

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Isabel Fialho, pelo profissionalismo, acompanhamento e coragem que me foi dando durante este processo menos bom na minha vida.

Agradeço, de igual forma, a todos os professores do Mestrado, que graças ao seu incentivo e disponibilidade permitiram a realização da parte curricular.

Aos colegas dos cursos de mestrados com os quais realizei os trabalhos de grupo e sempre me motivaram e incentivaram, nomeadamente o Luís Ferreira.

À direção do Agrupamento em estudo que desde a apresentação do projeto me deram um sim, com entusiasmo, demonstrando sempre disponibilidade para a realização das entrevistas e fornecimento de dados documentais.

Aos docentes do Agrupamento que, quase na totalidade, responderam ao inquérito por questionário.

Aos meus familiares pelo apreço, amizade e amor que me fizeram sentir mesmo nos momentos mais complicados e difíceis que fui vivendo.

Ao José Pedro Matos e Alzira Costa pelo acolhimento e afeto.

Resumo

Avaliação externa e autoavaliação – que contributos para a implementação do Programa de Educação 2015?

O presente trabalho propõe-se apresentar uma investigação mista, qualitativa e quantitativa, que procurou saber de que forma a avaliação externa e a autoavaliação contribuem para a implementação do Programa de Educação 2015.

Esta investigação baseou-se na realização de entrevistas exploratórias aos elementos da direção de um Agrupamento de Escolas, do sul do país, seguidas da aplicação de um inquérito por questionário a docentes da Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como pela análise dos documentos estruturantes do Agrupamento, nomeadamente, o projeto educativo, os relatórios das avaliações externas, relatórios de autoavaliação, planos de melhoria e contratos de autonomia.

Podemos concluir que a celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia, que tiveram como requisitos devidamente legislados a autoavaliação e avaliações externas, permitiram a concretização de um conjunto de medidas que muito contribuíram para a implementação do Programa de Educação 2015.

Palavras chave: avaliação externa, autoavaliação, autonomia e programa educação 2015

Abstract

External evaluation and self-evaluation - which contributions to the implementation of the Program of Education 2015?

The aim of this work is to present a mixed research, qualitative and quantitative, which intends to understand the contribution of the external evaluation and self-assessment to the implementation of the Program of Education 2015.

This research was based on conducting exploratory interviews to the elements of the direction of a Group of Schools, the south, followed by the application of a questionnaire to teachers of Pre-school Education, 1.º, 2.º and 3.º cycles of basic education, as well as the analysis of structural stural grouping documents, namely, the educational project, the reports of external assessments, self-evaluation, improvement plans and autonomy contracts.

We conclude that the award of development contracts and autonomy, which had duly legislated requirements as self-assessment and external evaluations, allowed the realization of a set of measures which greatly contributed to the implementation of the Programme of Education 2015.

Keywords: external evaluation; self-evaluation; autonomy; 2015 program of education.

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	05
1 – A Organização escola	05
1.1 – Contextualização histórica da escola como organização.....	05
1.2 – A Organização Escolar da atualidade	07
1.3 – A Autonomia da Organização Escolar	10
1.3.1 - A procura de Autonomia de Escola no Sistema Educativo Português	10
1.3.2 - Contrato de Desenvolvimento de Autonomia	25
2 – A Avaliação da Organização Escolar	29
2.1 – A autoavaliação e avaliação externa como fator de melhoria das organizações	29
3 –O Programa de Educação 2015.....	33
4 –Estratégias Educacionais e Organizativas a implementar nos planos de melhoria para a concretização do Programa de Educação 2015	35
4.1 – Gestão Curricular	35
4.2 – O alargamento da Oferta Educativa	38
4.3 – O Programa Mais Sucesso Escolar.....	44
4.4 – As Lideranças de topo e intermédias	48
4.5 – A Escola Reflexiva	52
4.6 – Monitorização dos resultados	55
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	57
1 – Enunciado do Problema de pesquisa	57
2 – Opções Metodológicas.....	57
3 – Plano de Investigação	59
3.1 – Questão e objetivos da investigação.....	59
3.2 – Seleção do caso.....	59
3.3 – As técnicas de recolha de dados e seu tratamento	61
3.3.1 – As Entrevistas.....	61
3.3.2 – Tratamento das Entrevistas.....	63

3.3.3 – Inquérito por questionário	64
3.3.4 - Tratamento do inquérito por questionário	65
3.3.5 – Análise documental	65
3.4 - Validade interna, fiabilidade e validade externa	65
4 – Caraterização do Agrupamento.....	66
4.1 - Caraterização da população alvo	66
4.2 – Resultados das Avaliações Externas	66
4.2.1– Relatório da avaliação externa de 2005/2006	67
4.2.1.1 – Resultados académicos	67
4.2.1.2 - Autoavaliação	67
4.2.1.3 - Pontos fortes e áreas de melhoria	68
4.2.1.4 - Avaliação por domínios	69
4.2.2 – Relatório da avaliação externa de 2011/2012	69
4.2.2.1 – Resultados académicos.....	69
4.2.2.2 – Autoavaliação	70
4.2.2.3 – Pontos fortes e áreas de melhoria	71
4.2.2.4 – Avaliação por domínios	72
4.3 – Programa de Educação 2015	73
4.3.1 - Metas 2015 para os resultados em provas / exames nacionais	73
4.3.2 - Metas 2015 para as taxas de repetência nos vários anos de escolaridade	74
4.3.3 - Metas 2015 para as taxas de desistência aos 14, 15 e 16 anos	75
4.3.4 - Resultados escolares de final de ano de 2011/2012, respeitantes às provas e exames nacionais de taxas de sucesso nos vários anos de escolaridade.....	76
CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	79
1 – Caraterização dos Inquiridos	79
2 – Descrição e análise dos resultados.....	81
2.1 – Descrição e análise dos resultados da área - Avaliação Externa	81
2.1.1 – Solicitação da avaliação externa	81
2.1.2 – Preparação do Agrupamento para as avaliações externas	83
2.1.3 – Vantagens de um olhar externo	86

2.1.4 – Aspectos em que o agrupamento melhorou resultantes da avaliação externa	88
2.1.5 – Utilização do relatório de avaliação externa para a construção do plano de ação de melhoria	91
2.1.6 – Pontos fracos que ainda carecem de melhoria	92
2.1.7 – Contributo da avaliação externa para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos	95
2.2 - Descrição e análise dos resultados da área – Autoavaliação	100
2.2.1 – Noção de autoavaliação	100
2.2.2 – Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização	101
2.2.3 – Criação da equipa de autoavaliação	103
2.2.4 – Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação	105
2.2.5 – Constituição da equipa de autoavaliação do agrupamento	107
2.2.6 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria do agrupamento	110
2.2.7 – Processos formais de autoavaliação existentes no agrupamento	111
2.2.8 - Processos informais de autoavaliação existentes no agrupamento	112
2.2.9 – Fatores que dificultam a autoavaliação	113
2.2.10 – Áreas do agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação	116
2.2.11 – Elaboração de relatórios e planos de melhoria	119
2.2.12 – Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria	120
2.2.13 – Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	121
2.2.14 – Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria	122
2.2.15 – Aspectos em que a organização melhorou com a autoavaliação	123
2.3 – Descrição e análise dos resultados da área – Programa Educação 2015	125
2.3.1 – Definição das Metas 2015.....	125
2.3.2 – Contributo dos relatórios de avaliação externa e autoavaliação na definição das Metas 2015	129
2.3.3 – Operacionalização e avaliação das Metas 2015	130
2.3.4 – Envolvimento dos encarregados de educação e autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015	131
2.3.5 – Monitorização das Metas 2015	134
2.3.6 – Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do agrupamento	136
2.3.7 – Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	137
2.3.8 – Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015	138

2.3.9 – Forma como o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	139
2.3.10 – Contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
APÊNDICES	152
APÊNDICE A – Guião da Entrevista	153
APÊNDICE B – Entrevistas Exploratórias	157
APÊNDICE C – Análise de conteúdo das entrevistas	199
APÊNDICE D - Exploração das Entrevistas Exploratórias	237
APÊNDICE E - Matriz de construção do Inquérito por Questionário	247
APÊNDICE F - Inquérito por Questionário	258
APÊNDICE G - Respostas ao Inquérito por Questionário	277

Índice de Gráficos

Gráfico I – Idade dos inquiridos	79
Gráfico II – Sexo dos inquiridos	79
Gráfico III – Habilitações literárias dos inquiridos	80
Gráfico IV – Anos de exercício de funções docentes dos inquiridos	80
Gráfico V – Nível de ensino dos inquiridos	80
Gráfico VI – Solicitação da avaliação externa	81
Gráfico VII – Preparação do agrupamento para as avaliações externas	83
Gráfico VIII – Vantagens de um olhar externo	86
Gráfico IX – Aspetos em que o agrupamento melhorou resultantes da avaliação externa	88
Gráfico X – Utilização do relatório de avaliação externa para a construção do plano de ação de melhoria	91
Gráfico XI – Pontos fracos que ainda faltam melhorar	92
Gráfico XII – Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos	96
Gráfico XIII – Noção de autoavaliação	100
Gráfico XIV – Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização	101
Gráfico XV – Criação da equipa de autoavaliação	103
Gráfico XVI – Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação	106
Gráfico XVII – Constituição da equipa de autoavaliação	108
Gráfico XVIII – Contribuição da autoavaliação para a melhoria do agrupamento	110
Gráfico XIX – Processos formais de autoavaliação existentes no agrupamento	111
Gráfico XX – Processos informais de autoavaliação existentes no agrupamento	112
Gráfico XXI – Fatores que dificultam a autoavaliação	114
Gráfico XXII – Áreas do agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação	116
Gráfico XXIII – Elaboração de relatórios e planos de melhoria	119
Gráfico XXIV – Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria	120
Gráfico XXV – Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	121
Gráfico XXVI – Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria	122

Gráfico XXVII – Aspectos em que a organização melhorou com a autoavaliação	123
Gráfico XXVIII – Definição das Metas 2015	126
Gráfico XXIX – Contributo dos relatórios de avaliação externa e autoavaliação na definição das Metas 2015	129
Gráfico XXX – Operacionalização e avaliação das Metas 2015	130
Gráfico XXXI – Envolvimento dos encarregados de educação e autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015	132
Gráfico XXXII – Monitorização das Metas 2015	134
Gráfico XXXIII - Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do agrupamento	136
Gráfico XXXIV - Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	137
Gráfico XXXV – Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015	138
Gráfico XXXVI – Forma como o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem	139
Gráfico XXXVII – Contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015	141

Índice de Quadros

Quadro I – Gestão curricular e sistema educativo, in Roldão (1999, p.35)	37
Quadro II – Metas para os resultados em provas/ exames nacionais	73
Quadro III – Metas para as taxas de repetência nos vários anos de escolaridade	75
Quadro IV – Metas para as taxas de desistência escolar	76
Quadro V– Resultados das provas/ exames nacionais de 2011/2012.....	76
Quadro VI - Resultados das taxas de sucesso dos anos letivos 2009/2010 e 2011/2012.....	77
Quadro VII – Médias de concordância – Solicitação da avaliação externa.....	82
Quadro VIII – Médias de concordância – Preparação do agrupamento para as avaliações externas	84
Quadro IX – Médias de concordância – Vantagens de um olhar externo	87
Quadro X – Médias de concordância – Aspetos em que o agrupamento melhorou resultantes da avaliação externa.....	89
Quadro XI – Médias de concordância – Utilização do relatório da avaliação externa para a construção do plano de ação de melhoria	91
Quadro XII – Médias de concordância – Pontos fracos que ainda faltam melhorar	93
Quadro XIII – Médias de concordância – Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos	97
Quadro XIV – Médias de concordância – Noção de autoavaliação	100
Quadro XV – Médias de concordância – Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização.....	102
Quadro XVI – Médias de concordância – Criação da equipa de autoavaliação do agrupamento	104
Quadro XVII – Médias de concordância - Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.....	107
Quadro XVIII – Médias de concordância - Constituição da equipa de autoavaliação do agrupamento	109
Quadro XIX – Médias de concordância – Contribuição da autoavaliação para a melhoria do agrupamento.....	110
Quadro XX – Médias de concordância – Processos formais de autoavaliação existentes no agrupamento	111
Quadro XXI – Médias de concordância – Processos informais de autoavaliação existentes no agrupamento	113
Quadro XXII – Médias de concordância – Fatores que dificultam a autoavaliação	115
Quadro XXIII - Médias de concordância – Áreas do agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação	117
Quadro XXIV – Médias de concordância – Elaboração de relatórios e planos de melhoria	119
Quadro XXV – Médias de concordância – Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria	120

Quadro XXVI – Médias de concordância – Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	122
Quadro XXVII – Médias de concordância – Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas na implementação dos planos de melhoria	123
Quadro XXVIII – Médias de concordância – Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	124
Quadro XXIX – Médias de concordância – Definição das Metas 2015	128
Quadro XXX – Médias de concordância – Contributo dos relatórios de avaliação externa e autoavaliação na definição das Metas 2015.....	129
Quadro XXXI – Médias de concordância – Operacionalização e avaliação das Metas 2015.....	131
Quadro XXXII – Médias de concordância – Envolvimento dos encarregados de educação e autarquia nas Metas 2015	133
Quadro XXXIII – Médias de concordância – Monitorização das Metas 2015	135
Quadro XXXIV – Médias de concordância – Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do agrupamento	136
Quadro XXXV – Médias de concordância – Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015.....	138
Quadro XXXVI – Médias de concordância – Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015.....	139
Quadro XXXVII – Médias de concordância – Forma como as Metas 2015 vêm melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	140
Quadro XXXVIII – Médias de concordância – Contributo da avaliação externa e autoavaliação na implementação das Metas 2015.....	142

INTRODUÇÃO

O Programa 2015 aparece em Portugal, pelo XVIII Governo constitucional, que tem como objetivo de referência da política educativa elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses, que devem traduzir-se em melhores resultados de aprendizagem, bem como no cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos.

Com este plano, Portugal envolve-se com outros países no desenvolvimento de estratégias internacionais, através de programas que visam reforçar a eficácia dos sistemas educativos, nomeadamente, o programa da União Europeia “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)”, assim como no projeto “Metas Educativas 2015”. Este último programa assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano, com objetivos comuns e estratégias uniformes para a próxima década. Assim, formulam as metas a alcançar, quantificam e medem os níveis de aproximação das mesmas, assim como acompanham anualmente os progressos de cada país e realizam um balanço intermédio em 2015.

Nasce, desta forma, o Programa 2015, que está a ser desenvolvido desde o ano letivo de 2010/2011, e que visa aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa.

Este programa tem dois grandes objetivos a atingir até 2015:

- Melhor as competências básicas dos alunos portugueses,
- Assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.

Estes objetivos são medidos tendo por base três indicadores:

- Resultados em provas nacionais (provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática);
- Taxas de repetência nos vários anos de escolaridade/ciclo ou nível de ensino;
- Taxas de desistência escolar aos 14, 15 e 16 anos.

Para a operacionalização dos objetivos são definidas, para cada indicador, metas de unidade orgânica, do ano letivo 2010/2011 a 2014/2015, tendo por referência as médias das taxas de sucesso ou insucesso do agrupamento, concelho e nacional em 2009/2010.

Este programa preconiza o envolvimento das escolas, das famílias e das autarquias, na definição das metas, sua monitorização e avaliação.

Concordamos com Costa e Ventura quando dizem que *se o objetivo de determinada avaliação consiste na melhoria efetiva do funcionamento da organização, então a autoavaliação surge como uma modalidade fundamental* (2005, p. 151).

Stufflebeam (2001) citado por Costa (2007) acrescenta que *os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo* (p. 231).

De acordo com estas duas citações cumpre-nos acrescentar que se os nossos Agrupamentos e Escolas querem uma melhoria efetiva de resultados escolares, para a concretização das Metas 2015, têm que envolver a comunidade educativa em todo o seu processo.

As vantagens de todos participarem são assim bastante evidentes: há um melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, bem como dos seus problemas do passado que condicionam o presente.

Para este fim muito contribui a autoavaliação e avaliação externa. Estes dois tipos de avaliação devem ser complementares. Como refere Afonso (2005) *a autoavaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e complementa ainda o trabalho de organismos externos*.

Estas duas modalidades de avaliação permitem que os Agrupamentos e Escolas se desenvolvam enquanto organizações segundo critérios de melhorias.

Segundo Azevedo *o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional está na relação sinérgica entre autoavaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação da autoavaliação* (2007, p.77).

Assim, diversos autores consideram que há vantagem em que os processos de autoavaliação sejam complementados e cruzados com olhares externos.

A autoavaliação e avaliação externa tornam-se assim vetores fundamentais para a melhoria das organizações educativas.

Nesta perspectiva este estudo tem como título: *Autoavaliação e Avaliação Externa. Que contributo para a concretização do Programa Educação 2015?*

A procura constante do conhecimento da organização, dos pontos fracos e fortes, da implementação contínua de planos de melhoria capazes de tornarem os pontos fracos em pontos fortes e, em simultâneo, garantirem a manutenção dos pontos fortes, constitui-se como um caminho rumo ao sucesso escolar, rumo à concretização das Metas 2015, proclamadas no Programa Educação 2015.

Estas metas são tanto mais conseguidas quanto maior for o grau de autonomia para a implementação, nos planos de melhoria, de estratégias educacionais e organizativas, tal como sucede no Agrupamento objeto deste estudo (Agrupamento com Contrato de Desenvolvimento de Autonomia).

Alinhamos o nosso estudo na seguinte questão chave: *Avaliação externa e autoavaliação – que contributos para a implementação do Programa de Educação 2015?*

Partindo desta questão chave pretendemos responder aos objetivos que se seguem:

- Identificar a importância atribuída à avaliação externa de escolas,
- Elencar as mudanças organizacionais ocorridas com a avaliação externa;
- Identificar os aspetos em que a organização escolar melhorou após a avaliação externa;
- Conhecer a importância da autoavaliação no agrupamento;
- Identificar os processos formais e informais de autoavaliação utilizados no agrupamento;
- Identificar as áreas da organização escolar objeto de autoavaliação;
- Identificar os pontos em que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação;
- Conhecer a forma como as metas 2015 foram definidas pelo(a) diretor(a);
- Perceber o envolvimento da comunidade educativa na definição, operacionalização e avaliação das metas;
- Conhecer a forma como o agrupamento monitoriza os resultados e as metas 2015;
- Identificar oportunidades e constrangimentos na concretização das metas 2015;
- Perceber o impacto das metas na organização e gestão do agrupamento.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo I, que abarca a revisão da literatura (enquadramento teórico), o capítulo II fará estudo de caso num Agrupamento de escolas e o III capítulo retratará a análise de dados e respetivas conclusões.

O capítulo I abordará quatro temáticas.

A primeira focará a organização escola. Será feita a contextualização histórica da escola como organização, uma perspetiva da organização escolar na atualidade e a autonomia da organização escolar, mais concretamente, a procura de autonomia de escola no Sistema Educativo Português e os contratos de desenvolvimento de autonomia.

A segunda temática incidirá sobre a avaliação da organização escolar, nomeadamente, a autoavaliação e a avaliação externa como fator de melhoria das organizações.

A terceira temática explicará o aparecimento do Programa Educação 2015, os seus objetivos, as suas metas e formas de definição, implementação, monitorização e avaliação.

A quarta temática abordará as estratégias educacionais e organizativas a implementar nos planos de melhoria para a concretização do Programa Educação 2015, a enumerar, a gestão curricular, o alargamento da oferta educativa, o Programa Mais Sucesso Escolar, as lideranças de topo e intermédias, a escola reflexiva e a monitorização de resultados.

No capítulo II, através de um estudo empírico, descrevemos o objeto de estudo e a metodologia utilizada.

Nesta investigação realizámos a triangulação entre a metodologia qualitativa e quantitativa, pelo que os instrumentos de recolha de dados são o inquérito por questionário, aplicados a todos os docentes do agrupamento, da educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, antecedidos de entrevistas exploratórias aos elementos da direção. São também fontes de dados diversos documentos da organização escolar, designadamente, o documento das metas estipuladas até 2015, os relatórios de avaliação externa e de autoavaliação, os Planos de Melhoria, o Projeto Educativo e os dois contratos de desenvolvimento e autonomia. Os dados quantitativos provenientes dos questionários foram tratados com recurso à estatística descritiva e os documentos foram sujeitos a análise de conteúdo.

No capítulo III é feita a análise e interpretação de dados dos questionários e dos documentos organizacionais e da avaliação do agrupamento fazendo a triangulação da informação proveniente das diversas fontes consultadas, tendo por base a análise percentual e média da concordância dos professores do Agrupamento em estudo, face aos indicadores resultantes das entrevistas exploratórias, sendo ainda apresentadas as conclusões do estudo.

1 - A ORGANIZAÇÃO ESCOLA

1.1 – Contextualização histórica da escola como organização

A história das organizações em sentido lato, remontará ao próprio início da humanidade e a sua evolução faz parte da própria evolução das civilizações. As pessoas e os grupos desde sempre foram administrados.

Mas as tentativas de criação de teorias e princípios de administração são relativamente recentes. Em particular, a revolução industrial do século XIX deu origem à necessidade de uma abordagem sistemática da administração (Stoner, 1985). Os bens eram produzidos em grandes quantidades, envolviam um grande número de pessoas e matérias-primas e tinham que ter ampla distribuição. O facto de todos estes elementos terem que ser cuidadosamente coordenados levou ao desenvolvimento da teoria e prática da administração, da liderança e da gestão dos recursos humanos.

As teorias administrativas do passado têm entre si alguns pontos comuns, nomeadamente o de verem as organizações como sistemas fechados, nas quais se poderiam aplicar soluções administrativas universalmente corretas e eficazes em todas as situações.

As numerosas críticas formuladas às teorias do passado não podem esquecer, contudo, o contexto social da época e as ideologias existentes no final do século XIX e princípio do século XX.

A preocupação pelo aumento de produtividade, pela satisfação das necessidades básicas de uma população em rápido crescimento, o desenvolvimento da produção de massas, a necessidade de uma força de trabalho não qualificada e a utilização mais efetiva da tecnologia industrial existente fez com que os princípios proclamados pelas teorias fossem, provavelmente, os mais eficazes para que as organizações sobrevivessem e alcançassem os seus objetivos (Carvalho, 2001).

Com o aparecimento de obras dedicadas ao estudo da administração nas empresas, desenvolveram-se várias teorias sobre o funcionamento das organizações, que foram adaptadas à escola e que, de acordo com a sua contextualização histórica e modelos, foram adotando diferentes designações.

Baseamo-nos nesta breve contextualização às *imagens organizacionais da escola* (Costa, 1996): a escola como *empresa*; a escola como *burocracia*; a escola como *democracia*; a escola como *arena política*; a escola como *anarquia* e a escola como *cultura*.

Com base no modelo Taylorista a escola é vista como «Empresa» e dá-se ênfase à tarefa. Durante o período de influência deste modelo, a escola é concebida como um sistema mecânico, fechado, centralizado e hierarquizado. Como consequência de tudo isto, o ensino era compartimentado, desumanizado, mecanicista e impessoal. O objetivo da escola era transmitir um saber acumulado, de forma a preservar a herança cultural e transmitir valores e crenças. A principal função era instruir e o

professor desempenhava o papel de transmissor de um programa único definido pelo Estado, com base numa relação autoritária de comunicação uni vocal; o aluno limitava-se a reproduzir o conhecimento adquirido. Em Portugal o ensino acima descrito esteve em vigor durante o Estado Novo até ao 25 de Abril de 1974. Este modelo procura a eficiência e a produtividade através da planificação rigorosa dos objetivos a atingir, da uniformização de procedimentos relativamente a métodos, espaços, tempos e tecnologias. A avaliação tinha por finalidade medir a quantidade de aquisição de informação e o nível de reprodução da mesma (Costa, 1996).

A escola como “Burocracia” inspirou-se no modelo de burocracia de Max Weber, que defendia o princípio «*the one best way*». Este modelo assenta nos pressupostos da legalidade, especialização, hierarquia, impessoalidade e racionalidade. Defende, ainda a racionalização do trabalho como via para alcançar a eficácia das organizações. Com base nesta conceção, a escola mantém as características da teoria anterior. As diferenças encontram-se na excessiva produção de legislação que orienta o funcionamento das instituições e de todos os que nela trabalham. *A autoridade legal, racional ou burocrática é o tipo de autoridade baseada na promulgação e regulamentação das leis, a obediência não se deve a uma pessoa mas a um conjunto de regras e regulamentos previamente estabelecidos* (Chiavenato, 1993). Ou seja, as medidas administrativas sobrepõem-se às medidas pedagógicas, obrigando os agentes a terem procedimentos padronizados e rotineiros. Em Portugal, esta teoria teve grande influência na organização escolar e na administração do Sistema Educativo após o 25 de Abril de 1974. De acordo com Formosinho (1986), a escola burocrática apresenta como características principais o *Legalismo, Uniformidade, Impessoalidade, Formalismo, Centralismo e Hierarquia*.

Posteriormente surge o modelo de escola como «Democracia», que se enquadra nas teorias das *Relações Humanas*, defendida por Elton Mayo. Sai-se do paradigma clássico, prescritivo e entra-se num modelo descritivo, fundado numa teoria moderna. A escola surge como um conjunto de relações humanas, reconhecendo-se que as pessoas e os grupos informais são importantes nas organizações. Assim, dá-se o primeiro passo na mudança do ensino centrado nos programas, para o ensino – aprendizagem, mais centrado nos alunos. O professor assume um papel de coordenador e facilitador da aprendizagem. Em termos organizacionais, a escola começa a promover a participação de todos os elementos que constituem a comunidade educativa, procurando consensos e dando maior relevo às relações formais e informais dos grupos. Toda esta mudança, patente com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro) vai refletir-se em maior flexibilidade na elaboração dos grupos turma, na gestão e planificação curricular, na avaliação dos alunos, docentes e organização escolar, como forma de promoção, motivação e reconhecimento da qualidade pedagógica (Costa 1996).

A escola como «Arena Política» tem como base os pressupostos de March, Crozier e Bacharach, que defendiam que as escolas eram organizações privilegiadas para se aplicarem modelos políticos. Este modelo tem como característica fundamental a *permanência da conflitualidade* devido à divergência de

interesses e de ideologias. Como consequência, este modelo apresenta uma participação fluida, uma autoridade limitada dividida em poder formal e informal e uma ausência de consenso na definição de objetivos.

A escola vista como «Anarquia» tem subjacentes as teorias de Cohen, March e Olsen. Segundo esta vertente a escola surge como uma realidade incerta no que diz respeito ao seu funcionamento, é problemática e ambígua. Não existe coerência em termos de atuação, planificação e definição de objetivos claros.

Desta panóplia de visões da escola e com a procura constante de descentralização, surgem novos estudos que colocam a ênfase na teoria sociológica da empresa. Aparecem os primeiros movimentos sobre administração educacional e gera-se uma rutura com as teorias gerais da administração.

A escola aparece como *um sistema social aberto e complexo*. O estudo da escola como organização é influenciado pelos pressupostos dos paradigmas interacionistas de análise. Estes veem as organizações como construções sociais, enfatizando o papel dos indivíduos, dos seus interesses, estratégias e formas concretas de agir.

A escola é vista, desta forma como «Cultura» e começa a ser identificada pela especificidade, pela diferença.

Para Brunet (cit. por Nóvoa, 1995), a cultura/ethos das organizações escolares é produzida dentro da organização, com os seus valores, crenças, costumes e tradições partilhados pelos seus membros.

Nasce, desta forma, uma cultura organizacional, um sistema de referência, integração e diferenciação que organiza e identifica as atividades dos seus membros.

Ganha uma dimensão global e é dotada de maior autonomia no que diz respeito a tomadas de decisões, torna-se capaz de inovar, rege-se pelo princípio da inclusão e avaliação continuada. Passa a uma escola que se reconstrói, que se reavalia e se reorganiza no caminho do sucesso educativo dos seus discentes.

1.2 - A Organização Escolar da Atualidade

A escola atual é, claramente, uma organização complexa. Organização no sentido em que é intencionalmente construída com fins específicos (transmissão de património cultural, educação, desenvolvimento da personalidade, resposta às necessidades socioeconómicas, entre outros) trabalha com pessoas (existindo uma clara divisão de tarefas, de direitos e de deveres) e dispõe de tecnologias específicas.

É uma organização muito complexa, por um conjunto muito largo de razões, das quais se podem destacar as múltiplas exigências que lhe são feitas, a grande diversidade humana que constitui a comunidade educativa e, ainda, um certo desajuste entre as finalidades educativas (educar os jovens para a vida, para o lazer, para o trabalho, num quadro cívico de valores e atitudes, ou seja, os fins socialmente desejáveis) e os objetivos concretos que na realidade lhe estão incutidos.

Por outro lado, considerando que o *produto* ou o *ato produtivo* fornecido pela escola consiste na formação do aluno, torna-se na prática quase impossível, devido à multiplicidade de fatores, isolar aqueles que são causa de determinada aprendizagem e, em última instância, os que são causa de bons ou maus *produtos*. De igual modo, é um pouco constrangedor questionar os fatores que aumentam a sua *produtividade*. Considerando ainda que não é pacífica, na organização escolar, a noção do que é um *bom produto*, fica relativamente clara a extrema complexidade organizacional que caracteriza a escola.

Pode-se afirmar que a escola *é uma organização específica de educação formal* (Formosinho, 1986), marcada pelos traços da sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e *pelo interesse público dos serviços que presta e que certifica os saberes que proporciona* (Alves, 1996). A conceção de (Etzioni, cit. por Costa, 1996) por seu lado, defende que as organizações são *unidades sociais ou agrupamentos humanos, intencionalmente construídas, com o fim de atingir os seus objetivos específicos*. Para isto, as pessoas dentro da organização, estabelecem relações estáveis com o objetivo de facilitar o alcance das metas estabelecidas pela organização. Outros autores definem organização como *um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto* (Mateus, cit. por Alves, 2003, p.11) ou,

um conjunto coletivo com limites relativamente fixos e identificáveis, possuindo uma ordenação normativa, um sistema de autoridade hierárquica, um sistema de comunicação e uma coordenação dos seus membros. Este conjunto coletivo funciona numa base relativamente continua num determinado contexto e dedica-se a ações ou atividades que normalmente tendem para uma meta final ou objetivo ou séries de metas ou objetivos (Weinert, cit. por Alves, 2003, p.11).

Consideramos desta forma que a organização Escola influencia e é influenciada pelo seu líder, esta deve organizar-se para facilitar e promover um trabalho de comunidade, cooperativo e colaborativo, permitindo assim um desenvolvimento individual e coletivo dos seus membros.

A chave para o funcionamento eficaz de uma organização profissional é a responsabilidade individual e dedicação profissional face ao seu “cliente”, a do professor para os alunos... (Silva, 2010, p. 25) e, *uma organização somente existe quando ocorrem conjuntamente três condições: interação entre duas ou mais pessoas; desejo e disposição para a cooperação e finalidade de alcançar objetivos comuns* (Chiavenato, 2002, pp. 142-143).

Os objetivos e metas comuns só são possíveis de alcançar se os objetivos individuais foram igualmente conseguidos.

Entramos aqui na linha de pensamento de Kamoche (cit. por Cunha, 2007, p. 3) ao considerar as organizações como *coletividades capazes de alcançar os seus objetivos por permitirem àqueles que nelas trabalham o alcance dos seus próprios objetivos*.

Da leitura destas definições podemos concluir que existe um conjunto de elementos comuns que são consideramos fundamentais, a saber: a existência de indivíduos e grupos que se inter-relacionam; a definição de uma orientação para a consecução de objetivos; diferenciação de funções de cada membro ou grupo; coordenação racional e intencional e, por fim, continuidade dos projetos a longo prazo. Ou seja, por um lado fala-se na organização formal, baseada numa divisão racional das tarefas, com o objetivo de estabelecer uma diferenciação dos participantes, de acordo com critérios definidos por quem tem o poder de decisão. Corresponde à organização formalizada oficialmente, com todas as regras, cargos e regulamentos bem definidos. Por outro lado temos a organização que se desencadeia de forma espontânea e natural entre as pessoas e a partir das relações que se estabelecem entre si. No contexto da escola estamos a falar do clima que se cria, vive e partilha entre todos os elementos da comunidade educativa.

Ao falarmos de escola como organização específica, diferente dos outros tipos de organização, estamos a ter em conta uma realidade social multifacetada, constituída por uma multiplicidade de atores, com formação, perspectiva e percursos distintos; estamos a ter em conta que esta organização, ao ter como objetivo a educação, torna singular os processos e os produtos, os objetivos são valorizados e avaliados de forma diferente pelos atores que interagem entre si neste sistema aberto que é a escola.

Apesar de a escola como organização ter em comum com as outras organizações um certo número de elementos, ela surge como uma organização complexa, específica e ambígua. Formosinho (1986) diz-nos que, a escola é vista na sua dimensão organizacional como uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como forma de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes. Esta definição encara a escola como organizadora de serviços.

No entanto, independentemente dos diferentes pontos de vista, Nóvoa (1992) refere-nos as seguintes características da escola como organização: *a estrutura física da escola* (dimensão, recursos, número de alunos, tipo de edifícios, organização dos espaços); *estrutura administrativa* (gestão/direção, controlo, avaliação, tomada de decisões, pessoal docente e não docente, participação das comunidades) e a *estrutura social da escola* (relação entre professores, alunos, funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional e clima social).

A organização Escola é assim sistema de interações e correlações entre as suas partes que será tanto mais eficaz quando conseguir ser uma organização aprendente.

Segundo Barroso,

para que as organizações aprendam é preciso desenvolver diversas atividades de trabalho coletivo que passam, no dizer de Garvin (1993), por: resolução sistemática dos problemas; experimentação com novos enfoques; aprender com a sua própria experiência e história passada; aprender com melhores experiências e práticas dos outros; transferir rápida e eficientemente o conhecimento para a organização (2005, p.190).

Estas organizações aprendentes são,

fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm que ser cultivadas, sendo por isso necessário criar um ambiente que favoreça as aprendizagens em conjunto, tempo de reflexão, visão partilhada, aprendizagem em equipa, novos estilos de liderança, avaliação e autonomia (Bolívar, cit. por Barroso, 2005, p.190).

É assim fulcral a importância da autonomia nas organizações escolares e uma avaliação sistematizada para a concretização dos seus objetivos, das suas metas, numa lógica de melhoria contínua.

1.3 - A Autonomia da Organização Escolar

1.3.1 – A procura de Autonomia de Escola no Sistema Educativo Português

Com demasiada frequência se faz referência, hoje em dia, ao conceito de autonomia, concretamente à autonomia das escolas enquanto organizações educativas.

Com o objetivo de uma melhor compreensão e contextualização da autonomia e dos contratos de autonomia torna-se pertinente uma abordagem da análise da administração do sistema educativo, numa perspectiva histórica nacional.

Recorremos, nesta breve resenha, a uma metodologia que prima pela análise da evolução do sistema educativo, na vertente da administração do ensino básico e secundário em Portugal, dando primazia aos conceitos de autonomia e, conseqüentemente, descentralização, desconcentração, participação e democraticidade, baseados na visão e perspectiva que alguns autores/investigadores e dos governos do Estado Novo à atualidade, respeitando o contexto político, económico e social de cada época.

De acordo com Arroiteia,

não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais (1991, p. 55).

Assim, reportando-nos ao Estado Novo, merece-nos assinalar a visão ideologia de Salazar sobre a educação:

a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma conceção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de deteção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (Mónica, 1978, p. 133).

Acentuava-se uma forma de organização sociopolítica e católica, onde os valores Deus, Pátria e Família assumiam expressão vinculativa. O Estado centrou na escola as suas diretrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados.

Paralelamente, a primeira metade do Século XX ficou também registada pela tentativa da redução da taxa de analfabetismo que colocou Portugal em último lugar entre os países europeus e levou, com a finalidade de o erradicar, à implementação, em 1952, do Plano de Educação Popular, sob o ministério de Pires de Lima.

É de salientar que a necessidade de alfabetização foi cada vez mais imposta e pressionada por organismos internacionais, nomeadamente a OCDE, que tinham no seu plano estratégico, concretamente no setor da educação, o alargamento da alfabetização nos diferentes sistemas de ensino.

Eurico Lemos Pires refere que,

a conjugação das duas medidas, gratuidade e obrigatoriedade, não foram suficientes para tornar universal o ensino básico (na época denominado de ensino primário), pelo que por meados da década de quarenta, o analfabetismo ainda atingia cerca de 50% da população adulta em Portugal, com o sexo feminino a apresentar valores mais elevados, o que ilustra sobremaneira o papel tradicional que a mulher assumia na sociedade portuguesa (1991, p. 85).

A política educativa do Estado Novo consignou, assim, o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que se processou em duas fases distintas. Em 1956, o Decreto - Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro, estabeleceu que a escolaridade obrigatória seria de quatro classes para os menores do sexo masculino, e só em 1960 através do Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio, este carácter de obrigatoriedade se alargou ao sexo feminino. Assim, quando o Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964, promulgou a escolaridade obrigatória para seis anos, o ensino primário obrigatório já era legalmente de quatro anos para ambos os sexos.

Este prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos traduziu uma profunda alteração face à política de educação formulada na Constituição de 1933, onde incumbia à família a responsabilidade pela concretização da universalidade da educação, por via da sua obrigatoriedade.

Também o conceito de ensino primário é substituído, pela primeira vez, pela terminologia de ensino básico, então entendido como compreendendo um ciclo elementar de quatro anos e outro complementar

de dois anos. Três anos mais tarde, a obrigatoriedade da frequência deste ciclo complementar, era suscetível de ser realizada, em alternativa, pela frequência de um ciclo preparatório.

Em 1964 foi criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, mas integrando já a disciplina de Francês. Neste tipo de ensino, o acompanhamento dos alunos nos postos de receção era feito por monitores, que podiam ter como habilitação mínima o ciclo complementar do ensino liceal, que correspondia ao 7.º ano.

Para a OCDE o cumprimento da escolaridade de seis anos dificilmente seria alcançada em aldeias e lugares completamente afastados das cidades e vilas sem o recurso à Telescola visto que a sua implantação, nas zonas rurais do interior, permitiu-lhe desempenhar funções importantes na criação de condições para um maior cumprimento da escolaridade.

Mas se a escolaridade obrigatória foi aumentando, se a telescola permitiu chegar mais próximo dos jovens, a escola continuou um sistema fechado, não participativo, controlador e centralista.

Segundo Formosinho e Machado,

o atual ressurgimento da relação da escola com o território local vem inverter uma tendência que, vinda dos ideais da Revolução Francesa, teve o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry, inspiradoras do ideário educativo da primeira República Portuguesa. O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova escola-nação-território, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora de "cidadão" e da escola o seu instrumento privilegiado. Foi, com efeito, a garantia do controlo da escola pelo Estado que custou à Companhia de Jesus duas expulsões do território nacional, com o Marquês de Pombal e a primeira República. (...) O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo é deixado à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino (1998, p. 99).

Em todo o período do Estado Novo vigora um sistema de ensino centralizador, ou seja, com uma missão centralizadora ao serviço do controlo social, de acordo com o modelo social vigente.

Veiga Simão, no entanto, na qualidade de ministro da educação, na década de 70, em pleno período Marcelista, tentou lançar as bases de um sistema, que além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino, tentando recuperar o atraso em que o país se encontrava, dar resposta aos desajustamentos do sistema educativo. Assim, defendia que, a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas

Deste modo, a tentativa de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, conhecida por Reforma Veiga Simão visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização.

Nesta tentativa de democratização do ensino, institucionalizou a educação pré-escolar, alargou a escolaridade básica obrigatória do 6.º ao 8.º ano, a idade de ingresso passou a ser de seis anos em vez de sete, aumentou o ensino secundário para mais um ano e aumentou o número de estabelecimentos de ensino proporcionando uma maior proximidade dos alunos que os frequentavam.

Os postos de Telescola foram considerados úteis enquanto não foi possível assegurar a todos os alunos o ensino direto.

A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, a Reforma de Veiga Simão, tem assim como objetivo principal a democratização do ensino, permitindo a participação dentro do interior da escola de professores, alunos e comunidade local.

Ficou reconhecida pelas inovações que apresentou ao nível de elaboração de programas inovadores, de ligação das escolas às famílias e ao meio, pelo apoio e formação de professores, constituindo um poderoso foco de inovação pedagógica.

A 10 de Outubro, de 1973, é publicado o Decreto-lei n.º 513/73. Este Decreto-Lei vem alterar as estruturas administrativas dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário dando-lhes, de acordo com o artigo 1.º, *autonomia administrativa, sem prejuízo das disposições gerais sobre a contabilidade pública e da superintendência a exercer pela Direção Geral da Administração Escolar.*

O artigo 2.º consagra que *os órgãos de direção administrativa dos estabelecimentos são o Diretor/Reitor e o Conselho Administrativo.* Este é composto por um Presidente (o Diretor/Reitor) e dois Vogais (um professor do quadro designado pelo Diretor-Geral da Administração Escolar, ouvido o Diretor/Reitor e o chefe de Secretaria que exerce o cargo de secretário do conselho administrativo).

Esta legislação não teve, no entanto, tempo para poder ser testada, por se encontrar *numa fase embrionária de desenvolvimento* (Delgado & Martins, 2002, p. 13), quando se deu o 25 de Abril de 1974.

Para caracterizar o período que se segue ao 25 de Abril de 1974, Formosinho e Machado, utilizam a expressão *Estado dual*. Esta expressão resulta, por um lado, da autogestão das escolas, devido à *tomada de poder pelas assembleias de estudantes e professores* (Formosinho & Machado, 2000, p.34) e, por consequência, da necessidade da administração central publicar o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio. Com este decreto é aceite a colegialidade das comissões de gestão, no entanto tem que ser escolhido um docente para presidente, exercendo funções de representação e controle. Para Formosinho e Machado *este acto legislativo, por si só, já simboliza uma afirmação do poder central sobre as escolas* (2000, p. 34).

Lima, reportando-se a este período, refere que:

não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia de facto, embora não de jure, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontam os poderes centrais (2006, p. 11).

Segundo Lima (2006), a substituição dos reitores/diretores por órgãos colegiais, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso às assembleias-gerais e as conseqüentes tomadas de decisão sobre os mais variados aspetos, desde conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, entre outros, constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efetiva expressão no plano da ação organizacional.

Partilhando, por essa via, com o poder central o exercício da governação das escolas e interferindo nos respetivos processos de decisão, seja em termos de definição de políticas escolares, seja no que concerne à produção de certas regras processuais e formas de execução, por vezes evidenciando a assunção de um considerável grau de liberdade (Lima, 2006, p.12).

Em finais de 1974, é publicado o Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, de modo a acabar com a colegialidade das comissões de gestão, mesmo com um docente com funções de presidente, e é criado um modelo de gestão uniforme, com o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo sujeitos às práticas e às regras centralmente definidas (Lima, 2006, p. 13). É neste contexto que o artigo 32.º do diploma atrás referido, *impõe o dever de o Conselho Diretivo informar os serviços centrais do conteúdo dos pareceres e propostas das assembleias consultivas que não sejam executadas e das razões da sua não execução.* Para este autor trata-se do retorno da centralização concentrada e burocrática ficando clara a inexistência de um projeto de descentralização do ministério da educação, da autogestão pedagógica, de autonomia das escolas e de devolução de certos poderes do centro para as periferias (Lima, 2006, pp. 13-14).

Em 1976 é promulgada a Constituição da República Portuguesa onde se institui a democracia representativa.

O artigo 77.º da Constituição, com a epígrafe *participação democrática do ensino*, estabelece que *os professores e alunos têm o direito de participação na gestão democrática das escolas, nos termos da lei, lei essa que regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.*

Neste artigo a Constituição consagrou um direito de participação dos alunos e professores no governo da escola, participação essa que deve ser democrática, ou seja, deve impor a escolha democrática dos representantes de cada categoria. Deste artigo deveria beber toda a legislação a implementar.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, anunciava *o processo de reconstrução do paradigma da centralização, desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico, associando-as à desordem e ao caos total nas escolas* (Lima, 2006, p. 14). Para este autor, a partir de 1976 institucionaliza-se a gestão democrática das escolas, garantindo a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas e, em simultâneo, consagra *um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas na medida em que são retirados aos professores poderes de decisão sobre políticas escolares, ficando praticamente com o exclusivo das tarefas de gestão corrente* (*idem*, p. 15).

Com este novo diploma, o Conselho Diretivo passa a ser constituído por três ou cinco docentes (em função do número de alunos da escola), dois representantes dos alunos (nas escolas com ensino secundário) e um representante do pessoal não docente.

O Conselho Pedagógico é constituído pelo Presidente do Conselho Diretivo, que acumula a presidência, pelos Delegados de Grupo/Disciplina, pelo Coordenador dos Diretores de Turma, Delegados dos alunos e pelos representantes dos Pais/Encarregados de Educação.

O regulamento do funcionamento interno dos Conselhos Diretivos só é aprovado com a publicação da Portaria n.º 677/77 de 4 de Novembro, que vem regulamentar as atribuições do Conselho Diretivo, como órgão deliberativo, sendo as competências de cada um dos seus membros regulamentadas pela Portaria n.º 679/77 de 8 de Novembro.

Os despachos n.ºs 68/74, 1/75 e 40/75 regulamentam os princípios de *gestão democrática* também no ensino primário. Os citados despachos, para além de preverem a participação do pessoal docente e não docente nas diversas estruturas criadas, possibilitavam a intervenção (com carácter consultivo), nos conselhos escolares (a nível de escola ou de estabelecimentos agrupados), de pais e/ou encarregados de educação, autarcas e representantes de instituições socioculturais. Porém, este regime foi extinto em 1977, ao contrário do que sucedeu nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, pondo fim à sua colegialidade e voltando a restabelecer-se a cadeia hierárquica instituída em 1933 e 1935.

Em 1984, são publicados o Decreto-Lei n.º 215/84, de 3 de Julho, que define o regime aplicável às comissões instaladoras de estabelecimentos de ensino preparatório e secundário e o Decreto-Lei n.º 299/84, de 5 de Setembro, que transfere para os municípios competências em matéria de organização, financiamento e controlo de funcionamento dos transportes escolares.

De acordo com Barroso (1991), até à aprovação da Lei de Bases, em 1986, não apareceu

... nenhuma iniciativa legal que alterasse as relações entre o estabelecimento de ensino e a administração central (no sentido do reforço da autonomia das escolas e da descentralização administrativa do Ministério da Educação), podendo dizer-se que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, não passou de “uma prótese democrática”, numa administração burocrática (cit. por Delgado e Martins, 2002, p.19).

A Constituição de 1976 definiu os princípios orientadores da política educativa portuguesa e considerou pertinente a existência de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo. Porém, só ao fim de 10 anos é que esta é publicada, em 14 de Outubro de 1986 – Lei n.º 46/86, após a tomada de posse do X Governo Constitucional.

Em Março de 1986 o citado governo criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e inicia-se um novo ciclo nas políticas educativas em Portugal.

Na linha da Constituição da República Portuguesa de 1976, revista em 1982, a Lei de Bases do Sistema Educativo deveria conferir grande importância à participação na educação e na gestão das escolas, adotando como princípio organizativo do Sistema Educativo,

contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (artigo 3.º, b).

Apresentadas as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo o governo publica então a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que no artigo 3.º, adota como princípio organizativo, *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes* (alínea g).

O mesmo diploma, no artigo 45.º, no âmbito da administração e gestão das escolas, consagra os *princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo*.

Apesar do descrito nesta lei *alguns investigadores não viram, na prática, o descrito nos artigos supracitados, nomeadamente a participação dos pais e das autoridades locais nos órgãos de direção das escolas, assim como a inexistência de estruturas de administração regional* (Lima, 2006, pp. 18 - 19).

Foi neste sentido, que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo solicitou, a um grupo de trabalho da Universidade do Minho, constituído por João Formosinho, António Fernandes e Licínio Lima, um estudo sobre a reforma da administração e gestão das escolas, tendo os autores deste estudo referido que a lei não atribui autonomia às escolas básicas e secundárias, embora tenha de se reconhecer que para obedecer a outros princípios nela consignados se exige, *para a sua integral aplicação, a existência de um certo grau de descentralização a nível da escolarização pela qual se entende que a escola goza de autonomia pedagógica e de orientação* (Fernandes, 1988, p. 139).

Os estudos do grupo da Universidade do Minho e as propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo aconselham, também, menos burocracia e mais descentralização, mais autonomia das escolas nas áreas administrativa, financeira e pedagógica.

De acordo com Lima,

a subordinação do discurso da autonomia a uma agenda gerencialista e modernizadora, associando a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção de eficácia, da eficiência e da competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, desvinculou as perspetivas autonómicas de uma conceção democrático-participativa e remeteu-as para programas políticos que, noutros países, tinham colocado a autonomia e a gestão centrada na escola no cerne das suas orientações privatistas e na introdução de novos mecanismos de regulação da educação pública no mercado (2006, pp. 24-25).

E é nesta lógica de pensamento que em simultâneo com a elaboração, por parte da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, das propostas de descentralização e autonomia, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/87, onde se lê, no ponto 2 do artigo 3.º que *as funções de orientação e coordenação dos estabelecimentos de ensino competirão aos serviços centrais através de direções regionais de educação*, sendo as direções regionais *órgãos desconcentrados de coordenação e apoio dos estabelecimentos de ensino* (art.º 26.º) funcionando como serviços intermédios entre a administração central e as escolas *atuando nas áreas pedagógica, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos e dos recursos educativos e, ainda, do apoio socioeducativo, embora sem poderes de decisão próprios, intervindo enquanto extensões e em nome dos serviços centrais* (Lima, 2006, pp. 26-27).

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo são atribuídas aos municípios, para além das já atribuídas durante o ano de 1984, nomeadamente encargos com investimentos na educação, transportes escolares e ação social, funções no âmbito da educação pré-escolar, ensino profissional, ensino especial, educação de adultos e atividades extraescolares.

Começa-se, desta forma, a descentralizar e a valorizar as parcerias locais como preconiza o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que refere como sendo objetivo político a reforma educativa no sentido de *inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local*.

O Decreto-Lei n.º43/89, estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas preparatórias e secundárias públicas, definindo um quadro orientador genérico e flexível da autonomia da escola, nomeadamente, a descentralização regional e local, o diálogo com a comunidade envolvente e a desregulamentação da administração educativa, assim como a existência de um Projeto Educativo.

O Projeto Educativo constitui um plano estratégico que representa a ideologia, os princípios e as estratégias de cada escola, e da respetiva comunidade educativa, com o objetivo de atingir níveis mais eficientes de gestão dos recursos, físicos e financeiros, mas também dos recursos humanos, pedagógicos e do próprio currículo, adequando-o às características daquela comunidade, e dentro da própria escola, às características dos diferentes alunos.

Leite (2001, p.11) considera-o,

um instrumento facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e que concretiza a gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido de acordo com as perspectivas e participações diversas, que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

Cada escola, ao elaborar o seu Projeto Educativo, parte da análise do meio envolvente nos seus aspetos geográficos, históricos, culturais, sociais e económicos, do conhecimento do potencial humano que “vive” na escola, que são os alunos, os professores, o pessoal não docente, os encarregados de educação e os parceiros próximos com os quais se estabelecem fortes interações, como sejam as famílias e a comunidade mais alargada.

É um documento estratégico da política educativa da escola que se traduz, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para setores e serviços escolares.

Reforçando a importância da participação da comunidade na vida da escola e da sociedade na administração do sistema em 1987 é (re)criado o Conselho Nacional de Educação ao qual é solicitada uma proposta de Decreto-Lei sobre administração, direção e gestão das escolas, do qual resultou o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, cujas linhas orientadoras eram a autonomia para a escola (pedagógica, científica, cultural e administrativa); a participação real dos pais e da comunidade local na escola e a separação entre direção e gestão (esta entregue aos professores e aquela a um órgão de participação representando a comunidade educativa).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio define, assim, o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; introduz o conceito de área escolar para os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico; define quais são os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares, bem como as competências do diretor executivo e do conselho pedagógico.

Com a tomada de posse do XIII Governo Constitucional, o Ministério da Educação apresenta o Pacto Educativo para o Futuro (1996), é solicitado um estudo prévio para a execução de um *programa de reforço de autonomia das escolas*, realizado por João Barroso na sequência do Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de Julho que vai dar origem à publicitação do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio.

Assim, como se lê no preâmbulo do referido decreto,

o novo regime afirma pretender estabelecer a escola enquanto centro de políticas educativas, construindo a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere", que valoriza os projetos educativos das escolas, a dimensão local das políticas educativas e da participação de professores, pais, estudantes,

pessoal não docente e representantes do poder local.

No artigo 3.º do Decreto-Lei 115-A/98, define-se autonomia como, *o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*

O Diretor Executivo dá lugar a uma Direção Executiva e é criado o órgão *Assembleia de Escola* que, segundo o ponto 1 do artigo 8.º, *é responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.* É um órgão a quem compete, inclusivamente, a aprovação do projeto educativo e do regulamento interno.

Implementa a constituição de agrupamentos de escolas e a reorganização da rede de Jardins-de-infância e de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta organização permitiria, a nível pedagógico, *a construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos e uma gestão de recursos educativos mais racional e adequada às necessidades* (art.º. 6º).

O Decreto-Lei 115-A/98 prevê também, como medida última, a figura dos Contratos de Autonomia e Desenvolvimento, como instrumentos inovadores, capazes de conferir a algumas escolas níveis mais elevados de autonomia, dando-lhes a possibilidade de tomarem decisões no domínio pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional e de desenvolver o seu projeto educativo de uma forma mais relevante.

Mas na verdade não se verificou uma verdadeira autonomia, quer porque a tutela continuou a legislar e fazer cumprir essa legislação como, as próprias escolas, não fizeram uso dessa autonomia.

Lima refere que,

a autonomia sob contratualização se encontra generalizadamente ausente das políticas educativas e das práticas da administração central e regional, ou seja, que as escolas portuguesas se encontram, atualmente, no grau zero da autonomia contratualizada, de resto congruente com uma política e administração da educação de tipo centralizada-desconcentrado (2006, p. 41).

Barroso (1997) refere que o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno e à capacidade que os indivíduos ou as organizações têm de se orientarem por regras próprias, pressupondo liberdade e capacidade de decisão. Considera-a, no entanto, relativa, que pode existir em relação a uns aspetos e não existir em relação a outros:

a autonomia é um conceito relacional [...] pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autónomos; podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é,

por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (1997, p. 17).

Com o desenvolvimento da autonomia iniciou-se todo um processo de inter-relações múltiplas não só no interior da escola entre os diversos atores que mais diretamente se integram no processo educativo, como através das relações com a comunidade envolvente e com os parceiros educativos. A escola deixou de se circunscrever ao seu interior e abriu-se à comunidade partilhando objetivos, valores, cultura.

Neste sentido, partilhamos a opinião de Formosinho e Machado quando referem que,

a escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física, deixa de se circunscrever apenas à relação pedagógica professor - aluno e configura-se por uma fronteira social, determinada pelo sistema de interações que estrutura a sua organização social, no qual os atores são todos os interessados e intervenientes no processo educativo (2000, p. 186).

Os mesmos autores referem que,

está ao alcance da escola aproveitar esta oportunidade política de “entrega” do poder e da responsabilidade da Administração central aos contextos locais e às escolas para alicerçar práticas e tendências autonómicas, que, ao mesmo tempo que a “libertam” da tutela a “amarram a interdependências não só no seu seio mas também na comunidade em que se insere e que serve (ibidem, p. 187).

Esta progressiva abertura e inserção comunitária implicam, de facto, uma interdependência, que pode ser vista como uma autonomia relativa. No entanto, pressupõe a democratização na tomada de decisões, pelo envolvimento e participação ativa dos diversos atores, no interior da escola e da comunidade social, política, cultural e económica que a envolve.

Esta relação com outras entidades, nomeadamente o poder local, advém da intenção de descentralizar e favorecer a dimensão local das políticas educativas, no sentido de ordenar, de forma coerente, a rede educativa, através da partilha democrática de responsabilidades e estratégias com um fim comum.

Com esta finalidade foi posteriormente publicado o Decreto-Lei n.º 7/ 2003 de 15 de Janeiro, legislação que veio complementar esta intenção e levou à formação dos Conselhos Municipais de Educação e à elaboração das Cartas Educativas, destinadas a ordenar e a enquadrar nas políticas dos municípios o seu contributo e o seu papel, enquanto parceiros educativos nessa busca contextualizada de soluções educativas, nomeadamente de gestão de recursos e estratégias de desenvolvimento sustentado. Subjaz, assim, a ideia da congregação de esforços na tarefa comum de procurar a mudança através do desenvolvimento da autonomia.

No entanto, apesar de todas as tentativas quanto à autonomia das escolas, para Lima, *continua profundamente subordinada a perspectivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efetiva política de descentralização e de reforço de autonomia dos estabelecimentos de*

educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa (2006, p. 52). Desta forma surge a necessidade de reforçar ainda mais a autonomia das escolas e é publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Este decreto pretende promover a autonomia, o reforço da participação dos Encarregados de Educação, a abertura das escolas ao exterior e a integração da comunidade local dando-lhe participação ativa nas orientações e estratégias da direção, organização e gestão escolar.

Para o efeito deixa de existir a Assembleia Geral (criada no Decreto - Lei 115-A/98) e é criado um órgão colegial de direção denominado Conselho Geral composto por docentes, pessoal não docente, encarregados de educação, autarquia, representantes de instituições, organizações e atividades económicas de cariz sociais, culturais e científicas e, nas escolas com ensino secundário e/ou ensino de adultos, também por alunos.

Este órgão diretivo ganha novas competências, designadas no artigo 13.º do citado decreto, das quais ressaltamos as alíneas *g) aprovar as propostas de contratos de autonomia; l) apreciar os resultados do processo de autoavaliação e b) a eleição do Diretor do agrupamento de escolas ou escola não agrupada*. Surge aqui um cargo unipessoal que substitui um órgão colegial (conselhos executivos ou direções executivas).

O diretor é assim eleito por representantes de todos os elementos da comunidade educativa e local, sem que nenhum tenha maioria sobre os demais.

De acordo com o artigo 18.º *o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial*.

Como se lê na parte introdutória do decreto,

ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Exercendo também competências no domínio da gestão pedagógica, sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções, entende -se que o diretor deve ser recrutado de entre docentes do ensino público ou particular e cooperativo qualificados para o exercício das funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.

Eleito o diretor, que pode não pertencer ao quadro ou não exercer funções na escola para que se candidatou, escolhe dentro dos docentes de quadro, com cinco ou mais anos de tempo de serviço, da escola que vai dirigir, um subdiretor e até três adjuntos (dependente do número de alunos).

Ao diretor é pedido que reforce a liderança da escola e é dada autoridade para implementar localmente as medidas de política educativa através do desenvolvimento do projeto educativo para a qual é-lhe

conferida autonomia para designar os representantes dos departamentos curriculares, assim como criar novas estruturas pedagógicas.

Essa autonomia exprime -se, em primeiro lugar, na faculdade de auto - organização da escola. Neste domínio, o presente decreto -lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1.º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento dos alunos (conselhos e diretores de turma). No mais, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criar estruturas e de as fazer representar no conselho pedagógico, para o qual se estabelece, por razões de operacionalidade, um número limitado de membros.

É criado assim um quadro de autonomia pedagógica e organizacional que resulta num acréscimo de responsabilidade e prestação de contas por parte do Diretor.

Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstrato ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. É necessário, por conseguinte, criar as condições para que isso se possa verificar, conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o diretor, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

A prestação de contas realiza-se através do contributo da eleição do diretor pelo conselho geral, que incluiu a comunidade, pela autoavaliação e avaliação externa.

A autonomia é assim,

a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos (art.º 8.º).

Desta forma constituem-se como instrumentos de exercício de autonomia (art.º 9.º) de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais de atividades e o orçamento. São ainda instrumentos de autonomia, para efeito de prestação de contas (art.º 10.º), o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

A instrumentalização da autonomia deverá resultar num melhor serviço público de educação. É neste sentido que o quadro de vigência do regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 75/ 2008, de 22 de Abril, é revisto pelo XIX Governo Constitucional, dando origem à publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho. Este governo no seu programa educativo visa assim a melhoria do sistema público de educação pelo que pretende reforçar a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica das escolas.

Para atingir este objetivo é fulcral 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, assim como a continuidade da reorganização da rede escolar através do agrupamento e agregação de escolas.

É nesta linha de pensamento que a nota introdutória do Decreto-Lei n.º 137/2012 refere que,

o aprofundamento da autonomia das escolas e a conseqüente maior eficácia dos procedimentos e dos resultados decorrerá, em grande medida, através da celebração de contratos de autonomia entre a respetiva escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade, nomeadamente, em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas, a gestão de recursos humanos.

Os órgãos de administração e gestão mantêm-se apesar de sofrerem algumas alterações específicas. As competências do Conselho Geral são reforçadas, havendo o acréscimo, no artigo 13.º, das alíneas p) *dirigir recomendações aos restantes órgãos, tendo em vista o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do plano anual de atividades*; q) *participar, nos termos definidos em diploma próprio, no processo de avaliação do desempenho do diretor*; r) *decidir os recursos que lhe são dirigidos* e s) *aprovar o mapa de férias do diretor*.

No que concerne à eleição do diretor, artigo 21.º, é dada prioridade à formação em detrimento da experiência de administração e gestão.

De acordo com o ponto 4,

consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições: a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; b)... c)...

O ponto 5 refere que,

as candidaturas apresentadas por docentes com o perfil a que se referem as alíneas b), c) e d) do número anterior só são consideradas na inexistência ou na insuficiência, por não preenchimento de requisitos legais de admissão ao concurso, das candidaturas que reúnam os requisitos previstos na alínea a) do número anterior.

O Conselho Pedagógico (art.º 32.º) fica com um caráter estritamente profissional, confinando a sua constituição a docentes como consta na alínea a) *os coordenadores de departamento* e alínea b) *coordenadores das estruturas de supervisão pedagógica, orientação educativa e ofertas formativas*. É revogada a alínea c) do Decreto-Lei 75/2008, pelo que os encarregados de educação e alunos (ensino secundário ou ensino de adultos) deixam de ter acento neste órgão pedagógico.

No entanto, o ponto 2 do citado artigo, refere que *os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas podem ainda definir, nos termos do respetivo regulamento interno, as formas de participação dos serviços técnico-pedagógicos.*

É reforçado ainda os requisitos de formação e legitimidade eleitoral do coordenador de departamento. Sendo os coordenadores de departamento responsáveis pela supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente, é dado prioridade, para este cargo, a docentes de quadro com formação especializada nestas áreas, como determina o ponto 5 do artigo 43 - *O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.*

Este coordenador de departamento deixa de ser diretamente nomeado, tal como acontecia na vigência do Decreto-Lei 75/2008, e passa a ser eleito pelos departamentos de entre três propostas do Diretor.

Esta procura constante e reforçada da autonomia que visa a melhoria do serviço público de educação caminha em paralelo com o aperfeiçoamento da organização escolar realizado através de instrumentos avaliativos, nomeadamente a autoavaliação e a avaliação externa, bem patente na introdução deste decreto.

Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a conseqüente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.

Apesar do Ministério da Educação ter vindo a legislar com o objetivo de reforçar a autonomia das escolas, a verdade é que poucas são aquelas que celebraram contratos. Segundo Licínio Lima (2009), o Decreto-Lei 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia, não havendo um único contrato celebrado com este decreto.

Concordamos assim com Barroso (2004, p. 49) quando refere que,

a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. ... Contudo, se adotarmos uma perspectiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” “os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Ressalta do descrito a urgência pertinente de uma verdadeira autonomia, da celebração de contratos de desenvolvimento de autonomia.

1.3.2 – Contrato de Desenvolvimento de Autonomia

A celebração de contratos de desenvolvimento de autonomia está consagrada legislativamente desde o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio referindo que,

por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas (art.º 48).

O quadro legislativo foi alterando, passando pelo Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril, até chegar ao Decreto-Lei 137/2012, de 2 de Julho, no entanto o conceito de contrato de autonomia manteve a sua essência, mantendo-se o acordo entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a câmara municipal e outros parceiros da comunidade.

Carateriza-se essencialmente por uma proposta, tendo em conta os princípios presentes no Projeto Educativo, de definição de regras específicas para aquela escola, que não seriam possíveis, apenas através dos normativos em vigor.

De acordo com Formosinho,

A autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas (2010, p. 31).

Os primeiros contratos de desenvolvimento e autonomia foram celebrados em 2007, com 22 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas após a realização de avaliações externas piloto, decorridas no ano letivo 2005/2006, na perspetiva de que as mesmas partissem para a elaboração de um projeto de melhoria contínua.

A 10 de setembro de 2007, o Ministério da Educação publicou, no Portal da Educação que a assinatura de contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos concretizou o *objetivo de fornecer a estes estabelecimentos de ensino um instrumento de gestão essencial para criar condições para a melhor prestação do serviço público que lhes está confiado, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolares.*

Considera ainda o Ministério da Educação, na mesma publicação, que a contratualização com as escolas ou agrupamentos de escolas se enquadra,

no âmbito de diversas medidas de descentralização que implicam a transferência de competências para as escolas, conferindo a estas maior poder para tomar decisões nos domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional, permitindo-lhes a gestão dos recursos educativos de forma mais flexível, de acordo com o seu projeto educativo, procurando dar resposta ao contexto específico em que está inserido o estabelecimento de ensino, de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos que o frequentam.

A celebração dos enumerados contratos de desenvolvimento de autonomia foi concretizada respeitando a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro.

Assim, o contrato de autonomia tem como partes as escolas ou agrupamentos de escolas e a respetiva Direção Regional de Educação (art.º 1.º). A celebração do contrato é feita com as unidades de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário - agrupamento de escolas e escolas não agrupadas e o(a) Diretor(a) Regional de Educação da área (art.º 2.º).

A celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de condições ou "requisitos prévios" por parte das escolas ou agrupamento de escolas. Assim, para a assinatura de contratos de autonomia, foram consideradas como condições essenciais a adoção de processos de autoavaliação por parte das escolas e a avaliação das mesmas no âmbito do Programa de Avaliação Externa de Escolas. Para além destes dois requisitos, as escolas têm de elaborar um plano de desenvolvimento da autonomia, que deve ser aprovado pelas respetivas assembleias de escola (atual conselho geral) e direções regionais de educação.

O plano de desenvolvimento da autonomia da escola ou agrupamento de escolas é elaborado com o objetivo de melhorar o serviço público da educação e deve ter como objetivos potenciar os recursos dos estabelecimentos de ensino e ultrapassar as suas debilidades de forma sustentada. O contrato de autonomia assenta no *princípio de que a escola constitui um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e prestadora de um serviço público de especial relevância* (art.º 4.º).

A 30 de Agosto de 2012 é publicada a Portaria n.º 265 que define os princípios orientadores, clarifica os domínios e os instrumentos, explicita os requisitos e as regras inerentes ao clausulado do contrato, bem como o seu acompanhamento, avaliação e renovação.

De acordo com o seu artigo 3.º são vários os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia como o designado.

- Aprofundamento da autonomia das escolas, tendo em vista a viabilização de projetos educativos de potencial para o desenvolvimento do sistema educativo e para as comunidades educativas locais;

- Subordinação da autonomia aos objetivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- Garantia da equidade do serviço prestado, tendo em vista a cidadania, a inclusão e desenvolvimento social;
- Compromisso do Estado, através da administração educativa e dos órgãos de administração e gestão da escola, na execução do projeto educativo, assim como dos planos de atividades;
- Responsabilização dos órgãos de administração e gestão da escola, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho que permita aferir a qualidade do serviço público de educação;
- Diversificação das possibilidades de oferta educativa baseada em planos curriculares próprios e ou adaptações do currículo nacional;
- Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola e ao projeto que pretende desenvolver;
- Promoção da cidadania, da inclusão e do desenvolvimento social através da melhoria dos resultados escolares e diminuição do abandono escolar.

O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências, tendo em conta os objetivos a prosseguir e as condições específicas de cada escola podendo abranger, designadamente, pelo menos um dos seguintes domínios (ponto 3, art.º 4.º):

- Desenvolvimento de projetos de excelência, de melhoria e inovação orientados para padrões elevados de eficácia, dos resultados escolares e da qualidade do serviço público de educação, direcionados para diferentes perfis de alunos;
- Promoção de condições para a melhoria do sucesso escolar e educativo das crianças e jovens, tendo em vista a prevenção da retenção, do absentismo e do abandono escolar, através da adaptação e diversificação das ofertas formativas;
- Criação de modalidades flexíveis de gestão do currículo e dos programas disciplinares e não - disciplinares de modo a atuar precocemente sobre o risco de abandono e insucesso escolar;
- Ligação ao mundo do trabalho por via da cooperação entre escolas, instituições e serviços de apoio e encaminhamento vocacional e profissional, e organizações de trabalho, de forma a orientar o ensino para o empreendedorismo nas diferentes áreas de exercício profissional;
- Inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- Oferta de cursos com planos curriculares próprios, no respeito pelos objetivos do sistema nacional de educação
- Adoção de procedimentos inovadores e diferenciados de gestão pedagógica, estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

Para o efeito as escolas podem apresentar propostas próprias (ponto 4, art.º 4.º) seguindo um ou mais dos seguintes instrumentos:

- Gestão pedagógica e curricular diferenciada em função dos diferentes contextos, alunos e públicos escolares;
- Gestão de um crédito global acrescido de horas de serviço docente, incluindo a componente letiva, não letiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projetos de ação e inovação;
- Adoção de normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
- Recrutamento e seleção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico -pedagógicos e suas formas de organização;
- Gestão e execução do orçamento, através de uma afetação global de meios;
- Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- Desenvolvimento de uma cultura de avaliação nos domínios da avaliação interna da escola, da avaliação dos desempenhos docentes e da avaliação da aprendizagem dos alunos, orientada para a melhoria.

Os contratos têm a duração mínima de três anos podendo ser renovado, parcial ou totalmente suspenso.

O desenvolvimento e concretização do contrato de Autonomia (art.º 9.º) são acompanhados por uma comissão constituída por representantes da escola, da Direção-Geral da Administração Escolar, da Direção-Geral da Educação, da associação de pais e encarregados de educação, do Conselho Municipal de Educação e das entidades que participem na celebração do contrato.

A avaliação dos resultados dos contratos de autonomia (art.º 10.º) é feita pela Inspeção-Geral de Educação e Ciência através da avaliação externa de escolas.

Os contratos podem ser renovados (art.º 11.º) mas, para tal, necessitam de uma avaliação positiva no cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo; dos objetivos e dos planos de ação e de atividades apresentados e demais compromissos decorrentes do contrato, e da evolução dos resultados escolares e do abandono escolar.

2- A AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

2.1- A autoavaliação e avaliação externa como fator de melhoria das organizações

A procura de um melhor serviço público de educação, descentralizado e autónomo, leva a que a avaliação esteja na ordem do dia. A busca constante de qualidade, por si próprias e pelos seus membros, leva a que estas se conheçam, que identifiquem os pontos fortes e fracos e implementem processos de melhoria contínua com vista à excelência.

De acordo com Coelho, Sarrico e Rosa,

a crescente autonomia das organizações escolares, a existência de alternativas e os maiores graus de exigência por parte de alunos, de pais e da sociedade em geral, têm vindo a contribuir decisivamente para a emergência do ensino enquanto setor prioritário para a aplicação de instrumentos, metodologias e práticas que visam a qualidade (2008, p. 58).

A escola existe assim como um nó de uma rede escolar e social, pelo que a sua avaliação é complementar à avaliação de outros níveis dessa rede, ou seja, dos alunos, dos profissionais, da administração educacional, das medidas de política.

Assim, várias são as definições que se dão à avaliação.

Segundo Clímaco a avaliação contribui para *explicar as regularidades e irregularidades dos comportamentos do objeto de estudo, dentro de determinados parâmetros*, bem como para *o aperfeiçoamento ou progresso dos objetivos avaliados, quer se trate de indivíduos, programas, projetos ou organizações (2005, p. 105).*

Esta definição preconiza a existência de objetivos e metas a atingir, definição de estratégias e processos para os obter, a aferição da sua concretização e avaliação, permitindo a redefinição de metodologias até se conseguirem os resultados pretendidos.

Para Figueiredo e Góis *a avaliação é uma operação fundamental de recolha de informação relevante sobre um dado objeto, permitindo a produção de um juízo de valor. A sua utilidade advém da deteção das vantagens e insuficiências de qualquer sistema (1995, p. 17).*

Deste ponto de vista a avaliação encara-se como um sistema aberto, dinâmico, onde as suas sinergias levam à procura constante de informação, ao seu tratamento, à sua monitorização para futuras tomadas de decisão.

Guerra refere que *avaliar é apreciar e ajuizar de forma rigorosa, lógica e coerente, o estado, a evolução e os efeitos de problemas, ações, dispositivos e organizações sobre os quais estamos a intervir (2002, p. 206).*

Este conceito de avaliação de Isabel Guerra complementa as definições anteriores quando lhe dá um caráter rigoroso, sistemático, metódico, tornando a avaliação um instrumento orientado, comunicacional, de reflexão entre os seus atores para a melhoria dos procedimentos/processos.

A complementaridade destes três conceitos de avaliação traduz a realidade vivenciada na avaliação de escolas como podemos ver na descrição do Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação,

Uma cultura de avaliação das escolas pode ser entendida como um processo de construção progressiva, pautado por momentos de conceção, de implementação, de avaliação e de generalização. Assumindo-se, de novo, que toda a avaliação externa deve ser conduzida partindo de uma avaliação interna prévia (CNE, 2007, p. 245).

Esta descrição indica-nos também as tipologias de avaliação de escolas – a avaliação interna ou autoavaliação e a avaliação externa.

E se muito se tinha falado da autoavaliação e avaliação externa, estas modalidades de avaliação de escolas tornam-se visíveis com a publicação da Lei 31/2002, de 20 de Dezembro. Esta lei aprovou o sistema de avaliação de educação do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Assim pretende-se que, através de uma *análise de diagnóstico*, se criem termos de referência para proporcionar maiores níveis de exigência e que sejam identificadas *boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa* (art.º 3.º).

Estabelecendo um princípio de avaliação que se centra na autoavaliação e avaliação externa o artigo 6.º diz-nos que *a autoavaliação tem caráter obrigatório, desenvolve-se em permanência, conta com o apoio da administração educativa e assenta nos termos de análise seguintes:*

- Grau de concretização do projeto 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 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;
- 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 ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação;

- 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 de aprendizagens;
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Segundo este diploma legal, a prática de autoavaliação deve ter *padrões de qualidade devidamente certificados* (art.º 7).

No que concerne á avaliação externa esta deve ser realizada *no plano nacional ou por área educativa, em termos gerais ou em termos especializados*. Serve para efetivar a autoavaliação e para prestação de contas da *conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas* (art.º 8), perante a comunidade educativa.

A avaliação externa, de acordo com este artigo 8.º, estrutura-se com base nos seguintes elementos:

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

O artigo 9.º define os parâmetros de avaliação, nomeadamente *parâmetros de conhecimento científico, de caráter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico*.

A autoavaliação das escolas e a avaliação externa têm assim um papel primordial no conhecimento da organização, das suas vivências, suas aspirações e preocupações. Só conhecendo-nos a nós mesmos, à nossa organização, podemos refletir, analisar e esboçar um quadro de monitorização constante, de reorganização e melhoria. Realçamos aqui a importância dos diferentes olhares sobre a escola. Assim, a autoavaliação deve ser encarada como vetor fulcral para a organização, por todos os elementos que a constituem: diretor, professores, alunos, encarregados de educação, assistentes operacionais, assistentes técnicos, autarquia, forças vivas da região e todos os parceiros que percorrem a caminhada para o sucesso escolar. Mas, se enquanto comunidade educativa, encaramos a educação e avaliamos a organização como algo a quem pertencemos, com quem estamos emotivamente apaixonados é necessário ouvirmos a opinião e análise de alguém que tem um afastamento do sentimento de pertença, um olhar mais racional. Referimo-nos à avaliação externa.

Alaíz et al. dizem-nos que a avaliação externa *é aquela em que o processo é realizado por agentes*

externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada, enquanto que

a autoavaliação é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria (2003, p. 16).

Também Dias e Melão citando Thélot, (2006) referem que a avaliação de escolas tem duas grandes utilidades.

Uma utilidade externa, destinada a informar a sociedade sobre o estado do serviço educativo, nomeadamente sobre a qualidade, sobre os seus resultados, mas também sobre os custos e sobre o seu funcionamento.

Uma utilidade interna, ou seja, destina-se a informar os atores do sistema sobre os mesmos elementos, destina-se a ajudá-los a refletir sobre as suas ações e sobre a própria organização e, conseqüentemente, procura obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar em que se inserem, e num âmbito alargado, a todo o público em geral (2009, p. 1959).

Somos de opinião de que para a verdadeira melhoria esta “obrigação” de mudança deve ser incutida dentro dos elementos da comunidade, deve estar intrínseca nos seus pensamentos e desejos.

Evans e Lindsay (1996) dizem-nos igualmente que *qualidade total é o esforço incondicional de melhoria contínua desenvolvido por todos os elementos duma organização para compreender e superar as expetativas dos clientes* (2009, p. 201).

Esta qualidade deve implicar todos os elementos duma organização para que todos compreendam a necessidade de encetar os esforços necessários na melhoria contínua até ser essencial ao progresso e desenvolvimento da própria comunidade.

A autoavaliação e avaliação externa são desta forma veículos fundamentais no sucesso dos serviços educativos, na procura e concretização dos resultados pretendidos, da consolidação das suas ambições e desenvolvimento dos seus projetos educativos.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação,

é no diálogo entre perspetivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram. Também a avaliação da escola ganha em conjugar os olhares internos e os externos: a autoavaliação fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade; já a avaliação externa, por sua vez, sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos atores educativos (CNE, 2007, p. 70).

Assim sendo, o modo mais eficaz de fazer a avaliação está na relação sinérgica entre autoavaliação e avaliação externa. A combinação da avaliação externa com a autoavaliação constitui desta forma um instrumento poderoso, gerador de informação, sobre o funcionamento e o desempenho, permitindo identificar até que ponto se cumpriu o previsto e quais os pontos fortes e fracos da trajetória seguida. Este exercício combinado permite aferir sobre as correções necessárias, sobre o planeamento do processo educativo ou, caso necessário, sobre a revisão dos objetivos e prioridades inicialmente estabelecidas, elaborando e aplicando planos de melhoria contínua.

3 – O PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015

O Programa 2015 aparece em Portugal, pelo XVIII Governo constitucional, que teve como objetivo de referência da política educativa elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses, que devem traduzir-se em melhores resultados de aprendizagem, bem como no cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos.

Com este plano, Portugal envolve-se com outros países no desenvolvimento de estratégias internacionais, através de programas que visam reforçar a eficácia dos sistemas educativos, nomeadamente, o programa da União Europeia *Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)*, que define os objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020, bem como o projeto *Metas Educativas 2021* que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos. Este último programa assume como objetivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano, com objetivos comuns e estratégias uniformes para a próxima década. Assim, formulam as metas a alcançar, quantificam e medem os níveis de aproximação das mesmas, acompanham anualmente os progressos de cada país e realizam um balanço intermédio em 2015.

Nasce, desta forma, o Programa 2015, a desenvolver a partir do ano letivo de 2010/2011, e que visa aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na concretização dos compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa, em áreas que carecem de intervenção estratégica.

Do desenvolvimento dos diferentes programas e projetos nacionais e internacionais realçam-se áreas com resultados positivos, nomeadamente a oferta de educação pré-escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, o alargamento do leque de ofertas educativas nas escolas, o aumento da oferta de educação e formação de adultos e as bibliotecas escolares e computadores.

No entanto, são indicadas como áreas a carecer de intervenção estratégica *os níveis de competências básicas dos jovens e a saída precoce do sistema de ensino e formação.*

Neste sentido é lançado o Programa Educação 2015 com o objetivo de, de acordo com o ponto 3.1 do respetivo programa, *melhorar as competências básicas dos alunos portugueses e assegurar a permanência no sistema de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.*

Para a concretização destes objetivos a metodologia a desenvolver obedece a linhas orientadoras (ponto 3.2), tais como a *adoção de indicadores e metas nacionais para a melhoria de competências básicas de Língua Portuguesa e Matemática e redução da desistência escolar*, bem como para a sua concretização, monitorização e avaliação *o envolvimento dos agrupamentos de escolas, das famílias, da comunidade e das autarquias.*

Neste contexto é pedido às escolas, no âmbito do projeto educativo e do plano anual de atividades, que deem prioridade à melhoria efetiva dos resultados de aprendizagem, à redução de repetência e à prevenção de desistência; que formulem metas anuais para o progresso de resultados do agrupamento, para cada indicador; que selecionem atividades pedagógicas para atingirem as metas formuladas, essencialmente no contexto de sala e aula; que estimulem o envolvimento dos docentes, das famílias e das comunidades e avaliem e monitorizem os resultados.

Esta monitorização é concebida tendo por base três indicadores: *os resultados em provas nacionais: provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e Matemática, agora designadas de Provas Finais; as taxas de repetência nos vários anos de escolaridade/ciclo ou nível de ensino e as taxas de desistência escolar aos 14, 15 e 16 anos.*

Para a operacionalização dos objetivos são definidas, para cada indicador, metas de unidade orgânica, do ano letivo 2010/2011 a 2014/2015, tendo por referência as médias das taxas de sucesso ou insucesso do agrupamento, concelho e nacional em 2009/2010.

Cabe desta forma, de acordo com o ponto 3.2.4 do programa, a cada agrupamento *monitorizar a evolução dos seus resultados, comparar resultados entre escolas e definir as metas que se propõe alcançar em cada ano letivo. Aos responsáveis autárquicos monitorizar a evolução no seu concelho e intervir em conformidade. Ao Ministério da Educação cabe avaliar e monitorizar com maior rigor a evolução a nível nacional, verificar a convergência com as metas internacionais, tomar medidas apropriadas e informar o país.*

4 – ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS E ORGANIZATIVAS A IMPLEMENTAR NOS PLANOS DE MELHORIA PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015

4.1 - Gestão Curricular

A razão de ser de uma escola são os alunos e se, com ou sem fundamento, eles são marcados com o sinal negativo do insucesso, a promoção do sucesso escolar terá que ser o primeiro objetivo de uma organização educacional.

O combate ao insucesso escolar, ao abandono e exclusão são cada vez mais premissas que urgem ser solucionadas. A mudança organizacional da escola, do seu público, dos seus colaboradores assim o obriga.

Mas para percebermos esta problemática temos de reportarmos à origem do aumento de insucesso. Assim, após a revolução de 74, com a liberalização e democratização, começa-se a romper com a educação para uma escola de elite e aparece o discurso que assenta no direito de todos à educação, de forma a adquirirem um conhecimento escolar como forma de alcançarem um estatuto social. A escola tem, aqui, o papel de contribuir para a inserção futura dos alunos na sociedade.

Mas este direito a todos à educação, relacionando o todo às suas diferenças, só em 1986 aparece bem vincado do Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de Outubro, onde se lê,

assegurar o direito à diferença, descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, adaptando-as às realidades e envolvendo a participação das comunidades, corrigindo as assimetrias regionais e locais, favorecendo a igualdade no acesso ao benefício da educação, da cultura e da ciência, assegurando a igualdade de oportunidades e, ainda, contribuir para o desenvolvimento do espírito da prática democrática (ponto 3).

Pretende-se desta forma ir ao encontro de todos, tendo em conta as suas especificidades, ou seja, assegurar o direito à diferença. Com o direito de todos à educação e o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 9.º ano, através da Lei n.º 46 /86 de 14 de Outubro, surgiu uma nova organização – escola de massas. Esta organização torna-se ainda mais complexa com a escolaridade obrigatória até ao 12.º ano (Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto).

Com a massificação a escola passa a ter um público muito diversificado com diferentes culturas, valores, etnias, pertenças, expectativas; com realidades familiares, sociais e económicas diferenciadas, aos quais tem que dar resposta, tem de atender às suas necessidades, ambições, problemáticas, finalidades.

Uma primeira resposta organizacional foi reforçar os mecanismos, estruturas e processos da escola de elite, isto é, manteve a uniformidade curricular e pedagógica, apesar da heterogeneidade dos alunos. Esta

uniformidade curricular levou a um elevado insucesso e abandono escolar, reconhecendo, desta forma, a inadequação de um currículo em função do aluno médio. Se os contextos são diferentes de aluno para aluno, de escola para escola, de região para região, a escola não pode manter um currículo uniforme; a escola tem de ser um fator de equilíbrio social e não um instrumento de aprofundamento de desigualdade.

Surge desta forma a necessidade de descentralizar o poder, surge a procura da decisão local, surge o currículo nacional flexível.

Roldão diz-nos assim que *currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar* (1999, p. 24) e acrescenta que,

é preciso reforçar, embora no quadro de decisão central, um campo de manobra de decisão local, e dentro da decisão local e da escola ainda existe um campo de mais restrito que pertence aos professores face à turma, face às suas situações, de modo a encontrarem e decidirem modos de trabalhar comuns, áreas a que vão dar prioridade, metodologias, referenciais de ação, para resolverem os problemas dos meninos que não aprendem no sistema clássico. (2000, p. 19)

Reforçamos e valorizamos a última expressão - *os meninos que não aprendem no sistema clássico*. Foi neste âmbito que o Ministério da Educação lançou, em 1997, o debate aos professores, denominada *Reflexão Curricular Participada*, para que, nas suas escolas, refletissem e produzissem opinião sobre o sistema de ensino, os programas (conteúdos, sua extensão, articulação vertical e horizontal), as condições de trabalho, enfim, emergiu a necessidade de uma progressiva diferenciação pedagógica, que possibilitasse a diversidade de percursos de aprendizagem, procurando ir ao encontro das reais necessidades formativas de cada aluno.

Simultaneamente tornou-se necessário procurar novas estratégias facilitadoras de uma maior articulação e contextualização das aprendizagens, para que essas pudessem ganhar mais sentido para todos e delas pudessem resultar a construção de competências essenciais no final da escolaridade obrigatória. Publica-se então o Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho.

Este diploma prevê assim o desenvolvimento de projetos de gestão flexível dos currículos do ensino básico, sendo que a organização destes projetos *é da iniciativa dos estabelecimentos de ensino públicos, particulares ou cooperativos com autonomia ou paralelismo pedagógico do 1.º ciclo e dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, bem como do ensino secundário que lecionam o 3.º ciclo do ensino básico*.

É nesta perspetiva que aparece o currículo como projeto. O currículo que nasce para resolver uma situação específica, obedece a uma finalidade e é gerida pelas pessoas que o concretizam.

No entanto dado o nosso Sistema Educativo e a nossa história concordamos, neste sentido, com

Roldão (2000) quando diz que tendo em conta o que foi a nossa história social, com os seus devidos valores, o que é e o que se perspectiva que seja, a definição do núcleo base de aprendizagens e seus instrumentos programáticos deverá ser da responsabilidade do órgão central; o órgão local poderá gerir essas aprendizagens e acrescentar outras de âmbito local, com base no contexto específico em que se insere e de quem a vai adquirir.

Acrescenta ainda que

torna-se claro que os programas nacionais que todos conhecemos, aprendemos e ensinamos, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades de um longo período da história da escolas e dos sistemas (Roldão, 1999, p. 24).

Trata-se de ver o currículo em duas vertentes, dois binómios, que se conjugam, articulam e complementam.

O primeiro elemento prende-se com a dimensão do que é socialmente necessário a todos – as aprendizagens essenciais comuns, o core curriculum, o que é socialmente reconhecido como competência (s) indispensável (is) que o aluno deverá adquirir na escola.

O segundo termo do binómio refere-se à concretização que cada escola faz desse core curriculum, concebendo-o como um projeto curricular seu, pensado para o seu contexto e para a aprendizagem dos seus alunos concretos, e incorporando adequadamente as dimensões locais e regionais (Roldão, 1999, p. 33).

A escola deve gerir a aprendizagem. O que é gerir a aprendizagem? É a capacidade de decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados, com que competências, com que responsabilidade, com que autonomia.

E é o corpo de pessoal docente que o gere, desenvolve, concretiza e avalia. Os professores têm de planificar, organizar as aulas, têm que articular modos de trabalhar, áreas a dar prioridade, metodologias, referências de ação para resolverem os problemas dos alunos, do grupo turma, de cada um em particular. Devem partir da experiência e do conhecimento de cada um, respeitando os seus ritmos de aprendizagem, fazendo-os experimentar a descoberta do conhecimento.

Maria do Céu Roldão apresenta-nos assim a gestão do currículo num sistema educativo centrado nas escolas:

Quadro I - Gestão curricular e sistema educativo

	Currículo	Escola	Professores
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NA ESCOLA	Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + Currículo de cada escola (<i>projeto curricular</i> , integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional). Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens. Avaliação por referência a: a) Avaliações nacionais externas; b) Avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.	Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis). Organização funcional (em modalidades várias). Campos de iniciativa e decisão próprios. Prestação de contas perante a comunidade e a administração	Atividade regulada pelos objetivos e metas curriculares da escola. Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e coletivo. Práticas colaborativas entre pares.

Fonte: Roldão, 1999, p.35

Pela análise do quadro, a verdadeira gestão curricular existe dentro da autonomia de cada escola, com decisões próprias, que levam à prestação de contas à comunidade educativa. Esta gestão do currículo nacional e local, alargado ao maior número de aprendizagem e avaliado externa e internamente só é conseguido através do trabalho colaborativo dos docentes, que tomam as suas decisões dentro do desenvolvimento de objetivos e metas de escola bem definidas.

4.2 - O alargamento da oferta educativa

Conscientes de que muitos alunos não conseguem ultrapassar as dificuldades de ordem variada que todos nós já detetámos num ou outro caso, conscientes de que estes alunos se desmotivam perante as ofertas tradicionais de ensino a nível de escolaridade obrigatória, atingindo idades de frequência para além da considerada no quadro legal em vigor, optando mesmo pelo abandono escolar, as escolas devem aproveitar outras ofertas de ensino e fornecerem aos alunos um novo olhar sobre a escola, nomeadamente cursos com uma variância profissional.

Se o currículo resulta da necessidade de responder a uma necessidade social, com aprendizagens socialmente necessárias para um determinado grupo, no sentido da integração na sociedade (Roldão, 2000) os Percursos Curriculares Alternativos, os Cursos de Educação e Formação de Jovens, os Programas de Integração e Educação em Formação, os Cursos Profissionais, cuja formação privilegia uma estrutura acentuadamente profissionalizante, que integra as componentes de formação sócio-cultural, científica, tecnológica, prática em contexto de trabalho, podendo integrar um estágio complementar pós formação, constituem-se como uma solução fugaz para muitos dos nossos alunos.

Em consonância com esta perspectiva, o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, sublinha a necessidade de se implementarem percursos

curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão.

Acresce ainda que, de acordo com o disposto no referido normativo, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projeto educativo, conceber, propôr e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadrada por diplomas próprios.

Com o Despacho Normativo n.º 1/2006 é permitida a constituição de turmas de Percursos Curriculares Alternativos. Estes percursos são uma oferta educativa dirigida a alunos matriculados no ensino básico que, de acordo com o ponto 2, do referido Despacho, apresentem insucesso escolar repetido, existência de problemas de integração, ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar e/ou registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem.

A matriz curricular destes cursos deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para cada ciclo de ensino, nomeadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, acrescida de uma formação artística ou profissionalizante.

As turmas com Percursos Curriculares Alternativos são constituídas por grupos específicos de alunos, de 10 a 15, de modo a promover um processo de aprendizagem mais individualizado. Estas turmas podem ser frequentadas por alunos até aos 15 anos de idade. Após os 15 anos os alunos poderão integrar Cursos de Educação e Formação.

Os Cursos de Educação e Formação de Jovens foram criados com o Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho. De acordo com o ponto 2, do citado despacho, estes cursos

destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono ou em abandono antes da conclusão do 12.º ano, ou para aqueles que concluíram os 12 anos de escolaridade mas, como não possuem uma qualificação profissional, pretendem obtê-la para ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com o preâmbulo, estes cursos *surgiram com o objetivo de diminuir o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional.* Por outro lado, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano surgiu a necessidade de criar uma oferta formativa que constitua *uma modalidade de formação e qualificação diversificada, flexível e prospetivada, com o objetivo de assegurar a continuidade da formação garantindo a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação.*

De acordo com o ponto 5 deste despacho estes cursos permitem obter:

- Uma qualificação de nível 1 ou 2 e equivalência ao 6.º ou 9.º ano de escolaridade, a jovens que não tenham concluído o 9.º ano de escolaridade ou se encontrem em risco de não o concluir — tipologias 1, 2 e 3;
- Uma qualificação de nível 2, com a possibilidade de certificação e creditação da formação obtida para prosseguimento de estudos em percursos de nível secundário, a jovens que, possuindo o 9.º ano de escolaridade ou com frequência do secundário ou equivalente, sem o concluir, estando em risco de saída escolar precoce e de inserção desqualificada no mercado de trabalho — tipologia 4;
- Uma qualificação de nível 3 e equivalência ao 12.º ano de escolaridade — tipologias 5 e 6 — a jovens que pretendam uma qualificação profissional para entrar no mundo do trabalho.

A formação destes cursos privilegia uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante que integra as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho. Esta modalidade de formação pode, ainda, integrar um estágio complementar pós-formação com a duração máxima de 6 meses. Estes cursos conferem, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo, uma dupla certificação escolar e/ou profissional.

Uma outra modalidade de oferta educativa é o Programa Integrado de Educação e Formação, designado por PIEF. Foi criado pelo despacho conjunto n.º 882/99 e revisto e reformulado pelo Despacho Conjunto n.º 948/2003. A Portaria n.º 272/2012, de 12 de Setembro atualiza o modo de funcionamento e financiamento do programa, o qual refere na sua introdução que embora na sua génese tenha surgido como medida educativa e formativa, num contexto de combate à exploração do trabalho infantil, tem-se constituído como medida de combate ao abandono escolar precoce, numa lógica de promoção da inclusão e cidadania das crianças e jovens.

Com efeito, além dessa componente educativa e formativa, *promove o desenvolvimento de competências para a cidadania e atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade, com finalidade de promover a sua integração social das crianças e jovens.*

No âmbito da estratégia de manutenção de políticas ativas de promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, mobiliza respostas e parcerias que foram reconhecidas pela sua eficácia, nacional e internacionalmente, no cumprimento do objetivo do combate ao abandono e ao insucesso escolar. Ressalve-se que de acordo com esta portaria, este curso está em linha com o definido no Relatório da União Europeia (combater o abandono escolar precoce) e da Estratégia Europa 2020 (redução da taxa de abandono escolar), da qual faz parte o Programa Educação 2015.

De acordo com o ponto 4, do Despacho Conjunto n.º 948/2003, referido em cima, o PIEF concretiza-se, relativamente a cada menor, mediante a elaboração de um Plano de Educação e Formação (PEF) com subordinação aos seguintes princípios:

- **Individualização**, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em diagnóstico inicial;
- **Acessibilidade**, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano letivo;
- **Flexibilidade**, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extraescolar, nomeadamente em ações suscetíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;
- **Continuidade**, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de atividades de desenvolvimento de competências, designadamente de caráter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.º ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;
- **Faseamento da execução**, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;
- **Celeridade**, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, respetivamente;
- **Atualização**, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de atividades de orientação escolar e profissional.

Este Programa conta com o acompanhamento de um Técnico de Intervenção Local. Assim, de acordo com o ponto 2, da Norma XVII, da Portaria n.º 272/2012, de 4 de setembro, cada grupo turma beneficiará do acompanhamento de um técnico, desde que tenham o mesmo local de funcionamento.

De acordo com o ponto 4, da citada Norma e Portaria, compete ao Técnico de Intervenção Local,

- Promover a implementação de processos de monitorização da execução das ações;
- Implementar a recolha e difusão de informação necessária à boa execução do projeto;
- Apoiar os processos necessários a uma adequada interlocução com a gestão do Programa;
- Dinamizar processos de mediação com os interlocutores considerados necessários à concretização dos objetivos do projeto;

- Elaborar diagnóstico sociofamiliar e proposta de intervenção e encaminhamento das situações sinalizadas de jovens em risco de exclusão social em que esteja em causa o seu direito à educação, identificando as necessidades do jovem, nomeadamente ao nível da educação, as competências parentais e os fatores familiares e ecológicos;
- Participar no processo de integração e acompanhar permanentemente os alunos dos grupos/turma PIEF, ao nível individual, social e familiar, através de uma intervenção integrada com os parceiros das redes locais que apoiem e acompanhem os jovens e suas famílias, promovendo a inclusão na comunidade escolar e na comunidade local, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com os interlocutores identificados da rede PIEF;
- Participar no processo de registo e monitorização da intervenção realizada.

Os cursos PIEF, são assim considerados cursos em última linha; no entanto com todo um trabalho de rede com os diferentes parceiros locais e sociais têm contribuído bastante na erradicação do mais complexo abandono escolar.

Mas se a escola quer o sucesso dos seus alunos tem que contribuir para a escolarização também dos seus primeiros educadores, as suas famílias. Tanto a família, quanto a escola desejam a mesma coisa, preparar as crianças para o mundo. Existem benefícios para os alunos/crianças quando os pais se interessam pela escolaridade dos seus filhos, eles têm uma maior motivação e como tal desenvolvem atitudes positivas relativas à aprendizagem, dando origem ao sucesso escolar e pessoal. Pais que valorizam e ajudam a desenvolver competências dos filhos proporcionam um ambiente familiar saudável e as crianças expressam-se de forma criativa e demonstram vontade de fazer cada vez melhor e aprender novos saberes.

Assim, a escola deve oferecer os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Os Cursos de Educação e Formação para adultos destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, não qualificados ou sem qualificação adequada, para efeitos de inserção, reinserção e progressão no mercado de trabalho e que não tenham concluído o ensino básico ou o secundário.

Os cursos EFA organizam-se numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção socioprofissional e de progressão na qualificação. Concretizam-se em percursos flexíveis de formação quando definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal.

Os cursos EFA desenvolvem-se em percursos de dupla certificação, que integram uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas e têm por base um modelo de formação estruturado a partir dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. Estes cursos

conferem, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo, uma dupla certificação escolar e/ou profissional.

Uma outra oferta imprescindível nas escolas em estudo é o “Português para todos”, para os pais, e as aulas de Língua Portuguesa não materna, para os filhos.

As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, resultado de movimentos migratórios, colocam às escolas constantes desafios que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um fator de coesão e de integração. A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas inovadoras e adequadas para a aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.

Numa sociedade multicultural como a nossa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos em contexto de diversidade e pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental na construção de projetos curriculares adequados a contextos de diversidade cultural e que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Os projetos curriculares deverão conter orientações específicas sobre a planificação do ensino e aprendizagem de Português língua não materna, bem como estratégias e materiais. A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o fator essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.

Mas a escola é, também, o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional dos pais das crianças e jovens recém-chegados. O ensino da Língua Portuguesa, para estes pais, é fundamental para a sua integração na sociedade, no sector profissional e, sem margem de dúvida, no apoio e acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos.

De acordo com o Instituto de Educação e Formação Profissional, o Programa Português para Todos (PPT) visa facultar à população imigrante, residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma situação, devidamente, regularizada de estadia, permanência ou residência, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração, através de um conjunto de ações de formação em língua portuguesa.

São destinatários das ações de formação a desenvolver no âmbito deste Programa, os cidadãos imigrantes adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, ativos empregados ou desempregados e com situação regularizada em Portugal. A certificação obtida será o Certificado de Utilizador Elementar de Português Língua Estrangeira (obtido na sequência da conclusão com aproveitamento do percurso formativo A - este certificado garante a dispensa da realização da prova de nacionalidade), ou o Certificado de Português para Fins Específicos (obtido na sequência da conclusão de um percurso de Português Técnico).

Na caminhada para o sucesso escolar, a escola tem assim o dever de ir ao encontro dos seus discentes e de toda a comunidade envolvente, de um modo especial os seus encarregados de educação. Podemos concluir que o projeto *Português para todos* é um projeto da promoção da competência linguística do país de acolhimento, mas é também, e principalmente, um projeto de inclusão social. É um projeto pioneiro com uma dupla vertente de experimentação pedagógica e de prática de cidadania ativa, através do reconhecimento das culturas e saberes dos aprendentes. Pode, deste modo, ser considerado um projeto de futuro porque assume a diversidade e o diálogo intercultural como modos naturais e desejáveis da comunicação entre os povos. Pressupõe uma filosofia construtivista da aprendizagem, valoriza a diferenciação pedagógica, apela a uma aprendizagem colaborativa que valoriza a heterogeneidade e mobiliza os saberes dos aprendentes através de uma linguagem multicultural significativa para uma aprendizagem coerente, decisiva e de inclusão.

4.3 - O Programa Mais Sucesso Escolar

Também com o objetivo de melhorar os resultados escolares do ensino básico, reduzir as taxas de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos, o Ministério da Educação lançou, em 2009, um programa de apoio ao desenvolvimento de projetos de escola, nomeadamente os Projetos Turma Mais, Fénix e Híbridos.

Os projetos Turma Mais e Fénix, são projetos de inovação, sucesso e referência que foram criados e implementados pela Escola Rainha Santa Isabel – Estremoz (Turma Mais) e Agrupamento de Escolas de Beiriz – Póvoa do Varzim (Fénix), respetivamente. Os projetos Híbridos são projetos de escola com modelos próprios.

Dois elementos da Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz e a Universidade de Évora fazem o acompanhamento científico e pedagógico dos projetos Turma Mais, sendo a coordenação e acompanhamento do Projeto Fénix assegurado por um elemento do Agrupamento de Escolas de Beiriz – Póvoa do Varzim e pela Universidade Católica do Porto. Os projetos Híbridos são acompanhados pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

De acordo com Matias Alves, responsável pelo acompanhamento do Projeto Fénix, em <http://campoaberto.files.wordpress.com/2010/06/seminario-projecto-fenix-set-2009.pdf> a *Universidade*

funciona como uma entidade externa por ter outra visão sobre a escola e sobre as práticas, o que credibiliza os projetos, dando segurança às escolas e às comunidades.

Referindo-nos à origem dos projetos, e de acordo com Teodolinda Cruz, da Escola Secundária Rainha Santa Isabel, de Estremoz, num encontro formativo, direcionado a diretores de escolas, realizado em Almodôvar, em Setembro de 2009, a Turma Mais surgiu com o propósito de conseguir a plena integração e a sobrevivência escolar de todos os alunos. Os resultados têm mostrado que se trata de uma caminhada difícil, mas possível de alcançar

Podemos ler na página *web* da Direção Geral de Educação que,

no plano organizativo pedagógico, a «Turma Mais» é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade. Nesta espécie de 'plataforma giratória' cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos

(<http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>).

Teodolinda Cruz, no encontro formativo supracitado, explicou o funcionamento do projeto.

O projeto consistiu em criar uma turma a mais, por onde circulassem todos os alunos, ao longo do ano letivo, de acordo com uma sequência previamente estabelecida. Vazia na primeira semana de aulas de cada ano letivo, essa turma, denominada como Turma Mais, vai sendo preenchida pelos alunos das restantes turmas do mesmo ano de escolaridade, organizados de acordo com o seu nível de conhecimentos, durante seis semanas consecutivas.

Assim, nas primeiras seis semanas do 1.º período, são os alunos de nível 5 que vão para a Turma Mais, com dois objetivos. *Primeiro, para criar expectativas positivas relativamente à Turma Mais; segundo, para dar hipóteses aos alunos com melhores níveis de desempenho de avançarem ao seu ritmo, atingindo patamares de excelência.* Enquanto os melhores alunos estão ausentes das turmas de origem, os professores têm a possibilidade de aprofundar o conhecimento dos alunos médios e com dificuldades, que têm mais hipóteses de se exprimirem e de acompanharem a matéria ao seu ritmo. Através desse conhecimento mais aprofundado dos alunos, os professores ficam em condições de identificar aqueles que poderão beneficiar de um reforço nas aprendizagens na segunda metade do 1.º período.

A meio do 1.º período, os alunos de nível 5 regressam às suas turmas de origem e, nas próximas seis semanas, são os estudantes que apresentam maiores dificuldades que são convidados a frequentar a Turma Mais. Neste caso, a intenção é que estes alunos *cheguem a Dezembro com menos negativas e, se*

as tiverem, com negativas mais altas, mais facilmente recuperáveis, que não os façam perder as expectativas que tinham no início do ano.

Na primeira metade do 2.º período, são os alunos de nível 4 que vão para a Turma Mais, enquanto nas turmas de origem permanecem os estudantes com um melhor desempenho e os com maiores dificuldades. De acordo com a coordenadora do projeto, é uma boa oportunidade para promover a interajuda e a solidariedade social. *Podem-se formar grupos de trabalho tutorados pelos melhores alunos. Os alunos com maiores dificuldades frequentemente percebem melhor as matérias explicadas pelos seus pares, que têm uma linguagem mais próxima. Quanto aos alunos de nível 5, apropriam-se melhor dos conhecimentos ao terem de os transmitir e explicar.*

Os alunos de nível 4 a frequentar a Turma Mais são desafiados a ir mais além, desenvolvendo hábitos de estudo. Após o regresso destes alunos às turmas de origem, é a vez de os estudantes de nível 3 frequentarem a Turma Mais. *Estes alunos, que não dão problemas de especial, muitas vezes ficam esquecidos. Mas, se forem estimulados, podem recuperar de eventuais negativas e subir dos níveis médios para níveis mais altos.*

No 3.º período, são os alunos em risco de retenção que são convidados a ir para a Turma Mais, até ao final do ano letivo, desde que cumpram um requisito: têm de estar interessados em progredir. *Neste último período, joga-se o tudo por tudo, e todos o sabem – os alunos, os pais e os professores. Como, através desta metodologia, as negativas destes alunos não são tão baixas, há mais possibilidades de recuperação dos resultados escolares.*

Quanto ao projeto Fénix, a Direção Geral de Educação diz-nos que,

o projeto Fénix assenta num modelo organizacional de escola que pretende dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. De uma forma sucinta, este modelo consiste no princípio da flexibilidade, com a criação de Turmas Fénix (onde são integrados alunos com desempenhos inferiores a 3 nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) e Turmas Não Fénix (onde são integrados alunos com desempenhos médios, bons e muito bons) em cada ano de escolaridade
(<http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111&ppid=108>).

O Projeto Fénix surgiu para prevenir e combater o insucesso escolar no ensino básico, através de um maior apoio aos alunos com mais dificuldades, em cada ano de escolaridade, com reforço do trabalho nas disciplinas essenciais, como Língua Portuguesa, Matemática e outras que apresentem taxas baixas de sucesso.

A base do projeto Fénix é o saber que não é possível ensinar os alunos como se todos fossem um só. Se queremos resultados não podemos dar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo, ficando

indiferentes às diferenças. Daí a tecnologia Fénix, os grupos flexíveis de alunos, a mobilidade, a resposta diversificada, a pedagogia diferenciada.

A operacionalização do Projeto Fénix prevê a criação de turmas Fénix, designadas por ninhos, em cada ano de escolaridade contratualizado, que integram alunos que necessitam de apoio ou tempo para atingirem as competências esperadas para o seu ano de escolaridade.

O Ninho é uma solução organizacional temporária e rotativa e não sobrecarrega o tempo letivo dos alunos dado que funcionam em simultâneo com as turmas/disciplinas de origem. Dada a flexibilidade do Projeto, a qualquer momento um dos Ninhos poderá passar a Ninho de Desenvolvimento, recebendo os alunos com melhor rendimento das disciplinas intervencionadas. Esta dinâmica dá assim resposta a muitas das angústias dos docentes, relacionadas com a incapacidade de atender ao amplo leque de especificidades dos alunos, normalmente incluídos em turmas alargadas.

No que concerne aos projetos híbridos é impossível descrever o seu funcionamento dado que procuram, a partir da sua experiência e da sua cultura escolar, dar resposta ao desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos seus alunos, através de desenhos organizacionais próprios.

No entanto, na página *web* da Direção Geral de Educação salienta-se que,

de uma forma geral, as escolas apoiam grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, através de mudanças nas práticas letivas, promotoras de uma atividade mais intensa dos alunos e de processos de comunicação na sala de aula mais diversificados. Em muitas situações é promovido um ensino mais individualizado, permitindo a recuperação de aprendizagens. Promovem, além disso, práticas de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente, nas disciplinas intervencionadas em cada escola, bem como nas dinâmicas do conselho de docentes/turma.
(<http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=112&ppid=108>)

Estes três Projetos – Turma Mais, Fénix e Híbridos têm obtido bons resultados, como descreve o relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar 2010/2011, consultado em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=201>. De acordo com este relatório refira-se que a permanência das escolas nos projetos está dependente do cumprimento anual de uma taxa crescente de sucesso escolar. Mas estes resultados devem-se principalmente a um conjunto de fatores que lhe estão intrínsecos: a constituição das turmas, a afetação de recursos humanos, a afetação de recursos físicos (salas de aulas), a gestão e definição de um currículo essencial e viável, o trabalho de equipa, cooperativo e colaborativo, uma monitorização permanente da evolução dos alunos, a gestão de planos curriculares e a definição de estratégias de ensino – aprendizagem adequadas, a monitorização e acompanhamento dos fatores exógenos à escola capazes de influenciar o desempenho escolar, bem como a existência de lideranças pedagógicas fortes.

4.4 - As lideranças de topo e intermédias

Estudos recentes elaborados em diferentes países mostram que as lideranças têm efeito muito significativo nas aprendizagens e no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos, mas também na qualidade das organizações educativas pelo que das suas práticas depende a eficácia da escola.

Começando por definir liderança muitas são noções que encontramos.

De acordo com Bass (1990) *existem quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que tentaram definir o conceito* (cit. por Rego, 1998, p. 21).

Dependendo da perspetiva, do envolvimento e contexto a liderança assume assim vários significados. Um dos mais simples considera-a como *um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigida para a condução e orientação das atividades dos outros membros, com o objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo* (Syroit, cit. por Rego, 1998, p. 23). Uma outra diz que *é o processo de influenciar as atividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação* (Hersey & Bllanchard, cit. por Rego, 1998, p. 23). Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos colaboradores e de outras variáveis situacionais.

Segundo Rego *liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois polos: líderes e seguidores. Sem um deles não há circulação de energia, ou seja, não há liderança* (1998, p. 15).

A definição de Yukl (1994) articula todas as já descritas e complementa-as quando considera liderança como,

um processo de influência que afeta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objetivos para a organização ou grupo, a organização das atividades para o alcance dos objetivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objetivos, a manutenção das relações de cooperação e do espírito de equipa e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização (cit. por Rego, 1998, p. 23).

Reportando-nos às organizações educativas temos que salientar o papel do diretor. De acordo com o Decreto-Lei 75/2008, *o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial* (art.º 18.º). Esta definição dá assim ao diretor a função de gestor e a função de líder.

Fonseca afirma, no entanto, da necessidade de nas escolas a ênfase passar a ser colocada na liderança em vez da gestão, quando indica que *o gestor tem mais a ver com o controlo através do orçamento, da planificação e de outros instrumentos, ao passo que o líder deve sobretudo estabelecer metas de futuro, alinhar compromissos, promover e orientar mudanças* (2000, p. 47).

Por outro lado, no quadro da procura plena da autonomia das organizações, da descentralização, é reforçada a necessidade de verdadeiras lideranças dentro da organização escolar.

A este respeito, Rocha faz notar que *estudos recentes asseguram que se tem de repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas. Exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar também ele renovado* (2000, p. 115).

Nesta linha de pensamento Barroso acrescenta que *se a autonomia exige participação ela exige, também, o desenvolvimento do sentido de gestão na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga* (2000, p. 197).

O diretor, como líder de topo da organização escolar, tem que conhecer o ethos da sua escola, a sua cultura, para ir ao encontro das verdadeiras necessidades e aspirações dos alunos, professores e restante comunidade, para, em sintonia, delinear condutas capazes de levarem à satisfação dos seus membros, de forma a conduzirem todo um processo que finalize no sucesso escolar.

Numa primeira instância deve perceber quais os pontos fortes e fracos da organização, os valores a ela subjacentes, os significados nela inculcados. Para ter consciência deste modo de vivência da organização muito contribui a avaliação organizacional interna e externa. No entanto somos de opinião de que esta avaliação deve ser complementada com o contacto e comunicação direta com os membros da organização: sair do gabinete, percorrer as instalações, observar, ouvir, falar com os alunos, professores, pessoal não docente, pais, para que seja possível determinar o que estão a fazer, o que valorizam, quais as suas satisfações, as suas fontes de orgulho e de preocupação. O conhecimento do que vai no íntimo de cada aluno, das suas aspirações, desejos, a sua identidade, das razões que levam ao insucesso é um passo fundamental para a implementação dos planos de melhoria. Para tal o diretor tem que ouvir os discentes e quem lida diretamente com eles, quem os escuta, quem os ouve, quem os diagnostica, quem os instrui, quem os educa – os seus professores, os seus diretores de turma, os seus encarregados de educação.

Assim, em conjunto, analisam a realidade da organização, os seus problemas e, tendo em conta as capacidades, competências, fragilidades e dificuldades de cada um, traçam objetivos, definem metas, criam o projeto. E, sendo o grande objetivo de qualquer organização educativa proporcionar a todos os alunos o sucesso escolar, têm que delinear caminhos a seguir, concretizarem a ação de forma a transformarem o problema em produto final, ou seja, o insucesso em sucesso.

Para tal, o diretor tem que incentivar a colaboração dos elementos que coabitam na organização, levar à sua pertença, ao contentamento e motivação. Acreditamos que se os alunos encontrarem na escola a resposta para as suas aspirações sociais e profissionais as retenções e o abandono escolar diminuem. Por sua vez os professores sentem-se realizados profissionalmente.

Quando o líder de topo pronuncia “a minha visão”, “os meus professores”, “a minha escola” está a utilizar alegações de propriedade e atitudes que sugerem uma posse da escola mais pessoal do que coletiva, imposta e não ganha, hierárquica e não democrática. Com estas visões depressa os professores aprendem a silenciar a sua voz. A gestão transforma-se em manipulação, a colaboração em cooptação (Fullan, 2001). Desta forma o diretor perde a oportunidade de perceber que poderia estar errado, que poderia aprender também com algumas perspetivas dos professores e restantes colaboradores, pois na aliança de dois polos existe dualidade de aprendizagens, as duas partes tanto aprendem como ensinam.

Mas uma organização educacional não é um sistema fechado. Uma organização educacional é um meio de interações internas e externas, pelo que um bom contacto da escola com o meio é fundamental. E, se a escola é o reflexo do meio em que se insere, o diretor deverá ter um bom contacto com o mesmo. Se existir empatia entre o líder e o meio, se ele for também o líder local, facilmente vai encontrar novas parcerias para, de uma forma mais consistente, desenvolver o projeto que gere, da escola que lidera; facilmente encontra os ingredientes para a implementação de novos cursos (formação em contexto de trabalho) que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos que frequentam a escola e dos que se encontram em abandono escolar – arranja forma de promover o sucesso educativo.

Para tudo isto o diretor precisa de exprimir o que valoriza; após escutar a sua voz interna e refletir sobre a sinceridade daquilo em que acredita, precisa de o comunicar e demonstrar. A comunicação e a demonstração daquilo que defende são bem mais concretizadas através do comportamento e do exemplo, através daquilo que faz e é no dia a dia. Desta forma deve ter atitudes contagiantes pois, se por um lado deve ter o cuidado para não espalhar a escola segundo a sua perspetiva pessoal, por outro não a deve esconder, deve expor as suas ideias. Aquilo que faz, aquilo a que presta atenção, que aprecia, que fala, que escreve, a sua autenticidade é importante para a formação e reforma cultural da escola, é importante para a sensibilização dos seus colaboradores e parceiros.

Conscientes de que qualquer mudança gera resistência tem, o diretor, que se mostrar vulnerável e procurar formas de envolver os reticentes e os adversários e não apenas os que o apoiam.

E se o objetivo é promover o sucesso escolar, criar novas ofertas, novos cursos, mudar a cultura de escola, o que implica mudança de hábitos dos colaboradores, deve o diretor alargar a responsabilidade de liderança. A liderança pode assumir muitas formas e níveis de magnitude. Quando se estabelecem as ligações certas pode conseguir-se uma poderosa libertação de energia. Assim o diretor, enquanto líder de topo, tem que conhecer as pessoas que estão à sua volta, na pessoa em si, nas suas capacidades e aptidões, nos seus comportamentos, para de uma forma equitativa os coresponsabilizar, lhes delegar competências, permitir que sintam e se consciencializem que gerem e lideram uma parte da organização escolar.

É neste prisma que surgem as lideranças intermédias tão ou mais importantes que as lideranças de topo.

Sanches dá-nos esta outra perspetiva de liderança na escola atual, que alia liderança a colegialidade, e diz que *é natural que ocorra um fenómeno de descentralização interna da liderança que passa a exercer-se e a manifestar-se em formas dispersas, originando-se, assim, múltiplas lideranças, as quais, longe de serem concorrentes, deverão funcionar em complementariedade* (2000, p. 47).

A escola de hoje deve ser assim, de acordo com Oliveira,

uma escola que se organiza à volta de projetos e programas educativos e formativos, que privilegia uma dimensão de liderança colegial, que toma em suas mãos o apoio, acompanhamento e formação dos seus agentes educativos, bem como a regulação e avaliação dos projetos que concebe e executa e o desempenho profissional dos atores sociais que participam na construção do seu projeto educativo (2000, p. 50).

É nesta escola que encontramos múltiplas estruturas, projetos, equipas, coordenadas por colaboradores da organização que, desta forma, partilham a liderança com líder de topo. Destacamos algumas lideranças intermédias, nomeadamente a coordenação de departamentos curriculares, de grupos disciplinares, de diretores de turma, de ano e/ou de ciclo, a coordenação de estabelecimentos, coordenação de projetos, coordenação de oferta educativa, coordenação dos assistentes, e entre outras possíveis, a coordenação dos assistentes operacionais. Caracterizar estas lideranças intermédias é repetir, em muitos aspetos, a já feita para o líder de topo, para o diretor. Ao falarmos destas estruturas falamos de pessoas com identidades próprias, ambições, objetivos, aptidões, competências que necessitam de se sentir bem dentro da organização, que precisam de sentir-se como parte da organização. Para tal devem fazer parte integrante de todo o projeto da organização, desde a sua conceptualização, concretização, monitorização e avaliação. E quanto mais próximo estamos destas pessoas mais as conhecemos, desenvolvem-se laços, criam-se ligações colegiais de colaboração entre os pares, contagiando-se mutuamente. Se o professor é quem melhor conhece os alunos e é o seu líder pela criatividade, perspicácia, postura, colaboração, os alunos incutem essas características e aplicam-nas entre si. Se o diretor de turma ouve e compreende as problemáticas dos alunos e respetivas famílias, se comunica com elas com o carisma da procura partilhada de soluções, os pais e encarregados de educação compreendem melhor o papel da escola.

Não nos podemos esquecer que se cada pessoa tem perceções diferentes, e sendo a perceção um processo pelo qual um indivíduo rejeita, escolhe, organiza e interpreta os estímulos que lhe chegam, com o fim de encontrar, para ele próprio, uma significação (Fullan, 2001), os indivíduos desenvolvem diferentes processos de aprendizagem, de compreensão dos comportamentos, de comunicação. Cada indivíduo reage a partir do que conhece melhor; a sua aprendizagem e experiência influenciam fortemente a sua perceção.

Os líderes intermédios, conhecedores da aprendizagem e conhecimento de cada indivíduo devem promover a aprendizagem de grupo, desenvolver competências para que as diferenças possam convergir para a sinergia positiva, ou seja, cada elemento possa aprender tirando o máximo de partido dos pontos fortes do outro.

É esta aprendizagem coletiva que leva à criação de uma cultura organizacional assente em valores sólidos, duradouros, resultantes de conjugação e articulação das diferentes lideranças intermédias que se querem ativas e criativas.

Philip Selznick (1957) remata esta linha de pensamento quando refere que,

a arte do líder criativo é a arte da construção de uma instituição, o ato de trabalhar os materiais humanos e tecnológicos para moldar uma organização que encara valores novos e duradouros... Institucionalizar é infundir com valores que ultrapassem os requisitos técnicos da tarefa em mãos... Sempre que os indivíduos se ligam emocionalmente a uma organização ou a uma dada forma de fazer as coisas, como pessoas e não como técnicos, o resultado é a estima e a valorização do próprio dispositivo em si. Do ponto de vista da pessoa que assume o compromisso, a organização passou de uma ferramenta dispensável para uma valorizada fonte de satisfação pessoal (cit. por Sergiovanni, 2004, p. 25).

4.5 - A escola reflexiva

O Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora menciona cinco significados para a palavra reflexão, que provém do termo latim reflectio. Pode-se tratar *da ação e do efeito de refletir ou de refletir-se, de um comentário ou pensamento mais profundo, da mudança de direção ou de sentido, da ponderação ou do desvio de direção que sofre um corpo ao embater noutro.* Para a filosofia, a reflexão é o *processo de meditar ou de considerar algo de forma profunda.*

A ideia de refletir e refletir-se já incute um pensamento de si próprio e do outro, sobressai a ideia de autoconhecimento, autocrítica, da meditação, que leva a mudanças significativas. Falar então de escola reflexiva é encará-la como uma organização que se pensa, se conhece, medita, critica, reflete e muda. Isabel Alarcão, no seu livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, dá-nos, no nosso ponto de vista, uma visão profícua de como pensar a escola e na escola, neste mundo global de multiplicidades de informação.

Com a profilação dos meios de comunicação sociais, com as mudanças sociais e culturais sentidas nas últimas décadas, o ser humano é recetor de uma infinidade de informação, de conhecimento que, não contextualizado à personalidade e realidade de cada indivíduo, podem tornar-se desconexados, desajustados, sem sentido.

Com esta panóplia de canais de informação e conhecimento *a escola não detém o monopólio do saber, o professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias..., o aluno também já não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos* (Alarcão, 2005, p.15).

Ao receber tanta informação o aluno tem de a descodificar, perceber, contextualizar, compreender e relacionar, para através do pensamento a tornar conhecimento. Se o aluno aprender a descortinar, a organizar a informação, a geri-la, transforma-a em conhecimento, em saber.

Alarcão diz-nos que

cada cidadão deve estar preparado para encontrar a informação necessária, para decidir sobre a sua relevância e para avaliar da sua fidedignidade. Sem o saber que lhe permite aceder à informação e ter um pensamento independente e crítico, ele pode ser manipulado e info-excluído (ibidem, p. 19).

Não estando o aluno alheio da sociedade, sendo parte integrante e contribuinte da mesma, este saber, esta aprendizagem ganha mais significado quando é partilhada, levando a uma cidadania participativa, assente *na compreensão, na capacidade de escutar, de observar e de pensar, bem como na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão (ibidem, p. 23).*

O professor tem aqui um papel fundamental, não podendo ser mais um simples transmissor de saber acumulado; ele tem que ensinar o aluno a pensar, tem que proporcionar que a sala de aula seja um local de processamento e produção de conhecimento, de circulação de informação de forma ativa e partilhada, onde haja o gosto pelo saber, pela criatividade, onde os alunos se questionem, definam os seus próprios objetivos e trabalhem para os conseguirem alcançar, desenvolvam pesquisas colaborativas, tornem-se comunidades de aprendizagem.

E se o professor serve de imagem para o aluno ele tem que dar o exemplo. Os alunos têm de ver as citadas premissas espelhadas no profissionalismo do docente. O professor tem que ser também ele reflexivo.

Alarcão acrescenta ainda que,

o grande desafio para o professor vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico. Mas cuidado! O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar (2005, p. 32).

Este binómio de aluno é reflexivo e professor reflexivo, leva a que a escola passe a ser também uma comunidade aprendente, uma escola reflexiva.

Alarcão define escola reflexiva como *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, cit. por Alarcão 2005, p. 37).*

É uma escola que permite pensar-se a si própria através da sua comunidade, cria momentos de reflexão individual e coletiva, favorece a formação profissional e integral, desenvolve uma cultura pensante, capaz de encontrar e seguir o caminho da motivação e realização pessoal.

Assim, se a escola precisa destes professores, os professores precisam da organização para atingirem os seus objetivos profissionais, a sua realização pessoal. O professor tem que encontrar na sua atividade profissional a sua gratificação interna e o propósito da sua vida (Day, 2004). Se o professor se sentir realizado ele acredita que vale a pena continuar, que vale a pena lutar, ele dá-se aos seus alunos; cria uma relação de amor, com confiança e respeito, que faz com que se sintam entusiasmados pela busca do saber. Desenvolve estratégias cada vez mais diversificadas, mais inovadoras, mais criativas, de modo a incutir nos alunos a paixão pelo ensino, pela descoberta do saber – ele ousa e sonha, ele faz ousar e sonhar.

Sentindo-se realizado, satisfeito com o seu trabalho e, conseqüentemente, consigo mesmo, sentindo liberdade, autonomia e responsabilidade no seu trabalho, sente, cada vez mais, a necessidade de melhorar a sua qualidade, vai à procura do seu desenvolvimento intelectual para satisfazer, eficazmente, as necessidades desta organização aprendente. Ele medita; ele reflete na, pela e sobre a ação; ele é um prático reflexivo (Schon, 1987).

Por sua vez a organização deve promover a aprendizagem de grupo, desenvolver competências de forma que as diferenças possam convergir para uma sinergia positiva, ou seja, cada elemento possa aprender tirando o máximo partido dos pontos fortes do outro. Os líderes têm aqui que ser os peritos de relações humanas, incrementar o sentido de reflexão – a escola reflexiva que funciona como comunidade autocrítica e aprendente.

O professor constrói a sua profissionalidade docente quanto mais agir em colaboração com os seus colegas de trabalho, agindo não isoladamente mas em cooperação com os pares. No entanto ele pensa sobre si próprio, sobre a sua acção, sobre a forma como encara a acção e a melhora. Mas também reflete no seu todo, na maneira como se vê enquanto elemento de uma comunidade educativa e com ela reflete e pensa esta grande organização que é a escola. Assim a escola pensa-se no seu projecto, na sua missão, nas suas metas e no modo como se organiza para as cumprir.

Alarcão diz-nos que,

a escola reflexiva tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com quem interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria (2003, p. 38).

Se a união faz a força, ditado popular do senso comum, é o conjugar das aprendizagens e reflexões dos

membros da organização educativa que leva ao desenvolvimento do seu projeto educativo. A comunidade educativa, nas suas estruturas organizacionais – conselho geral, conselho pedagógico, departamentos curriculares, direções de turma, conselhos de turma, e tantos outros organismos, devem tirar proveito do conhecimento, das competências uns dos outros para, de uma forma saudável, sem atritos, arranjam modos de atuação comum, uniformizarem procedimentos, proporcionarem aos alunos uma aprendizagem mais coerente, mais contextualizada e, ao mesmo tempo, mais flexível.

Reportando-nos ao pensamento de Fullan,

a valorização dos professores que procuram, constantemente, alargar o seu reportório e buscam oportunidades para apreender com os seus colegas é mais produtiva do que a defesa pública de um determinado programa ou método. Este tipo de valorização é global mas determinada e promoverá empenhamentos inclusivos, mais que a rejeição exclusiva dos docentes (2001, p.152).

Este trabalho de colegialidade, de reflexão conjunta, que resulta na compreensão e interpretação da organização permite a visão e sabedoria necessárias para mudar, positivamente, a qualidade do ensino.

4.6 - Monitorização de resultados

A palavra monitorização, muito associada a projetos, tem como sinónimos as palavras verificação, acompanhamento, controlo, supervisão, avaliação.

Regendo-se e movimentando-se a organização educativa por diversos projetos, dos quais salientamos o projeto educativo, o contrato de desenvolvimento de autonomia, no caso do agrupamento objeto deste estudo, ou o Programa de Educação 2015, a monitorização é o processo que permite acompanhar e controlar a sua concretização.

Se um projeto consiste na definição de objetivos, metas, com indicadores de medida e ações a desenvolver para a sua concretização, num determinado período de tempo, com delineação de recursos e previsão de orçamentação, a monitorização fornece, assim, informação sobre os progressos ou recuos que existem face aos objetivos e metas elaboradas, contribui com informação regular para melhorar o processo de planeamento e a eficácia das ações, verifica o cumprimento da planificação em termos temporais, aumenta os níveis de responsabilização prestando contas sobre a utilização de recursos e orçamento, ou seja capacita para a identificação dos pontos fortes e alerta para os pontos fracos e problemas existentes.

Esta monitorização deve assentar num sistema de registo de dados, quantitativo e qualitativo de forma a poder ser feita a comparação e correlação com os indicadores de medida pré-definidos. Constitui-se assim como um meio de avaliação, devendo, no nosso ponto de vista, ser feita pela

equipa de autoavaliação, e pela inspeção geral da educação e ciência nos diferentes programas que tem de acompanhamento às escolas.

Se por um lado levanta e sistematiza os dados quantitativos e qualitativos que evidenciam a necessidade de serem avaliados, por outro lado, fornecem a informação de base para ser prosseguida uma leitura e análise contextualizada do cumprimento das medidas e ações previstas como indicadores para a concretização das metas. Neste âmbito podem ser encontrados e explicados os desvios apurados e elaborado e desenvolvido um plano de melhoria, com redefinição de estratégias e ações capazes de obterem os resultados pretendidos.

Neste sentido esta monitorização, constituída como avaliação, deverá ser realizada de uma forma continuada, em paralelismo com a avaliação final de período dos alunos, constituindo-se, desta forma, os resultados escolares como a área mais premente a ser analisada, refletida e reajustada no caminho do sucesso escolar.

Isabel Alçada, enquanto ministra da educação, num seminário realizada na Maia, a 24 de janeiro de 2010, sobre a autonomia e liderança das escolas, salientou esta área como a prioritária afirmando que *os resultados de aprendizagem dos alunos são o essencial da atividade educativa* e acrescenta que *é indispensável criar mecanismos de monitorização na gestão da aprendizagem dos alunos. É preciso uma escola mais eficaz, com melhores resultados pedagógicos, sendo para isso necessário que se faça uma avaliação de todas as iniciativas e esforços realizados.*

Para Isabel Alçada, com mecanismos de monitorização será possível *estabelecer um nexo entre o esforço e a eficácia*, sendo necessário *emitir exemplos de trabalho produtivo*. Com esta monitorização, salientou, *será possível comparar o trabalho das escolas com contrato de autonomia com as outras, sendo certo de que tem de haver uma diferença assinalável.*

A utilização da monitorização é assumida assim como prestação de contas, permite a comparação entre escolas, mas, o mais importante é que é um processo de transparência e rigor na execução dos diferente projetos por que se rege a escola, permitindo atempadamente a identificação de desvios em relação ao definido numa fase inicial e, conseqüentemente, a replanificação dos mesmos para a consecução dos seus objetivos.

II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1– ENUNCIADO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A constante procura do sucesso escolar dos alunos tem sido objeto de prioridade educativa dos diferentes governos, mas é prioridade, em primeira mão dos principais agentes educativos, dos professores, das escolas enquanto organizações educativas incluídas numa comunidade.

O XVIII Governo constitucional lançou em 2010 o Programa Educação 2015 que visa, precisamente, a melhoria dos resultados escolares em provas nacionais, nomeadamente, os exames finais de Língua Portuguesa e Matemática; a diminuição das taxas de repetência nos vários anos de escolaridade, bem como das taxas de desistência escolar.

Consideramos que este Programa de Educação 2015, com metas bem definidas a atingir até 2015 pelas escolas, vem reforçar a pertinência de melhoria contínua a que estas devem ser objeto, melhoria contínua que já era procurada através da autoavaliação e avaliação externa.

A pertinência da sua aplicabilidade, diríamos quase a obrigatoriedade da sua aplicabilidade, levou-nos a este estudo, no qual assumimos como problema *“De que forma a autoavaliação e a avaliação externa contribuem para a concretização do Programa de Educação 2015?”*

2 - OPÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha de uma metodologia para um trabalho de investigação nem sempre é fácil.

Concordamos com as afirmações de Morais e Neves citando Shaffer e Serlin (2004).

As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas (2007, p. 7).

Podemos ter várias perspetivas da natureza de estudos qualitativos e quantitativos.

Bogdan e Biklen, citando Pasathas, dizem-nos que um estudo de natureza qualitativa *permite ao investigador questionar continuamente os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (1994, p. 51). Os mesmos autores referem ainda que os estudos qualitativos devem ser utilizados quando *as questões a investigar não se estabelecem mediante a*

operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (1994, p. 16).

Para Merriam (1998) são quatro as características chave que devem estar presentes nos estudos qualitativos. Nestes estudos o investigador está interessado em compreender quais os significados que os participantes atribuem ao fenómeno ou situação objeto de investigação. Assim procura *compreender os significados* que as pessoas constroem sobre o seu mundo e as experiências vividas, sendo o responsável pela *recolha e análise de dados*. Para recolher os dados *são feitas entrevistas, realizadas observações ou analisados documentos*. *O processo de condução da pesquisa é essencialmente indutivo*, isto é, o investigador recolhe e organiza os dados com o objetivo de construir conceitos, pressuposições ou teorias, ao invés de, dedutivamente, derivar hipóteses a serem testadas. A análise indutiva dos dados leva a identificação de padrões recorrentes, temas comuns e categorias.

Diferente dos métodos qualitativos, aparecem os métodos quantitativos que caracterizam-se pela aplicação de instrumentos estatísticos, tanto na recolha de dados como no seu tratamento. Segundo Richardson a metodologia quantitativa *carateriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informação, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio – padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.* (1999, p. 70).

Este autor acrescenta ainda que as metodologias quantitativas são importantes porque garantem a precisão dos resultados, evitam distorções de análise e interpretação, possibilitando uma imagem de segurança, ao invés das metodologias qualitativas que apresentam algum grau de subjetividade. A metodologia quantitativa é assim mais utilizada em estudos que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis e a relação de causalidade entre fenómenos.

A metodologia qualitativa é diferente da metodologia quantitativa, mas não se excluem, complementam-se. Moraes e Neves contrariam Shaffer e Serlin (2004), quando estes dizem que as duas formas de inquérito – quantitativa e qualitativa – *são frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional* e acrescentam que *reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas – qualitativas e quantitativas* (Moraes & Neves, 2007, p. 76).

Jick (1979) chama à combinação de métodos qualitativos e quantitativos de *triangulação*. Segundo este autor a triangulação pode estabelecer ligações entre os dados obtidos por diferentes fontes e torná-los mais compreensíveis, denominando-a de *triangulação sequenciada* quando os resultados de um método servem de base para o planeamento e aplicação do outro método. Deste modo um método faz a validação dos dados obtidos pelo método aplicado anteriormente.

Porque consideramos enriquecedora esta triangulação, iremos nesta investigação utilizar a metodologia qualitativa e quantitativa que inclui o inquérito por entrevista, o inquérito por questionário e consulta de diversos documentos do Agrupamento em estudo.

3– PLANO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 – Questão e objetivos de investigação

Para esta investigação constituiu-se como questão principal saber *de que forma a autoavaliação e a avaliação externa contribuem para a concretização do Programa de Educação 2015?*

Partindo desta questão chave definimos os objetivos que se seguem:

- Identificar a importância atribuída à avaliação externa de escolas,
- Elencar as mudanças organizacionais ocorridas com a avaliação externa;
- Identificar os aspetos em que a organização escolar melhorou após a avaliação externa;
- Conhecer a importância da autoavaliação no agrupamento;
- Identificar os processos formais e informais de autoavaliação utilizados no agrupamento;
- Identificar as áreas da organização escolar objeto de autoavaliação;
- Identificar os pontos em que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação;
- Conhecer a forma como as metas 2015 foram definidas pelo(a) diretor(a);
- Perceber o envolvimento da comunidade educativa na definição, operacionalização e avaliação das metas;
- Conhecer a forma como o agrupamento monitoriza os resultados e as metas 2015;
- Identificar oportunidades e constrangimentos na concretização das metas 2015;
- Perceber o impacto das metas na organização e gestão do agrupamento.

Estes objetivos permitiram focalizar o âmbito de estudo, designadamente, da recolha e da análise de dados e decidir os instrumentos a utilizar nessa recolha.

3.2 – Seleção do «caso»

Pretendemos nesta investigação realizar um estudo de um Agrupamento, assumindo algumas características de um estudo de caso. Coutinho e Chaves referem que *a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”* (2002, p. 223).

Para Yin um estudo de caso

é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo e indica-nos que o estudo de caso se adapta à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes (2001, p. 9).

Benbasat e Goldstein (1987) consideram que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação;
- O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
- Podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- Pesquisa envolvida com questões “como?” e “porquê?” ao contrário de “o quê?” e “quantos?”.

Na mesma linha de pensamento, Ponte (1994) salienta que um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social.

Coutinho e Chaves acrescentam mesmo *que um aluno, um professor, uma escola, um projeto curricular, a prática de um professor, o comportamento de um aluno, uma política educativa são alguns exemplos de variáveis educativas para as quais o estudo de caso é a metodologia que melhor se aplica (2002, p. 230).*

O nosso estudo incide assim sobre um Agrupamento de Escolas do Sul do País. Numa primeira fase começamos por selecionar o Agrupamento de Escolas onde a investigadora exercia funções, pela pertinência do estudo e dado esta estar implicada na concretização do Programa de Educação 2015 e fazer parte da equipa de autoavaliação do Agrupamento. A investigadora solicitou autorização, por escrito, à Diretora do Agrupamento e entregou-lhe o pré-projeto de investigação, tendo sido aprovado pela direção e conselho pedagógico.

No entanto surgiram alguns constrangimentos. Foram agendadas as entrevistas, por várias vezes, havendo sempre, em última hora, imprevistos que impediam a realização das mesmas.

Como o estudo prevê a realização de entrevistas aos elementos da direção, cujos dados servem de indicadores para a elaboração do inquérito por questionário, o cancelamento sucessivo das entrevistas inviabilizou a concretização do estudo nesse agrupamento.

Com este constrangimento sentimos a necessidade de selecionar outro Agrupamento de Escolas.

Dado o estudo ter como objetivo principal *saber de que forma a autoavaliação e a avaliação externa contribuem para a concretização do Programa de Educação 2015*, consideramos pertinente desenvolver o estudo num Agrupamento de Escola que já tivesse sido alvo de duas avaliações externas; uma no ano letivo 2005/2006 que resultou na celebração de um contrato de desenvolvimento e autonomia e outra no ano letivo de 2011/2012.

Pedimos nova autorização por escrito, com entrega do pré-projeto, tendo sido bem aceite pela direção e conselho pedagógico. A ata de aprovação do estudo de conselho pedagógico refere a importância do mesmo para o Agrupamento, servindo este como um complemento ao processo de autoavaliação.

No que concerne às entrevistas optamos por realizá-las a todos os elementos da direção, de ciclos de ensino diferenciados, de forma a complementarmos a informação pretendida. Esta informação, convertida em indicadores, contribuiu para a construção do inquérito por questionário.

3.3 – As técnicas de recolha de dados e seu tratamento

Na presente investigação recorreremos ao inquérito por questionário, aplicado a todos os docentes do agrupamento, da educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico, antecedidos de entrevistas exploratórias aos elementos da direção. São também fontes de dados diversos documentos da organização escolar, designadamente, o documento das metas estipuladas até 2015, os relatórios de avaliação externa e de autoavaliação, os planos de melhoria, o projeto educativo e os dois contratos de desenvolvimento e autonomia.

3.3.1 - As entrevistas

A escolha de qualquer técnica de recolha de dados depende particularmente da adequação ao problema da pesquisa.

As entrevistas têm sido o instrumento metodológico mais utilizado na investigação qualitativa e podem apresentar-se de diversas formas: entrevistas estruturadas, semi-estruturadas, abertas, entrevistas com grupos focais, história de vida e entrevistas projetivas.

De acordo com Boni e Quaresma (2005) fazemos uma breve caracterização das mesmas.

A *entrevista projetiva* é centrada em técnicas visuais, ou seja, o entrevistador utiliza com o entrevistado recursos visuais como cartões, fotos, filmes e outros objetos. Evita as respostas diretas sendo utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local.

A *entrevista história de vida* é considerada entrevista profunda onde o entrevistador interage constantemente com o entrevistado. Tem como principal objetivo retratar as experiências vivenciadas por pessoas, grupos ou organizações.

A *entrevista com grupos focais* é uma técnica de recolha de dados cujo principal objetivo é estimular os participantes a discutirem sobre um assunto de interesse comum; apresenta-se como um debate aberto, um diálogo sobre uma temática. Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que necessário tentando focalizar e aprofundar a discussão.

Nas *entrevistas estruturadas* as perguntas são previamente formuladas, de acordo com um número limitado de categorias, e tem-se o cuidado de não fugir a essas perguntas. O objetivo desta modalidade de entrevista é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas em que as diferenças devem estar entre as respostas dos entrevistados e não na formulação das questões.

A técnica de *entrevista aberta* tem como principal objetivo a exploração de questões ou formulação precisa dos conceitos relacionados. Nesta modalidade de entrevista o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discutir e dialogar sobre o mesmo. A entrevista aberta é utilizada quando o entrevistador deseja obter o maior número possível de informação sobre determinado tema e obter dados mais pormenorizados sobre o assunto em questão.

As *entrevistas semi-estruturadas* combinam perguntas abertas e fechadas onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto tendo em conta os objetivos da investigação. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas quase como se fosse uma conversa informal. Assim, deve ficar atento para orientar e dirigir, no momento oportuno, a discussão para o assunto que interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a repôr o contexto da entrevista, caso o entrevistado se tenha desviado do tema. Esta modalidade de entrevista favorece a interação entre o entrevistador e o entrevistado que, por sua vez, favorece as respostas espontâneas e uma maior abertura e proximidade que permitem que sejam focados assuntos mais complexos e delicados.

Dado o objetivo principal do nosso estudo optámos pelas entrevistas exploratórias na modalidade de entrevistas semi-estruturadas, permitindo assim mais flexibilidade para abordagem de todas as temáticas de modo a obter o maior número de informação pertinente e rigorosa.

Seguimos com precisão as etapas de preparação da entrevista referidas por Boni e Quaresma (2005), nomeadamente a planificação da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha dos entrevistados, que são pessoas que têm familiaridade com o tema pesquisado; a disponibilidade dos entrevistados em fornecer a entrevista que foi marcada com antecedência; as condições favoráveis que garantiram aos entrevistados a confidencialidade das suas identidades, bem como a elaboração do guião da entrevista (Apêndice A) .

Após a elaboração do guião de entrevista, tendo em conta o problema, os objetivos e a tipologia de análise da investigação, este foi enviado a dois especialistas da Universidade de Évora, para validação, tendo estes proposto algumas alterações pontuais. Feitas as alterações marcamos a data e local para a sua realização tendo estas ocorrido durante o mês de janeiro.

Antes da realização individual das entrevistas relembramos os objetivos da mesma, garantimos a confidencialidade dos dados e solicitamos autorização para a gravação audio das mesmas. Durante a realização das entrevistas tentamos criar um clima de colaboração e participação, afetuoso e informal, que permitiu a clarificação de alguns pontos menos explícitos. No final de cada entrevista agradecemos a simpatia, a colaboração e o sentido de rigor demonstrado em cada resposta dada.

As entrevistas foram transcritas na íntegra (Apêndice B) tendo, sido posteriormente enviadas aos entrevistados que puderam fazer alterações. No entanto estas basearam-se apenas na construção frásica e em algumas datas que na altura da entrevista não estavam bem precisas. O conteúdo das respostas das diferentes questões manteve-se nas quatro entrevistas.

3.3.2 – Tratamento das entrevistas

As entrevistas, após a transcrição e validação do conteúdo pelos entrevistados, foram tratadas através da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin a análise de conteúdo é *um conjunto de técnicas de análise das comunicações que apontam procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, para obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens* (2009, p. 44).

O mesmo autor acrescenta que tratar o material é codificá-lo. *A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, transformação essa que, por recorte, agregação e enumeração,*

permite atingir uma representação do conteúdo susceptível de esclarecer o analista das características do texto (Bardin, 2009, p.44).

Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Depois de uma primeira leitura das entrevistas procedeu-se à sua codificação, tendo por base as três temáticas que a incorporam: Avaliação Externa, Autoavaliação e Programa Educação 2015.

Esta análise proporcionou a constituição de conjuntos de elementos de significados mais próximos que possibilitaram a formação de categorias mais gerais do conteúdo. Este trabalho foi desenvolvido tendo sempre presente os temas e os objetivos definidos no guião da entrevista.

Após a constituição das categorias, a análise das entrevistas visou a deteção de unidades de texto significativo do contexto, que agrupámos em subcategorias, de acordo com os indicadores apresentados pelos entrevistados (Apêndices C e D).

3.3.3 – Inquérito por questionário

O inquérito por questionário surgiu após a análise de conteúdo das entrevistas exploratórias, as quais contribuíram para alargar o objeto de estudo e uma maior clarificação do quadro teórico, fornecendo as bases para a construção do questionário.

Para a elaboração do questionário elaboramos uma matriz (Apêndice E) com as dimensões a estudar, para cada uma das temáticas abordadas no estudo (Avaliação Externa, Autoavaliação e Programa Educação 2015) seguindo sempre os objetivos estipulados para o estudo. Para cada dimensão definimos os indicadores que resultaram das entrevistas exploratórias.

O inquérito por questionário é constituído por duas partes. A primeira parte contém questões relativas à caracterização pessoal e profissional dos inquiridos, a designar, a idade, o sexo, as habilitações literárias, anos de serviço e nível de ensino de lecionação. A segunda parte abrange, então, o conjunto de questões fechadas, com respostas que seguem uma escala tipo Likert, com afirmações organizadas por dimensões, que nos permitem recolher o grau de concordância ou discordância dos inquiridos face aos dados obtidos das entrevistas exploratórias, conforme se apresenta no Apêndice F.

Antes da aplicação do inquérito por questionário foi feito um teste a professores de outro agrupamento de escolas, com características idênticas ao agrupamento em estudo, com o objetivo de verificar a compreensão e a pertinência das afirmações. Resultante desse teste foram alteradas algumas afirmações e agregamos algumas subcategorias para diminuir o tamanho do questionário.

Feitas as alterações, os inquéritos por questionário foram enviados, via email, antecipadamente cedidos pelo diretor do agrupamento, a todos os docentes da educação pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico. O questionário foi antecedido da explicação dos objetivos do estudo, da solicitação de colaboração e garantia de confidencialidade.

Dado este estudo ter sido acarinhado, logo desde a sua apresentação, pela direção e conselho pedagógico, a maioria dos docentes reconheceram a sua importância e aderiram ao seu preenchimento.

3.3.4 – Tratamento do inquérito por questionário

O tratamento do inquérito por questionário, dado alguns constrangimentos de tempo e saúde não foi feito pelo programa SPSS mas sim pelo Excel com recurso a procedimentos de estatística (valores absolutos, relativos e médias).

3.3.5 – Análise documental

A análise dos documentos já citados, o projeto educativo, as Metas 2015, os relatórios das avaliações externas e autoavaliação, os planos de melhoria e os contratos de desenvolvimento e autonomia, revestiu-se de muita importância para o conhecimento mais aprofundado do agrupamento objeto de estudo, mais concretamente no respeitante à evolução dos resultados escolares e taxas de desistência, tal como protagonizado no Programa de Educação 2015.

3.4 – Validade interna, fiabilidade e validade externa

Segundo Carmo e Ferreira *a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade e pode ser assegurada verificando-se se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi corretamente feita* (1998, p. 218).

Nesta linha de pensamento a validade interna deste estudo assegura-se através de um quadro teórico de rigor conceptual e poder explicativo, da consistência entre os objetivos da investigação e a recolha de dados, assim como pelo confronto entre dados obtidos pelas duas modalidades metodológicas – qualitativa e quantitativa, ou seja, pela triangulação de dados.

No que concerne à fiabilidade, e de acordo com os mesmos autores,

pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados (Carmo & Ferreira, 1998, p.218).

Desta forma a fiabilidade é garantida também pela triangulação de dados, bem como pelas regras de análise, tratamento e interpretação de dados asseguradas por uma explicitação das fases da investigação.

Quanto à validade externa, os resultados desta investigação só serão válidos para o agrupamento de escolas objeto deste estudo. Tratando-se de um estudo tipo, estudo de caso, a generalização não faz qualquer tipo de sentido, devido à especificidade do “caso” ou pelo carácter irrepetível do mesmo (Coutinho & Chaves, 2002).

4- Caraterização do Agrupamento

4.1 – Caraterização da população alvo

O Agrupamento de escolas objeto deste estudo é constituído por 5 edifícios escolares, nomeadamente a escola sede (EB 2,3), duas EB1 e 2 Jardins de Infância.

Como consta no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, a população escolar é de 730 crianças e alunos dos quais 129 pertencem à educação pré – escolar, 235 ao 1.º ciclo, 140 ao 2.º ciclo e 162 ao 3º ciclo. São disponibilizadas ainda como ofertas formativas alternativas o curso de educação e formação de Serviço de Mesa e Bar, 1.º e 2.º anos, com 23 e 14 formandos respetivamente; o curso de educação e formação de adultos, de Operador de Manutenção Hoteleira, com 13 formandos e o curso de PIEF com 14 formandos. Cerca de 11% dos alunos são naturais de outros países, predominando os originários do Brasil, Roménia, Cabo Verde e Ucrânia.

Desempenham funções no Agrupamento 77 docentes dos quais 58% pertencem aos quadros e 42% são contratados, o que revela alguma instabilidade do corpo docente face à generalidade das escolas.

Quanto ao pessoal não docente, para além da psicóloga, afeta ao Serviço de Psicologia e Orientação para Todos, que desempenha funções a tempo inteiro junto de toda a comunidade escolar, existem 44 trabalhadores, dos quais oito asseguram os serviços administrativos.

Beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, 47% do total dos alunos, dos quais 68% estão abrangidos pelo escalão A e 32% pelo escalão B. Constata-se, igualmente, de acordo com relatório da avaliação externa, de 2011, que a percentagem dos alunos subsidiados com escalão A aproxima-se do dobro da média nacional.

4.2 – Resultados das Avaliações Externas

O Agrupamento objeto do estudo foi alvo de duas avaliações externas. A primeira ocorreu no ano letivo 2005/2006, tendo resultado na celebração de um contrato de desenvolvimento e autonomia, e a segunda desenvolveu-se no ano letivo de 2011/2012.

Dado o estudo pretender saber como a avaliação externa e autoavaliação contribuem para a implementação do Programa Educação 2015, que se baseia essencialmente, na melhoria dos resultados escolares e diminuição das taxas de abandono escolar, achamos pertinente apresentar aqui os dados dos resultados académicos, autoavaliação e pontos fracos e fortes apontados nos relatórios das duas avaliações externas, no sentido de verificarmos a sua evolução.

4.2.1 – Relatório da avaliação externa de 2005/2006

4.2.1.1 – Resultados académicos

O Agrupamento iniciou, nos dois últimos anos (2003/2004 e 2004/2005), o relançamento da ação educativa tendo organizado um bom conjunto de apoios académicos para vencer aprendizagens deficitárias e tutorias para alunos com distúrbios emocionais e dificuldades graves de integração. Foram criadas turmas de vias alternativas profissionalizantes para obtenção do diploma do ensino e organizados vários projetos cujo objetivo era o de mobilizar os alunos para outras atividades escolares e diversificar as suas experiências de aprendizagem. Os resultados destas iniciativas têm-se feito sentir na motivação dos alunos e na redução do abandono e na relativa melhoria dos níveis de sucesso ao nível do 2.º e 3.º ciclos. Todavia, as médias do sucesso em provas aferidas nacionais que permitem comparar a escola com outras em condições semelhantes, situam-se ainda abaixo da mediana e questionam os próprios critérios de avaliação interna. A média de classificação interna em Língua Portuguesa excede em 19% a média externa da escola obtida no exame nacional do 9.º ano em 2004/05, e, no mesmo ano, em Matemática a média interna excede em 37% a média externa obtida nas provas nacionais. Não estão disponíveis informações sobre os resultados dos alunos no 1.º ciclo. Os pais consideram a escola tranquila, sem problemas frequentes de violência e sentem-se integrados na resolução dos casos pontuais que surgem. De um modo geral, os alunos gostam da escola e sentem-se orgulhosos das suas colaborações.

4.2.1.2 – Autoavaliação

A autoavaliação foi iniciada recorrendo a diferentes modalidades de abordagens, existindo uma prática de discussão e reflexão sobre a vida da escola, como método para estabelecer novos procedimentos e introduzir mais qualidade, com principal destaque para as questões da aprendizagem, numa perspectiva de supervisão global dos percursos e dos resultados escolares. Neste sentido pode dizer-se que tem vindo a ser construída uma cultura de avaliação que, em passos sucessivos, se tem alargado a diferentes domínios da vida do agrupamento. É de referir, no entanto, que os dados que incorporam o sistema de informação de escola e que são utilizados nestas reflexões, são muito reduzidos e têm um tratamento muito simples, não permitindo um retrato muito completo nem um diagnóstico que, por si, possa conduzir a uma

alteração ou melhoria significativa das práticas de ensino. Na perspectiva de alargar sucessivamente o processo de auto conhecimento, e na sequência de outros inquéritos sobre a satisfação dos alunos, foi realizado recentemente um trabalho muito vasto com vista à recolha de dados relativos à satisfação dos vários grupos que compõem a comunidade educativa, relativamente aos vários equipamentos e espaços da escola. Os respetivos dados estão trabalhados, mas não houve ainda oportunidade para a sua divulgação e discussão.

4.2.1.3 – Pontos fortes e áreas de melhoria

O agrupamento apresenta vários pontos fortes de que se destacam:

- A supervisão global dos percursos e resultados escolares;
- A atenção aos alunos com repetências acumuladas e em risco de abandono;
- A organização dos diferentes tipos de apoios aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente e aos que têm dificuldades de aprendizagem;
- As iniciativas no campo das atividades de complemento educativo e de extensão de horário, nomeadamente no 1.º ciclo;
- A valorização das tradições e culturas populares;
- A boa relação entre as diferentes unidades do agrupamento e algumas das interações estabelecidas.

Constituem debilidades do agrupamento:

- As relações tensas que se vivem entre certos sectores e órgãos;
- A falta de consistência entre os objetivos curriculares e os critérios de avaliação das aprendizagens;
- A distância entre o planeamento das atividades educativas e a sua concretização;
- A diferença de condições de trabalho entre as diferentes unidades que integram o agrupamento;
- A mobilidade dos docentes;
- Uma organização pesada de regras e regulamentos;
- A pouca diversidade e quantidade de recursos, acessíveis ao maior número possível de alunos utilizadores;
- A falta de formação de professores centrada, predominantemente, nas questões práticas do ensino e das aprendizagens, de acordo com as exigências do currículo nacional, realizada, a nível de aprofundamento, com o apoio de instituições do ensino superior.

4.2.1.4 – Avaliação por domínios

Antes de apresentarmos a avaliação por domínios da avaliação externa de 2005/2006 temos de salientar que esta consistia em cinco domínios: resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de autorregulação e progresso do agrupamento.

A escala de avaliação contém quatro níveis de classificação: insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

Feita esta contextualização apresentamos, então, as classificações obtidas por domínios.

- Resultados – Suficiente;
- Prestação do serviço educativo – Suficiente;
- Organização e gestão escolar – Bom;
- Liderança – Suficiente;
- Capacidade de autorregulação e progresso do agrupamento – Suficiente.

4.2.2 - Relatório da avaliação externa de 2011/2012

4.2.2.1 – Resultados académicos

As atividades educativas desenvolvidas nos domínios da Psicomotricidade e da Expressão Artística, são trabalhadas, desde o ano letivo de 2007-2008, pelas educadoras em *par pedagógico* com docentes destas áreas, numa perspetiva de reforço curricular, o que tem contribuído para o melhor desenvolvimento global das crianças. A avaliação do progresso verificado nas diferentes áreas de conteúdo é reveladora de sucesso nas aprendizagens, para o qual tem contribuído a adoção de orientações pedagógicas consertadas ao nível da articulação curricular com o 1.º ciclo.

Na prossecução dos objetivos gerais do Contrato de Autonomia (CA), designadamente o que determina o n.º 3 do art.º 1.º, *o Agrupamento de Escolas de ... possa atingir níveis de qualidade e eficácia educativa*, é efetuada a monitorização sistemática dos resultados escolares. No triénio de 2009 a 2011, dos valores apurados é possível concluir que as taxas de conclusão aumentaram gradualmente em 5,3% no 4.º ano e 3,3% no 9.º ano. Em relação ao 6.º ano esta evolução apresentou-se mais irregular, refletindo, no triénio, uma diminuição global de 1,8%.

No entanto, se se comparar os resultados dos alunos do Agrupamento com as médias nacionais, conclui-se que, em 2010-2011, as percentagens de conclusão dos 1.º e 2.º ciclos ficaram abaixo das mesmas, contrariamente ao que se verificou no 3.º ciclo, em que superou a média nacional. Quando se consideram os valores esperados, tendo em atenção as variáveis de contexto onde o Agrupamento está inserido, os resultados relativos à conclusão dos 4.º e 9.º anos situam-se, respetivamente além e muito além desse

valor, ficando os do 6.º ano, em linha com o valor esperado. Ainda, em 2010-2011, os resultados observados nos exames do 9.º ano e na prova de aferição de Matemática do 4.º ano, foram, respetivamente, idênticos e superiores às médias nacionais. Contrariamente, em LP, nos 4.º e 6.º anos, e Matemática no 6.º ano, os níveis de classificação são inferiores aos resultados nacionais. Tendo em atenção, de novo, as variáveis do contexto, o valor esperado do sucesso nas provas externas a que se submeteram os alunos do Agrupamento, nos exames de 9.º ano, em Matemática, fica muito além do esperado e, em LP, além do esperado. No 6.º ano, nas duas disciplinas, os resultados situam-se além do esperado, tal como se observa no 4.º ano, em Matemática. Ainda neste ano de escolaridade, nas provas de LP os valores estão dentro do valor esperado.

Tem sido notório o incremento do *sucesso pleno*, conceito definido pelo Agrupamento para responder aos objetivos preconizados no Contrato de Autonomia, e que consiste na obtenção, pelo maior número de alunos, de uma avaliação positiva nas diferentes áreas curriculares ou níveis iguais ou superiores a três em todas as disciplinas, verifica-se, no ano letivo 2010/2011, que a aquisição destes níveis a todas as disciplinas abrangeu 79% dos alunos do 1.º ciclo, enquanto nos 2.º e 3.º ciclos o *sucesso pleno* foi alcançado por 61%.

A diferença significativa que se verificava entre as classificações internas e as obtidas nas provas e exames externos tem vindo a ser atenuada consideravelmente, consequência de uma atenção mais pormenorizada e da monitorização do processo avaliativo.

4.2.2.2 – Autoavaliação

A autoavaliação no Agrupamento recorreu a práticas de discussão e de reflexão sobre a vida da escola e iniciou-se no ano letivo de 2004/2005, dando continuidade ao processo de melhoria contínua promovido na sequência do relatório da avaliação externa (IGEC, 2005) e à necessidade de monitorização do Contrato de Autonomia. No ano de 2008-2009, foi constituído o Observatório da Qualidade que tem a seu cargo, entre outras, a tarefa de conduzir o processo de autoavaliação do Agrupamento, optando por aplicar um plano com base no modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*). A auscultação da comunidade educativa, através da aplicação de questionários, tem permitido um melhor conhecimento do Agrupamento e constitui um elemento fundamental na perceção que os diferentes utentes têm da escola. Atualmente, a equipa que constitui o Observatório integra professores e representantes dos trabalhadores e pais. Os procedimentos adotados foram, inicialmente, desenvolvidos numa perspetiva de supervisão global dos percursos e dos resultados escolares, sendo alargados a diferentes domínios da vida do Agrupamento. A sua implementação foi concretizada em 2010-2011 e representa, segundo alguns interlocutores, um passo significativo na construção de uma cultura de autoavaliação, porquanto permite um conhecimento mais sustentado dos pontos fortes e oportunidades de

melhoria. O impacto da autoavaliação no planeamento, organização e práticas profissionais concretiza-se em algumas medidas, como: o plano anual de atividades passou a considerar uma efetiva articulação entre as diversas atividades e a respetiva orçamentação; para além de um plano de melhoria a nível de Agrupamento, existem planos por departamento, com estratégias e avaliação da sua aplicação; o ajuste dos horários de atendimento e da biblioteca. A divulgação do relatório final tem incidido na apresentação do sucesso académico.

Também, em junho de 2011, o Agrupamento promoveu um seminário, de reflexão e balanço do desenvolvimento do CA, tendo, para o efeito, convidado diversas personalidades que constituem uma Comissão Científica, que funciona como *amigo crítico*, responsável pela elaboração de um relatório final. As conclusões permitem ao Agrupamento estar a iniciar uma reflexão sobre o processo de autoavaliação implementado e apurar o grau de consecução dos objetivos operacionais contratualizados. Do trabalho realizado é possível identificar algumas mais-valias decorrentes do Contrato de Autonomia, como: reajustamento curricular, com adaptação às necessidades da região (línguas estrangeiras e informática); gestão e organização, de forma flexível, dos tempos letivos; aplicação de modelos pedagógicos inovadores, caso das assessorias e das equipas pedagógicas estáveis por ano de escolaridade (o mesmo grupo de professores assegura a lecionação de todas as turmas de um mesmo ano); processos de articulação e avaliação adequados ao público-alvo, com apreciação semanal, em reuniões de conselho de ano; definição de competências para cada nível de ensino segundo as capacidades e necessidades dos alunos; aplicação de provas globais de Agrupamento; implementação de novos critérios de progressão e retenção; determinação de um volume (número de horas) de formação por ciclo e por disciplina.

4.2.2.3 – Pontos fortes e áreas de melhoria

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

- A evolução das taxas de conclusão nos 1.º e 3.º ciclos do ensino básico, no último triénio, e os resultados dos alunos dos 4.º e 9.º anos, na prova de aferição e exame de Matemática;
- A reorganização curricular, uma mais-valia decorrente do contrato de autonomia, com impacto na constituição e dinâmica das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica;
- O desenvolvimento da educação artística e desportiva, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo, indo ao encontro dos interesses dos alunos;
- As práticas de colaboração sustentam uma efetiva articulação ao nível curricular e pedagógico com respostas educativas adequadas às características do grupo/turma e às capacidades e aos ritmos de aprendizagem de cada criança/aluno.

- A liderança partilhada do diretor, assente num trabalho inovador, motivador e corresponsabilizante, promove a adoção de procedimentos de melhoria organizacional apoiados pela comunidade educativa.
- A gestão e o planeamento rigoroso, exaustivo, participado e articulado, expressos nos instrumentos de autonomia e sustentado no contrato de autonomia, permitem a implementação de medidas intencionais na procura da melhoria da prestação do serviço educativo;
- As práticas continuadas de autoquestionamento que permitem a identificação dos pontos fortes e o desenvolvimento de ações de melhoria.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- Os resultados escolares, com incidência em Língua Portuguesa.
- A concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do Agrupamento e na construção dos projetos curriculares de turma;
- O acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto processo de melhoria da qualidade do ensino e de desenvolvimento profissional;
- O reforço dos mecanismos internos de formação dos trabalhadores que promova o seu desenvolvimento profissional.

4.2.2.4 – Avaliação por domínios

A avaliação externa de 2011/2012 está estruturada em três domínios: resultados, prestação do serviço educativo e liderança e gestão.

A escala de avaliação contém cinco níveis de classificação: insuficiente, suficiente, bom, muito bom e excelente.

As classificações obtidas por domínios foram:

- Resultados – Bom;
- Prestação do Serviço Educativo – Muito Bom;
- Liderança e Gestão – Muito Bom.

Face a apresentação destes resultados verifica-se uma melhoria, fruto da implementação de planos de melhoria para superar áreas deficitárias, apontadas no relatório da avaliação externa de 2005/2006, assim como a implementação do contrato de autonomia celebrado em no ano de 2007.

É de referir que fruto desta segunda avaliação externa, de 2011/2012, surgiu um novo contrato de desenvolvimento e autonomia.

3.4 – Programa Educação 2015

As metas 2015 foram calculadas tendo por referência os resultados da unidade orgânica, da média nacional e média concelhia de 2009/2010, assim como a meta a atingir em 2015, definida pelo ministério da educação e ciência.

4.3.1 – Metas 2015 para os resultados em provas / exames nacionais

As metas definidas pelo agrupamento, respeitantes aos resultados em provas nacionais (Quadro II) foram as seguintes:

Quadro II – Metas para os resultados em provas / exames nacionais

Provas	2009/2010			Metas para a Unidade Orgânica					Meta Nacional 2015
	Média Nacional	Média Concelhia	Unidade Orgânica	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
Prova Aferição 4.º Ano Língua Portuguesa	91,0%	83,6%	79,3%	82,8%	86,3%	89,8%	93,3%	96,8%	95,0%
Prova Aferição 4.º Ano Matemática	88,0%	80,1%	82,8%	84,8%	86,8%	88,8%	90,8%	92,8%	92,0%
Prova Aferição 6.º Ano Língua Portuguesa	88,0%	81,5%	82,6%	84,6%	86,6%	88,6%	90,6%	92,6%	92,0%
Prova Aferição 4.º Ano Matemática	76,0%	71,4%	73,9%	75,9%	77,9%	79,9%	81,9%	83,9%	80,0%
Exame 9.º Ano Língua Portuguesa	71,0%	62,1%	74,3%	74,3%	74,3%	74,3%	74,3%	74,3%	75,0%
Exame 9.º Ano Matemática	51,0%	46,4%	68,6%	68,6%	68,6%	68,6%	68,6%	68,6%	55,0%

Fonte: Plataforma MISI

Analisando as metas estipuladas pelo agrupamento em estudo, tendo por base os resultados das provas/exames nacionais de 2009/2010, a nível nacional, concelhio e de unidade orgânica, temos a salientar:

- No ano letivo 2009/2010, os resultados das provas de aferição de 4.º e de 6.º ano, de Língua Portuguesa e Matemática, foram inferiores às médias nacionais. No entanto os resultados dos exames nacionais de 9.º ano, de Língua Portuguesa e Matemática, foram superiores às médias nacionais.
- A média concelhia é inferior à média nacional em todas as provas e exames nacionais.
- Comparando os resultados da unidade orgânica com as médias concelhias podemos verificar que, à exceção dos resultados da prova de aferição de 4.º ano, Língua Portuguesa, os resultados das restantes provas e exames da unidade orgânica é superior à média concelhia.
- O agrupamento estipulou as metas a atingir até 2014/2015, tendo por referência os resultados de 2009/2010 e as metas definidas pelo ministério para 2015, pelo que previu um aumento da taxa de sucesso de 3,5%, por ano, para a prova de aferição de 4.º ano, Língua Portuguesa, e 2% para a prova de aferição de 4.º ano, Matemática, e Provas de Aferição de 6.º ano de Língua Portuguesa e de Matemática.
- No que concerne aos exames nacionais de 9.º ano, de Língua Portuguesa e Matemática, o agrupamento previu manter os resultados obtidos em 2009/2010. É de referir que os resultados de unidade orgânica, de Língua Portuguesa, foram, em 2009/2010, de 74,3% e a meta estipulada para 2015 é de 75%. Em relação ao exame de Matemática os resultados de 2009/2010 já superaram a meta estipulada pelo ministério para 2015.
- O agrupamento previu, ainda, superar, em 2014/2015, as metas estipuladas para 2015, nas provas de aferição de Língua Portuguesa e Matemática, de 4.º e 6.º anos.

4.3.2 – Metas 2015 para as taxas de repetência nos vários anos de escolaridade

As metas definidas pelo Agrupamento no que concerne às taxas de repetência nos vários anos de escolaridade estão refletidas no Quadro III.

Quadro III – Metas para as taxas de repetência nos vários anos de escolaridade

Ciclo	2009/2010				Metas para a Unidade Orgânica					Meta Nacional 2015
	Ano	Média Nacional	Média Concelhia	Unidade Orgânica	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
1.º Ciclo	1º	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	2º	7,6%	13,2%	16,2%	13,7%	11,2%	8,7%	6,2%	3,7%	
	3º	3,3%	6,9%	5,4%	4,4%	3,4%	2,4%	1,4%	0,4%	
	4º	4,2%	9,7%	4,8%	3,8%	2,8%	1,8%	0,8%	0,0%	
	1ºCiclo	4,1%	7,9%	6,8%						
2.º Ciclo	5º	7,6%	15,2%	21,9%	18,9%	15,9%	12,9%	9,9%	6,9%	
	6º	8,6%	15,1%	15,4%	10,2%	7,7%	5,2%	2,7%	0,2%	
	2ºCiclo	8,1%	15,2%	18,3%						
3.º Ciclo	7º	16,7%	19,2%	27,7%	25,2%	22,7%	20,2%	17,7%	15,2%	
	8º	11,0%	10,3%	6,0%	5,0%	4,0%	3,0%	2,0%	1,0%	
	9º	12,7%	5,6%	2,8%	3,7%	2,7%	1,7%	0,6%	0,0%	
	3ºCiclo	13,6%	11,4%	10,8%						

Fonte: Plataforma MISI

No que concerne às metas das taxas de repetência nos vários anos de escolaridade é de referir:

- As taxas de repetência da unidade orgânica, em 2009/2010, foram superiores às médias nacionais do 1.º ao 7.º anos, sendo no 8.º e 9.º anos inferiores.
- Comparando as médias concelhias com as médias nacionais verificamos, também, o descrito no ponto anterior, ou seja, apenas no 8.º e 9.º anos as taxas de repetência concelhias foram inferiores à média nacional.
- Comparando as taxas de repetência da unidade orgânica com as médias concelhias, a taxa de unidade orgânica é superior no 2.º, 5.º, 6.º e 7.º anos; sendo inferior no 1.º, 3.º, 4.º, 8.º e 9.º anos.
- O agrupamento previu a diminuição das taxas de repetência, por ano letivo, de 2,5% para o 2.º, 6.º e 7.º anos; 3% para o 5.º ano e 1% para o 3.º, 4.º, 8.º e 9.º anos. Em relação ao 1.º ano previu manter a taxa de repetência de 0%.
- Com a estipulação destas metas o agrupamento previu atingir, no 1.º ciclo, a meta estipulada para 2015, e superá-la no 2.º e 3.º ciclos.

4.3.3 – Metas 2015 para as taxas de desistência aos 14, 15 e 16 anos

O Quadro IV apresenta as metas definidas pelo agrupamento respeitantes às taxas de desistência escolar.

Quadro IV – Metas para as taxas de desistência escolar

Anos de desistência	2009/2010			Metas para a Unidade Orgânica					Meta Nacional 2015
	Média Nacional	Média Concelhia	Unidade Orgânica	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
14 Anos	1,8%	9,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	< 1,0%
15 Anos	9,3%	12,6%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	1,9%	< 2,0%
16 Anos	13,1%	16,8%	9,8%	8,3%	6,8%	5,3%	3,8%	2,3%	< 4,0%

Fonte: Plataforma MISI

Face aos resultados apresentados verificamos que:

- As taxas de desistência da unidade orgânica, aos 14, 15 e 16 anos, são bastante inferiores à média nacional e inferiores, também, à média concelhia.
- As taxas de desistência, aos 14 e 15 anos, em 2009/ 2010, já eram inferiores às metas estipuladas para 2015.
- Assim, o agrupamento previu, manter, para estas duas faixas etárias, a taxa de desistência.
- Em relação à taxa de desistência aos 16 anos o agrupamento previu a diminuição, por ano, de 1,5%.
- Face a estes resultados o agrupamento previu superar as metas 2015 nos três anos, ou seja, dos 14, 15 e 16 anos.

4.3.4 – Resultados escolares de final de ano de 2011/2012, respeitantes às provas e exames nacionais de taxas de sucesso nos vários anos de escolaridade.

O Quadro V apresenta-nos as taxas de sucesso dos resultados das provas / exames de 2011/2012, pelo que permite fazermos algumas comparações quanto às metas estipuladas no Programa Educação 2015.

Quadro V - Taxas de sucesso dos resultados das provas / exames de 2011/2012

Provas finais de ciclo	Valores de 2011/2012 Agrupamento	Valores de referência Nacional
Prova Aferição 4º ano Língua Portuguesa	69,40%	66,7%
Prova Aferição 4º ano Matemática	60,00%	53,9%
Prova Final de Ciclo 6º ano Língua Portuguesa	59,01%	59,0%
Prova Final de Ciclo 6º ano Matemática	30,65%	54,0%
Exame Nacional 9º ano Língua Portuguesa	50,90%	54,0%
Exame Nacional 9º ano Matemática	94,23%	54,0%

Fonte: Plataforma MISI

- As médias nacionais das provas e exames nacionais de 2011/2012 são significativamente mais baixas do que as de 2009/2010.
- Em 2009/2010, os resultados da unidade orgânica nas provas de 4.º e 6.º anos, de Língua Portuguesa e Matemática, eram inferiores à média nacional. Os resultados dos exames do 9.º ano de Língua Portuguesa e Matemática eram superiores.
- No ano letivo 2011/2012, no 4.º ano, em Língua Portuguesa e Matemática, os resultados de unidade orgânica foram superiores às médias nacionais. No 6.º ano, em Língua Portuguesa, os resultados da unidade orgânica também foram superiores à média nacional, no entanto na prova de Matemática, foram muito inferiores, havendo um diferencial de 23,3%. Quanto aos exames nacionais de 9.º ano, os resultados de Língua Portuguesa foram inferiores à média nacional, com um diferencial de 3,1%, e os Matemática foram muito superiores à média nacional com um diferencial positivo de 40,23%.

Face a estes dados verificamos que, comparativamente com os resultados de 2009/2010, as taxas de sucesso, por referência com as médias nacionais, aumentaram nas Provas de Aferição de 4.º ano, Língua Portuguesa e Matemática, Prova de Aferição de Língua Portuguesa de 6.º ano e Exame Nacional de 9.º ano de Matemática. Os resultados da Prova de Aferição de 6.º ano, de Matemática, mantiveram-se abaixo da média nacional, tendo mesmo aumentado o diferencial em relação a esta. No exame de Língua Portuguesa, de 9.º ano, os resultados passaram a ser inferiores à média nacional.

Para melhor compreensão da evolução dos resultados, por ano de escolaridade, convertimos a taxa de repetência de 2009/2010, em taxa de sucesso, e apresentamos também a de 2011/2012, retirada da plataforma MISI (Quadro VI).

Quadro VI - Resultados das taxas de sucesso, por ano, dos anos letivos 2009/ 2010 - 2011/2012

Anos de Escolaridade	Taxa de transição por Ano de Escolaridade 2009/2010	Taxa de transição por Ciclo 2009/2010	Taxa de transição por Ano de Escolaridade 2011/2012	Taxa de transição por Ciclo 2011/2012
1º Ano	100,00%	93,20%	98,36%	93,91%
2º Ano	83,80%		84,61%	
3º Ano	94,60%		96,72%	
4º Ano	95,20%		94,64%	
5º Ano	78,10%	83,00%	80,95%	87,02%
6º Ano	87,30%		92,65%	
7º Ano	72,3%	85,40%	83,33%	91,77%
8º Ano	94,00%		95,83%	
9º Ano	95,30%		96,43%	

Fonte: Plataforma MISI

Face a estes dados, apresentados no quadro VI, verificamos que a taxa de sucesso aumentou em todos os anos à exceção do 1.º e 4.º ano que apresentou em 2011/2012 uma pequena descida.

No entanto, a taxa de sucesso por ciclo, aumentou no 1.º, 2.º e 3.º ciclos.

III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1-CARATERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS

O agrupamento é composto por 77 docentes, no entanto foram 66 os que preencheram o inquérito por questionário.

No gráfico 1 apresentamos as frequências relativas das idades dos participantes.



Gráfico 1 – Idade dos inquiridos

Como podemos observar neste gráfico, dos 66 inquiridos a maioria, 51,5%, tem entre 35 e 45 anos; 31,8% tem mais de 45 anos e 16,7% menos de 35 anos.

No gráfico 2 apresentamos as percentagens do sexo dos inquiridos.



Gráfico 2 – Sexo dos inquiridos

A maioria dos inquiridos é do sexo feminino, nomeadamente 65,2%, sendo 34,8% do sexo masculino.

O Gráfico 3 indica-nos as habilitações literárias dos inquiridos

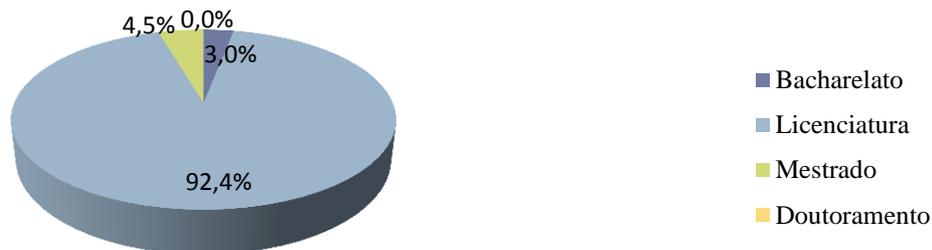


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos inquiridos

Da análise do Gráfico 3 podemos afirmar que quase todos os inquiridos são licenciados, mais concretamente 92,4%; 4,5 possuem mestrado e 3% são apenas bacharéis. Nenhum dos inquiridos possui doutoramento.

Inquiridos sobre os anos de serviço de funções docentes (Gráfico 4) verificamos que 42,4 % tem entre 10 e 20 anos de serviço, 33,3% tem mais de 20 anos, 19,7% tem entre 6 a 10 anos de serviço e 4,5% tem menos de 5 anos de docência. Destes dados ressalta que 24,2% dos docentes tem menos de 10 anos de tempo de exercício de funções docentes.

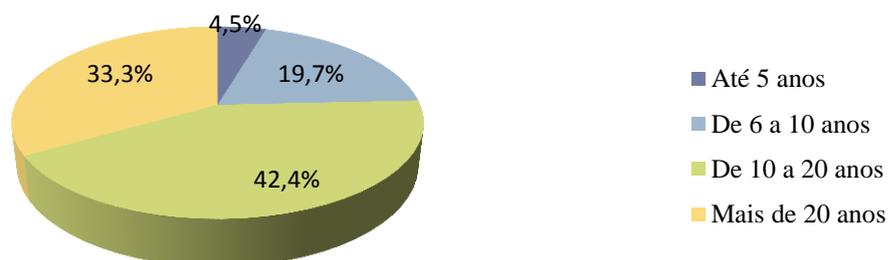


Gráfico 4 – Anos de exercício de funções docentes dos inquiridos

De acordo com o Gráfico 5, que nos indica o nível de ensino, detetamos que 6,1% dos inquiridos são docentes na educação pré-escolar, 22,7% do 1.º ciclo, 31,8% do 2.º ciclo e 39,4% do 3.º ciclo.

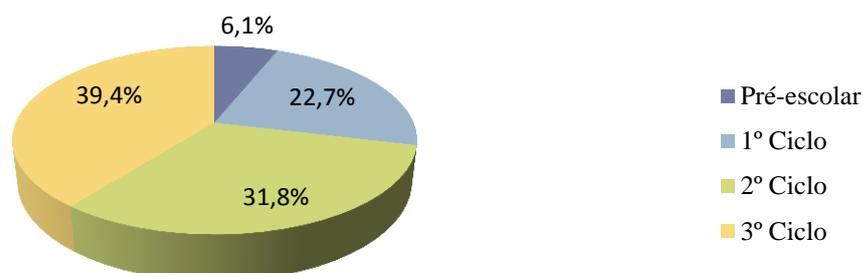


Gráfico 5 – Nível de escolaridade/ensino dos inquiridos

2 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O questionário inquiria os docentes sobre três áreas: Avaliação Externa, Autoavaliação e Programa Educação 2015, pelo que iremos fazer a descrição e análise dos resultados por áreas e, dentro destas pelas categorias e subcategorias. Esta análise será realizada através da taxa percentual e média de concordância ou discordância face a cada um dos descritores (afirmações).

2.1 – Descrição e análise dos resultados da área - Avaliação Externa

O agrupamento foi objeto de duas avaliações externas, uma no ano letivo de 2005/2006, mais concretamente em maio de 2006, e outro no ano letivo 2011/2012, designadamente, em novembro de 2011.

2.1.1 – Solicitação da Avaliação Externa

Inquiridos os docentes sobre a solicitação da avaliação externa, nos dois momentos, podemos aferir, a partir do Gráfico 6, que no que concerne à avaliação externa de 2006, 60,6% dos docentes alegam não saberem que foi solicitada pelo agrupamento, 9,1% concorda e 30,3% concorda totalmente. Não existem docentes a discordar ou discordar totalmente da solicitação como sendo feita pelo agrupamento.

Quanto à solicitação da avaliação externa, em 2011, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), 45,5% diz não saber que foi a Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) que a solicitou, 12,1% concorda que foi solicitada pela IGEC e 42,4% concordam totalmente com esta solicitação. Não existem docentes a discordar ou discordar totalmente da afirmação apresentada.

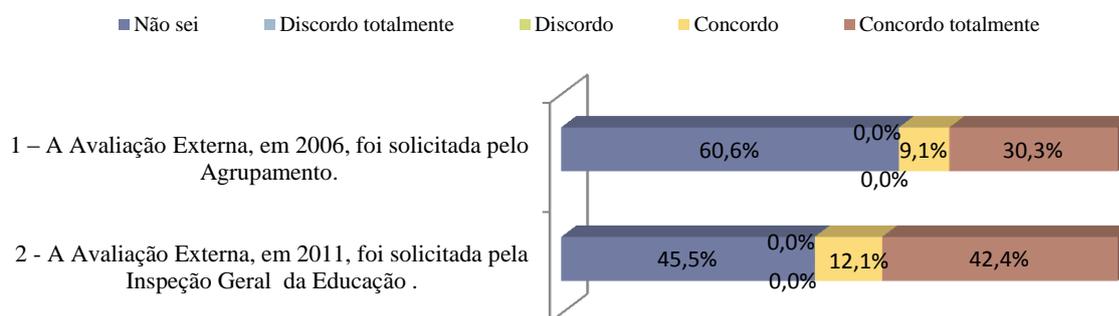


Gráfico 6 – Solicitação da Avaliação Externa

O Quadro VII apresenta-nos o grau de concordância das afirmações supracitadas.

Quadro VII – Médias de concordância da solicitação da Avaliação Externa.

Indicadores	Média
1 – A Avaliação Externa, em 2006, foi solicitada pelo Agrupamento.	1,48
2 - A Avaliação Externa, em 2011, foi solicitada pela Inspeção Geral da Educação.	2,06

Podemos verificar que, numa escala de 0 a 4, a média de concordância da afirmação 1 é de 1,48, sendo a média de concordância da afirmação 2 de 2,06.

Estas médias resultam não do grau de discordância mas sim da taxa percentual de docentes que indicaram como resposta o não sei.

A baixa média de concordância da afirmação 1 - A Avaliação Externa, em 2006, foi solicitada pelo Agrupamento – pode estar relacionada com o descrito no relatório de avaliação externa de 2011, no que concerne ao vínculo dos docentes no agrupamento. Segundo este relatório 42% dos docentes são contratados. Acrescentamos ainda de que o relatório da avaliação externa de 2006 aponta como debilidade do agrupamento a mobilidade docente. Esta mobilidade leva a que uma grande parte dos inquiridos não exerceu funções no agrupamento em estudo aquando da primeira avaliação externa.

A justificação apresentada para a média de concordância da afirmação 1 não tem validade para a média da afirmação 2, pois os inquiridos deste estudo são os docentes que exerceram funções neste agrupamento no ano da segunda avaliação externa, ou seja, no ano letivo de 2011/2012.

Somos de opinião de que quanto mais os docentes e comunidade educativa estiverem informados e implicados nos processos de avaliação, mais motivados estão para, após a análise dos resultados, implementarem os planos de melhoria.

Como referem Dias e Melão,

hoje em dia é indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável, tanto para os decisores como para os actores directos, examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação, discutir os critérios a que esta deve obedecer e analisar os meios adequados para alcançar os objectivos estabelecidos (2009, p. 195).

Assim, os docentes deveriam saber, desde o início do processo avaliativo, da solicitação do mesmo, *salvaguardando assim uma vontade própria da comunidade escolar em busca da melhoria eficaz da escola, negando a imposição como o caminho correcto para a sua aplicação (Guerra, 2003, cit. por Dias & Melão, 2009).*

2.1.2 – Preparação do agrupamento para as Avaliações Externas

O Gráfico 7 apresenta-nos a taxa percentual de concordância ou discordância das afirmações respeitantes à preparação do agrupamento para as avaliações externas.

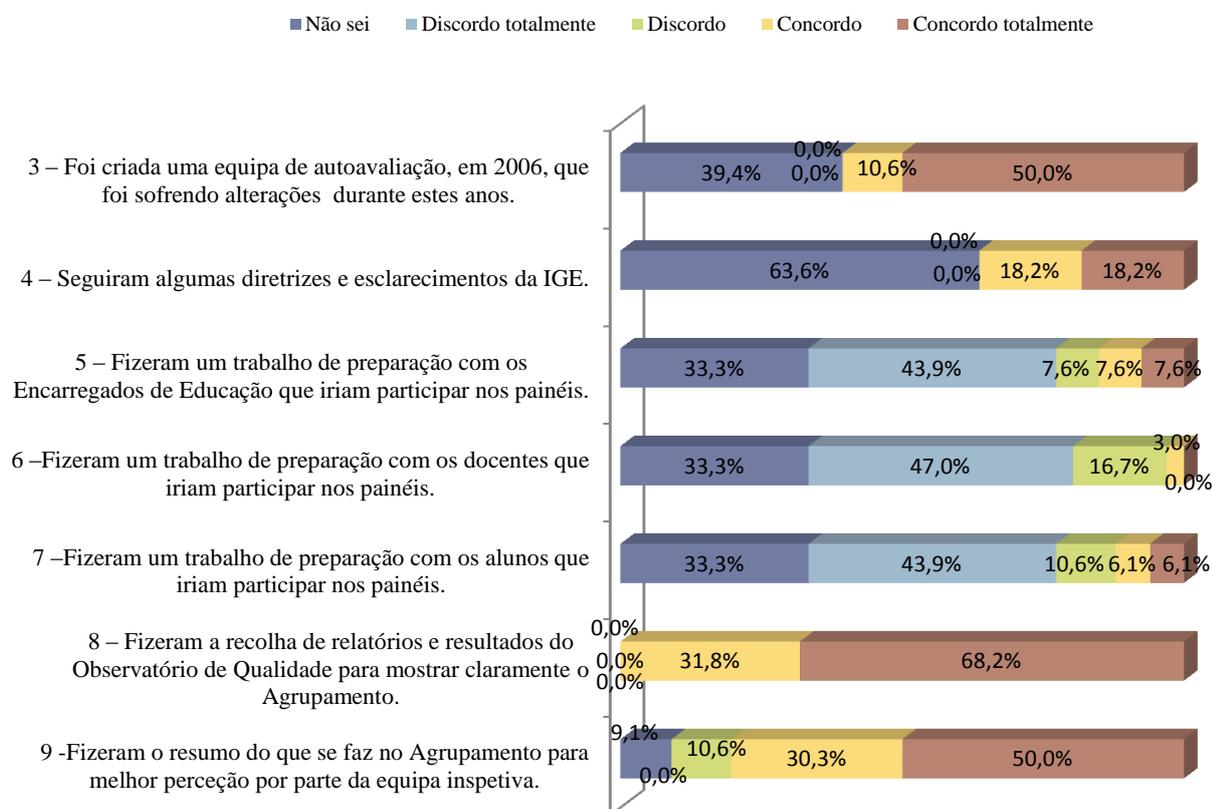


Gráfico 7 - Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa

Relativamente à afirmação 3 – foi criada uma equipa de autoavaliação, em 2006, que foi sofrendo alterações durante estes anos – 39,4% diz não ter conhecimento do descrito da mesma, 10,6% concorda e 50% concorda totalmente. Não existem docentes a discordar ou discordar totalmente do conteúdo apresentado.

No que concerne à afirmação 4 – seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGEC – a taxa percentual de docentes que responderam não sei foi bastante elevada, nomeadamente, 63,6%; 18,2% concorda com a afirmação e 18,2% concorda totalmente. Também aqui não houve docentes a discordar ou discordar totalmente da citada afirmação.

Perante a afirmação 5 – fizeram um trabalho de preparação com os encarregados de educação que iriam participar nos painéis – podemos verificar que 33,3% dos inquiridos responderam não sei, 43,9% discordo totalmente, 7,6% discordo, 7,6% concordo e 7,6% concordo totalmente.

Em relação à afirmação 6 – fizeram um trabalho de preparação com os docentes que iriam participar nos painéis, 33,3% dos docentes dizem não sei, 47% discordam totalmente, 16,7% discordam, 3,0% concordam e nenhum docente concorda totalmente com o conteúdo da afirmação.

Quanto à afirmação 7, fizeram um trabalho de preparação com os alunos que iriam participar nos painéis, 43,9% alega não ter conhecimento do conteúdo da afirmação, 43,6% discorda totalmente, 10,6% discorda, 6,1% concorda e 6,1% concorda totalmente.

Face à afirmação 8, fizeram a recolha de relatórios e resultados do observatório de qualidade para mostrar claramente o agrupamento, a taxa percentual de concordância aumenta; 31,8% alega que concorda e 68,2% diz que concorda totalmente. Nenhum docente respondeu não, discordo totalmente ou discordo.

Por último, na afirmação 9 – fizeram o resumo do que se faz no agrupamento para melhor perceção por parte da equipa inspetiva – 9,1% dos inquiridos responderam não sei, 10,6% discordo, 30,3% concordo e 50% concordo totalmente. Ninguém discordou totalmente.

Passamos à análise das médias de concordância dos indicadores supracitados (Quadro VIII).

Quadro VIII – Médias de concordância dos indicadores - Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa

Indicadores	Média
3 – Foi criada uma equipa de autoavaliação, em 2006, que foi sofrendo alterações durante estes anos.	2,32
4 – Seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGE.	1,27
5 – Fizeram um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação que iriam participar nos painéis.	1,12
6 – Fizeram um trabalho de preparação com os docentes que iriam participar nos painéis.	0,89
7 – Fizeram um trabalho de preparação com os alunos que iriam participar nos painéis.	1,08
8 – Fizeram a recolha de relatórios e resultados do Observatório de Qualidade para mostrar claramente o Agrupamento.	3,68
9 - Fizeram o resumo do que se faz no Agrupamento para melhor perceção por parte da equipa inspetiva.	3,12

Perante este quadro, verificamos que os indicadores com médias de concordância mais altas são as afirmações 8, fizeram a recolha de relatórios e resultados do observatório de qualidade para mostrar claramente o agrupamento (3,68) e a afirmação 9, fizeram o resumo do que faz no agrupamento para melhor perceção por parte da equipa inspetiva (3,12).

Estes dados vão de encontro a Ventura (2006) quando refere que a avaliação externa só poderá dar origem a resultados visíveis se forem articulados com dispositivos robustos de reflexão interna e de autoavaliação dos estabelecimentos de ensino.

Os indicadores com médias de concordância mais baixas são os respeitantes à preparação dos elementos da comunidade que iriam participar nos painéis, nomeadamente, a afirmação 6, fizeram um trabalho de preparação com os docentes (0,89); a afirmação 7, fizeram um trabalho de preparação com os alunos (1,08) e a afirmação 5, fizeram um trabalho de preparação com os encarregados de educação (1,12).

A afirmação 4, seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGEC, apresenta também uma média de concordância baixa (1,27), sendo a média de concordância da afirmação 3, foi criada uma equipa de autoavaliação em 2006 que foi sofrendo alterações durante estes anos, de 2,32.

Destes dados conclui-se, pelas afirmações com maior média de concordância, que o trabalho desenvolvido pelo observatório de qualidade é reconhecido pelos inquiridos, pois, segundo os dados das entrevistas exploratórias é este órgão que faz a recolha de todos os dados relativos à avaliação do agrupamento e que fez o resumo a apresentar e enviar à Inspeção Geral de Educação e Ciência antes da visita ao agrupamento.

Nesse mesmo sentido, Guerra considera que

a avaliação sendo uma iniciativa externa, facilmente será considerada como uma ameaça, ora despertando o desejo de ficar bem visto, ora desenvolvendo estratégias agressivas, desmotivadoras e desqualificadoras, levando a questionar o carácter científico da avaliação, sobre a sua utilidade ou mesmo das suas intenções (2002, p. 16).

Segundo Lafond *et al.* a avaliação nos moldes apresentados anteriormente só pode ser alcançada se for *colegial, participativa e construtiva*. Assumindo-se como

fruto de uma equipa que congrega competências complementares, por forma a reunir pontos de vista diversificados acerca da escola, participada por todos os que são avaliados e com benefícios não só para quem a manda fazer, mas, sobretudo, para o estabelecimento avaliado (1999, p. 14).

Neste contexto, e ainda na esteira de Lafond *et al.*,

o avaliador não se assume como um inspector, mas sim, como um auditor. A situação ideal é que a primeira fase da avaliação seja desenvolvida pelos avaliados, ou seja, que a autoavaliação preceda a avaliação externa e que os resultados sejam assumidos como um diagnóstico que mostre os pontos fortes e os pontos fracos e que inclua recomendações em vez de sanções. Assim, a escola não assume um papel passivo, participando na avaliação (1999, p. 15).

Perante as baixas médias de concordâncias face às afirmações respeitantes à preparação dos alunos, dos docentes e encarregados de educação nos painéis, apraz-nos salientar o rigor científico e ético ocorrido

durante as avaliações, pois para que os resultados sejam válidos os elementos dos painéis devem ser verdadeiros, devem responder de acordo com o seu conhecimento face ao solicitado.

Apraz-nos referir ainda, nesta análise, que dada a baixa média de concordância da afirmação 4, os docentes inquiridos desconhecem a existência de um referencial da IGEC.

Por último e na sequência do referido no ponto 2.1.1, a mobilidade do corpo docente leva a que uma grande percentagem de docentes não tenha conhecimento que a equipa de autoavaliação foi criada em 2006, o que justifica a média de concordância da afirmação 3.

2.1.3 – Vantagens de um olhar externo

Como podemos perceber pelo Gráfico 8, a taxa percentual de concordância dos indicadores referentes às vantagens de um olhar externo é elevada.

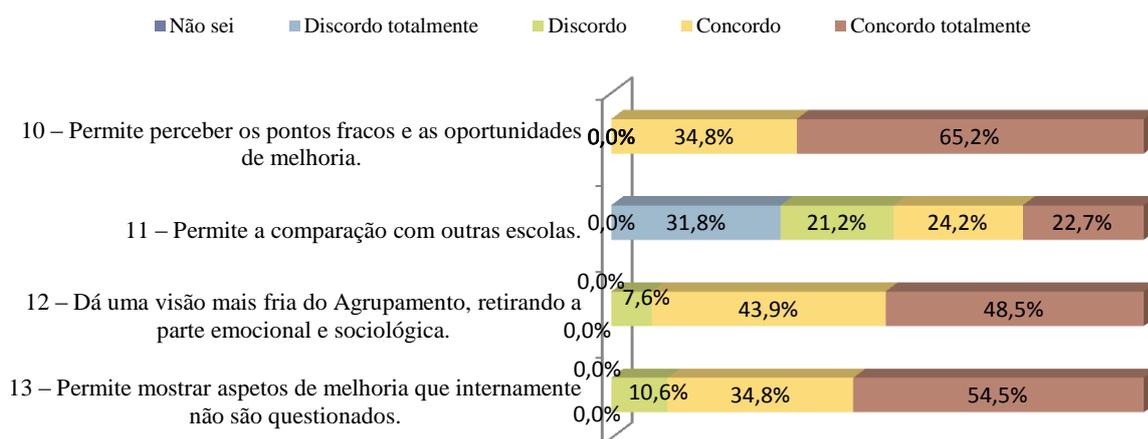


Gráfico 8 – Vantagens de um olhar externo

Assim, no respeitante à afirmação 10, permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria, 34,8% dos inquiridos concorda com o descrito na mesma e 65,2% concorda totalmente. Nenhum docente respondeu, não sei, discordo totalmente ou discordo.

Na afirmação 11, permite a comparação com outras escolas, 31,8% dos docentes discordam totalmente do descrito, 21,2% discordam, 24,2% concordam e 22,7% concordam totalmente. Nenhum docente optou pela resposta, não sei.

No que concerne à afirmação 12, dá uma visão mais fria do agrupamento, retirando a parte emocional e sociológica, 7,6% dos inquiridos discorda da afirmação, 43,9% concorda e 48,5% concorda totalmente. Nenhum docente respondeu, não sei ou discordo totalmente.

Quanto á afirmação 13, permite mostrar aspetos de melhoria que internamente não são questionados, 10,6% discorda deste conteúdo, 34,8% concorda e 54,5% concorda totalmente.

Perante o Quadro IX a média de concordância das afirmações 10, 12 e 13 é elevada, sendo de 3,65; 3,41; e 3,44, respetivamente.

Quadro IX – Médias de concordância dos indicadores – Vantagens de um olhar externo

Indicadores	Média
10 – Permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria.	3,65
11 – Permite a comparação com outras escolas.	2,38
12 – Dá uma visão mais fria do Agrupamento, retirando a parte emocional e sociológica.	3,41
13 – Permite mostrar aspetos de melhoria que internamente não são questionados.	3,44

Destes dados podemos salientar a importância dada à avaliação externa para a melhoria contínua do agrupamento. A média de concordância da afirmação 11 fica nos 2,38.

De um modo empírico aprez-nos referir que muitas vezes os docentes questionam os resultados das escolas, pois os contextos das mesmas são muito diversificados. No entanto, a avaliação externa, quando classifica os diferentes domínios e subdomínios já tem em conta as variáveis de contexto das organizações escolares, pelo que permite a sua comparação.

No entanto, esta procura constante de melhoria organizacional está bem patente em Formosinho (2001, p. 61), quando salienta que a avaliação *constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas* por permitir que estas, *para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração*, possam *proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional*.

Como destacou Pacheco, numa comunicação pessoal, no Seminário Avaliação Externas das Escolas: Modelos, Práticas e Impacto, realizada em Braga, em julho de 2010, há uma convicção ou desejo das políticas públicas nacionais que pretende afirmar *uma cultura de avaliação institucional, com os objectivos de contribuir para a qualidade das escolas, reforçar a autonomia das escolas e envolver a escola no sucesso dos alunos, na gestão pedagógica e organizacional, na liderança e na autoavaliação*.

2.1.4 – Aspetos em que o agrupamento melhorou, resultantes da avaliação externa

De acordo com o Gráfico 9 podemos verificar que foram vários os indicadores, apontados como melhoria, resultante da avaliação externa, e que na maioria a taxa percentual de concordância é alta.

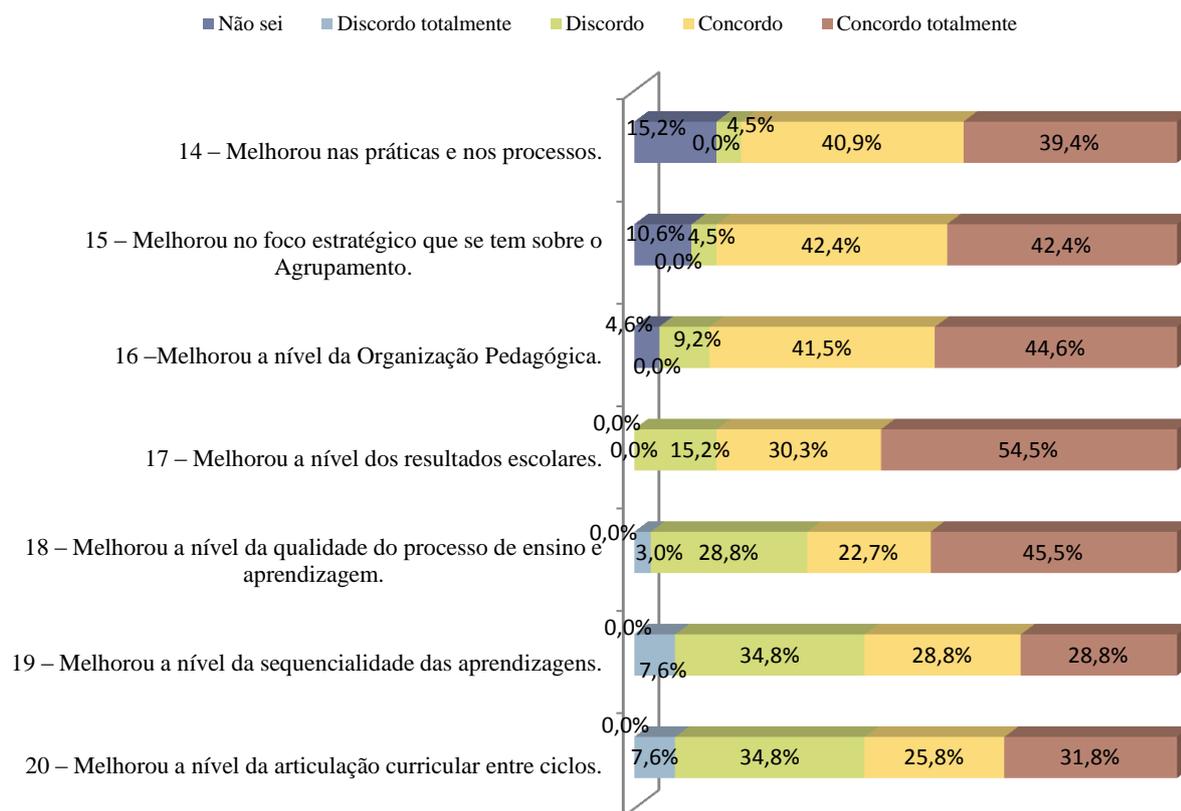


Gráfico 9 - Aspectos em que o Agrupamento melhorou, resultantes da Avaliação Externa

Assim, em relação à afirmação 14, melhorou nas práticas e nos processos: 15,2% dos inquiridos responderam não sei, 4,5% discordo, 42,4% concordo e 39,4% concordo totalmente. Ninguém optou pela resposta, discordo totalmente.

Na afirmação 15, melhorou no foco estratégico que se tem sobre o agrupamento: 10,6% responderam, não sei, 4,5% discordo, 42,4% concordo e 44,4% concordo totalmente. Também aqui não houve respostas discordo totalmente.

Perante a afirmação 16, melhorou o nível de organização pedagógica: 4,6% dos inquiridos responderam não sei, 9,2% discordo, 41,5% concordo e 44,6% concordo totalmente. Ninguém respondeu, discordo totalmente.

No que concerne à afirmação 17, melhorou a nível de resultados escolares: 15,2% discorda da afirmação, 30,3% concorda e 54,5% concorda totalmente. Ninguém optou pelas respostas, não sei ou discordo totalmente.

Em relação à afirmação 18, melhorou a nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem: 3,0% diz que discorda totalmente, 28,8% discorda, 22,7% concorda e 45,5% concorda totalmente. Nenhum docente deu a resposta não sei.

Quanto à afirmação 19, melhorou a nível da sequencialidade das aprendizagens: 7,6% discordam totalmente do conteúdo da afirmação, 34,8% discordam, 28,8% concordam e 28,8% concordam totalmente. Ninguém respondeu, não sei.

Por último, face à afirmação 20, melhorou a nível da articulação curricular entre ciclos: 7,6% responderam, discordo totalmente, 34,8% discordo, 25,8% concordo e 31,8% concordo totalmente. Também aqui ninguém optou pela resposta, não sei.

Completando esta análise com a média de concordância dos inquiridos de cada indicador (Quadro X) podemos referir que a afirmação 17, melhorou os resultados escolares, foi a que obteve melhor média de concordância (3,39).

Quadro X – Médias de concordância dos indicadores - Aspetos em que o Agrupamento melhorou, resultantes da Avaliação Externa

Indicadores	Média
14 – Melhorou nas práticas e nos processos.	2,89
15 – Melhorou no foco estratégico que se tem sobre o Agrupamento.	3,06
16 – Melhorou a nível da organização pedagógica.	3,22
17 – Melhorou a nível dos resultados escolares.	3,39
18 – Melhorou a nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	3,11
19 – Melhorou a nível da sequencialidade das aprendizagens.	2,79
20 – Melhorou a nível da articulação curricular entre ciclos.	2,82

As afirmações 16, 18 e 15 obtiveram também uma média superior a três – 3,22, 3,11 e 3,06, respetivamente.

A afirmação 14 teve uma média de 2,89, tendo sido as afirmações 19 e 20 as que obtiveram média de concordância mais baixa – 2,79 e 2,82, respetivamente.

Face a estes dados podemos concluir que as afirmações com maior média de concordância são as respeitantes aos resultados, organização pedagógica e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, podendo afirmar-se que as duas últimas influenciam a primeiras.

Estes dados são corroborados com o relatório da avaliação externa de 2011, quando refere que no triénio de 2009 a 2011 dos valores apurados é possível concluir que as taxas de conclusão aumentaram gradualmente: 5,3% no 4.º ano e 3,3% no 9.º ano. Apenas o 6.º ano apresentou uma diminuição de 1,8%.

Acrescenta ainda que em 2010/2011 os resultados observados nos exames de 9.º ano e na prova de aferição de Matemática do 4.º ano foram respetivamente idênticas e superiores às médias nacionais. Nos restantes exames foram inferiores aos nacionais, no entanto, tendo em conta as variáveis do contexto, o valor esperado do sucesso das provas externas do 9.º ano de Matemática fica muito além do esperado e, em Língua Portuguesa, além do esperado. No 6.º ano, nas duas disciplinas, os resultados situam-se além do esperado, assim como no 4.º ano em Matemática. A Língua Portuguesa do 4.º ano os valores estão dentro do esperado.

No que concerne às duas afirmações com menor média de concordância, também elas em complementaridade, nomeadamente a sequencialidade das aprendizagens e a articulação curricular entre ciclos, podemos igualmente validar estes resultados com o descrito no supracitado relatório, quando diz que foi criado o conselho de articulação curricular, que assegura a articulação vertical e a sequencialidade das aprendizagens, desde a educação pré-escolar até ao 3.º ciclo. No entanto, o relatório do observatório de qualidade revela poucas evidências relativamente à sequencialidade entre os ciclos de aprendizagem e, em especial, entre as unidades que constituem o agrupamento.

Referindo-nos um pouco ao pensamento de Serra (2004) continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.

Perspetivando a distinção entre os dois conceitos (continuidade educativa e articulação), Dinello considera que

a continuidade educativa é uma perceção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para um maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona (1987, p. 60).

Tal como afirma Fernandes,

a transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes, dificuldades apreciáveis num numero significativo de alunos (2000, p. 142).

2.1.5 – Utilização do relatório de avaliação externa para a construção do plano de ação de melhoria

Face aos indicadores descritos no Gráfico 10, observamos que as afirmações merecem da parte dos inquiridos uma elevada taxa de concordância.

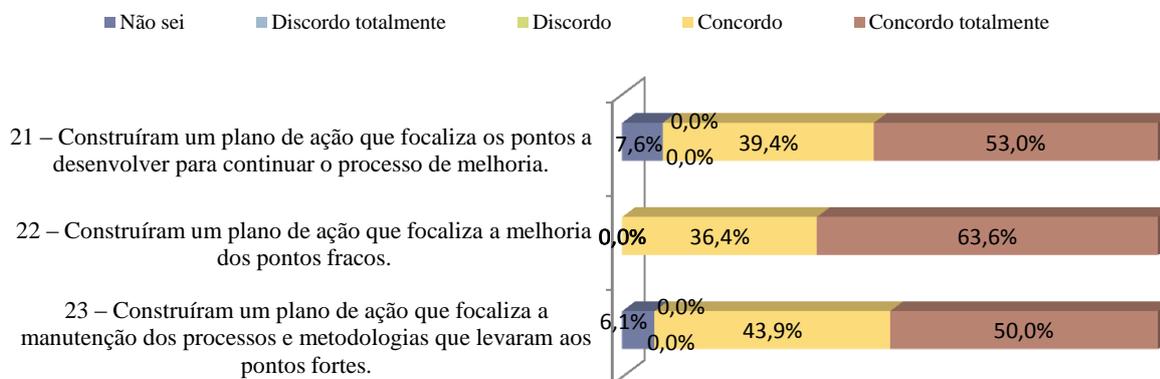


Gráfico 10 - Utilização do Relatório de Avaliação Externa para a construção do Plano de Ação de Melhoria

Na afirmação 21, construíram um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria: 7,6% dos docentes responderam não sei, 39% concordo e 53% concordo totalmente. Nenhum docente discordou do conteúdo da afirmação.

Relativamente à afirmação 22, construíram um plano de ação que focaliza a melhoria dos pontos fracos, os inquiridos optaram apenas pelas respostas concordo (36,4%) e concordo totalmente (63,6%).

Em relação à afirmação 23, construíram um plano de ação que focaliza a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes: 6,1% responderam, não sei, 43,9% concordo e 50% concordo totalmente. Nenhum docente respondeu, discordo totalmente ou discordo.

Passando á análise das médias de concordância (Quadro XI), podemos verificar que estas são elevadas, sendo de 3,64 na afirmação 22, 3,32 na afirmação 23 e 3,30 na afirmação 21.

Quadro XI – Médias de concordância dos indicadores - Utilização do Relatório de Avaliação Externa para a construção do Plano de Ação de Melhoria

Indicadores	Média
21 – Construíram um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria.	3,30
22 – Construíram um plano de ação que focaliza a melhoria dos pontos fracos.	3,64
23 – Construíram um plano de ação que focaliza a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes.	3,32

Daqui resulta que o agrupamento não está só preocupado em melhorar os pontos fracos, como a sustentar os pontos fortes para continuar a desenvolver o processo de melhoria.

2.1.6 – Pontos fracos que ainda carecem de melhoria

Os indicadores apresentados no Gráfico 11, nomeadamente as afirmações 24, 25, 26 e 27, são enumerados no relatório de avaliação externa de 2011, onde refere os pontos em que o agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria. Os indicadores respeitantes às informações 28, 29 e 30 resultaram dos dados das entrevistas exploratórias.

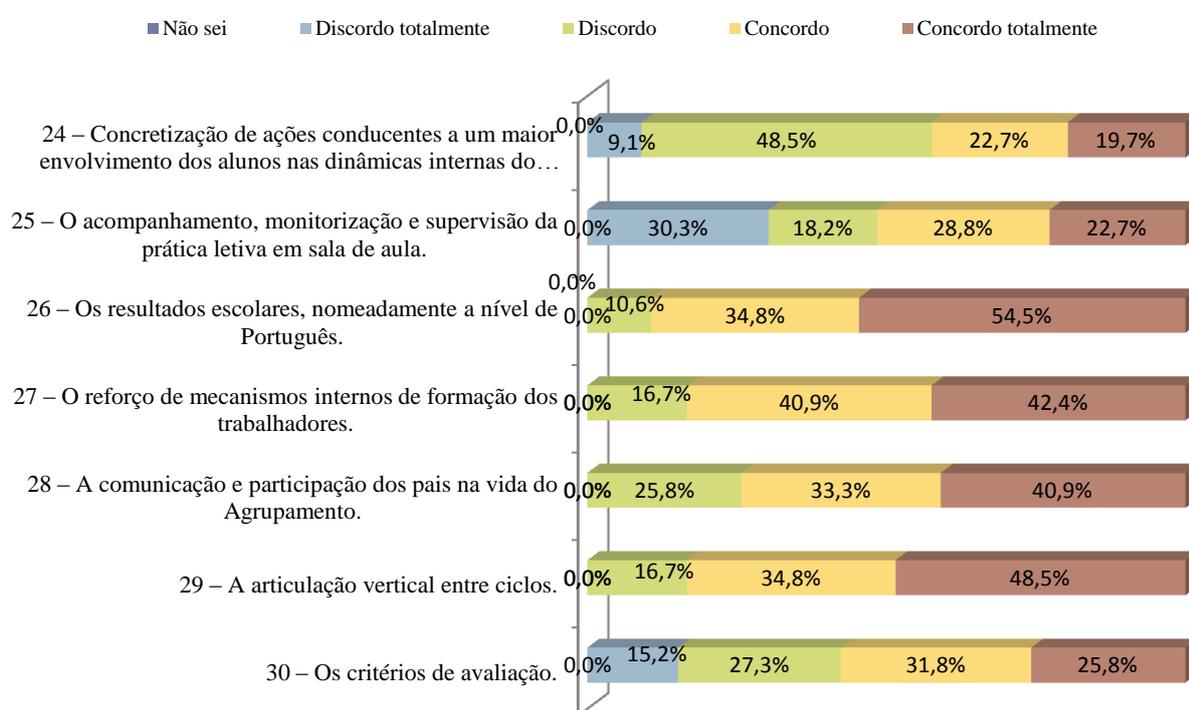


Gráfico 11 - Pontos fracos que ainda faltam melhorar

Após esta contextualização podemos acrescentar que perante a afirmação 24, concretização de ações conducente a um maior desenvolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do agrupamento, 9,1% dos inquiridos alega discordar totalmente, 48,5% discorda, 22,7% concorda e 19,7% concorda totalmente. Ninguém respondeu, não sei.

Para a afirmação 25, o acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula, 30,3% responderam discordo totalmente, 18,2% discordo, 28,8% concordo e 22,7% concordo totalmente. A opção de resposta, não sei não foi contemplada.

Na afirmação 26, os resultados escolares, nomeadamente a nível de Português, 10,6% optaram por discordo, 34,8% por concordo e 54,5% por concordo totalmente. Ninguém optou por discordo totalmente ou não sei.

Em relação à afirmação 27, o reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores, 16,7% dos docentes responderam discordo, 40,9% concordo e 42,4% concordo totalmente. As opções de discordo totalmente e não sei, não obtiveram qualquer opinião.

A afirmação 28, a comunicação e participação dos pais na vida do agrupamento, obteve a taxa de 25,8% na resposta discordo, 33,3% no concordo e 40,9% no concordo totalmente. Ninguém respondeu não ou discordo totalmente.

No que concerne á afirmação 29, a articulação vertical entre ciclos, 16,7% discorda, 34,8% concorda e 48,5% concorda totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

Por último, na afirmação 30, os critérios de avaliação, 15,2% discordam totalmente, 27,3% discordam, 31,8% concordam e 25,8% concordam totalmente. Ninguém respondeu, não sei.

Face a estes resultados e passando à análise das médias de concordância (Quadro XII), podemos observar que as médias mais altas são de 3,44, na afirmação 26; 3,32 na afirmação 29; 3,26 na afirmação 27 e 3,15 na afirmação 28.

Quadro XII – Médias de concordância dos indicadores - Pontos fracos que ainda faltam melhorar

Indicadores	Média
24 – Concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do Agrupamento.	2,53
25 – O acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula.	2,44
26 – Os resultados escolares, nomeadamente a nível de Português.	3,44
27 – O reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores.	3,26
28 – A comunicação e participação dos pais na vida do Agrupamento.	3,15
29 – A articulação vertical entre ciclos.	3,32
30 – Os critérios de avaliação.	2,68

Os restantes indicadores obtiveram médias de concordância inferiores a três, nomeadamente a afirmação 25, com média de 2,44; a afirmação 24 com média de 2,53 e a afirmação 30 com média de 2,68.

Mais uma vez estes resultados validam ou são validados por asserções contidas no relatório de avaliação externa. Referimo-nos mais precisamente à necessidade de melhoria dos resultados escolares, nomeadamente a Português. Como já citamos no ponto anterior, o agrupamento teve uma melhoria muito significativa nos resultados escolares, no entanto, no que concerne aos resultados de Língua Portuguesa, no 4.º e 6.º anos, os níveis de classificação são inferiores às médias nacionais.

Referimo-nos também à urgência da articulação vertical entre ciclos, tal como descrito no ponto 2.1.5.

Quanto à comunicação e participação dos pais na vida do agrupamento é apontada, pelos elementos da direção, como o ponto a melhorar, mais concretamente pelo seu diretor, e merece a concordância dos docentes. Concordamos com a posição do Diretor quando refere que têm que existir outros meios de os chamar à escola, para além daqueles em que são chamados para ouvir apenas falar mal dos seus discentes.

No que concerne à necessidade de reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores, temos a salientar que esta problemática é de fácil resolução, dado que em parceria com o centro de formação da área do agrupamento em estudo, é possível serem realizadas ações de formação acreditadas, realizadas internamente, quer na modalidade de círculo de estudo, quer em outras modalidades. O agrupamento deve gerir as habilitações e competências dos seus colaboradores e proporcionar a melhoria e formação dos mesmos para que estes possam desempenhar melhor as diversas funções que lhe são atribuídas, as lideranças intermédias.

Para que haja a *legitimação das funções de liderança intermédias* os líderes de topo devem

apoiar a formação contínua dos professores a vários níveis (identificação de necessidades de formação; concepção e desenvolvimento de acções de formação; coordenação de programas de formação de pessoal docente e não docente; desenvolvimento de estratégias de motivação para a formação (Oliveira, cit. por Alarcão, 2000, p. 50).

Decorrente destes princípios, deveria o Agrupamento de Escolas ir ao encontro das áreas de carência pedagógica, para as poder solucionar, apostando na formação contínua de professores, sempre num ambiente de diálogo, partilha e cooperação.

Relativamente ao ponto ainda fraco, referido na afirmação 25, nomeadamente o acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva, a média de concordância apenas de 2,44 pode explicar-se, como refere o Relatório de Avaliação Externa de 2011, pela existência de trabalho colaborativo, realizado em conselhos de ano, bem como as assessorias pedagógicas das práticas letivas, que possibilitam um acompanhamento regular com repercussões efetivas na qualidade de trabalho desenvolvido, nomeadamente em termos de partilha de boas práticas e de mobilização para a ação e resolução dos problemas identificados. No entanto, ainda não está estabelecida, institucionalmente, a supervisão pedagógica.

Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que *ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica*.

O termo *supervisão* encontra, em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspectiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como *chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo*.

A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993, p. 60), *é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando.*

Em relação à afirmação, concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do agrupamento, a média de concordância é de 2,53. Este valor parece corroborar o referido nos documentos analisados (relatórios de avaliação externa e de autoavaliação), a fraca participação dos alunos nos clubes existentes. Acresce ainda o facto de, apesar de existir o conselho de delegados de turma, estes não contribuem para a elaboração dos documentos orientadores do agrupamento.

No que se refere aos critérios de avaliação é de salientar que este indicador foi assinalado como área a melhorar no relatório de avaliação externa de 2006. No entanto, apesar de ter sido indicado por alguns entrevistados como ponto fraco, no relatório de avaliação externa de 2011 está escrito que são realizadas provas de aferição internas no 1.º ciclo e em todas as disciplinas e anos do 2.º e 3.º ciclos, reconhecidas por alunos e encarregados de educação como uma boa prática, pois constituem um reforço para a qualidade e para o sucesso. Estas provas permitem perceber se os critérios de avaliação foram uniformemente aplicados. Este facto é relevante pois, de acordo com o mesmo documento, o agrupamento definiu critérios de progressão/retenção exigentes, indicadores de uma cultura de rigor face à avaliação das aprendizagens, o que constitui um incentivo à melhoria do desempenho escolar. O descrito justifica assim a média de discordância de 1,32 no citado indicador.

2.1.7 – Contributo da avaliação externa para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos

São apresentados 10 indicadores como contributo da avaliação externa para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (Gráfico 12).

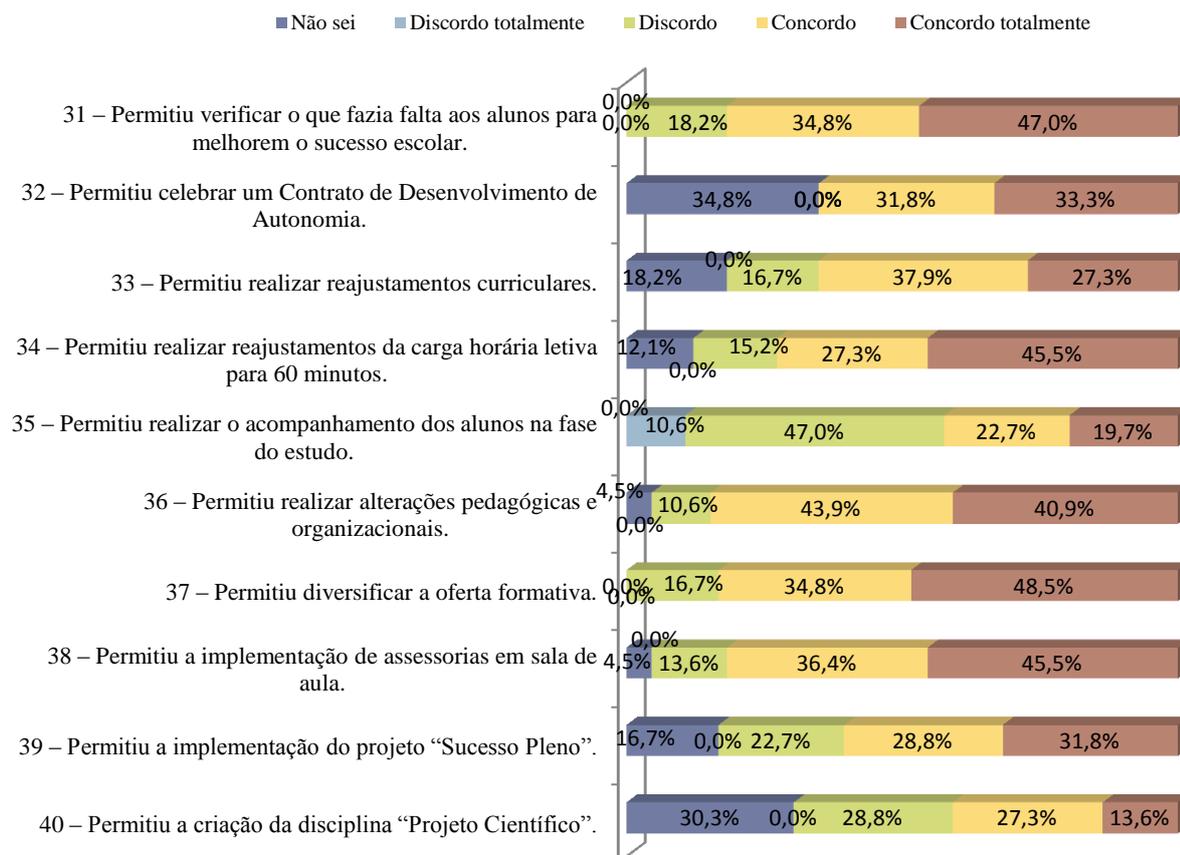


Gráfico 12 - Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Em relação ao primeiro indicador, a afirmação 31, permitiu verificar o que fazia falta aos alunos para melhorarem o sucesso escolar: 18,2% discordam da afirmação, 34,8% concordam e 47% concordam totalmente. Nenhum inquirido respondeu, não sei ou discordo totalmente.

No que concerne à afirmação 32, permitiu celebrar um contrato de desenvolvimento e autonomia: 34,8% respondeu, não sei, 31,8% concordo e 33,3% concordo totalmente. Não houve nenhum docente a discordar do conteúdo da afirmação.

A afirmação 33, permitiu realizar reajustamentos curriculares, obteve uma taxa percentual de resposta de não sei de 18,2%, 16,7% de discordo, 37,9% de concordo e 27,3% de concordo totalmente. Ninguém discordou na totalidade.

Na afirmação 34, permitiu realizar reajustamentos curriculares da carga horária letiva para 60 minutos: 12,1% dos inquiridos responderam não sei, 15,2% discordo, 27,3% concordo e 45,5% concordo totalmente. Também aqui não houve ninguém a discordar totalmente.

Face ao indicador correspondente à afirmação 35, permitiu realizar o acompanhamento dos alunos na fase de estudos: 10,6% dos docentes responderam discordo totalmente, 47% discordo, 22,7% concordo e 19,7% concordo totalmente. Nenhum docente respondeu, não sei.

Em relação à afirmação 36, permitiu realizar alterações pedagógicas e organizacionais: 4,5% responderam, não sei, 10,6% discordo, 43,9% concordo e 40,9% concordo totalmente. Não houve nenhum inquirido a discordar totalmente da afirmação.

Quanto à afirmação 37, permitiu diversificar a oferta formativa: 16,7% responderam que discordavam, 34,8% que concordavam e 48,5% que concordavam totalmente. Nenhum docente respondeu, não sei ou discordo totalmente.

A afirmação 38, permitiu a implementação de assessorias em sala de aula, obteve a taxa percentual de 4,5% na resposta não sei, 13,6% na resposta discordo, 36,4% na concordo e 45,5% na resposta concordo totalmente. Mais uma vez não houve inquiridos a discordar na totalidade.

Relativamente à afirmação 39, permitiu a implementação do projeto “sucesso pleno”: 16,7% responderam, não sei, 22,7% discordo, 28,8% concordo e 31,8% concordo totalmente. Não houve resposta de discordância total.

Por último, na afirmação 40, permitiu a criação da disciplina “projeto científico”: 30,3% alegam, não sei, 28,8% discordo, 27,3% concordo e 13,6% concordo totalmente. De novo não existiram resposta a discordar totalmente.

O Quadro XIII apresenta-nos as médias de concordância dos indicadores supracitados, sendo que as afirmações com média de concordância mais elevada são as afirmações 37, 31, 38 e 36, com médias de 3,32; 3,29; 3,18 e 3,17, respetivamente.

Quadro XIII – Médias de concordância dos indicadores - Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos

Indicadores	Média
31 – Permitiu verificar o que fazia falta aos alunos para melhorem o sucesso escolar.	3,29
32 – Permitiu celebrar um Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.	2,29
33 – Permitiu realizar reajustamentos curriculares.	2,56
34 – Permitiu realizar reajustamentos da carga horária letiva para 60 minutos.	2,94
35 – Permitiu realizar o acompanhamento dos alunos na fase do estudo.	2,52
36 – Permitiu realizar alterações pedagógicas e organizacionais.	3,17
37 – Permitiu diversificar a oferta formativa.	3,32
38 – Permitiu a implementação de assessorias em sala de aula.	3,18
39 – Permitiu a implementação do projeto “Sucesso Pleno”.	2,59
40 – Permitiu a criação da disciplina “Projeto Científico”.	1,94

A afirmação 34 obteve média de 2,94, a afirmação 39 média de 2,59, a afirmação 33 média de 2,56, a afirmação 35 média de 2,52, a afirmação média de 2,29 e a afirmação 40 média apenas de 1,94.

Podemos concluir que parte dos inquiridos desconhece que constitui requisito para a celebração de um contrato de desenvolvimento e autonomia a realização prévia de avaliação externa. Esta relação é tirada uma vez que dos documentos analisados os docentes e restante comunidade dão muita importância à autonomia da escola, no entanto, a afirmação 32, permitiu celebrar um contrato de desenvolvimento e autonomia obteve média de discordância de 1,71.

Acresce ainda referir que as maiorias dos indicadores resultaram do contrato de autonomia, logo, por consequência, resultaram da avaliação externa, designadamente, os indicadores 33, 34, 35, 36 e 38.

O relatório de avaliação externa de 2011 refere mesmo que é possível identificar algumas mais-valias decorrentes do contrato de autonomia, como: reajustamento curricular, com adaptações às necessidades da região (línguas estrangeiras e informática); gestão e organização, de forma flexível, dos tempos letivos; aplicação de modelos pedagógicos inovadores, caso das assessorias e das equipas pedagógicas estáveis por ano de escolaridade (o mesmo grupo de professores assegura a lecionação de todas as turmas de um mesmo ano); processo de articulação e avaliação adequados ao público-alvo, com apreciação semanal, em reuniões de conselho de ano, e a definição de competências para cada nível de ensino, segundo as capacidades e necessidades dos alunos.

No que concerne à diversificação da oferta educativa, afirmação com maior média de concordância (3,32), é de salientar a existência de cursos e educação e formação de jovens (CEF), cursos de educação e formação de adultos (EFA) e programas de integração, educação e formação (PIEF).

A importância da diversidade de oferta educativa é referida também por Rui Canário, no dossier - Uma via diferente para toda a gente, consultado em <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=directorio&pid=185>, quando nos diz que

a transformação da escola elitista em escola de massas fez com que a instituição escolar passasse de solução a problema. A resposta a esse problema implica construir a diversidade, aumentando a oferta educativa, a partir das escolas e dos alunos que existem. Para tal, é fundamental reconhecer o potencial criativo dos professores e a sua capacidade para criar práticas novas. O aumento da diversidade de ofertas educativas (cursos diferentes para públicos diferentes), mas de valor idêntico para o prosseguimento de estudos, constitui uma riqueza e um aumento da diversidade interna a cada estabelecimento de ensino e, simultaneamente, um acréscimo da diversidade do sistema educativo, no seu conjunto.

Relativamente á afirmação 39, implementação do sucesso pleno, com média de concordância de 2,59, é de referir que este indicador também resultou da celebração do contrato de desenvolvimento e autonomia e, por consequência, da avaliação externa.

Novamente de acordo com o relatório de avaliação externa, o incremento do “sucesso pleno”, conceito definido pelo agrupamento, apareceu para responder aos objetivos preconizados no contrato de autonomia. Este projeto consiste na obtenção, pelo maior número de alunos, de uma avaliação nas diferentes áreas curriculares ou de níveis iguais ou superiores a três em todas as disciplinas.

Por último, a criação da disciplina “projeto científico” também surgiu como consequência do contrato de autonomia celebrado em 2007, tendo deixado de funcionar no ano letivo de 2010/2011.

Esta disciplina surgiu como um modo de gerir o currículo de forma a ir de encontro às necessidades dos alunos da escola em estudo, seguindo assim a opinião de Roldão quando salienta que

[...] o currículo, construção socialmente condicionada, plástica e mutável, se constitui e problematiza hoje, face à diversidade dos públicos e contextos, como um campo conceptual e de gestão orientado para a contextualização e diferenciação da acção da escola e dos professores, de modo a garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos (2003, p. 7).

Neste contexto, e ainda segundo Roldão (ibidem., p. 12), *são estas mudanças que trazem à luz, em termos novos, a clássica problemática curricular – ensinar o quê, a quem, para quê e como.*

Segundo Leite (2001, p. 2) *a forma como o currículo se organiza não é uma questão neutra, não é neutra a selecção do saber considerado importante e não é neutra a forma como o saber é distribuído.* Daqui se depreende que a gestão curricular implica tomadas de decisão dos vários atores neste processo.

Gerir o currículo nacional de modo contextualizado implica que a escola se aproprie de um quadro de princípios orientadores e parta para situações reais, dando forma e sentido a práticas curriculares que promovam um ensino para todos e de melhor qualidade.

Resumindo o descrito por Roldão (2000), flexibilizar e gerir o currículo significa deslocar os centros de decisão curricular e entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de acção local.

Maria do Céu Roldão acrescenta ainda que qualquer currículo contém sempre uma dimensão de projeto, ou seja, é a

forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequadas a consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (1999, p.44).

2.1- Descrição e análise dos resultados da área - Autoavaliação

2.2.1 – Noção de autoavaliação

Constituídas três definições de autoavaliação decorrente das entrevistas exploratórias, como se observa no Gráfico 13, os inquiridos demonstram, para todas elas, apenas taxas percentuais de concordância.

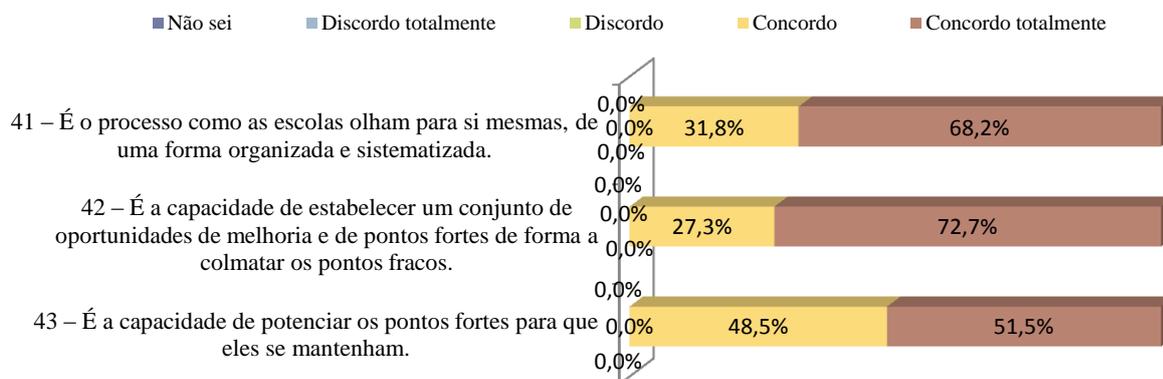


Gráfico 13 - Noção de autoavaliação

Na afirmação 41, é o processo como as escolas olham para si mesmas, de forma organizada e sistematizada: 31,8% dos docentes alega concordar e 68,2% concordar totalmente.

Em relação à afirmação 42, é a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos: 27,3% dizem que concordam e 72,7% que concordam totalmente.

Para a afirmação 43, é a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham: 48,5% responderam, concordo e 51,5% concordo totalmente.

Da análise do Quadro XIV com as médias de concordância das citadas afirmações observamos que a afirmação 42 obteve média de 3,73, a afirmação 41 média de 3,68 e a afirmação 43 média de 3,52.

Quadro XIV - Noção de autoavaliação

Indicadores	Média
41 – É o processo como as escolas olham para si mesmas, de uma forma organizada e sistematizada.	3,68
42 – É a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos.	3,73
43 – É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.	3,52

Podemos concluir que a subcategoria com maior média de concordância é precisamente esta da noção de autoavaliação. Neste agrupamento, parece haver consciência da importância da autoavaliação enquanto processo de auto-conhecimento, autorregulação e melhoria.

A autoavaliação de escola é, assim, encarada como *um meio de aprendizagem, uma vez que a informação que proporciona constantemente tem uma enorme probabilidade de ser utilizada em prol da regulação das acções necessárias ao alcance da qualidade desejada pela escola* (Alves & Correia, 2008, p. 357).

2.2.2 – Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização

O Gráfico 14 aponta-nos duas razões políticas que justificam a autoavaliação, nomeadamente as afirmações 44 e 45, bem como duas razões educacionais que coincidem com as afirmações 46 e 47.

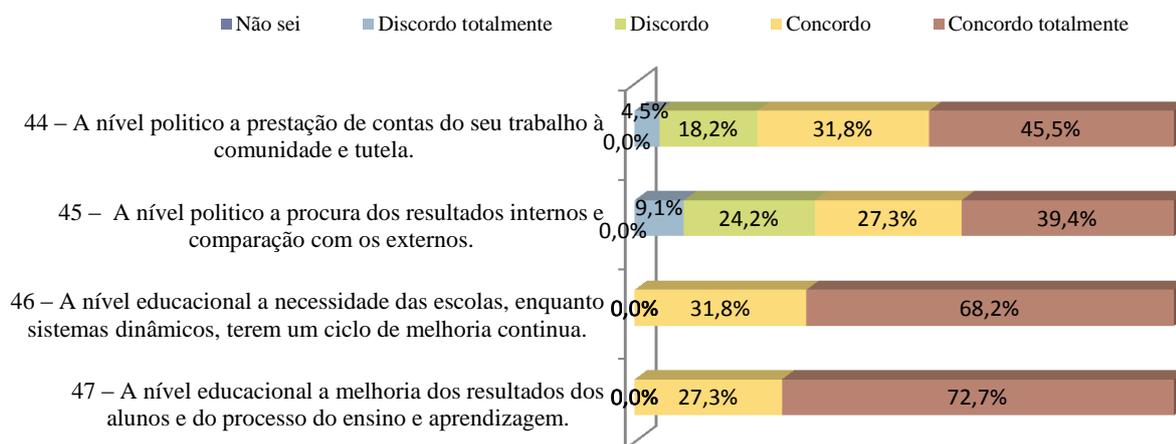


Gráfico 14 – Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização.

Da afirmação 44, a nível político a prestação de contas do seu trabalho à comunidade e tutela, os resultados foram: 4,5% discordo totalmente, 18,2% discordo, 31,8% concordo e 45,5% concordo totalmente. Ninguém optou pela resposta, não sei.

Perante a afirmação 45, a nível político a procura dos resultados internos e comparação com os externos: 9,1% responderam, discordo totalmente, 24,2% discordo, 27,3% concordo e 39,4% concordo totalmente. Não se obtiveram respostas de não sei.

Passando para as razões educacionais apenas temos respostas concordantes. Na afirmação 46, a nível educacional a necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria contínua: 31,8% alega concordar e 68,2% concordar totalmente.

Na afirmação 47, a nível educacional a melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem: 27,3% responderam, concordo e 72,7% concordo totalmente.

Assim, no Quadro XV, podemos verificar que as afirmações com maior média de concordância são as respeitantes às razões educacionais, nomeadamente as afirmações 47 e 46 com médias de 3,73 e 3,68, respetivamente.

Quadro XV – Médias de concordância dos indicadores - Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização

Indicadores	Média
44 – A nível político a prestação de contas do seu trabalho à comunidade e tutela.	3,18
45 – A nível político a procura dos resultados internos e comparação com os externos.	2,97
46 – A nível educacional a necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria contínua.	3,68
47 – A nível educacional a melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem.	3,73

As afirmações relativas às razões políticas, correspondentes às afirmações 44 e 45, obtiveram médias de concordância de 3,18 e 2,97, respetivamente.

Segundo Alaíz et al. especificamente quanto à autoavaliação,

a perspetiva da prestação de contas tem como finalidade principal fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a averiguação da conformidade entre o investimento feito, relativamente à gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos e os resultados obtidos pela escola, pelos alunos (2003, p. 30).

Sendo uma das principais funções atribuídas à avaliação em sistemas educativos descentralizados, em que as escolas, gozando de alguma autonomia, deverão prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem, inserindo-se, segundo os autores, numa filosofia de *transparência da acção escolar face aos poderes públicos e aos utilizadores* (2003, p. 31).

Destes resultados concluímos que as razões da autoavaliação, segundo os inquiridos, reside principalmente na melhoria contínua, quer dos resultados dos alunos e do processo de ensino e aprendizagem, quer na melhoria da própria organização educativa.

Costa refere que é a autoavaliação como vertente de avaliação que *melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa* (2007, p. 229). Acrescenta ainda que, relativamente aos intervenientes nesse processo, em concordância com a opinião de Stuffelbeam *os indivíduos têm mais probabilidades de compreender, valorizar e usar os resultados de uma avaliação, se estiverem significativamente envolvidos em todo esse processo* (cit. por Costa, 2007, p. 231).

Como salienta Formosinho,

a avaliação constitui um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas por permitir que estas, para além dos mecanismos de prestação de contas determinados pela Administração, possam proceder à sua diagnose e, face aos resultados desta, gizar estratégias de desenvolvimento organizacional (2001, p. 61).

O indicador correspondente à procura dos resultados internos e comparação com os externos aparece com menor média de concordância, no entanto, de acordo com o citado no Relatório de Avaliação Externa de 2011, tem sido bastante o esforço do agrupamento em diminuir a clivagem existente entre estes dois resultados, designadamente, com a aplicação das provas globais a todas as disciplinas e anos, assim como a definição rigorosa dos critérios de retenção/progressão.

2.2.3 – Criação da equipa de autoavaliação do agrupamento

O Gráfico 15 aponta-nos alguns indicadores relativos à criação da equipa de autoavaliação do agrupamento, que correspondem às afirmações 48, 49, 50, 51 e 52.

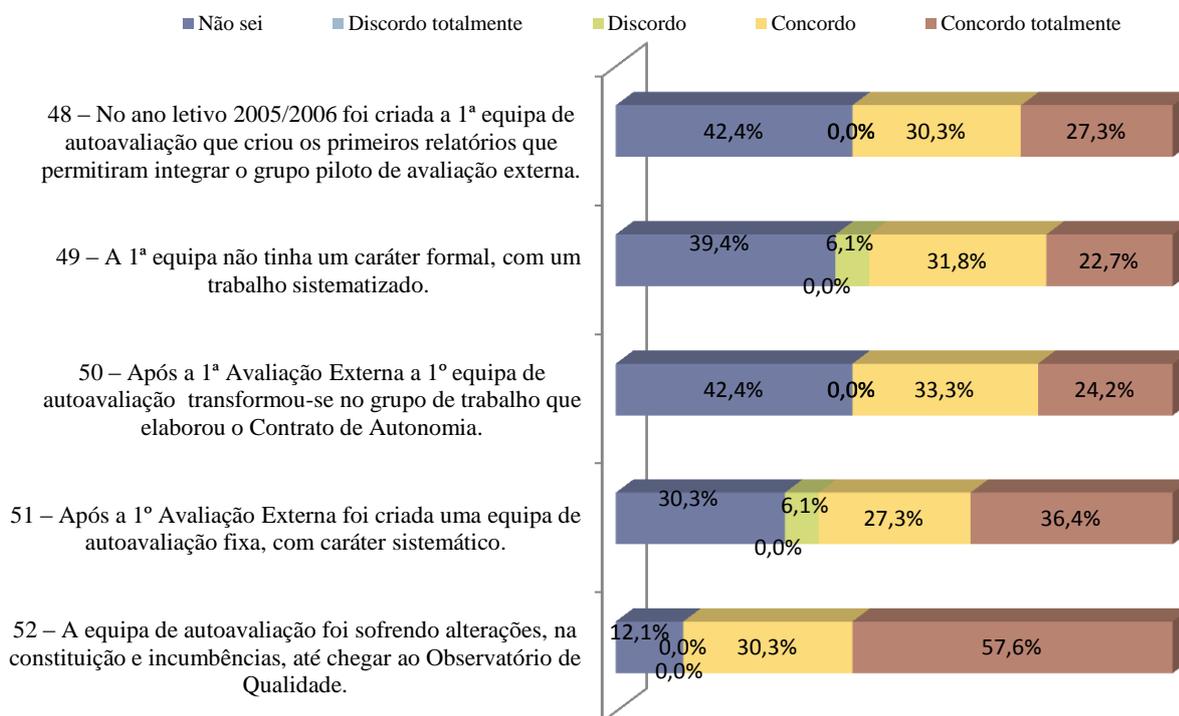


Gráfico 15 – Criação da equipa de autoavaliação do Agrupamento

Deste modo na afirmação 48, no ano letivo 2005/2006 foi criada a 1.ª equipa de autoavaliação que criou os primeiros relatórios que permitiram integrar o grupo piloto de avaliação externa: 42,4% dos docentes responderam não sei, 30,3% concordo e 27,3% concordo totalmente. Não houve inquiridos a discordarem do conteúdo da afirmação.

Em relação à afirmação 49, a 1.ª equipa não tinha um carácter formal com um trabalho sistematizado: 39,4% dos docentes responderam não sei, 6,1% discordo, 31,8% concordo e 22,7% concordo totalmente. Ninguém discordou totalmente.

Perante a afirmação 50, após a 1.ª avaliação externa a 1.ª equipa de autoavaliação transformou-se na equipa de trabalho que elaborou o contrato de autonomia: 42,4% alegam não saber, 33,3% concordam e 24,2% concordam totalmente. Ninguém discorda totalmente ou discorda da afirmação.

No que concerne à afirmação 51, após a 1.ª avaliação externa foi criada uma equipa de autoavaliação fixa com carácter sistemático: 30,3% responderam, não sei, 6,1% discordo, 27,3% concordo e 36,4% concordo totalmente. Ninguém discordou na totalidade.

Relativamente à afirmação 52, a equipa de autoavaliação foi sofrendo alterações na constituição e incumbências, até chegar ao observatório de qualidade: 12,1% responderam, não sei, 30,3% concordo e 57,6% concordo totalmente. Nenhum docente discordou ou discordou totalmente

Passando à análise das médias (Quadro XVI), verificamos que na globalidade as médias de concordância são baixas, sendo a afirmação 52 a que obteve média mais elevada, nomeadamente 3,21.

Quadro XVI – Médias de concordância dos indicadores – Criação da equipa de autoavaliação do Agrupamento

Indicadores	Média
48 – No ano letivo 2005/2006 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que criou os primeiros relatórios que permitiram integrar o grupo piloto de avaliação externa.	2,00
49 – A 1ª equipa não tinha um carácter formal, com um trabalho sistematizado.	1,98
50 – Após a 1ª Avaliação Externa a 1ª equipa de autoavaliação transformou-se no grupo de trabalho que elaborou o Contrato de Autonomia.	1,97
51 – Após a 1ª Avaliação Externa foi criada uma equipa de autoavaliação fixa, com carácter sistemático.	2,39
52 – A equipa de autoavaliação foi sofrendo alterações, na constituição e incumbências, até chegar ao Observatório de Qualidade.	3,21

As restantes afirmações, nomeadamente as 51, 48, 49 e 50, obtiveram médias de concordância de 2,39; 2,00; 1,98 e 1,97, respetivamente.

Diante destes resultados aprez-nos salientar que estas médias baixas não se devem ao número de respostas discordantes, mas sim ao número de docentes que alegam não ter conhecimento do conteúdo das afirmações, sendo esse número mais acentuado nas afirmações que relatam acontecimentos dos anos

2005/2006, data indicada pelos elementos da direção como ano de início da autoavaliação. É de referir que o relatório de avaliação externa 2011 indica que a equipa de autoavaliação foi criada no ano letivo 2004/2005, pelo que existe aqui alguma incoerência.

O elevado número de respostas, não sei deve-se ao facto de grande número de inquiridos não ter estado a exercer funções no agrupamento nesses anos letivos, graças à mobilidade constante do elevado número de professores contratados, como já referido anteriormente.

Isto justifica a afirmação 52, com informação de conteúdo mais atual, nomeadamente a criação do observatório de qualidade, que obteve a maior média de concordância.

No entanto, temos de salientar a importância das lideranças intermédias para a concretização deste árduo trabalho que desenvolve uma equipa de autoavaliação, assim, como todas as outras funções que lhe são atribuídas.

Nóvoa (1995) diz-nos que há uma grande necessidade de se criarem equipas de trabalho, para que se possam constituir como o motor da inovação, porque *esta não pode apenas situar-se no nível macro do sistema educativo, nem tão pouco ao nível micro da sala de aula* (Nóvoa, 1995, p.18).

Esta inovação está intrinsecamente ligada à autonomia das escolas. Oliveira (2000, cit. por Alarcão, p. 47) refere que *o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e decisão aos actores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola.*

Neste sentido a gestão das escolas deve ser participada, partilhada, democrática, contando com a intervenção ativa dos professores no que concerne à *definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados directamente, mas passa igualmente pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia* (Oliveira, cit. por Alarcão, 2000, p. 48).

2.2.4 – Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação

São seis os motivos elencados que levaram á criação da equipa de autoavaliação, como constam no Gráfico 16, e correspondem às afirmações 53, 54, 55, 56, 57 e 58. Nestes indicadores ninguém discorda das afirmações.

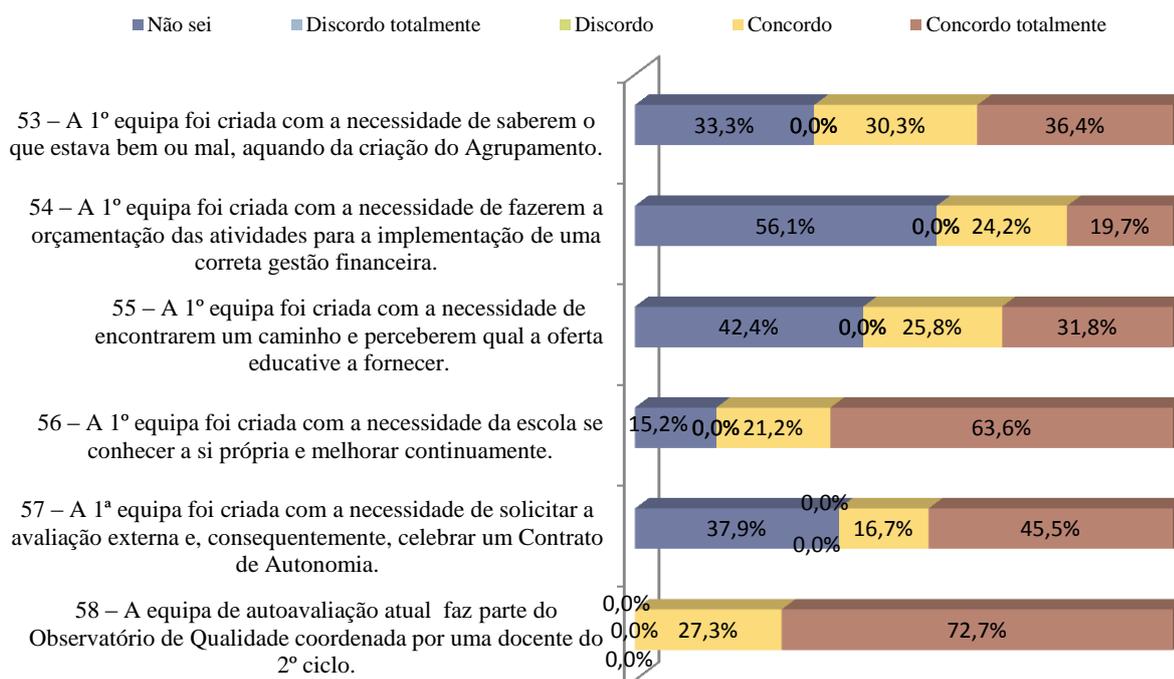


Gráfico 16 - Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação

Assim, no que concerne à afirmação 53, a 1.ª equipa foi criada com a necessidade de saberem o que estava bem ou mal, aquando da criação do agrupamento: 33,3% responderam, não sei, 30,3% concordo e 36,4% concordo totalmente.

Na afirmação 54, a 1.ª equipa foi criada com a necessidade de fazerem a orçamentação das atividades para a implementação de uma correta gestão financeira: 56,1% alegam, não sei, 24,2% concordam e 19,7% concordam totalmente.

Face à afirmação 55, a 1.ª equipa foi criada com a necessidade de encontrarem um caminho e perceberem qual a oferta educativa a fornecer: 42,4% responderam, não sei, 25,8% concordo e 31,8% concordo totalmente.

Relativamente à afirmação 56, a 1.ª equipa foi criada com a necessidade da escola se conhecer a si própria e melhorar continuamente: 15,2% alegaram não saber, 21,2% concordam e 63,6% concordam totalmente.

Na afirmação 57, a 1.ª equipa foi criada com a necessidade de solicitar a avaliação externa e, consequentemente, celebrar um Contrato de Autonomia: 37,9% dos docentes responderam não sei, 16,7% concordo e 45,5% concordo totalmente.

Em relação à afirmação 58, a equipa de autoavaliação atual faz parte do Observatório de Qualidade coordenada por uma docente do 2º ciclo: 27,3% concordam e 72,7% concordam totalmente.

Passando à análise das médias de concordância (Quadro XVII) há a referir novamente que na globalidade as médias são baixas.

Quadro XVII – Médias de concordância dos indicadores - Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação

Indicadores	Média
53 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de saberem o que estava bem ou mal, aquando da criação do Agrupamento.	2,36
54 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de fazerem a orçamentação das atividades para a implementação de uma correta gestão financeira.	1,52
55 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de encontrarem um caminho e perceberem qual a oferta educativa a fornecer.	2,05
56 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade da escola se conhecer a si própria e melhorar continuamente.	3,18
57 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de solicitar a avaliação externa e, consequentemente, celebrar um Contrato de Autonomia.	2,32
58 – A equipa de autoavaliação atual faz parte do Observatório de Qualidade coordenada por uma docente do 2º ciclo.	3,73

As afirmações com médias mais altas são as 58 e 56, com médias de 3,73 e 3,18, respetivamente. As restantes afirmações apresentam médias inferiores a três, nomeadamente as afirmações 53, 57, 55 e 54, com médias de 2,36; 2,32; 2,05 e 1,52, respetivamente.

Dados estes resultados temos que referir, mais uma vez, que estas médias se devem, tal como no ponto anterior, ao elevado número de respostas não sei, visto o afastamento temporal do conteúdo citado nas mesmas, não havendo, desta forma, qualquer tipo de discordância perante estas.

Voltamos assim a ter a maior média na afirmação com conteúdo mais atual, nomeadamente a respeitante à equipa de autoavaliação fazer parte do observatório de qualidade, sendo que as que demonstram maiores médias são aquelas que apresentam como motivo a melhoria.

As necessidades de perceberem qual a oferta formativa a divulgar e a elaboração de um orçamento rigoroso aparece como menos pertinente nesta subcategoria.

2.2.5 – Constituição da equipa de autoavaliação do agrupamento

Relativamente à constituição da equipa de autoavaliação são apresentadas as afirmações 59, 60, 61 e 62, tal como podemos verificar no Gráfico 17.

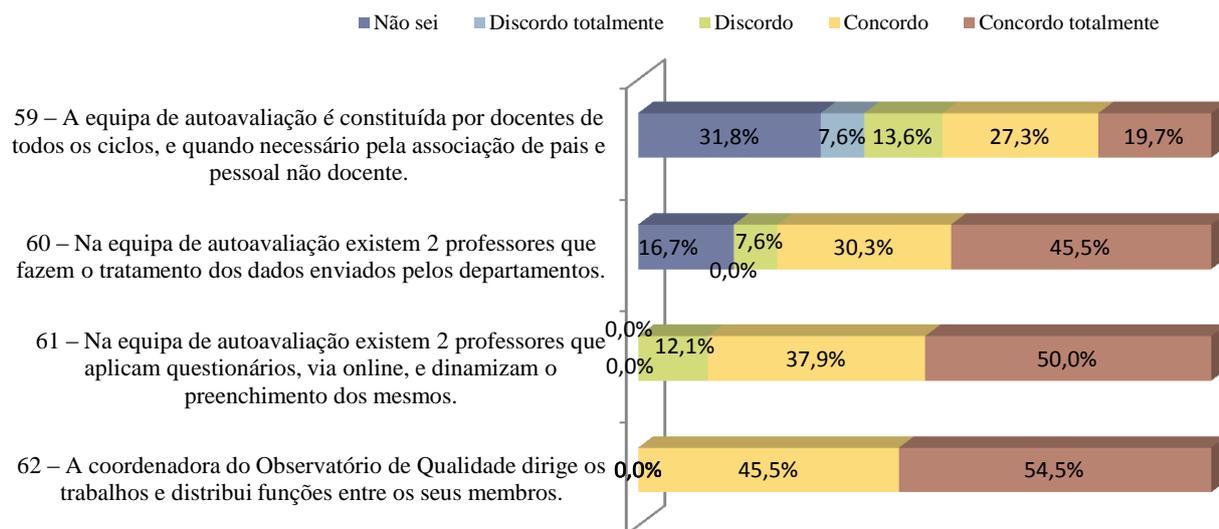


Gráfico 17 - Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento

Na afirmação 59, a equipa de autoavaliação é constituída por docentes de todos os ciclos, e quando necessário pela associação de pais e pessoal não docente: 31,8% dos inquiridos responderam não sei, 7,6% discordo totalmente, 13,6% discordo, 27,3% concordo e 19,7% concordo totalmente.

Perante a afirmação 60, na equipa de autoavaliação existem 2 professores que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos: 16,7% responderam, não sei, 7,6% discordo, 30,3% concordo e 45,5% concordo totalmente. Ninguém discordou na totalidade.

Na afirmação 61, na equipa de autoavaliação existem 2 professores que aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos: 12,1% discorda, 37,9% concorda e 50% concorda totalmente. Nestas afirmações não foram obtidas respostas não sei ou discordo totalmente.

Em relação à afirmação 62, a coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos e distribui funções entre os seus membros, apenas obtivemos concordâncias pois 45,5% dos docentes alegam concordar e 54,5% alegam concordar totalmente.

Pelo Quadro XVIII verificamos que as afirmações com maior média de concordância são as 62 e 61, com médias de 3,55 e 3,38, respetivamente, seguindo-se a afirmação 60 com média de 2,88 e a afirmação 59 com média de 1,95.

Quadro XVIII – Médias de concordância dos indicadores - Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento

Indicadores	Média
59 – A equipa de autoavaliação é constituída por docentes de todos os ciclos, e quando necessário pela associação de pais e pessoal não docente.	1,95
60 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos.	2,88
61 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos.	3,38
62 – A coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos e distribui funções entre os seus membros.	3,55

Da análise destes resultados temos a salientar que as afirmações com maiores médias de concordância são aquelas que referem os procedimentos desenvolvidos em maior proximidade dos docentes.

A constituição da equipa é a que tem menor média, no entanto é constituída pelos membros enumerados na citada afirmação 59.

Esta informação pode ser validada pelo relatório de avaliação externa quando refere que atualmente a equipa de autoavaliação, que constitui o observatório de qualidade, integra professores, representantes dos trabalhadores e pais/ encarregados de educação (RAE, 2011/2012).

É importante o olhar dos diferentes elementos da comunidade educativa pois como nos referem Alaíz et al (2003, p. 21) a autoavaliação de uma organização escolar tem um conjunto de características que são enumeradas do seguinte modo:

- É um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais, assim como da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor;
- É um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação;
- É um processo de desenvolvimento profissional;
- É um ato de responsabilidade social, ou seja, um exercício de civismo;
- É uma avaliação orientada para a utilização;
- É um processo conduzido internamente mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

2.2.6 – Contribuição da autoavaliação para a melhoria do agrupamento

O Gráfico 18 apresenta-nos três indicadores para a contribuição da autoavaliação para a melhoria do agrupamento, tendo tido da parte dos inquiridos plena concordância.

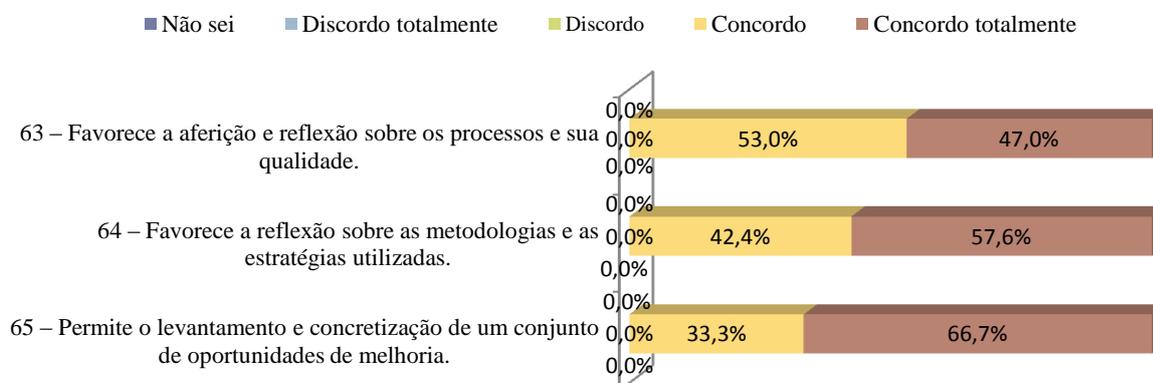


Gráfico 18 - Contribuição da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento

Na afirmação 63, favorece a aferição e reflexão sobre os processos e sua qualidade, 53% dos docentes concordam e 47% concordam totalmente.

Na afirmação 64, favorece a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas, 42,4% concordam e 57,6% concordam totalmente.

E na afirmação 65, permite o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria, 33,3% concordam e 66,7% concordam totalmente.

Pelo descrito, e como podemos ver no Quadro XIX, as médias de concordância são elevadas, sendo de 3,67; 3,58 e 3,45, nas afirmações 65, 64 e 63, respetivamente.

Quadro XIX – Médias de concordância dos indicadores - Contribuição da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento

Indicadores	Média
63 – Favorece a aferição e reflexão sobre os processos e sua qualidade.	3,47
64 – Favorece a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas.	3,58
65 – Permite o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.	3,67

É assim notória a importância que os inquiridos dão à autoavaliação para a melhoria do agrupamento, quer na aferição e reflexão sobre os processos e a sua qualidade, como nas metodologias e estratégias que levam à concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.

Concordamos com Marques e Silva quando referem que

a avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema (2008, p. 4).

2.2.7 – Processos formais de autoavaliação existentes no agrupamento

Inquiridos os docentes sobre os processos formais de autoavaliação existentes no agrupamento (Gráfico 19), no que concerne à afirmação 66, modelo CAF, 59,1% dos docentes responderam não sei, 7,6% discordo, 10,6% concordo e 22,7% concordo totalmente.

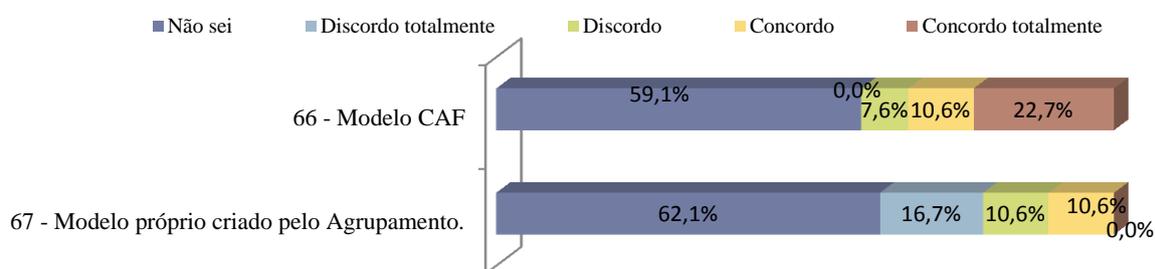


Gráfico 19 - Processos formais de autoavaliação existentes no Agrupamento

Apresentada outra opção de resposta, nomeadamente a afirmação 67, modelo próprio criado pelo agrupamento, 62,1% respondeu não sei, 16,7% discordo totalmente, 10,6% discordo, 10,6% concordo e não obtivemos respostas a concordar na totalidade.

Analisando as médias de concordância (Quadro XX), detetamos pouca concordância tendo a afirmação 66 média de 1,38 e a afirmação 67 média de 0,70.

Quadro XX – Médias de concordância dos indicadores - Processos formais de autoavaliação existentes no Agrupamento

Indicadores	Média
66 - Modelo CAF	1,38
67 - Modelo próprio criado pelo Agrupamento.	0,70

Pelo exposto apraz-nos referir que o modelo de autoavaliação existente é o modelo CAF. No início do funcionamento da equipa de autoavaliação foi seguido um modelo próprio, tendo conduzido o processo

de autoavaliação, de 2008/2009 a 2010/2011, o modelo EFQM (European Foundation for Quality Management). Esta alteração constante de processos formais de autoavaliação pode levar a que os docentes os desconheçam.

2.2.8 – Processos informais de autoavaliação existentes no agrupamento

Foram cinco os indicadores referidos nas entrevistas exploratórias como processos informais de autoavaliação, que aqui se traduzem, de acordo com o Gráfico 20, nas afirmações 68, 69, 70, 71 e 72.

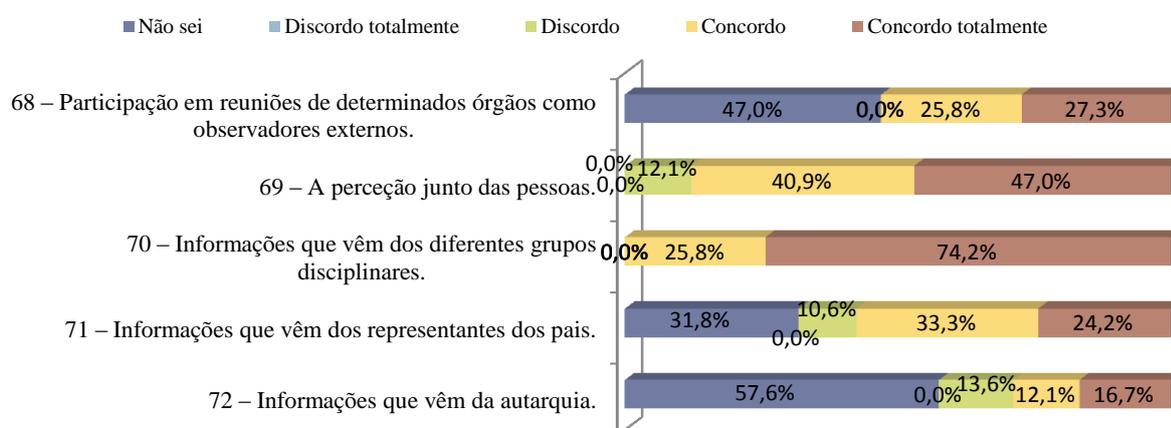


Gráfico 20 - Processos informais de autoavaliação existentes no Agrupamento

Na afirmação 68, participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos, 47% dos docentes responderam não sei, 25,6% concordo e 27,3% concordo totalmente. Não se obtiveram respostas de qualquer tipo de discordância.

Na afirmação 69, a perceção junto das pessoas, 12,1% dos inquiridos discorda, 40,9% concorda e 47% concorda totalmente. Ninguém respondeu, não sei ou discordo totalmente.

Face à afirmação 70, informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares, apenas houve plena concordância, sendo que 25,8% dos docentes concordaram e 74,2% concordaram totalmente.

Relativamente à afirmação 71, informações que vêm dos representantes dos pais, 31,8% dos inquiridos responderam não sei, 10,6% discordo, 33,3% concordo e 24,2% concordo totalmente. Ninguém discordou na totalidade.

Por último, na afirmação 72, informações que vêm da autarquia, 57,6% dos docentes responderam não sei, 13,6% discordo, 12,1% concordo e 16,7% concordo totalmente. Tal como na afirmação anterior também aqui ninguém discordou totalmente.

Perante a análise das médias de concordância (Quadro XXI), podemos observar que as afirmações com maior média são as afirmações 70 e 69, com médias de 3,74 e 3,35, respetivamente. As restantes afirmações obtiveram médias de concordância inferiores a três, nomeadamente as afirmações 71, 68 e 72, com médias de 2,18; 1,86 e 1,30, respetivamente.

Quadro XXI – Médias de concordância dos indicadores - Processos informais de autoavaliação existentes no Agrupamento

Indicadores	Média
68 – Participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos.	1,86
69 – A perceção junto das pessoas.	3,35
70 – Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.	3,74
71 – Informações que vêm dos representantes dos pais.	2,18
72 – Informações que vêm da autarquia.	1,30

De acordo com estes dados podemos concluir que as afirmações com maior média de concordância são aquelas em que os inquiridos estão implicados, nomeadamente na perceção junto das pessoas e informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.

Nas restantes afirmações, nomeadamente, a participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos, ou em que outros órgãos ou entidades estão envolvidos, designadamente, os pais e a autarquia, o grau de desconhecimento é elevado o que origina médias de concordância baixas.

2.2.9 – Fatores que dificultam a autoavaliação

Da análise das entrevistas resultaram cinco indicadores como fatores que dificultam a autoavaliação, como consta no Gráfico 21. Destes fatores as informações 73, 74 e 75 são apontadas como fatores internos e as afirmações 76 e 77 como fatores externos.

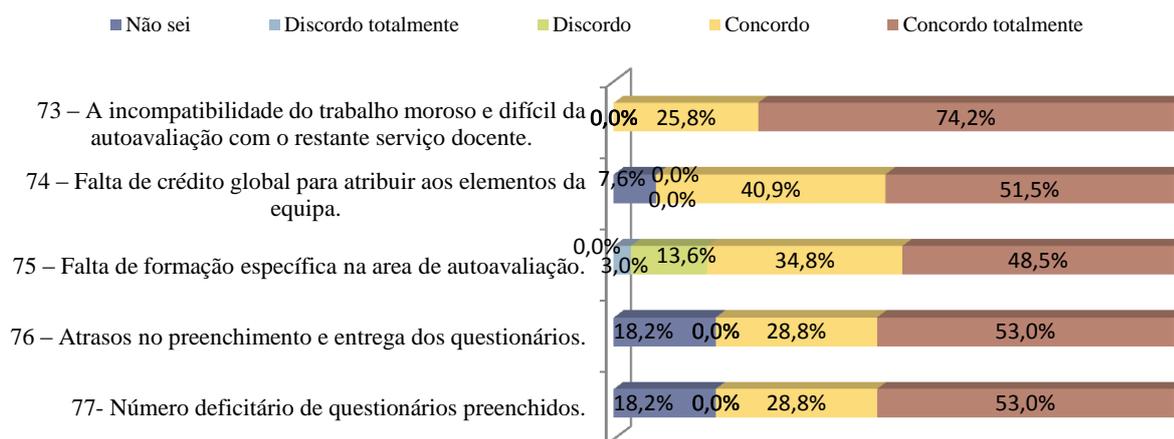


Gráfico 21 - Fatores que dificultam a autoavaliação

Assim, na afirmação 73, a incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente, houve plena concordância quando 25,8% dos inquiridos responderam concordo e 74,2% concordo totalmente.

Na afirmação 74, falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa, 7,6% responderam não sei, 40,5% concordo e 51,5% concordo totalmente. Ninguém discordou total ou parcialmente da afirmação.

Perante a afirmação 75, falta de formação específica na área da autoavaliação, 3% dos inquiridos responderam discordo totalmente, 13,6% discordo, 34,8% concordo e 48,5% concordo totalmente.

Relativamente à afirmação 76, atrasos no preenchimento e entrega dos questionários, 18,2% alegam não saberem, 28,8% concordam e 53% concordam totalmente. Não se obtiveram respostas com qualquer tipo de discordância.

Em relação à afirmação 77, número deficitário de questionários preenchidos, 18,2% dos docentes responderam não sei, 28,8% concordo e 53% concordo totalmente. Também aqui não se obtiveram respostas com qualquer tipo de discordância.

Pela análise das médias de concordância (Quadro XXII), podemos observar que as afirmações 73, 74 e 75 são as que apresentam média mais alta, sendo de 3,74 a afirmação 73 e 3,29, em simultâneo, as afirmações 74 e 75. As afirmações 76 e 77 obtiveram média de concordância de 2,98.

Quadro XXII – Médias de concordância dos indicadores - Fatores que dificultam a autoavaliação

Indicadores	Média
73 – A incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente.	3,74
74 – Falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa.	3,29
75 – Falta de formação específica na área de autoavaliação.	3,29
76 – Atrasos no preenchimento e entrega dos questionários.	2,98
77- Número deficitário de questionários preenchidos.	2,98

Pelo exposto podemos verificar que as afirmações com maior média de concordância são as que se relacionam com o elevado número de trabalho e funções que os docentes desempenham sem atribuição de horas letivas, e muitas vezes não letivas. Referimo-nos às afirmações 73 e 74.

Face a esta problemática temos a salientar que de acordo com o artigo 10.º, do Despacho normativo n.º 7/2013, de 11 de junho, *o crédito horário tem como finalidade permitir às escolas adequar a implementação do respetivo projeto educativo à sua realidade local, com autonomia pedagógica e organizativa.*

O crédito horário é assim calculado tendo como variáveis as características das escolas, a capacidade de gestão dos recursos, o número de turmas da escola e a eficácia educativa. Esta eficácia educativa resulta da avaliação externa e interna, nomeadamente a comparação das médias internas dos exames com a média nacional, diferenças entre a avaliação sumativa interna e avaliação sumativa externa e a comparação da variação anual das classificações de exame de cada escola com a variação anual nacional.

Aplicando a fórmula, definida no citado despacho, com as variáveis supracitadas, o número de horas de crédito, na maioria das escolas, é muito reduzido, não permitindo atingir a finalidade estipulada no já referido artigo 10.º.

Desta forma, a problemática da falta de crédito horário, pode ser também considerada como um fator externo dificultador da autoavaliação.

No que concerne à falta de formação específica na área de autoavaliação salientamos a pertinência de o agrupamento desenvolver planos de melhoria para os pontos indicados, pelo relatório de avaliação externa, como área a melhor, nomeadamente o reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhos, e inclua no seu plano formação nesta área, que é tão importante para a organização escolar.

As afirmações 76 e 77 relatam o sucedido em grande número de investigações o que, muitas vezes, inviabiliza ou atrasa todo o processo da mesma, ou, no caso da autoavaliação, a sua validade, análise, reflexão e posterior implementação de planos de melhoria.

2.2.10 – Áreas do agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação

Apesar de terem sido definidas várias áreas objeto de autoavaliação, consideramos pertinente perceber o grau de conhecimento e percepção face ao modelo de autoavaliação em vigência, pelo que apresentamos como indicadores as afirmações 78,79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 e 86, que correspondem aos nove critérios do modelo CAF (Gráfico 22).

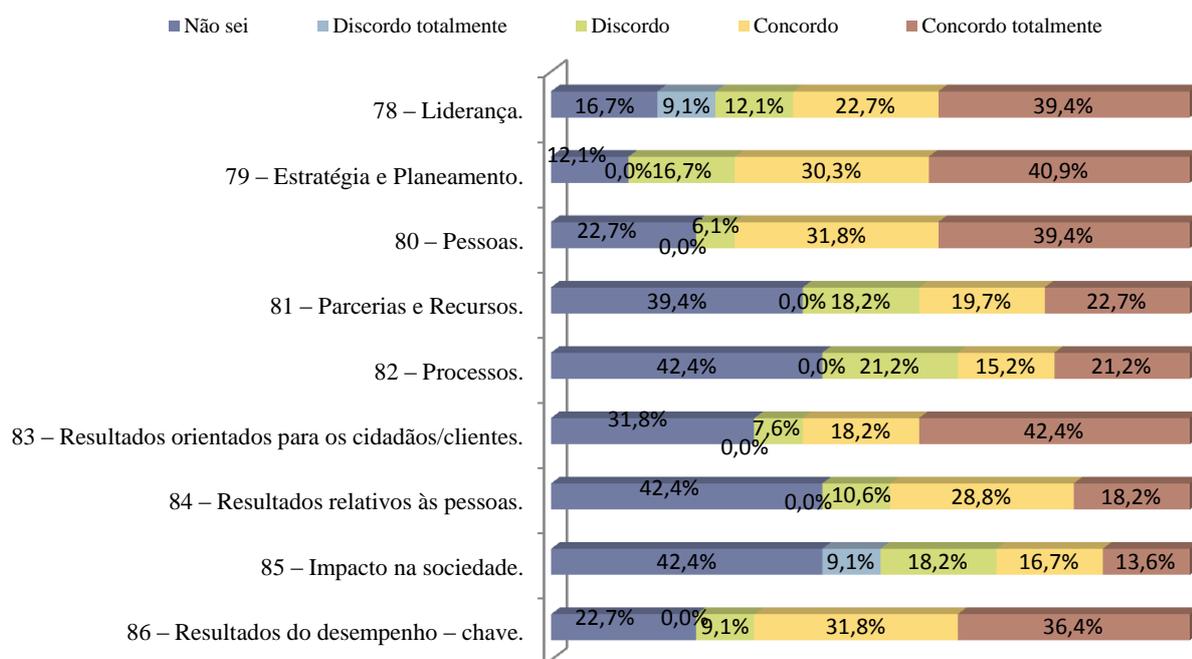


Gráfico 22 - Áreas do Agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação

Assim, na afirmação 78, liderança, 16,7% dos inquiridos responderam não sei, 9,1% discordo totalmente, 12,1% discordo, 22,7% concordo e 39,4% concordo totalmente.

Na afirmação 79, estratégia e planeamento, 12,1% responderam não sei, 16,7% discordo, 30,3% concordo e 40,9% concordo totalmente. Ninguém discordou ou discordou na totalidade.

Quanto à afirmação 80, pessoas, 22,7% dos docentes não sabem, 6,1% discorda, 31,8% concorda e 39,4% concorda totalmente. Não se obtiveram respostas de discordo totalmente.

Perante a afirmação 81, parcerias e recursos, 39,4% responderam não sei, 18,2% discordo, 19,7% concordo e 22,7% concordo totalmente. Ninguém respondeu, discordo totalmente.

Na afirmação 82, processos, 42,4% dos docentes responderam não sei, 21,1% discordo, 15,2% concordo e 21,2% concordo totalmente. Não se obtiveram outro tipo de resposta.

Face à afirmação 83, resultados orientados para os cidadãos/clientes, 31,8% dos inquiridos responderam não sei, 7,6% discordo, 18,2% concordo e 42,4% concordo totalmente. Ninguém respondeu, discordo totalmente.

Em relação à afirmação 84, resultados relativos às pessoas, 42,4% alegam não saber, 10,6% discorda, 28,8% concorda e 18,2% concorda totalmente. Não se obtiveram respostas de discordo totalmente.

Na afirmação 85, impacto na sociedade, 42,4% dos inquiridos responderam não sei, 9,1% discordo totalmente, 18,2% discordo, 16,7% concordo e 13,6% concordo totalmente.

Por último, na afirmação 86, resultados do desempenho – chave, 22,7% dos docentes responderam não sei, 9,1% discordo, 31,8% concordo e 36,4% concordo totalmente. A resposta discordo totalmente não foi contemplada.

Passamos à análise da média de concordância (Quadro XXIII) e verificamos que estas são bastante baixas, sendo que nenhuma afirmação obteve média igual ou superior a três.

Quadro XXIII – Médias de concordância dos indicadores - Áreas do Agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação

Indicadores	Média
78 – Liderança.	2,59
79 – Estratégia e Planeamento.	2,88
80 – Pessoas.	2,65
81 – Parcerias e Recursos.	1,86
82 – Processos.	1,73
83 – Resultados orientados para os cidadãos/clientes.	2,39
84 – Resultados relativos às pessoas.	1,80
85 – Impacto na sociedade.	1,50
86 – Resultados do desempenho – chave.	2,59

Nesta panorâmica, a afirmação 79 foi a que teve maior média, designadamente 2,88, seguida da afirmação 80 com 2,65, as afirmações 78 e 79 com 2,56 e a afirmação 83 com média de 2,39. As afirmações 81,84, 82 e 85 são as que apresentam médias inferiores a dois, nomeadamente 1,86; 1,80; 1,73 e 1,50, respetivamente. É de referir que estas baixas médias de concordância devem-se, na maioria dos casos, mas de uma forma mais acentuada nas afirmações 81, 82, 83, 84 e 85, ao elevado número de inquiridos que responderam não sei.

Apraz-nos, pelo descrito, apresentar globalmente os subcritérios, correspondentes a cada critério, com a sua média de concordância, para melhor perceção dos resultados.

O critério *Liderança*, que obteve média de concordância de 2,59, tem como subcritérios dar uma orientação à organização desenvolvendo a missão, visão e valores; criar e implementar um sistema para a

gestão da instituição de ensino e formação, e para o desempenho e mudança; motivar e apoiar as pessoas da organização e servir de modelo, assim como, gerir as relações com políticos e com as outras partes interessadas de forma a assegurar uma responsabilidade partilhada.

O critério *Estratégia e Planeamento*, com média de concordância de 2,88, tem como subcritérios obter informações relacionadas com as necessidades presentes e futuras das partes interessadas; desenvolver, rever e atualizar o planeamento e estratégia, tendo em consideração as necessidades das partes interessadas e os recursos disponíveis; implementar o planeamento e a estratégia em toda a organização, bem como, planear, implementar e rever a modernização e inovação.

O critério *Pessoas*, com média de concordância de 2,65, tem como subcritérios planear, gerir e melhorar os recursos humanos de forma transparente e em sintonia com o planeamento e a estratégia; identificar, desenvolver e usar as competências das pessoas, articulando os objetivos individuais e organizacionais, assim como, envolver as pessoas através do diálogo e da delegação de responsabilidades.

O critério *Parcerias e Recursos*, com média de concordância de 1,86, tem como subcritérios desenvolver e implementar relações de parceria relevantes; desenvolver e implementar parcerias com alunos/formandos; gerir os recursos financeiros; gerir o conhecimento e a informação; gerir os recursos tecnológicos, bem como, gerir os recursos materiais.

O critério *Processos*, com média de concordância de 1,73, tem como subcritérios identificar, conceber, gerir e melhorar os processos de forma contínua; desenvolver e fornecer produtos e serviços orientados para os alunos/ formandos/ partes interessadas, assim como, inovar os processos envolvendo os cidadãos/clientes.

O critério *Resultados orientados para os cidadãos/clientes*, com média de concordância de 2,39, tem como subcritérios os resultados de avaliação da satisfação dos cidadãos/clientes, bem como, indicadores das medidas orientadas para os cidadãos/clientes.

O critério *Resultados relativos às pessoas*, com média de concordância de 1,80, tem como subcritérios o resultado relativo à satisfação global das pessoas, assim como, indicadores de resultados relativos às pessoas.

O critério *Impacto na sociedade*, com média de concordância de 1,50, tem como subcritérios as perceções das partes interessadas relativamente aos impactos sociais, bem como, indicadores de desempenho social estabelecido pela organização.

O critério *Resultados do desempenho – chave*, com média de concordância de 2,59, tem como subcritérios os resultados externos: resultados e impactos quanto à realização dos objetivos, assim como, os resultados internos, nomeadamente, resultados na área da gestão e inovação e resultados financeiros

2.2.11 – Elaboração de relatórios e planos de melhoria

Inquiridos os docentes sobre a elaboração de relatórios de autoavaliação e planos de melhoria (Gráfico 23), foram apresentados dois indicadores correspondentes às afirmações 87 e 88.

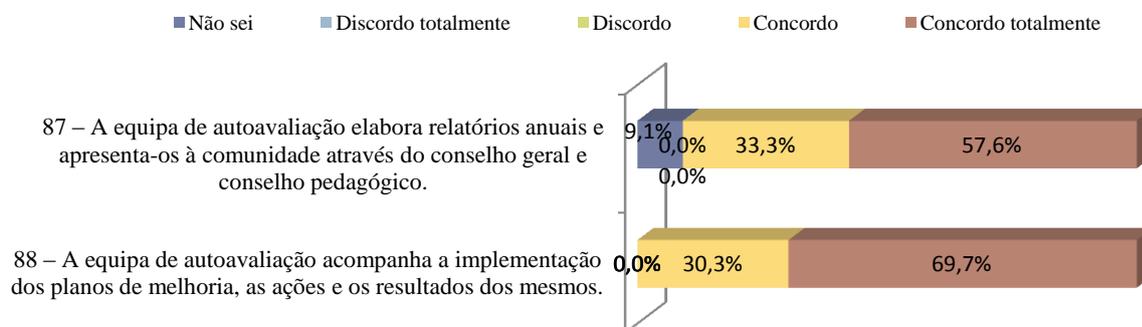


Gráfico 23 - Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria

Na afirmação 87, a equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico, 9,1% dos inquiridos responderam não sei, 33,3% concordo e 57,6% concordo totalmente. Ninguém discordou ou discordou totalmente da afirmação.

Na afirmação 88, a equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos, houve plena concordância com 30,3% de docentes a responderem concordo e 69,7% concordo totalmente.

Estes dados resultaram na obtenção de médias de concordância altas (Quadro XXIV), tendo a afirmação 88 média de 3,70 e a afirmação 87 média de 3,30.

Quadro XXIV – Médias de concordância dos indicadores - Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria

Indicadores	Média
87 – A equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico.	3,30
88 – A equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos.	3,70

Pelo exposto podemos assegurar que a equipa de autoavaliação desenvolve um trabalho continuado, sistematizado, sempre no sentido da melhoria contínua.

2.2.12 - Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria

Para esta categoria foram indicados agregados de órgãos / estruturas, tal como consta no Gráfico 24, que constituíram três afirmações.

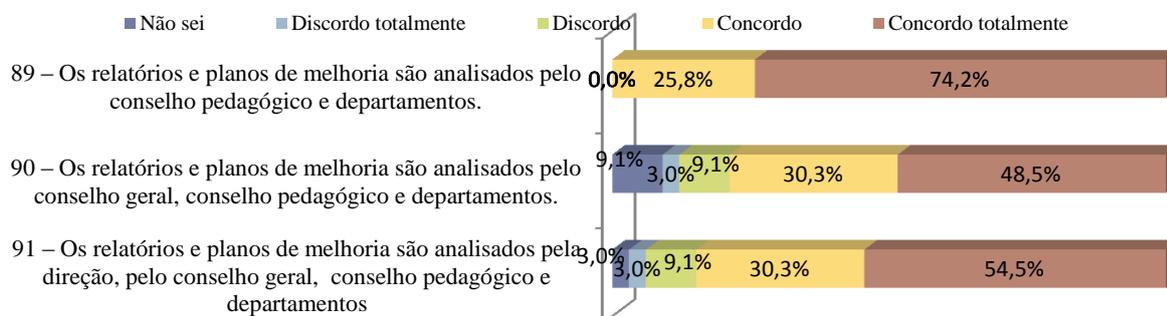


Gráfico 24 - Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria

Na afirmação 89, os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho pedagógico e departamentos, houve plena concordância, sendo que 25,8% dos docentes responderam concordo e 74,2% concordo totalmente.

Na afirmação 90, os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos, 9,1% dos inquiridos responderam não sei, 3% discordo totalmente, 9,1% discordo, 30,3% concordo e 48,5% concordo totalmente.

E na afirmação 91, os relatórios e planos de melhoria são analisados pela direção, pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos, 3% dos docentes responderam não sei, 3% discordo totalmente, 9,1% discordo, 30,3% concordo e 54,5% concordo totalmente.

Pela análise do Quadro XXV podemos verificar que as médias de concordância são altas, sendo de 3,74; 3,30 e 3,06, respetivamente, nas afirmações 89, 91 e 90.

Quadro XXV – Médias de concordância dos indicadores - Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria

Indicadores	Média
89 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho pedagógico e departamentos.	3,74
90 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.	3,06
91 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pela direção, pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.	3,30

Concluimos, no entanto que a afirmação que obteve maior média é aquela em que refere apenas o conselho pedagógico e departamentos como os órgãos que analisam os planos de melhoria.

Quando acrescentamos o conselho geral aos dois órgãos já citados a média de concordância diminui de forma expressiva. No entanto, quando incluimos aos já referidos três órgãos a direção, a média de concordância volta a aumentar. Assim, de acordo com os inquiridos os órgãos/estruturas que analisam os planos de melhoria, com mais afinco, são o conselho pedagógico, os departamentos e a direção.

2.2.13 - Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas

No que concerne aos planos de melhoria (Gráfico 25), com apenas duas afirmações pretendemos saber qual a opinião dos inquiridos sobre a aceitação e implementação dos planos de melhoria por parte dos órgãos/estruturas.

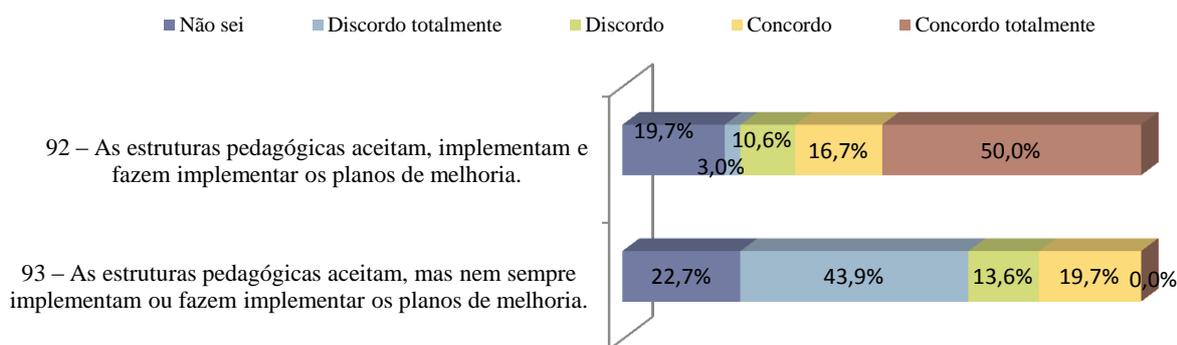


Gráfico 25 - Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas

Assim, perante a afirmação 92, as estruturas pedagógicas aceitam, implementam e fazem implementar os planos de melhoria, 19,7% dos inquiridos respondeu não sei, 3% discordo totalmente, 10,6% discordo, 16,7% concordo e 50% concordo totalmente.

Na afirmação 93, as estruturas pedagógicas aceitam, mas nem sempre implementam ou fazem implementar os planos de melhoria: 22,7% dos docentes responderam não sei, 43,9% discordo totalmente, 13,6% discordo, 19,7% concordo e ninguém respondeu, concordo totalmente.

No seguimento da análise da taxa percentual podemos verificar que a média de concordância (Quadro XXVI) da afirmação 92 é de 2,74, sendo a da afirmação 93 de 1,30.

Quadro XXVI – Médias de concordância dos indicadores - Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas

Indicadores	Média
92 – As estruturas pedagógicas aceitam, implementam e fazem implementar os planos de melhoria.	2,74
93 – As estruturas pedagógicas aceitam, mas nem sempre implementam ou fazem implementar os planos de melhoria.	1,30

Daqui resulta que a maioria dos inquiridos é de opinião de que as estruturas pedagógicas não só aceitam como implementam ou fazem implementar os planos de melhoria.

2.2.14 - Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria

Relativamente à sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos recorremos neste inquérito a dois indicadores resultantes da análise das entrevistas exploratórias, que aqui se traduzem nas afirmações 94 e 95, como se vê no Gráfico 26.

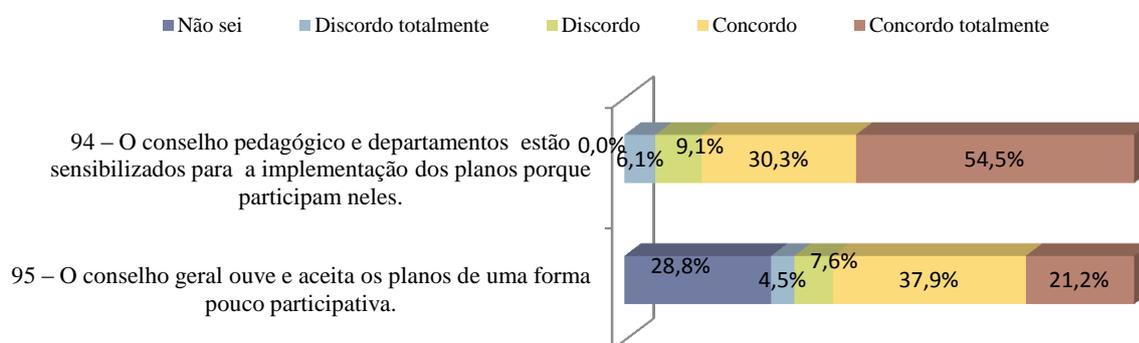


Gráfico 26 - Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria

Na afirmação 94, o conselho pedagógico e departamentos estão sensibilizados para a implementação dos planos porque participam neles, 6,1% dos docentes discorda totalmente, 9,1% discorda, 30,3% concorda e 54,5% concorda totalmente. Não se obtiveram resposta de não sei.

Na afirmação 95, o conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa, 28,8% responderam que não sabem, 4,5% discordo totalmente, 7,6% discordo, 37,9% concordo e 21,2% concordo totalmente.

Como podemos verificar no Quadro XXVII, a afirmação 94 obteve uma média de concordância de 3,33, ficando a afirmação 95 com média de 2,18.

Quadro XXVII – Médias de concordância dos indicadores - Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria

Indicadores	Média
94 – O conselho pedagógico e departamentos estão sensibilizados para a implementação dos planos porque participam neles.	3,33
95 – O conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa.	2,18

Desta forma, os inquiridos apesar de algum grau de discordância, são de opinião de que a sensibilização para a implementação dos planos é feita e incutidos nos órgãos que integram apenas docentes, aqueles que mais estão em primeira linha na sua concretização. Quando nos referimos a órgãos que incorporam elementos não docentes, como o conselho geral, a média de discordância desce significativamente.

2.2.15 – Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação

O Gráfico 27 apresenta-nos as taxas percentuais de concordância ou discordância respeitantes aos aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação, todos eles referenciados nas entrevistas exploratórias. Estes indicadores correspondem às afirmações 96, 97, 98, 99, 100, 101 e 102.

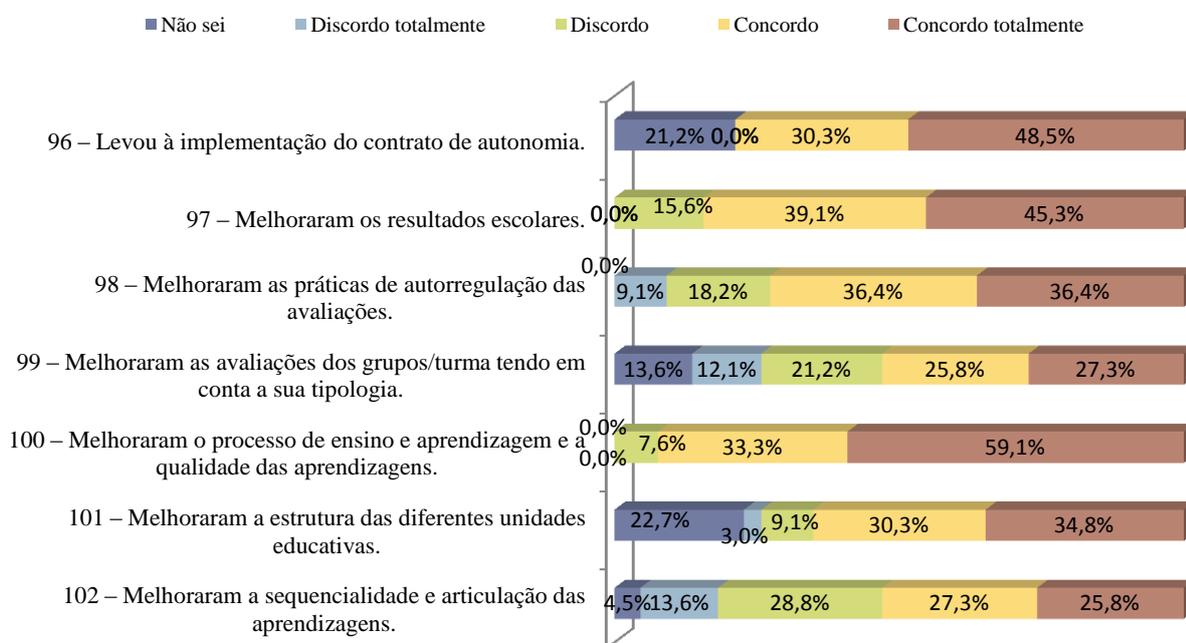


Gráfico 27 - Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação

Na afirmação 96, levou à implementação do contrato de autonomia: 21,2% dos docentes alegam não saber, 30,3% concordam e 48,5% concordam totalmente. Ninguém discordou totalmente ou discordou.

Na afirmação 97, melhoraram os resultados escolares: 15,6% dos inquiridos responderam discordo, 39,1% concordo e 45,3% concordo totalmente. Ninguém respondeu, não sei ou discordo totalmente.

Perante a afirmação 98, melhoram as práticas de autorregulação das avaliações: 9,1% responderam, discordo totalmente, 18,2% discordo, 36,4% concordo e 36,4% concordo totalmente. Não obtivemos outro tipo de resposta.

Em relação à afirmação 99, melhoraram as avaliações dos grupos/turmas tendo em conta a sua tipologia: 13,6% responderam, não sei, 12,1% discordo totalmente, 21,2% discordo, 25,8% concordo e 27,3% concordo totalmente.

Na afirmação 100, melhoram o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das aprendizagens: 7,6% dos docentes discorda, 33,3% concorda e 59,1% concorda totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

Face à afirmação 101, melhoraram as estruturas das diferentes unidades educativas: 22,7% responderam, não sei, 3% discordo totalmente, 9,1% discordo, 30,3% concordo e 34,8% concordo totalmente.

Por último, na afirmação 102, melhoraram a sequencialidade e articulação das aprendizagens: 4,5% dos inquiridos responderam não sei, 13,6% discordo totalmente, 28,8% discordo, 27,3% concordo e 25,8% concordo totalmente.

Passando à análise da média de concordância (Quadro XXVIII), podemos verificar que as afirmações com médias mais altas são as 100, 97 e 98, com médias de 3,52; 3,30 e 3,00, respetivamente. As restantes afirmações obtiveram médias de concordâncias inferiores a três, nomeadamente as afirmações 96, 102, 101 e 99, com médias de 2,85; 2,56; 2,52 e 2,41, respetivamente.

Quadro XXVIII – Médias de concordância dos indicadores - Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação

Indicadores	Média
96 – Levou à implementação do contrato de autonomia.	2,85
97 – Melhoraram os resultados escolares.	3,30
98 – Melhoraram as práticas de autorregulação das avaliações.	3,00
99 – Melhoraram as avaliações dos grupos/turma tendo em conta a sua tipologia.	2,41
100 – Melhoraram o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das aprendizagens.	3,52
101 – Melhoraram a estrutura das diferentes unidades educativas.	2,52
102 – Melhoraram a sequencialidade e articulação das aprendizagens.	2,56

Desta análise dos indicadores podemos concluir que a autoavaliação e a avaliação externa complementam-se, pelo que nos planos de melhoria não conseguimos perceber quais as melhorias que resultam apenas da avaliação ou autoavaliação.

Este facto leva a que analisando os indicadores a maioria destes já constavam no ponto 2.1.4, aspetos em que o agrupamento melhorou resultantes da avaliação externa e no ponto 2.1.7, contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos, nomeadamente as afirmações 96, 97, 98, 100 e 102. Assim, as taxas percentuais e médias de concordância são equivalentes às apresentadas nesses pontos, referimos apenas que a média de concordância da afirmação 96, levou à implementação do contrato de autonomia, aumentou face à obtido no ponto 2.1.7, pelo que os inquiridos, apesar de não conhecerem que a avaliação externa é um requisito para a celebração do contrato de autonomia, reconhecem a autoavaliação como requisito para esse efeito.

No que concerne às restantes afirmações, nomeadamente a 99, reportamo-nos ao descrito nos relatórios de planos de melhoria, quando referem que as práticas de colaboração sustentam uma efetiva articulação a nível curricular e pedagógico, com respostas educativas adequadas às características do grupo/turma e às capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, nomeadamente em termos avaliativos.

A melhoria das estruturas das diferentes unidades educativas, como consta na afirmação 101, pode explicar-se, como referido nos planos de melhoria, pela existência de coordenadores em todas as unidades, com responsabilidades e incumbências bem definidas, resultantes da liderança partilhada que assenta num trabalho inovador, motivador e corresponsabilizante, promovendo, assim, procedimentos de melhoria organizacional.

2.3 – Descrição e análise dos resultados da área – Programa Educação 2015

2.3.1 – Definição das Metas 2015

No Gráfico 28 apresentamos os indicadores relativos aos órgãos que definiram as Metas 2015, nomeadamente as afirmações 103, 104, 105 e 111, bem como a forma como estas foram definidas, designadamente as afirmações 106, 107, 108, 109 e 110.

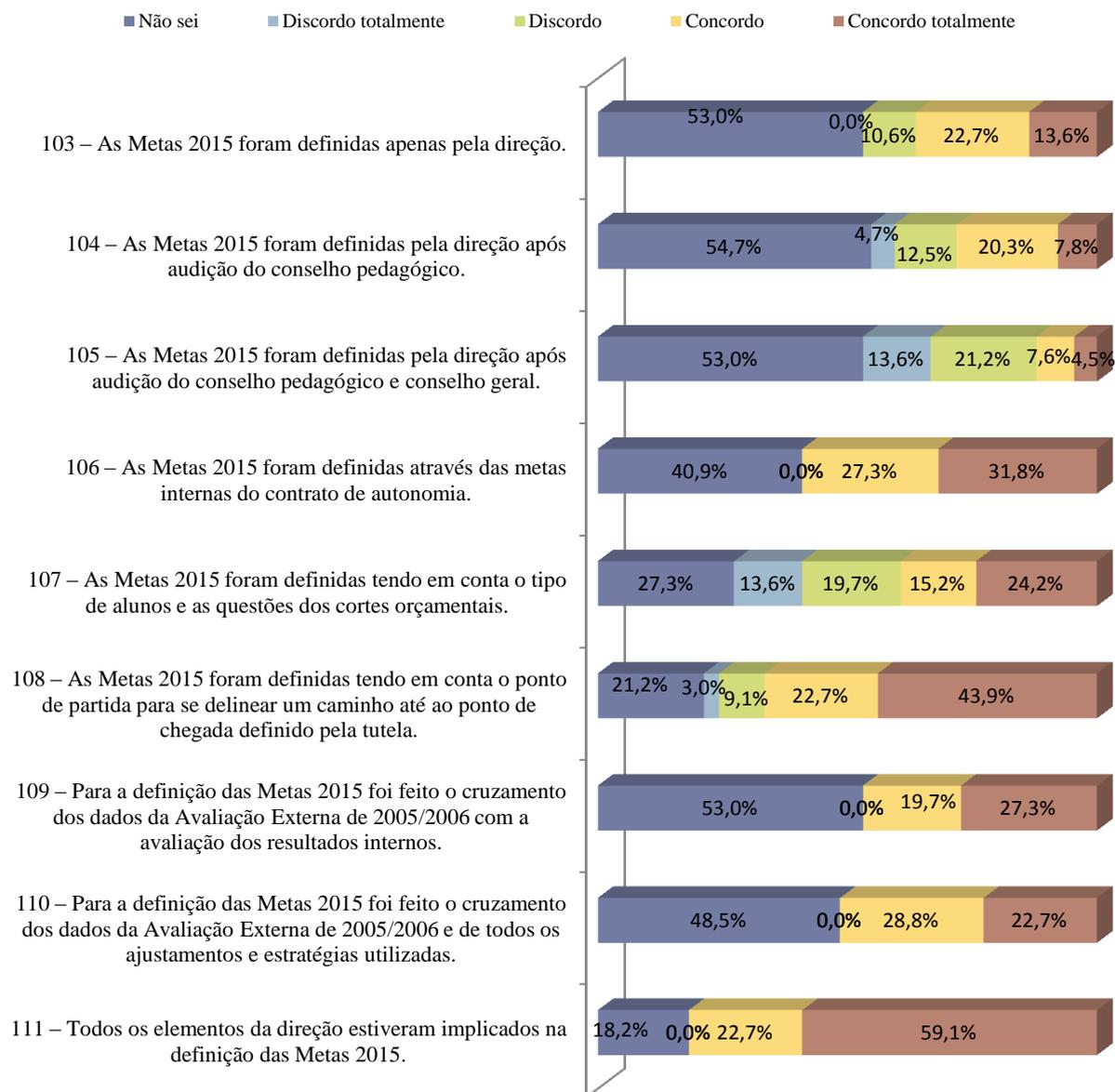


Gráfico 28 - Definição das Metas 2015

Na afirmação 103, as Metas 2015 foram definidas apenas pela direção: 53% dos inquiridos responderam que não sabem, 10,6% discordo, 22,7% concordo e 13,6% concordo totalmente. Ninguém respondeu, discordo totalmente.

Na afirmação 104, as Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico: 54,7% dos docentes responderam, não sei, 4,7% discordo totalmente, 12,5% discordo, 20,3% concordo e 7,8% concordo totalmente.

Perante a afirmação 105, as Metas 2015 foram definidas pela direção, após audição do conselho pedagógico e conselho geral: 53% responderam, não sei, 13,6% discordo totalmente, 21,2% discordo, 7,6% concordo e 4,5% concordo totalmente.

Em relação á afirmação 106, as Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia: 40,9% dos docentes responderam não sei, 27,3% concordo e 31,8% concordo totalmente. Não se obtiveram respostas de qualquer tipo de discordância.

No que concerne à afirmação 107, as Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais: 27,3% responderam, não sei, 13,6% discordo totalmente, 19,7% discordo, 15,2% concordo e 24,2% concordo totalmente.

Na afirmação 108, as Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela: 21,2% responderam, não sei, 3% discordo totalmente, 9,1% discordo, 22,7% concordo e 43,9% concordo totalmente.

Face à afirmação 109, para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados de avaliação externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos: 53% dos docentes responderam não sei, 19,7% concordo e 27,3% concordo totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

Relativamente à afirmação 110, para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da avaliação externa de 2005/2006 com todos os ajustamentos e estratégias utilizadas: 48,5% alegam, não sei, 28,8% concordo e 22,7% concordo totalmente. Ninguém discordou total ou parcialmente.

Por último, na afirmação 111, todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015: 18,2% dos inquiridos responderam não sei, 22,7% concordo e 59,1% concordo totalmente. Também aqui ninguém discordou total ou parcialmente.

Passando à análise das médias de concordância (Quadro XXIX), podemos verificar que estas são muito baixas.

Quadro XXIX – Médias de concordância dos indicadores - Definição das Metas 2015

Indicadores	Média
103 – As Metas 2015 foram definidas apenas pela direção.	1,44
104 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico.	1,22
105 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico e conselho geral.	0,97
106 – As Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia.	2,09
107 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais.	1,95
108 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela.	2,65
109 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos.	1,68
110 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 e de todos os ajustamentos e estratégias utilizadas.	1,77
111 – Todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015.	3,05

No que diz respeito às afirmações que indicam os órgãos que definiram as Metas 2015, nomeadamente as afirmações 103, 104, 105 e 111, as médias de concordância obtidas foram de 1,44; 1,22; 0,97; 3,05, respetivamente.

As que dizem respeito à forma como as metas foram definidas, obtivemos médias de concordância de 2,65; 2,09; 1,95; 1,77 e 1,68, correspondente, respetivamente, às afirmações 108, 106, 107, 110 e 109.

Mais uma vez temos a salientar que estas médias não se devem à discordância dos inquiridos, mas sim ao número de respostas não sei. Este elevado número de respostas, não sei deve-se ao facto de estes não terem sido ouvidos aquando da definição das metas.

De acordo com o Programa de Educação 2015, o diretor deve definir as Metas 2015 após audição do conselho geral e conselho pedagógico, no entanto, todos os elementos da direção indicaram, nas entrevistas exploratórias, que dado o apertado espaço de tempo indicado pela tutela para a definição das mesmas, não foi possível ouvir, formalmente, estes dois conselhos.

Assim, as Metas 2015 foram definidas pelo diretor, depois de, informalmente, ter ouvido um ou dois elementos do conselho pedagógico, sendo que os restantes elementos da direção estiveram sempre implicados na referida definição. Esta implicação dos elementos da direção (afirmação 111) merece a concordância dos inquiridos pois obteve a média mais alta, designadamente 3,05.

Por sua vez a afirmação que obteve menor média de 0,97, foi a afirmação 105 que alega que as Metas 2015 foram definidas após audição do conselho pedagógico e conselho geral.

Relativamente à forma como foram definidas, pelas razões supracitadas, também muitos docentes a desconhece.

No entanto, retirando as respostas não sei e analisando apenas as restantes, verificamos que os inquiridos concordam que as Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia, tendo em conta para o efeito, a evolução dos resultados desde a avaliação externa de 2005/2006, através da monitorização constante realizada pela autoavaliação.

2.3.2 – Contributo dos relatórios da avaliação externa e autoavaliação na definição das Metas 2015

Inquiridos os docentes sobre dois indicadores referentes ao contributo dos relatórios da avaliação externa e autoavaliação na definição das Metas 2015, tal como apresenta o Gráfico 29, verificamos que na afirmação 112, para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da avaliação externa com os dados da autoavaliação, 39,4% dos docentes responderam não sei, 33,3% concordo e 27,3% concordo totalmente. Ninguém deu outro tipo de resposta.

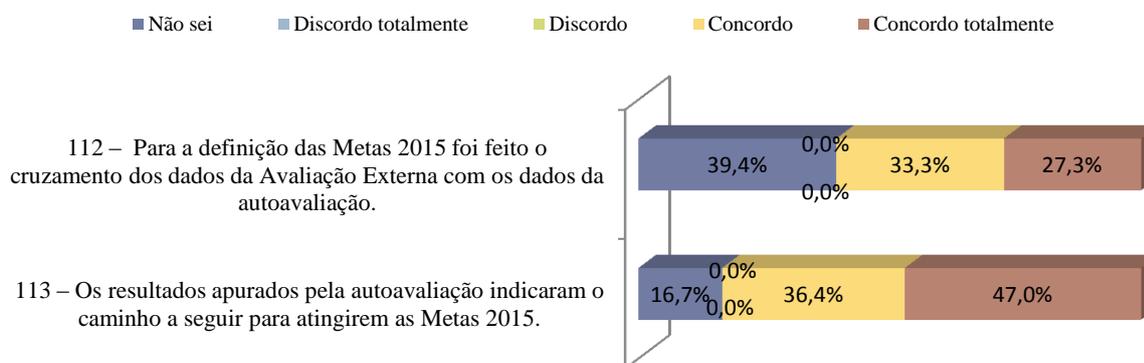


Gráfico 29 - Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015

Na afirmação 113, os resultados apurados pela autoavaliação indicaram o caminho a seguir para atingirem as Metas 2015, 16,7% dos inquiridos responderam não saber, 36,4% concordo e 47% concordo totalmente. Ninguém optou pelas respostas, discordo totalmente ou discordo.

Pela análise do Quadro XXX verificamos que a afirmação 113 obteve média de concordância de 2,97, tendo a afirmação 112 média de 2.09.

Quadro XXX – Médias de concordância dos indicadores - Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015

Indicadores	Média
112 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa com os dados da autoavaliação.	2,09
113 – Os resultados apurados pela autoavaliação indicaram o caminho a seguir para atingirem as Metas 2015.	2,97

2.3.3 - Operacionalização e avaliação das Metas 2015

Foram apresentados aos docentes cinco afirmações relativas à operacionalização e avaliação das Metas 2015, afirmações 114, 115, 116, 117 e 118 (Gráfico 30).

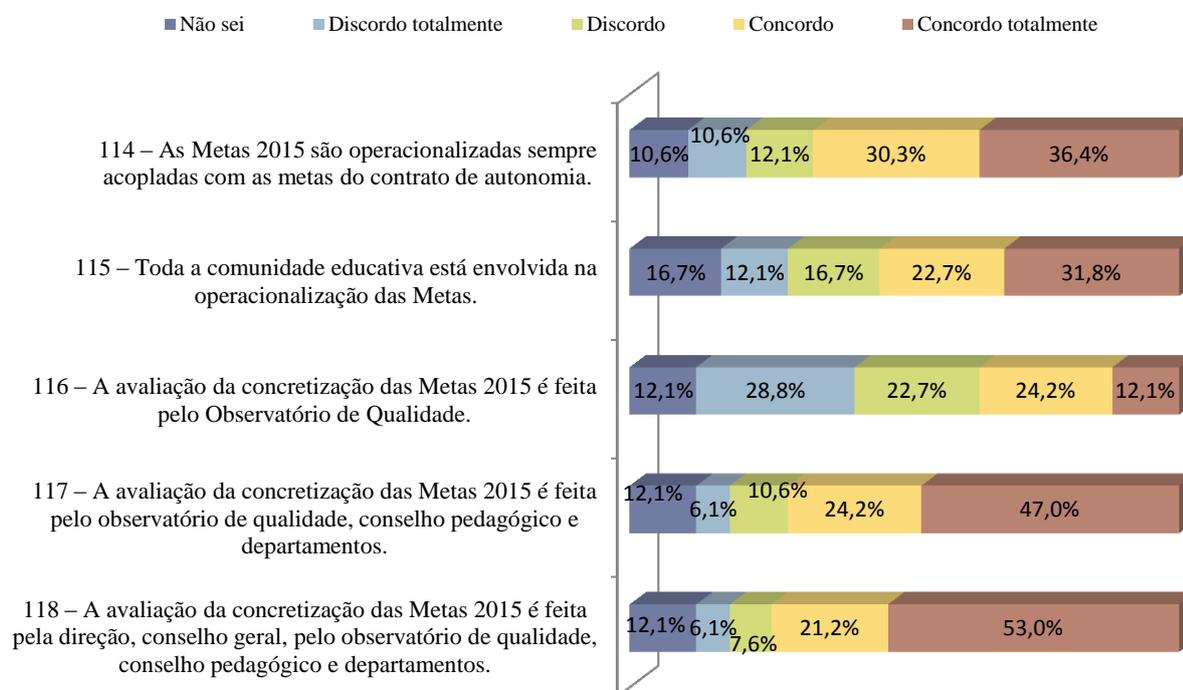


Gráfico 30 - Operacionalização e avaliação das Metas 2015

Na afirmação 114, as Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia: 10,6% dos docentes responderam não sei, 10,6% discordo totalmente, 12,1% discordo, 30,3% concordo e 36,4% concordo totalmente.

Perante a afirmação 115, toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas 2015, 16,7% responderam não sei, 12,1% discordo totalmente, 16,7% discordo, 22,7% concordo e 31,8% concordo totalmente.

Relativamente à afirmação 116, a avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo Observatório de Qualidade, 12,1% dos docentes responderam não saber, 28,8% discordo totalmente, 22,7% discordo, 24,2% concordo e 12,1% concordo totalmente.

Face à afirmação 117, a avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos, 12,1% responderam não sei, 6,1% discordo totalmente, 10,6% discordo, 24,2% concordo e 47% concordo totalmente.

Na afirmação 118, a avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pela direção, conselho geral, pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos: 21,1% dos docentes responderam não sei, 6,1% discordo totalmente, 7,6% discordo, 21,2% concordo e 53% concordo totalmente.

Da análise do Quadro XXXI verificamos que a afirmação 114 corresponde à forma como as Metas 2015 são operacionalizadas, tendo tido média de concordância de 2,71. Este indicador foi referido em todas as entrevistas, sendo também em todas, o único apontado para a maneira como a operacionalização é feita.

Quadro XXXI – Médias de concordância dos indicadores - Operacionalização e avaliação das Metas 2015

Indicadores	Média
114 – As Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia.	2,71
115 – Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	2,41
116 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita só pelo Observatório de Qualidade.	1,95
117 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	2,88
118 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pela direção, conselho geral, pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	2,97

A afirmação 115 diz respeito ao envolvimento na operacionalização das Metas 2015 e, segundo os dados obtidos nas quatro supracitadas entrevistas, esta operacionalização é sempre feita acoplada à operacionalização das metas do contrato de autonomia pelo que toda a comunidade está envolvida também na operacionalização das Metas 2015. No entanto a média de concordância dos inquiridos é apenas de 2,41.

As afirmações 116, 117 e 118 são respeitantes aos órgãos e estruturas que fazem a avaliação das Metas 2015. Neste parâmetro foram construídos indicadores com agregados de órgãos/estruturas, sendo que à medida que o número de órgãos/estruturas aumenta, a média de concordância torna-se mais alta. Assim as afirmações 116, 117 e 118, obtiveram médias de concordância de 1,95; 2,88 e 2,97, respetivamente. Perante estes resultados podemos afirmar que a avaliação das Metas 2015 é feita por todos os órgãos/estruturas pedagógicas do agrupamento.

2.3.4 - Envolvimento dos Encarregados de Educação e Autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015

Para percebermos o grau de concordância ou discordância dos docentes face ao envolvimento dos encarregados de educação e autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015, apresentamos quatro afirmações, sendo que, as afirmações 119 e 120 correspondem ao envolvimento dos encarregados de educação e as afirmações 121 e 122 ao envolvimento da autarquia (Gráfico 31).

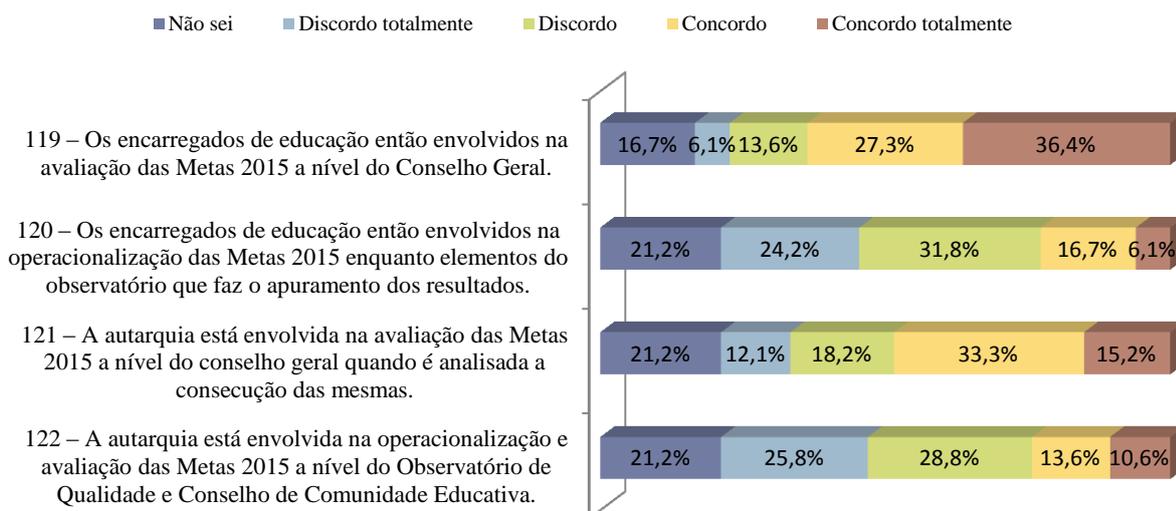


Gráfico 31 - Envio de Encarregados de Educação e Autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015

Na afirmação 119, os encarregados de educação então envolvidos na avaliação das Metas 2015 a nível do Conselho Geral: 16,7% dos inquiridos responderam não sei, 6,1% discordo totalmente, 13,6% discordo, 27,3% concordo e 36,4% concordo totalmente.

Na afirmação 120, os encarregados de educação então envolvidos na operacionalização das Metas 2015 enquanto elementos do observatório que faz o apuramento dos resultados: 21,2% responderam, não sei, 24,2% discordo totalmente, 31,8% discordo, 16,7% concordo e 6,1% concordo totalmente.

Perante a afirmação 212, a autarquia está envolvida na avaliação das Metas 2015 a nível do conselho geral quando é analisada a consecução das mesmas: 21,2% responderam não saberem, 12,1% discordo totalmente, 18,2% discordo, 33,3% concordo e 15,2% concordo totalmente.

Face à afirmação 122, a autarquia está envolvida na operacionalização e avaliação das Metas 2015 a nível do Observatório de Qualidade e Conselho de Comunidade Educativa, 21,2% dos inquiridos responderam não sei, 25,8% discordo totalmente, 28,8% discordo, 13,6% concordo e 10,6% concordo totalmente.

Passando à análise do Quadro XXXII, podemos verificar que as médias de concordância são baixas, resultantes não só do número de respostas não sei, mas, desta vez, também ao número de respostas de discordo totalmente e discordo.

Quadro XXXII – Médias de concordância dos indicadores – Envolvimento dos Encarregados de Educação e Autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015

Indicadores	Média
119 – Os encarregados de educação então envolvidos na avaliação das Metas 2015 a nível do Conselho Geral.	2,61
120 – Os encarregados de educação então envolvidos na operacionalização das Metas 2015 enquanto elementos do observatório que faz o apuramento dos resultados.	1,62
121 – A autarquia está envolvida na avaliação das Metas 2015 a nível do conselho geral quando é analisada a consecução das mesmas.	2,09
122 – A autarquia está envolvida na operacionalização e avaliação das Metas 2015 a nível do Observatório de Qualidade e Conselho de Comunidade Educativa.	1,67

Perante as afirmações 119 e 120, respeitantes aos encarregados de educação, as médias de concordância são de 2,61 e 1,62, respetivamente. Assim, na opinião dos docentes o envolvimento dos encarregados de educação na operacionalização das Metas 2015 é reduzido.

No que concerne às afirmações 121 e 122, respeitantes à autarquia, as médias de concordância são de 2,09 e 1,67, respetivamente. Também aqui, na opinião dos docentes o envolvimento da autarquia na operacionalização das Metas 2015 é reduzido.

Perante estes resultados aprez-nos salientar que, segundo o documento Programa de Educação 2015, as famílias devem ser informadas e convidadas a aderir ao programa, mediante participação ativa das associações de pais e encarregados de educação e, sempre que seja viável, sugerindo-se que prestem apoio ao desenvolvimento das competências básicas das crianças e jovens, nomeadamente em atividades de leitura em família, no incentivo, na vigilância e no apoio ao estudo.

Quanto ao papel da autarquia, o citado documento refere que tendo em conta o papel central desempenhado pelas autarquias no sistema educativo, a estratégia deverá ser apresentada ao município com informação sobre os agrupamentos que o compõem, permitindo desta forma uma reflexão sustentada sobre a situação das suas escolas, quer face à média nacional, quer face aos objetivos a atingir, o que naturalmente irá permitir que a ação do município oriente os esforços para as metas definidas para 2015.

Dada a existência do Conselho da Comunidade Educativa, constituído pelo diretor, os presidentes de junta, um representante da autarquia e o presidente da associação de pais, consideramos que este órgão poderia ser a ponte para sensibilização ao envolvimento dos encarregados de educação e autarquia nas Metas 2015.

2.3.5 - Monitorização das Metas 2015

No que concerne à monitorização das Metas 2015 os docentes foram inquiridos face a cinco afirmações (Gráfico 32). A afirmação 123 diz respeito ao órgão que a desenvolve, as afirmações 124, 125 e 126 ao modo como é feita e a informação 127 à sua periodicidade.

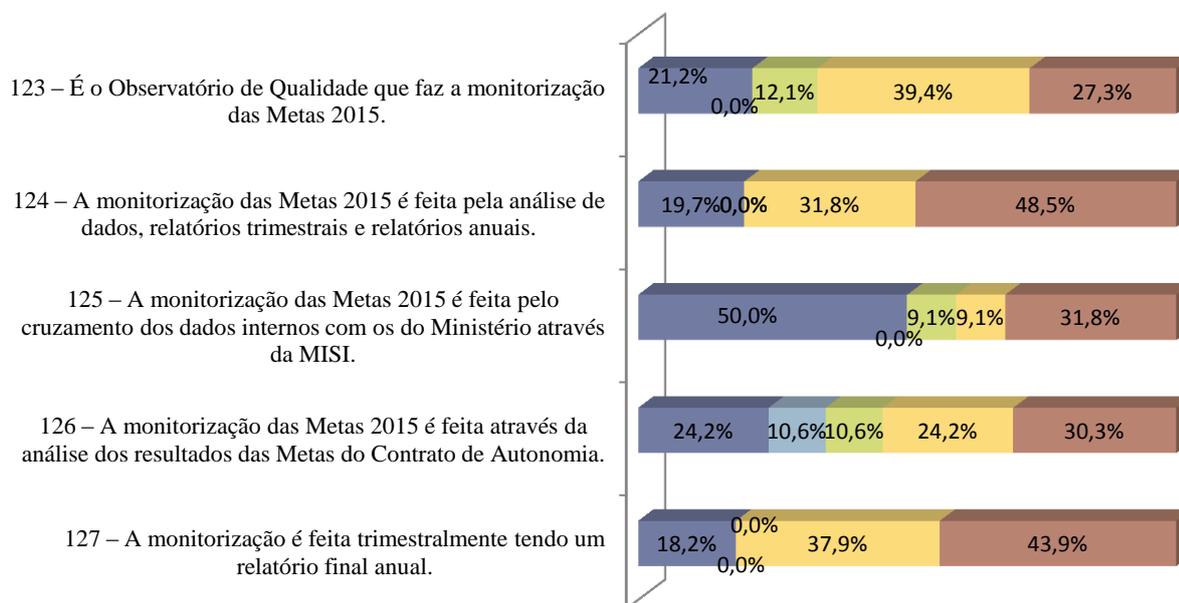


Gráfico 32 - Monitorização das Metas 2015

Assim, perante a afirmação 123, é o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015, 21,2% dos docentes responderam não saberem, 12,1% discordo, 39,4% concordo e 27,3% concordo totalmente. Ninguém discordou totalmente.

Na afirmação 124, a monitorização das Metas 2015 é feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios, 19,7% responderam não sei, 31,8% concordo e 48,5% concordo totalmente. Ninguém respondeu qualquer tipo de discordância.

Na afirmação 125, a monitorização das Metas 2015 é feita pelo cruzamento dos dados internos com os do ministério através da MISI, 50% responderam não sei, 9,1% discordo, 9,1% concordo e 31,8% concordo totalmente. Ninguém discordou totalmente.

Na afirmação 126, a monitorização das Metas 2015 é feita através da análise dos resultados das metas do contrato de autonomia, 24,2% responderam não sei, 10,6% discordo totalmente, 10,6% discordo, 24,2% concordo e 30,3% concordo totalmente.

Por último, na afirmação 127, 18,2% responderam não saberem, 37,9% concordo e 43,9% concordo totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

No Quadro XXXIII encontram-se as médias de concordância, sendo a afirmação 127, correspondente à periodicidade da monitorização, nomeadamente, a realização trimestral com relatório final anual, a que teve média de concordância mais alta, designadamente de 2,89.

Quadro XXXIII – Médias de concordância dos indicadores – Monitorização das Metas das Metas 2015

Indicadores	Média
123 – É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015.	2,52
124 – A monitorização das Metas 2015 é feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.	2,89
125 – A monitorização das Metas 2015 é feita pelo cruzamento dos dados internos com os do Ministério através da MISI.	1,73
126 – A monitorização das Metas 2015 é feita através da análise dos resultados das Metas do Contrato de Autonomia.	2,26
127 – A monitorização é feita trimestralmente tendo um relatório final anual.	2,89

Esta concordância complementa, em igualdade (2,89), a afirmação com maior média, correspondente à forma como é feita, ou seja, pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.

As restantes afirmações relativas ao modo de monitorização, afirmações 125 e 126, obtiveram médias de concordância de 1,73 e 2,26, respetivamente.

Na afirmação 125 o número de respostas de não sei foi maioritário pelo que demonstra que os inquiridos podem desconhecer o que é o MISI, ou seja, a plataforma estatística do ministério da educação e ciência. A afirmação 123 obteve média de concordância de apenas 2,52, não obstante ter sido pronunciada por todos os entrevistados.

Apesar dos resultados, a monitorização é feita de uma forma continuada tendo resultado sempre em melhorias. Assim, o agrupamento cumpre com o preconizado no documento Programa Educação 2015, nomeadamente, quando este refere que para desenvolver o programa o agrupamento tem que, para este, definir objetivos e linhas orientadoras, bem como, criar a sua própria estratégia de progresso, que requer, entre outros aspetos, avaliar e monitorizar os resultados, ou seja, o agrupamento deve monitorizar a evolução dos seus próprios resultados, comparar resultados entre escolas e definir as metas que se propõe alcançar em cada ano letivo.

2.3.6 - Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento

Relativamente ao impacto das Metas 2015 no agrupamento (Gráfico 33), a afirmação 128 corresponde ao impacto na organização e a afirmação 129 ao impacto na gestão.

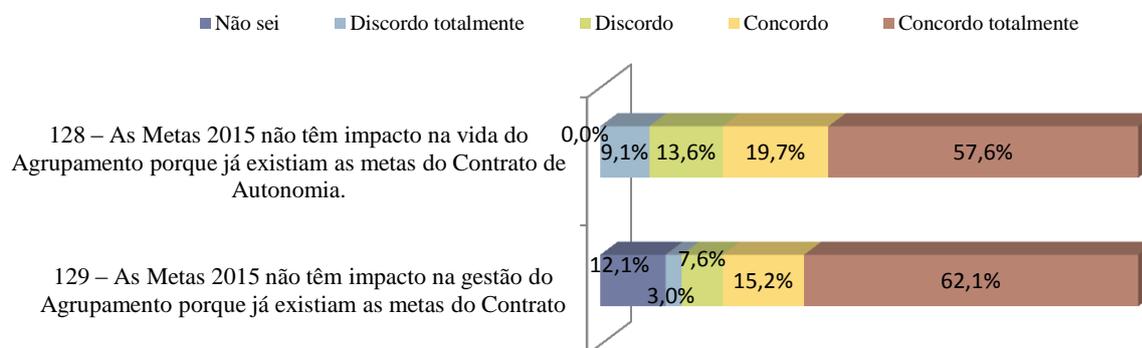


Gráfico 33 - Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento

Na afirmação 128, as Metas 2015 não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia: 9,1% dos docentes deram a resposta discordo totalmente, 13,6% discordo, 19,7% concordo e 57,6% concordo totalmente. Não houve respostas de não sei.

Na afirmação 129, as Metas 2015 não têm impacto na gestão do agrupamento porque já existiam as metas do contrato, 12,1% dos inquiridos responderam não sei, 3,0% discordo totalmente, 7,6% discordo, 15,2% concordo e 62,1% concordo totalmente.

Perante as taxas acima descritas e, de acordo com o Quadro XXXIV, podemos verificar que as médias de concordância são altas, nomeadamente de 3,26 na afirmação 128 e 3,12 na afirmação 129. Assim, confirma-se que as Metas 2015 tiveram pouco impacto na organização e gestão do agrupamento uma vez que já existiam metas do contrato de autonomia, pelo que as Metas 2015 estão nelas acopladas.

Quadro XXXIV – Médias de concordância dos indicadores – Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento

Indicadores	Média
128 – As Metas 2015 não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	3,26
129 – As Metas 2015 não têm impacto na gestão do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato	3,12

2.3.7 - Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015

Das entrevistas exploratórias resultaram, como estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015, as que constam no Gráfico 34 e correspondem às afirmações 130, 131, 132, 133, 134 e 135.

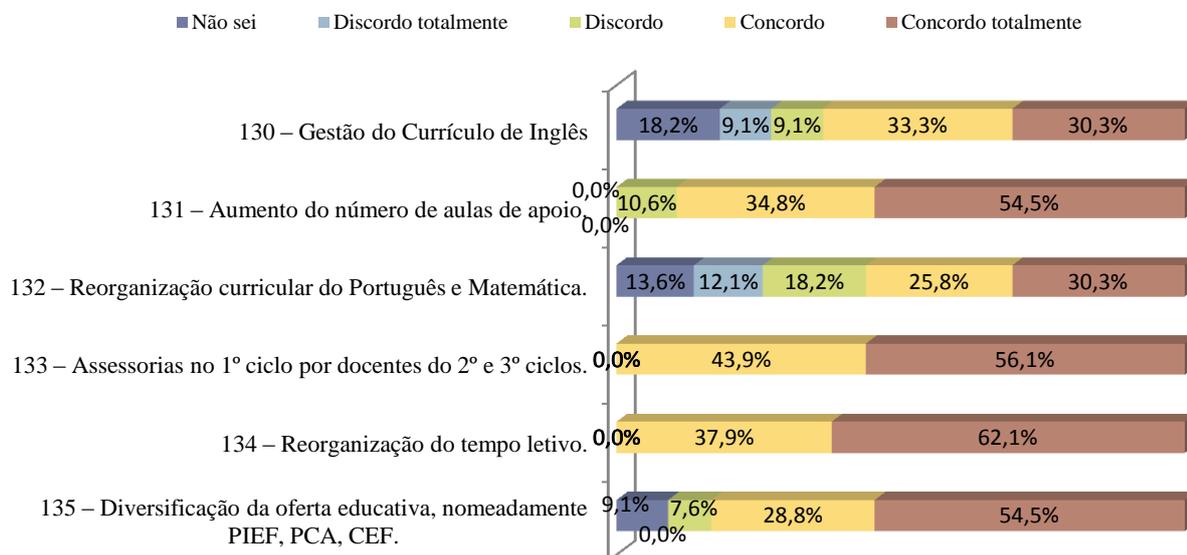


Gráfico 34 - Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015

Na afirmação 130, gestão do currículo de Inglês: 18,2% dos docentes responderam que não sabem, 9,1% discordo totalmente, 9,1% discordo, 33,3% concordo e 30,3% concordo totalmente.

Perante a afirmação 131, aumento do número de aulas de apoio: 10,6% responderam, discordo, 34,8% concordo e 54,5% concordo totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

Relativamente à afirmação 132, reorganização curricular de Português e Matemática, 13,6% dos inquiridos responderam não sei, 12,1% discordo totalmente, 18,2% discordo, 25,8% concordo e 30,3% concordo totalmente.

Face à afirmação 133, assessorias no 1.º ciclo por docentes do 2.º e 3.º ciclos, houve plena concordância pelo que 43,9% dos inquiridos responderam concordo e 56,1% concordo totalmente.

Na afirmação 134, reorganização do tempo letivo, voltou a existir plena concordância, tendo 37,9% dos docentes concordado e 62,1% concordado totalmente.

Por último, na afirmação 135, diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF: 9,1% dos docentes responderam não sei, 7,6% discordo, 28,8% concordo e 54,5% concordo totalmente. Ninguém discordou na totalidade.

Passando às médias de concordância, Quadro XXXV, verificamos que as afirmações com médias mais altas são as 134, 133, 131 e 135, com médias de concordância de 3,62; 3,56; 3,44 e 3,20, respetivamente.

Quadro XXXV – Médias de concordância dos indicadores - Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015

Indicadores	Média
130 – Gestão do Currículo de Inglês	2,48
131 – Aumento do número de aulas de apoio.	3,44
132 – Reorganização curricular do Português e Matemática.	2,47
133 – Assessorias no 1º ciclo por docentes do 2º e 3º ciclos.	3,56
134 – Reorganização do tempo letivo.	3,62
135 – Diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF.	3,20

As afirmações 130 e 132, obtiveram médias de concordância de 2,48 e 2,47, respetivamente.

Olhando para os indicadores verificamos, mais uma vez, que são os mesmos que foram indicados nas entrevistas exploratórias, como aspetos de melhoria da avaliação externa e autoavaliação, o que nos leva a concluir que as estratégias redefinidas para o cumprimento das Metas 2015, são resultantes destas citadas avaliações.

2.3.8 - Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015

Neste ponto foram apresentadas três afirmações (Gráfico 35) resultantes, igualmente das entrevistas exploratórias.

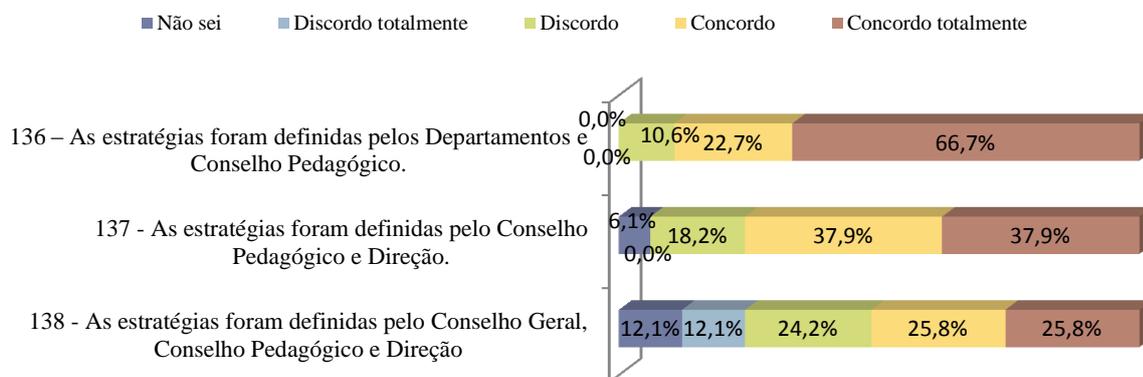


Gráfico 35 - Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015

Na afirmação 136, as estratégias foram definidas pelos Departamentos e Conselho Pedagógico: 10,6% dos inquiridos responderam discordo, 22,7% concordo e 66,7% concordo totalmente. Não se obtiveram outro tipo de resposta.

Perante à afirmação 137, as estratégias foram definidas pelo conselho pedagógico e direção: 6,1% responderam, não sei, 18,2% discordo, 37,9% concordo e 37,9% concordo totalmente. Ninguém optou pela resposta, discordo totalmente.

Face à afirmação 138, as estratégias foram definidas pelo conselho geral, conselho pedagógico e direção: 12,1% dos docentes responderam não sei, 12,1% discordo totalmente, 24,2% discordo, 25,8% concordo e 25,8% concordo totalmente.

A partir do Quadro XXXVI verificamos que as médias de concordância obtidas são de 3,56; 3,02 e 2,41, respetivamente, nas afirmações 136, 137 e 138, pelo que a maior média de concordância está na afirmação 136, ou seja, as estratégias foram definidas pelos departamentos e conselho pedagógico. Convém, no entanto, realçar que o diretor é o presidente do conselho pedagógico, logo, por inerência a direção também está implicada na redefinição das estratégias.

Quadro XXXVI – Médias de concordância dos indicadores – Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015

Indicadores	Média
136 – As estratégias foram definidas pelos Departamentos e Conselho Pedagógico.	3,56
137 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Pedagógico e Direção.	3,02
138 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Direção	2,41

2.3.9 - Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Inquiridos os docentes sobre a forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino aprendizagem, através das afirmações 139, 140, 141, 142 e 143 (Gráfico 36).

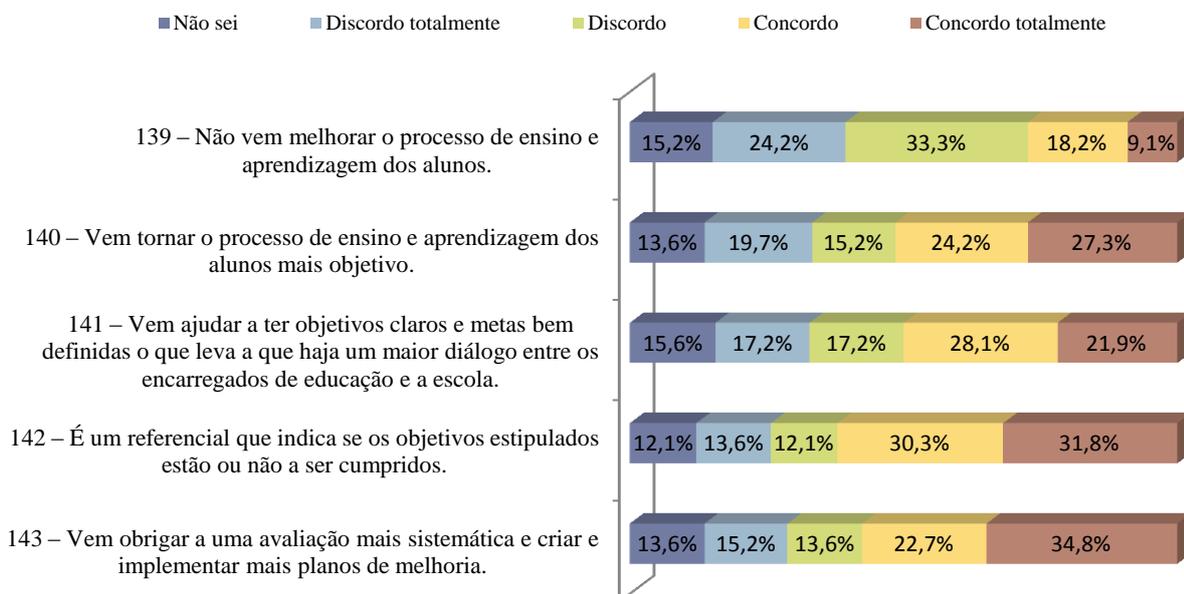


Gráfico 36 - Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Verificamos que perante a afirmação 139, que o Programa Educação 2015 não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, 15,2% dos docentes responderam não sei, 24,2% discordo totalmente, 33,3% discordo, 18,2% concordo e 9,1% concordo totalmente.

Na afirmação 140, vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo, 13,6% dos inquiridos deram a resposta, não sei, 19,7% discordo totalmente, 15,2% discordo, 24,2% concordo e 27,3% concordo totalmente.

No que concerne à afirmação 141, vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas, 15,6% responderam não sei, 17,2% discordo totalmente, 17,2% discordo, 28,1% concordo e 21,9% concordo totalmente.

Face á afirmação 142, é um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos, 12,1% dos inquiridos responderam não sei, 13,6% discordo totalmente, 12,1% discordo, 30,3% concordo e 31,8% concordo totalmente.

Relativamente à afirmação 143, vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria, 13,6% dos docentes deram resposta não sei, 15,2% discordo totalmente, 13,6% discordo, 22,7% concordo e 34,8% concordo totalmente.

Analisando o Quadro XXXVII verificamos que as afirmações 142 e 143 são as que obtiveram média de concordância mais alta, designadamente de 2,56 e 2,50, respetivamente. As afirmações 140 e 141 obtiveram, respetivamente, médias de 2,32 e 2,23. A afirmação 139 foi a obteve média de concordância mais baixa, nomeadamente, 1,82.

Quadro XXXVII – Médias de concordância dos indicadores - Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos

Indicadores	Média
139 – Não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	1,82
140 – Vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo.	2,32
141 – Vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas.	2,23
142 – É um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos.	2,56
143 – Vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.	2,50

Face a estes resultados podemos concluir que, na opinião dos inquiridos, o Programa Educação 2015 é um referencial que indica se as metas e os objetivos estão a ser concretizados, através de uma avaliação mais sistemática que leva à implementação constante de planos de melhoria até as mesmas se concretizarem.

2.3.10 – Contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015

Em jeito de conclusão, e muito resumidamente, inquirimos os docentes sobre o contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015, através de quatro indicadores, correspondentes às afirmações 144, 145, 146 e 147 (Gráfico 37), sendo que as afirmações 144 e 145 dizem respeito ao contributo da avaliação externa e as afirmações 146 e 147 ao contributo da autoavaliação.

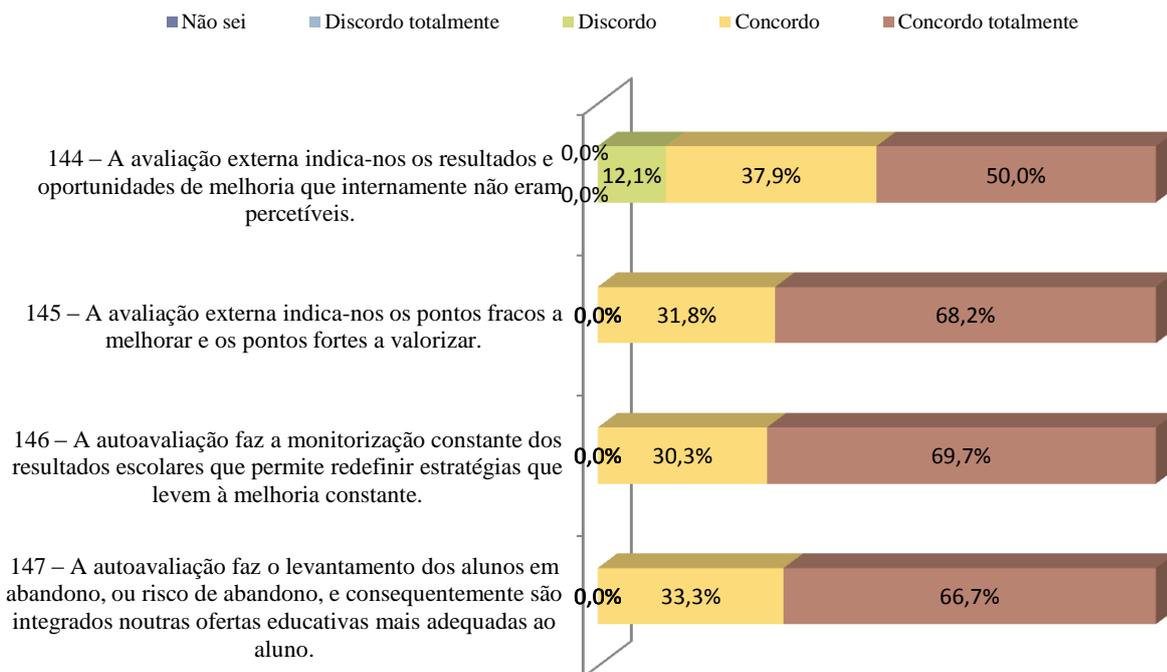


Gráfico 37 – Contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015

Na afirmação 144, a avaliação externa indica-nos os resultados e oportunidades de melhoria que internamente não eram perceptíveis: 12,1% dos inquiridos responderam discordo, 37,9% concordo e 50% concordo totalmente.

Perante a afirmação 145, a avaliação externa indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar, houve plena concordância tendo 31,8% dos docentes respondido concordo e 68,2% concordo totalmente.

Em relação à afirmação 146, a autoavaliação faz a monitorização constante dos resultados escolares que permite redefinir estratégias que levem à melhoria constante: 30,3% dos docentes responderam concordo e 69,7% concordo totalmente. Não houve outro tipo de respostas.

Face à afirmação 147, a autoavaliação faz o levantamento dos alunos em abandono, ou risco de abandono, e conseqüentemente são integrados noutras ofertas educativas mais adequadas ao aluno: 33,3% dos inquiridos responderam concordo e 66,7% concordo totalmente. Ninguém deu a resposta não sei ou de qualquer tipo de discordância.

Passando à análise da média de concordância (Quadro XXXVIII) podemos detetar que estas são altas, o que leva a afirmar, na opinião dos inquiridos, que a avaliação externa e autoavaliação contribuem para a implementação das Metas 2015.

Quadro XXXVIII – Médias de concordância dos indicadores - Contributo da avaliação externa e autoavaliação para a implementação das Metas 2015

Indicadores	Média
144 – A avaliação externa indica-nos os resultados e oportunidades de melhoria que internamente não eram perceptíveis.	3,38
145 – A avaliação externa indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar.	3,68
146 – A autoavaliação faz a monitorização constante dos resultados escolares que permite redefinir estratégias que levem à melhoria constante.	3,70
147 – A autoavaliação faz o levantamento dos alunos em abandono, ou risco de abandono, e conseqüentemente são integrados noutras ofertas educativas mais adequadas ao aluno.	3,67

As afirmações respeitantes ao contributo da autoavaliação, afirmações 146 e 147, obtiveram médias de concordância de 3,70 e 3,67, respetivamente. As afirmações 145 e 144, respeitantes ao contributo da avaliação externa, obtiveram médias de concordância de 3,68 e 3,38, respetivamente.

A monitorização constante dos resultados escolares, realizada pela equipa de autoavaliação, como consta no relatório de autoavaliação, e a redefinição de estratégias levam à melhoria dos mesmos, contribuindo assim para as Metas 2015, no que concerne à redução da taxa de retenções nos diferentes anos e ciclos, bem como, a aumento da taxa de sucesso relativa aos exames finais nacionais.

A procura de outras ofertas educativas para os alunos em abandono ou em risco de abandono, realizada também pela equipa de autoavaliação e incluída no seu relatório, contribui, igualmente, para a redução de alunos em abandono escolar, designadamente, de 14, 15 e 16 anos, como prevê o Programa Educação 2015.

Este trabalho é complementado pela avaliação externa quando indica aspetos a melhorar que a autoavaliação não detetou, ou seja, indica os pontos fracos a solucionar e os pontos fortes a valorizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passando às considerações finais iremos abordá-las tendo em conta os objetivos prédefinidos neste estudo.

Concluímos, perante o objetivo 1 que os inquiridos dão muita importância à avaliação externa pois permite perceber os pontos fracos existentes no Agrupamento de Escolas e, conseqüentemente, as oportunidades de melhoria., aspetos esses que internamente nem sempre são questionados. Tirando a parte emocional e sociológica de um olhar interno, a avaliação externa dá um olhar mais frio do Agrupamento, um olhar mais objetivo.

Foram duas as avaliações externas realizadas, nomeadamente em maio de 2006 e em novembro de 2011, que levaram à celebração de dois contratos de autonomia, contratos esses que foram as grandes mudanças organizacionais resultantes das citadas avaliações (objetivo 2).

Com os contratos de autonomia o Agrupamento desenvolveu um conjunto de medidas e processos de melhoria (objetivo 3). Apostou muito na parte pedagógica, nomeadamente no desenvolvimento de medidas e processos que a lei, sem o referido contrato, não permitia. Dadas as características deficitárias a nível económico e social da zona que incorpora o agrupamento, este tentou arranjar vantagens pedagógicas para o local onde estão, e para as crianças que têm, vantagens pedagógicas essas que pudessem pôr as crianças ao nível de outras que dispõem de outros instrumentos e outras facilidades.

Assim, os alunos passaram a beneficiar de informática, inglês e expressão plástica e artística desde o 1.º ano. No 2.º e no 3.º ciclos, a aposta forte foi na matemática e no português, que são realmente as disciplinas basilares da construção do conhecimento académico, passando os alunos a ter quatro horas por semana dessas disciplinas, dado os tempos letivos serem de sessenta minutos. Duas dessas horas são aulas práticas, com dois professores na sala de aulas, a trabalhar com grupos mais pequenos, o que é facilitador da aprendizagem, quer para os alunos com mais dificuldades, quer para os que têm mais facilidades de aprendizagem, que por vezes ficam frustrados porque o seu ritmo de aprendizagem é mais rápido e têm que seguir o ritmo dos restantes colegas. O agrupamento oferece ainda duas línguas estrangeiras obrigatórias no 5.º ano – o inglês e o espanhol. No 3.º ciclo oferece uma disciplina de arte que abrange desde a escultura à fotografia digital, apostou numa parte cultural muito forte que combate um dos pontos fracos da região.

Para isto o agrupamento criou as salas de estudo, as assessorias pedagógicas em que docentes do 2.º e 3.º ciclos lecionam no 1.º ciclo, e vice-versa, bem como as equipas pedagógicas por ano. Desta forma cada docente só dá aulas a um ano de escolaridade, acompanhando todas as turmas desse ano. São realizadas reuniões semanais, para planificação, redefinição de estratégias e de modos de atuação de forma a garantir o sucesso dos alunos. O agrupamento garante ainda o sistema de permutas e trocas de professores, da

mesma disciplina, permitindo que os alunos nunca deixem de ter aulas e possam ver as suas dúvidas esclarecidas de forma diferenciada.

Foram redefinidos os critérios de progressão e retenção, em parceria com a associação de pais, sendo que um aluno com dois níveis inferiores a três não transita e não pode ser a português ou matemática. É valorizado desta forma o projeto Sucesso Pleno, ou seja, a obtenção de níveis positivos a todas as disciplinas.

O agrupamento privilegia ainda a gestão curricular, permitindo a articulação e sequencialidade das aprendizagens e introduziu provas globais em todas as disciplinas e anos de escolaridade.

No que concerne à oferta formativa a diversificação está presente. Assim, o agrupamento tem todas as ofertas formativas, do currículo nacional, bem como o curso PIEF (Programa de Integração, Educação e Formação), os CEFs (Cursos de Educação e Formação de Jovens), EFAs (Educação e Formação de Adultos), as formações modulares, português para todos e a sala Teacch, para perturbações do autismo.

Quanto à autoavaliação (objetivo 4) é considerada como um processo de avaliação que leva à melhoria contínua. Detetando os aspetos menos positivos, através de uma monitorização periódica, realizada pelo Observatório de Qualidade, são redefinidos e implementados procedimentos capazes de levarem à concretização dos objetivos delineados.

A autoavaliação realizada desde 2005, através de processos formais (objetivo 5) que foram alterando até aos dias de hoje, nomeadamente, um modelo próprio, o modelo EFQM e o modelo CAF, desenvolvido atualmente, pela equipa que integra o Observatório de Qualidade, em todas as áreas que lhe estão consignadas (objetivo 6) foi também requisito, legalmente obrigatório, à celebração dos dois contratos de autonomia, pelo que não se distinguem os aspetos de melhoria consequentes apenas da autoavaliação (objetivo 7). Quando inquiridos os docentes sobre estes aspetos de melhoria os referidos foram os já indicados como consequência da avaliação externa, ou seja, aqueles que resultaram a celebração dos contratos de autonomia.

Com estas medidas o agrupamento melhorou bastante os resultados escolares internos e externos, que se refletem na melhoria das taxas de transição por ano de escolaridade, assim como erradicou o abandono escolar. Assim podemos concluir que o agrupamento de escolas em estudo, graças à celebração dos contratos de autonomia conseguiu implementar o estipulado no Programa de Educação 2015. No entanto não nos podemos esquecer que a celebração de um contrato de autonomia tem como requisitos prévios obrigatórios a realização da avaliação externa e autoavaliação.

Assim, a avaliação externa e a autoavaliação contribuíram para a implementação do Programa Educação 2015, porque permitiram a celebração dos contratos de autonomia com os quais o agrupamento

desenvolve um conjunto de processos que levam ao sucesso escolar dos alunos, ou seja à concretização das Metas 2015.

No entanto, é de referir que as Metas 2015 foram definidas apenas pela direção, sem ouvir o conselho pedagógico, o conselho geral, os encarregados de educação e a autarquia, tal como preconizado no Programa de Educação 2015. Para a definição das Metas 2015, a direção teve em conta os resultados da avaliação externa e autoavaliação, bem como o cumprimento das metas já estipuladas nos contratos de autonomia (objetivo 8). Desta forma, o Conselho Pedagógico e o Conselho Geral são os órgãos que fazem a operacionalização e avaliação das Metas 2015 (objetivo 9), após todo o trabalho de monitorização, trimestral, com relatórios anuais, realizada pelo Observatório de Qualidade (objetivo 10).

Mais uma vez as oportunidades na concretização das Metas 2015 são as já descritas, pois as Metas 2015 foram acopladas às Metas dos Contratos de Desenvolvimento e autonomia (objetivo 11). Desta forma as Metas 2015 não tiveram impacto na organização e gestão do Agrupamento de Escolas (objetivo 12).

Através da constante monitorização e aplicação de planos de melhoria, as metas estipuladas no Programa de Educação 2015 vão sendo concretizadas, mas, também aqui, por parte dos docentes, não existe a consciência da implementação das Metas 2015, mas sim a concretização das metas do contrato de autonomia, no entanto estão a ser atingidas. Assim consideramos pertinente, um novo estudo, com a mesma temática, mas em agrupamentos sem contratos de autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovici, N. R. (1989). *Gestão de recursos humanos*. Lisboa: Biblioteca de Gestão Moderna.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: I. Alarcão et al. (Org). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 11-23.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. M. (1996). *Modos de organização, direção e gestão das escolas profissionais: um estudo de quatro situações*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. Cadernos pedagógicos (6.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Alves, M.; Correia, S. (2008). A autoavaliação de escolas: um estudo exploratório sobre os dispositivos de autoavaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, Vol. 11, N.º 2, pp. 355-382. Brasil: Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K. & Mead, M. (1987). *The case research strategy in studies of information systems*. MIS Quarterly, pp. 369-386
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In: R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projeto. In: R. Canário (Org.), *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa-Organizações.
- Barroso, J. (1996). O estatuto da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999a). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3).
- Barroso, J. (Org.) (1999b). *A Escola entre o local e o global: perspetivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: Costa, J. A., Mendes, A. N., Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-183.

- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação* 17 (2), pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). A Autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. In: A. Moreira *et.al.* (Org.). *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2008). *Parecer do projecto de Decreto – Lei nº 771/2007*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista eletrónica dos pós-graduados em sociologia política da UFSC*, v. 2, n.º 1/3, pp. 68 – 80.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia para a investigação: guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. M. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Carvalho, A. D. (Org.) (2001). *Filosofia da educação: temas e problemas*. Porto: Afrontamento.
- Chiavenato, I. (1992). *Recursos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Makron Books.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas. O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2002). *Administração de recursos humanos. Fundamentos básicos*, (5.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta – Temas Universitários, n.º 5.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de Escolas em Portugal: Que Futuro? *Revista portuguesa e brasileira de gestão*, n.º 7, pp. 56-67.
- Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (2005). *Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação (2007). *Seminário avaliação das escolas – modelos e processos*. Lisboa: CNE.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. (2004). *Gestão curricular – percursos de investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Infância e educação: investigação e práticas*. Lisboa, n.º 7, pp. 148 – 161.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei.... In: M. Miguéns (Ed.). *Avaliação das escolas: modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221– 243.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, J. & Martins, E. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas - 1974-*

- 1999: *continuidades e ruturas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento.
- Dias, N. & Melão, N. (2009). Avaliação e qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de estudos politécnicos*, v. 7, n.º12, 193-214.
- Dinello, R. (1987). *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Fernandes, A. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar na Lei de Bases do sistema educativo. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Fernandes, A. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In: J. Formosinho *et al.* (Org.). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C. C & Góis, E. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: IIE/DASE
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. In: J. Costa, A. Mendes, A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares (pp. 137-153)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos municipais. Revista de ação regional e local*, n.º 38, dezembro.
- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista portuguesa de educação*, 5(3), 23-48.
- Formosinho, J. ; Fernandes, A. S. ; Machado, J.& Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J. (2000). Reforma e mudança na escola. In: J. Formosinho *et al.* (Org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). A Administração das escolas no Portugal democrático. In: B. Lafond *et al.* *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Vontade por decreto, projeto por contrato: reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho *et. al.* (Org). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal - políticas recentes. In: J. Formosinho *et. al.* (Org). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2001). *Porque vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação – O planeamento em ciências sociais*.Cascais: Principia-Publicações Universitárias e Científicas.

- Guerra, S. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In: Joaquim Azevedo. *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Edições Asa, pp. 11-31.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, 602 – 611.
- Lafond, A. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In: Lafond, A., et al. (Org). *Autonomia Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 9-24.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico. Problemas, oportunidades e perspetivas. In Leite, C., et al. (Org). *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 29 – 38.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In L. Lima, et al. *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia.
- Marques, A. & Silva, J. (2008). *Parecer sobre avaliação externa das escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morais, A. & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista portuguesa de educação*, 20(2), 75-104.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão, et al. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 43-54.
- Pires, E. L. (1991). *A construção social da educação escolar*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1),3-18.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A., Cunha, R. & Cardoso, C. (2005). *Liderança versus gestão? Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Silabo, pp. 268-325.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*, (3.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rocha, C. (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In: J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e gestão das aprendizagens*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Centro Integrado de Formação de Professores.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, C. (2000). *Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas*. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança - desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Stoner, J. A. F. (1985). *Administração*, (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Prentice – Hall do Brasil.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das Escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planeamento e Métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 5/73, de 25 de julho
- Lei nº 46 /86 de 14 de outubro
- Lei nº 24/99, de 22 de abril
- Lei nº 85/2009, de 27 de agosto
- Decreto – Lei nº 40 964/1956, de 31 de dezembro
- Decreto-Lei nº 42 994/1960, de 28 de maio
- Decreto-Lei nº 45 810/1964, de 9 de julho
- Decreto-Lei nº 513/ 73, de 10 de outubro
- Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio
- Decreto-Lei nº 735 – A/74, de 21 de dezembro
- Decreto-Lei nº 769 – A/76, de 23 de outubro
- Decreto-Lei nº 215/84, de 3 de julho
- Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de setembro
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio
- Decreto - Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto - Lei nº 209/2002, de 17 de outubro

Decreto - Lei nº 7/ 2003, de 15 de janeiro
Decreto - Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro
Decreto - Lei nº 75/2008, de 22 de abril
Decreto - Lei nº 137/ 2012, de 2 de julho
Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de agosto
Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro
Despacho Conjunto n.º 882/99, de 26 de setembro
Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro
Despacho nº 130/ ME/ 96, de 8 de julho
Despacho nº 13 313/2003, de 8 de julho
Portaria nº 1260/2007, de 26 de setembro
Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto
Portaria nº 272/2012, de 12 de setembro

APÊNDICES

APÊNDICE A
GUIÃO DA ENTREVISTA

GUIÃO DA ENTREVISTA

Autoavaliação e avaliação externa: que contributos para a concretização do Programa de Educação 2015?

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES
I LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO	1 – Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	a) Informar sobre o tema e os objetivos do trabalho; b) Solicitar a colaboração do entrevistado; c) Assegurar o anonimato das opiniões; d) Garantir informação sobre o resultado da investigação; e) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II CARATERIZAÇÃO DO INQUIRIDO	1 – Conhecer a experiência de gestão do entrevistado.	a) Há quantos anos trabalha no Agrupamento? b) Há quantos anos exerce funções na direção do Agrupamento? c) Qual o cargo que exerce na direção do Agrupamento? d) Possui formação especializada? Em que área?
III AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS	1 - Identificar a importância atribuída pelo entrevistado à Avaliação Externa. 2 – Identificar os aspetos em que, na opinião do entrevistado, a organização escolar possa ter melhorado com a Avaliação Externa.	a) A avaliação externa foi solicitada pelo Agrupamento ou indicada pela IGE? b) De que forma o Agrupamento se preparou para a Avaliação Externa? c) Que importância dá à Avaliação Externa de Escolas? d) Sente que a Avaliação Externa de Escolas contribui para a melhoria do Agrupamento? e) Acha que a sua organização escolar melhorou com a Avaliação Externa? Em que aspetos? f) O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho? g) Das recomendações que constam do relatório, em que ponto de concretização se encontram neste momento? h) Dos pontos fracos elencados, o que falta melhorar ainda? i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos? De que forma?
	1 – Conhecer a importância que,	a) Para si o que é a autoavaliação?

<p>IV AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS</p>	<p>na perspectiva do entrevistado, é atribuída no Agrupamento à Autoavaliação.</p> <p>2 - Identificar os processos formais e informais de autoavaliação que, segundo a percepção do entrevistado, são utilizados no Agrupamento.</p> <p>3 - Identificar as áreas da organização escolar que são objeto de autoavaliação.</p> <p>4 - Identificar os pontos em que, na perspectiva do entrevistado, a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação.</p>	<p>b) No seu ponto de vista, quais as razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização?</p> <p>c) O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação? Quando foi criada? Tem trabalhado regularmente? Importa-se de clarificar?</p> <p>d) Que motivos levaram à criação da equipa de autoavaliação?</p> <p>e) Aquando da Avaliação Externa já existia a equipa de autoavaliação?</p> <p>f) Como é constituída a equipa de autoavaliação?</p> <p>g) Como é organizado o trabalho na equipa de autoavaliação?</p> <p>h) Em que aspetos a autoavaliação pode contribuir para a melhoria do Agrupamento?</p> <p>i) Que processos formais de autoavaliação existem no Agrupamento?</p> <p>j) E que processos informais são utilizados? Importa-se de explicitar os mais importantes?</p> <p>l) No seu ponto de vista, que fatores internos e externos dificultam a autoavaliação?</p> <p>m) Que áreas da organização escolar são objeto de análise de autoavaliação?</p> <p>n) A equipa de autoavaliação elabora os seus relatórios e propõe planos de melhoria?</p> <p>o) Em que órgãos pedagógicos estes relatórios e planos de melhoria são analisados e discutidos?</p> <p>p) Os órgãos/estruturas pedagógicas aceitam, implementam ou fazem implementar os planos de melhoria?</p> <p>q) De que forma esses órgãos são sensibilizados para a implementação dos planos de melhoria?</p> <p>r) Considera que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação? Em que pontos, nomeadamente?</p>
	<p>1 - Perceber como foram definidas as Metas 2015, tendo em conta o conhecimento do entrevistado sobre a matéria.</p>	<p>a) Quem definiu as Metas 2015 no Agrupamento?</p> <p>b) Como foram definidas as metas?</p> <p>c) Antes da definição das Metas, foram ouvidos o conselho pedagógico e o conselho geral?</p> <p>d) Todos os elementos da direção do Agrupamento estiveram implicados na definição das metas?</p> <p>e) Para a definição das Metas 2015, foram tidos em conta os resultados da</p>

<p style="text-align: center;">V PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015</p>	<p>2 – Conhecer o envolvimento da comunidade educativa na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015, tendo em conta as vivências do entrevistado nesse sentido.</p> <p>3 – Identificar a forma de monitorização das Metas 2015.</p> <p>4 – Conhecer qual foi, na opinião do entrevistado, o impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento.</p>	<p>Avaliação Externa? De que forma?</p> <p>f) Também tiveram em consideração a autoavaliação do Agrupamento? De que modo?</p> <p>g) Que elementos/órgãos da comunidade educativa estiveram envolvidos na definição das Metas 2015?</p> <p>h) Como se têm operacionalizado as Metas 2015?</p> <p>i) Quem está envolvido na operacionalização das Metas 2015?</p> <p>j) Que elementos/órgãos da comunidade educativa avaliam a concretização das Metas 2015?</p> <p>l) Qual o envolvimento dos encarregados de educação na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?</p> <p>m) Qual o envolvimento da autarquia na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?</p> <p>n) Quem faz a monitorização das Metas 2015?</p> <p>o) De que forma é feita esta monitorização?</p> <p>p) Com que periodicidade é feita a monitorização das Metas 2015?</p> <p>q) Após a monitorização são redefinidas estratégias que levem à melhoria? Se sim, quais as que já foram redefinidas?</p> <p>r) Quem redefine estas estratégias?</p> <p>s) De que forma o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos?</p> <p>t) Qual o impacto das Metas 2015 na organização do Agrupamento?</p> <p>u) Qual o impacto das Metas 2015 na gestão do Agrupamento?</p> <p>v) De que forma a Avaliação Externa contribui para a concretização das Metas 2015?</p> <p>x) De que forma a Autoavaliação contribui para a concretização das Metas 2015?</p>
---	--	--

APÊNDICE B

ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS 1, 2, 3 e 4

Entrevista Exploratória 1

Caraterização do inquirido

a) Há quantos anos trabalha no Agrupamento?

Neste Agrupamento, interpolados e seguidos, devo trabalhar há cerca de 21 anos.

b) Há quantos anos exerce funções na direção do Agrupamento?

Há 12 anos. Há 12 anos que estou na direção.

c) Qual o cargo que exerce na direção do Agrupamento?

Sou Diretor do Agrupamento.

d) Possui formação especializada? Em que área?

Sim. Fiz formação na Faculdade de Economia e em Gestão e Administração Escolar. Fiz duas pós – graduações, uma em Economia e outra em Gestão e Administração Escolar, pela Universidade Moderna, apesar de depois ter feito outros cursos, do INA, etc.

Avaliação Externa de Escolas

a) A avaliação externa foi solicitada pelo Agrupamento ou indicada pela IGE?

Nós começamos por fazer avaliação externa em 2006. Fizemos parte do projeto piloto de avaliação externa de escolas, que era liderado pela professora Maria do Carmo Clímaco e, portanto, nesse processo foi solicitada pela escola. Era um concurso, as pessoas, concorriam as escolas de todo o país. Concorreram cem e depois foram vinte e quatro ou vinte e seis escolhidas para fazer a avaliação externa. Por isso o primeiro processo foi feito desta forma de projeto piloto.

Em 2011 já foi feita pela inspeção pois fazia parte do ciclo de avaliação externa das escolas. Portanto, teríamos que ser novamente reavaliados.

b) De que forma o Agrupamento se preparou para a Avaliação Externa?

Bom, a primeira foi uma situação mais, mais complicada e que envolveu as pessoas de uma forma mais intensa porque, porque nunca tinha acontecido. Foi a primeira vez que aconteceu e, por isso, havia um bocado de desconhecimento do que teríamos que ir à procura. Porque também era um projeto piloto tínhamos algumas diretrizes, foram-nos dados alguns esclarecimentos mas cedo percebemos que haviam muitos papéis que tínhamos que produzir e muita documentação que tínhamos de produzir para podermos, no prazo de três dias, que era isso que estava no regulamento, conseguir-lhes mostrar o que é que nós fazíamos, as nossas práticas aqui, como é que nós trabalhávamos e de que forma trabalhávamos. Foi também necessário fazer um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação para estarem

disponíveis para fazerem parte dos painéis. Mas mesmo assim foi a escola toda, tivemos que, mobilizamos a escola a fazer este trabalho e foi realmente uma prática muito interessante.

Na segunda intervenção da inspeção, absolutamente em 2011, o processo era um processo que já era conhecido. Já tínhamos um dado percurso feito e, no fundo, foi tentar repetir o processo com as adequações que eram necessárias. Só que aqui já tínhamos alguns resultados que era preciso mostrar e pô-los à superfície, torná-los visíveis. Portanto, foi um trabalho de preparação das reuniões de apresentação e dos painéis de forma que conseguíssemos transmitir, agora em menos tempo ainda, foram só dois dias, tudo aquilo que a escola fez entre 2007 e 2011. No fundo foi tentar resumir e dando importância aquilo que era realmente importante e deixando o acessório, de forma que a mensagem que queríamos transmitir, no fundo o que é, como é que a escola funcionava, fosse bem captado pela equipa inspetiva deste tipo de avaliação.

c) Que importância dá à Avaliação Externa de Escolas?

Eu penso que é muito importante porque a visão externa sobre as escolas permite-nos, a nós, melhorar muitas das situações que nós temos, no dia-a-dia na escola; pensamos que as coisas estão bem organizadas e estão a correr bem e afinal não estão. Quando temos necessidade de as comparar com outras escolas ou discuti-las com alguém que está fora do nosso dia-a-dia, percebemos que temos ali algumas falhas e que há situações que podem ser melhoradas. E há outras situações que já deixaram de ter a eficácia que tinham, portanto, é importante que haja alguém de fora que nos avalie, com critérios conhecidos por nós, pessoas com formação nesta área, pessoas que estejam nesta área. Dá-nos uma visão externa e uma visão um bocado mais fria, tirando toda aquela parte emocional e sociológica, para podermos criar depois situações de melhoria.

d) Sente que a Avaliação Externa de Escolas contribui para a melhoria do Agrupamento?

Sim, sim. A nível da qualidade do ensino e do cuidado do serviço público de educação que temos que prestar. Não tenho dúvidas nenhuma de que é essencial.

e) Acha que a sua organização escolar melhorou com a Avaliação Externa? Em que aspetos?

Sim melhorou. Melhorou de certeza absoluta. Primeiro porque, quando foi em 2006, no dia em que saíram os inspetores, nós ficámos com a impressão de que não tínhamos feito nada nestes últimos anos e que o nosso trabalho não tinha a qualidade que pensávamos que tinha. Portanto, sempre que vem alguém à escola e este tipo de intervenções que são feitas de forma séria, sistematizada e bem organizadas, permite-nos sempre, a nós, vermos onde podemos melhorar.

Muitas vezes pensamos: o que podemos fazer agora para melhorar a escola? Onde é que se pode investir? Onde podemos investir o nosso esforço, o nosso trabalho do dia-a-dia? E estas equipas permitem-nos

sempre, de uma forma simples, “olhe ainda há aqui uma hipótese de melhorar”. Por isso são muito importantes.

As escolas mudam muito nisso. Melhorou nas práticas, melhorou nos processos, melhorou nas metodologias, melhorou no foco estratégico que temos sobre a escola. Muitas vezes achamos que basta ter boas condições na escola mas esquecemos que outras situações são muito importantes e, às vezes, pequenas coisas podem-nos resolver grandes problemas. Um dos exemplos que eu costumo dar, quando falo nisto, é: nós tínhamos em 2006, muitos acidentes e com muitos confrontos nos recreios. A partir do momento que detetámos este problema, que foi detetado conjuntamente com a equipa inspetiva, na altura, que era uma visão que nós não tínhamos, que os pais tinham, os miúdos tinham, descobrimos que se puséssemos jogos e brinquedos nos recreios este tipo de conflitos e acidentes quebrava. E isso de facto aconteceu. De uma forma simples conseguimos. Um problema grande, ou que se poderia tornar ainda maior, acabou por se resolver de uma forma simples. Portanto estas intervenções são sempre muito importantes, com certeza.

f) O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?

Sim, sim. O Plano de Ação que fizemos em 2006 estava muito bem estruturado, era muito sintético, não tinha grande parte teórica, dava inclusive soluções práticas, estava muitíssimo bem elaborado. Era um documento fácil de ler e entendível por toda a população escolar. E aqui refiro-me a pais, funcionários e alunos. Nós tivemos o cuidado de mostrar os pontos fortes e fracos à comunidade e perceber se entendiam o que estávamos a dizer. Utilizar uma linguagem perceptível por toda a comunidade permite-nos, a nós, ver essencialmente qualidades para o ensino. Portanto, este documento foi muito importante para todo o processo de melhoria.

O de 2011 foi, nós tivemos bons resultados em 2011 mas, de qualquer maneira, permitiu-nos ver que poderíamos evoluir, quais eram os focos que nós iríamos ter, onde podíamos estar, nos podíamos focalizar para podermos continuar com o processo que tínhamos, que foi um processo de melhoria muito acentuado, mas que era preciso manter, não deixá-lo cair. Portanto, muitas vezes não é só melhorar, é preciso melhorar e manter os processos e metodologias que funcionaram. Porque sabe, a escola é feita de ciclos, de pessoas, de professores, de crianças, portanto, e percebo que uma instituição que funciona, com pessoas, muda conforme as pessoas que lá estão. É uma competência também da escola e da organização, e da própria liderança, ter os processos sempre a funcionarem, independentemente de quem está nos processos.

g) Das recomendações que constam do relatório, em que ponto de concretização se encontra neste momento?

Bom, o de 2006 e 2011 foi quase todo concretizado exceto um que eu penso que é um ponto fraco onde continuamos ainda a ter algum problema, que eu penso que é um calcanhar de Aquiles. Nós, e se calhar também do ensino em Portugal, que é a forma como os pais comunicam com a escola ou como os pais participam com a escola. Esse penso que é o problema que temos de maior porque a participação dos pais na escola tem que ser sistematizada. Não faz sentido que se entregue aos pais a escola. Não faz sentido que a gente traga os pais à escola se depois não sistematizamos todos os processos.

h) Dos pontos fracos elencados, o que falta melhorar ainda?

É esse, realmente é esse, o dos pais; não tenho dúvida nenhuma que será aí, esse ponto, que tem que ser melhorado. Mas é um ponto que é muito difícil, mas temos que conseguir, porque quando nós os chamamos à escola é para falarmos mal dos filhos deles. Mas também não faz sentido que os pais venham à escola para falar mal da escola. Portanto há aqui um processo de comunicação, quase sociológico, em que quando os pais vêm à escola convidamos os pais a fazer consultas e não estamos ainda a conseguir isso. É, acho que é um paradigma que vamos ter que pensar, de que forma vamos conseguir alterá-lo mesmo, alterá-lo de forma que essa participação, essa comunicação e convivência, com a escola, seja feito. Mas aqui há uma terceira vertente: a escola está constantemente a ser desvalorizada, a escola está constantemente a ser depreciada, quer pelos meios de comunicação social quer pelo próprio ministério. Portanto, para as famílias a escola está a ser vista como um serviço público igual a quase um notário e não o é. Tem um serviço diferente. Tem um serviço de educação para a cidadania e, por isso, faz muito sentido que se reveja este paradigma.

i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos? De que forma?

Sim, sim, contribuiu. Em 2006 houve um ponto fraco que nós tínhamos - avaliações abaixo da média. Portanto, sobre o ponto de vista académico não estávamos bem a nível da nossa eficácia e eficiência e foi necessário fazer reajustamentos. Portanto tentámos saber onde é que estavam as nossas falhas, o que é que fazia falta aos nossos miúdos para podermos conseguir melhorar no ponto de vista do sucesso escolar e sucessos académicos. E isso aconteceu realmente. Portanto, acredito que se não tivéssemos entrado neste processo de avaliação externa, em 2006, dificilmente conseguiríamos chegar aos números que temos neste momento.

De que forma? Pois quando nós detetámos onde é que estavam os problemas, e porque nós temos depois um contrato de autonomia por força da então avaliação externa de 2006, fizemos reajustamentos curriculares, fizemos reajustamentos de carga horária e, a partir daí, foi mais fácil fazer alguns reajustamentos porque a dificuldade que nós tínhamos aqui, nós tínhamos, focávamo-nos nos alunos que tínhamos, na sua caracterização socioeconómica, no ambiente envolvente e, por isso, foi necessária porque eram miúdos que passavam muito tempo sozinhos. Os pais trabalhavam normalmente em Serviços ou na

Hotelaria, portanto foi preciso fazer um acompanhamento dos miúdos na fase do estudo. E acho que foi isso que nós conseguimos fazer. E foi isso que melhorou. E depois também todo um processo de sensibilização para a importância que a escola tem, da importância da valorização profissional daqueles que estudam. Estamos a falar em 2006. Nessa altura isso era uma área, era um fator que era muito importante para o futuro dos jovens.

Autoavaliação de Escolas

a) Para si o que é a autoavaliação?

Bom, autoavaliação é o processo como as escolas olham para si mesmo, de uma forma organizada e sistematizada. Basicamente é isto.

b) No seu ponto de vista, quais as razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização?

As questões políticas penso que têm a ver com a linha política de as escolas apresentarem contas do seu trabalho e daquilo que fazem à própria comunidade. Mas aqui há que ter em conta uma questão. No meu entendimento não faz muito sentido as escolas prestarem contas daquilo que fazem à comunidade sem antes perceberem o que a comunidade espera da escola. E esse trabalho nunca foi feito, isto é, conheço poucas escolas em que tenham o trabalho de perguntar à comunidade o que essa comunidade espera delas. Porque continuamos a ter uma política educativa dirigida de Lisboa e dizem-nos, façam assim, independentemente se isso é bom ou mau para as populações onde as escolas estão inseridas. E penso que com a diversidade deste país acabamos por ter situações desajustadas, no mínimo desajustadas.

Portanto do ponto de vista formal acho que é mesmo uma necessidade que vem do próprio Sistema Educativo. É uma lei, no meu entendimento, mais equilibrada da Europa, relativamente ao centro da Lei de Bases e que cria, relativamente, uma participação das sociedades. E para isso é necessário que a sociedade se perceba enquanto sociedade, neste caso que a comunidade escolar perceba tudo o que a escola faz, como é que a escola está a nível dos objetivos que ela demarcou para ela.

c) O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação? Quando foi criada? Tem trabalhado regularmente? Importa-se de clarificar?

Sim. Nós temos uma equipa de autoavaliação, uma equipa que foi criada em 2005, numa necessidade que nós tivemos de avaliar o que estávamos a fazer. Tínhamos vindo da instalação do Agrupamento, do novo vertical, de uma equipa de direção nova, onde eu estava, e então achamos que havia necessidade de percebermos o que vínhamos a fazer e o que podíamos fazer melhor. Até porque procuramos logo um caminho onde nos podíamos focar. Tínhamos introduzido, já nessa altura, uma componente também importante que era Orçamentação das Atividades que estávamos a fazer para pedirmos uma gestão financeira correta. Foi em 2005/2006 quando houve vários cortes orçamentais na educação. Portanto era

necessário repensar onde íamos gastar o dinheiro e não fazia sentido gastar o dinheiro sem saber o que íamos fazer. E na altura dizíamos: temos que decidir pela bola de basquete ou pelos agentes de laboratório porque o dinheiro não dá para tudo. Tínhamos de decidir o que a escola queria, qual o caminho que a escola queria.

Naquela altura também surgiram os cursos CEFs; houve uma moda, uma tendência para as escolas se irem especializando em alguma área, mesmo as básicas, por isso era necessário que a escola percebe-se qual o seu caminho. E aqui foi importante, realmente, que houvesse esta equipa. O trabalho que fazia foi realmente começar a ouvir as pessoas, no fundo o primeiro trabalho, na forma mais empírica, talvez, foi ouvir as pessoas, ouvir a comunidade, ouvir os pais, os alunos, os funcionários sobre o que estava bem ou está mal. E aqui foram surgindo sempre pequenas soluções, desde alguns reajustamentos na ordem do período escolar, alguns reajustamentos na ordem da portaria, até chegar às decisões de que, ok, esta língua estrangeira aqui já não funciona e tiramos esta e colocamos outra. Portanto houve uma panóplia de decisões que foram surgindo, tinha era uma prática não sistematizada, digamos assim. Era um bocado avulso que fazíamos esse trabalho, em 2006.

Em 2011 já foi uma gestão diferente.

A partir logo a 2006, logo após a avaliação externa, uma das coisas que nós notámos foi que tínhamos que criar uma equipa fixa que trabalhasse a tempo inteiro nisto, digamos assim. Então criámos uma equipa a que chamamos Observatório de Qualidade, que nos permitisse observar se tínhamos ou não qualidade e, se tínhamos qualidade, qual era o grau de qualidade que tínhamos e em que áreas, em que domínios. E essa equipa foi constituída. Esta equipa teve várias constituições ao longo dos anos, desde ter lá gente de todos os órgãos, digo, direcção, pedagógico, assembleia geral, e depois conselho geral, dos pais. Foi depois reunindo de forma que quase que a criar outro tipo de formações.

Em 2011 acabamos por ter uma equipa, no Observatório de Qualidade, que é formada por duas únicas pessoas que, no fundo, são pessoas que fazem só tratamento de dados, digamos assim. Isto é, recolhe a informação junto dos departamentos, porque o sistema está neste momento todo montado, toda a gente dá dados para este grupo, para esta equipa do Observatório da Qualidade. Eles sabem a altura em que têm que dar dados, os dados acho que são pedidos todos os anos, e depois este grupo aplica questionários, que são aplicados neste momento em online, e dinamiza depois o preenchimento desses questionários. Portanto, digamos que o trabalho do muito papel ganha qualidade quando passa para as aplicações informáticas a que estamos a decorrer neste momento.

d) Que motivos levaram à criação da equipa de autoavaliação?

Em 2005/2006 isto teve a ver com a necessidade de nós procurarmos um caminho.

Elementos da equipa de autoavaliação criada em 2007 mantêm-se até hoje, numa continuidade para termos um controle da qualidade do nosso trabalho. E foi isso mesmo.

e) Quando da Avaliação Externa já existia a equipa de autoavaliação?

Sim, nos dois momentos. Nos dois momentos já existia.

f) Como é constituída a equipa de autoavaliação?

Pois, como eu disse anteriormente, em 2006, ela tinha um tipo, uma estrutura. Neste momento tem uma estrutura mais leve, mas acaba por ser mais leve no seu núcleo central mas mais abrangente no pedagógico, porque toda a gente, no fundo, faz parte desta equipa, toda a gente dá dados. Na recolha, na fase de recolha de dados, toda a gente põe os dados. Ficará depois às colegas que estão no núcleo central, a parte do tratamento de dados. Mas basicamente é tudo suportado por programas informáticos.

g) Como é organizado o trabalho na equipa de autoavaliação?

Como acabei de dizer.

h) Em que aspetos a autoavaliação pode contribuir para a melhoria do Agrupamento?

É importante. É importante que, como em todos os processos, as pessoas, nós próprios, percebamos o que estamos a fazer de bem ou mal. Portanto o processo de autoavaliação tem que ser primeiro individual. Todos temos que ter esse processo; em momentos formais, em momentos de forma mais intensa, de forma mais refletida. Portanto, se nós temos que o fazer, se nós estamos neste processo, a escola toda tem que fazer este processo e, portanto, é importante que se faça uma autoavaliação constante do que está a acontecer na escola e das metodologias que foram incluídas, e das estratégias que elas têm.

i) Que processos formais de autoavaliação existem no Agrupamento?

Bom, processos formais são, como eu disse, em três momentos.

Um primeiro momento que é quando é definido, estrategicamente, por ano, quais são os tipos de dados essenciais ou os principais.

Depois há um segundo momento em que a recolha de dados tem a ver com o ponto de vista financeira, económica, do ponto de vista da gestão, com o ponto de vista dos resultados académicos, com o próprio conselho que faz o balanço social do Agrupamento. Recolhamos os dados para caracterizarmos o Agrupamento sobre o ponto de vista dos trabalhadores que nós aqui temos.

E depois, um terceiro momento, que é a aplicação de questionários online e de algumas entrevistas que são feitas para tentarmos fazer o cruzamento de dados.

Tudo isto é feito através do modelo CAF.

j) E que processos informais são utilizados? Importa-se de explicitar os mais importantes?

Portanto, processos informais são basicamente quando esta equipa faz ou participa em reuniões de determinados órgãos como observadores. Por exemplo, num conselho pedagógico quando se esteja a fazer o balanço do período anterior, em relação aos resultados académicos; numa reunião com encarregados de educação onde estejam só encarregados de educação. Esta participação como observadores externos é importante e penso que é uma das formas de, informalmente, eles participarem nisto.

l) No seu ponto de vista, que fatores internos e externos dificultam a autoavaliação?

Bom, como fatores internos o que falta é a possibilidade desta equipa trabalhar com mais tempo; a questão do crédito global é importante aqui. Porque se damos importância a este trabalho temos que dar depois, também, condições para se fazer. E aqui este é o fator interno mais importante. Que se calhar depois também é um fator externo porque o crédito global não depende só da escola e vamos ter sempre dificuldades em retirar aulas de apoio a alguns alunos para poder pôr num grupo que pode até, em alguns casos, ser considerado de tecnocrata, da análise da qualidade dos serviços.

Havia de se criar condições primeiro para que este trabalho fosse feito, com mais condições não só temporais mas também de mecanismos para poderem, estas pessoas, terem formação, porque é importante este Observatório de Qualidade.

Fator externo, basicamente é ainda o fator sociológico. Muita gente vê este controlo de qualidade como o único controlo em que só se pretende controlar, mas com perspetivas reflexivas e projetar no futuro melhorias, e ainda temos muita gente desde professores, funcionários, a pais a reagirem mal ao preenchimento dos questionários. Obriga a um processo de sensibilização muito grande das equipas definidas.

m) Que áreas da organização escolar são objeto de análise de autoavaliação?

Bom, no nosso caso são todas. Nós estamos a fazer em todas. Mesmo com o aplicar da CAF estamos a fazer em todas porque a avaliação é uma avaliação global. Tem pontos onde está tudo ligado e portanto, temos a consciência de que, se alguma coisa na engrenagem não funcionar bem, vai bloquear o processo todo. Basta, por exemplo, se a receção dos alimentos da escola for atrasada o processo pedagógico fica todo comprometido por razões menores. Mas, o que é certo, é que obriga-nos a fazer uma análise ao longo de toda a avaliação. E quando fazemos esta avaliação é mesmo toda a avaliação, inclusive a participação dos pais. Neste momento também estamos a contabilizar o número de miúdos a chegar há escola, penso que é um fator que também é importante. Temos também um estudo sobre a Ação Social Escolar muito importante para nós encontrarmos indicadores. Nós, neste momento, sabemos quais são os

resultados dos alunos com Ação Social Escolar. Sem isto não podemos entender, compreender se isso tem efeito no processo de aprendizagem, nos resultados académicos de cada um. Também estamos a tentar perceber se há alguma relação entre o número de vezes que os pais vêm há escola e os resultados académicos dos alunos. Com que intenção é que vêm há escola, o que é que pretendem quando vêm há escola. Portanto há aqui um trabalho global neste aspeto.

A manutenção, por exemplo, dos serviços escolares, digamos dos serviços tecno administrativos, também é feita por este estudo porque é importante, para nós, que, por exemplo, a secretaria tenha uma imagem positiva no exterior, que evite muitas situações. No fundo é lá que chegam as reclamações, que chegam as angústias das pessoas que não conseguiram subsídio ou não conseguiram transporte, não conseguiram isto ou aquilo, portanto é essencial. Porquê? Se essa avaliação tiver passado a mensagem da imagem de serenidade e de alguma tranquilidade é importante para as pessoas e é importante para que o processo se desenvolva de uma forma estável.

n) A equipa de autoavaliação elabora os seus relatórios e propõe planos de melhoria?

Sim. A equipa elabora relatórios anuais, mas sempre que os conclui apresenta-os publicamente há comunidade, através do conselho geral e do conselho pedagógico.

o) Em que órgãos pedagógicos estes relatórios e planos de melhoria são analisados e discutidos?

São a todos: direção, conselho geral, conselho pedagógico, os próprios departamentos e depois é discutido por todos. Até para ver que pode haver diferenças na interpretação de dados, para fazermos, depois, a validação dos dados, digamos assim. É quase como se fosse uma audição importante para termos a noção se aquilo que está lá é qualidade, empiricamente, pela própria comunidade.

p) Os órgãos/estruturas pedagógicas aceitam, implementam ou fazem implementar os planos de melhoria?

Sim, aceitam e implementam. Nós temos acordado que independentemente do que está proposto nos relatórios, relativamente a melhoria ou até abandono de algumas situações que não são eficientes e eficazes, feitos pela equipa de autoavaliação, os departamentos farão uma reflexão sobre os mesmos onde poderão propor reformulações às propostas de melhoria.

q) De que forma esses órgãos são sensibilizados para a implementação dos planos de melhoria?

A sensibilização já não é notória, já quase não é preciso ser feita no conselho pedagógico e departamentos. O conselho geral ouve este tipo de relatórios e de planos de melhoria de uma forma não muito participativa, pelo menos até agora. Ouve e aceita. Na prática a consciencialização da importância que isso tem é feita a partir do conselho pedagógico para baixo.

r) Considera que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação? Em que pontos, nomeadamente?

Ah, sim. Isso melhorou porque sempre que nós conseguimos detetar um ponto fraco a nossa obrigação é depois transformá-lo num ponto forte. Transformar um ponto fraco num ponto forte é sempre até uma situação motivadora. E quando encontramos um ponto forte conseguir mantê-lo torna-se ainda mais motivador.

Melhorou, nomeadamente nos resultados escolares. Acho que foi aí, nos resultados escolares. E as práticas de autorregulação das avaliações, penso que foi também importante. E depois na própria avaliação dos grupos turma de maneira a que ficassem organizados, não só no seu conteúdo, com os alunos que tinham, com a tipologia de alunos que tinham, mas também tendo em consideração a importância dos tempos letivos, a importância dos tempos de lazer, a importância dos tempos de estudo. Portanto, o contrato de autonomia surgiu a partir do processo de autoavaliação que foi muito importante para nós.

Programa Educação 2015

a) Quem definiu as Metas 2015 no Agrupamento?

Bom, as Metas 2015 do Agrupamento basicamente foram definidas pela direção. Ouviu-se o conselho pedagógico, mas ouviu-se por alto. O processo teve prejudicado pelo espaço e pelo tempo; a pressão do ministério era bastante grande relativamente à concretização destes prazos. É de lembrar também que já haviam umas metas nacionais registadas, sem percebermos como é que se chega a elas, e, portanto, está condução é um bocado, foi um bocado complicado. Aliás, eram metas nacionais. Não se teve em conta as questões locais nem as questões socioeconómicas das escolas. Por exemplo, um fator que agora aparece, que é o critério onde a escola está inserida, esse critério socioeconómico, aparece em alguns estudos feitos, nomeadamente, por algumas universidades. Era importante ter sido tido em conta na construção destas Metas. E depois havia, também, uma questão que era o receio de nós estarmos-nos a vincular a um número que não fosse cumprido porque não sabíamos o que ia acontecer ou, se fosse cumprido, o que iria acontecer. Portanto, e por isso houve aqui muita cautela e na escola acabou por ser a própria direção a fazer a definição das Metas.

b) Como foram definidas as metas?

Nós tínhamos alguma experiência nessa área por causa do contrato de autonomia. Já tínhamos definido algumas metas internas, nomeadamente no que respeita á progressão de resultados anuais. Não daquela forma; estamos a falar de uma forma global em algumas disciplinas, nomeadamente a Matemática e Português. Agora, em todas as disciplinas e todos os anos, obrigou-nos a fazer, como hei-de dizer, a transpor para os outros ciclos as metodologias que utilizamos para fazer o contrato de autonomia.

Tivemos em conta o nosso ponto de partida, que neste momento é um ponto de partida conquistado deviantemente, digamos assim, porque nós estamos a fazer este processo desde 2007 e projetamo-lo até 2015. Para tal tivemos em conta o tipo de alunos, idades, a questão dos cortes, as gerações que entram e isso obrigou-nos a fazer com cuidados. Tínhamos a obrigação do ministério de aproximarmo-nos das Metas Nacionais. Portanto, tentamos fazer isso de uma forma equilibrada e cautelosa.

c) Antes da definição das Metas, foram ouvidos o conselho pedagógico e o conselho geral?

Não. O conselho pedagógico basicamente só foi ouvido por alto e a questão que se pôs era se podiam manter a metodologia utilizada no contrato de autonomia e o conselho pedagógico disse que sim. Porque era impossível no tempo curto que nos foi dado para este processo fazer de uma forma mais participativa. E o conselho geral não foi ouvido.

d) Todos os elementos da direção do Agrupamento estiveram implicados na definição das metas?

Sim. Aqui estivemos todos. Todos nós opinámos, todos nós estivemos envolvidos no processo porque era importante ouvir várias opiniões e tentámos fazer uma coisa que fosse o mais, não vou dizer credível, o mais exequível, digamos assim.

e) Para a definição das Metas 2015, foram tidos em conta os resultados da Avaliação Externa? De que forma?

Sim, foram. Fomos ver, logicamente, a evolução que tínhamos desde 2006, a primeira avaliação externa. Mas nós fazíamos também a avaliação trimestral, os dados trimestrais sobre os resultados académicos. No fundo foi comparar e cruzar quer os relatórios da avaliação externa, de 2007 e 2011, com o relatório de autoavaliação e de recolha de dados que fazem os departamentos de três em três meses.

f) Também tiveram em consideração a autoavaliação do Agrupamento? De que modo?

Sim, desta forma. Fomos ver também o que é que tínhamos feito e no cruzar desses dados, foi feita triangulação de dados, e a partir daí foi construir. Volto a referir que o que era importante aqui mesmo era chegar a números que fossem possíveis de alcançar, pela brevidade que tínhamos estávamos condicionados, mas que fossem possíveis de alcançar.

g) Que elementos/órgãos da comunidade educativa estiveram envolvidos na definição das Metas 2015?

Aqui basicamente foi só a direção. Poderemos ter falado informalmente com um colega ou outro de algum departamento, recordo-me, talvez, até para termos uma visão externa do que íamos propor, se era muito, se era pouco, se estávamos muito próximos, se estávamos a ser muito ambiciosos, mas basicamente foi a direção.

h) Como se têm operacionalizado as Metas 2015?

As Metas 2015 foram operacionalizadas acopladas às metas que nós tínhamos com o contrato de autonomia. Se a metodologia foi essa, fazia sentido que fosse feito nesse sentido. Portanto, é no plano de desenvolvimento do contrato de autonomia que elas estão acopladas. O que é certo, é que, daqui a uns tempos, o contrato vai acabar e as Metas mantêm-se. Portanto teremos que encontrar depois, mais para a frente, soluções para poder operacionalizar essas Metas; seja através do contrato de autonomia, seja de outras formas de projetos: turma mais, fénix, ou outro tipo de metodologias que nos permitam chegar lá porque se fizermos sem apoio de algum projeto dificilmente chegamos lá.

i) Quem está envolvido na operacionalização das Metas 2015?

Como eu disse na questão anterior, por ser elencado ao contrato de autonomia, neste momento está toda a comunidade envolvida, portanto, acaba por não se notar, não há ali uma linha que separe o contrato de autonomia das Metas 2015. No fundo é um processo de melhoria da escola e de procura de melhores resultados académicos.

j) Que elementos/órgãos da comunidade educativa avaliam a concretização das Metas 2015?

Aqui acaba por ser outra vez o Observatório de Qualidade, e os próprios departamentos, e o próprio conselho pedagógico, porque como fazemos a análise trimestral dos resultados académicos, é feita nos departamentos primeiro de uma forma mais micro e, depois, mais macro no conselho pedagógico, e depois apresentada ao conselho geral. Portanto, acabam por todos os órgãos estarem envolvidos nisto, com conhecimento do ponto em que estamos nesse momento.

l) Qual o envolvimento dos encarregados de educação na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Na definição não têm envolvimento nenhum porque a escola não lhes perguntou nada, realmente. Como disse, a pressão do tempo e a pressão de ter como preencher mapas não permitiu ter a possibilidade de fazê-lo. Penso também que seria difícil os encarregados de educação participarem, também aqui, na definição. Nós estamos a falar de coisas técnicas e não podemos cometer o erro de perguntar coisas técnicas a quem não percebe nada de didática e pedagogia. Porque uma coisa é ser pai e outra é ser pedagogo, são coisas diferentes. O que acho sobre isso? Na mesma maneira quando os médicos vão para operar alguém vão perguntar: olhe, vou por este método ou aquele? Portanto, não faz muito sentido quando é por questões técnicas perguntar aos pais. Faz sim partilhar com eles, isso faz todo o sentido. Essa partilha só se nota, também, nos objetivos que a escola determina. A escola anualmente marca objetivos, algumas metas internas, e os pais tomam conhecimento delas.

Na operacionalização fazem pelo acompanhamento dos documentos que nós temos porque não há depois uma divulgação de dados de uma forma intensa. Os dados são partilhados internamente nos órgãos que

temos, sendo os mais detalhados, os do sucesso e insucesso. Os dados que no fundo são partilhados publicamente são os dados que o ministério partilha, os dos exames nacionais.

m) Qual o envolvimento da autarquia na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Tal e qual como os pais. São questões técnicas. A autarquia tem as suas competências e a escola tem as suas, que poderão ser parceiras, mas nós também não participamos em questões políticas das autarquias. Temos aqui um órgão político. Estas Metas são decisões técnicas, não teve aqui nenhuma participação.

n) Quem faz a monitorização das Metas 2015?

Aqui é a equipa do Observatório de Qualidade que faz essa monitorização, como faz as outras todas, dos projetos, de tudo o que implique um documento. Logo compete a esse órgão fazer esta monitorização.

o) De que forma é feita esta monitorização?

É feita pela análise de dados, relatórios finais, relatórios trimestrais, é feita pela avaliação dos documentos produzidos pelo conselho pedagógico nos seus momentos de reflexão e autoavaliação e, depois, é feita no cruzamento que faz com os dados do próprio ministério, através do grupo de trabalho da MISI.

p) Com que periodicidade é feita a monitorização das Metas 2015?

É anual. Basicamente é anual. Apesar de ser feita análise trimestral, a periodicidade da monitorização basicamente é anual.

q) Após a monitorização são redefinidas estratégias que levem à melhoria? Se sim, quais as que já foram redefinidas?

Sim, as estratégias são redefinidas. A sensibilidade de fazermos este trabalho de recolha de dados com Observatório de Qualidade é um processo de avaliação contínua que temos mas que é muito importante. Por exemplo, nós recordámos que há uns anos, pelo menos há uns quatro ou cinco anos, de repente começamos a ter muitos maus resultados a Inglês à entrada do 5º ano e, fomos ver, que tinha a ver com a falta de bases, mesmo efetivas, no 6º ano. E foi fácil. Foi remexer na gestão do currículo, na planificação toda e conseguimos chegar ao final do terceiro período já com bons resultados a Inglês, porque houve um esforço da escola com aulas de apoio. E num determinado ano, o 7º ano todo. Portanto não era uma questão de um professor, era uma questão, penso eu, de gestão de currículo e de planificação. Recordo-me neste momento que tivemos que fazer pequenas correções, trimestralmente, para que esses retornos não aumentem. Aliás, que o problema não vá para uma dimensão maior do que ele próprio tem.

r) Quem redefina estas estratégias?

São os departamentos e depois o conselho pedagógico; de pedagógico a pedagógico, de questão a questão.

s) De que forma o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos?

Eu aí acho que, não vejo como. Os problemas da educação não se podem melhorar com programas baseados em resultados. Deve ser um processo de sinergias e este é baseado só em resultados. Há que apresentar resultados para nos aproximar de alguns números da Europa, mas depois não têm em consideração com fatores nossos, e esses sim importantes, que passam, por exemplo, por um que é muitíssimo importante e que, nessa altura, quando foi publicado o 2015 existia, que era a tranquilidade das escolas, não estavam tranquilas. E, ora, se as escolas não estão tranquilas dificilmente conseguem fazer o processo tranquilo de aprendizagem. E isso, no nosso entendimento, é essencial para os miúdos aprenderem bem.

t) Qual o impacto das Metas 2015 na organização do Agrupamento?

No nosso caso tem pouco impacto uma vez que já tínhamos metas definidas por força do contrato de autonomia, que implementámos logo, portanto a nós não teve grande impacto. O impacto que teve foi acharmos que, ok, isto não é assim que se faz, não é? Questionámos muito a metodologia, questionámos muito o momento, o próprio processo, a própria avaliação, portanto, não nos pareceu que fosse um programa bem estruturado. Aliás, estranhámos logo o nome, um nome importado. Porque é que o nome foi vinte, quinze, não é? Nós sabemos que é 2015, mas porque todos dizem vinte, quinze? Vinte, quinze é uma tradução do americano, comercializado, por isso percebemos logo que é um caminho importado e, como muitos corolários importados que têm vindo para Portugal, têm dado, digamos, têm criado pior do que o que seria desejado, este parece que também não correu muito bem.

u) Qual o impacto das Metas 2015 na gestão do Agrupamento?

Não, não teve grande impacto. Não teve grande impacto porque nós já estávamos a fazer um trabalho, achamos nós, até pelo que eu disse anteriormente, o nosso trabalho na procura de melhores condições para o sucesso educativo, no nosso entendimento era mais sério sobre o ponto de vista de estruturado, equilibrado, sistematizado, do que o próprio programa apresentava. Aí achava que estávamos mais à frente do que o próprio programa.

v) De que forma a Avaliação Externa contribui para a concretização das Metas 2015?

Isso contribui sempre porque a avaliação externa vai detetar falhas e lacunas que temos no sistema e no processo e, por isso, temos que melhorar. E se melhorarmos o processo melhoramos sempre os resultados académicos. No fundo quando estamos a falar em Metas falamos em resultados académicos.

x) De que forma a Autoavaliação contribui para a concretização das Metas 2015?

Através da procura constante, sistemática do que podemos melhorar. Se melhorarmos os nossos erros melhoramos sempre os resultados dos alunos. Portanto é um processo contínuo que a escola deve fazer de forma contínua.

Entrevista Exploratória 2

Caraterização do inquirido

a) Há quantos anos trabalha no Agrupamento?

Á cerca, no total, interpolados, oito anos.

b) Há quantos anos exerce funções na direção do Agrupamento?

Este é o quinto ano.

c) Qual o cargo que exerce na direção do Agrupamento?

Subdiretor.

d) Possui formação especializada? Em que área?

Sim, uma pós-graduação na área de Gestão e Administração Escolar.

Avaliação Externa de Escolas

a) A avaliação externa foi solicitada pelo Agrupamento ou indicada pela IGE?

Em 2005/2006, na altura da avaliação externa piloto, foi solicitada pelo Agrupamento.

Em 2011 já foi solicitada pela IGE.

b) De que forma o Agrupamento se preparou para a Avaliação Externa?

Em 2005/2006 eu não tive implicação, não participei no processo de preparação para a avaliação externa.

Já em 2011 foi através da preparação da documentação toda solicitada pela IGE. Criamos uma equipa que preparou o documento de apresentação para a avaliação externa e, pronto, recolhemos todo o tipo de relatórios e resultados a nível do Observatório de Qualidade que nos permitiram mostrar claramente a imagem e o que era o nosso Agrupamento.

c) Que importância dá à Avaliação Externa de Escolas?

É de uma importância extrema. Acho que não há nada como alguém de fora vir à nossa casa, digamos assim, ver o que nós estamos a fazer porque um olhar externo vê sempre de uma forma diferente daquela que nós vemos. Nós, cá dentro, podemos achar que está tudo muito bem mas, por força já rotineira do que vimos a fazer. Se calhar, quem vem acha que não está assim tão bem, ou que poderá ser algo de melhoria e, sendo gente de fora, tanto melhor.

d) Sente que a Avaliação Externa de Escolas contribui para a melhoria do Agrupamento?

Sem dúvida nenhuma que a avaliação externa contribui para a melhoria do Agrupamento.

e) Acha que a sua organização escolar melhorou com a Avaliação Externa? Em que aspetos?

Claro que melhorou, claro.

Não há nada como um olhar externo para nos dizer o que está menos bem, o que poderá ser melhorado e chamar-nos à atenção para melhorarmos esses aspetos.

Eu penso que nós achávamos que um dos nossos pontos fortes até era a comunicação entre ciclos, por força das medidas que nós tínhamos e vínhamos a implementar e, ainda assim, a parte da articulação que envolve essa comunicação entre ciclos, a tal articulação vertical, foi um dos pontos que deveríamos melhorar. Eu acho que, tendo em conta os resultados da avaliação 2011, essa foi a principal queixa que foi detetada no nosso agrupamento e nós achávamos que estava bastante boa. Sabíamos que tínhamos melhorado mas chegamos à conclusão de que ainda tínhamos que melhorar mais.

A articulação vertical e os critérios de avaliação. Também temos feito um grande esforço para, para os melhorar e para os tornar consistentes, mas no resultado da avaliação verificamos que ainda carecem de um aperfeiçoamento.

f) O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?

Sim, construiu um plano de ação de melhoria, no caso das duas avaliações externas, mas, mais concretamente na do ano 2005/2006, a elaboração do plano de melhoria resultou, também, na construção de um contrato de autonomia. Portanto, esse para nós, passou a ser o documento orientador de todo o funcionamento do Agrupamento e que, por sua vez, era alvo de análise atual que pressupunha sempre, então, outros planos de melhoria para conseguirmos atingir os objetivos que lá tínhamos definido.

g) Das recomendações que constam do relatório, em que ponto de concretização se encontram neste momento?

É como eu dizia na questão anterior. Estamos neste momento a trabalhar essencialmente na parte da articulação vertical e estamos a trabalhar também nos critérios de avaliação. Estamos a procurar ajuda externa e formação para a definição destes critérios. São estes os dois grandes focos em que nos estamos a focar.

h) Dos pontos fracos elencados, o que falta melhorar ainda?

Articulação Vertical e Critérios de Avaliação.

i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos? De que forma?

Sim. Contribui porque se nós melhorarmos a forma de nos organizarmos, estruturarmos e de comunicarmos entre si, entre nós, sem dúvida nenhuma que os alunos vão sentir isso, claro. E se houver diálogo entre as pessoas e uma prática consistente e coerente em todo o Agrupamento os únicos beneficiários disso são os alunos.

Autoavaliação de Escolas

a) Para si o que é a autoavaliação?

É um olhar interno sobre aquilo que nós fazemos.

É, entra aqui, não em contraste eu diria, em oposição com a avaliação externa, porque é feita internamente com professores do Agrupamento, que poderá, por vezes, ser considerada menos, eu não diria fidedigna, mas menos consistente.

Mas é, sem dúvida nenhuma, muito importante.

b) No seu ponto de vista, quais as razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização?

A nível político a comparação da avaliação que temos internamente com a avaliação a nível nacional de Júri Nacional de Exames, Provas de Aferição.

E depois, em termos educacionais, sem dúvida nenhuma que visamos sempre a melhoria, não é? É importante definirmos os resultados que temos para depois, através de planos de melhoria, melhorar em termos de conceito de sala de aula e, por conseguinte, na consecução dos resultados que queremos atingir internamente.

c) O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação? Quando foi criada? Tem trabalhado regularmente? Importa-se de clarificar?

Sim.

Bem, em 2005/2006, em resultado da primeira avaliação externa foi criada uma equipa de autoavaliação, da qual eu fazia parte, mas que por força do contexto político, da altura, transformou-se na equipa de elaboração do contrato de autonomia, a convite do ministério de educação.

Em 2011, já transformada em Observatório da Qualidade, trabalha regularmente na recolha de toda a informação de funcionamento do Agrupamento.

d) Que motivos levaram à criação da equipa de autoavaliação?

A melhoria. É o único motivo.

e) Quando da Avaliação Externa já existia a equipa de autoavaliação?

Em 2005/2006 não sei precisar. Mas desde esse período até então sempre houve.

f) Como é constituída a equipa de autoavaliação?

É constituída por um professor que depois tem docentes representantes de todos os ciclos do Agrupamento; a comunidade educativa; a associação de pais quando necessário são convocados, e representantes do pessoal não docente.

g) Como é organizado o trabalho na equipa de autoavaliação?

É em termos de recolha de questionários, de às vezes entrevistas e consulta. Basicamente em consulta a nível documental.

h) Em que aspetos a autoavaliação pode contribuir para a melhoria do Agrupamento?

Eu penso que pode contribuir quando recolhemos toda a informação que temos e a atualizamos. Isso só tem que ter um objetivo que é procurar melhorar sempre. Aqui a palavra melhoria está sempre presente na autoavaliação.

i) Que processos formais de autoavaliação existem no Agrupamento?

A implementação do CAF.

j) E que processos informais são utilizados? Importa-se de explicitar os mais importantes?

Questionários, reuniões. Como eu dizia há bocadinho, às vezes quando queremos aferir sobre determinados modos de funcionamento do Agrupamento, são chamadas pessoas a responder a questionários e entrevistas para haver um melhor conhecimento de quem é que usufrui, digamos assim, daquilo que o Agrupamento oferece.

l) No seu ponto de vista, que fatores internos e externos dificultam a autoavaliação?

Eu acho que é o problema de toda a gente que realiza investigações, que é o atraso da entrega da documentação. Quando nós elaboramos um questionário e estipulamos um prazo às pessoas, porque temos aquele trabalho para fazer e aquela recolha, às vezes vêm fora de horas, demoram muito tempo a ser entregues ou nunca vêm naquele número que consideramos ser o necessário. São aqueles problemas decorrentes de quem elabora questionários.

m) Que áreas da organização escolar são objeto de análise de autoavaliação?

Todas. A parte financeira, a parte funcional. E quando eu digo funcional falo em refeitórios; tudo o que faz mexer o Agrupamento.

n) A equipa de autoavaliação elabora os seus relatórios e propõe planos de melhoria?

Sim, a equipa de autoavaliação elabora relatórios e propõe planos de melhoria.

o) Em que órgãos pedagógicos estes relatórios e planos de melhoria são analisados e discutidos?

Conselho Pedagógico e Conselho Geral, basicamente. E nos departamentos, lógico.

p) Os órgãos/estruturas pedagógicas aceitam, implementam ou fazem implementar os planos de melhoria?

Não só aceitam como fazem parte da sua elaboração.

q) De que forma esses órgãos são sensibilizados para a implementação dos planos de melhoria?

Eles já estão automaticamente sensibilizados quando participam neles porque sentem que são parte responsável depois na implementação dos mesmos.

r) Considera que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação? Em que pontos, nomeadamente?

Considero. Acho que em todos. Não só aqueles pontos em que detetámos como sendo menos fortes do Agrupamento, os pontos fracos, se quisermos entender assim, mas em tudo, porque quando nós mexemos nos pontos fracos tudo isso depois faz repercutir o resto. Portanto, mesmo naquelas áreas em que eramos melhore, provavelmente ainda podemos ser um bocadinho melhores. Eu acho que basicamente são todos os pontos de funcionamento do Agrupamento.

Programa Educação 2015

a) Quem definiu as Metas 2015 no Agrupamento?

A Direção com o Conselho Pedagógico.

b) Como foram definidas as metas?

A nível do contrato de autonomia.

c) Antes da definição das Metas, foram ouvidos o conselho pedagógico e o conselho geral?

O Conselho Pedagógico sim.

d) Todos os elementos da direção do Agrupamento estiveram implicados na definição das metas?

Sim.

e) Para a definição das Metas 2015, foram tidos em conta a os resultados da Avaliação Externa? De que forma?

Foram tidos em conta os resultados da avaliação externa através do Observatório de Qualidade.

f) Também tiveram em consideração a autoavaliação do Agrupamento? De que modo?

Também. Através do cruzamento da avaliação externa com a avaliação interna.

g) Que elementos/órgãos da comunidade educativa estiveram envolvidos na definição das Metas 2015?

Quem as definiu apenas foram a Direção e o Conselho Pedagógico.

h) Como se têm operacionalizado as Metas 2015?

Portanto, sempre em articulação com as do contrato de autonomia.

i) Quem está envolvido na operacionalização das Metas 2015?

Está toda a comunidade envolvida na operacionalização das metas: professores, pessoal não docente e está tudo.

j) Que elementos/órgãos da comunidade educativa avaliam a concretização das Metas 2015?

Quem avalia a concretização das metas é a Direção, o Conselho Pedagógico e o observatório de Qualidade.

l) Qual o envolvimento dos encarregados de educação na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Eles estão envolvidos a nível do Conselho Geral quando são analisadas a consecução das metas. É aí que eles estão envolvidos.

m) Qual o envolvimento da autarquia na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Do mesmo modo que o anterior. Estão envolvidos a nível do Conselho Geral quando são analisadas a consecução das metas.

n) Quem faz a monitorização das Metas 2015?

A monitorização das metas é feita pelo Observatório de Qualidade.

o) De que forma é feita esta monitorização?

A monitorização é feita através da análise dos resultados e das metas do contrato, sempre.

p) Com que periodicidade é feita a monitorização das Metas 2015?

A periodicidade é desde a avaliação trimestral que resulta, depois, num relatório final, feito anualmente.

q) Após a monitorização são redefinidas estratégias que levem à melhoria? Se sim, quais as que já foram redefinidas?

Sim. A nível da organização curricular do Português e da Matemática, que fizemos nós, a Direção, com o Conselho Pedagógico, tendo sempre em conta o contrato de autonomia. Somos, em termos das escolas que têm contrato de autonomia uma das poucas que mexemos na parte curricular, que fizemos a reorganização curricular e mexemos no currículo. Tivemos autorização para isso. Por exemplo, posso dar o exemplo que temos no 2º e 3º ciclos, os nossos tempos são todos de 60 minutos e isto veio-nos ajudar, também, a nível do 1º ciclo, quando implementamos os pares pedagógicos, ou seja, temos professores do 2º e 3º ciclos que em determinadas áreas do programa e do currículo do 1º ciclo vão trabalhar com os titulares de turma, em áreas nas quais eles têm algumas lacunas. Falo a nível da Expressão Físico – Motora, na área da Expressão Plástica, na área das Ciências Experimentais. Portanto, esta parte da alteração do bloco letivo permitiu conjugar melhor os horários para promover esta articulação entre os ciclos.

A nível de duração do tempo permitiu-nos a nível do Português e da Matemática ter quatro tempos letivos semanais. Achamos que neste tipo de áreas e disciplinas mais importante do que ter aulas móveis é ter um treino consistente e consecutivo. O que significa isto? Se tivermos quatro vezes por semana eles treinam mais. Se tivermos quatro vezes por semana eles trabalham os conteúdos quatro vezes e não têm intervalos durante a semana. Portanto é basicamente o que estamos a implementar através do contrato de autonomia.

r) Quem redefina estas estratégias?

O Conselho Pedagógico e a Direção.

s) De que forma o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos?

Para melhorar eu acho que é um bocado cedo avaliar isso. Mas que vem torna-lo mais objetivo, concordo. Eu acho que a definição de metas e objetivos claros sobre o que me apetece saber sobre determinado momento do percurso escolar é essencial para que toda a comunidade se sinta organizada. É mais fácil, se nós tivermos objetivos definidos e metas bem definidas, o encarregado de educação saber o que o seu educando terá que saber. Para ele chegar àquele ponto o que é que ele tem que saber. E isso assim já permite um melhor diálogo, penso eu e espero que assim seja, ou que pelo menos proporcione um melhor

diálogo entre o encarregado de educação, professores e restante estrutura do Agrupamento para que, o aluno, que deverá estar sempre no centro, consiga evoluir de forma mais consistente e concreta. Isto porque nós não podemos ter de um lado os professores e de outro os encarregados de educação, em que os encarregados de educação não sabem, ao utilizarem os documentos, o que os seus educandos estão a trabalhar, não sabem o que aquilo significa. Infelizmente uma grande franja de encarregados de educação ao ler o documento oficial não sabe o que aquilo significa, não sabe o que o seu filho tem que atingir para poder ter sucesso. Por isso, eu acho que as metas vieram no sentido de concretizar, definir mais explicitamente o que têm que aprender para terem sucesso. E neste aspeto acho que contribuem bastante.

Para a melhoria temos que aguardar mais um tempo para ver se realmente são eficazes.

t) Qual o impacto das Metas 2015 na organização do Agrupamento?

Eu acho que vem no seguimento disso. A nível de organização vêm ajudar e vêm confirmar em termos concretos a aprendizagem dos alunos. Vêm simplificar a interpretação.

u) Qual o impacto das Metas 2015 na gestão do Agrupamento?

Eu acho que a nível da gestão do Agrupamento não sei se teve; eu acho que nós partimos mais do contrato de autonomia para as metas, não é? Eu acho que foi mais isso.

v) De que forma a Avaliação Externa contribui para a concretização das Metas 2015?

Através dos resultados. Se a avaliação indicar quais são os nossos pontos fracos nós, através dos planos de melhoria, conseguimos sempre chegar lá; pelo menos chegar lá e concretizar de forma mais consistente as metas.

x) De que forma a Autoavaliação contribui para a concretização das Metas 2015?

Através da análise de todos os aspetos, de todos os resultados internos e depois na definição, mais uma vez, de planos de melhoria que nos levem à sua concretização.

Entrevista Exploratória 3

Caraterização do inquirido

a) Há quantos anos trabalha no Agrupamento?

Há seis anos.

b) Há quantos anos exerce funções na direção do Agrupamento?

Há três anos

c) Qual o cargo que exerce na direção do Agrupamento?

Adjunto do Diretor

d) Possui formação especializada? Em que área?

Sim. Em Administração e Gestão Escolar e em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores.

Avaliação Externa de Escolas

a) A avaliação externa foi solicitada pelo Agrupamento ou indicada pela IGE?

Já tivemos duas. Em 2006 fizemos parte do grupo piloto que se submeteu á Avaliação Externa e fomos selecionados. Tivemos uma nova, em 2011, por indicação da IGE.

b) De que forma o Agrupamento se preparou para a Avaliação Externa?

As duas foram muito diferentes. Na primeira era o primeiro processo, fizemos parte do primeiro grupo de escolas que foi submetido à Avaliação Externa. Tínhamos o nosso processo de autoavaliação já mais ou menos consolidado e preparamo-nos usando o referencial da Avaliação Externa, verificando cada um dos itens que lá constavam.

Na segunda já tínhamos a experiência da primeira. Sabíamos mais ou menos em que incidiria e preparamo-nos também a nível do referencial, apesar do segundo referencial ser muito diferente do primeiro. Basicamente preparamos a recolha de dados, consolidamos já nesta segunda avaliação o processo de autoavaliação pelo que tínhamos já um outro conhecimento do Agrupamento que podemos transmitir à equipa de Avaliação Externa.

Portanto, basicamente o que mudou aqui foi a perceção do que tínhamos, da forma como funcionava a Avaliação Externa e a forma de como nos havíamos de preparar para a receber, nomeadamente na recolha de informação e na articulação de tudo aquilo que fazíamos para depois podermos transmitir.

c) Que importância dá à Avaliação Externa de Escolas?

É importante. É importante termos uma visão externa. Tem importância porque é alguém de fora que vem ver a escola, apesar de ser por pouco tempo e em itens selecionados. Não nos restringe simplesmente á visão dos elementos que estão dentro e depois dá-nos, de alguma forma, para nos podermos comparar a algumas escolas dado que ela é padronizada para todos os estabelecimentos de ensino.

d) Sente que a Avaliação Externa de Escolas contribui para a melhoria do Agrupamento?

Contribui na medida em que deteta um conjunto de oportunidades de melhoria e que nos permite, a partir daí, construir planos internos de melhoria contínua, portanto é importante. É avaliado por alguém, como o nome indica, externo à escola e que permite ver coisas que possivelmente quem está dentro da escola, da comunidade e que lida diariamente com os problemas não se apercebe. Portanto creio que contribui fortemente para a melhoria do Agrupamento.

e) Acha que a sua organização escolar melhorou com a Avaliação Externa? Em que aspetos?

Sim. No aspeto da organização pedagógica a até porque tivemos duas e dá para comparar os resultados de uma e da outra. Também a nível dos resultados, a nível da qualidade do processo do ensino aprendizagem e a nível da organização do Agrupamento.

f) O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?

Decorrente da avaliação externa de 2006, definimos um plano que se traduziu no Contrato de Desenvolvimento de Autonomia, assinado pelo Ministério da Educação. Em 2011 o próprio plano de avaliação externa obriga a que se faça um plano de melhoria, que foi feito e está agora em vigor.

g) Das recomendações que constam do relatório, em que ponto de concretização se encontra neste momento?

O relatório de 2006 foi integralmente concluído. E em 2011 foi feito o plano de melhoria que está agora na sua concretização.

h) Dos pontos fracos elencados, o que falta melhorar ainda?

Essencialmente os Resultados que foi o único domínio onde não tivemos a menção de Muito Bom, nomeadamente a nível de Português. Agora o plano de melhoria entrou em vigor, portanto pensamos que até ao final deste ano consigamos aqui ter boas notícias.

i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos? De que forma?

Sim. Contribuí, no nosso caso essencialmente na primeira, até porque a segunda é muito recente e o plano de melhoria ainda não está a ser totalmente aplicado. A primeira como culminou num contrato de desenvolvimento e autonomia fizemos inúmeras alterações do ponto de vista pedagógico e organizacional que conduziram á melhoria dos resultados escolares como é expresso nos resultados tanto internos como nos externos que os nossos alunos têm tirado nos últimos anos.

Fizemos o ajustamento curricular, mexemos no desenho curricular, tentamos no fundo suprir algumas dificuldades que foram consideradas oportunidades de melhoria, sinalizadas na primeira avaliação externa. E como tivemos o contrato de autonomia tivemos alguma margem para o fazer que possivelmente outras escolas não o tiveram. Conseguimos neste espaço de tempo entre 2007 e agora melhorar significativamente os resultados dos alunos, quer nas taxas de transição como nos exames através de mudanças de organização e das adequações curriculares. Temos um desenho curricular diferente, temos um tempo letivo diferente das outras escolas, e temos um programa de apoios basto e diversificado nas diferentes disciplinas.

Autoavaliação de Escolas

a) Para si o que é a autoavaliação?

É a capacidade que a escola tem de se conhecer a si própria e identificar os processos que estão a ser menos eficientes e de, através da visão que tem de si própria, estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar aquilo que menos bem está a acontecer na escola e potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.

b) No seu ponto de vista, quais as razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização?

É importante. É importante que as escolas enquanto sistemas dinâmicos tenham um ciclo de melhoria contínua, por isso é importante que se conheçam. Portanto é combater o ceticismo tal como as escolas estão, obriga-las a refletir sobre aquilo que fazem, sobre a sua atividade e introduzir melhorias que são necessárias.

c) O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação? Quando foi criada? Tem trabalhado regularmente? Importa-se de clarificar?

O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação desde 2006, creio eu. Produziu já no 2005/2006 os primeiros relatórios de autoavaliação, facto que nos permitiu integrar o grupo piloto das primeiras escolas de avaliação externa. A partir daí tem-se mantido até hoje, com a existência de alterações que foram surgindo, anualmente, tanto na sua composição como nas suas incumbências. Começou como equipa de autoavaliação que tratava, basicamente, recolha de informação, através de questionários, e foi progredindo, tanto que temos, desde há três anos, o Observatório de Qualidade que tem como funções

para além da avaliação externa, do programa de autoavaliação, o acompanhamento da implementação do contrato de autonomia, a avaliação do plano anual de atividades e do projeto educativo.

d) Que motivos levaram à criação da equipa de autoavaliação?

A necessidade da escola se conhecer a si própria e sabermos a opinião do corpo docente, do pessoal não docente, aliás, dos processos que eram levados a cabo na escola e refletirmos sobre eles para que pudéssemos melhorar, na altura.

e) Quando da Avaliação Externa já existia a equipa de autoavaliação?

Sim.

f) Como é constituída a equipa de autoavaliação?

A equipa de autoavaliação neste momento faz parte de uma equipa mais ampla que é o Observatório de Qualidade e é constituída por docentes de todos os ciclos, coordenada por uma docente do 2º ciclo, pais, pessoal não docente e alunos.

g) Como é organizado o trabalho na equipa de autoavaliação?

A Coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos que a equipa leva a cabo, distribuindo funções entre os seus membros.

h) Em que aspetos a autoavaliação pode contribuir para a melhoria do Agrupamento?

Fazendo o levantamento de dados, ouvindo as pessoas, aferindo os processos e a qualidade dos mesmos e levantando um conjunto de oportunidades de melhoria que depois são transmitidos a toda a comunidade e que culminam na elaboração de planos de melhoria, que são depois postos em prática.

i) Que processos formais de autoavaliação existem no Agrupamento?

O modelo que está a ser implementado é o modelo CAF. Começamos com um modelo próprio, já aplicamos o modelo EFQM e o relatório que será apresentado agora baseou-se no modelo CAF.

j) E que processos informais são utilizados? Importa-se de explicitar os mais importantes?

Informais: recolha de dados, as entrevistas mais ou menos informais, a perceção junto das pessoas, de todos os membros da comunidade que avaliam os processos que são postos em prática.

l) No seu ponto de vista, que fatores internos e externos dificultam a autoavaliação?

Fatores internos: a compatibilidade do trabalho moroso e difícil de autoavaliação com todo o outro trabalho que a escola e os docentes têm que fazer, porque este processo apesar de incluir toda a

comunidade baseia-se sobretudo neles. São eles que o têm dinamizado e, portanto, merecia o acréscimo de horas a dar à equipa de autoavaliação. Mas mesmo assim têm feito um trabalho meritório, de há muitos anos a esta parte, tendo em conta o número de horas dado e o trabalho triplicado. Temos de lhe agradecer o imenso trabalho que têm feito.

Os externos, a perceção que felizmente tem mudado da importância da autoavaliação. Se antigamente seria mais um questionário, mais uma entrevista, mais um painel, que seria algo aborrecido, sem se saber muito bem porquê, com a aplicação sistemática destes processos as pessoas já se habituaram, já fazem parte, já vêm aquilo como algo normal, que sabem que têm que o fazer, e percebem que é importante para a comunidade.

Continua a ser, em alguns casos, uma das dificuldades, a perceção que as pessoas possam ter da sua importância e considerarem até, por vezes, perda de tempo. Mas mesmo aí têm sido feitos muitos progressos, sente-se que as pessoas agora já percebem o processo e percebem da valia que ele poderá ter.

m) Que áreas da organização escolar são objeto de análise de autoavaliação?

São as do modelo CAF. O relatório de autoavaliação será feito através do modelo CAF e cingimo-nos aos domínios que estão expressos no CAF. Estamos a falar de resultados, satisfação de clientes, portanto, são nove domínios, não os consigo citar agora, mas todos os critérios e subcritérios foram avaliados no âmbito da autoavaliação levada a cabo pelo Agrupamento.

n) A equipa de autoavaliação elabora os seus relatórios e propõe planos de melhoria?

Sim. Portanto, elabora relatórios por setores e relatórios finais. No final de cada ciclo de autoavaliação faz o plano de melhoria e vai acompanhando-os à medida que vão sendo feitos e as ações e os resultados a que cada uma das ações se compromete.

o) Em que órgãos pedagógicos estes relatórios e planos de melhoria são analisados e discutidos?

São desde os departamentos curriculares até ao conselho geral passando pela direção e conselho pedagógico.

p) Os órgãos/estruturas pedagógicas aceitam, implementam ou fazem implementar os planos de melhoria?

Sim. Não só os aceitam como ajudam na elaboração, portanto fazem propostas a partir da divulgação dos relatórios, fazem propostas de como melhorar ou como conseguir melhores resultados, nomeadamente nas oportunidades de melhoria sinalizadas pelo Observatório de Qualidade. Portanto, fazem, responsabilizam-se pela sua concretização e o Observatório, periodicamente, faz o relatório sobre a concretização das metas constantes nos planos de melhoria.

q) De que forma esses órgãos são sensibilizados para a implementação dos planos de melhoria?

O próprio envolvimento deles na elaboração dos planos de melhoria faz com que eles fiquem sensibilizados para a concretização dos planos de melhoria que também são deles. Portanto, aqui sensibilizá-los passa por envolve-los em todas as fases: na fase de autoavaliação, porque são parte integrante na autoavaliação, como no apuramento dos resultados, na divulgação dos resultados, na elaboração do plano de melhoria e, depois, no consecutivo do feedback dos resultados que estão a ser alcançados na implementação dos planos de melhoria.

r) Considera que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação? Em que pontos, nomeadamente?

Sim. Também no domínio dos resultados, no processo de ensino aprendizagem, no processo organizativo.

Programa Educação 2015

a) Quem definiu as Metas 2015 no Agrupamento?

A definição proposta saiu da direção sendo que depois o conselho pedagógico também de pronunciou.

b) Como foram definidas as metas?

Olhando o ponto de partida e tentando, a partir dele, fazer um percurso ou ajustamento em relação ao ponto de chegada definido pela tutela.

c) Antes da definição das Metas, foram ouvidos o conselho pedagógico e o conselho geral?

Só o conselho pedagógico quando foi apresentada a proposta de metas a atingir. O conselho geral não.

d) Todos os elementos da direção do Agrupamento estiveram implicados na definição das metas?

Sim.

e) Para a definição das Metas 2015, foram tidos em conta os resultados da Avaliação Externa? De que forma?

Sim. Os resultados da avaliação nomeadamente ao tocante aos resultados escolares. Através do ponto de partida; na avaliação externa feita em 2006 nos resultados escolares creio que a menção obtida foi suficiente e a partir daí foram desencadeadas estratégias e ajustamentos em todos os domínios da escola que nos permitiram chegar às metas propostas no âmbito do Projeto das Metas 2015. Também aqui a avaliação externa conduziu ao contrato de desenvolvimento e Autonomia e nele foram discutidas metas. Aliás as nossas metas que tínhamos no plano de autonomia foram transpostas para as Metas 2015. Portanto, houve aqui uma adequação daquilo que nós já tínhamos desde 2007, ano em que foi assinado o

contrato, e o programa 2015. O plano de autonomia já nos obrigava a quantificar as metas que queríamos atingir pelo que foi uma questão de ajustar percentualmente aquilo que nós já fazíamos aquilo que nos era pedido nas Metas 2015.

f) Também tiveram em consideração a autoavaliação do Agrupamento? De que modo?

Do mesmo modo. Tanto a avaliação externa como a autoavaliação deram-nos a percepção dos resultados, do ponto de partida, onde estávamos e do conjunto de ações que deveríamos desencadear para atingir as Metas. Deu-nos aqui uma indicação sobre qual o caminho a seguir e se era possível atingir aquelas metas tendo em conta os resultados apurados pela autoavaliação no percurso dos últimos anos.

g) Que elementos/órgãos da comunidade educativa estiveram envolvidos na definição das Metas 2015?

Direção, Conselho Pedagógico e o Observatório de Qualidade que faz o acompanhamento dos resultados.

h) Como se têm operacionalizado as Metas 2015?

Um pouco, como disse anteriormente, nós já tínhamos as metas definidas, nós já antes de este projeto existir estávamos quantificados no contrato de autonomia, portanto não fazemos uma operacionalização diferente no projeto 2015. Já tínhamos o nosso percurso definido no Projeto Educativo e no Contrato de Autonomia e por isso o que fizemos foi continuar a sua implementação. Portanto, não fizemos uma alteração significativa por causa do Programa das Metas 2015. Continuamos a operacionalizar o desenho curricular que tínhamos, a estrutura que tínhamos, a constituição de equipas pedagógicas, mas tudo isto já vinha da implementação do Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.

i) Quem está envolvido na operacionalização das Metas 2015?

Toda a escola, tal como com o projeto que já tínhamos. Como disse há pouco não fazemos aqui grande distinção entre elas, até porque houve apenas um ajustamento percentual.

j) Que elementos/órgãos da comunidade educativa avaliam a concretização das Metas 2015?

A avaliação da concretização das metas é feita pela Direção, Conselho Pedagógico e através dos dados que são apurados pelo Observatório de Qualidade.

l) Qual o envolvimento dos encarregados de educação na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Diretamente não estiveram envolvidos, nem na fase de definição, nem na da operacionalização. Na avaliação das Metas 2015 estão envolvidos indiretamente. Eles fazem parte do Observatório de Qualidade

que faz o apuramento dos resultados escolares pelo que indiretamente estarão aí. Mas é diminuto o envolvimento e indiretamente por fazerem parte daquela estrutura.

m) Qual o envolvimento da autarquia na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Nenhum.

n) Quem faz a monitorização das Metas 2015?

É feita pelo Observatório de Qualidade.

o) De que forma é feita esta monitorização?

É feita através do levantamento dos resultados escolares que os alunos vão atingindo, por parte do Observatório de Qualidade.

p) Com que periodicidade é feita a monitorização das Metas 2015?

O Observatório faz o levantamento dos dados trimestralmente fazendo relatórios anuais dos resultados escolares que depois são divulgados à comunidade educativa.

q) Após a monitorização são redefinidas estratégias que levem à melhoria? Se sim, quais as que já foram redefinidas?

São. Portanto estando a falar em resultados escolares quando não os atingimos fazemos, através de planos de melhoria, adequações que visem a concretização desses mesmos resultados.

O que é que temos utilizado?

Temos com a assinatura do contrato de autonomia a possibilidade de fazermos alguns reajustamentos curriculares e temo-lo feito. Temos um leque variado de apoios que passam por assessorias, sala de estudo, coadjuvações que temos aplicado desde o 1º ciclo ao 9º ano. Temos também um diverso leque de ofertas educativas alternativas, em termos de PIEF'S, Percursos Curriculares Alternativos, CEF'S, que são uma resposta a alunos que no ensino regular tenham apresentado interesses divergentes do ensino regular. Portanto, reorganização curricular, modalidades de apoio diversificadas e oferta formativa diversificada.

r) Quem redefine estas estratégias?

Direção, Conselho Pedagógico e, se necessário, Conselho Geral.

s) De que forma o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos?

No fundo o processo 2015 é uma orientação. Vem melhorar através da comparação daquilo que nos propusemos fazer e aquilo que realmente fazemos. É uma indicação para o caminho e diz-nos em cada um dos itens com os quais nos comprometemos se estamos longe ou perto de cumprir os objetivos. No fundo é um referencial.

t) Qual o impacto das Metas 2015 na organização do Agrupamento?

Não foi significativo. O Agrupamento já estava organizado em função do Projeto Educativo e do Contrato de Autonomia, portanto, como eu disse há pouco, estamos aqui a falar de um reajustamento percentual porque nós já tínhamos metas definidas anualmente com os indicadores que estão definidos nas Metas 2015.

u) Qual o impacto das Metas 2015 na gestão do Agrupamento?

Também aqui não é significativo porque nós já o fazíamos. No caso deste Agrupamento dadas as especificidades que já tinha não fizemos alterações decorrentes das Metas 2015.

v) De que forma a Avaliação Externa contribui para a concretização das Metas 2015?

Através do apuramento da parte dos resultados. Portanto, também aí nós fazemos o apuramento dos resultados dos nossos alunos e, nesse âmbito, também auxilia a concretização das Metas 2015.

x) De que forma a Autoavaliação contribui para a concretização das Metas 2015?

Não difere em muito da avaliação externa. Portanto o que faz aqui a autoavaliação, e neste caso alargado ao âmbito das competências do Observatório de Qualidade, é o acompanhamento do processo. Ou, então, é feita a reparação de algum desfasamento que exista entre os resultados que nos propusemos atingir e os resultados que são alcançados.

Entrevista Exploratória 4

Caraterização do inquirido

a) Há quantos anos trabalha no Agrupamento?

Eu estou no Agrupamento desde o ano 2000. Portanto, estamos em 2012, 12 anos.

b) Há quantos anos exerce funções na direção do Agrupamento?

Há nove.

c) Qual o cargo que exerce na direção do Agrupamento?

Adjunto da Direção.

d) Possui formação especializada? Em que área?

Sim. Fiz uma pós-graduação na área de Administração e Gestão Escolar.

Avaliação Externa de Escolas

a) A avaliação externa foi solicitada pelo Agrupamento ou indicada pela IGE?

A nossa primeira avaliação externa fomos nós que solicitamos, em 2006. Pensámos em propor-nos ao Contrato de Autonomia e tínhamos que ter a avaliação externa.

Em 2011 essa já foi proposta pela IGE.

b) De que forma o Agrupamento se preparou para a Avaliação Externa?

Para nos prepararmos para a avaliação externa, em 2006, tínhamos que ter a autoavaliação e então foi isso que estivemos a fazer, inicialmente, para termos uma avaliação externa. Não sabíamos ainda como é que era o processo de autoavaliação, nem tão pouco o que era uma avaliação externa e então, lembro-me que, na altura mandámos tudo o que eram dossiês sobre o que era o nosso trabalho do Agrupamento para que pudessem ver tudo.

Em 2011 já nos foram dadas as indicações do que veriam ver. Aqui nós já tínhamos o conhecimento do que era efetivamente uma avaliação externa.

c) Que importância dá à Avaliação Externa de Escolas?

Dou muita importância. Foco-me muito na primeira avaliação externa que para nós foi quase que como um choque. Nós tínhamos feito a nossa autoavaliação, parecia-nos que conhecíamos a escola um bocadinho por dentro, não tínhamos dado tanta importância a um olhar de fora. Mas vêm outras pessoas e questionam muitas coisas que nunca nos tinham passado pela cabeça. Lembro-me, por exemplo, a

situação de confrontarmos os nossos resultados com os resultados de outras escolas; era algo que nós não fazíamos, só víamos os nossos. Estávamos muito virados para a avaliação mais interna e não havia o conhecer de outras realidades, das escolas vizinhas. E também não sabíamos o que queriam dizer aquele conjunto de questões que nos poderiam levantar.

Por isso eu acho que foi muito bom, foi muito bom e muito pertinente porque destapou também aquela imagem que nós queremos dar de escola bem organizada, mesmo se tínhamos consciência de falhas. É como se tivéssemos a cara com rugas e pusesse-mos o creme a tapar. Mas a avaliação externa foi feita de uma forma tão profunda que tiraram-nos o creme todo. Foi a sensação de ficarmos completamente no gelo. Mas foi interessante porque fez-nos ver tudo de outra forma.

d) Sente que a Avaliação Externa de Escolas contribuiu para a melhoria do Agrupamento?

Sim, sem dúvida nenhuma que a avaliação externa contribui para a melhoria do Agrupamento.

e) Acha que a sua organização escolar melhorou com a Avaliação Externa? Em que aspetos?

Sim, a organização melhorou tanto numa como na outra.

Portanto, eu foco-me muito na primeira porque penso que foi nessa que se fizeram as maiores mudanças. Porque foi a primeira que nos permitiu ver que tínhamos muita coisa que não estava a funcionar bem e nós até pensávamos que estávamos a fazer bem. E outras coisas que estávamos a fazer muito bem e também não estávamos a dar tanto valor assim. Como é o caso dos pontos fortes que tinham a ver, por exemplo, com a boa articulação com o ensino especial, ou entre o pré-escolar e o 1º ciclo. Mas depois a articulação do 1º ciclo com o 2º ciclo já era deficitária. E pronto, depois também a nível curricular a sequencialidade das aprendizagens. Por exemplo, tínhamos muitos projetos mas depois não os articulávamos, era tudo muito descontinuado. Foi aqui que se fizeram as maiores mudanças. As grandes mudanças puseram toda a gente a trabalhar, porque todos sentiram o peso desta avaliação. Assim fomos todos para o terreno, questionámo-nos como iríamos fazer, pedimos ajuda aqui e ali e com grande motivação este trabalho abriu-nos asas para o Contrato de Autonomia.

Com a avaliação externa de 2011 já tínhamos consciência do que tinha sido a anterior, daquilo que tínhamos de melhorar, já temos uma visão diferente do que são os resultados, dá para comparar a avaliação interna com a externa e melhorar sempre.

f) O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria do seu desempenho?

Sim, sim. O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria tanto num ano como no outro.

g) Das recomendações que constam do relatório, em que ponto de concretização se encontra neste momento?

É assim, as recomendações de 2006 já se fizeram.

Em relação ao relatório da avaliação externa de 2011 ainda estamos a trabalhar nesse sentido. Ainda estamos no início da sua implementação.

h) Dos pontos fracos elencados, o que falta melhorar ainda?

Se calhar ainda algumas questões de articulação, penso eu que ainda há algo que temos que ver melhor.

i) A Avaliação Externa contribuiu para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos? De que forma?

Pronto, a avaliação externa levou à implementação do contrato de autonomia e através disso permitiu-nos criar um conjunto de apoios e alterar algumas coisas que nos ajudaram a fazer esta melhoria. Há certas coisas que foram sendo alteradas á medida que as estratégias do contrato iam sendo estudadas e reajustadas. Mas tudo isto joga muito com a questão das horas. Pronto, temos as salas de estudos, criamos uma disciplina que era o Projeto Científico, assessorias em sala de aula, em que temos dois professores a dar assessorias em Português e Matemática. Tudo isto ajudou-nos a melhorar os resultados dos alunos. Para além disto a situação de nós termos o bloco letivo de 60 minutos. Os 45 minutos parecia-nos pouco e os 90 muito. Então partimos para os 60 e foi uma boa aposta. Temos também, ou implementamos também, uma outra medida, o sucesso pleno. Começamos a dar importância ao sucesso pleno que é os alunos terem positiva a todas as disciplinas. É algo que facilita os alunos de forma a não deixarem nenhuma disciplina para trás. Porque os alunos naturalmente preocupam-se com algumas e depois diziam que já sabiam que podiam chumbar a esta ou aquela, ou seja faziam uma gestão das que podiam reprovar. E agora estão sensibilizados para o sucesso pleno. Além disto mandamos também cartas a estes alunos que têm sucesso pleno e isso motiva-os e é passado para os pais que acabam por os ajudar também neste processo.

Autoavaliação de Escolas

a) Para si o que é a autoavaliação?

É olharmos para dentro da escola e avaliarmos aquilo que somos capazes de fazer, o que fazemos, o que fazemos bem, o de mal. É importante abraçarmos as duas coisas; o que fazemos bem para fazermos melhor ainda e valorizar isso, o que fazemos mal como podemos melhorar e depois pensar nas estratégias para melhorar.

b) No seu ponto de vista, quais as razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização?

Acho que é sempre o sentido de melhoria. Melhoria dos resultados dos nossos alunos e do processo de ensino e aprendizagem.

c) O Agrupamento tem uma equipa de autoavaliação? Quando foi criada? Tem trabalhado regularmente? Importa-se de clarificar?

Sim, neste momento temos o Observatório de Qualidade.

Em 2006 quando fizemos a primeira autoavaliação não tínhamos propriamente uma equipa, tínhamos um grupo a que chamámos mais de um grupo de trabalho. Este grupo fazia apoio à base só de questionários para saber as áreas fortes da escola, saber qual era mais a satisfação da comunidade educativa em relação à escola. Era uma coisinha muito simples, na altura, porque ainda não tínhamos conhecimentos.

Depois criamos uma equipa de autoavaliação e depois então o Observatório de Qualidade, já com outras ferramentas de trabalho e um trabalho mais sistemático e continuado. Neste momento temos uma coordenadora e depois temos um grupo de professores dos diferentes ciclos. Por vezes são chamados também representantes do pessoal não docente e outras pessoas da comunidade a colaborar com a equipa.

d) Que motivos levaram à criação da equipa de autoavaliação?

Começamos a ver que era um trabalho muito sério, minucioso, criterioso, que exigia muito trabalho e tinha que ser feito com cabeça, tronco e membros, pois havia muito a construir ainda nesse sentido. Até no sentido das próprias pessoas se formarem e conhecerem mais sobre estes processos e daí partirmos para a criação desta equipa, deste Observatório de Qualidade.

e) Aquando da Avaliação Externa já existia a equipa de autoavaliação?

Na primeira não havia. Havia apenas aquele grupinho a que eu chamo grupo de trabalho. Agora sim, já tínhamos o Observatório de Qualidade aquando da última avaliação externa.

f) Como é constituída a equipa de autoavaliação?

Com o Observatório de Qualidade onde temos professores dos diferentes departamentos.

g) Como é organizado o trabalho na equipa de autoavaliação?

O trabalho é organizado sempre com base do coordenador. Temos o coordenador e o trabalho é organizado também sempre na base daquilo que é prioritário. Se é necessário fazer o tratamento de dados a coordenadora distribui o trabalho, se é necessário divulga-lo a mesma coisa.

h) Em que aspetos a autoavaliação pode contribuir para a melhoria do Agrupamento?

Eu acho que pode contribuir imenso desde que depois possamos olhar para aquilo e fazer evoluir, não é? Fazer planos de melhoria e implementar essa melhoria. Não pode ser só para fazer os planos, temos depois de ser capazes de os implementar para mais tarde avaliar isso tudo outra vez.

i) Que processos formais de autoavaliação existem no Agrupamento?

Neste momento estamos a trabalhar no modelo CAF. A equipa fez uma formação porque inicialmente começaram a trabalhar ainda com algumas coisas do EFQM. Mas as pessoas tinham feito a pós-graduações na área de Administração Escolar e então começamos a implementar um bocadinho o CAF. Mas depois víamos que havia aspetos que estavam direccionados para as empresas e não tanto para as escolas e precisamos de uma ajuda porque queríamos fazer um trabalho sério, mais profundo. E daí solicitamos a ajuda de uma universidade, fizemos a formação e estamos a implementar agora, o modelo CAF.

j) E que processos informais são utilizados? Importa-se de explicitar os mais importantes?

Utilizamos os questionários, reuniões, informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares, departamentos, informações que nos chegam dos representantes dos pais, muitas vezes também algumas coisas que nos chegam da autarquia. Se nós dermos a conhecer o nosso trabalho, aquilo que queremos, as outras pessoas também chegam até nós a darem-nos o feedback do bom, do menos bom, do que é preciso melhorar. Há muita comunicação.

l) No seu ponto de vista, que fatores internos e externos dificultam a autoavaliação?

Internamente às vezes é muito difícil o tempo, a questão das horas para este tipo de trabalho, porque são trabalhos muito, muito morosos e muitas vezes não temos horas de crédito para dar e as pessoas acabam por carolice dar as suas horas.

Razões externas, pois, mandamos os questionários e muitas vezes não são respondidos, ou todos aqueles que queríamos, temos que tentar recolher ou pedir para responderem, ou então não vêm atempadamente como nós queríamos.

m) Que áreas da organização escolar são objeto de análise de autoavaliação?

No primeiro lote de autoavaliação foi só a área de satisfação da comunidade educativa.

Neste momento tentamos abarcar todas as áreas: administrativa, financeira, organizativa, a forma como as escolas se organizam, sei lá. Nós já tivemos todos os tipos de inspeção e isso também é outra forma de avaliar e para nós o facto de termos tido estes tipos de inspeção levanta-nos outras questões que faz-nos

olhar para outras áreas que até então não olhávamos. Por exemplo, estou-me a lembrar da questão dos custos por aluno. Neste momento estamos a implementar a contabilidade analítica.

n) A equipa de autoavaliação elabora os seus relatórios e propõe planos de melhoria?

Sim, sim. A equipa elabora sempre os relatórios e propõe os planos de melhoria.

o) Em que órgãos pedagógicos estes relatórios e planos de melhoria são analisados e discutidos?

São analisados e discutidos no conselho pedagógico, nos departamentos, no conselho geral e pela direção.

p) Os órgãos/estruturas pedagógicas aceitam, implementam ou fazem implementar os planos de melhoria?

Sim. Aceitam e fazem propostas nesse sentido de melhorar e implementar.

q) De que forma esses órgãos são sensibilizados para a implementação dos planos de melhoria?

Eles estão por defeito sensibilizados porque fazem parte do processo e, como são parte do processo, não é preciso sensibilizá-los muito porque eles também sentem a necessidade de implementar e melhorar.

r) Considera que a organização escolar melhorou em consequência da autoavaliação? Em que pontos, nomeadamente?

Sim. Acho que melhorou e bastante; nuns pontos mais do que noutros, mas em todos aqueles que nós achamos que deveriam ser melhorados: o processo de ensino aprendizagem, a qualidade das aprendizagens. Por exemplo, até a estrutura das diferentes unidades educativas, o facto de nos organizarmos de forma diferente, tendo um coordenador em cada unidade educativa. Isto facilita a articulação entre as escolas do 1º ciclo e pré-escolar e entre os próprios coordenadores, o que permite a uniformização e o conhecimento de todo o Agrupamento. E depois também a sequencialidade da articulação das aprendizagens. Nós temos o conselho de articulação curricular e, neste conselho, fazemos e planeamos o currículo do pré-escolar ao nono ano. E isto permite a sequencialidade das aprendizagens e a articulação vertical. E também criamos o perfil do aluno.

Programa Educação 2015

a) Quem definiu as Metas 2015 no Agrupamento?

Foi a direção.

b) Como foram definidas as metas?

As metas foram definidas com base no Contrato de Autonomia, porque já lá estavam algumas, e depois, também, através dos resultados dos alunos dos últimos anos.

c) Antes da definição das Metas, foram ouvidos o conselho pedagógico e o conselho geral?

Foi ouvido o conselho pedagógico.

d) Todos os elementos da direção do Agrupamento estiveram implicados na definição das metas?

Sim porque todos estamos muito implicados no contrato de autonomia e isto é algo que é sempre tratado entre todos.

e) Para a definição das Metas 2015, foram tidos em conta a os resultados da Avaliação Externa? De que forma?

Sim, claro. Foram tidos em conta os resultados da Avaliação Externa depois de terem sido trabalhados no Observatório de Qualidade; a partir daí é que se definiram as metas.

f) Também tiveram em consideração a autoavaliação do Agrupamento? De que modo?

Naturalmente. Fez-se a autoavaliação dos resultados, fez-se a comparação da avaliação interna com a externa. Podíamos juntar as duas questões. Na questão da autoavaliação nós confrontámos os resultados dos alunos dentro da avaliação interna da escola e depois com a avaliação externa; isto a nível de resultados. Não podemos assim separar uma coisa da outra.

g) Que elementos/órgãos da comunidade educativa estiveram envolvidos na definição das Metas 2015?

Estiveram a direção e o conselho pedagógico.

h) Como se têm operacionalizado as Metas 2015?

Elas são operacionalizadas sempre em articulação com as metas do contrato de autonomia.

i) Quem está envolvido na operacionalização das Metas 2015?

Na operacionalização está envolvida toda a comunidade educativa. Todos eles têm conhecimento prévio das mesmas e já tinham conhecimento também da necessidade de se criarem algumas metas.

j) Que elementos/órgãos da comunidade educativa avaliam a concretização das Metas 2015?

A avaliação das metas é feita pelo direção, pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral.

l) Qual o envolvimento dos encarregados de educação na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Eles na definição não estiveram presentes, mas na operacionalização sim. Eles estão bastante implicados uma vez que têm conhecimento das exigências do Agrupamento, porque nós temos que ter critérios de transição diferentes, e eles sabem que são diferentes. Por exemplo, sabem que damos muito valor ao sucesso pleno. Eles têm conhecimento que temos um currículo do Agrupamento e eles próprios estão bastante sensibilizados e sensibilizam os alunos.

m) Qual o envolvimento da autarquia na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015?

Propriamente na definição não diria, mas articulamos muito com eles no conselho geral e no conselho da comunidade educativa. Temos este último conselho que resolve problemas mais rápidos onde eles estão logo, por isso, estão envolvidos.

n) Quem faz a monitorização das Metas 2015?

É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das metas.

o) De que forma é feita esta monitorização?

É feita através da análise de dados, atas, questionários e outras informações que chegam ao Observatório de Qualidade.

p) Com que periodicidade é feita a monitorização das Metas 2015?

É feita trimestralmente, por períodos, e depois faz-se um relatório anual.

q) Após a monitorização são redefinidas estratégias que levem à melhoria? Se sim, quais as que já foram redefinidas?

Sim. As estratégias foram redefinidas através da reorganização curricular que já fizemos. Pronto, temos mais horas de Língua Portuguesa e Matemática, temos as aulas de 60 minutos, as assessorias. Isto já foram estratégias para a melhoria.

r) Quem redefina estas estratégias?

É o conselho pedagógico e a direção.

s) De que forma o Programa de Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos?

Nós já o fazíamos mas vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.

t) Qual o impacto das Metas 2015 na organização do Agrupamento?

Pois elas vieram de facto confirmar aquilo que nós já vínhamos a fazer com o nosso contrato de autonomia. Nós com o nosso contrato também tínhamos metas e no final de cada ano tínhamos que fazer uma avaliação, logo também tínhamos que fazer este tipo de trabalho.

u) Qual o impacto das Metas 2015 na gestão do Agrupamento?

Como já disse, não houve grande impacto, porque já tínhamos o contrato.

v) De que forma a Avaliação Externa contribui para a concretização das Metas 2015?

A avaliação externa permite-nos indicar pontos fracos e pontos fortes, que temos que continuar a valorizar, e trabalhar os fracos quer a nível de resultados, a nível de organização, prestação de serviços. Tudo isto para conseguirmos colmatar estes pontos fracos.

x) De que forma a Autoavaliação contribui para a concretização das Metas 2015?

Claro que conhecendo a escola por dentro é um ponto de partida. Conhecendo o que são as nossas facilidades, as nossas dificuldades e, principalmente, através daquelas que são as dificuldades têm que tentar perceber o que é que funciona mal, o que se deve melhorar e implicar todas as pessoas na melhoria. Temos que chegar a todas as pessoas que vão chegar aos alunos, mais diretamente, os professores. E isto não passa só por um grupo, tem de ser alargado a toda a comunidade educativa. Não é só criarmos os planos de melhoria, mais importante que isso é a sua implementação. Por isso têm que estar sensibilizadas para o fazer e se veem melhorias ficam motivadas para fazer cada vez mais e melhor.

APÊNDICE C

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Análise de Conteúdo da Entrevista E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores
<p>Importância dada à Avaliação Externa</p>	<p>Solicitação da avaliação externa</p>	<p>Nós começamos por fazer avaliação externa em 2006</p>
		<p>Fizemos parte do projeto piloto de avaliação externa de escolas, que era liderado pela professora Maria do Carmo Clímaco e, portanto, nesse processo foi solicitada pela escola.</p>
		<p>Em 2011 já foi feita pela inspeção pois fazia parte do ciclo de avaliação externa das escolas.</p>
	<p>Preparação do Agrupamento para a avaliação externa de 2006</p>	<p>A primeira foi uma situação mais complicada, que envolveu as pessoas de uma forma mais intensa porque nunca tinha acontecido.</p>
		<p>Havia um bocado de desconhecimento do que tínhamos que ir à procura.</p>
		<p>Porque era um projeto piloto tínhamos algumas diretrizes, foram-nos dados alguns esclarecimentos.</p>
		<p>Cedo percebemos que haviam muitos papéis, muita documentação que tínhamos de produzir.</p>
		<p>Foi também necessário fazer um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação para estarem disponíveis para fazerem parte dos painéis.</p>
		<p>Foi a escola toda, tivemos que, mobilizamos a escola a fazer este trabalho e foi realmente uma prática muito interessante.</p>
	<p>Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa de 2011</p>	<p>Em 2011, o processo já era conhecido.</p>
		<p>Já tínhamos um dado percurso feito e, no fundo, foi tentar repetir o processo com as adequações que eram necessárias.</p>
		<p>Aqui já tínhamos alguns resultados que era preciso mostrar e pô-los à superfície, torná-los visíveis.</p>
		<p>Foi um trabalho de preparação das reuniões de apresentação e dos painéis de forma que conseguíssemos transmitir tudo aquilo que a escola fez entre 2006 e 2011.</p>
		<p>Foi tentar resumir e dar importância àquilo que era realmente importante deixando o acessório, de forma que a mensagem que queríamos transmitir, fosse bem captado pela inspeção.</p>

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Importância dada à Avaliação Externa	Vantagens de um olhar externo	Penso que é muito importante porque a visão externa sobre as escolas permite-nos, a nós, melhorar muitas das situações que nós temos, no dia-a-dia na escola, que pensamos que estão bem organizadas e estão a correr bem e afinal não estão.
		Quando temos necessidade de as comparar com outras escolas ou discuti-las com alguém que está fora do nosso dia-a-dia, percebemos que temos ali algumas falhas e que há situações que podem ser melhoradas.
		E há outras situações que já deixaram de ter a eficácia que tinham, portanto, é importante que haja alguém de fora que nos avalie, com critérios conhecidos por nós, pessoas com formação nesta área.
		Dá-nos uma visão externa e uma visão um bocado mais fria, tirando toda aquela parte emocional e sociológica, para podermos criar depois situações de melhoria.
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Contribuição da Avaliação Externa na melhoria de qualquer Organização Escolar	A nível da qualidade do ensino.
		A nível do cuidado do serviço público de educação que temos que prestar.
		Não tenho dúvidas nenhuma de que é essencial.
		Este tipo de intervenções que são feitas de forma séria, sistematizada e bem organizadas, permite-nos sempre, a nós, vermos onde podemos melhorar.
		Muitas vezes pensamos: o que podemos fazer agora para melhorar a escola? Onde é que se pode investir? Onde podemos investir o nosso esforço, o nosso trabalho do dia-a-dia? E estas equipas permitem-nos sempre, de uma forma simples, “olhe ainda há aqui uma hipótese de melhorar”.
	Aspetos em que o Agrupamento, objeto do estudo, melhorou resultantes da Avaliação Externa	Melhorou nas práticas.
		Melhorou nos processos.
		Melhorou nas metodologias.
		Melhorou no foco estratégico que temos sobre a escola.
		Nós tínhamos em 2006, muitos acidentes e com muitos confrontos nos recreios... e descobrimos que se pusessemos jogos e brinquedos nos recreios este tipo de conflitos e acidentes quebrava.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relatório de Avaliação Externa	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2006 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Sim. O Plano de Ação que fizemos em 2006 estava muito bem estruturado.
		Era muito sintético.
		Não tinha grande parte teórica.
		Dava inclusive soluções práticas, estava muitíssimo bem elaborado.
		Era um documento fácil de ler e entendível por toda a população escolar.
		Nós tivemos o cuidado de mostrar os pontos fortes e fracos à comunidade e perceber se entendiam o que estávamos a dizer.
		Utilizar uma linguagem perceptível por toda a comunidade permite-nos, a nós, ver essencialmente qualidades para o ensino.
	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2011 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Nós tivemos bons resultados em 2011 mas, de qualquer maneira, permitiu-nos ver que poderíamos evoluir.
		Permitiu-nos ver quais eram os focos que nós iríamos ter.
		Permitiu-nos ver onde podíamos estar.
		Permitiu-nos ver onde nos podíamos focalizar para podermos continuar com o processo que tínhamos, que foi um processo de melhoria muito acentuado, mas que era preciso manter, não deixá-lo cair.
		Muitas vezes não é só melhorar, é preciso melhorar e manter os processos e metodologias que funcionaram.
		É uma competência também da escola e da organização, e da própria liderança, ter os processos sempre a funcionarem, independentemente de quem está nos processos.
	Concretização atual do relatório avaliação externa	Bom, o de 2006 e 2011 foi quase todo concretizado exceto um que eu penso que é um ponto fraco onde continuamos ainda a ter algum problema, que eu penso que é um calcanhar de Aquiles... que é a forma como os pais comunicam com a escola.
		...ou como os pais participam com a escola.
		É o problema que temos de maior porque a participação dos pais na escola tem que ser sistematizada.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relatório de Avaliação Externa	Pontos fracos que ainda faltam melhorarem	É esse, realmente é esse, o dos pais; não tenho dúvida nenhuma que será aí, esse ponto, que tem que ser melhorado.
		Porque quando nós os chamamos à escola é para falarmos mal dos filhos deles.
		Mas também não faz sentido que os pais venham à escola para falar mal da escola.
		Acho que é um paradigma que vamos ter que pensar, de que forma vamos conseguir alterá-lo mesmo, alterá-lo de forma que essa participação, essa comunicação e convivência, com a escola, seja feito.
		Mas aqui há uma terceira vertente: a escola está constantemente a ser desvalorizada, a escola está constantemente a ser depreciada, quer pelos meios de comunicação social quer pelo próprio ministério.
		Portanto, para as famílias a escola está a ser vista como um serviço público igual a quase um notário e não o é.
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Melhoria dos resultados escolares	Em 2006 houve um ponto fraco que nós tínhamos - avaliações abaixo da média.
		Não estávamos bem a nível da nossa eficácia e eficiência e foi necessário fazer reajustamentos.
		Tentámos saber onde é que estavam as nossas falhas, o que é que fazia falta aos nossos miúdos para podermos conseguir melhorar no ponto de vista do sucesso escolar.
		Acredito que se não tivéssemos entrado neste processo de avaliação externa, em 2006, dificilmente conseguiríamos chegar aos números que temos neste momento.
		Foi preciso fazer um acompanhamento dos miúdos na fase do estudo.
		E depois também todo um processo de sensibilização para a importância que a escola tem, da importância da valorização profissional daqueles que estudam.
	Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	E porque nós temos depois um contrato de autonomia por força da então avaliação externa de 2006, fizemos reajustamentos curriculares.
		Fizemos reajustamentos de carga horária.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Noção de autoavaliação	Conhecimento da organização	Autoavaliação é o processo como as escolas olham para si mesmo, de uma forma organizada e sistematizada.
	Melhoria do desempenho da organização	Sem indicadores.
Razões que justificam a autoavaliação da organização.	Razões políticas	Penso que têm a ver com a linha política de as escolas apresentarem contas do seu trabalho e daquilo que fazem à própria comunidade.
		No meu entendimento não faz muito sentido as escolas prestarem contas daquilo que fazem à comunidade sem antes perceberem o que a comunidade espera da escola.
		Continuamos a ter uma política educativa dirigida de Lisboa e dizem-nos, façam assim, independentemente se isso é bom ou mau para as populações onde as escolas estão inseridas.
	Razões educacionais	Do ponto de vista formal acho que é mesmo uma necessidade que vem do próprio Sistema Educativo.
E para isso é necessário que a sociedade se perceba enquanto sociedade, neste caso que a comunidade escolar perceba tudo o que a escola faz, como é que a escola está a nível dos objetivos que ela demarcou para ela.		
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Criação da equipa	Nós temos uma equipa de autoavaliação, uma equipa que foi criada em 2005.
		A partir logo a 2006, logo após a avaliação externa, uma das coisas que nós notámos foi que tínhamos que criar uma equipa fixa que trabalhasse a tempo inteiro nisto.
		Em 2011 acabamos por ter uma equipa, no Observatório de Qualidade, que é formada por duas únicas pessoas que, no fundo, são pessoas que fazem só tratamento de dados.
	Trabalho desenvolvido	No fundo o primeiro trabalho, na forma mais empírica, talvez, foi ouvir as pessoas, ouvir a comunidade, ouvir os pais, os alunos, os funcionários sobre o que estava bem ou está mal.
		Houve uma panóplia de decisões que foram surgindo, tinha era uma prática não sistematizada, digamos assim.
		Era um bocado avulso que fazíamos esse trabalho, em 2006.
		Então criámos uma equipa, Observatório de Qualidade, que observasse se tínhamos qualidade, qual era o grau de qualidade que tínhamos e em que áreas, em que domínios.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Trabalho desenvolvido (continuação)	Recolhe a informação junto dos departamentos.
		Este grupo aplica questionários, que são aplicados neste momento em online, e dinamiza depois o preenchimento desses questionários.
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.	Foi criada em 2005 numa necessidade que nós tivemos de avaliar o que estávamos a fazer
		Tínhamos vindo da instalação do Agrupamento Vertical e então achamos que havia necessidade de percebermos o que vínhamos a fazer e o que podíamos fazer melhor.
		Era necessário repensar onde íamos gastar o dinheiro e não fazia sentido gastar o dinheiro sem saber o que íamos fazer.
		Tínhamos de decidir o que a escola queria, qual o caminho que a escola queria.
		Naquela altura também surgiram os cursos CEFs; houve uma moda, uma tendência para as escolas se irem especializando em alguma área, mesmo as básicas, por isso era necessário que a escola percebe-se qual o seu caminho.
		Elementos da equipa de autoavaliação criada em 2007 mantêm-se até hoje, numa continuidade para termos um controle da qualidade do nosso trabalho.
	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Esta equipa teve várias constituições ao longo dos anos, desde ter lá gente de todos os órgãos, digo, direção, pedagógico, assembleia geral, e depois conselho geral, dos pais.
		Em 2011 acabamos por ter uma equipa, no Observatório de Qualidade, que é formada por duas únicas pessoas que, no fundo, são pessoas que fazem só tratamento de dados, digamos assim.
		O sistema está neste momento todo montado, toda a gente dá dados para este grupo, para esta equipa do Observatório da Qualidade.
		Neste momento tem uma estrutura mais leve, mas acaba por ser mais leve no seu núcleo central mas mais abrangente no pedagógico, porque toda a gente, no fundo, faz parte desta equipa, toda a gente dá dados.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributo da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Conhecimento do trabalho desenvolvido	É importante que, como em todos os processos, as pessoas, nós próprios percebamos o que estamos a fazer de bem ou mal.
		É importante que se faça uma autoavaliação constante do que está a acontecer na escola e das metodologias que foram incluídas, e das estratégias que elas têm.
	Reflexão individual e coletiva	O processo de autoavaliação tem que ser primeiro individual.
		Todos temos que ter esse processo; em momentos formais, em momentos de forma mais intensa, de forma mais refletida.
		Se nós temos que o fazer, se nós estamos neste processo, a escola toda tem que fazer este processo.
Levantamento de oportunidades de melhoria	Sem indicadores.	
Processos de autoavaliação	Processos formais	Bom, processos formais são, como eu disse, em três momentos.
		Um primeiro momento que é quando é definido, estrategicamente, por ano, quais são os tipos de dados essenciais ou os principais.
		Depois há um segundo momento em que a recolha de dados tem a ver com o ponto de vista financeira, económica, do ponto de vista da gestão, com o ponto de vista dos resultados académicos, com o próprio conselho que faz o balanço social do Agrupamento.
		E depois, um terceiro momento, que é a aplicação de questionários online e de algumas entrevistas que são feitas para tentarmos fazer o cruzamento de dados.
		Tudo isto é feito através do modelo CAF.
	Processos informais	Processos informais são basicamente quando esta equipa faz ou participa em reuniões de determinados órgãos como observadores.
		Por exemplo, num conselho pedagógico quando se esteja a fazer o balanço do período anterior, em relação aos resultados académicos; numa reunião com encarregados de educação onde estejam só encarregados de educação.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Fatores que dificultam a autoavaliação	Fatores internos	Como fatores internos o que falta é a possibilidade desta equipa trabalhar com mais tempo; a questão do crédito global é importante aqui.
	Fatores externos	A falta de crédito, que se calhar, depois também é um fator externo porque o crédito global não depende só da escola e vamos ter sempre dificuldades em retirar aulas de apoio a alguns alunos para poder pôr num grupo que pode até, em alguns casos, ser considerado de tecnocrata, da análise da qualidade dos serviços.
		Fator externo, basicamente é ainda o fator sociológico.
		Ainda temos muita gente desde professores, funcionários, a pais a reagirem mal ao preenchimento dos questionários.
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Os domínios CAF	Mesmo com o aplicar da CAF estamos a fazer em todas porque a avaliação é uma avaliação global.
		Tem pontos onde está tudo ligado e portanto, temos a consciência de que, se alguma coisa na engrenagem não funcionar bem, vai bloquear o processo todo.
	Processo Pedagógico	Se a receção dos alimentos da escola for atrasada o processo pedagógico fica todo comprometido por razões menores.
	Participação dos pais e correlação com os resultados escolares	Quando fazemos esta avaliação é mesmo toda a avaliação, inclusive a participação dos pais.
		Também estamos a tentar perceber se há alguma relação entre o número de vezes que os pais vêm há escola e os resultados académicos dos alunos.
	Recursos Humanos	Neste momento também estamos a contabilizar o número de miúdos a chegar há escola, penso que é um fator que também é importante.
	Ação Social Escolar e correlação com resultados escolares	Nós, neste momento, sabemos quais são os resultados dos alunos com Ação Social Escolar.
	Serviços Administrativos	A manutenção, por exemplo, dos serviços escolares, digamos dos serviços tecno administrativos, também é feita por este estudo.
	A parte financeira	Sem indicadores.
	A satisfação da comunidade educativa.	Sem indicadores.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Planos de Melhoria Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	A equipa elabora relatórios anuais.
		Sempre que os conclui apresenta-os publicamente há comunidade, através do conselho geral e do conselho pedagógico.
	Órgãos que analisam os planos	São a todos: direção, conselho geral, conselho pedagógico, os próprios departamentos e depois é discutido por todos.
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	Sim, aceitam e implementam.
		Independentemente do que está proposto nos relatórios, ..., feitos pela equipa de autoavaliação, os departamentos farão uma reflexão sobre os mesmos onde poderão propor reformulações às propostas de melhoria.
	Sensibilização dos órgãos para a implementação dos planos de melhoria	A sensibilização já não é notória, já quase não é preciso ser feita no conselho pedagógico e departamentos.
		O conselho geral ouve este tipo de relatórios e de planos de melhoria de uma forma não muito participativa.
		Na prática a consciencialização da importância que isso tem é feita a partir do conselho pedagógico para baixo.
	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Isso melhorou porque sempre que nós conseguimos detetar um ponto fraco a nossa obrigação é depois transformá-lo num ponto forte.
		Transformar um ponto fraco num ponto forte é sempre até uma situação motivadora.
		E quando encontramos um ponto forte conseguir mantê-lo torna-se ainda mais motivador.
		Melhorou, nomeadamente nos resultados escolares.
		E as práticas de autorregulação das avaliações, penso que foi também importante.
		E depois na própria avaliação dos grupos turma de maneira a que ficassem organizados, não só no seu conteúdo, com os alunos que tinham, com a tipologia de alunos que tinham, mas também tendo em consideração a importância dos tempos letivos, a importância dos tempos de lazer, a importância dos tempos de estudo.
		O contrato de autonomia surgiu a partir do processo de autoavaliação que foi muito importante para nós.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Definição das Metas 2015	Órgãos que definiram as Metas 2015	As Metas 2015 do Agrupamento basicamente foram definidas pela direção.
		Ouviu-se o conselho pedagógico, mas ouviu-se por alto.
		O processo teve prejudicado pelo espaço e pelo tempo; a pressão do ministério era bastante grande relativamente à concretização destes prazos.
Formas de definição das Metas 2015	Contributo do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Nós tínhamos alguma experiência nessa área por causa do contrato de autonomia.
		Já tínhamos definido algumas metas internas, nomeadamente no que respeita à progressão de resultados anuais... a Matemática e Português.
		Agora, em todas as disciplinas e todos os anos, obrigou-nos a transpor para os outros ciclos as metodologias que utilizamos para fazer o contrato de autonomia.
		Tivemos em conta o nosso ponto de partida, que neste momento é um ponto de partida conquistado deviatamente, digamos assim, porque nós estamos a fazer este processo desde 2007 e projetamo-lo até 2015.
		Para tal tivemos em conta o tipo de alunos, idades, a questão dos cortes, as gerações que entram e isso obrigou-nos a fazer com cuidados.
		Tínhamos a obrigação do ministério de aproximarmo-nos das Metas Nacionais.
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Fomos ver, logicamente, a evolução que tínhamos desde 2006, a primeira avaliação externa.
		Mas nós fazíamos também a avaliação trimestral, os dados trimestrais sobre os resultados académicos.
		No fundo foi comparar e cruzar quer os relatórios da avaliação externa, de 2007 e 2011, com o relatório de autoavaliação e de recolha de dados que fazem os departamentos de três em três meses.
	Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia
O que é certo é que, daqui a uns tempos, o contrato vai acabar e as Metas mantêm-se.		

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Operacionalização das Metas 2015	Através de outros projetos	Portanto teremos que encontrar depois, mais para a frente, soluções para poder operacionalizar essas Metas; seja através do contrato de autonomia, seja de outras formas de projetos: turma mais, fénix, ou outro tipo de metodologias que nos permitam chegar lá porque se fizermos sem apoio de algum projeto dificilmente chegamos lá.
Envolvimento da Comunidade Educativa na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015.	Envolvimento da Direção	Todos os elementos da direção estiveram envolvidos na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015.
	Envolvimento dos docentes	Toda a comunidade está envolvida na operacionalização por força do contrato de desenvolvimento de autonomia.
	Envolvimento dos Encarregados de Educação nas Metas 2015	Na definição não têm envolvimento nenhum porque a escola não lhes perguntou nada, realmente.
		Nós estamos a falar de coisas técnicas e não podemos cometer o erro de perguntar coisas técnicas a quem não percebe nada de didática e pedagogia.
		A escola anualmente marca objetivos, algumas metas internas, e os pais tomam conhecimento delas.
		Na operacionalização fazem pelo acompanhamento dos documentos que nós temos porque não há depois uma divulgação de dados de uma forma intensa.
	Os dados que no fundo são partilhados publicamente são os dados que o ministério partilha, os dos exames nacionais.	
Envolvimento da Autarquia nas Metas 2015	Estas Metas são decisões técnicas, não teve aqui nenhuma participação.	
	A autarquia tem as suas competências e a escola tem as suas, que poderão ser parceiras, mas nós também não participamos em questões políticas das autarquias.	
Monitorização das Metas 2015	Órgãos que fazem a monitorização	Aqui é a equipa do Observatório de Qualidade que faz essa monitorização, como faz as outras todas, dos projetos, de tudo o que implique um documento.
	Forma de monitorização	É feita pela análise de dados, relatórios finais, relatórios trimestrais, é feita pela avaliação dos documentos produzidos pelo conselho pedagógico nos seus momentos de reflexão e autoavaliação.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Monitorização das Metas 2015	Forma de monitorização	É feita no cruzamento que faz com os dados do próprio ministério, através do grupo de trabalho da MISI.
	Periodicidade da monitorização	Apesar de ser feita análise trimestral, a periodicidade da monitorização basicamente é anual.
	Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	Sim, as estratégias são redefinidas.
		A sensibilidade de fazermos este trabalho de recolha de dados com Observatório de Qualidade é um processo de avaliação contínua que temos mas que é muito importante.
		Por exemplo, nós recordámos que há uns anos, havia... uns maus resultados a Inglês à entrada do 5º ano e foi remexer na gestão do currículo, na planificação toda e conseguimos.
	Órgãos que redefinem as estratégias	São os departamentos e depois o conselho pedagógico.
De pedagógico a pedagógico, de questão a questão.		
Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não traz melhoras	Eu aí acho que, não vejo como.
		Os problemas da educação não se podem melhorar com programas baseados em resultados.
		Deve ser um processo de sinergias e este é baseado só em resultados.
		E, ora se as escolas não estão tranquilas dificilmente conseguem fazer o processo tranquilo de aprendizagem.
	Através da sua objetividade	Sem indicadores.
	Reforço da implementação de planos de melhoria	Sem indicadores.
Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	Impacto das Metas 2015 na organização	No nosso caso tem pouco impacto uma vez que já tínhamos metas definidas por força do contrato de autonomia.
	Impacto das Metas 2015 na gestão	A mesma coisa; tem pouco impacto uma vez que já tínhamos metas definidas por força do contrato de autonomia.
		O impacto que teve foi acharmos que, ok, isto não é assim que se faz.
		Questionámos muito a metodologia, questionámos muito o momento, o próprio processo, a própria avaliação, portanto, não nos pareceu que fosse um programa bem estruturado.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Avaliação Externa	Isso contribui sempre porque a avaliação externa vai detetar falhas e lacunas que temos no sistema e no processo e, por isso, temos que melhorar.
		E se melhorarmos o processo melhoramos sempre os resultados académicos.
		No fundo quando estamos a falar em Metas falamos em resultados académicos.
	Contributos da Autoavaliação	Através da procura constante, sistemática do que podemos melhorar.
		Se melhorarmos os nossos erros melhoramos sempre os resultados dos alunos.
		Portanto é um processo contínuo que a escola deve fazer de forma contínua.

Análise de Conteúdo da Entrevista E2

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Importância dada à Avaliação Externa	Solicitação da avaliação externa	Em 2005/2006, na altura da avaliação externa piloto, foi solicitada pelo Agrupamento.
		Em 2011 já foi solicitada pela IGE.
	Preparação do Agrupamento para a avaliação externa de 2006	Em 2005/2006 eu não tive implicação, não participei no processo de preparação para a avaliação externa.
	Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa de 2011	Já em 2011 foi através da preparação da documentação toda solicitada pela IGE.
		Criamos uma equipa que preparou o documento de apresentação para a avaliação externa.
		Recolhemos todo o tipo de relatórios e resultados a nível do Observatório de Qualidade que nos permitiram mostrar claramente a imagem e o que era o nosso Agrupamento.
	Vantagens de um olhar externo	É de uma importância extrema.
		Um olhar externo vê sempre de uma forma diferente daquela que nós vemos.
		Nós, cá dentro, podemos achar que está tudo muito bem mas, por força já rotineira do que vimos a fazer.
		Se calhar, quem vem acha que não está assim tão bem, ou que poderá ser algo de melhoria e, sendo gente de fora, tanto melhor.
Não há nada como um olhar externo para nos dizer o que está menos bem, o que poderá ser melhorado e chamar-nos à atenção para melhorarmos esses aspetos.		
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Contribuição da Avaliação Externa na melhoria de qualquer Organização Escolar	Sem dúvida nenhuma que a avaliação externa contribui para a melhoria do Agrupamento.
	Aspetos em que o Agrupamento, objeto do estudo, melhorou resultantes da Avaliação Externa	Eu penso que nós achávamos que um dos nossos pontos fortes até era a comunicação entre ciclos,... e, ainda assim, a ... articulação vertical, foi um dos pontos que deveríamos melhorar.
		A articulação vertical e os critérios de avaliação.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relatórios de Avaliação Externa	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2006 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	No caso da avaliação externa, do ano 2005/2006, a elaboração do plano de melhoria resultou, também, na construção de um contrato de autonomia.
		Esse, para nós, passou a ser o documento orientador de todo o funcionamento do Agrupamento.
		Por sua vez, era alvo de análise atual que pressupunha sempre, então, outros planos de melhoria para conseguirmos atingir os objetivos que lá tínhamos definido.
	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2011 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Sim, construiu um plano de ação de melhoria, no caso das duas avaliações externas.
	Concretização atual do relatório avaliação externa	Estamos neste momento a trabalhar essencialmente na parte da articulação vertical.
		E estamos a trabalhar também nos critérios de avaliação
		Estamos a procurar ajuda externa e formação para a definição destes critérios.
Pontos fracos que ainda faltam melhorarem	Articulação Vertical.	
	Critérios de Avaliação.	
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Melhoria dos resultados escolares	Contribui porque se nós melhorarmos a forma de nos organizarmos, estruturarmos e de comunicarmos entre si, entre nós, sem dúvida nenhuma que os alunos vão sentir isso.
		E se houver diálogo entre as pessoas e uma prática consistente e coerente em todo o Agrupamento os únicos beneficiários disso são os alunos.
	Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Sem indicadores.
Noção de autoavaliação	Conhecimento da organização	É um olhar interno sobre aquilo que nós fazemos.
		É, entra aqui, ..., em oposição com a avaliação externa, porque é feita internamente com professores do Agrupamento, que poderá, por vezes, ser considerada menos, eu não diria fidedigna, mas menos consistente.
	Melhoria do desempenho da organização	Mas é, sem dúvida nenhuma, muito importante para a melhoria.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Razões que justificam a autoavaliação da organização.	Razões políticas	A nível político a comparação da avaliação que temos internamente com a avaliação a nível nacional de Júri Nacional de Exames, Provas de Aferição.	
	Razões educacionais	Em termos educacionais, sem dúvida nenhuma que visamos sempre a melhoria. É importante definirmos os resultados que temos para depois, através de planos de melhoria, melhorar em termos de conceito de sala de aula e, por conseguinte, na consecução dos resultados que queremos atingir internamente.	
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Criação da equipa	Em 2005/2006, em resultado da primeira avaliação externa foi criada uma equipa de autoavaliação, da qual eu fazia parte.	
		Por força do contexto político, da altura, transformou-se na equipa de elaboração do contrato de autonomia, a convite do ministério de educação.	
		Em 2011, já transformada em Observatório da Qualidade.	
	Trabalho desenvolvido	Trabalha regularmente na recolha de toda a informação de funcionamento do Agrupamento.	
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.	A melhoria. É o único motivo.	
	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	É constituída por um professor que depois tem docentes representantes de todos os ciclos do Agrupamento.	A comunidade educativa.
			A associação de pais quando necessário é convocada.
Representantes do pessoal não docente.			
Contributo da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Conhecimento do trabalho desenvolvido	Eu penso que pode contribuir quando recolhemos toda a informação que temos e a atualizamos.	
	Reflexão individual e coletiva	Sem indicadores.	
	Levantamento de oportunidades de melhoria	Isso só tem que ter um objetivo que é procurar melhorar sempre.	
Aqui a palavra melhoria está sempre presente na autoavaliação.			
Processos de autoavaliação	Processos formais	A implementação do CAF.	
	Processos informais	Questionários.	
		Reuniões.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Processos de autoavaliação	Processos informais	Às vezes quando queremos aferir sobre determinados modos de funcionamento do Agrupamento, são chamadas pessoas a responder a questionários e entrevistas.
Fatores que dificultam a autoavaliação	Fatores internos	Sem indicadores.
	Fatores externos	Eu acho que é o problema de toda a gente que realiza investigações, que é o atraso da entrega da documentação.
		Quando nós elaboramos um questionário e estipulamos um prazo às pessoas, porque temos aquele trabalho para fazer e aquela recolha, às vezes vêm fora de horas, demoram muito tempo a ser entregues.
		Ou nunca vêm naquele número que consideramos ser o necessário.
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Os domínios do modelo CAF	Todas.
	Processo Pedagógico	Sem indicadores.
	Participação dos pais e correlação com os resultados escolares	Sem indicadores.
	Recursos Humanos	Sem indicadores.
	Ação Social Escolar e correlação com resultados escolares	Sem indicadores.
	Serviços Administrativos	Sem indicadores.
	A parte financeira	A parte financeira.
	A satisfação da comunidade educativa.	Sem indicadores.
Planos de Melhoria resultantes da Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	A equipa de autoavaliação elabora relatórios e propõe planos de melhoria.
	Órgãos que analisam os planos	Conselho Pedagógico.
		Conselho Geral.
		E nos departamentos, lógico.
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	Não só aceitam como fazem parte da sua elaboração.
Sensibilização dos órgãos para a implementação dos planos de melhoria	Eles já estão automaticamente sensibilizados quando participam neles.	
	Sentem-se parte responsável depois na sua implementação	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Planos de Melhoria resultantes da Autoavaliação	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Acho que em todos.
		Não só aqueles pontos em que detetámos como sendo menos fortes do Agrupamento, ... , mas em tudo, porque quando nós mexemos nos pontos fracos tudo isso depois faz repercutir o resto.
		Mesmo naquelas áreas em que eramos melhore, provavelmente ainda podemos ser um bocadinho melhores. Eu acho que basicamente são todos os pontos de funcionamento do Agrupamento.
Definição das Metas 2015	Órgãos que definiram as Metas 2015	A Direção.
		O Conselho Pedagógico.
Formas de definição das Metas 2015	Contributo do Contrato de Autonomia	Através do contrato de autonomia.
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Foram tidos em conta os resultados da avaliação externa através do Observatório de Qualidade.
		Através do cruzamento da avaliação externa com a avaliação interna.
Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Portanto, sempre em articulação com as do contrato de autonomia.
	Através de outros projetos	Sem indicação.
Envolvimento da Comunidade Educativa na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015.	Envolvimento da Direção	Todos os elementos da direção estão envolvidos em todo o processo das Metas 2015.
	Envolvimento dos docentes	Está toda a comunidade envolvida na operacionalização das metas: professores, pessoal não docente e está tudo.
		Quem avalia a concretização das metas é a Direção, o Conselho Pedagógico e o observatório de Qualidade.
	Envolvimento dos Encarregados de Educação nas Metas 2015	Eles estão envolvidos a nível do Conselho Geral quando são analisadas a consecução das metas. É aí que eles estão envolvidos.
	Envolvimento da Autarquia nas Metas 2015	Estão envolvidos a nível do Conselho Geral quando são analisadas a consecução das metas.
Monitorização das Metas 2015	Órgãos que fazem a monitorização	A monitorização das metas é feita pelo Observatório de Qualidade.
	Forma de monitorização	A monitorização é feita através da análise dos resultados e das metas do contrato, sempre.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
	Periodicidade da monitorização	A periodicidade é desde a avaliação trimestral que resulta, depois, num relatório final, feito anualmente.
	Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	A nível da organização curricular do Português e da Matemática.
		No 2º e 3º ciclos, os nossos tempos são todos de 60 minutos.
		Implementamos os pares pedagógicos, ou seja, temos professores do 2º e 3º ciclos que, em determinadas áreas do programa e do currículo do 1º ciclo, vão trabalhar com os titulares de turma, em áreas nas quais eles têm algumas lacunas.
		Esta parte da alteração do bloco letivo permitiu conjugar melhor os horários para promover esta articulação entre os ciclos.
		A nível de duração do tempo permitiu-nos a nível do Português e da Matemática ter quatro tempos letivos semanais.
		Achamos que neste tipo de áreas e disciplinas mais importante do que ter aulas móveis é ter um treino consistente e consecutivo.
	Órgãos que redefinem as estratégias Órgãos que redefinem as estratégias	O Conselho Pedagógico.
		A Direção.
	Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não traz melhoras
Através da sua objetividade		Mas que vem torná-lo mais objetivo, concordo.
		A definição de metas e objetivos claros ... é essencial para que toda a comunidade se sinta organizada.
		É mais fácil, se nós tivermos objetivos definidos e metas bem definidas, o encarregado de educação saber o que o seu educando terá que saber... e isso assim já permite um melhor diálogo entre o encarregado de educação, professores e restante estrutura do Agrupamento.
As metas vieram no sentido de concretizar, definir mais explicitamente o que têm que aprender para terem sucesso.		
Reforço da implementação de planos de melhoria.	Para melhorar eu acho que é um bocado cedo avaliar isso.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	Impacto das Metas 2015 na organização	A nível de organização vêm ajudar e vêm confirmar em termos concretos a aprendizagem dos alunos.
		Vêm simplificar a interpretação.
	Impacto das Metas 2015 na gestão	A nível da gestão do Agrupamento não sei se teve; eu acho que nós partimos mais do contrato de autonomia para as metas.
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Avaliação Externa	Através dos resultados.
		Se a avaliação indicar quais são os nossos pontos fracos nós, através dos planos de melhoria, conseguimos pelo menos chegar lá e concretizar de forma mais consistente as metas.
	Contributos da Autoavaliação	Através da análise de todos os aspetos, de todos os resultados internos e depois na definição, mais uma vez, de planos de melhoria que nos levem à sua concretização.

Análise de Conteúdo da Entrevista E3

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Importância dada à Avaliação Externa	Solicitação da avaliação externa	Em 2006 fizemos parte do grupo piloto que se submeteu á Avaliação Externa e fomos selecionados.
		Tivemos uma nova, em 2011, por indicação da IGE.
	Preparação do Agrupamento para a avaliação externa de 2006	Na primeira era o primeiro processo, fizemos parte do primeiro grupo de escolas que foi submetido à Avaliação Externa.
		Tínhamos o nosso processo de autoavaliação já mais ou menos consolidado e preparamo-nos usando o referencial da Avaliação Externa, verificando cada um dos itens que lá constavam.
	Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa de 2011	Na segunda já tínhamos a experiência da primeira.
		Sabíamos mais ou menos em que incidiria e preparamo-nos também a nível do referencial, apesar do segundo referencial ser muito diferente do primeiro.
		Basicamente preparamos a recolha de dados.
		Consolidamos já nesta segunda avaliação o processo de autoavaliação pelo que tínhamos já um outro conhecimento do Agrupamento que podemos transmitir à equipa de Avaliação Externa.
		Basicamente o que mudou aqui foi a perceção que tínhamos da forma como funcionava a Avaliação Externa e a forma de como nos havíamos de preparar para a receber, nomeadamente na recolha de informação e na articulação de tudo aquilo que fazíamos para depois podermos transmitir.
	Vantagens de um olhar externo	É importante termos uma visão externa.
		Tem importância porque é alguém de fora que vem ver a escola, apesar de ser por pouco tempo e em itens selecionados.
		Não nos restringe simplesmente á visão dos elementos que estão dentro e depois dá-nos, de alguma forma, para nos podermos comparar a algumas escolas dado que ela é padronizada para todos os estabelecimentos de ensino.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Contribuição da Avaliação Externa na melhoria de qualquer Organização Escolar	Contribui na medida em que deteta um conjunto de oportunidades de melhoria e que nos permite, a partir daí, construir planos internos de melhoria contínua, portanto é importante.	
		É avaliado por alguém, como o nome indica, externo à escola e que permite ver coisas que possivelmente quem está dentro da escola, da comunidade e que lida diariamente com os problemas não se apercebe.	
		Portanto creio que contribui fortemente para a melhoria do Agrupamento.	
	Aspetos em que o Agrupamento, objeto do estudo, melhorou resultantes da Avaliação Externa	No aspeto da organização pedagógica a até porque tivemos duas e dá para comparar os resultados de uma e da outra.	
		Também a nível dos resultados.	
		A nível da qualidade do processo do ensino aprendizagem.	
		E a nível da organização do Agrupamento.	
	Relatório de Avaliação Externa	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2006 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Decorrente da avaliação externa de 2006, definimos um plano que se traduziu no Contrato de Desenvolvimento de Autonomia, assinado pelo Ministério da Educação.
		Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2011 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Em 2011 o próprio plano de avaliação externa obriga a que se faça um plano de melhoria, que foi feito e está agora em vigor.
		Concretização atual do relatório avaliação externa	O relatório de 2006 foi integralmente concluído.
E em 2011 foi feito o plano de melhoria que está agora na sua concretização.			
Pontos fracos que ainda faltam melhorarem		Essencialmente os Resultados que foi o único domínio onde não tivemos a menção de Muito Bom, nomeadamente a nível de Português.	
		Agora o plano de melhoria entrou em vigor, portanto pensamos que até ao final deste ano consigamos aqui ter boas notícias.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Melhoria dos resultados escolares	Contribuiu, no nosso caso essencialmente na primeira, até porque a segunda é muito recente e o plano de melhoria ainda não está a ser totalmente aplicado.
		Tentamos suprir algumas dificuldades que foram consideradas oportunidades de melhoria, sinalizadas na primeira avaliação externa.
		Conseguimos neste espaço de tempo entre 2007 e agora melhorar significativamente os resultados dos alunos, quer nas taxas de transição como nos exames através de mudanças de organização e das adequações curriculares.
		Temos um programa de apoios basto e diversificado nas diferentes disciplinas.
	Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	A primeira como culminou num contrato de desenvolvimento e autonomia, fizemos inúmeras alterações do ponto de vista pedagógico e organizacional.
		Fizemos o ajustamento curricular, mexemos no desenho curricular.
		Conseguimos neste espaço de tempo entre 2007 e agora melhorar significativamente os resultados dos alunos, quer nas taxas de transição como nos exames através de mudanças de organização e das adequações curriculares.
		Temos um desenho curricular diferente.
		Temos um tempo letivo diferente das outras escolas.
	Noção de autoavaliação	Conhecimento da organização
Melhoria do desempenho da organização		É a capacidade de, através da visão que tem de si própria, estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar aquilo que menos bem está a acontecer na escola.
		É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Razões que justificam a autoavaliação da organização.	Razões políticas	Portanto é combater o ceticismo tal como as escolas estão, obriga-las a refletir sobre aquilo que fazem, sobre a sua atividade e introduzir melhorias que são necessárias.
	Razões educacionais	É importante que as escolas enquanto sistemas dinâmicos tenham um ciclo de melhoria contínua, por isso é importante que se conheçam.
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Criação da equipa	Existe uma equipa de autoavaliação desde 2006, creio eu.
		A partir daí tem-se mantido até hoje, com a existência de alterações que foram surgindo, anualmente, tanto na sua composição como nas suas incumbências.
		E foi progredindo, tanto que temos, desde há três anos, o Observatório de Qualidade.
	Trabalho desenvolvido	Produziu já no 2005/2006 os primeiros relatórios de autoavaliação, facto que nos permitiu integrar o grupo piloto das primeiras escolas de avaliação externa.
		Começou como equipa de autoavaliação que tratava, basicamente, recolha de informação, através de questionários.
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.	A necessidade da escola se conhecer a si própria e sabermos a opinião do corpo docente, do pessoal não docente.
		A necessidade da escola conhecer os processos que eram levados a cabo na escola e refletirmos sobre eles para que pudéssemos melhorar, na altura.
	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	A equipa de autoavaliação neste momento faz parte de uma equipa mais ampla que é o Observatório de Qualidade.
É constituída por docentes de todos os ciclos, coordenada por uma docente do 2º ciclo, pais, pessoal não docente e alunos.		
Contributo da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Conhecimento do trabalho desenvolvido	Fazendo o levantamento de dados.
		Ouvindo as pessoas.
		Aferindo os processos e a qualidade dos mesmos.
	Reflexão individual e coletiva	Sem indicadores.
Levantamento de oportunidades de melhoria	Levantando um conjunto de oportunidades de melhoria que depois são transmitidos a toda a comunidade e que culminam na elaboração de planos de melhoria, que são depois postos em prática.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Processos de autoavaliação	Processos formais	O modelo que está a ser implementado é o modelo CAF.
		Começamos com um modelo próprio.
		Já aplicamos o modelo EFQM.
		O relatório que será apresentado agora baseou-se no modelo CAF.
	Processos informais	Recolha de dados.
		As entrevistas mais ou menos informais.
		A perceção junto das pessoas.
		A perceção de todos os membros da comunidade que avaliam os processos que são postos em prática.
Fatores que dificultam a autoavaliação	Fatores internos	Internos, a compatibilidade do trabalho moroso e difícil de autoavaliação, com todo o outro que a escola e os docentes têm que fazer.
		... merecia o acréscimo de horas a dar à equipa de autoavaliação.
	Fatores externos	Os externos, a perceção que felizmente tem mudado da importância da autoavaliação.
		Continua a ser, em alguns casos, uma das dificuldades, a perceção que as pessoas possam ter da sua importância e considerarem até, por vezes, perda de tempo.
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Os domínios do modelo CAF	O relatório de autoavaliação será feito através do modelo CAF e cingimo-nos aos domínios que estão expressos no CAF.
	Processo Pedagógico	Resultados.
	Participação dos pais e correlação com os resultados escolares	Sem indicadores.
	Recursos Humanos	Sem indicadores.
	Ação Social Escolar e correlação com resultados escolares	Sem indicadores.
	Serviços Administrativos	Sem indicadores.
	A parte financeira	Sem indicadores.
	A satisfação da comunidade educativa.	Satisfação de clientes.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Planos de Melhoria Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	Elabora relatórios por setores e relatórios finais.
		No final de cada ciclo de autoavaliação faz o plano de melhoria e vai acompanhando-os à medida que vão sendo feitos e as ações e os resultados a que cada uma das ações se compromete.
	Órgãos que analisam os planos	São os departamentos curriculares.
		O conselho geral.
		A direção.
		O conselho pedagógico.
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	Não só os aceitam como ajudam na elaboração.
		Fazem propostas a partir da divulgação dos relatórios.
		Fazem propostas de como melhorar ou como conseguir melhores resultados, nomeadamente nas oportunidades de melhoria sinalizadas pelo Observatório de Qualidade.
		Portanto, fazem, responsabilizam-se pela sua concretização e o Observatório, periodicamente, faz o relatório sobre a concretização das metas constantes nos planos de melhoria.
	Sensibilização dos órgãos para a implementação dos planos de melhoria	O próprio envolvimento deles na elaboração dos planos de melhoria faz com que eles fiquem sensibilizados para a concretização dos planos de melhoria que também são deles.
		Sensibilizá-los passa por envolvê-los na fase de autoavaliação, porque são parte integrante na autoavaliação.
		Sensibilizá-los passa por envolvê-los no apuramento dos resultados.
		Sensibilizá-los passa por envolvê-los na divulgação dos resultados.
		Sensibilizá-los passa por envolvê-los na elaboração do plano de melhoria.
		Sensibilizá-los passa por envolvê-los no consecutivo do feedback dos resultados que estão a ser alcançados na implementação dos planos de melhoria.
	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Também no domínio dos resultados.
		No processo de ensino aprendizagem.
		No processo organizativo.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Definição das Metas 2015	Órgãos que definiram as Metas 2015	A definição proposta saiu da direção.
		O conselho pedagógico também de pronunciou.
Formas de definição das Metas 2015	Contributo do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Olhando o ponto de partida e tentando, a partir dele, fazer um percurso ou ajustamento em relação ao ponto de chegada definido pela tutela.
		O plano de autonomia já nos obrigava a quantificar as metas que queríamos atingir pelo que foi uma questão de ajustar percentualmente aquilo que nós já fazíamos áquilo que nos era pedido nas Metas 2015.
		Aliás as nossas metas que tínhamos no plano de autonomia foram transpostas para as Metas 2015.
		Houve uma adequação daquilo que nós já tínhamos desde 2007, ano em que foi assinado o contrato, e o programa 2015.
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Os resultados da avaliação nomeadamente ao tocante aos resultados escolares.
		Na avaliação externa feita em 2006 nos resultados escolares creio que a menção obtida foi suficiente e a partir daí foram desencadeadas estratégias e ajustamentos em todos os domínios da escola que nos permitiram chegar às metas propostas no âmbito do Projeto das Metas 2015.
		Também aqui a avaliação externa conduziu ao contrato de desenvolvimento e Autonomia e nele foram discutidas metas.
		Tanto a avaliação externa como a autoavaliação deram-nos a perceção dos resultados, do ponto de partida, onde estávamos e do conjunto de ações que deveríamos desencadear para atingir as Metas.
		Deu-nos aqui uma indicação sobre qual o caminho a seguir e se era possível atingir aquelas metas tendo em conta os resultados apurados pela autoavaliação no percurso dos últimos anos.
Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Nós já tínhamos as metas definidas, nós já antes de este projeto existir estávamos quantificados no contrato de autonomia, portanto não fazemos uma operacionalização diferente no projeto 2015.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Já tínhamos o nosso percurso definido no Projeto Educativo e no Contrato de Autonomia e por isso o que fizemos foi continuar a sua implementação.
		Continuamos a operacionalizar o desenho curricular que tínhamos, a estrutura que tínhamos, a constituição de equipas pedagógicas, mas tudo isto já vinha da implementação do Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.
	Através de outros projetos	Sem indicadores.
Envolvimento da Comunidade Educativa na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015.	Envolvimento da Direção	A direção está envolvida desde a definição à avaliação.
		A avaliação da concretização das metas é feita pela Direção, Conselho Pedagógico e através dos dados que são apurados pelo Observatório de Qualidade
	Envolvimento dos docentes	Toda a comunidade está envolvida na operacionalização por força do contrato de autonomia.
		A avaliação da concretização das metas é feita pela Direção, Conselho Pedagógico e através dos dados que são apurados pelo Observatório de Qualidade
	Envolvimento dos Encarregados de Educação nas Metas 2015	Diretamente não estiveram envolvidos, nem na fase de definição, nem na da operacionalização.
		Na avaliação das Metas 2015 estão envolvidos indiretamente.
Eles fazem parte do Observatório de Qualidade que faz o apuramento dos resultados escolares pelo que indiretamente estarão aí.		
Envolvimento da Autarquia nas Metas 2015	Nenhum.	
Monitorização das Metas 2015	Órgãos que fazem a monitorização	É feita pelo Observatório de Qualidade.
	Forma de monitorização	É feita através do levantamento dos resultados escolares que os alunos vão atingindo, por parte do Observatório de Qualidade.
	Periodicidade da monitorização	O Observatório faz o levantamento dos dados trimestralmente fazendo relatórios anuais dos resultados escolares que depois são divulgados à comunidade educativa.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	
Monitorização das Metas 2015	Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	Portanto estando a falar em resultados escolares quando não os atingimos fazemos, através de planos de melhoria, adequações que visem a concretização desses mesmos resultados.	
		Temos com a assinatura do contrato de autonomia a possibilidade de fazermos alguns reajustamentos curriculares e temo-lo feito.	
		Temos um leque variado de apoios que passam por assessorias, sala de estudo, coadjuvações que temos aplicado desde o 1º ciclo ao 9º ano.	
		Temos também um diverso leque de ofertas educativas alternativas, em termos de PIEF'S, Percursos Curriculares Alternativos, CEF'S, que são uma resposta a alunos que no ensino regular tenham apresentado interesses divergentes do ensino regular.	
		Portanto, reorganização curricular, modalidades de apoio diversificadas e oferta formativa diversificada.	
	Órgãos que redefinem as estratégias	Direção.	
		Conselho Pedagógico.	
		Se necessário, Conselho Geral.	
	Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não traz melhoras	Sem indicadores.
		Através da sua objetividade	No fundo é um referencial.
No fundo o processo 2015 é uma orientação.			
Reforço da implementação de planos de melhoria	É uma indicação para o caminho e diz-nos em cada um dos itens com os quais nos comprometemos se estamos longe ou perto de cumprir os objetivos.		
Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	Impacto das Metas 2015 na organização	Não foi significativo.	
	Impacto das Metas 2015 na gestão	O Agrupamento já estava organizado em função do Projeto Educativo e do Contrato de Autonomia.	
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Avaliação Externa	Através do apuramento da parte dos resultados.	
		Portanto, também aí nós fazemos o apuramento dos resultados dos nossos alunos e, nesse âmbito, também auxilia a concretização das Metas 2015.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Autoavaliação	Não difere em muito da avaliação externa.
		Portanto o que faz aqui a autoavaliação, e neste caso alargado ao âmbito das competências do Observatório de Qualidade, é o acompanhamento do processo.
		É feito o acompanhamento dos resultados, divulgados á comunidade educativa que depois permitem definir e propor ações de melhoria que conduzam à obtenção dos mesmos.
		Ou, então, é feita a reparação de algum desfasamento que exista entre os resultados que nos propusemos atingir e os resultados que são alcançados.

Análise de Conteúdo da Entrevista E4

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Importância dada à Avaliação Externa	Solicitação da avaliação externa	A nossa primeira avaliação externa fomos nós que solicitamos, em 2006.
		Pensámos em propor-nos ao Contrato de Autonomia e tínhamos que ter a avaliação externa.
		Em 2011 essa já foi proposta pela IGE.
	Preparação do Agrupamento para a avaliação externa de 2006	Para nos prepararmos para a avaliação externa, em 2006, tínhamos que ter a autoavaliação e então foi isso que estivemos a fazer.
		Lembro-me que, na altura mandámos tudo o que era dossiês sobre o que era o nosso trabalho do Agrupamento para que pudessem ver tudo.
	Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa de 2011	Em 2011 já nos foram dadas as indicações do que veriam ver.
		Aqui nós já tínhamos o conhecimento do que era efetivamente uma avaliação externa.
	Vantagens de um olhar externo	Dou muita importância.
		Foco-me muito na primeira avaliação externa que para nós foi quase que como um choque.
		Vêm outras pessoas e questionam muitas coisas que nunca nos tinham passado pela cabeça.
		Lembro-me, por exemplo, a situação de confrontarmos os nossos resultados com os resultados de outras escolas; era algo que nós não fazíamos, só víamos os nossos.
		Estávamos muito virados para a avaliação mais interna e não havia o conhecer de outras realidades, das escolas vizinhas.
		E também não sabíamos o que queriam dizer aquele conjunto de questões que nos poderiam levantar.
		Foi muito bom e muito pertinente porque destapou também aquela imagem que nós queremos dar de escola bem organizada, mesmo se tínhamos consciência de falhas.
		Mas a avaliação externa foi feita de uma forma tão profunda que tiraram-nos o creme todo. Foi a sensação de ficarmos completamente no gelo.
Fez-nos ver tudo de outra forma.		

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Contribuição da Avaliação Externa na melhoria de qualquer Organização Escolar	Sim, sem dúvida nenhuma que a avaliação externa contribui para a melhoria dos Agrupamentos.
	Aspetos em que o Agrupamento, objeto do estudo, melhorou resultantes da Avaliação Externa	A organização melhorou tanto numa como na outra avaliação.
		Eu foco-me muito na primeira porque foi a que nos permitiu ver que tínhamos muita coisa que não estava a funcionar bem e nós até pensávamos que estávamos a fazer bem.
		Mudamos a articulação do 1º ciclo com o 2º ciclo.
		Mudamos a nível curricular a sequencialidade das aprendizagens.
		Mudamos a articulação dos projetos.
Relatórios de Avaliação Externa	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2006 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria tanto num ano como no outro.
	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2011 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	O Agrupamento utilizou o relatório de avaliação externa para construir um plano de ação conducente à melhoria tanto num ano como no outro.
	Concretização atual do relatório avaliação externa	As recomendações de 2006 já se fizeram.
		Em relação ao relatório da avaliação externa de 2011 ainda estamos a trabalhar nesse sentido.
Pontos fracos que ainda faltam melhorarem	Se calhar ainda algumas questões de articulação, penso eu que ainda há algo que temos que ver melhor.	
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Melhoria dos resultados escolares	Temos as salas de estudos.
		Começamos a dar importância ao sucesso pleno que é os alunos terem positiva a todas as disciplinas.
		Além disto mandamos também cartas a estes alunos que têm sucesso pleno e isso motiva-os e é passado para os pais que acabam por os ajudar também neste processo.
	Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	A avaliação externa levou à implementação do contrato de autonomia e através disso permitiu-nos criar um conjunto de apoios e alterar algumas coisas que nos ajudaram a fazer esta melhoria.
Há certas coisas que foram sendo alteradas á medida que as estratégias do contrato iam sendo estudadas e reajustadas.		

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Criamos uma disciplina que era o Projeto Científico.
		Temos o bloco letivo de 60 minutos; os 45 minutos pareciam-nos pouco e os 90 muito.
		Assessorias em sala de aula; temos dois professores a dar assessorias em Português e Matemática.
Noção de autoavaliação	Conhecimento da organização	É olharmos para dentro da escola e avaliarmos aquilo que somos capazes de fazer, o que fazemos, o que fazemos bem, o de mal.
	Melhoria do desempenho da organização	É importante abraçarmos as duas coisas; o que fazemos bem para fazermos melhor ainda e valorizar isso, o que fazemos mal como podemos melhorar e depois pensar nas estratégias para melhorar.
Razões que justificam a autoavaliação da organização.	Razões políticas	Acho que é sempre o sentido de melhoria.
	Razões educacionais	Melhoria dos resultados dos nossos alunos e do processo de ensino e aprendizagem.
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Criação da equipa	Sim, neste momento temos o Observatório de Qualidade.
		Em 2006 quando fizemos a primeira autoavaliação não tínhamos propriamente uma equipa, tínhamos um grupo a que chamámos mais de um grupo de trabalho.
		Depois criamos uma equipa de autoavaliação e depois então o Observatório de Qualidade, já com outras ferramentas de trabalho e um trabalho mais sistemático e continuado.
	Trabalho desenvolvido	Este grupo, de 2006, fazia apoio à base só de questionários para saber as áreas fortes da escola, saber qual era mais a satisfação da comunidade educativa em relação à escola.
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.	Começamos a ver que era um trabalho muito sério, minucioso, criterioso, que exigia muito trabalho e tinha que ser feito com cabeça, tronco e membros, pois havia muito a construir ainda nesse sentido.
Até no sentido das próprias pessoas se formarem e conhecerem mais sobre estes processos e daí partirmos para a criação desta equipa, deste Observatório de Qualidade.		

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Neste momento temos uma coordenadora e depois temos um grupo de professores dos diferentes ciclos.
		Às vezes chamam-se representantes do pessoal não docente e outras pessoas da comunidade a colaborar com a equipa.
Contributo da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Conhecimento do trabalho desenvolvido	Sem indicadores.
	Reflexão individual e coletivo	Sem indicadores.
	Levantamento de oportunidades de melhoria	Eu acho que pode contribuir imenso desde que depois possamos olhar para aquilo e fazer evoluir.
		Fazer planos de melhoria e implementar essa melhoria.
Não pode ser só para fazer os planos, temos depois de ser capazes de os implementar para mais tarde avaliar isso tudo outra vez.		
Processos de autoavaliação	Processos formais	Neste momento estamos a trabalhar no modelo CAF.
		A equipa fez uma formação porque inicialmente começaram a trabalhar ainda com algumas coisas do EFQM.
		Mas depois víamos que haviam aspetos que estavam direcionados para as empresas e não tanto para as escolas e precisamos de uma ajuda porque queríamos fazer um trabalho sério, mais profundo.
		E daí solicitamos a ajuda de uma universidade, fizemos a formação e estamos a implementar agora, o modelo CAF.
	Processos informais	Utilizamos os questionários.
		Reuniões.
		Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.
		Informações que vêm dos departamentos.
		Informações que nos chegam dos representantes dos pais.
		Muitas vezes também algumas coisas que nos chegam da autarquia.
	Fatores que dificultam a autoavaliação	Fatores internos
Fatores externos		Razões externas, pois, mandam os questionários e muitas vezes não são respondidos, ou todos aqueles que queríamos, temos que tentar recolher ou pedir para responderem, ou então não vêm atempadamente como nós queríamos.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Os domínios do modelo CAF	Organizativa, a forma como as escolas se organiza.
	Processo Pedagógico	Sem indicadores.
	Participação dos pais e correlação com os resultados escolares	Sem indicadores.
		Sem indicadores.
	Recursos Humanos	Sem indicadores.
	Ação Social Escolar e correlação com resultados escolares	Sem indicadores.
	Serviços Administrativos	Administrativa.
	A parte financeira	Financeira.
A satisfação da comunidade educativa.	No primeiro lote de autoavaliação foi só a área de satisfação da comunidade educativa.	
Planos de Melhoria Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	A equipa elabora sempre os relatórios e propõe os planos de melhoria.
	Órgãos que analisam os planos	São analisados e discutidos no conselho pedagógico.
		São analisados e discutidos nos departamentos.
		São analisados e discutidos no conselho geral.
		São analisados e discutidos pela direção.
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	Aceitam e fazem propostas nesse sentido de melhorar e implementar.
	Sensibilização dos órgãos para a implementação dos planos de melhoria	Eles estão por defeito sensibilizados porque fazem parte do processo e, como são parte do processo, não é preciso sensibilizá-los muito porque eles também sentem a necessidade de implementar e melhorar.
	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Acho que melhorou e bastante; nuns pontos mais do que noutros, mas em todos aqueles que nós achamos que deveriam ser melhorados.
		No processo de ensino aprendizagem.
		Na qualidade das aprendizagens.
Na estrutura das diferentes unidades educativas, ... , tendo um coordenador em cada unidade educativa.		
A articulação entre as escolas do 1º ciclo e pré-escolar e entre os próprios coordenadores.		
A uniformização e o conhecimento de todo o Agrupamento.		
A sequencialidade das aprendizagens e a articulação vertical.		

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Definição das Metas 2015	Órgãos que definiram as Metas 2015	Foi a direção.
		Foi ouvido o conselho pedagógico.
Formas de definição das Metas 2015	Contributo do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	As metas foram definidas com base no Contrato de Autonomia.
		E através dos resultados dos alunos dos últimos anos.
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Foram tidos em conta os resultados da Avaliação Externa depois de terem sido trabalhados no Observatório de Qualidade; a partir daí é que se definiram as metas.
		Fez-se a autoavaliação dos resultados.
	Fez-se a comparação da avaliação interna com a externa.	
Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Elas são operacionalizadas sempre em articulação com as metas do contrato de autonomia.
	Através de outros projetos	Sem indicadores.
Envolvimento da Comunidade Educativa na definição, operacionalização e avaliação das Metas 2015.	Envolvimento da Direção	Desde a definição à avaliação.
	Envolvimento dos docentes	Na operacionalização está envolvida toda a comunidade educativa. Todos eles têm conhecimento prévio das mesmas e já tinham conhecimento também da necessidade de se criarem algumas metas.
		A avaliação das metas é feita pelo direção, pelo conselho pedagógico e pelo conselho geral.
	Envolvimento dos Encarregados de Educação nas Metas 2015	Eles na definição não estiveram presentes, mas na operacionalização sim.
		Eles estão bastante implicados uma vez que têm conhecimento das exigências do Agrupamento, porque nós temos que ter critérios de transição diferentes, e eles sabem que são diferentes.
Sabem que damos muito valor ao sucesso pleno.		
	Eles têm conhecimento que temos um currículo do Agrupamento e eles próprios estão bastante sensibilizados e sensibilizam os alunos.	
Envolvimento da Autarquia nas Metas 2015	Propriamente na definição não diria, mas articulamos muito com eles no conselho geral e no conselho da comunidade educativa.	

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Monitorização das Metas 2015	Órgãos que fazem a monitorização	É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das metas.
	Forma de monitorização	É feita através da análise de dados, atas, questionários e outras informações que chegam ao Observatório de Qualidade.
	Periodicidade da monitorização	É feita trimestralmente, por períodos, e depois faz-se um relatório anual.
	Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	As estratégias foram redefinidas através da reorganização curricular que já fizemos.
		Temos mais horas de Língua Portuguesa e Matemática.
		Temos as aulas de 60 minutos.
		Temos as assessorias.
Órgãos que redefinem as estratégias	É o conselho pedagógico.	
	A direção.	
Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não traz melhoras	Sem indicadores.
	Através da sua objetividade	Nós já o fazíamos mas vem obrigar a uma avaliação mais sistemática.
	Reforço da implementação de planos de melhoria	Vem criar e implementar mais planos de melhoria.
Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	Impacto das Metas 2015 na organização	Pois elas vieram de facto confirmar aquilo que nós já vínhamos a fazer com o nosso contrato de autonomia.
	Impacto das Metas 2015 na gestão	Nós com o nosso contrato também tínhamos metas e no final de cada ano tínhamos que fazer uma avaliação, logo também tínhamos que fazer este tipo de trabalho.
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Avaliação Externa	A avaliação externa permite-nos indicar pontos fracos e pontos fortes, que temos que continuar a valorizar, e trabalhar os fracos quer a nível de resultados, a nível de organização, prestação de serviços. Tudo isto para conseguirmos colmatar estes pontos fracos.
	Contributos da Autoavaliação	Claro que conhecendo a escola por dentro é um ponto de partida.
		Conhecendo o que são as nossas facilidades, as nossas dificuldades e, principalmente, através daquelas que são as dificuldades têm que tentar perceber o que é que funciona mal, o que se deve melhorar e implicar todas as pessoas que vão chegar aos alunos, mais diretamente, os professores.
		Não é só criarmos os planos de melhoria, mais importante que isso é a sua implementação.

APÊNDICE D

EXPLORAÇÃO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

Exploração das Entrevistas Exploratórias

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Importância dada à Avaliação Externa	Solicitação da avaliação externa	Em 2006 foi solicitada pelo Agrupamento.	E1, E2, E3 e E4
		Em 2011 foi indicada pela IGE	E1, E2, E3 e E4
	Preparação do Agrupamento para a avaliação externa de 2006	Envolvimento da comunidade de uma forma intensa.	E1
		Seguimento das diretrizes, referencial e esclarecimentos da IGE.	E1, E3
		Produção da documentação solicitada pela IGE.	E1, E2
		Preparação com os Encarregados de Educação.	E1
		Criação antecipada de uma equipa de autoavaliação.	E4
		Envio de dossiês sobre o trabalho do Agrupamento.	E4
	Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa de 2011	Repetição, com adequações, do processo de 2006.	E1
		Preparação das reuniões de apresentação e painéis.	E1
		Resumo do que se faz no Agrupamento para melhor perceção da equipa inspetiva.	E1
		Preparação da documentação solicitada pela IGE.	E2
		Seguimento do referencial da IGE.	E3 e E4
		Recolha dos relatórios e resultados do Observatório de Qualidade.	E2 e E3
	Vantagens de um olhar externo	Permite a melhoria.	E1
		Permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria.	E1
		Permite a comparação com outras escolas.	E1, E3 e E4
		Dá uma visão mais fria retirando a parte emocional e sociológica.	E1
		Dá um olhar externo e não um olhar interno rotineiro.	E2 e E3
		Mostra aspetos de melhoria que internamente não tinham sido questionados.	E4
		Destapa a imagem que o Agrupamento quer dar de uma escola bem organizada.	E4
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Contribuição da Avaliação Externa na melhoria de qualquer Organização Escolar	A nível da qualidade de ensino.	E1
		A nível do cuidado do serviço público de educação.	E1
		Deteta um conjunto de oportunidades de melhoria e permite a partir daí construir planos internos de melhoria contínua.	E3

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Contributo da Avaliação Externa na melhoria das Organizações Escolares	Aspetos em que o Agrupamento, objeto do estudo, melhorou resultantes da Avaliação Externa	Nas práticas e nos processos.	E1
		No foco estratégico que se tem sobre o Agrupamento.	E1
		A nível da organização pedagógica.	E3
		A nível da organização do Agrupamento.	E3
		A nível dos resultados escolares.	E3
		A nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	E3
		A nível da sequencialidade das aprendizagens.	E4
		A nível da articulação curricular entre ciclos.	E2 e E4
		A nível da articulação com o ensino especial.	E4
		A nível dos critérios de avaliação.	E2
Relatório de Avaliação Externa	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2006 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Construção de um plano de ação bem estruturado e sintético.	E1
		Construção de um plano de ação que dava soluções práticas, fáceis de ler e entendível por toda a população escolar.	E1
		Construção de um plano de ação que mostra os pontos fortes e fracos à comunidade.	E1
		Construção de um plano de ação que resultou num contrato de desenvolvimento e autonomia.	E2 e E3
	Utilização do Relatório de Avaliação Externa de 2011 para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Construção de um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria.	E1
		Construção de um plano de ação que focaliza a melhoria dos pontos fracos.	E1
		Construção de um plano de ação que focaliza a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes.	E1
		Construção de um plano de ação que focaliza o funcionamento de todos os processos.	E1
	Concretização atual do relatório de avaliação externa	Resultados escolares	E1, E2, E3 e E4
		Articulação Vertical	E2
		Critérios de Avaliação	E2
	Pontos fracos que ainda faltam melhorarem	Articulação Vertical entre ciclos.	E2 e E4
		Critérios de Avaliação.	E2
		Comunicação dos pais com a escola.	E1
		Participação dos pais na vida da escola.	E1
		Resultados escolares, nomeadamente a Português.	E3
		Visão das famílias da escola como um serviço público igual a um notário e não como um serviço público de educação para a cidadania.	E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Melhoria dos resultados escolares	Permitiu verificar falhas.	E1
		Permitiu verificar o que faz falta aos alunos para melhorarem o sucesso escolar.	E1
		Permitiu fazer o acompanhamento dos alunos na fase do estudo.	E1
		Permitiu a sensibilização para a importância da escola e da valorização profissional.	E1
		Através de alterações pedagógicas e organizacionais.	E3
		Diversificação de apoios nas diversas disciplinas	E3
		Assessorias em sala de aula.	E4
		Implementação da medida Sucesso Pleno.	E4
	Melhorias só conseguidas com a Implementação do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	Permitiu realizar reajustamentos e adaptações curriculares.	E1 e E3
		Permitiu realizar reajustamentos da carga horária.	E1, E3 e E4
		Nova forma de organização e comunicação.	E2
		Práticas consistentes e coerentes em todo o Agrupamento.	E2
		Criação da disciplina “projeto científico”.	E4
	Noção de autoavaliação	Conhecimento da organização	É o processo como as escolas olham para si mesmas, de uma forma organizada e sistematizada.
É um olhar para dentro da escola e avaliarmos aquilo que somos capazes de fazer bem ou mal.			E2 e E4
Melhoria do desempenho da organização		É a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos.	E2 e E3
		É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.	E3, E4
Razões que justificam a autoavaliação da organização.	Razões políticas	Prestação de contas do seu trabalho à própria comunidade.	E1
		Procura dos resultados internos e comparação com os externos.	E2
		Combate ao ceticismo de como estão as escolas.	E3
	Razões educacionais	Procura da melhoria na consecução dos resultados a atingir internamente.	E2
		A necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria continua.	E3
		A obrigação das escolas refletirem sobre aquilo que fazem, sobre as suas atividades.	E3
		A melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem.	E4

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Criação da equipa	Em 2005, aquando da criação do Agrupamento Vertical, foi criada a 1ª equipa de autoavaliação.	E1
		Em 2006 não tínhamos uma equipa mas sim um grupo de trabalho.	E4
		Desde 2005/2006 a equipa foi sofrendo alterações de composição e incumbências.	E3
		Até 2007 houve uma panóplia de decisões que foram surgindo mas a equipa não tinha uma prática sistematizada.	E1
		A partir de 2007 foi criada uma equipa fixa com trabalho a tempo inteiro.	E1 e E4
		Em 2009 foi criado o Observatório de qualidade.	E1
	Trabalho desenvolvido	Em 2005/2006 o trabalho da 1ª equipa foi ouvir toda a comunidade sobre o que estava bem ou mal, através de questionários, e sugerir melhorias.	E1, E3 e E4
		Em 2005 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que depois se transformou na equipa de elaboração do contrato de autonomia.	E2
		Em 2005/2006 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que criou os relatórios que permitiram a escola integrar o grupo piloto de avaliação externa de escolas.	E3
		O Observatório de Qualidade tem como funções o processo de autoavaliação, a preparação da avaliação externa, o acompanhamento da implementação do contrato de autonomia e a avaliação do projeto educativo e PAA.	E4
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação.	A necessidade de saber o que estava bem ou mal aquando da criação do Agrupamento Vertical de forma a proporcionar a melhoria.	E1, E2, E3
		A necessidade de fazer a orçamentação das atividades para a implementação de uma gestão financeira correta.	E1
		A necessidade de encontrar um caminho e perceber qual a oferta educativa a fornecer.	E1
		Saber o grau de qualidade do Agrupamento e em que domínios.	E1
		A necessidade de conhecermos e refletirmos sobre os processos que existem na escola.	E3
		A consciência de todo um trabalho que se quer sério, minucioso, criterioso.	E4
		A necessidade de formação nesta área.	E4
	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Observatório de qualidade que é formado por dois docentes que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos.	E1, E3 e E4
		Os dois docentes do núcleo central aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos.	E1 e E2

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Equipa de autoavaliação do Agrupamento	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	É coordenado por uma docente e constituído por representantes de todos os ciclos.	E2
		Quando necessário é constituída pela associação de pais e representantes do pessoal não docente.	E2
		É constituída por docentes de todos os ciclos coordenada por uma docente do 2º ciclo, pessoal não docente e alunos.	E3
Contributo da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Conhecimento do trabalho desenvolvido	Permite recolher informação e sua atualização.	E2
		Faz a aferição dos processos e da qualidade dos mesmos.	E3
	Reflexão individual e coletiva	Favorece a reflexão sobre os processos.	E1
		Favorece a reflexão sobre as metodologias e estratégias utilizadas.	E1
Levantamento de oportunidades de melhoria	Faz o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.	E3 e E4	
Processos de autoavaliação	Processos formais	Modelo CAF	E1, E2, E3 e E4
		Modelo EFQM	E3
		Modelo próprio do Agrupamento.	E3
	Processos informais	Participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos.	E1
		Questionários, entrevistas e reuniões.	E2, E3 e E4
		A perceção junto das pessoas.	E3
		Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.	E4
		Informações que vêm dos representantes dos pais.	E4
		Informações que vêm da autarquia.	E4
Informações que vêm do pessoal não docente.	E4		
Fatores que dificultam a autoavaliação	Fatores internos	Falta de formação específica na área de autoavaliação.	E1
		Falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa de autoavaliação.	E1, E3 e E4
		A incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente.	E3
	Fatores externos	Atraso no preenchimento dos questionários e entrega da documentação.	E1, E2 e E4
		Número deficitário de questionários preenchidos.	E2
		A pouca importância dada, por alguns elementos da comunidade, à autoavaliação.	E3
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Os domínios CAF	Todas as do modelo CAF.	E1 e E3
	Processo Pedagógico	Processo pedagógico.	E1
		Ação Social Escolar em correlação com os resultados escolares.	E1
	Participação dos pais e correlação com os resultados escolares	Participação dos pais em correlação com os resultados escolares dos alunos.	E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Áreas do Agrupamento objeto de análise de autoavaliação	Ação Social Escolar	Ação Social Escolar em correlação com os resultados escolares.	E1
	Serviços Administrativos	Serviços Administrativos	E1 e E4
	A parte financeira	A parte financeira.	E2 e E4
	Satisfação da comunidade educativa.	A satisfação da comunidade educativa.	E4
Planos de Melhoria Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	A equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico.	E1
		A equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos.	E3
		A equipa de autoavaliação elabora relatórios por setores e relatórios finais	E3
	Órgãos que analisam os planos	Direção, Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Departamentos.	E1, E3 e E4
		Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Departamentos.	E2
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	A equipa de autoavaliação apresenta o relatório de melhoria que é analisado e refletido nos departamentos resultando num relatório final.	E1 e E3
		Não só aceitam como fazem parte da sua elaboração.	E2 e E3
		Responsabilizam-se pela sua concretização.	E3
		Fazem propostas de melhoria, aceitam e implementam.	E4
	Sensibilização dos órgãos para a implementação dos planos de melhoria	O conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa.	E1
		Na prática a consciencialização da importância dos planos de melhoria é feita no conselho pedagógico e departamentos.	E1
		Participando neles, sendo responsáveis pela sua implementação.	E2 e E4
		Através do envolvimento na sua elaboração e concretização.	E2 e E3
	Aspectos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Levou à implementação do contrato de autonomia.	E1
		Permitiu transformar os pontos fracos em pontos fortes.	E1
		Permitiu manter os pontos fortes.	E1
		Os resultados escolares.	E1 e E3
		As práticas de autorregulação das avaliações.	E1
		As avaliações dos grupos/turma tendo em conta a sua tipologia.	E1
	Todos os pontos de funcionamento do Agrupamento.	E2	

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Planos de Melhoria Autoavaliação	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	No processo de ensino aprendizagem.	E3 e E4
		No processo organizativo.	E3
		A qualidade das aprendizagens.	E4
		Na estrutura das diferentes unidades educativas.	E4
		Na sequencialidade da articulação das aprendizagens.	E4
Definição das Metas 2015	Órgãos que definiram as Metas 2015	Basicamente as metas foram definidas pela direção.	E1 e E4
		Ouviu-se, por alto, um ou dois docentes do conselho pedagógico.	E1
		Todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015.	E1, E2, E3 e E4
		A proposta saiu da direção sendo que depois o conselho pedagógico também se pronunciou.	E2 e E3
Formas de definição das Metas 2015	Contributo do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	As Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia.	E1 e E4
		As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais.	E1
		As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela.	E3
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos.	E1, E2 e E3
		Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 e de todos os ajustamentos e estratégias utilizadas.	E3
Operacionalização das Metas 2015	Através do Contrato de Desenvolvimento e Autonomia	As Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia.	E1, E2, E3 e E4
		Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	E1, E2, E3 e E4
	Através de outros projetos	Quando deixarmos de ter o contrato de autonomia teremos que recorrer a outros projetos como o Projeto Mais Sucesso Escolar.	E1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas	
Envolvimento da Comunidade Educativa na operacionalização e avaliação das Metas 2015.	Envolvimento da Direção	A direção está envolvida em todo o processo, da definição à avaliação.	E1, E2, E3 e E4	
	Envolvimento dos docentes	Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	E1, E2, E3 e E4	
		A concretização e avaliação das Metas são feitas pela direção, conselho pedagógico e observatório de qualidade.	E1, E2, E3 e E4	
	Envolvimento dos Encarregados de Educação	Na operacionalização fazem o acompanhamento dos documentos que são divulgados pelos diferentes órgãos.	E1	
		Estão envolvidos a nível do conselho geral quando são analisadas a consecução das metas.	E2	
		Estão envolvidos apenas enquanto elementos do Observatório de qualidade que faz o apuramento dos dados.	E3	
		Estão envolvidos na operacionalização quando têm conhecimento dos critérios de transição diferenciados.	E4	
		Estão envolvidos porque têm conhecimento do currículo do Agrupamento e sensibilizam os educandos.	E4	
	Envolvimento da Autarquia	Não têm qualquer envolvimento.	E1 e E3	
		Estão envolvidos a nível do conselho geral quando são analisadas a consecução das metas.	E2	
		Estão envolvidos na operacionalização e avaliação no âmbito do Conselho Geral e Conselho de Comunidade Educativa.	E4	
	Monitorização das Metas 2015	Órgãos que fazem a monitorização	É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015.	E1, E2, E3 e E4
		Forma de monitorização	É feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.	E1
É feita pelo cruzamento dos dados internos com os do Ministério através da MISI.			E1	
É feita pela avaliação dos documentos produzidos pelo conselho pedagógico nos seus momentos de reflexão e autoavaliação.			E1	
É feita através da análise dos resultados das Metas do Contrato de Autonomia.			E2 e E3	
Periodicidade da monitorização		É feita trimestralmente tendo um relatório final anual.	E1, E2, E3 e E4	
Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015		Gestão do Currículo de Inglês	E1	
		Aumento do número de aulas de apoio.	E1 e E3	
		Reorganização curricular do Português e Matemática.	E2 e E4	
		Assessorias no 1º ciclo por docentes do 2º e 3º ciclos.	E2	
	Reorganização do tempo letivo.	E2 e E4		
Diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF.	E3			

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Entrevistas
Monitorização das Metas 2015	Órgãos que redefiniram as estratégias	Departamentos e Conselho Pedagógico.	E1
		Conselho Pedagógico e Direção.	E2 e E4
		Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Direção.	E3
		Departamentos e Conselho Pedagógico.	E1
Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não traz melhoras	Não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	E1
	Através da sua objetividade	Vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo.	E2
		Vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas.	E3
		É um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos.	E3
	Reforço da implementação de planos de melhoria	Vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.	E4
Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	Impacto das Metas 2015 na organização	Não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	E1, E2, E3 e E4
	Impacto das Metas 2015 na gestão	Não têm impacto na gestão do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	E1, E2, E3 e E4
Contributos da Avaliação Externa e autoavaliação na concretização das Metas 2015	Contributos da Avaliação Externa	Deteta falhas e lacunas do sistema e no processo que leva posteriormente à melhoria.	E1
		Através dos resultados, ou seja, na aplicação de planos de melhoria nos pontos fracos elencados no relatório da avaliação externa.	E2 e E3
		Indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar.	E4
	Contributos da Autoavaliação	Leva à procura constante e sistemática do que podemos melhorar, nomeadamente os resultados escolares.	E1
		Através da análise dos resultados internos e depois na definição e concretização de planos de melhoria.	E2 e E3
		Percebendo a escola internamente percebe-se o que deve melhorar e realiza-se.	E4

APÊNDICE E
MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DO INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO

MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Áreas	Dimensões	Indicadores
Avaliação Externa	Solicitação da Avaliação Externa	A Avaliação Externa, em 2006, foi solicitada pelo Agrupamento.
		A Avaliação Externa, em 2011, foi solicitada pela Inspeção Geral da Educação.
	Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa	Foi criada uma equipa de autoavaliação, em 2006, que foi sofrendo alterações durante estes anos.
		Seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGE.
		Fizeram um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação que iriam participar nos painéis.
		Fizeram um trabalho de preparação com os docentes que iriam participar nos painéis.
		Fizeram um trabalho de preparação com os alunos que iriam participar nos painéis.
		Fizeram a recolha de relatórios e resultados do Observatório de Qualidade para mostrar claramente o Agrupamento.
	Importância dada à Avaliação Externa de Escolas	Permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria.
		Permite a comparação com outras escolas.
		Dá uma visão mais fria do Agrupamento, retirando a parte emocional e sociológica.
		Permite mostrar aspetos de melhoria que internamente não são questionados.
	Aspetos em que o seu Agrupamento melhorou resultante da Avaliação Externa	Melhorou nas práticas e nos processos.
		Melhorou no foco estratégico que se tem sobre o Agrupamento.
		Melhorou a nível da Organização Pedagógica.
		Melhorou a nível dos resultados escolares.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Avaliação Externa	Aspetos em que o seu Agrupamento melhorou resultante da Avaliação Externa (continuação)	Melhorou a nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
		Melhorou a nível da sequencialidade das aprendizagens.
		Melhorou a nível da articulação curricular entre ciclos.
	Utilização do Relatório de Avaliação Externa para a construção do Plano de Ação de Melhoria	Construíram um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria.
		Construíram um plano de ação que focaliza a melhoria dos pontos fracos.
		Construíram um plano de ação que focaliza a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes.
	Pontos fracos que ainda faltam melhorarem	Concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do Agrupamento.
		O acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula.
		Os resultados escolares, nomeadamente a nível de Português.
		O reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores.
		A comunicação e participação dos pais na vida do Agrupamento.
		A articulação vertical entre ciclos.
		Os critérios de avaliação.
	Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Permitiu verificar o que fazia falta aos alunos para melhorem o sucesso escolar.
		Permitiu celebrar um Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.
		Permitiu realizar o acompanhamento dos alunos na fase do estudo.
		Permitiu realizar reajustamentos curriculares.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Avaliação Externa	Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.	Permitiu realizar alterações pedagógicas e organizacionais.
		Permitiu diversificar a oferta formativa.
		Permitiu a implementação de assessorias em sala de aula.
		Permitiu a implementação do projeto “Sucesso Pleno”.
		Permitiu a criação da disciplina “Projeto Científico”.
Autoavaliação	Noção de autoavaliação	É o processo como as escolas olham para si mesmas, de uma forma organizada e sistematizada.
		É a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos.
		É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.
	Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização.	A nível político a prestação de contas do seu trabalho à comunidade e tutela.
		A nível político a procura dos resultados internos e comparação com os externos.
		A nível educacional a necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria continua.
		A nível educacional a melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem.
	Equipa de autoavaliação do Agrupamento	No ano letivo 2005/2006 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que criou os primeiros relatórios que permitiram integrar o grupo piloto de avaliação externa.
		A 1ª equipa não tinha um carácter formal, com um trabalho sistematizado.
		Após a 1ª Avaliação Externa a 1ª equipa de autoavaliação transformou-se no grupo de trabalho que elaborou o Contrato de Autonomia.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Autoavaliação	Equipa de autoavaliação do Agrupamento (continuação)	Após a 1ª Avaliação Externa foi criada uma equipa de autoavaliação fixa, com carácter sistemático.
		A equipa de autoavaliação foi sofrendo alterações, na constituição e incumbências, até chegar ao Observatório de Qualidade.
	Motivos que levaram à criação da equipa de autoavaliação	A 1ª equipa foi criada com a necessidade de saberem o que estava bem ou mal, aquando da criação do Agrupamento.
		A 1ª equipa foi criada com a necessidade de fazerem a orçamentação das atividades para a implementação de uma correta gestão financeira.
		A 1ª equipa foi criada com a necessidade de encontrarem um caminho e perceberem qual a oferta educativa a fornecer.
		A 1ª equipa foi criada com a necessidade da escola se conhecer a si própria e melhorar continuamente.
		A 1ª equipa foi criada com a necessidade de solicitar a avaliação externa e, conseqüentemente, celebrar um Contrato de Autonomia.
		A equipa de autoavaliação atual faz parte do Observatório de Qualidade coordenada por uma docente do 2º ciclo.
	Constituição da Equipa de autoavaliação do Agrupamento	A equipa de autoavaliação é constituída por docentes de todos os ciclos, e quando necessário pela associação de pais e pessoal não docente.
		Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos.
		Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos.
		A coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos e distribui funções entre os seus membros.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Autoavaliação	Contribuição da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento	Favorece a aferição e reflexão sobre os processos e sua qualidade.
		Favorece a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas.
		Permite o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.
	Processos formais de autoavaliação existentes no Agrupamento	Modelo CAF
		Modelo próprio criado pelo Agrupamento.
	Processos informais de autoavaliação existentes no Agrupamento	Participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos.
		A percepção junto das pessoas.
		Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.
		Informações que vêm dos representantes dos pais.
		Informações que vêm da autarquia.
	Fatores que dificultam a autoavaliação	A incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente.
		Falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa.
		Falta de formação específica na área de autoavaliação.
		Atrasos no preenchimento e entrega dos questionários.
		Número deficitário de questionários preenchidos.
	Áreas do Agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação	Liderança.
		Estratégia e Planeamento.
		Pessoas.
		Parcerias e Recursos.
		Processos.
Resultados orientados para os cidadãos/clientes.		
Resultados relativos às pessoas.		
Impacto na sociedade.		
Resultados do desempenho – chave.		

Áreas	Dimensões	Indicadores
Autoavaliação	Elaboração de Relatórios e Planos de Melhoria	A equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico.
		A equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos.
	Órgãos/estruturas pedagógicas que analisam os planos de melhoria	Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho pedagógico e departamentos.
		Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.
		Os relatórios e planos de melhoria são analisados pela direção, pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.
	Aceitação e implementação dos planos de melhoria pelos órgãos/estruturas pedagógicas	As estruturas pedagógicas aceitam, implementam e fazem implementar os planos de melhoria.
		As estruturas pedagógicas aceitam, mas nem sempre implementam ou fazem implementar os planos de melhoria.
	Sensibilização dos órgãos/estruturas pedagógicas para a implementação dos planos de melhoria	O conselho pedagógico e departamentos estão sensibilizados para a implementação dos planos porque participam neles.
		O conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa.
	Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação	Levou à implementação do contrato de autonomia.
		Melhoraram os resultados escolares.
		Melhoraram as práticas de autorregulação das avaliações.
		Melhoraram as avaliações dos grupos/turma tendo em conta a sua tipologia.
		Melhoraram o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das aprendizagens.
		Melhoraram a estrutura das diferentes unidades educativas.
		Melhoraram a sequencialidade e articulação das aprendizagens.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Programa Educação 2015	Definição das Metas do Programa de Educação 2015	As Metas 2015 foram definidas apenas pela direção.
		As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico.
		As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico e conselho geral.
		As Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia.
		As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais.
		As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela.
		Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos.
		Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 e de todos os ajustamentos e estratégias utilizadas.
	Contributo dos relatórios da Avaliação Externa e Autoavaliação na definição das metas 2015	Todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015.
		Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa com os dados da autoavaliação.
	Operacionalização e avaliação das Metas 2015	Os resultados apurados pela autoavaliação indicaram o caminho a seguir para atingirem as Metas 2015.
		As Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia.
	Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	

Áreas	Dimensões	Indicadores
Programa Educação 2015	Operacionalização e avaliação das Metas 2015 (continuação)	A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita só pelo Observatório de Qualidade.
		A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.
		A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pela direção, conselho geral, pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.
	Envolvimento dos Encarregados de Educação e Autarquia na operacionalização e avaliação das Metas 2015	Os encarregados de educação então envolvidos na avaliação das Metas 2015 a nível do Conselho Geral.
		Os encarregados de educação então envolvidos na operacionalização das Metas 2015 enquanto elementos do observatório que faz o apuramento dos resultados.
		A autarquia está envolvida na avaliação das Metas 2015 a nível do conselho geral quando é analisada a consecução das mesmas.
		A autarquia está envolvida na operacionalização e avaliação das Metas 2015 a nível do Observatório de Qualidade e Conselho de Comunidade Educativa.
	Monitorização das Metas 2015	É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015.
		A monitorização das Metas 2015 é feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.
		A monitorização das Metas 2015 é feita pelo cruzamento dos dados internos com os do Ministério através da MISI.
		A monitorização das Metas 2015 é feita através da análise dos resultados das Metas do Contrato de Autonomia.
		A monitorização é feita trimestralmente tendo um relatório final anual.

Áreas	Dimensões	Indicadores
Programa Educação 2015	Impacto das Metas 2015 na organização e gestão do Agrupamento	As Metas 2015 não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.
		As Metas 2015 não têm impacto na gestão do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato.
	Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015	Gestão do Currículo de Inglês.
		Aumento do número de aulas de apoio.
		Reorganização curricular do Português e Matemática.
		Assessorias no 1º ciclo por docentes do 2º e 3º ciclos.
		Reorganização do tempo letivo.
		Diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF.
	Órgãos/estruturas que redefiniram as estratégias após a monitorização das Metas 2015	As estratégias foram definidas pelos Departamentos e Conselho Pedagógico.
		As estratégias foram definidas pelo Conselho Pedagógico e Direção.
		As estratégias foram definidas pelo Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Direção.
	Forma como o Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos	Não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.
		Vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo.
		Vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas.
		É um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos.
		Vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.
	Contributos da Avaliação Externa e Autoavaliação na concretização das Metas 2015	A avaliação externa indica-nos os resultados e oportunidades de melhoria que internamente não eram perceptíveis.

Áreas	Dimensões	Indicadores
<p>Programa Educação 2015</p>	<p>Contributos da Avaliação Externa e Autoavaliação na concretização das Metas 2015 (continuação)</p>	<p>A avaliação externa indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar.</p>
		<p>A autoavaliação faz a monitorização constante dos resultados escolares que permite redefinir estratégias que levem à melhoria constante.</p>
		<p>A autoavaliação faz o levantamento dos alunos em abandono, ou risco de abandono, e consequentemente são integrados noutras ofertas educativas mais adequadas ao aluno.</p>

APÊNDICE F
INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O presente questionário enquadra-se num estudo que está a ser desenvolvido, no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, na Universidade de Évora, sob a orientação da Prof^a Doutora Isabel Fialho. O objetivo fundamental do estudo é conhecer o contributo da Avaliação Externa e Autoavaliação para a implementação do Programa Educação 2015.

É neste contexto que solicitamos a sua colaboração através do preenchimento deste questionário.

Todas as respostas são importantes para o objetivo do estudo, sendo a sua opinião indispensável, pelo que **em todas as questões deverá indicar o seu grau de concordância ou discordância.**

Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade dos seus dados.

Gratos pela sua colaboração

Maria Goreti Sebastião Martins

DADOS PESSOAIS

1 – Idade

Assinale com um X

Menos de 35 anos	<input type="checkbox"/>	De 35 a 45 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 45 anos	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

2 – Sexo

Assinale com um X

Feminino	<input type="checkbox"/>	Masculino	<input type="checkbox"/>
----------	--------------------------	-----------	--------------------------

3 – Habilitações literárias

Assinale com um X

Bacharelato	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------	--------------	--------------------------	----------	--------------------------	--------------	--------------------------

4 – Anos de serviço

Assinale com um X

Até 5 anos	<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	De 10 a 20 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 20 anos	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------	-----------------	--------------------------

5 – Nível de ensino que leciona

Assinale com um X

Pré-escolar	<input type="checkbox"/>	1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	2º Ciclo	<input type="checkbox"/>	3º Ciclo	<input type="checkbox"/>
-------------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------

AVALIAÇÃO EXTERNA

Assinale com um X o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Solicitação da Avaliação Externa					
1 – A Avaliação Externa, em 2006, foi solicitada pelo Agrupamento.	<input type="checkbox"/>				
2 A Avaliação Externa, em 2011, foi solicitada pela Inspeção Geral da Educação.	<input type="checkbox"/>				
Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa					
3 – Foi criada uma equipa de autoavaliação, em 2006, que foi sofrendo alterações até durante estes anos.	<input type="checkbox"/>				
4- Seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGE.	<input type="checkbox"/>				
5 Fizeram um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação que iriam participar nos painéis.	<input type="checkbox"/>				
6 – Fizeram um trabalho de preparação com os docentes que iriam participar nos painéis.	<input type="checkbox"/>				
7 – Fizeram um trabalho de preparação com os alunos que iriam participar nos painéis.	<input type="checkbox"/>				
8 – Fizeram a recolha de relatórios e resultados do Observatório de Qualidade para mostrar claramente o Agrupamento.	<input type="checkbox"/>				
9 - Fizeram o resumo do que se faz no Agrupamento para melhor perceção por parte da equipa inspetiva.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Importância dada à Avaliação Externa de Escolas					
10 – Permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 – Permite a comparação com outras escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 – Dá uma visão mais fria do Agrupamento, retirando a parte emocional e sociológica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 – Permite mostrar aspetos de melhoria que internamente não são questionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspetos em que o seu Agrupamento melhorou resultantes da Avaliação Externa					
14 – Melhorou nas práticas e nos processos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 – Melhorou no foco estratégico que se tem sobre o Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 – Melhorou a nível da Organização Pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 – Melhorou a nível dos resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 – Melhorou a nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 – Melhorou a nível da sequencialidade das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 – Melhorou a nível da articulação curricular entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Utilização do Relatório de Avaliação Externa para a construção do Plano de Ação de Melhoria					
21 – Construíram um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 – Construíram um plano de ação que focalize a melhoria dos pontos fracos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 – Construíram um plano de ação que focalize a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pontos fracos que ainda faltam melhorarem					
24 – Concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 – O acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 – Os resultados escolares, nomeadamente a nível de Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 – O reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 – A comunicação e participação dos pais na vida do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 – A articulação vertical entre ciclos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 – Os critérios de avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.					
31 – Permitiu verificar o que fazia falta aos alunos para melhorarem o sucesso escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 – Permitiu celebrar um Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 – Permitiu realizar reajustamentos curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 – Permitiu realizar reajustamentos da carga horária letiva para 60 minutos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 – Permitiu realizar o acompanhamento dos alunos na fase do estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 – Permitiu realizar alterações pedagógicas e organizacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 – Permitiu diversificar a oferta formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 – Permitiu a implementação de assessorias em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 – Permitiu a implementação do projeto “Sucesso Pleno”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 – Permitiu a criação da disciplina “Projeto Científico”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

AUTOAVALIAÇÃO

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Noção de autoavaliação					
41 – É o processo como as escolas olham para si mesmas, de uma forma organizada e sistematizada.	<input type="checkbox"/>				
42 – É a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos.	<input type="checkbox"/>				
43 – É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.	<input type="checkbox"/>				
Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização.					
44 – A nível político a prestação de contas do seu trabalho à comunidade e tutela.	<input type="checkbox"/>				
45 – A nível político a procura dos resultados internos e comparação com os externos.	<input type="checkbox"/>				
46 – A nível educacional a necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria contínua.	<input type="checkbox"/>				
47 – A nível educacional a melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem.	<input type="checkbox"/>				
Equipa de autoavaliação do Agrupamento					
48 – No ano letivo 2005/2006 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que criou os primeiros relatórios que permitiram integrar o grupo piloto de avaliação externa.	<input type="checkbox"/>				
49 – A 1ª equipa não tinha um carácter formal, com um trabalho sistematizado.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Equipa de autoavaliação do Agrupamento – continuação					
50 – Após a 1ª Avaliação Externa a 1ª equipa de autoavaliação transformou-se no grupo de trabalho que elaborou o Contrato de Autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 – Após a 1ª Avaliação Externa foi criada uma equipa de autoavaliação fixa, com carácter sistemático.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 – A equipa de autoavaliação foi sofrendo alterações, na constituição e incumbências, até chegar ao Observatório de Qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de saberem o que estava bem ou mal, aquando da criação do Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de fazerem a orçamentação das atividades para a implementação de uma correta gestão financeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de encontrarem um caminho e perceberem qual a oferta educativa a fornecer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade da escola se conhecer a si própria e melhorar continuamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de solicitar a avaliação externa e, conseqüentemente, celebrar um Contrato de Autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 – A equipa de autoavaliação atual faz parte do Observatório de Qualidade coordenada por uma docente do 2º ciclo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Equipa de autoavaliação do Agrupamento – continuação					
59 – A equipa de autoavaliação é constituída por docentes de todos os ciclos, e quando necessário pela associação de pais e pessoal não docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 – A coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos e distribui funções entre os seus membros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contribuição da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento					
63 – Favorece a aferição e reflexão sobre os processos e sua qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 – Favorece a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65 – Permite o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processos formais de autoavaliação existentes no Agrupamento					
66 - Modelo CAF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 - Modelo próprio criado pelo Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Processos informais de autoavaliação existentes no Agrupamento					
68 – Participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 – A perceção junto das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 – Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 – Informações que vêm dos representantes dos pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 – Informações que vêm da autarquia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fatores que dificultam a autoavaliação					
73 – A incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 – Falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 – Falta de formação específica na área de autoavaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76 – Atrasos no preenchimento e entrega dos questionários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77- Número deficitário de questionários preenchidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Áreas do Agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação					
78 – Liderança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79 – Estratégia e Planeamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80 – Pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81 – Parcerias e Recursos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82 – Processos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83 – Resultados orientados para os cidadãos/clientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84 – Resultados relativos às pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85 – Impacto na sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86 – Resultados do desempenho – chave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Relatórios e Planos de Melhoria					
87 – A equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88 – A equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho pedagógico e departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pela direção, pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92 – As estruturas pedagógicas aceitam, implementam e fazem implementar os planos de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93 – As estruturas pedagógicas aceitam, mas nem sempre implementam ou fazem implementar os planos de melhoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94 – O conselho pedagógico e departamentos estão sensibilizados para a implementação dos planos porque participam neles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95 – O conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação					
96 – Levou à implementação do contrato de autonomia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97 – Melhoraram os resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98 – Melhoraram as práticas de autorregulação das avaliações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99 – Melhoraram as avaliações dos grupos/turma tendo em conta a sua tipologia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100 – Melhoraram o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101 – Melhoraram a estrutura das diferentes unidades educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102 – Melhoraram a sequencialidade e articulação das aprendizagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015					
103 – As Metas 2015 foram definidas apenas pela direção.	<input type="checkbox"/>				
104 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico.	<input type="checkbox"/>				
105 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico e conselho geral.	<input type="checkbox"/>				
106 – As Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia.	<input type="checkbox"/>				
107 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais.	<input type="checkbox"/>				
108 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela.	<input type="checkbox"/>				
109 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos.	<input type="checkbox"/>				
110 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 e de todos os ajustamentos e estratégias utilizadas.	<input type="checkbox"/>				
111 – Todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015 – continuação					
112 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa com os dados da autoavaliação.	<input type="checkbox"/>				
113 – Os resultados apurados pela autoavaliação indicaram o caminho a seguir para atingirem as Metas 2015.	<input type="checkbox"/>				
114 – As Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia.	<input type="checkbox"/>				
115 – Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	<input type="checkbox"/>				
116 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo Observatório de Qualidade.	<input type="checkbox"/>				
117 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	<input type="checkbox"/>				
118 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pela direção, conselho geral, pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	<input type="checkbox"/>				
119 – Os encarregados de educação então envolvidos na avaliação das Metas 2015 a nível do Conselho Geral.	<input type="checkbox"/>				
120 – Os encarregados de educação então envolvidos na operacionalização das Metas 2015 enquanto elementos do observatório que faz o apuramento dos resultados.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015 – continuação					
121 – A autarquia está envolvida na avaliação das Metas 2015 a nível do conselho geral quando é analisada a consecução das mesmas.	<input type="checkbox"/>				
122 – A autarquia está envolvida na operacionalização e avaliação das Metas 2015 a nível do Observatório de Qualidade e Conselho de Comunidade Educativa.	<input type="checkbox"/>				
123 – É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015.	<input type="checkbox"/>				
124 – A monitorização das Metas 2015 é feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.	<input type="checkbox"/>				
125 – A monitorização das Metas 2015 é feita pelo cruzamento dos dados internos com os do Ministério através da MISI.	<input type="checkbox"/>				
126 – A monitorização das Metas 2015 é feita através da análise dos resultados das Metas do Contrato de Autonomia.	<input type="checkbox"/>				
127 – A monitorização é feita trimestralmente tendo um relatório final anual.	<input type="checkbox"/>				
128 – As Metas 2015 não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	<input type="checkbox"/>				
129 – As Metas 2015 não têm impacto na gestão do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015					
130 – Gestão do Currículo de Inglês	<input type="checkbox"/>				
131 – Aumento do número de aulas de apoio.	<input type="checkbox"/>				
132 – Reorganização curricular do Português e Matemática.	<input type="checkbox"/>				
133 – Assessorias no 1º ciclo por docentes do 2º e 3º ciclos.	<input type="checkbox"/>				
134 – Reorganização do tempo letivo.	<input type="checkbox"/>				
135 – Diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF.	<input type="checkbox"/>				
136 – As estratégias foram definidas pelos Departamentos e Conselho Pedagógico.	<input type="checkbox"/>				
137 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Pedagógico e Direção.	<input type="checkbox"/>				
138 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Geral Conselho Pedagógico e Direção.	<input type="checkbox"/>				

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos					
139 – Não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>				
140 – Vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo.	<input type="checkbox"/>				
141 – Vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas o que leva a que haja um maior diálogo entre os encarregados de educação e a escola.	<input type="checkbox"/>				
142 – É um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos.	<input type="checkbox"/>				
143 – Vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.	<input type="checkbox"/>				
Contributos da Avaliação Externa e Autoavaliação na concretização das Metas 2015					
144 – A avaliação externa indica-nos os resultados e oportunidades de melhoria que internamente não eram perceptíveis.	<input type="checkbox"/>				
145 – A avaliação externa indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar.	<input type="checkbox"/>				
146 – A autoavaliação faz a monitorização constante dos resultados escolares que permite redefinir estratégias que levem à melhoria constante.	<input type="checkbox"/>				
147 – A autoavaliação faz o levantamento dos alunos em abandono, ou risco de abandono, e consequentemente são integrados noutras ofertas educativas mais adequadas ao aluno.	<input type="checkbox"/>				

Obrigada pela colaboração prestada,

APÊNDICE G
RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS

1 – Idade

Assinale com um X

Menos de 35 anos	11	De 35 a 45 anos	34	Mais de 45 anos	21
------------------	----	-----------------	----	-----------------	----

2 – Sexo

Assinale com um X

Feminino	43	Masculino	23
----------	----	-----------	----

3 – Habilitações literárias

Assinale com um X

Bacharelato	2	Licenciatura	61	Mestrado	3	Doutoramento	0
-------------	---	--------------	----	----------	---	--------------	---

4 – Anos de serviço

Assinale com um X

Até 5 anos	3	De 6 a 10 anos	13	De 10 a 20 anos	28	Mais de 20 anos	22
------------	---	----------------	----	-----------------	----	-----------------	----

5 – Nível de ensino que leciona

Assinale com um X

Pré-escolar	4	1º Ciclo	15	2º Ciclo	21	3º Ciclo	26
-------------	---	----------	----	----------	----	----------	----

AVALIAÇÃO EXTERNA

Assinale com um X o seu grau de concordância ou discordância em relação a cada uma das afirmações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Solicitação da Avaliação Externa					
1 – A Avaliação Externa, em 2006, foi solicitada pelo Agrupamento.	0	0	6	20	40
2 A Avaliação Externa, em 2011, foi solicitada pela Inspeção Geral da Educação.	0	0	8	28	30
Preparação do Agrupamento para a Avaliação Externa					
3 – Foi criada uma equipa de autoavaliação, em 2006, que foi sofrendo alterações até durante estes anos.	0	0	7	33	26
4- Seguiram algumas diretrizes e esclarecimentos da IGE.	0	0	12	12	42
5 Fizeram um trabalho de preparação com os Encarregados de Educação que iriam participar nos painéis.	29	5	5	5	22
6 – Fizeram um trabalho de preparação com os docentes que iriam participar nos painéis.	31	11	2	0	22
7 – Fizeram um trabalho de preparação com os alunos que iriam participar nos painéis.	29	7	4	4	22
8 – Fizeram a recolha de relatórios e resultados do Observatório de Qualidade para mostrar claramente o Agrupamento.	0	0	21	45	0
9 - Fizeram o resumo do que se faz no Agrupamento para melhor perceção por parte da equipa inspetiva.	0	7	20	33	6

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Importância dada à Avaliação Externa de Escolas					
10 – Permite perceber os pontos fracos e as oportunidades de melhoria.	0	0	23	43	0
11 – Permite a comparação com outras escolas.	21	14	16	15	0
12 – Dá uma visão mais fria do Agrupamento, retirando a parte emocional e sociológica.	0	5	29	32	0
13 – Permite mostrar aspetos de melhoria que internamente não são questionados.	0	7	23	36	0
Aspetos em que o seu Agrupamento melhorou resultantes da Avaliação Externa					
14 – Melhorou nas práticas e nos processos.	0	3	27	26	10
15 – Melhorou no foco estratégico que se tem sobre o Agrupamento.	0	3	28	28	7
16 – Melhorou a nível da Organização Pedagógica.	0	7	27	29	3
17 – Melhorou a nível dos resultados escolares.	0	10	20	36	0
18 – Melhorou a nível da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	2	19	15	30	0
19 – Melhorou a nível da sequencialidade das aprendizagens.	5	23	19	19	0
20 – Melhorou a nível da articulação curricular entre ciclos.	5	23	17	21	0

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Utilização do Relatório de Avaliação Externa para a construção do Plano de Ação de Melhoria					
21 – Construíram um plano de ação que focaliza os pontos a desenvolver para continuar o processo de melhoria.	0	0	26	35	5
22 – Construíram um plano de ação que focalize a melhoria dos pontos fracos.	0	0	24	42	0
23 – Construíram um plano de ação que focalize a manutenção dos processos e metodologias que levaram aos pontos fortes.	0	0	29	33	4
Pontos fracos que ainda faltam melhorarem					
24 – Concretização de ações conducentes a um maior envolvimento dos alunos nas dinâmicas internas do Agrupamento.	6	32	15	13	0
25 – O acompanhamento, monitorização e supervisão da prática letiva em sala de aula.	20	12	19	15	0
26 – Os resultados escolares, nomeadamente a nível de Português.	0	7	23	36	0
27 – O reforço de mecanismos internos de formação dos trabalhadores.	0	11	27	28	0
28 – A comunicação e participação dos pais na vida do Agrupamento.	0	17	23	26	0
29 – A articulação vertical entre ciclos.	0	11	23	32	0
30 – Os critérios de avaliação.	10	18	21	17	0

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Contributo da avaliação externa para a melhoria na qualidade das aprendizagens dos alunos.					
31 – Permitiu verificar o que fazia falta aos alunos para melhorarem o sucesso escolar.	0	12	23	31	0
32 – Permitiu celebrar um Contrato de Desenvolvimento de Autonomia.	0	0	21	22	23
33 – Permitiu realizar reajustamentos curriculares.	0	11	25	18	12
34 – Permitiu realizar reajustamentos da carga horária letiva para 60 minutos.	0	10	18	30	8
35 – Permitiu realizar o acompanhamento dos alunos na fase do estudo.	7	31	15	13	0
36 – Permitiu realizar alterações pedagógicas e organizacionais.	0	7	29	27	3
37 – Permitiu diversificar a oferta formativa.	0	11	23	32	0
38 – Permitiu a implementação de assessorias em sala de aula.	0	9	24	30	3
39 – Permitiu a implementação do projeto “Sucesso Pleno”.	0	15	19	21	11
40 – Permitiu a criação da disciplina “Projeto Científico”.	0	19	18	9	20

AUTOAVALIAÇÃO

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Noção de autoavaliação					
41 – É o processo como as escolas olham para si mesmas, de uma forma organizada e sistematizada.	0	0	21	45	0
42 – É a capacidade de estabelecer um conjunto de oportunidades de melhoria e de pontos fortes de forma a colmatar os pontos fracos.	0	0	18	48	0
43 – É a capacidade de potenciar os pontos fortes para que eles se mantenham.	0	0	32	34	0
Razões políticas e educacionais que justificam a autoavaliação da organização.					
44 – A nível político a prestação de contas do seu trabalho à comunidade e tutela.	3	12	21	30	0
45 – A nível político a procura dos resultados internos e comparação com os externos.	6	16	18	26	0
46 – A nível educacional a necessidade das escolas, enquanto sistemas dinâmicos, terem um ciclo de melhoria contínua.	0	0	21	45	0
47 – A nível educacional a melhoria dos resultados dos alunos e do processo do ensino e aprendizagem.	0	0	18	48	0
Equipa de autoavaliação do Agrupamento					
48 – No ano letivo 2005/2006 foi criada a 1ª equipa de autoavaliação que criou os primeiros relatórios que permitiram integrar o grupo piloto de avaliação externa.	0	0	20	18	28
49 – A 1ª equipa não tinha um carácter formal, com um trabalho sistematizado.	0	4	21	15	26

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Equipa de autoavaliação do Agrupamento – continuação					
50 – Após a 1ª Avaliação Externa a 1ª equipa de autoavaliação transformou-se no grupo de trabalho que elaborou o Contrato de Autonomia.	0	0	22	16	28
51 – Após a 1ª Avaliação Externa foi criada uma equipa de autoavaliação fixa, com carácter sistemático.	0	4	18	24	20
52 – A equipa de autoavaliação foi sofrendo alterações, na constituição e incumbências, até chegar ao Observatório de Qualidade.	0	0	20	38	8
53 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de saberem o que estava bem ou mal, aquando da criação do Agrupamento.	0	0	20	24	22
54 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de fazerem a orçamentação das atividades para a implementação de uma correta gestão financeira.	0	0	16	13	37
55 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de encontrarem um caminho e perceberem qual a oferta educativa a fornecer.	0	0	17	21	28
56 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade da escola se conhecer a si própria e melhorar continuamente.	0	0	14	42	10
57 – A 1ª equipa foi criada com a necessidade de solicitar a avaliação externa e, conseqüentemente, celebrar um Contrato de Autonomia.	0	0	11	30	25
58 – A equipa de autoavaliação atual faz parte do Observatório de Qualidade coordenada por uma docente do 2º ciclo.	0	0	18	48	0

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Equipa de autoavaliação do Agrupamento – continuação					
59 – A equipa de autoavaliação é constituída por docentes de todos os ciclos, e quando necessário pela associação de pais e pessoal não docente.	5	9	18	13	21
60 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que fazem o tratamento dos dados enviados pelos departamentos.	0	5	20	30	11
61 – Na equipa de autoavaliação existem 2 professores que aplicam questionários, via online, e dinamizam o preenchimento dos mesmos.	0	8	25	33	0
62 – A coordenadora do Observatório de Qualidade dirige os trabalhos e distribui funções entre os seus membros.	0	0	30	36	0
Contribuição da autoavaliação para a melhoria do Agrupamento					
63 – Favorece a aferição e reflexão sobre os processos e sua qualidade.	0	0	35	31	0
64 – Favorece a reflexão sobre as metodologias e as estratégias utilizadas.	0	0	28	38	0
65 – Permite o levantamento e concretização de um conjunto de oportunidades de melhoria.	0	0	22	44	0
Processos formais de autoavaliação existentes no Agrupamento					
66 - Modelo CAF	0	5	7	15	39
67 - Modelo próprio criado pelo Agrupamento.	11	7	7	0	41

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Processos informais de autoavaliação existentes no Agrupamento					
68 – Participação em reuniões de determinados órgãos como observadores externos.	0	0	17	18	31
69 – A perceção junto das pessoas.	0	8	27	31	0
70 – Informações que vêm dos diferentes grupos disciplinares.	0	0	17	49	0
71 – Informações que vêm dos representantes dos pais.	0	7	22	16	21
72 – Informações que vêm da autarquia.	0	9	8	11	38
Fatores que dificultam a autoavaliação					
73 – A incompatibilidade do trabalho moroso e difícil da autoavaliação com o restante serviço docente.	0	0	17	49	0
74 – Falta de crédito global para atribuir aos elementos da equipa.	0	0	27	34	5
75 – Falta de formação específica na área de autoavaliação.	2	9	23	32	0
76 – Atrasos no preenchimento e entrega dos questionários.	0	0	19	35	12
77- Número deficitário de questionários preenchidos.	0	0	19	35	12

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Áreas do Agrupamento que são objeto de análise de autoavaliação					
78 – Liderança.	6	8	15	26	11
79 – Estratégia e Planeamento.	0	11	20	27	8
80 – Pessoas.	0	4	21	26	15
81 – Parcerias e Recursos.	0	12	13	15	26
82 – Processos.	0	14	10	14	28
83 – Resultados orientados para os cidadãos/clientes.	0	5	12	28	21
84 – Resultados relativos às pessoas.	0	7	19	12	28
85 – Impacto na sociedade.	6	12	11	9	28
86 – Resultados do desempenho – chave.	0	6	21	24	15

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Relatórios e Planos de Melhoria					
87 – A equipa de autoavaliação elabora relatórios anuais e apresenta-os à comunidade através do conselho geral e conselho pedagógico.	0	0	22	38	6
88 – A equipa de autoavaliação acompanha a implementação dos planos de melhoria, as ações e os resultados dos mesmos.	0	0	20	46	0
89 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho pedagógico e departamentos.	0	0	17	49	0
90 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos.	2	6	20	32	6
91 – Os relatórios e planos de melhoria são analisados pela direção, pelo conselho geral, conselho pedagógico e departamentos	2	6	20	36	2
92 – As estruturas pedagógicas aceitam, implementam e fazem implementar os planos de melhoria.	2	7	11	33	13
93 – As estruturas pedagógicas aceitam, mas nem sempre implementam ou fazem implementar os planos de melhoria.	29	9	13	0	15
94 – O conselho pedagógico e departamentos estão sensibilizados para a implementação dos planos porque participam neles.	4	6	20	36	0
95 – O conselho geral ouve e aceita os planos de uma forma pouco participativa.	3	5	25	14	19

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Aspetos em que a organização melhorou com a autoavaliação					
96 – Levou à implementação do contrato de autonomia.	0	0	20	32	14
97 – Melhoraram os resultados escolares.	0	10	26	30	0
98 – Melhoraram as práticas de autorregulação das avaliações.	6	12	24	24	0
99 – Melhoraram as avaliações dos grupos/turma tendo em conta a sua tipologia.	8	14	17	18	9
100 – Melhoraram o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade das aprendizagens.	0	5	22	39	0
101 – Melhoraram a estrutura das diferentes unidades educativas.	2	6	20	23	15
102 – Melhoraram a sequencialidade e articulação das aprendizagens.	9	19	18	17	3

PROGRAMA EDUCAÇÃO 2015

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015					
103 – As Metas 2015 foram definidas apenas pela direção.	0	7	15	9	35
104 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico.	4	9	13	5	35
105 – As Metas 2015 foram definidas pela direção após audição do conselho pedagógico e conselho geral.	9	14	5	3	35
106 – As Metas 2015 foram definidas através das metas internas do contrato de autonomia.	0	0	18	21	27
107 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o tipo de alunos e as questões dos cortes orçamentais.	9	13	10	16	18
108 – As Metas 2015 foram definidas tendo em conta o ponto de partida para se delinear um caminho até ao ponto de chegada definido pela tutela.	2	6	15	29	14
109 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 com a avaliação dos resultados internos.	0	0	13	18	35
110 – Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa de 2005/2006 e de todos os ajustamentos e estratégias utilizadas.	0	0	19	15	32
111 – Todos os elementos da direção estiveram implicados na definição das Metas 2015.	0	0	15	39	12

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015 – continuação					
112 - Para a definição das Metas 2015 foi feito o cruzamento dos dados da Avaliação Externa com os dados da autoavaliação.	0	0	22	18	26
113 – Os resultados apurados pela autoavaliação indicaram o caminho a seguir para atingirem as Metas 2015.	0	0	24	31	11
114 –.As Metas 2015 são operacionalizadas sempre acopladas com as metas do contrato de autonomia.	7	8	20	24	7
115 – Toda a comunidade educativa está envolvida na operacionalização das Metas.	8	11	15	21	11
116 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo Observatório de Qualidade.	19	15	16	8	8
117 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	4	7	16	31	8
118 – A avaliação da concretização das Metas 2015 é feita pela direção, conselho geral, pelo observatório de qualidade, conselho pedagógico e departamentos.	4	5	14	35	8
119 – Os encarregados de educação então envolvidos na avaliação das Metas 2015 a nível do Conselho Geral.	4	9	18	24	11
120 – Os encarregados de educação então envolvidos na operacionalização das Metas 2015 enquanto elementos do observatório que faz o apuramento dos resultados.	16	21	11	4	14

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Definição, operacionalização, monitorização e avaliação das Metas 2015 – continuação					
121 – A autarquia está envolvida na avaliação das Metas 2015 a nível do conselho geral quando é analisada a consecução das mesmas.	8	12	22	10	14
122 – A autarquia está envolvida na operacionalização e avaliação das Metas 2015 a nível do Observatório de Qualidade e Conselho de Comunidade Educativa.	17	19	9	7	14
123 – É o Observatório de Qualidade que faz a monitorização das Metas 2015.	0	8	26	18	14
124 – A monitorização das Metas 2015 é feita pela análise de dados, relatórios trimestrais e relatórios anuais.	0	0	21	32	13
125 – A monitorização das Metas 2015 é feita pelo cruzamento dos dados internos com os do Ministério através da MISI.	0	6	6	21	33
126 – A monitorização das Metas 2015 é feita através da análise dos resultados das Metas do Contrato de Autonomia.	7	7	16	20	16
127 – A monitorização é feita trimestralmente tendo um relatório final anual.	0	0	25	29	12
128 – As Metas 2015 não têm impacto na vida do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato de Autonomia.	6	9	13	38	0
129 – As Metas 2015 não têm impacto na gestão do Agrupamento porque já existiam as metas do Contrato De Autonomia.	2	5	10	41	8

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Estratégias redefinidas após a monitorização das Metas 2015					
130 – Gestão do Currículo de Inglês	6	6	22	20	12
131 – Aumento do número de aulas de apoio.	0	7	23	36	0
132 – Reorganização curricular do Português e Matemática.	8	12	17	20	9
133 – Assessorias no 1º ciclo por docentes do 2º e 3º ciclos.	0	0	29	37	0
134 – Reorganização do tempo letivo.	0	0	25	41	0
135 – Diversificação da oferta educativa, nomeadamente PIEF, PCA, CEF.	0	5	19	36	6
136 – As estratégias foram definidas pelos Departamentos e Conselho Pedagógico.	0	7	15	44	0
137 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Pedagógico e Direção.	0	12	25	25	4
138 - As estratégias foram definidas pelo Conselho Geral Conselho Pedagógico e Direção.	8	16	17	17	8

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente	Não Sei
Programa Educação 2015 vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos					
139 – Não vem melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	16	22	12	6	10
140 – Vem tornar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos mais objetivo.	13	10	16	18	9
141 – Vem ajudar a ter objetivos claros e metas bem definidas o que leva a que haja um maior diálogo entre os encarregados de educação e a escola.	11	11	19	15	10
142 – É um referencial que indica se os objetivos estipulados estão ou não a ser cumpridos.	9	8	20	21	8
143 – Vem obrigar a uma avaliação mais sistemática e criar e implementar mais planos de melhoria.	10	9	15	23	9
Contributos da Avaliação Externa e Autoavaliação na concretização das Metas 2015					
144 – A avaliação externa indica-nos os resultados e oportunidades de melhoria que internamente não eram perceptíveis.	0	8	25	33	0
145 – A avaliação externa indica-nos os pontos fracos a melhorar e os pontos fortes a valorizar.	0	0	21	45	0
146 – A autoavaliação faz a monitorização constante dos resultados escolares que permite redefinir estratégias que levem à melhoria constante.	0	0	20	46	0
147 – A autoavaliação faz o levantamento dos alunos em abandono, ou risco de abandono, e consequentemente são integrados noutras ofertas educativas mais adequadas ao aluno.	0	0	22	44	0

Obrigada pela colaboração prestada,