultados

Passamos a apresentar a nossa interpretação das evidências recolhidas nos discursos dos avaliadores externos e dos atores educativos (nos casos das escolas que apresentaram contraditórios), em cada um dos eixos de análise.

Eixo 1 – Os dispositivos de autoavaliação e sua implementação

Grande parte das UG estudadas (pelo menos, 39) tinha, à data da AEE, uma **equipa** com a incumbência de coordenar e/ou desenvolver as práticas de autoavaliação da organização, que, regra geral, é designada por equipa de autoavaliação (EAA) ou comissão de avaliação interna (CAI).

Embora nem todos os relatórios façam referência à constituição desta equipa/comissão, os dados constantes na tabela 1 permitem-nos constatar que as práticas de autoavaliação são asseguradas, na maioria dos casos, por professores.

Tabela 1 – Evidências recolhidas nos relatórios de escola sobre a constituição das EAA e CAI.

<i>Constituição da equipa de autoavaliação ou comissão de avaliação interna</i>	<i>N.º de Agrupamentos de Escolas avaliados em</i>		<i>N.º de Escolas não agrupadas avaliadas em</i>		Totais
	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	
Professores	4	10	5	3	22
Professores e formador externo	---	1	---	---	1
Professores e funcionários	---	2	---	---	2
Professores, funcionários e alunos	---	1	---	---	1
Professores, funcionários, alunos e pais/encarregados de educação (EE)	1	---	---	---	1
Professores, funcionários, pais/EE e consultor externo	---	1	---	---	1
Professores, funcionários, alunos e pais/EE, elemento da autarquia e entidade privada	---	1	---	---	1
Representantes de toda a comunidade	1	---	---	---	1
Representantes de toda a comunidade e consultores externos	---	1	---	---	1
Consultores externos	---	---	---	1	1
Totais	6	17	5	4	32

Verifica-se que, em 22 UG, estas equipas são constituídas apenas por docentes e este grupo está representado em 31 das 32 equipas das quais conhecemos a composição. É de destacar o fato de serem raras as equipas constituídas por representantes de toda a comunidade educativa (2), as que contam com representantes da autarquia (1 a 3) e as que recorrem à ajuda de consultores externos (4). Denota-se que os alunos e os pais/encarregados de educação têm uma presença muito pouco percebida num processo que se prevê partilhado por todos os intervenientes (clientes diretos ou não) na educação.

Embora existam, pelo menos, 39 UG que afetaram um grupo de pessoas às práticas avaliativas da organização, há evidências de que, à data da AEE, 35 UG tinham **processo de autoavaliação** instituído e em

5 não existia o referido processo⁴. Relativamente às restantes 5 UG, o discurso utilizado pelos avaliadores externos não nos permitiu inferir sobre a existência ou não de qualquer processo de autoavaliação⁵.

No que concerne aos **modelos de avaliação** utilizados, são raras as evidências encontradas. A tabela 2 permite-nos constatar que só em 12 relatórios (27% dos documentos analisados) encontramos essa referência, sendo a CAF o modelo mais referenciado.

Tabela 2 – Evidências recolhidas nos relatórios de escola sobre o modelo de autoavaliação utilizado pelas UG.

<i>Modelo de autoavaliação utilizado</i>	<i>N.º de Agrupamentos de Escolas avaliados em</i>		<i>N.º de Escolas não agrupadas avaliadas em</i>		Totais
	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	
<i>Common Assessment Framework (CAF)</i>	---	4	2	2	8
Quadro de referência da AEE	---	3	---	---	3
Modelo próprio	---	---	1	---	1
Totais	0	7	3	2	12

Da leitura dos relatórios fica a ideia de que a maioria das escolas, de forma consciente ou não, constrói o seu próprio modelo de autoavaliação, adotando dinâmicas e procedimentos de acordo com as necessidades sentidas e os conhecimentos dos responsáveis pelas práticas de avaliação. Relativamente às UG que utilizam o quadro de referência da AEE, parece-nos que houve uma intenção de conciliar as duas modalidades de avaliação no sentido de dar cumprimento a uma obrigatoriedade e obter boa classificação. Se, por um lado, este pode ser o ponto de partida para estádios de desenvolvimento mais evoluídos, por outro lado, pode limitar a ação da escola, que encara este como mais um ato burocrático entre tantos outros assumidos diariamente – não pretendendo, à partida, tirar daí benefícios para a tomada de decisão – ou, simplesmente, vê o seu campo de análise restrito apenas aos aspetos focados na AEE, que podem não abranger a totalidade das áreas específicas aos vários contextos.

Subjacente ou não a um modelo específico de autoavaliação, constata-se que as **áreas analisadas** pelas UG e que são mencionadas nos relatórios de escola e contraditórios são múltiplas. Dada esta diversidade, optou-se por recolher evidências relativas apenas aos termos de análise prescritos para a autoavaliação no art. 6.º da Lei n.º 31/2002, listados na introdução desta comunicação. Raramente as áreas avaliadas surgiram com as designações previstas no normativo. No entanto, quase a totalidade de evidências recolhidas foi contemplada na tabela 3, tendo estas sido enquadradas num dos domínios apresentados, de acordo com a sua especificidade.

⁴ Estas UG – 3 Agrupamentos de Escolas e 2 Escolas não agrupadas – foram avaliadas em 2008/09, tendo três delas obtido a classificação de *Insuficiente* no domínio 5 da AEE e as restantes sido avaliadas, no referido domínio, com *Suficiente*.

⁵ Embora seja perceptível que a UG instituiu algumas práticas de avaliação.

Tabela 3 – Evidências recolhidas nos relatórios de escola sobre as áreas de análise previstas na Lei n.º 31/2002.

<i>Áreas analisadas</i>	<i>N.º de Agrupamentos de Escolas</i>	<i>N.º de Escolas não agrupadas</i>	Totais
Grau de concretização do Projeto Educativo (PE)	2	2	4
Preparação e concretização da educação, do ensino e das aprendizagens das crianças e alunos	12	3	15
Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos propícios à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos	12	1	13
Desempenho dos órgãos de administração e gestão , abrangendo o funcionamento das estruturas, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa	43	12	55
Sucesso escolar (capacidade de promoção da frequência escolar, resultados escolares, comportamento e assiduidade dos alunos, abandono escolar, inserção na vida ativa, acesso ao ensino superior)	34	17	51
Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa	9	3	12
Totais	112	38	150

Da tabela 3 sobressai que as práticas de autoavaliação das escolas estão, fundamentalmente, direcionadas para a análise do sucesso escolar – onde os resultados escolares assumem um lugar de destaque – e do funcionamento da organização, principalmente no que se refere ao desempenho dos vários órgãos e estruturas e funcionamento dos serviços oferecidos.

É de salientar o número reduzido de asserções recolhidas relativas às restantes áreas, com destaque para o grau de concretização do PE, que regista as frequências mais baixas. Tal pode ficar a dever-se ao fato do PE ser um instrumento de autonomia recente – e, portanto, as escolas não estarem totalmente familiarizadas com o documento – e às dificuldades que os agentes educativos frequentemente apresentam em avaliar e intervir em determinados domínios de análise, uma vez que as escolas não têm ainda uma cultura de avaliação. A nossa experiência revela-nos que há uma forte tendência para avaliar o que é quantificável e que não intervém com os modos de ser e estar na profissão dos vários atores, tentando-se não ferir suscetibilidades.

Quatro dos relatórios de escola analisados mencionam que os domínios avaliados pelas UG são os mesmos da CAF ou da AEE. Inicialmente pensámos enquadrar os vários domínios/critérios destes modelos de avaliação nas áreas da tabela 3. Rapidamente desistimos, dado que alguns deles teriam de ser referenciados em mais do que uma das áreas em análise.

Ainda no que concerne às áreas analisadas pelas UG, era nossa intenção averiguar que critérios suportam a seleção efetuada. No entanto, não encontramos quaisquer referências que nos permitissem ampliar os nossos conhecimentos a este nível.

Eixo 2 – Conhecimento produzido e sua análise

Embora todas as UG invistam na análise de determinadas áreas, tal não pressupõe que todas cheguem a **conhecimentos válidos e úteis** para a organização, que sustentem a tomada de decisões. Ocorre, com frequência, a obtenção de retratos parciais, que não estando contextualizados, conduzem a conclusões precipitadas e, muitas vezes, pouco rigorosas. Nestes casos, não há, de modo algum, uma visão global da organização e parece-nos difícil que, assim sendo, decorra da autoavaliação uma ação de melhoria concertada.

O discurso dos avaliadores externos aponta algumas das áreas nas quais as UG produzem informação e, sobretudo, enfatiza a importância do conhecimento efetivo dos pontos fortes e fracos das organizações assim como das oportunidades e constrangimentos.

A leitura da tabela 4 permite-nos constatar que uma grande parte das UG (27) conseguiu identificar os seus pontos fortes e fracos, havendo, no entanto, algumas delas (6) que dispõem ainda de informações relativamente a oportunidades e constrangimentos.

Tabela 4 – Evidências recolhidas nos relatórios de escola sobre o conhecimento que as UG detêm de si próprias.

<i>Conhecimento que a UG tem sobre si própria</i>	<i>N.º de Agrupamentos de Escolas avaliados em</i>		<i>N.º de Escolas não agrupadas avaliadas em</i>		Totais
	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	
Não conhece pontos fortes nem fracos	---	1	2	---	3
Conhece algumas fragilidades	---	1	3	---	4
Conhece os pontos fracos	1	---	---	---	1
Conhece alguns dos pontos fortes e fracos	1	2	2	1	6
Conhece os pontos fortes e fracos	5	12	1	3	21
Conhece alguns dos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos	2	---	---	---	2
Conhece as potencialidades, as oportunidades e os constrangimentos	---	1	---	---	1
Conhece os pontos fortes e fracos bem como as oportunidades e os constrangimentos	---	3	2	1	6
Totais	9	19	8	5	41

Três escolas não conseguiram identificar os seus pontos fortes e fracos e, embora não conste da tabela 4, é referido num dos relatórios (e apenas em um) que a UG dispõe de uma visão global da organização.

Habitualmente, as informações obtidas através das práticas autoavaliativas das escolas (principalmente, das que são levadas a cabo pela equipa de autoavaliação) geralmente constam de um ou mais relatórios, muitas vezes designados de **relatórios de autoavaliação**⁶. Das 45 UG em análise neste estudo, há evidências de que, à data da AEE, 21 já tinham elaborado este tipo de relatórios – nos quais são sistematizados, entre outros, os procedimentos adotados, as análises efetuadas e, principalmente, os resultados das avaliações

⁶ Instrumento de autonomia previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

realizadas –, uma nunca o fez e duas, embora ainda não o tivessem redigido, tinham-no previsto na planificação do trabalho que estavam a desenvolver.

No nosso entender, a redação do relatório apenas é útil se este for encarado como um documento de trabalho, que sistematiza toda a informação produzida sobre a organização, a partir do qual se debate e reflete sobre o serviço educativo prestado. São apenas 7 os relatórios que contêm referências à promoção de **reuniões/sessões de trabalho**, mais ou menos formais, destinadas à apresentação, reflexão e/ou debate dos resultados obtidos. São raras as asserções que permitem subentender que essas reuniões são alargadas a toda a comunidade educativa, sendo esta análise, na maioria dos casos, efetuada ao nível dos diferentes órgãos de administração e gestão escolares.

Eixo 3 – Planos/Ações de melhoria e seus efeitos

Embora não ocorra com a frequência desejada, a interpretação dos dados e a discussão dos resultados obtidos através de um processo avaliativo são propícias à formulação de **recomendações/sugestões de melhoria e planos/ações de melhoria**. A tabela 5 mostra-nos a frequência com que foram encontradas asserções de que as UG aproveitam o conhecimento produzido pela autoavaliação no sentido da melhoria da qualidade dos serviços que prestam.

Tabela 5 – Evidências recolhidas nos relatórios de escola sobre as recomendações, sugestões e planos de melhoria que decorrem do conhecimento produzido pela autoavaliação das escolas.

<i>Evidências</i>	<i>N.º de Agrupamentos de Escolas avaliados em</i>		<i>N.º de Escolas não agrupadas avaliadas em</i>		Totais
	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	<i>2008/2009</i>	<i>2009/2010</i>	
Os avaliadores (da UG) emitem recomendações/ sugestões de melhoria	1	4	2	2	9
Definem-se planos/ações de melhoria	4	13	4	3	24
Implementam-se planos/ações de melhoria	3	6	3	1	13

Foram apenas 9 os casos (20% dos relatórios) onde se verificou que os avaliadores, ao darem a conhecer os resultados obtidos na autoavaliação, atreveram-se a aconselhar a melhoria de determinados aspetos. No entanto, há evidências de que em mais de metade das organizações (53%) são traçados planos ou ações de melhoria a partir do diagnóstico traçado. Todavia, quando se trata de passar do campo das intenções para a ação concreta, o número de asserções reduz drasticamente, verificando-se que só em 13 UG (29%) isso acontece.

No plano das intenções, as referências encontradas a ações/planos de melhoria referem, sobretudo, que o conhecimento produzido conduziu à definição de planos/ações/estratégias de melhoria. Por vezes, são especificadas ainda as fragilidades/debilidades detetadas e nas quais se decidiu intervir. No entanto, são raras as asserções encontradas que explicitam, em concreto, as ações de melhoria que foram delineadas.

De modo a tornar mais perceptível o que se acaba de afirmar, optamos por transcrever algumas partes dos relatórios analisados, relativas às evidências de que foram pensadas e/ou traçadas ações de melhoria a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação:

- “Na sequência do tratamento da informação recolhida, foram gizadas ações de remediação e de melhoria, sobretudo ao nível das modalidades de apoio, do reforço de algumas áreas disciplinares e das medidas conducentes à diminuição da indisciplina.” (UG5)
- “O problema do insucesso, em disciplinas específicas, tem levado à definição de estratégias de superação.” (UG6)
- “Os dados recolhidos fundamentaram algumas decisões, ao nível das modalidades de apoio, dos critérios de constituição de turmas, da gestão curricular e da aproximação aos encarregados de educação.” (UG10)
- “Em face da análise dos dados recolhidos, foram elaborados o PE e o PAA de Melhoria, concebidos para minimizar as dificuldades dos estudantes, nas áreas consideradas deficitárias, assim como o Plano de Formação para o pessoal docente e não docente.” (UG15)

Passando agora para o plano da ação concreta, verificámos que são poucas e de natureza diversa as tarefas que decorrem ou utilizam o conhecimento produzido pela autoavaliação.

Há evidências de que algumas UG (11) utilizam os resultados obtidos para construir ou reformular os documentos orientadores. Referências a outro tipo de ações que decorrem da reflexão e debate em torno do conhecimento produzido pela autoavaliação são raras e muito superficiais, como podemos constatar nos seguintes trechos retirados dos relatórios de escola e contraditórios analisados:

- “Existem procedimentos de análise e momentos de reflexão que têm permitido superar dificuldades e implementar algumas ações de melhoria na prática pedagógica.” (relatório da UG3)
- “Em consequência do trabalho apresentado [pela CAI], foram constituídas comissões, responsáveis pelo desenvolvimento do Plano de Melhoria” (UG32)
- “Da reflexão da Assembleia e do Conselho Executivo resultou a implementação de ações de melhoria, ao nível da requalificação dos espaços (casas de banho e bufete) e da atualização do inventário” (relatório da UG33) “e no funcionamento da dinâmica dos Departamentos” (contraditório apresentado pela UG33)

No que diz respeito aos **efeitos** que decorreram dos planos e ações de melhoria implementados, foram encontradas evidências em 5 relatórios da AEE e num contraditório. Isto é, há provas de que em 13% das UG analisadas a autoavaliação está a ter impacto na qualidade dos serviços prestados. Algumas das melhorias verificadas foram:

- “A título de exemplo, registam-se a **inexistência de abandono escolar**, a **diminuição de casos de indisciplina**, com a criação da Comissão de Segurança e Procedimento Disciplinar, cuja atividade tem produzido também resultados no acompanhamento de situações problemáticas, a par do reforço da comunicação com os encarregados de educação, através da rádio local, como meio difusor de informação, relativamente ao desenvolvimento de atividades, no âmbito do Plano Anual de Atividades, e às datas de realização das reuniões de avaliação interna. (...) O processo de autoavaliação (...) tem possibilitado uma intervenção consubstanciada em dados concretos, de forma a **solucionar os problemas detetados**, mediante o desenvolvimento de uma política interna, capaz de responder às expectativas dos discentes e dos respetivos encarregados de educação, e traduzida numa perspetiva de Escola Inclusiva, investindo numa oferta educativa, também ela capaz de **atrair os alunos, levando-os a permanecerem na Escola e a concluírem o Ensino Secundário.**” (relatório da UG1)

- “Existem procedimentos de análise e momentos de reflexão que têm permitido **superar dificuldades** e implementar algumas ações de melhoria na prática pedagógica.” (relatório da UG3)
- “Os mecanismos de avaliação interna (...) ainda que não se incluam numa prática autoavaliativa sistemática, são instrumentos de melhoria com impacto **no planeamento e na gestão das atividades e na organização do Agrupamento.**” (relatório da UG10)
- “Esta experiência teve repercussões na dinâmica interna, sobretudo pelo impacto **na aferição de critérios e nos modos de trabalho.** (...) Este processo tem consolidado os pontos fortes do Agrupamento, com enfoque **no clima educativo**, e ajudado a fazer **face aos constrangimentos detetados, de que se releva a pouca motivação dos alunos para o prosseguimento de estudos.**” (relatório da UG28)
- “a autoavaliação conduziu a alguns efeitos **na gestão das atividades, ...**” (contraditório da UG33)
- Ponto forte: “A análise dos resultados e a monitorização do processo formativo, tendo em conta a estrutura curricular modular dos cursos, com impacto **na qualidade da formação, refletida no acesso dos formandos ao mercado de trabalho ou ao ensino superior.**” (relatório da UG45)

Denota-se que, em alguns (poucos) casos, já há uma preocupação em aferir os impactos das medidas que decorrem da autoavaliação das organizações escolares na melhoria do serviço educativo prestado, ainda que, com frequência, se verifique que não há uma perceção exata da amplitude desses efeitos. Detetam-se simplesmente melhorias, sem haver muito investimento na avaliação das consequências das decisões tomadas e ações implementadas.

Considerações finais

Da análise de dados efetuada depreendemos que, efetivamente, todas as UG do Alentejo desenvolvem a autoavaliação, sendo poucas as que demonstram empreender um trabalho de qualidade elevado a este nível.

É perceptível a aposta na constituição de uma equipa, responsável por empreender todo o processo e desenvolver as tarefas que, no entender da organização, lhe estão associadas. Para além da pouca representatividade que estas comissões apresentam, a forma como o seu trabalho é perspetivado na comunidade constitui uma dificuldade. Denota-se que nem todas as UG têm o mesmo entendimento sobre o tipo de tarefas que um processo de autoavaliação contempla. Algumas (quicá a maioria!) demonstram considerar que o processo de autoavaliação, iniciado com um diagnóstico sobre a realidade, termina com a apresentação dos resultados. Para outras, o processo percorre todas essas etapas e é finalizado com a discussão dos resultados e/ou a formulação de propostas de melhoria. Poucas são as que encaram o processo como sendo sistemático, cíclico e que percorre ininterruptamente as etapas de diagnóstico, de reflexão sobre o conhecimento produzido e de definição e implementação de ações de melhoria. Após a reformulação das estratégias e sua implementação, há que avaliar as mudanças ocorridas (se as houver) e efetuar um *novo* diagnóstico da organização, o qual poderá conduzir a novas ilações sobre as prioridades de atuação.

Não é novidade que as escolas estão a ter dificuldades na implementação de um processo de autoavaliação coerente, sustentado por linhas orientadoras, padrões de qualidade, planeamento e que avalie as ações desenvolvidas. Também é sabido que as mudanças em educação são morosas. No entanto, cabe-nos a nós, agentes educativos capazes de empreender projetos inovadores, intervir de modo que, o mais rapidamente possível, as escolas consigam encontrar o seu rumo num percurso em que a autoavaliação é, sem dúvida, um motor de mudanças na prestação do serviço educativo.

Como refere o Conselho Nacional de Educação (2001, p. 993), “participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de autoavaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade (...) [e, portanto,] importa identificar modalidades de apoio mais eficaz às escolas e quem deve providenciá-las”. É com este objetivo que desenvolvemos a nossa investigação, na esperança de contribuir para a formulação de propostas verdadeiramente úteis, que permitam resolver alguns dos problemas que se vivem, nos dias de hoje, em contexto escolar.

Referências

- Assembleia da República (2002). Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, *Diário da República*, I Série-A, n.º 294. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM).
- 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* (pp. 13-99). Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, *Diário da República*, II Série; n.º 5. Lisboa: INCM.
- Gomes, S.; Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Cid, M. (2011, Junho). *Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo*. Comunicação apresentada no XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Guarda.
- IGE (2010). *Programa acompanhamento autoavaliação das escolas 2010 – Relatório*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, *Diário da República*, I Série; n.º 79. Lisboa: INCM.
- Monteiro, J. M. (2009). *Autoavaliação de uma Escola Básica 2º e 3º Ciclos: Aplicação do modelo CAF*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro)
- Tavares, M. R. (2006). *Autoavaliação de uma Escola Secundária: Aplicação do Modelo de Excelência da EFQM*. (Tese de mestrado, Universidade de Aveiro)