



AUTOAVALIAÇÃO EM ESCOLAS DO ALENTEJO

CONSTRANGIMENTOS E OPORTUNIDADES

Sónia Cristina da Silva Dias Gomes

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: *Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho*

ÉVORA, MAIO DE 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

SÓNIA CRISTINA DA SILVA DIAS GOMES

AUTOAVALIAÇÃO EM ESCOLAS DO ALENTEJO

CONSTRANGIMENTOS E OPORTUNIDADES

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA: *Professora Doutora Isabel José Botas Bruno Fialho*

ÉVORA, MAIO DE 2015



Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

*Dedico este trabalho ao Paulo e aos
nossos dois meninos, o Gil e o Joel.*

Agradecimentos

À Professora Doutora Isabel Fialho, a minha orientadora

Aos Professores Doutores que colaboraram na investigação

Aos participantes no estudo, que o tornaram possível

Ao meu marido, meus filhos e familiares mais próximos

Aos amigos Isabel Estaço, Antónia Espírito Santo e Francisco Tonim

Resumo

As escolas portuguesas têm vindo a ser confrontadas com a exigência de adoção de uma proposta reguladora que, valorizando a necessidade de se autoavaliarem, tem associada a ideia de qualidade e boas práticas na prestação do serviço educativo. Respondendo a essa exigência, manifestam necessidade de apoio na construção dos referenciais de suporte a uma autoavaliação formal. Visando responder a esta necessidade, a presente tese delinea propostas de apoio à autoavaliação na sequência da caracterização de (*boas*) práticas de autoavaliação em escolas públicas do Alentejo e da identificação de fatores facilitadores/dificultadores. Inserido no paradigma de investigação qualitativa, de natureza interpretativa, este estudo utiliza uma metodologia mista na recolha e análise dos dados, sustenta-se na explicitação de um quadro teórico resultante de uma reconfiguração dos conceitos básicos que interligam escola e avaliação e conclui da necessidade de reinventar formas de apoio às escolas para que elas ultrapassem uma *praxis* predominantemente burocrático-normativa da autoavaliação e desenvolvam modelos e práticas avaliativas potenciadoras da qualidade educacional.

Palavras-chave: Avaliação das escolas; Desenvolvimento organizacional; Qualidade; Autoavaliação; Avaliação externa.

Abstract

Portuguese schools are required to adopt a regulatory proposal which emphasizes the need of self-evaluation and implies the idea of quality and good practice in the provision of educational services. To meet this demand, schools need assistance to set up references to support a formal self-evaluation. To satisfy this need, this thesis defines guidelines to support self-evaluation following the characterization of (good) self-evaluation practices in public schools in the Alentejo and identifies facilitators / hindering factors. Within the paradigm of qualitative research, from an interpretive nature, this study adopts a mixed methodology in what concerns collecting and analyzing data, it is sustained by a theoretical framework resulting from a reconfiguration of basic concepts that connect school and evaluation and it concludes the need to find new ways to support schools to overcome a predominantly bureaucratic and normative praxis of self-evaluation and develops models and evaluation practices that can lead to educational quality.

Keywords: School evaluation; Organizational development; Quality; Self-evaluation; External evaluation.

Índice geral

Lista de siglas e acrónimos	xiii
Índice de figuras	xvi
Índice de quadros	xvii
Índice de tabelas	xviii
Índice de anexos	xxii
Índice de apêndices	xxiii
INTRODUÇÃO	1
1. Enquadramento e relevância do estudo	2
2. Questões e objetivos da investigação	5
3. Estrutura do trabalho	7
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Capítulo I: Escola. Desenvolvimento. Avaliação: na busca da melhoria da qualidade	11
1. Avaliação de escola: um enquadramento conceptual	12
2. A avaliação das organizações escolares como estratégia política	22
3. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola	26
4. Avaliação e qualidade na educação	30
5. A avaliação das escolas em Portugal	34
5.1. Enquadramento normativo	35
5.2. Avaliação externa das escolas	41
5.3. Avaliação interna/autoavaliação de escola	51
Capítulo II: Autoavaliação de escola: descoberta de rumos e construção de sentidos	59
1. <i>Rumo(s)</i> das práticas de autoavaliação nas escolas públicas portuguesas	61
2. Constrangimentos e oportunidades na construção do processo de autoavaliação de escola	68
3. <i>Boas</i> práticas de autoavaliação referenciadas pela investigação	82
4. Mecanismos de incentivo e apoio na construção de uma autoavaliação com sentido	88

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO	99
Capítulo III: Metodologia	101
1. Pressupostos metodológicos	102
2. Etapas e fases da investigação	110
3. Seleção das unidades de gestão escolares e dos participantes	114
4. Recolha de dados	118
4.1. Métodos e procedimentos	118
4.1.1. Métodos e procedimentos na primeira fase do estudo empírico	119
4.1.2. Métodos e procedimentos na segunda fase do estudo empírico	126
4.2. Instrumentos	140
4.2.1. Questionários	142
4.2.2. Guião da entrevista	147
5. Tratamento e análise dos dados	150
5.1. Tratamento e análise dos dados qualitativos	151
5.2. Tratamento e análise dos dados quantitativos	154
6. O campo de estudo e os participantes	156
6.1. Caracterização das unidades de gestão escolar e dos participantes da primeira fase do estudo empírico	156
6.2. Caracterização das unidades de gestão escolar e dos participantes da segunda fase do estudo empírico	160
Capítulo IV: Apresentação e discussão dos resultados	165
1. Retratos de práticas de autoavaliação em escolas do Alentejo	167
1.1. Retrato das práticas de autoavaliação anteriores à avaliação externa	167
1.1.1. A tipologia das práticas implementadas	167
1.1.2. A origem dos processos	172
1.1.3. As dinâmicas assumidas	178
1.1.3.1. Os princípios orientadores	178
1.1.3.2. Os dinamizadores	181
1.1.3.3. A recolha de dados	188
1.1.3.4. O conhecimento produzido	190
1.1.3.5. A divulgação dos resultados	196
1.1.3.6. As ações de melhoria	199
1.1.4. As mudanças/melhorias registadas	203

1.2. <i>Retrato</i> das práticas de autoavaliação após a avaliação externa	205
1.2.1. A tipologia das práticas implementadas	206
1.2.2. A origem dos processos	210
1.2.3. As dinâmicas assumidas	216
1.2.3.1. Os princípios orientadores	216
1.2.3.2. Os dinamizadores	220
1.2.3.3. A recolha de dados	223
1.2.3.4. O conhecimento produzido	225
1.2.3.5. A divulgação dos resultados	230
1.2.3.6. As ações de melhoria	235
1.2.4. As mudanças/melhorias registadas	245
2. Similitudes e diferenças entre <i>retratos</i> : os efeitos da avaliação externa das escolas	248
3. <i>Rumos</i> percorridos na construção de processos de autoavaliação de escola	261
3.1. A tipologia das práticas implementadas	261
3.2. A origem dos processos	264
3.3. As dinâmicas assumidas	271
3.3.1. Os princípios orientadores	271
3.3.2. Os dinamizadores	275
3.3.3. A recolha de dados	285
3.3.4. O conhecimento produzido	288
3.3.5. A divulgação dos resultados	292
3.3.6. As ações de melhoria	297
3.4. As mudanças/melhorias registadas	300
4. As <i>boas</i> práticas de autoavaliação elencadas pelos atores organizacionais	304
5. Perspetivas e contributos das comunidades educativas para o desenvolvimento da autoavaliação	313
6. Constrangimentos e oportunidades ao desenvolvimento da autoavaliação	322
Capítulo V: Conclusões	343
REFERÊNCIAS	363
Referências bibliográficas	365
Referências legislativas	390
ANEXOS E APÊNDICES	CD-ROM no interior da contracapa

Lista de siglas e acrónimos

AA	Autoavaliação
AAAF	Atividades de animação e apoio à família
ADD	Avaliação do desempenho docente
AEC	Atividades de enriquecimento curricular
AEE	Avaliação externa das escolas
AEEP	Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
AI	Avaliação interna
ANESPO	Associação Nacional das Escolas Profissionais
APM	Associação de professores de matemática
APPOR	Associação dos Psicólogos Portugueses
ApresAEE	Documento de apresentação da UGE no programa da avaliação externa das escolas
ARQME	Autoavaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação
AtaCG	Ata de reunião do Conselho Geral
AtaEAA	Ata de reunião da equipa de autoavaliação da UGE
AVES	Programa de avaliação das escolas do ensino secundário
CAEE	Contraditório da escola no âmbito da avaliação externa das escolas
CAF	Estrutura comum de avaliação
CEF	Cursos de educação e formação de jovens
CESNOVA	Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa
CG	Conselho Geral
CIEd	Centro de investigação em educação – Universidade do Minho
CIEP	Centro de investigação em educação e psicologia - Universidade de Évora
CIPP	Modelo de avaliação curricular de Daniel Stufflebeam
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro Novas Oportunidades
CP	Cursos profissionais
DAPP	Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento
DC	Diário de campo
DGAEP	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público

DGIDC	Direção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular
E1	Entrevista realizada ao diretor da UGE
E2	Entrevista realizada a docente(s) da equipa de autoavaliação da UGE
E3	Entrevista realizada a encarregado(s) de educação da equipa de autoavaliação da UGE
EAA	Equipa de autoavaliação
EAI	Equipa de avaliação interna
EB	Ensino básico regular
ECD	Estatuto da carreira docente dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário
EFQM	Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade
ES	Ensino secundário regular
ESCXEL	Rede de escolas de excelência
ESSE	<i>Effective school self-evaluation</i>
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
GTAA	Grupo de trabalho para a autoavaliação das escolas
IDS	Índice de desenvolvimento social
IGE	Inspeção-Geral da Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e da Ciência
IIE	Instituto da Inovação Educacional
IIFA	Instituto de Investigação e Formação Avançada
INA	Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas
INCM	Imprensa Nacional – Casa da Moeda
ISO	Organização Internacional de Normalização
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OFSTED	<i>Office for Standards in Education & Institute of Education University of London</i>
PAA	Plano anual de atividades
PAIE	Programa da avaliação integrada das escolas
PAR	Projeto de avaliação em rede
PC	Projeto curricular

PE	Projeto educativo
PEPT	Programa educação para todos
PIEF	Programa integrado de educação e formação
Prisma	PRomocão e Inovação eScolar na Maia
ProjAA	Projeto ou plano de ação da autoavaliação
Q1	Questionário aplicado aos diretores das UGE
Q2	Questionário aplicado aos membros da comunidade educativa que desenvolvem as práticas de autoavaliação da UGE
QUAL	Empresa de formação e serviços em gestão da qualidade
QUALIS	Projeto qualidade e sucesso educativo
RAA	Relatório de autoavaliação
RAEE	Relatório de escola no âmbito da avaliação externa das escolas
RBE	Rede de bibliotecas escolares
RegEAA	Regimento da equipa de autoavaliação da UGE
RI	Regulamento interno
SASE	Serviço de ação social escolar
SEQuALS	<i>Supporting the Evaluation of Quality and the Learning of Schools</i>
SICI	Conferência Permanente das Inspeções de Educação
SWOT	Análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças
UGE	Unidade(s) de gestão escolar(es)
UMAI	Unidade de missão para a avaliação interna
Web	<i>World Wide Web</i>

Índice de figuras

Figura 1 - Distribuição temporal da aplicação dos métodos utilizados na recolha de dados.....	118
Figura 2 - Ano letivo em que tiveram início os processos de autoavaliação das UGE	173
Figura 3 - Número de anos que decorreram entre o ano letivo em que tiveram início os processos formais de autoavaliação e o ano letivo de participação na AEE	175

Índice de quadros

Quadro 1 - Perspetivas de avaliação	21
Quadro 2 - Situações relevantes para as diferentes estratégias de investigação	106
Quadro 3 - Documentos analisados na segunda fase do estudo empírico, relativamente a cada uma das UGE	129
Quadro 4 - Calendarização e duração das entrevistas realizadas e respetivos participantes	137
Quadro 5 - Matriz do questionário dirigido aos diretores das UGE (Q1)	143
Quadro 6 - Matriz do questionário dirigido aos membros da comunidade educativa que desenvolviam as práticas de autoavaliação das UGE (Q2)	146
Quadro 7 - Objetivos específicos de cada um dos blocos da entrevista	148
Quadro 8 - Sistema de categorias para a análise de conteúdo	153
Quadro 9 - Critérios de análise do consenso dos inquiridos	155
Quadro 10 - Razões que contribuíram para que nas UGE existissem ou não práticas formais de autoavaliação, antes da AEE e no ano 2010/2011	250
Quadro 11 - Principais objetivos que orientavam as práticas de autoavaliação das UGE, antes da AEE e no ano 2010/2011	251
Quadro 12 - Modelos de autoavaliação adotados pelas UGE e principais áreas avaliadas, antes da AEE e no ano 2010/2011	252
Quadro 13 - Principais métodos e procedimentos utilizados na recolha e dados e na divulgação de resultados pelas UGE, antes da AEE e no ano 2010/2011	255
Quadro 14 - Acontecimentos e ações a destacar nas UGE1 e UGE3	266
Quadro 15 - Acontecimentos e ações a destacar nas UGE26 e UGE43	267
Quadro 16 - Quadros de referência (aplicados) dos modelos de autoavaliação das UGE	290

Índice de tabelas

Tabela 1 - Distribuição, por ano letivo, dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas avaliadas no âmbito da AEE, a cargo da IGE, desde 2006/2007 a 2009/2010	115
Tabela 2 - Calendarização da aplicação dos questionários (estudo-piloto) por UGE e identificação dos respondentes (n.º e função desempenhada) ...	124
Tabela 3 - Caracterização das UGE estudadas na primeira fase do estudo empírico	157
Tabela 4 - Caracterização dos respondentes ao questionário Q2	159
Tabela 5 - Caracterização das UGE analisadas na segunda fase do estudo empírico	161
Tabela 6 - Distribuição dos entrevistados, por UGE, de acordo com a função desempenhada na organização	163
Tabela 7 - Caracterização dos entrevistados	164
Tabela 8 - Número de UGE que possuíam ou não processo de autoavaliação	168
Tabela 9 - Caracterização dos processos de autoavaliação das UGE	170
Tabela 10 - Principais objetivos que orientavam as práticas de autoavaliação das UGE	179
Tabela 11 - Modelos de autoavaliação utilizados pelas UGE	180
Tabela 12 - Constituição das equipas de autoavaliação das UGE	184
Tabela 13 - Representantes da comunidade educativa presentes nas equipas de autoavaliação	185
Tabela 14 - Órgãos/estruturas que desenvolviam práticas de autoavaliação nas UGE	187
Tabela 15 - Métodos utilizados na recolha de dados pelas UGE	189
Tabela 16 - Métodos/instrumentos utilizados e participantes na recolha de dados nas UGE	189
Tabela 17 - Áreas avaliadas pelas UGE	191
Tabela 18 - Conhecimento produzido pela autoavaliação nas UGE	194
Tabela 19 - Procedimentos utilizados, pelas UGE, na divulgação dos resultados da autoavaliação	197
Tabela 20 - Emissão de recomendações/ sugestões de melhoria e definição/ implementação de planos e ações de melhoria nas UGE	200

Tabela 21 - Tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE de acordo com a percepção dos diretores (respondentes ao Q1)	206
Tabela 22 - Tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE de acordo com a percepção dos responsáveis pela autoavaliação (respondentes ao Q2)	206
Tabela 23 - Concordância entre as percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 da mesma organização sobre o tipo de práticas de autoavaliação assumidas na UGE	208
Tabela 24 - Percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 sobre o tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE em análise	209
Tabela 25 - Razões que, na opinião dos diretores, contribuíram para a adoção de práticas <i>formais</i> de autoavaliação nas UGE	210
Tabela 26 - Razões que contribuíram para a adoção de práticas <i>formais</i> de autoavaliação, segundo os responsáveis pela autoavaliação	211
Tabela 27 - Razões que, na opinião dos respondentes aos Q1 e Q2, contribuíram para a adoção de práticas <i>formais</i> de autoavaliação nas UGE	211
Tabela 28 - Ordenação das razões que contribuíram para a adoção de práticas <i>formais</i> de autoavaliação nas UGE	214
Tabela 29 - Razões que contribuíram para que as UGE não adotassem práticas <i>formais</i> de autoavaliação	215
Tabela 30 - Principais objetivos que, na opinião dos diretores, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE	217
Tabela 31 - Principais objetivos que, na opinião dos responsáveis pela autoavaliação, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE	217
Tabela 32 - Principais objetivos que, na opinião dos respondentes ao Q1 e Q2, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE	218
Tabela 33 - Modelos de autoavaliação utilizados pelas UGE	219
Tabela 34 - Órgãos/estruturas que desenvolviam as práticas formais de autoavaliação	220
Tabela 35 - Constituição das equipas de autoavaliação das UGE	222
Tabela 36 - Número de elementos das equipas de autoavaliação das UGE	223
Tabela 37 - Métodos/instrumentos utilizados e participantes na recolha de dados nas UGE	224

Tabela 38 - Áreas avaliadas pelas UGE	226
Tabela 39 - Procedimentos utilizados, pelas UGE, na divulgação dos resultados da autoavaliação	231
Tabela 40 - Elementos das comunidades educativas que participaram na análise e no debate dos resultados da autoavaliação	233
Tabela 41 - Definição e implementação de planos e ações de melhoria nas UGE, segundo a percepção dos diretores	236
Tabela 42 - Definição e implementação de planos e ações de melhoria nas UGE, segundo a percepção dos respondentes ao Q2	237
Tabela 43 - Concordância entre as percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 da mesma organização sobre a definição e a implementação de planos e ações de melhoria na UGE	238
Tabela 44 - Percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 sobre a definição e a implementação de planos e ações de melhoria na UGE	240
Tabela 45 - Razões que contribuíram para que o conhecimento <i>produzido</i> pela autoavaliação não tenha desencadeado ações de melhoria	242
Tabela 46 - Ações de melhoria desencadeadas pelo conhecimento <i>produzido</i> pela autoavaliação nas UGE, na perspectiva dos respondentes ao Q1, dos respondentes ao Q2 e de ambos	244
Tabela 47 - Contributos da autoavaliação para mudanças/melhorias nas UGE	246
Tabela 48 - Número de UGE que possuíam ou não processo ou práticas formais de autoavaliação, antes da AEE e no ano 2010/2011	249
Tabela 49 - Número de UGE que possuíam equipa de autoavaliação e que contavam com a colaboração de um perito externo/ amigo crítico, antes da AEE e no ano 2010/2011	254
Tabela 50 - Número de UGE que definiram e implementaram planos e ações de melhoria, antes da AEE e no ano 2010/2011	256
Tabela 51 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre a existência ou não de boas práticas formais de autoavaliação nas suas escolas	305
Tabela 52 - Boas práticas formais de autoavaliação destacadas pelos respondentes ao questionário Q2	306
Tabela 53 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre a crença das comunidades educativas nas potencialidades da autoavaliação	318

Tabela 54 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre o contributo da autoavaliação para a melhoria dos aspetos listados	319
Tabela 55 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre a preparação da comunidade educativa para a implementação da autoavaliação	320
Tabela 56 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm condicionado a construção e a operacionalização de processos de autoavaliação consistentes	325
Tabela 56 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm condicionado a construção e a operacionalização de processos de autoavaliação consistentes (continuação)	326
Tabela 57 - Percepções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm facilitado a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria	334

Índice de anexos

- Anexo I: Comprovativo do registo da investigação no sistema *Monitorização de inquéritos em meio escolar*, com a solicitação de autorização de aplicação dos questionários
- Anexo II: Comprovativo da aprovação do pedido de autorização de aplicação dos questionários pela diretora de Serviços de Inovação Educativa da DGIDC
- Anexo III: Comprovativo do registo da investigação no sistema *Monitorização de inquéritos em meio escolar*, com a solicitação de autorização de realização das entrevistas semiestruturadas
- Anexo IV: Comprovativo da aprovação do pedido de autorização de realização das entrevistas semiestruturadas pela diretora de Serviços de Inovação Educativa da DGIDC

Índice de apêndices

- Apêndice I: Questionário aos diretores das UGE (Q1)
- Apêndice II: Questionário aos membros da comunidade educativa que desenvolviam as práticas de autoavaliação da UGE (Q2)
- Apêndice III: Declaração de participação no estudo-piloto
- Apêndice IV: Autorização para aplicação de questionários na UGE (estudo-piloto)
- Apêndice V: Mensagem enviada por correio eletrónico aos diretores das UGE para apresentar o estudo e solicitar colaboração, através do preenchimento do questionário Q1 e do reencaminhamento de uma mensagem aos membros da comunidade educativa que desenvolviam as práticas de autoavaliação
- Apêndice VI: Mensagem enviada por correio eletrónico aos diretores das UGE para reencaminhar aos membros da comunidade educativa que desenvolviam as práticas de autoavaliação, a qual apresenta o estudo e apela à colaboração, através do preenchimento do questionário Q2
- Apêndice VII: Número de respondentes, por UGE, aos questionários Q1 e Q2
- Apêndice VIII: Autorização para realização de estudo na UGE
- Apêndice IX: Diário de campo
- Apêndice X: Guião da entrevista semiestruturada
- Apêndice XI: Declaração de participação no estudo e autorização para gravação e transcrição de entrevista
- Apêndice XII: Entrevistas transcritas
- Apêndice XIII: Dados recolhidos para caracterização das UGE seleccionadas para o estudo de levantamento (primeira fase do estudo empírico)
- Apêndice XIV: Grelhas de análise (segundo o sistema de categorias definido) aos relatórios e contraditórios, produzidos no âmbito do programa de AEE, das 39 UGE estudadas na primeira fase do estudo empírico
- Apêndice XV: Grelhas de análise (segundo o sistema de categorias definido) às respostas à questão 4.1 do grupo II do questionário Q2
- Apêndice XVI: Grelhas de análise (segundo o sistema de categorias definido) aos documentos reunidos na investigação sobre as UGE estudadas mais aprofundadamente na segunda fase do estudo empírico

INTRODUÇÃO

Avaliação, (...) processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação.

(Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p. 58)

A presente tese dá enfoque e desenvolve a temática da avaliação das organizações escolares, uma temática que tem vindo a ganhar um interesse e centralidade crescentes, quer pela importância dos seus resultados na implementação de processos de melhoria, quer por poder proporcionar informações às entidades externas com responsabilidades assumidas na avaliação. Procurou, através da análise interpretativa de práticas de autoavaliação levadas a cabo em escolas do Alentejo – análise apoiada num quadro teórico conceptual e em procedimentos metodológicos rigorosos –, produzir um conhecimento válido sobre dispositivos de autoavaliação utilizados em estabelecimentos de ensino em Portugal bem como reinventar formas de apoio que enformem práticas de avaliação produtoras de melhorias organizacionais e educativas.

Nesta introdução, começamos por apresentar e enquadrar o estudo, justificando a sua relevância e a sua pertinência para o campo científico da avaliação das organizações escolares; prosseguimos com a descrição das questões de investigação e respetivos objetivos, evidenciando a importância da análise efetuada; e, por último, explicitamos o modo como o presente relatório se encontra organizado.

1. Enquadramento e relevância do estudo

Nos últimos anos, os sistemas educativos europeus foram sofrendo transformações resultantes de dois movimentos, aparentemente contraditórios, que, em simultâneo, fizeram da escola e da educação um instrumento de valorização nacional face aos mecanismos de globalização e revalorizaram o local enquanto instância definidora de políticas educativas e como nível prioritário de administração. Atualmente vive-se num contexto de mudança, em que a escola é encarada como a única responsável pela qualidade educativa que oferece e com potencial para compensar as assimetrias socioculturais, acreditando-se que a maioria dos problemas que se vivem nas escolas tem de ser trabalhados, por esta, localmente.

Neste sentido, assistiu-se, em Portugal, à redefinição do papel do Estado, o qual reconfigurou as suas funções e responsabilidades no que concerne à gestão das organizações escolares. Face à falência das políticas educativas centralizadas afirmou-se um movimento que investiu nas potencialidades da *territorialização das políticas educativas*, passando o papel do Estado de um controlo direto, *a priori*, sobre os processos para um controlo remoto, *a posteriori*, sobre os resultados (Barroso, 2005). Neste contexto, a avaliação das escolas assumiu um papel preponderante. Entendida não só como um exercício fundamental para dar passos mais seguros na construção da autonomia, mas também como uma estratégia a privilegiar para o aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizativo e uma forma de regulação política, fundamental para a gestão e melhoria da qualidade das escolas, a avaliação tornou-se, assim, um desiderato do Estado para responder aos problemas da globalização.

São, portanto, as novas orientações da política e das práticas educativas, com base nos pressupostos da eficiência e da eficácia, que visam instituir uma verdadeira cultura de avaliação nas escolas, a qual exige a implementação de práticas reflexivas e de questionamento contínuos sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria dos métodos, processos e técnicas de educação. É, em suma, neste contexto, que a avaliação das escolas – e, em particular, a autoavaliação – surge como uma necessidade emergente, um instrumento de regulação pública e como a expressão de referenciais de conhecimento que induzem a reconfiguração e a mudança das políticas públicas do Estado para a educação, traduzidas em novas modalidades de decisão e de ação nas escolas, associadas à ideia de qualidade e de boas práticas na prestação de um serviço público.

Com o propósito de incentivar e instituir a já referida cultura de avaliação nas escolas – para que estas organizações (e as comunidades que estas servem) possam usufruir, em pleno,

de todas as vantagens que advêm do processo –, têm sido publicados normativos e implementados programas de avaliação (por iniciativa de particulares ou de entidades estatais) que destacam as potencialidades da autoavaliação, considerando-a a chave para a melhoria da qualidade em educação. Embora se reconheça que ambas as modalidades de avaliação das escolas (interna e externa) contribuem para o desenvolvimento organizacional e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados, são vários os autores (e.g., Azevedo, 2007a; Bolívar, 2003; Coelho et al., 2008; Dias, 2005; Gonçalves, 2009; Machado, 2001; Monteiro, 2009; Nunes, 2008; Silva, 2007; Tavares, 2006) que evidenciam o papel da autoavaliação neste processo, devendo o *olhar externo* complementar o *interno*, meta-avaliando e emitindo *feedbacks* sobre os procedimentos internos.

Todavia, são vários os estudos que, ao retratar e tornar inteligível o que acontece em contexto real, deixam transparecer resistências e obstáculos aos programas de avaliação (Monteiro, 2009; Tavares, 2006) que têm vindo a dificultar o desenvolvimento de práticas estruturadas, consistentes e sistemáticas de autoavaliação nas escolas (Azevedo, 2007a; Costa, 2007; IGE, 2007, 2009a, 2010b; Nunes, 2008). Como, aliás, foi constatado, recentemente, num relatório da OCDE, “although the importance of school self-evaluation has been recognised as a policy imperative over at least the last decade, its penetration across the school system remains at an early stage of development” (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012, p.11). A maioria das escolas tende a sobreviver independentemente do seu êxito, sem ter uma postura crítica acerca dos seus percursos, objetivos e metas (Santos Guerra, 2002a) e a desenvolver procedimentos informais de carácter avaliativo, sem que tal constitua uma explicitação e formulação adequada e coerente de autoavaliação.

Na sequência dos resultados destes estudos – e sendo inquestionável a importância da autoavaliação no progresso organizacional –, ressalta a necessidade de intervir, com urgência, no sentido de colmatar as debilidades das práticas de avaliação, que, para além de condicionarem o desenvolvimento sustentado das escolas, limitam o alcance dos modelos utilizados pelos programas de avaliação externa. Correntes de investigação atuais apontam para a importância de incentivar e apoiar, técnica e cientificamente, as organizações escolares nas suas práticas de autoavaliação (e.g., CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007, 2009a, 2010b) na tentativa de transformar as fases informais e tácitas de avaliação em referenciais de conhecimento, que sirvam para uma avaliação formal.

Nesta conformidade, o estudo que apresentamos neste relatório pretendeu responder a esta necessidade e, portanto, a sua pertinência e relevância são evidentes assim como a sua

oportunidade científica (enquanto produção de conhecimento) e prática (enquanto proposta de *modus faciendi* flexível e adaptável aos diversos contextos).

Apesar de atualmente existirem vários estudos – teóricos e empíricos – sobre esta temática, considerámos pertinente e útil para a comunidade científica, olhar e perceber a forma como os professores encaram, planificam, desenvolvem e utilizam a informação produzida por este instrumento estratégico (a autoavaliação institucional que, desde 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002¹, está regulamentada e institucionalmente referenciada como um elemento ao serviço do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos) para: (i) identificar algumas das práticas de avaliação interna em escolas públicas portuguesas; (ii) desocultar se essas práticas são consistentes, sistemáticas e indutoras de planos de melhoria; (iii) descobrir mecanismos que promovem (ou poderão promover) essas mesmas práticas; e, assim, (iv) dar um contributo significativo que impulse o reequacionamento das modalidades de intervenção nas escolas, apontando caminhos que permitam, de uma forma mais alicerçada, otimizar o funcionamento do nosso sistema educativo.

¹ Lei que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

2. Questões e objetivos da investigação

Situada no campo da avaliação das escolas – e tendo optado pela autoavaliação como objeto de estudo, construído com base num olhar teórico específico –, com o presente estudo, propusemo-nos *conhecer práticas de autoavaliação institucional, compreender os fatores que facilitam e dificultam a assunção de práticas de autoavaliação sistematizadas nas escolas e, com base neles, delinear propostas de apoio à autoavaliação.*

Desta forma, e pretendendo dar um contributo para a construção de “uma avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007a, p.70), iniciámos o processo heurístico com a construção de uma problemática – aqui entendida como uma interrogação sistemática da realidade, partindo de um corpo articulado de teorias e conceitos –, ancorada numa interpelação que categorizámos como radial e primordial no sentido em que buscámos a raiz primeira do problema a investigar, a saber:

As escolas assumem práticas de autoavaliação sistematizadas? Estão preparadas para implementá-las? Reconhecem-lhes potencialidades para a melhoria da qualidade?

Desta problemática decorreu a formulação de duas questões orientadoras:

- Que fatores condicionam/facilitam a autoavaliação nas escolas do Alentejo?
- Que mecanismos de apoio poderiam contribuir para incentivar e apoiar as escolas nas práticas de autoavaliação?,

as quais foram a matriz organizadora do questionamento permanente da realidade em estudo, transformando-a, desta forma, em objeto de investigação.

Decorrente dos nossos objetivos gerais e com o propósito de clarificar a nossa orientação teórica e explicitar o quadro conceptual da investigação, optámos por eleger o conjunto de objetivos específicos que passamos a explicitar:

- (i) caraterizar práticas de autoavaliação de escola;
- (ii) identificar *boas* práticas de autoavaliação nas escolas;
- (iii) identificar, descrever e analisar os constrangimentos que impedem as escolas de assumirem práticas de autoavaliação sistematizadas;

(iv) identificar, descrever e analisar os fatores que facilitam o trabalho das escolas na implementação de práticas de autoavaliação sistematizadas;

(v) elaborar propostas de apoio à autoavaliação das escolas.

Estes objetivos são, nesta conformidade, portadores dos elementos constitutivos do modelo de análise, o qual, em confronto com os dados observáveis, os dispositivos metodológicos utilizados e as exigências epistemológicas, nos permitiu evidenciar os contributos para o conhecimento das práticas de autoavaliação em escolas portuguesas da região Alentejo.

3. Estrutura do trabalho

Autoavaliação em escolas no Alentejo: constrangimentos e oportunidades, enquanto relatório da investigação que levámos a cabo, está estruturalmente dividido em cinco capítulos, para além desta introdução, da lista de referências bibliográficas e de um conjunto de anexos e apêndices. Engloba duas partes fundamentais, uma de cariz teórico-conceitual, a *parte I*, que se desenvolve em dois capítulos e outra, empírica, a *parte II*, que é constituída por três capítulos.

A presente **introdução** dá a conhecer a problemática em estudo; expõe as razões que justificam a sua importância e a sua pertinência; e apresenta a organização adotada na redação deste relatório, explicitando, sumariamente, o que consta em cada um dos seus capítulos.

A parte I – o *enquadramento teórico* – é constituída pelos capítulos I e II, que edificam um quadro de análise teórico crítico, interpretativo e fundamentado, fruto de uma revisão aprofundada da bibliografia consultada.

O **capítulo I – Escola. Desenvolvimento. Avaliação: na busca da melhoria da qualidade** – faz uma abordagem teórica em torno da problemática da avaliação das organizações escolares, situando-a e delimitando-a num espaço e num tempo concretos, com o objetivo fundamental de elucidar os seus princípios fundamentais e avaliar – de forma holística, mas concomitantemente filtrada para o interesse desta investigação – a sua importância na escola e na sociedade atuais. Apresentamos, inicialmente, um enquadramento conceptual da avaliação das escolas, clarificando e contextualizando conceitos e evidenciando relações na tentativa de justificar a seleção das palavras-chave da investigação efetuada. De seguida, procedemos à explicitação da pertinência da avaliação enquanto estratégia política na promoção do desenvolvimento organizacional necessário à melhoria da qualidade do serviço educativo e, conseqüentemente, da educação. E terminamos com um enquadramento diacrónico e espacial da avaliação das escolas portuguesas, escudado numa perspetiva normativa e crítica, a partir do qual lhe damos um sentido epistemologicamente válido e encontramos continuidades e descontinuidades nos programas de avaliação.

No **capítulo II – Autoavaliação de escola: descoberta de rumos e construção de sentidos** –, à luz da bibliografia consultada, clarificamos e enquadrámos as práticas de autoavaliação adotadas nas escolas públicas portuguesas, procurando dar sentido a uma análise detalhada da

realidade educativa. Olhamos e apresentamos a *praxis* de diversas organizações-escolas no sentido de identificar caminhos percorridos, constrangimentos e oportunidades assim como *boas* práticas e mecanismos de incentivo e apoio às práticas de autoavaliação das escolas.

A parte II – o *estudo empírico* – inclui os capítulos III, IV e V. Tem início com o **capítulo III - Metodologia**, no qual apresentamos e discutimos a orientação metodológica da investigação (de natureza, predominantemente, qualitativa e interpretativa) bem como a opção por um *design* que combina um estudo de levantamento e um estudo do tipo estudo de caso. Atendendo às opções tomadas, enunciamos as etapas e as fases da investigação, os critérios de seleção das unidades de gestão escolares (UGE) e dos atores participantes no estudo assim como os métodos e procedimentos adotados, quer na recolha de dados, quer no seu tratamento e na sua análise. Por último, apresentamos caracterizações sumárias das escolas e dos participantes que deram o *rosto* pela investigação e permitiram a sua realização.

No **capítulo IV – Apresentação e discussão dos resultados** – apresentamos os dados recolhidos durante o trabalho de campo e as leituras que efetuámos dos mesmos, à luz da bibliografia de referência consultada, com o propósito de conhecer e caracterizar práticas de autoavaliação de escolas, evidenciando o efeito da AEE; de reconstruir os caminhos percorridos, contextualizando as opções tomadas e explicitando as razões que as impulsionaram; e de identificar *boas* práticas, constrangimentos e oportunidades ao seu desenvolvimento. Foi nossa intenção dar configuração e racionalidade às práticas de avaliação institucional assumidas dentro de cada organização-escola em análise e perceber quais as lógicas de ação que lhe estão consignadas; quais os atores em enfoque e a forma como se articulam entre si; e, sobretudo, quais os seus contributos nas mudanças e melhorias verificadas.

No **capítulo V – Conclusões** –, começamos por efetuar um conjunto de reflexões sobre os principais resultados obtidos, cruzando-os e relacionando-os com a teoria para dar resposta aos objetivos da investigação. Prosseguimos com a explicitação de algumas limitações da própria investigação e terminamos com a indicação de algumas linhas de investigação subsequentes, relativas à temática em estudo, que poderão indicar novos caminhos para outras discussões e iluminar a realidade sobre a avaliação das escolas.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I:

Escola. Desenvolvimento. Avaliação: na busca da melhoria da qualidade

El valor de la evaluación (...) encuentra su más amplio sentido como herramienta al servicio de la *calidad educativa*.

(García & Migueláñez, 2010, p.173)

A ordem dos termos no título deste capítulo pretende realçar o papel central que a avaliação assume na promoção do desenvolvimento organizacional da escola e, conforme evidenciamos na epígrafe deste capítulo, na *melhoria da qualidade educativa*.

No sentido de mostrarmos este entendimento, ao longo do presente capítulo, refletimos sobre um conjunto de questões, pertinentes e atuais, relativas à avaliação, mais propriamente à avaliação das escolas. Começamos por apresentar um enquadramento conceptual para a temática da avaliação (das escolas); prosseguimos com reflexões sobre as razões que determinam a crescente preocupação com a avaliação das escolas, desocultando alguns aspetos associados à emergência da avaliação de escola e às suas potencialidades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento organizacional e da melhoria da qualidade; e, para finalizar, focamos a situação das escolas portuguesas no sentido de melhor compreender o *modus operandi* dos atores organizacionais, efetuando caracterizações sumárias quer ao nível do enquadramento legal da temática da avaliação das escolas, quer ao nível do que a experiência e a investigação têm revelado no âmbito das vertentes interna e externa da avaliação das organizações escolares.

1. Avaliação de escola: um enquadramento conceptual

O conceito de avaliação não é unívoco e, conseqüentemente, de definição pouco consensual.

Iniciamos a discussão em torno da polissemia deste conceito com uma das definições mais recorrente e criticada (pela sua incompletude) na literatura: a de Stufflebeam (1997, citado por Clímaco, 2010b). Segundo este autor, a avaliação não é mais nem menos do que um “juízo sistemático do valor ou mérito de um objeto”, o que pressupõe, tal como defende Clímaco (2005, p.103), que o propósito principal da avaliação se reduz a “determinar o *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objetiva, fiável e válida”. Na conjuntura atual, a avaliação – e mais concretamente, a avaliação das organizações escolares –, será mais um “processo organizativo da informação relevante para o conhecimento de como a escola funciona enquanto sistema político, social, simbólico e educativo” (Clímaco, 2002, p.64) do que um processo judicativo, constituindo-se, no entanto, “bastante mais do que um mero instrumento de análise da realidade” (Melo, 2009, p.60). De onde, na esteira de Scheerens (2002, p.41), afigura-se-nos que avaliar em educação será mais condizente com o “ajuizar o valor de objectos educacionais a partir de uma recolha sistemática de informação com vista a apoiar a tomada de decisão e a aprendizagem”, agregando à definição do conceito uma componente metodológica e uma componente finalística da ação.

Com a mesma perspetiva ao nível das finalidades da avaliação, Outeiro (2011, p.39) afirma que “a escola (...) deve saber o que se passa com os processos que realiza: resultaram ou não, quais os que resultaram, o que se pode melhorar, como proporcionar a partilha, a discussão?” e, com esse fim – o de, com conhecimento, agir para a melhoria da qualidade do serviço que presta –, deve adotar mecanismos eficazes (do qual a avaliação é exemplo) que lhe permita obter essa informação.

Torna-se evidente que as definições apresentadas pela literatura (das quais as explicitadas anteriormente são um mero exemplo) são divergentes, o que, muito provavelmente, foi potenciado pela evolução que o próprio conceito sofreu. Segundo Guba e Lincoln (1989), o conceito de avaliação percorreu as quatro gerações seguintes:

- (i) *a geração da medida*, durante a qual avaliar era medir e, portanto, o avaliador era encarado como um técnico que, recorrendo a baterias de testes e a outros instrumentos, avaliava as escolas;

- (ii) a *geração da descrição*, na qual – sendo a medição um dos instrumentos da avaliação – se assumiu como finalidade da avaliação a descrição de resultados relativamente a objetivos pré-estabelecidos, com destaque para os pontos fortes e pontos fracos das organizações, e o avaliador era entendido como um especialista na definição desses objetivos e, sobretudo, como um narrador;
- (iii) a *geração do julgamento*, onde se reconheceu que a avaliação, além de descrever, também julga. Consequentemente, avaliar passou a implicar a emissão de juízos relativos ao mérito (entendido como qualidade intrínseca) e ao valor (entendido como qualidade contextual ou extrínseca) do objeto e o avaliador, para além de técnico e de narrador (as facetas adstritas ao cargo nas gerações anteriores), passou a assumir o papel de uma espécie de juiz, que também descrevia e aplicava instrumentos;
- (iv) a *geração da negociação*, na qual, sob a influência das teorias construtivistas, se estabeleceu que a avaliação tinha por finalidade chegar a discursos consensuais sobre o objeto de avaliação, assumindo o avaliador o papel de *orquestrador* de um processo que se previa negocial.

É perceptível que em todas as gerações, embora sejam alteradas as principais finalidades do ato de avaliar – e, conseqüentemente, as funções do avaliador –, há vestígios das fases anteriores, passando a ideia de que o conceito foi construído ao longo do tempo, por reformulações continuadas ao mesmo na esteira das mudanças paradigmáticas verificadas. *Medir, descrever, julgar e discursar sobre* são ações que, atualmente, facilmente associamos ao ato de avaliar.

Como esclarecem Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), nos dias de hoje, embora com intensidades diferentes, coexistem as quatro gerações de avaliação, mas são as práticas de avaliação enquadradas na geração da negociação que se pretendem sistematizar nas escolas, por lhes serem reconhecidas capacidades na intervenção rumo à melhoria da qualidade da educação que é desejada. Não obstante, o entendimento sobre o ato avaliativo é dependente da postura ideológica do sujeito interveniente: os conservadores continuam a considerar a avaliação como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico; os liberais vêem-na mais como um instrumento de seleção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas; e os progressistas consideram-na como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e coletivo (Fialho, 2009a).

Numa outra vertente de análise, considerando a orientação das práticas de avaliação em correlação com os seus objetivos, são vários os autores (e.g., Costa, 2007; Costa & Ventura, 2005) que identificam três **campos distintos de avaliação**, de acordo com os seus destinatários: a avaliação para o mercado, dando visibilidade à organização, numa vertente de *marketing*; a avaliação para a elaboração de um relatório, numa perspectiva técnico burocrata de cumprimento das exigências legais; ou, ainda, a avaliação para nós próprios, no sentido de efetuar uma autorreflexão que possibilite a ocorrência da melhoria e do desenvolvimento organizacional. Também o CNE (2008, 2010) aponta três **funções**, ditas nucleares, de qualquer processo de avaliação, a saber: o fornecimento de informações e de elementos à comunidade, proporcionando a emissão de juízos de valor sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino e orientando escolhas; aos agentes do poder, servindo de apoio e suporte à decisão política; e aos atores educativos, norteando a sua intervenção para a melhoria do funcionamento das escolas.

Já Nóvoa (1995) destaca a importância dos dispositivos de (auto)avaliação responderem eficazmente a quatro funções: à *operatória*, no sentido de orientar a ação e a tomada de decisões; à *permanente*, pela emissão constante de *feedbacks*; à *participativa*, estando os diversos atores associados às práticas de avaliação; e à *formativa*, a qual possibilita uma aprendizagem organizacional (coletiva).

Depreende-se daqui que toda a avaliação tem “uma **dimensão sumativa/ formativa**, que se distingue conforme os destinatários e o papel que desempenham no processo de decisão” (Clímaco, 2005, p.105). A dimensão sumativa ocorre quando interessa apenas conhecer um balanço final do processo, num ato de comunicação pública de prestação de contas, e a formativa verifica-se, sempre que, no decorrer do processo, se emitem juízos de valor com o intuito de se estabelecerem correções para a sua melhoria e a melhoria do resultado final (Alaiz et al., 2003; Clímaco, 2005; Faubert, 2009; Sanders & Davidson, 2003; Scriven, citado por Fernandes, 2005). Na perspectiva de Sanders e Davidson (2003), o *feedback* formativo deve ser transmitido regularmente através de conversas informais, reuniões de equipas, memorandos curtos ou apresentações sumárias, conquanto a avaliação sumativa exige já a redação de relatórios formais, os quais devem ser redigidos de modo a serem úteis e interessantes do ponto de vista do(s) público(s) a que se destinam. Todavia, em qualquer destas duas vertentes, o “importante [é] que a avaliação respeite critérios de pertinência, de coerência, de eficácia, de eficiência e de oportunidade” como alerta Nóvoa (1995, p.40).

Para além do público a que se destina, condicionam ainda a avaliação – e, conseqüentemente, a sua definição – as finalidades com que é realizada (Melo, 2009), as competências dos avaliadores assim como o tipo de referencial utilizado.

Na perspetiva de Marchesi (2002, p.34), “a avaliação pode ter duas **finalidades** distintas: por um lado, o controlo administrativo e a prestação de contas; por outro, a melhoria do funcionamento das escolas”. Também Faubert (2009, p.7) partilha do mesmo pensamento quando afirma que “*school evaluation serves two interlinked purposes, improvement and accountability*”. No entanto, Alaiz (2004) aponta para três finalidades, as duas que acabamos de referenciar e uma terceira relacionada com a produção de conhecimento novo. Por sua vez, Rocha (1999) faz referência a quatro grandes finalidades da avaliação da escola, introduzindo a investigação científica como tal. Desta forma, este autor defende, então, como grandes finalidades da avaliação: a informação e o diagnóstico; a melhoria (ou avaliação formativa); o controlo (no qual inclui a prestação de contas – *accountability* –, a avaliação sumativa e a comparação de instituições – *assessment*); e, por último, a investigação científica.

Tal como fazem autores como Santos Guerra (2002a) e Outeiro (2011), defendemos a avaliação da geração da negociação e, conseqüentemente, que “o fim essencial da avaliação é a melhoria” (Outeiro, 2011, p.21). Isto é, “a melhoria da prática levada a cabo nas escolas” (Santos Guerra, 2002a, p.12) ou, mais precisamente, “a melhoria dos resultados dos alunos através da melhoria das práticas escolares” como afirma Santiago (2011a, p.32).

Ancorados a esta perspetiva, afigura-se-nos que todas as práticas de avaliação da escola devem assumir como principal finalidade a tomada de decisões rumo à melhoria dos processos, do funcionamento e dos resultados das aprendizagens, num ciclo que nunca se fecha (António & Teixeira, 2007). Trata-se, assim, de assumir como propósitos “*mejorar la capacidad de la organización* (relaciones sociales entre los miembros, clima y cultura organizativa, capacidad de respuesta frente a presiones externas o demandas internas)” para, e sobretudo, “*mejorar la enseñanza y el aprendizaje* (desarrollo y competencia profesional del profesorado, eficacia de la escuela, incremento del aprendizaje de los alumnos)” (Bolívar, 2006, p.48).

A prestação de contas, assim como todas as outras finalidades apontadas, poderão orientar também os processos de avaliação institucional (sem se constituírem o fim principal), mas é importante que, tal como alertam Veloso, Abrantes e Craveiro (2011, p.72), se evite que a avaliação “tenha uma função de «policimento», contribuindo para a reprodução das etiquetas sociais”. Até porque, segundo estes autores, a avaliação, ao lhes devolver os

resultados e ao trabalhar com elas sobre eles, deve é permitir às escolas equacionar estratégias de aprendizagem. Nesta viagem, é certo que a avaliação das escolas

terá de ser sensível, simultaneamente: (i) aos objectivos próprios da escola: prossecução do seu projecto educativo; (ii) aos objectivos próprios dos pais dos alunos que a frequentam: o sucesso individual do seu educando, e (iii) aos objectivos próprios do Estado: o fomento da coesão social. (Melo, 2009, pp.65-66)

No contexto da avaliação das organizações escolares estão, igualmente, implicadas as **competências dos avaliadores**. Na verdade, a avaliação exige dos avaliadores um elevado nível de competências específicas na área. A motivação pessoal e partilhada, o conhecimento das teorias de avaliação e dos métodos e processos de avaliação, a capacidade de comunicação, a capacidade de lidar com emoções, assim como a capacidade de liderança e de gestão foram as competências apontadas como as mais comuns na declaração Syneva (2007) para um avaliador institucional. Alaiz et al. (2003) enfatizam ainda a importância da capacidade de negociação, da tolerância face à ambiguidade e da disponibilidade para a tarefa. Por sua vez, Outeiro (2011) faz, complementarmente, referência ao *saber envolver-se*, ao *saber aprender* e ao *aprender a aprender*.

Vários estudos (e.g., Quintas & Vitorino, 2010; Simões, 2010), ao retratarem o que ocorre na prática, relatam-nos que as escolas (e a administração educativa no geral) não estão dotadas de um número suficiente de recursos humanos com tais características para empreender estes processos. Como observa Azevedo (2007a), se no caso dos avaliadores externos até vão sendo requeridas habilitações e experiências de elevada exigência, as regras de nomeação dos avaliadores internos nas escolas parecem bem menos rigorosas. A experiência diz-nos que na maioria das situações não há muitas alternativas para agir de forma diferente. No entanto, não será de esquecer que alguns autores (e.g., Fialho, 2009a; Silva 2007) alertam para a relação intrínseca entre competências dos avaliadores e credibilização do processo. A este respeito, Fialho (2009a) observa o facto da competência científica e técnica das equipas de avaliadores ser um requisito fundamental para dar credibilidade ao processo de avaliação, condicionando-o.

Outro dos aspetos que mencionámos atrás como condicionantes da avaliação foi o **tipo de referencial** utilizado. No que a esta matéria diz respeito, Alaiz et al. (2003) apontam para a existência de três referentes aos quais a avaliação pode recorrer para confronto dos dados com o seu referencial e emissão de um juízo de valor – o *criterial*, o *normativo* e o *ipsativo* –, que,

por sua vez, potenciam três tipos de avaliação distintos: a *criterial*, sempre que os dados são comparados com um valor predeterminado, designado de critério (ou *standards*); a *normativa*, se os dados de cada ‘elemento’ são confrontados com os do grupo que integra (*benchmarking*); e a *ipsativa*, no caso de se recorrer à comparação com prestações do próprio avaliado (isto é, a escola) em períodos diferentes.

Na mesma linha de pensamento, também Cabaço (2011, p.22) defende que “toda [a] avaliação é um juízo de valor que pressupõe comparação” – uma vez que, segundo a autora “o processamento dos dados por si só não basta para avaliar” – e, neste entendimento, apresenta três padrões comparativos, o *meta*, o *tempo* e o *progresso*, que se assemelham bastante aos referentes apresentados por Alaiz et al. (2003) – ao *criterial*, ao *normativo* e ao *ipsativo*, respetivamente. Segundo a autora,

o padrão comparativo progresso compara o desempenho face ao estado anterior em que se encontrava, o padrão tempo compara a alternativas concorrentes e o meta compara a projectos encorajando o estabelecimento de objectivos entre os planos e a avaliação de desempenho. (Cabaço, 2011, p.22)

Importa salientar que, de acordo com Melo (2009, p.105), “num processo de avaliação podem coexistir, no mesmo referencial, componentes ipsativas, criteriosais e normativas”, havendo na prática programas exemplificativos desta opção, tal como destacamos mais à frente na caracterização efetuada à realidade portuguesa.

Por último, dada a centralidade que assumem no decurso do presente estudo, cabe-nos apresentar e caracterizar as duas **modalidades da avaliação**, a externa e a interna.

A avaliação da escola diz-se *externa* ou *interna* conforme os seus principais agentes são, respetivamente, externos à escola ou elementos (não necessariamente todos) da comunidade educativa. No entanto, no caso de estarmos perante uma avaliação interna em que o processo enfoque os próprios atores que a implementam ou a escola a que pertencem podemos ainda, e mais concretamente, falar da modalidade de autoavaliação (Alaiz et al., 2003; Scheerens, 2002, 2004).

Embora as expressões **avaliação interna e autoavaliação** sejam muitas vezes consideradas sinónimas, à semelhança de alguns autores (e.g., Palma, 2001b; Scheerens, 2002; Silvestre, 2013), não as consideramos coincidentes. Assumimos que “nem todas as

formas de avaliação interna constituem processos de autoavaliação”¹ (Palma, 2001b, p.36) e, por sua vez, que a autoavaliação é uma modalidade de avaliação interna (Scheerens, 2002; 2004). Entendemos que a avaliação será interna sempre que o seu desenvolvimento estiver à responsabilidade da escola e o processo for realizado, maioritariamente, por elementos da comunidade que é objeto de estudo e que a autoavaliação pressupõe ainda um processo “desenvolvido essencialmente sob controlo directo e imediato dos sujeitos envolvidos nos processos educativos” (Afonso, 2010a, p.16), isto é, “por avaliadores que são parte integrante da própria escola” (Melo, 2009, p.99).

Durante muito tempo a **avaliação externa** – “instrumento de hétero-análise que tem como objectivo principal tornar público o que a escola faz” (Melo, 2009, p.101) – foi encarada como uma operação de controlo, sem qualquer influência direta nas práticas de ensino e aprendizagem. Porém, nos dias de hoje – e embora ainda se constitua “um mecanismo de controlo da qualidade do sistema educativo” (Cabaço, 2011, p.8) –, há já uma tendência para que deste processo decorram recomendações – explícita ou implicitamente enunciadas – para que as escolas, se assim o entenderem, definam prioridades e planos estratégicos de melhoria. Efetivamente, e apesar do seu carácter mais pontual, o *olhar* externo é já muitas vezes considerado complementar à imagem criada pelos resultados da avaliação interna, constituindo-se um suporte e uma interpelação desta modalidade.

São vários os autores (e.g., Azevedo, 2007a; Bolívar, 2006; Correia, 2011; Curado, 2010; Declaração Syneva, 2007; Escudero Escorza, 1997; Fialho, 2009b, 2011; Leite, Rodrigues, & Fernandes, 2006; Lyytinen, 2009; Santos Guerra, 2003a; Silvestre, 2013) que defendem que as avaliações internas e externas podem e devem apoiar-se mutuamente, devem surgir integradas, dado que a melhor e mais eficaz avaliação resulta de uma relação sinérgica entre as duas modalidades. Este será, como observa Azevedo (2007a), “o modo mais coerente e eficaz de fazer avaliação institucional”, uma vez que “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (p.77).

Se “é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia-a-dia e assegura a continuidade” dos processos, também “o olhar dos outros, [aumenta] a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos” (Azevedo, 2007a, p.77), evidenciando-se vantajosa, também por isso, a utilização

¹ No esclarecimento da diferença entre avaliação interna e autoavaliação, Silvestre (2013) afirma que considera que há uma tendência para ser nos casos em que não existe uma cultura de autoavaliação instituída na organização, que se verifica a substituição das práticas de autoavaliação por práticas de avaliação interna, estas lideradas por agentes externos à comunidade.

simultânea das duas modalidades. De qualquer forma, avaliação externa e interna “são complementares na medida em que mobilizam olhares diferenciados sobre os mesmos ou diferentes aspectos da vida das escolas” (Oliveira et al., 2006) e uma suprime as limitações apresentadas pela outra (Correia, 2011). Nesta linha de pensamento, Santos Guerra (2003a, p.169) fala-nos de um processo de *co-avaliação*, isto é, na “combinação do processo de avaliação externa e interna”.

Todavia, como alerta Silva (2007, p.3), “a auto-avaliação deve ser (...) complementada com os contributos da avaliação externa e não o contrário”. A autoavaliação é o “elemento chave da avaliação institucional, já que a compreensão da realidade escolar não pode estar longe daquilo que pensam e fazem os actores educacionais” (Pacheco, 2010a, p.82) e proceder em sentido contrário seria, na perspectiva de vários autores (e.g., Eurydice, 2004; Saunders, 1999; Silva, 2007), inverter os princípios e, portanto, submeter a avaliação interna aos ditames da externa. Trata-se então de, como salienta Correia (2011, p.47), “encontrar as formas adequadas para que a autoavaliação e a avaliação externa consigam conviver saudavelmente” para que possamos usufruir das potencialidades criadas por esta sinergia estratégica.

Segundo Leite et al. (2006, p.27), “a avaliação externa poderá positivamente complementar processos de auto-avaliação”. Na verdade, “as actuais tendências (...) conferem à auto-avaliação um papel de charneira para o desenvolvimento da organização escolar, reservando para a avaliação externa uma função de suporte e de apoio às escolas e aos professores” (Quintas & Vitorino, 2010, p.2). A avaliação interna/ autoavaliação é entendida como um processo de regulação e controlo realizado com o propósito de “potenciar as capacidades de melhoria existentes na instituição e nos agentes responsáveis pelos programas de avaliação, tornando-os conscientes do seu potencial e orientando o investimento das energias para estratégias adequadas aos melhores resultados” (Clímaco, 2005, p.120).

Por outro lado, como foi constatado recentemente pela IGE (2010b, p.59), “a auto-avaliação é um ponto de partida do trabalho de avaliação externa”. A este respeito, e aprofundando um pouco mais a questão, Silva (2006, p.588) esclarece que “os dispositivos de avaliação externa só poderão dar origem a resultados visíveis se forem articulados com dispositivos robustos de reflexão interna e de auto-avaliação”. Nesta linha de pensamento, também Bolívar (2006, p.56) alerta para que “un centro escolar que no cuenta com ningún mecanismo interno para su autorrevisión, tendrá dificultades para sacar partido, en un diálogo constructivo, a cualquier informe de evaluación externa”. Na verdade, e fazendo uso de uma

das constatações patente num estudo levado a cabo pela Eurydice (2004, p.135), salientamos que

desde el punto de vista de la mejora de la calidad y la innovación, el grado de desarrollo de la evaluación interna va a determinar, sin duda alguna, los límites de la evaluación externa. Cuanto más sistemática y autónoma sea la primera, más discreta y complementaria será la segunda.

Efetivamente, as duas modalidades da avaliação assumem funções bastante distintas e talvez por isso se apele tanto à sua complementaridade. Segundo Azevedo (2007a), enquanto a avaliação externa coloca o acento na formulação de um juízo, a interna recai sobre a mudança. Seguindo a mesma linha de pensamento, também Simões (2010) defende que a função da avaliação interna será a compreensão profunda, a reflexão e a melhoria, e à externa caberá cumprir com a função de “grande plano”, aferição e meta-regulação.

Desta circunstância ressalta a importância da promoção destas duas formas de fazer avaliação, mas, como refere Correia (2011, p.47), será a **avaliação interna** – ou, mais precisamente, a autoavaliação – “a modalidade a privilegiar, dado que é a única que possibilita a melhoria da escola”. Efetivamente, como salienta Augusto Rocha (2012, p.221), “a autoavaliação é uma ferramenta robusta para detetar erros, fragilidades, corrigir trajetórias e melhorar o funcionamento da organização”, com potencialidades para desencadear mecanismos de aprendizagem organizacional. Na presença de um processo sistemático, consistente e estruturado, poderemos *olhar* a autoavaliação como um verdadeiro “ato de responsabilidade social”, “processo de melhoria da escola (...) e de desenvolvimento profissional” (Alaiz et al., 2003, p.21) e, sobretudo, “motor da transformação” (Marques, 2003, p.92).

Na esteira do pensamento de Chelimsky e Shadish (1999), Alaiz et al. (2003) defendem a existência das três **perspetivas de autoavaliação**, distintas entre si e assumidas em contextos diferentes – a perspetiva da prestação de contas, a perspetiva de produção de conhecimentos e a perspetiva do desenvolvimento –, as quais caracterizamos no Quadro 1 que a seguir apresentamos. Dão conta ainda de uma quarta perspetiva de autoavaliação – a política –, referenciada por MacBeath (1999), mas não por MacBeath e McGlynn (2002).

Quadro 1

Perspetivas de avaliação

	Perspectiva da prestação de contas (ou <i>accountability</i>)	Perspectiva de produção de conhecimentos	Perspectiva do desenvolvimento
Finalidade	Fornecer dados sobre o desempenho, a eficácia e a rentabilização do investimento	Gerar novo insights sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da escola (liderança, <i>ethos</i> , aprendizagem e ensino)	Reforçar a capacidade da escola para planear e implementar o seu processo de melhoria
Audiências	Público em geral, os pais e o poder cultural e local	Gestão da escola e professores	Professores, alunos, pais, líderes
Utilizadores	Gestão da escola	Professores, alunos, gestão da escola	Professores, alunos, pais, pessoal de apoio, gestão da escola
Relações entre avaliação interna e avaliação externa	Avaliação sumativa externa suportada pelos dados da auto-avaliação	Principalmente a avaliação de diagnóstico através da auto-avaliação	Principalmente auto-avaliação com apoio de um agente externo

Fonte: MacBeath e McGlynn (2002, citados por Alaiz et al., 2003, p.33)

Da leitura do quadro, constatamos que são as finalidades, os públicos-alvo (ou audiências) e os utilizadores que conduzem a autoavaliação e determinam o seu posicionamento face à avaliação externa. Relativamente à quarta perspetiva de autoavaliação – a política –, importa referir que esta é direcionada à comunidade educativa e aos decisores políticos, anunciando-se como capaz de produzir informações poderosíssimas para a gestão da escola, caso preceda a avaliação externa (Alaiz et al., 2003).

Qualquer processo de autoavaliação contém em si mesmo cada uma destas quatro perspetivas (Alaiz et al., 2003), sendo, quiçá, esta a razão pela qual alguns autores (e.g., Almeida, 2007; Costa, 2007) argumentam que será oportuno que toda a avaliação de escolas tenha na sua génese um exercício de autoavaliação.

Importa referir que as diferentes variantes de significado do conceito de avaliação de escolas que referimos ao longo deste subcapítulo – dependentes do ângulo e referencial de análise e, nessa conformidade, assumindo definições diversas consoante se focalizam, em particular, funções, dimensões, finalidades, referenciais, modalidades, perspetivas de avaliação – constituem o enquadramento conceptual deste estudo. Integrar as múltiplas conceções é, sobretudo, assumir a multidimensionalidade do conceito, permitindo-nos utilizá-lo como ferramenta essencial de análise das práticas de autoavaliação de escolas.

2. A avaliação das organizações escolares como estratégia política

Um olhar diacrónico sobre a educação, o ensino e a formação mostra-nos uma pluralidade de preocupações e enfoques, ancorando-se, atualmente, nas políticas educativas de modernização e de melhoria da qualidade dos sistemas educativos, condições consideradas necessárias (e mesmo suficientes) para o crescimento económico e a coesão social.

A realidade de muitos países evidencia que um dos principais obstáculos ao desenvolvimento é o baixo nível das competências e qualificações da sua população. Importando inverter a situação – pois são necessários *cidadãos excelentes para uma sociedade excelente* (Cortina, 2010) –, a educação tem sido uma constante no discurso da maioria dos governos, que priorizam a sua intervenção para o aumento da qualidade dos serviços prestados nesta área. Há, manifestamente, uma clara aposta na educação e na qualificação dos recursos humanos, perspetivando-se a construção de um espaço educacional europeu de excelência (Rufino, 2007) para dar resposta às necessidades das sociedades atuais – “sociedades do conhecimento” (Clímaco, 2005, p.11; MacBeath, Meuret, Schratz, & Jakobsen, 2005, p.160) –, que, marcadas pela globalização e pelas novas tecnologias de informação, estão em constante e rápida transformação.

Na tentativa de atingir as metas que propõe, o poder político tem adotado novas estratégias de desenvolvimento – de entre as quais se dá especial relevo à descentralização, ao reforço da autonomia e, conseqüentemente, à avaliação² das organizações escolares –, consideradas como sendo aquelas que, efetivamente, são capazes de corrigir os desvios da gestão democrática e melhorar a qualidade e eficácia das escolas.

Numa perspetiva de descentralização e de reforço da autonomia, tem-se mostrado fundamental que as escolas se adaptem (ou melhor, se adequem) às vivências e necessidades das sociedades atuais (Silvestre, 2013), aprendendo a “lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado” (Dessen & Polonia, 2007, p.25). Para tal, tornou-se premente a aposta das escolas no desenvolvimento de mecanismos de autorregulação, uma vez que se entende que estes são essenciais quer para a prestação do serviço educativo de qualidade que se reclama, quer para impulsionar o crescimento sustentável da sociedade.

² Avaliação aqui assumida na sua perspetiva política e não burocrática, uma vez que esta última constitui um mero mecanismo de verificação da conformidade relativamente ao estipulado pelas instâncias do poder, com poucas potencialidades na produção de mudanças e inovações fundamentais para garantir a qualidade.

Nesta conformidade, vive-se claramente num contexto de mudança, no qual **a escola** – “lugar central de gestão” (Cabaço, 2011, p.8) ou “a unidade crítica para a promoção da qualidade” (Clímaco, 2005, p.23) ou, ainda, “unidade básica de mudança” (Bolívar, 2006, p.49; Oliveira, 2013, p. 105; Simons, 1992, p.152) – **é encarada como a única responsável pela qualidade educativa que oferece** (Lemos & Conceição, 2002), com potencial para compensar as assimetrias socioculturais. Acredita-se que a maioria dos problemas que se vivem nas escolas tem de ser trabalhada localmente e, portanto, “impõe-se à escola e, em particular, ao seu corpo docente, que revelem a capacidade de renovação de práticas individuais e colegiais, capazes de fazer-acontecer o sucesso escolar e educativo” (Silvestre, 2013, p.250). Passou a privilegiar-se, como refere Nóvoa (1995, p.15), “um nível *meso* de compreensão e de intervenção”, sendo atribuída à escola “uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”.

Na assunção deste novo papel, está previsto (ou é desejável) que a escola adote mecanismos de autorregulação consequentes – para que a função reguladora do Estado seja de facto exercida –, defendendo-se que “a avaliação propiciará a compreensão necessária para garantir a rectificação e a mudança” (Santos Guerra, 2002, p.12) desejadas. Segundo vários autores (e.g., Sanders & Davidson, 2003; Stufflebeam, 2003) o processo avaliativo será uma base segura para a mudança e melhoria da escola enquanto instituição. Deste modo, como salienta Pinho (2011, p.27),

as novas perspectivas de avaliação das escolas enquadram-se numa resposta à actual moldura de falência de um sistema excessivamente centralizado numa sociedade que assiste ainda ao efeito da massificação do ensino e na qual emerge a outorga de maior autonomia e responsabilização à organização das escolas.

Neste contexto, a questão da avaliação das escolas tem vindo a conquistar progressiva importância no âmbito da administração educacional e da sociedade em geral, marcando os discursos políticos e legislativos atuais, que a referenciam como uma prioridade dado que é entendida como “um processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade” (Coelho et al., 2008, p.58) e, principalmente, como “a pedra de toque da e para a melhoria e a eficácia organizacionais” (Silvestre, 2013, p.310).

A avaliação das escolas passou, então, a assumir um papel preponderante – um meio para atingir um fim (Cohen & Franco, 1999; Fernández Díaz, 1997) –, por ser entendida não só como um exercício fundamental para dar passos mais seguros na construção da autonomia,

mas também como uma estratégia a privilegiar para o aperfeiçoamento pedagógico, administrativo e organizativo na construção de uma educação (e de uma escola) de qualidade. Essa centralidade da avaliação é corroborada por Simões (2010, p.55) ao afirmar que “no centro da escola e da regulação da sua acção coloca-se a auto-avaliação e as suas potencialidades de fomento da aprendizagem num sentido lato, contribuindo para desenvolver e firmar competências colectivas de trabalho cooperativo, de participação e liderança democráticas”, competências estas necessárias para “fazer-acontecer o sucesso escolar e educativo” (Silvestre, 2013, p.250). Nos dias de hoje, a avaliação organizacional – embora não seja um fim em si mesma nem seja um meio idóneo para superar todos os problemas que surgem na prestação de serviços sociais (Cohen & Franco, 1999) – constitui-se, portanto, um importante instrumento regulador da ação da escola (Melo, 2009), com potencialidades indiscutíveis no incremento de racionalidade na tomada de decisões por possibilitar a identificação de problemas, a seleção de alternativas de solução, a previsão (dentro do possível) das suas consequências e a otimização da utilização dos recursos disponíveis (Cohen & Franco, 1999).

Por tudo isto, não será abusivo afirmar que,

a avaliação de escola, sobretudo na modalidade de auto-avaliação, é um meio de aprendizagem organizativa, capaz de habilitar uma comunidade educativa a organizar os seus processos de melhoria e a mobilizar o conhecimento interno da escola necessário para responder, de modo adequado e criativo, às mudanças. (Alves & Correia, 2008, p.355)

Como refere Outeiro (2011, p.26), a autoavaliação é atualmente considerada “o melhor instrumento para se conhecer a realidade da organização” e, sobretudo, um “instrumento de excelência para a melhoria contínua da escola”, sendo já vários os estudos (e.g., Carrasqueiro, 2009; A. Rocha, 2012; Silvestre, 2013) que confirmam a sua pertinência e mais-valias organizacionais.

Na verdade, Silvestre (2013, p.275) constata que

a avaliação das organizações escolares deve e pode contribuir para a melhoria das escolas: melhoria das práticas de ensino, melhoria das aprendizagens, melhoria do serviço educativo prestado a uma sociedade que necessita de reconhecer à escola o saber-fazer-e-acontecer-educação, no sentido holístico do termo.

Salienta ainda esta autora que, num âmbito mais alargado,

a avaliação das UGE [Unidades de Gestão Escolar], quando convenientemente planeada, pode ter um impacto muito relevante nos sistemas educativos porque:

- orienta a organização, os agentes educativos e os próprios estudantes acerca dos saberes, capacidades e atitudes que têm de desenvolver;
- influencia a sua motivação e perceção do que é importante aprender/conhecer;
- estrutura a forma como os docentes devem formar os alunos para o estudo e o modo como devem estruturar o tempo que dedicam ao trabalho académico;
- melhora o serviço educativo prestado e, por consequência, consolida as aprendizagens e conhecimentos globais e individuais;
- promove o desenvolvimento dos processos de análise, de síntese e de reflexão crítica;
- desenvolve os processos metacognitivos, o autocontrolo e a autorregulação. (2013, p. 74)

Por produzir conhecimento válido para a tomada de decisão política (local, regional ou central), a avaliação das escolas surge como um instrumento político de estratégia de reconfiguração e mudança das políticas públicas do Estado para a educação, uma forma de regulação política fundamental para a gestão e a melhoria da qualidade das escolas, um desiderato do Estado para responder aos problemas da globalização. Depreende-se que, tal como afirma Correia (2011, p.23),

a forte procura da avaliação de escola não tem origem exclusivamente na necessidade permanente de melhoria institucional, é igualmente provocada, quer pela força da prestação de contas emergente da reestruturação da administração central que, ao facultar uma maior autonomia às escolas, tem procurado controlá-las para garantir a equidade do sistema educativo e incentivá-las a fornecer informações sobre as suas prestações, quer pela força da performatividade emergente de uma sociedade marcada por lógicas de mercado e de competitividade, onde os resultados escolares dos alunos se assumem como referente principal na certificação da qualidade das escolas.

É certamente por todas estas razões que Nevo (2002) se refere à autoavaliação como um instrumento de gestão da escola (*school-based management*) – “um instrumento precioso de gestão estratégica das escolas” como a qualifica Formosinho (2001, p. 61) – e de passagem de poder do centro hierárquico para a escola (*empowerment*).

Em suma, a avaliação do desempenho das organizações escolares é um dos investimentos políticos mais importantes na construção de um sistema educativo com mais qualidade e com melhor desempenho social.

3. Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola

Quando objeto de um olhar sociológico nas organizações escolares, avaliação e desenvolvimento organizacional – considerados na dupla dimensão de conceitos e práticas – evidenciam o seu carácter interdependente e exigem ser abordados através de perspetivas de análise plurifacetadas, que possibilitem a compreensão das múltiplas dimensões dessa interdependência.

Como já destacámos anteriormente, nos últimos anos, a administração educativa tem vindo a reconhecer a avaliação da escola como um processo de desenvolvimento organizativo que pressupõe quer a melhoria pedagógica das instituições de ensino, quer a sua eficácia social (Nunes, 2012). Nesta perspetiva, a avaliação institucional, para além de possibilitar o conhecimento (público) das problemáticas educativas, fornece a base para o desenvolvimento organizacional (Simons, 1992) na medida em que “deve servir para que os agentes educativos passem da informação ao conhecimento e deste à ação” (Silvestre, Fialho, & Cid, 2011a, p.534). O mesmo é dizer que, partindo da reflexão interna sobre o diagnóstico da avaliação, é esperado que as escolas, num processo de aprendizagem organizacional, delineiem estratégias de desenvolvimento e utilizem, ativamente, o conhecimento em prol da mudança (Pinho, 2011). E é, portanto, neste contexto, que se entende o desenvolvimento organizacional como “um processo interactivo de mudança na estrutura e/ou cultura da organização, na tentativa da mesma se adaptar a novas necessidades e proporcionar melhorias no seu funcionamento” (Pinho, 2011, p.32); e a avaliação como uma forma de promover essa mudança, isto é, o desenvolvimento organizativo da escola e dos professores (Bolívar, 2003).

No entanto, a investigação empírica (Costa, 2007, 2009; Costa & Ventura, 2005; Libório, 2004; Silva, 2006) dá conta da inexistência de uma relação de correspondência direta entre processos de avaliação e desenvolvimento organizacional, mostrando que o investimento dos atores na identificação dos constrangimentos, dificuldades e insucessos e na formalização de estratégias de mudança nem sempre se repercute na melhoria das práticas educativas e no desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino. A ineficácia dessa relação é explicada pela dificuldade das organizações escolares em passarem da lógica das intenções à prática, na sequência da ritualização dos procedimentos e da concentração de todo o esforço de melhoria em alterações formais e burocráticas. A este respeito, Costa (2009, p.7) afirma que

nem sempre as práticas de avaliação institucional das escolas são auto-dirigidas, *avaliar para si próprias*, claramente direccionadas para a sua melhoria e o desenvolvimento organizacional, mas, especialmente quando exclusivamente dependentes de pressões externas, as organizações e os actores procuram “proteger-se” e agirem, com alguma dose de hipocrisia, quer no sentido da *avaliação para o mercado* (na tentativa de publicitação da boa imagem e da captação de clientes), quer na lógica da *avaliação para o relatório* (numa perspectiva tecno-burocrática, também importante, designadamente enquanto *reporting* para a própria administração educativa).

Efetivamente, segundo o mesmo autor, uma análise ao nível das micropolíticas presentes no funcionamento e na gestão das organizações escolares, tendo como enfoque os processos de avaliação, torna patente múltiplas situações de desconexão entre discursos, decisões e ações:

isto ocorre quer ao nível dos mecanismos de auto-avaliação das escolas (onde deparamos com situações de artificialismo dos dados e das respectivas interpretações, de descoordenação de processos, de incoerência entre diagnósticos, discursos e implicações nas práticas), quer quando a escola se depara com equipas de avaliação externa (ou quando tem que *prestar contas*) onde são comuns as estratégias dos diversos actores para mostrarem a face mais favorável e que melhor legitima a função social e educativa (o mais possível qualificada) da escola (Costa, 2009, p.7).

As escolas, regra geral, acolhem positivamente as exigências e orientações (assumindo-as como essenciais para a melhoria do seu desempenho), mas ao incorporá-las na sua ação estratégica, demonstram que só, aparentemente, se conformaram com as regras que lhes foram impostas, agindo em desconexão com as mesmas.

Todavia, se, por um lado, são estas as conclusões que a investigação vem aportando com base em perspetivas analíticas presentes nas teses (neo)institucionais que, ao invés das visões tradicionais que insistiam nas lógicas da estabilidade da coordenação e do controlo da ação coletiva, realçam a dupla dependência das organizações escolares ao seu ambiente e às pressões e solicitações externas e, conseqüentemente, apresentam uma “dupla face”: de isomorfismo, assegurando a sua legitimidade institucional e de fidelidade ao seu próprio contexto; por outro lado, estas novas concetualizações teóricas e a utilização de procedimentos de investigação empírica pluridimensionais dão igualmente conta da dimensão aprendente das instituições educativas quando, partindo do seu clima e da sua cultura organizacionais, inserem os processos de avaliação no processo global de melhoria das suas práticas e de construção de efetivas comunidades de aprendizagem.

Neste quadro de análise, proceder à avaliação de uma organização escolar, num processo participado e democrático, torna-se uma necessidade, não pelo simples facto de avaliar, mas para melhorar. E, neste contexto, como defende Escudero Escorza (2002), a autoavaliação constitui um *elemento-chave de fiabilidade e de utilidade* da avaliação, enquanto a avaliação

externa é um *elemento-chave de validade da avaliação*. No primeiro caso, a *fiabilidade* e a *utilidade* advêm da contextualização da avaliação, da implicação dos atores organizacionais no desenvolvimento do processo de institucionalização da avaliação, da utilização de informação completa e autêntica e da emergência e aprofundamento de uma cultura avaliativa. No segundo caso, a *validade* decorre da credibilidade, da independência e do reconhecimento do desempenho global da organização por agentes externos que, ao pressionarem externamente – *pressão* esta que, para gerar sinergias internas à organização, terá de assumir o papel de aconselhamento, de consultoria e de acompanhamento na perspectiva de *amigo crítico* –, impulsionam os processos de mudança e melhoria. Avaliar uma organização educativa é, nesta conformidade, um processo formativo, inserindo-se a autoavaliação numa lógica de avaliação para a melhoria individual, através do reforço das competências docentes e do seu profissionalismo, e organizacional, traduzida na melhoria das práticas de ensino e aprendizagem e na construção de efetivas comunidades de aprendizagem.

Porém, para que a autoavaliação se insira, congruentemente, no quadro do desenvolvimento organizacional, o processo tem de integrar um conjunto de características e fases que a investigação tem vindo a apontar como nucleares. Terá de ser um processo em espiral, com retroação e autorreflexão permanentes, emergente de necessidades internas, assente em lideranças sólidas, com planificações dinâmicas e ações coletivas, partilhadas por todos os elementos da comunidade educativa, com investimento na aprendizagem experiencial nos domínios científico, técnico-pedagógico e de disseminação de boas práticas, e prolongado no tempo para que a maturação do processo tenha ganhos de eficiência e seja gratificante para a comunidade (Costa & Ventura, 2005).

A tónica do desenvolvimento organizacional é, deste modo, colocada na capacidade de as escolas se (auto)avaliarem (Coelho et al., 2008; Nunes, 2008), sendo, para tal, imprescindível que implementem o processo avaliativo de forma sistemática. Nesta conformidade, a avaliação reúne assim condições para ser uma “alavanca do processo de transformação organizacional das escolas, no momento em que propicia a reflexividade de professores, outros actores educativos e até alunos como condição de intervenções suficientemente fundamentadas, exequíveis e com um rumo estratégico tão bem definido quanto possível” (Cosme & Trindade, 2010, pp.39-40).

Assim sendo, é como refere Silvestre (2013, p.17), “a avaliação das organizações escolares (nas suas múltiplas variantes) encontra-se ao serviço de duas áreas: 1) do desenvolvimento organizacional e/ou profissional; [e] 2) da melhoria da qualidade da educação”, constituindo-se, então, “um instrumento de melhoria a três níveis: da comunidade; da escola, nas suas

variáveis organizacionais, curriculares e pedagógicas; e da decisão política, tanto na produção normativa, quanto na implementação de processos e práticas” (Pacheco, 2010c, pp.2-3).

Em termos conclusivos desta nossa análise, convocamos o pensamento de Clímaco (2002, p.64), notando que

a avaliação cumpre duas **funções essenciais** ao desenvolvimento: a função de gestão e a função de inteligência das organizações no sentido em que Willensky propõe, isto é, a de nos dar a compreensão dos processos de funcionamento e o conhecimento da relação que existe entre funcionamento e resultados.

4. Avaliação e qualidade na educação

Nos últimos anos, a questão da qualidade tornou-se um problema emergente em todos os setores da sociedade (Fialho & Leitão, 2010), verificando-se que – embora “este interés por la calidad no es nuevo en el ámbito educativo” (Ramírez, 2000, p. 51), uma vez que a qualidade “é uma aspiração antiga” (Góis & Gonçalves, 2005, p.30) – enforma uma das grandes preocupações educativas da maioria dos governos, quer a nível nacional, quer internacional (Santos, 1997).

O conceito de qualidade é complexo, contingente e normativo³ (Venâncio & Otero, 2002). É também emergente, contextual, polivalente e integral, podendo ser analisado de muitas perspetivas, enfoques e modelos (Ramírez, 2000). Todavia, quando é reportado à educação, pressupõe a consecução dos resultados desejados para a aprendizagem; a adequação dos meios e dos processos disponibilizados; e a adaptação dos conteúdos no sentido de se proporcionar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo em particular e da sociedade em geral. Pretende-se que o sistema educativo e, em particular, a escola reúnam as condições necessárias para que “os alunos aprendem o que devem aprender no fim de um determinado nível (de estudos)” (Díaz, 2003, p.7), num ambiente que lhes faculte os “conteúdos [que] respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, afectiva e socialmente, (...) um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente capacitado para ensinar, estratégias didácticas adequadas, etc.” (pp.7-8).

Para além de estar indissociavelmente ligada ao nível de resultados dos alunos e à satisfação das necessidades do meio envolvente em particular, e da sociedade em geral, na conjuntura atual, a qualidade de uma escola pressupõe ainda a satisfação dos seus atores educativos (Miranda, 1998) assim como uma boa gestão racional de recursos, numa lógica do proveito económico gerado (ou que pareça vir a gerar), de com o mesmo se fazer mais (Melo, 2009).

Na literatura fala-se da qualidade do ensino, da qualidade das aprendizagens, da qualidade do funcionamento, etc., transparecendo que são múltiplas as dificuldades em definir o conceito multifacetado de qualidade (Coelho et al., 2008) e, sobretudo, que “não existe consenso acerca do que é uma escola de qualidade” (Góis & Gonçalves, 2005, p.31). Com

³ Trata-se de um conceito complexo na medida em que “se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumento utilizado”; é contingente por “depende[r] dos objectivos que se definirem, das percepções dos actores e das condições em que decorre a acção educativa”; e é normativo por “depende[r] do padrão de referência” (Venâncio & Otero, 2002, p.63).

efeito, não é tarefa fácil discutir a qualidade da escola, mas será essencial que qualquer abordagem à temática encare a escola como um todo e, embora não se foque exclusivamente neles, não esqueça os resultados dos alunos (Góis & Gonçalves, 2005).

De qualquer forma, o nosso entendimento sobre o conceito de qualidade faz a aproximação a reflexões produzidas por diversos autores – que referimos de seguida – bem como a algumas das suas asserções sobre os requisitos para uma escola que se quer de qualidade.

Para Monteiro (2009, p.5), qualidade é “o conjunto de propriedades e características de um bem ou serviço que lhe confere a capacidade para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas dos clientes”, estando associada a um produto ou serviço que pode ser melhorado, em função das expectativas e necessidades dos indivíduos a que se destina (Pinho, 2011). Já Dias e Melão (2009) consideram redutora a associação do conceito a um bem ou serviço e, embora não se atrevam a apresentar uma definição única e completa de qualidade, apontam, na esteira de Goetsch e Davis (1997, citados por Dias & Melão, 2009, p.200), o que, segundo estes autores, são os elementos comuns às várias definições e que contribuem para o entendimento do conceito: “a qualidade implica ir ao encontro ou exceder as expectativas do cliente; a qualidade aplica-se a produtos, serviços, pessoas, processos e ambientes; [e] a qualidade é um estudo em permanente mudança”.

Neste sentido, Silvestre et al. (2011a, p.534), ao aplicarem o conceito às escolas, apontam não só algumas das características de um serviço educativo de qualidade, como descortinam as principais estratégias destacadas pela comunidade científica para o conseguir. Assim, esclarecem que uma escola de qualidade

tem de se revelar uma comunidade aprendente e auto-reflexiva, potenciadora das capacidades cognitivas, afectivas, estéticas e morais dos alunos, contribuindo para a participação e a satisfação da comunidade educativa, promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes e demais funcionários, influenciando positivamente o contexto social envolvente com a adequação da sua oferta formativa. (Silvestre et al., 2011a, p.534)

Por sua vez, Schmelkes (1996, citado por Dias & Melão, 2009), defende que uma escola só será uma organização com qualidade quando englobar os seguintes quatro componentes: (i) a *relevância* das aprendizagens, as quais devem atender à vida atual e futura dos alunos bem como às necessidades atuais e futuras das suas comunidades e da própria sociedade; (ii) a *eficácia*, que ocorre quando a escola corresponde e até supera as expectativas da totalidade dos alunos, no que às taxas de sucesso diz respeito; (iii) a *equidade*, resultante da oferta de percursos escolares e apoios diferenciados atendendo às características de cada indivíduo, possibilitando a consecução (equiparada) dos objetivos educacionais; e (iv) a *eficiência*, na

lógica de conseguir resultados semelhantes ou melhores recorrendo a menos recursos do que as outras escolas da mesma tipologia. Também a IGE (2012, p.63) salienta que as organizações internacionais sinalizam como escolas de qualidade

aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a ação.

Na continuidade desta linha de pensamento, assume grande destaque a avaliação das escolas e confirma-se a mais-valia organizacional e a “pertinência da auto-avaliação da escola, enquanto instrumento valioso para a melhoria sustentada da qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem” (Carrasqueiro, 2009, p.3944). Como observam Alves e Correia (2009, p.3967), “promover e sustentar a qualidade, implica a construção de um dispositivo de avaliação, que seja um processo adequado à construção de uma escola de qualidade partilhada e desejada por toda a comunidade educativa”. Todavia, como já alertámos no subcapítulo anterior, é imprescindível que a utilização dos processos de autoavaliação seja regular para ser possível introduzir mudanças que levem à melhoria da qualidade (Monteiro, 2009).

Governos e comunidade científica reconhecem a avaliação como um dos meios privilegiados para garantir quer a qualidade das escolas, quer a qualidade dos sistemas educativos (Azevedo, 2006), parecendo “indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação” (Dias & Melão, 2009, p.195) “dos sistemas educacionais e das esferas escolares” (Coelho et al., 2008, p.57). Como nos relata o CNE (2008, p.26153),

não tem sido possível estabelecer correlações entre as variantes dos modelos de avaliação e a qualidade da educação nos diversos países, emergindo apenas o consenso de que a avaliação é um processo imprescindível para a promoção da qualidade dos sistemas, que tem que ser aplicado de uma forma sistemática e minimamente estruturada.

Assim sendo, a avaliação das escolas (ou, mais concretamente, o processo de autoavaliação) surge, então, como o caminho mais promissor para a melhoria do ensino e da qualidade da educação (Simons, 1992); um instrumento de referência na gestão da qualidade da educação (Gomes & Fialho, 2013); uma condição necessária para a auscultação e melhoria dessa mesma qualidade (Coelho et al., 2008; Dias & Melão, 2009); e um processo

imprescindível para a medição e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação (Coelho et al., 2008).

Afigura-se consensual que “a qualidade das escolas é a chave para o sucesso educativo” (Pacheco, 2010c, p.2) e que a autoavaliação será, portanto, “uma característica de uma escola de sucesso e de qualidade” (A. Rocha, 2012, p.221), num contexto em que “a promoção da melhoria da qualidade escolar passa certamente por uma avaliação cabal do sistema educativo” (Coelho et al., 2008, p.65).

Por sua vez, “a avaliação institucional só se justifica no caso de dar origem a acções que permitam melhorar a qualidade dos processos e dos resultados” (Silva, 2006, p.255) e talvez por isso Clímaco (2005, p.55) equacione que a notoriedade da “avaliação do sistema (...), até certo ponto, é considerada como a expressão das preocupações com a qualidade”. Também Dias e Melão (2009, p.212) defendem que “todo o processo de autoavaliação deve ser visto (...) como o princípio da procura da qualidade”, numa tentativa das escolas passarem de *escolas de qualidade mínima garantida a escolas com garantia de qualidade no caminho da excelência* (Vicente, 2004).

Os resultados de estudos científicos recentes têm vindo a revelar ser urgente agir para que “la evaluación se convierta en la herramienta para gestionar la calidad de la educación” (Ramírez, 2000, p.50) e, nesse sentido, tem sido (e continua a ser) necessário e fundamental “estimular as escolas para que incorporem a cultura de avaliação e melhoria com vista a adequar a sua estrutura e o seu funcionamento às novas exigências de qualidade solicitadas pela sociedade” (Diaz, 2003, pp.58-59).

Sintetizando, a nossa contemporaneidade, ao centrar a sua atenção na qualidade educativa, deu particular evidência e pertinência ao processo de avaliação das escolas, considerando-o como instrumento capital para a melhoria da qualidade das escolas em termos científicos, pedagógicos e democráticos, ao permitir revisitar a sua estrutura organizativa, as suas práticas, os seus modelos operacionais e, simultaneamente, ao provocar uma reflexão sobre o próprio conceito de qualidade educativa.

5. A avaliação das escolas em Portugal

À semelhança de outros países europeus, e na tentativa de dar resposta aos desafios da globalização e da comunidade europeia, nas últimas décadas, Portugal tem investido na reconfiguração do papel do Estado e da sua ação pública, revelando uma mudança de paradigma na governabilidade que tem afetado, entre outras, a área da educação.

Perante a falência de um sistema (centralizado) de gestão das organizações escolares que não conseguia responder às necessidades da escola de massas, emergiu a necessidade de redefinir o papel do Estado e de adotar novos modos de regulação⁴ das políticas educativas, desencadeando um movimento que acreditou e investiu nas potencialidades da *territorialização das políticas educativas*⁵ e reclamou a passagem do paradigma de gestão direta do Estado para um paradigma de gestão de informação. Assiste-se à transferência de parte do poder e das funções da administração educacional a nível nacional e regional para o nível local e ao controlo direto do Estado sobre os processos sucedeu o controlo remoto sobre os resultados.

Nesta reconfiguração, e num contexto politicamente marcado (Fialho, 2011) que valoriza a qualidade, a eficácia e a eficiência das escolas (Fernández Díaz, 1997), a avaliação – enquanto forma de regulação do sistema educativo e das escolas – passou a assumir um papel preponderante, constituindo-se também uma prioridade da agenda do sistema educativo português (Outeiro, 2011).

Têm sido várias as reformas educativas que se têm tentado implementar em Portugal e, embora nem sempre se tenham constatado efeitos práticos das mesmas (Outeiro, 2011), ficam sempre as alterações aos normativos, a experiência da implementação de alguns projetos/programas (nacionais e internacionais), e a produção científica, potenciada pela investigação, no sentido de se estabelecer o que é desejável *para e nas* organizações escolares.

De seguida, *olhamos* a realidade portuguesa no que à avaliação do sistema educativo e das escolas diz respeito, nomeadamente ao nível do discurso político-legal e da experiência em avaliação, de modo a que possamos compreender melhor e refletir, com conhecimento, sobre o *modus operandi* dos atores organizacionais localmente situados.

⁴ Na perspetiva de Simões (2007, p.43), são dois os tipos de regulação: a regulação de conformidade, com um “sentido resignado, constringedor, de ‘mudar para que tudo fique na mesma’”; e a regulação de emancipação, “com um sentido voluntarista, libertador, de melhoria contínua”.

⁵ A expressão *territorialização das políticas educativas* é utilizada por Barroso, Carvalho, Fontoura e Afonso (2007) e remete-nos para a dimensão territorial do sistema de ensino, que considera a escola como a sua unidade.

5.1. Enquadramento normativo

Na legislação portuguesa, embora sem um destaque significativo, as primeiras referências à avaliação – neste caso, à “avaliação do sistema educativo” – surgem nos anos 80 do século passado⁶, com a **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro** – *Lei de bases do sistema educativo*⁷ (já alterada por duas vezes, pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro e n.º 49/2005, de 30 de agosto⁸) – e com o **Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro** – *Regime jurídico da autonomia da escola*. Enquanto no primeiro diploma se destaca o caráter continuado que deve ser dado à avaliação e se apontam aspetos em que esta deve incidir – “educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” no âmbito do “desenvolvimento, regulamentação e aplicação da presente lei” (artigo 49.º) –, enumerando-se alguns dos recursos a utilizar – nomeadamente, a investigação em educação (artigo 50.º), as estatísticas da educação (artigo 51.º) e as estruturas de apoio à avaliação do sistema (artigo 52.º) –; no segundo são atribuídas responsabilidades ao Ministério de Educação ao nível da “avaliação sistemática da qualidade e dos resultados educativos das escolas sujeitas ao regime definido no presente diploma” (artigo 26.º).

Como constata Outeiro (2011, p.41), nesta época, “a avaliação das escolas ainda não tem um lugar considerado” e é apenas a partir de 1998, com a publicação do **Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio** – *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário* (alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril e revogado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) – e legislação subsequente, que o discurso legal começa a dar algum destaque e alguma importância à avaliação da escola enquanto instrumento promotor de desenvolvimento organizacional.

⁶ Período em que, segundo Barroso (2006), começam a ser perceptíveis os efeitos de contaminação das políticas derivadas da progressiva internacionalização do país.

⁷ A pouca importância atribuída pela Lei n.º 46/86 à avaliação da escola torna-se evidente na análise do seu artigo 59.º. Neste, são elencados treze domínios a desenvolver no decorrer da referida lei, relativamente aos quais o Governo se compromete publicar normas no prazo de um ano, e nenhum deles aborda o tema da avaliação.

⁸ Alterações que não estão relacionadas com a temática da avaliação do sistema educativo.

A partir dos anos noventa⁹ começou a ser perceptível um redireccionamento das políticas públicas em matéria de educação, orientadas para a otimização de recursos, que colocou a avaliação das escolas na senda de um longo caminho a percorrer na procura da melhoria da qualidade educativa enquanto precursor de desenvolvimento social e da qualidade de vida de cada cidadão. Como constata Clímaco (2010a, p.14), foi “no final da década de 90, [que] a institucionalização da avaliação das escolas tornou-se um objectivo do Governo português, tendo [também] levado à reorganização das áreas de intervenção inspectiva”.

Eis que surge então o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, no qual há já uma referência à avaliação interna da escola – nomeadamente no artigo 10.º, que explicita as competências da assembleia¹⁰ –, mas só quatro anos depois – 16 anos após a publicação da Lei n.º 46/86, que estabelece (mas não concretiza) o regime de avaliação contínua do sistema educativo – é que é legalmente publicada a obrigatoriedade das escolas portuguesas se autoavaliarem.

É, portanto, a **Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro** – a *Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior* – que defende a criação de um sistema duplo de avaliação (artigo 5.º), constituído pela avaliação externa e pela autoavaliação (esta com carácter obrigatório e permanente – artigo 6.º) e confronta, pela primeira vez, as escolas portuguesas com a exigência de adoção de uma proposta reguladora que, valorizando a necessidade de se autoavaliarem, tem associada a ideia de qualidade e de boas práticas na prestação de um serviço público. Este diploma institui, no seu artigo 3.º, o sistema de avaliação como um “instrumento central de definição das políticas educativas” e estabelece que “o processo de auto-avaliação deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º), os quais nunca chegaram a ser definidos nem explicitados¹¹.

É de destacar que, embora não sejam claramente identificados modelos, referentes ou procedimentos a serem levados em linha de conta, no artigo 6.º deste diploma são

⁹ Neste período, tanto a OCDE como a União Europeia criaram estruturas e promoveram o desenvolvimento de mecanismos para discutir a *escola de qualidade* ou a *boa escola*, com a finalidade de “aprofundar as dimensões que estão em jogo na definição de qualidade da escola – e saber até que ponto as perspectivas divergiam conforme os actores participantes – e poder confrontar o conhecimento produzido pela investigação com as orientações das políticas dominantes” (Clímaco, 2010a, p.11).

¹⁰ A este órgão de administração e gestão da escola são atribuídas, pelo referido diploma, as funções de, entre outros, apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola e realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa.

¹¹ Melo (2009, p.92) presume “que esta certificação corresponde à apreciação pelo CNE, referida no artigo 12.º” da Lei n.º 31/2002. No entanto, segundo o autor “certificar não é o mesmo que apreciar” e, portanto, fica “a dúvida [embora seja pouco provável] de saber se a intenção do legislador era obrigar a que a auto-avaliação seguisse algum modelo existente no mercado, que confira uma certificação (e.g., as normas ISO)”.

estabelecidos os *termos de análise* da autoavaliação¹²; no artigo 9.º são definidos os *parâmetros de avaliação*¹³ a ter em consideração, concretizados em 14 *indicadores relativos à organização e funcionamento das escolas e respetivos agrupamentos*¹⁴; e, por último, no artigo 14.º é estabelecida a orientação a dar aos resultados da autoavaliação, devendo estes, depois de interpretados de forma integrada e contextualizada, permitir a formulação de propostas concretas relativamente a oito *objetivos gerais*¹⁵, também aí explicitados. No artigo 15.º é ainda feita referência a que “os resultados da avaliação (...) devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento” em relação a aspetos pré-determinados, deixando “antever uma concepção de avaliação orientada por intenções de melhoria da educação” (Leite et al., 2006, p.28).

Com a publicação desta legislação assistimos a um ponto de viragem discursivo, passando a avaliação das escolas – que, até então, era perspetivada como um processo de produção de informação para fazer juízos de valor ou para controlar as instituições – a ser veiculada como uma estratégia inovadora de melhoria, orientada para a qualidade. Intenta-se no sentido de fomentar uma cultura de autoavaliação nas escolas, o que, como constatam Leite e Fernandes (2010, p.60), “não foi (ou foi pouco) conseguido com a Lei nº 31/2002 de 20 de Dezembro”.

¹² A saber: “a) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; b) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; c) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa, enquanto projecto e plano de actuação; d) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; e) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.”

¹³ “Parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico”.

¹⁴ A saber: “a) Cumprimento da escolaridade obrigatória; b) Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares; c) Inserção no mercado de trabalho; d) Organização e desenvolvimento curricular; e) Participação da comunidade educativa; f) Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos; g) Adopção e utilização de manuais escolares; h) Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; i) Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos; j) Eficiência de organização e de gestão; l) Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; m) Colaboração com as autarquias locais; n) Parcerias com entidades empresariais; o) Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.”

¹⁵ A saber: “a) Organização do sistema educativo; b) Estrutura curricular; c) Formação inicial, contínua e especializada dos docentes; d) Autonomia, administração e gestão das escolas; e) Incentivos e apoios diversificados às escolas; f) Rede escolar; g) Articulação entre o sistema de ensino e o sistema de formação; h) Regime de avaliação dos alunos.”

Verifica-se que embora a avaliação preconizada por esta Lei abranja todo o sistema educativo e de ensino, esta tem ficado reduzida às escolas (Alves & Correia, 2008; CNE, 2008), criando-se uma separação (não aconselhável) entre os diferentes tipos de avaliação (avaliação do sistema, institucional, do desempenho dos professores e dos alunos) que acaba por colocar em causa a fiabilidade, a credibilidade e o bom funcionamento do sistema. Efetivamente, como defende Carrasqueiro (2009, p.3936), “é fundamental avaliar a escola enquanto unidade estratégica do sistema educativo, [principalmente] pelos seus agentes internos, que verdadeiramente a conhecem, e numa óptica de melhoria eficaz”. No entanto, de acordo com o que regista o CNE (2008, p.26155), “as escolas não são escolas isoladas e não podem nesse quadro ser desligadas de uma avaliação mais global do sistema educativo e de ensino” para que, como referem Alves e Correia (2008, p.361), tenhamos “uma visão holística do sistema educativo português”.

Apesar da obrigatoriedade da autoavaliação, e de se terem promovido alguns programas e projetos, direta ou indiretamente, orientados para a institucionalização de práticas avaliativas nas organizações escolares, não ocorreram grandes mudanças nas escolas a este nível nos anos seguintes à publicação da *Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*. É certo que se, por um lado, “as mudanças nas escolas são processos lentos” (IGE, 2002, p.6), por outro lado, não se operam por decreto e as políticas educativas acabam por ser sempre aquilo que as escolas fazem delas (Melo, 2009). As mudanças constroem-se, implicando o *cultivo* de uma *massa crítica* significativa, em termos do desenvolvimento e aprendizagem organizacional, para que algo mude, efetivamente, nas escolas (MacBeath et al., 2005). Mas, ao que parece, pouco ou nada foi feito nas escolas portuguesas a partir das orientações emanadas pela Lei n.º 31/2002 (Leite & Fernandes, 2010).

De qualquer forma, o poder político deu continuidade à demanda da qualidade da educação, apostando, pelo menos discursivamente, na promoção da autonomia e da avaliação (interna e externa) das escolas.

Em termos legislativos, em 2007 (cinco anos após a publicação da Lei n.º 31/2002), é publicada a **Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro**¹⁶ (revogada em 2012¹⁷) – que regulamenta a celebração, o acompanhamento e a avaliação dos contratos de autonomia entre as unidades de gestão escolares e o Ministério da Educação (ME), tal como previsto no

¹⁶ No seguimento da qual foram celebrados vinte e dois contratos de autonomia com escolas e agrupamentos de escolas (Melo, 2009).

¹⁷ A Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, é revogada em 2012 pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, a qual, por sua vez, já foi entretanto alterada pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro.

Decreto-lei n.º 115-A/98 –, a qual vem reforçar a importância atribuída à autoavaliação das escolas, incentivando a sua prática, dado que esta passa a ser, com este normativo, “condição *sine qua non* da celebração dos contratos de autonomia” (Outeiro, 2011, p.25).

Também em 2007, cerca de oito meses antes da entrada em vigor da Portaria n.º 1260/2007, é publicado o **Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro**¹⁸ que procede à sétima alteração ao *Estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (recorrentemente designado por Estatuto da carreira docente)¹⁹ –, o qual estabelece os princípios de um *novo* regime de avaliação do desempenho do pessoal docente²⁰ (regulamentado, mais tarde, pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008²¹, de 10 de janeiro), no qual estão previstas percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito bom* e *Excelente*, por escola, de acordo com os resultados obtidos pela organização na avaliação externa. Essas percentagens acabaram por ser estabelecidas pelo Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, que viu clarificadas algumas das suas disposições através do Despacho n.º 31996/2008²², de 16 de dezembro.

Embora a maioria dos textos legais que acabamos de referenciar não estejam atualmente em vigor, a legislação que os alterou ou substituiu mantém os mesmos princípios no que ao regime da ADD diz respeito. Nos dias de hoje, nas escolas portuguesas aplica-se o regime de ADD estabelecido na redação conferida ao ECD pelo Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (11ª alteração ao estatuto), regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que prevê o reconhecimento e promoção do mérito no sistema educativo. Por sua vez, é o Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro que estabelece os universos e os critérios para a determinação dos percentis relativos à atribuição das menções qualitativas de *Excelente* e de *Muito bom*, considerando a majoração decorrente dos resultados da avaliação externa da escola.

Retrocedendo, ainda em 2008 (um ano após a publicação da Portaria n.º 1260/2007 e quatro anos antes da sua substituição), a nova redação do *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos*

¹⁸ Entretanto alterado, por cinco vezes, pelos Decretos-Lei n.º 35/2007 de 15 de fevereiro; n.º 270/2009 de 30 de setembro; n.º 75/2010 de 23 de junho; n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; e n.º 146/2013, de 22 de outubro.

¹⁹ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril e já alterado por doze vezes.

²⁰ Regime que foi alterado em 2010, após a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho (10ª alteração ao ECD) e Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

²¹ Revogado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, que, por sua vez, foi anulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro.

²² Despachos que entretanto foram revogados pelo Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março (por sua vez, anulado em 2012), em virtude da modificação do regime de ADD introduzida pela 10ª alteração ao ECD – Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho – e regulamentada no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

básico e secundário – **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**, alterado já por duas vezes, pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho –, veio reiterar que o reforço e o exercício da autonomia da escola pressupõem a prestação de contas através não só da avaliação externa, mas também do desenvolvimento de um sistema de autoavaliação (artigo 8.º); introduziu o relatório de autoavaliação como instrumento de autonomia para efeitos da respetiva prestação de contas (artigo 9.º); atribuiu ao Conselho Geral (o órgão de direção estratégica das UGE) competências na apreciação dos resultados do processo de autoavaliação assim como no acompanhamento e avaliação do funcionamento da organização (artigo 13.º), à semelhança do que já ocorria para a assembleia de escola no âmbito da estrutura organizativa estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98; e imputou ao Conselho Pedagógico (o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da UGE) também a competência de “propor mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais (...), credíveis e orientados para a melhoria da qualidade do serviço de educação prestado e dos resultados das aprendizagens” (artigo 33.º).

Quatro anos mais tarde, em 2012, a **Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto**, revoga a referida Portaria n.º 1260/2007 – a qual, entretanto, já foi alterada pela Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro²³ – e vem reforçar a importância da autoavaliação das escolas, com a reformulação introduzida ao nível dos requisitos para a celebração dos contratos de autonomia, estipulando como condição necessária que as escolas adotem dispositivos e práticas de autoavaliação que têm de ser, obrigatoriamente, adequados e consequentes (artigo 6.º). De acordo com o que foi discutido nos subcapítulos anteriores, afigura-se-nos que esta alteração possa estar relacionada com a constatação de que só as práticas de autoavaliação sistemáticas e consistentes têm potencial para enformar “um dispositivo gerador de mudanças” ou “um dispositivo transformador da cultura institucional” (Leite et al., 2006, p.36).

Em termos conclusivos, e face ao que acabamos de expor, importa salientar que, tal como observam Fialho, Cid, Silvestre e Gomes (2010, p.5), no decorrer de uma análise aos normativos legais portugueses que regulamentam a vida das UGE e a atuação dos agentes educativos, o “enfoque legislativo se centra na melhoria e na qualidade das organizações e do sistema educativo”, seguindo o rumo das políticas educativas globais. Efetivamente, segundo Silvestre (2013, p.55), “os conceitos-chave da legislação educativa portuguesa recente são,

²³ Alterações que não estando diretamente relacionadas com a temática da avaliação do sistema educativo, não serão aqui abordadas por não terem interesse no âmbito do presente estudo.

pois, os de ‘avaliação’, ‘melhoria/qualidade’ e ‘autonomia’”, denotando-se que, embora tenha decorrido mais de uma década da publicação da Lei n.º 31/2002 e quase 30 anos da entrada em vigor da Lei n.º 46/86, autoavaliação, avaliação externa e desenvolvimento da autonomia das escolas continuam, assim, a fazer parte das prioridades na agenda educativa, tal como constata Ventura (2010). Na verdade, no nosso país, apesar das várias alterações legislativas e da promoção de alguns programas e projetos que visaram incentivar e enraizar práticas (auto)avaliativas nas escolas, ainda estamos longe de termos instituída uma verdadeira cultura avaliativa organizacional, generalizada e fundada em práticas sistemáticas de autoavaliação (Santiago et al., 2012).

No prosseguimento desta análise retrospectiva sobre o enquadramento normativo da avaliação do sistema educativo e das organizações escolares portuguesas (e, obrigatoriamente, da autonomia das escolas e da ADD), importa efetuar uma apresentação sumária dos principais projetos e programas nacionais e internacionais que marcaram, de alguma forma, a *vida e os hábitos das e nas* escolas.

5.2. Avaliação externa das escolas

Com a finalidade de enraizar a cultura e a prática de (auto)avaliação nas escolas, nos últimos anos, em Portugal, para além da publicação da Lei n.º 31/2002 que cria um sistema duplo de avaliação ancorado nas modalidades externa e de autoavaliação, têm sido promovidos projetos e programas, dos quais o programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE), ainda em execução, é exemplo.

O destaque do programa de AEE no início da reflexão a produzir neste subcapítulo fundamenta-se nas suas atualidade e sustentabilidade: o programa está no seu segundo ciclo de implementação e tem gerado evidências congruentes com os efeitos discursivamente desejados. Na verdade, como constata Silvestre (2013, p.181), “a par das mudanças legislativas que marcaram de forma vincada o quotidiano das escolas portuguesas nos últimos anos, (...) a AEE terá constituído um dos fatores de maior impacto positivo nas unidades de gestão escolares públicas”.

A AEE emerge num quadro social de crescente centralidade do fenómeno avaliativo, favorecendo o surgimento de novos referenciais teóricos que evidenciam que “a avaliação constitui uma dimensão central do planeamento educativo moderno, permitindo a tomada de decisões mais eficazes, equitativas e democráticas, através de um controlo permanente de diversos indicadores sociais, económicos e culturais” (Abrantes, 2010, p.28). Concorrem para

o sucesso do programa, a experiência adquirida através de iniciativas anteriores, das quais destacamos, pela sua importância para as escolas portuguesas, e por se constituírem atividades de avaliação externa, o **programa da Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)** e o **projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação**.

O **PAIE**, executado no triénio 1999-2002, foi, efetivamente, “o primeiro modelo de avaliação externa de escolas aplicado em Portugal” (Gonçalves, 2009, p.7) e “a primeira tentativa credível para avaliar o sistema educativo português” (Silva, 2006, p.327). Envolveu cerca de 30% dos estabelecimentos do sistema escolar – tendo sido aplicado a estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, dos ensinos público e privado – e beneficiou diretamente de experiência anterior, potenciada quer pelos projetos portugueses implementados até à data (Observatório da qualidade e projeto Qualidade XXI²⁴), quer de outras iniciativas desenvolvidas pela IGE no campo das auditorias e das avaliações de desempenho.

Este programa foi desenvolvido pela IGE – que, pela primeira vez, foi confrontada com o desempenho de um papel de intervenção avaliativa (Coelho et al., 2008; Pinho, 2011) –, sob a grande finalidade de “contribuir para o aperfeiçoamento da educação escolar e prestar contas do esforço realizado e dos seus efeitos em termos de mais-valia, ou de valor acrescentado” (IGE, 2002, p.14). De entre os seus principais objetivos destacamos os seguintes:

- induzir processos de auto-avaliação como a melhor estratégia para garantir a qualidade educativa, consolidar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus atores; devolver informação de regulação às escolas; (...)
- desempenhar uma das funções de regulação do funcionamento do sistema educativo escolar, que compete ao Estado, no contexto da crescente autonomia das escolas e da descentralização do sistema;
- disponibilizar informação e caracterizar o desempenho do sistema escolar através de um relatório nacional. (IGE, 2002, p.14)

A intervenção nas escolas era assegurada por equipas de, pelo menos, três inspetores e sustentada por um conjunto de oito documentos instrumentais²⁵, que sugeriam formas de proceder em cada situação. Começava com uma primeira visita (de 3 horas) para apresentação

²⁴ Iniciativas que estão caracterizadas mais pormenorizadamente no subcapítulo seguinte, por se constituírem atividade de avaliação interna/autoavaliação.

²⁵ Os documentos intitulavam-se de: Apresentação e procedimentos; roteiro para a organização e gestão das escolas e agrupamentos (ensino público); roteiro para a organização e gestão das escolas (ensino privado); roteiro para a educação pré-escolar; roteiro para o 1.º ciclo do ensino básico; roteiro para os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; roteiro para o ensino secundário; e roteiro para as escolas profissionais.

do projeto e caracterização da escola e do seu desempenho²⁶; prosseguia com uma visita de uma semana para recolha de dados e evidências através da visita às instalações, análise documental (incluindo cadernos e trabalhos de alunos), entrevistas aos atores e observação direta das aulas ou de outros trabalhos com alunos em contextos menos convencionais; e terminava com uma reunião para revisão e apreciação do trabalho observado (dimensão formativa da avaliação).

Na sequência de cada intervenção eram elaborados relatórios de escola com a informação relevante sobre as práticas assumidas (estruturados em cinco capítulos: introdução; a escola; o desempenho da escola; linhas de força da ação educativa; e recomendações), enviados por duas vezes à respetiva UGE: uma primeira versão que poderia ser comentada pela organização, no uso do seu direito ao contraditório, e, posteriormente, a versão definitiva. Foram redigidos também relatórios nacionais anuais, tendo sido todos publicados na página da IGE (IGE, 2002).

A avaliação do desempenho das escolas baseava-se num quadro de referência estruturado em quatro dimensões de análise – a organização e gestão; os resultados das aprendizagens; a educação, ensino e aprendizagem; e o clima e ambiente educativos –, divididas em áreas-chave que, por sua vez, eram operacionalizadas em campos de observação. Os campos de observação decompunham-se ainda em itens e subitens de análise, estes sim, avaliados numa escala de quatro pontos (Muito bom, bom, suficiente e insuficiente).

Do resultado das avaliações não resultavam quaisquer consequências formais nem para os professores, nem para as escolas, estando apenas previsto que seria disponibilizado um acompanhamento mais intensivo às escolas com uma avaliação insatisfatória. Decorrente das recomendações efetuadas pelo PAIE, as escolas deveriam elaborar um plano de ação para complementar o seu Plano Anual de Atividades (a encaminhar para a IGE no prazo de 60 dias) e uma nova intervenção seria efetuada no espaço de 2 a 8 anos (IGE, 2002).

O programa foi implementado apenas durante três anos letivos, tendo o seu fim ficado a dever-se às oscilações políticas ocorridas, que coincidiram com a mudança de Governo; ao facto do programa ser muito ambicioso; à falta de tradição e de experiência na área da avaliação; e à inexistência de um número satisfatório de avaliadores com formação e experiência (Silva, 2006). Todavia, e embora tenha contado com um curto período de *vida*,

²⁶ Para facilitar a organização da informação, foi criado um documento – Caracterização da escola/agrupamento – com cinco blocos de informação que deveriam ser focados: a população escolar; os recursos humanos da escola; o sucesso dos alunos; as atitudes e os comportamentos dos alunos; e a articulação com a comunidade local.

“permitiu caracterizar o funcionamento e a qualidade do desempenho das escolas de todos os níveis de ensino e o modo como se diferenciavam entre si e identificar pontos fortes e pontos fracos do sistema de escolas” (Clímaco, 2010a, p.16). A este respeito, considera a IGE (2009c, p.5) que “afigura-se que o Programa Avaliação Integrada das Escolas, desenvolvido em anos anteriores (2000-2002), teve impacto positivo no desenvolvimento e na qualidade dos processos de auto-avaliação”.

Pela caracterização que efetuámos ao programa, e tendo em consideração os princípios basilares das iniciativas que atualmente se encontram em vigor, afigura-se-nos ainda oportuno apontar como mais-valia do PAIE toda a herança deixada (princípios orientadores, metodologias de intervenção, modelo concetual, documentação, etc.) aos programas avaliativos que lhe sucederam.

Por sua vez, o projeto **Aferição da efetividade da autoavaliação das escolas** consistiu numa atividade de avaliação externa, sob a modalidade de meta-avaliação, desenvolvida pela IGE e integrada no seu Plano de Atividades no âmbito do programa *Aferição*²⁷. Decorreu em 2005 e 2006, “de imperativos de natureza normativa que regulamentam o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior” (IGE, 2005, p.3) e assentou metodologicamente nos projetos internacionais ESSE (*Effective School Self-evaluation*), promovido pela SICI, e SEQUALS (*Supporting the Evaluation of Quality And the Learning of Schools*), no âmbito do programa comunitário Sócrates-Comenius (IGE, 2009c). Assumiu como objetivo geral “garantir que as organizações educativas funcionem segundo objectivos e metas claramente definidas e auto-reguladas, na defesa do direito a uma educação de qualidade” e foi aplicado em 101 UGE (IGE, 2009c, p.5) no sentido de não só obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação, como também desenvolver e consolidar uma atitude crítica e de autoquestionamento nas escolas (Fialho, 2009a; IGE, 2005, 2009a).

As intervenções foram asseguradas por equipas de avaliadores constituídas por dois elementos e as visitas duravam, no máximo, 10 dias²⁸, sendo os resultados devolvidos às

²⁷ Razão pela qual a atividade “é entendida como uma aferição entre uma situação real observada e outra de referência, construída a partir do normativo, do conhecimento científico, da experiência profissional e das boas práticas” (IGE, 2009c, p.6).

²⁸ O 1.º dia destinava-se à apresentação da atividade e à recolha de informação necessária ao planeamento da intervenção. Do 2.º ao 7.º dia decorria a recolha de dados e de evidências. Nos 8.º e 9.º dias preparava-se o relatório da intervenção e o encerramento com a apresentação das conclusões aos entrevistados. E, por fim, no último dia finalizava-se o relatório.

escolas, quer na forma de relatório²⁹ (elaborado e finalizado durante a visita), quer na sessão de encerramento através da apresentação presencial das conclusões da intervenção. As evidências, recolhidas através de entrevistas e de análise documental, eram apreciadas segundo nove indicadores de qualidade – estes agrupados em quatro áreas-chave ou campos de aferição, a saber: visão e estratégia da autoavaliação; autoavaliação e valorização dos recursos; autoavaliação e melhoria dos processos estratégicos; e autoavaliação e efeitos nos resultados educativos –, atendendo a uma escala com quatro níveis – Muito bom, bom, satisfaz e não satisfaz (IGE, 2005).

Como explica a IGE (2009c), o fim deste programa de aferição ficou a dever-se ao facto de, no final de 2006, lhe ter sido incumbida a realização do programa da AEE e faltarem recursos para assegurar ambas as iniciativas. Na perspetiva de Melo (2009), esta atividade não obteve um impacto assinalável, o que poderá ter sido pelo facto de não se conhecerem os resultados do programa (Alves & Correia, 2008).

Assim sendo, em janeiro de 2006, teve início o **programa da AEE** (ainda em execução), com uma fase piloto (de conceção e experimentação), sob a responsabilidade de um grupo de trabalho de seis elementos (criado para o efeito através do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio), com atribuições ao nível da definição de referenciais para a autoavaliação e a avaliação externa das escolas, tendo por obrigação aplicá-los a um grupo restrito de (vinte e quatro) UGE; da planificação (procedimentos, calendarização e condições necessárias) da generalização da autoavaliação e da avaliação externa às restantes UGE; e da produção de recomendações para uma eventual revisão do quadro legal em vigor.

Embora tenha apresentado os instrumentos e os modos de articulação entre autoavaliação e avaliação externa, este grupo de trabalho acabou por “não recomendar um modelo específico de auto-avaliação de escola”, alegando que “os modelos são dinâmicos e [portanto] (...) vão evoluindo com vista a se adequarem às exigências de melhoria das próprias escolas”, devendo resultar “de um acordo entre os vários membros de uma comunidade educativa concreta” e atender aos seus interesses, à sua cultura e à “informação de que dispõe ou a que tem acesso” (Oliveira et al., 2006, p.8). Também não produziu qualquer recomendação para uma eventual revisão do quadro legal por não considerar que, em circunstância alguma, a legislação em vigor inibisse o processo de avaliação. Todavia, deu cumprimento às “atribuições que lhe

²⁹ Documento que obedecia a uma configuração tipo, com seis seções: introdução, conclusões da aferição da efetividade da autoavaliação, caracterização da unidade de gestão, relatos de experiências de avaliação interna, apreciação fundamentada dos indicadores de qualidade e considerações finais.

foram acometidas (...), nomeadamente no tocante aos referenciais para a auto-avaliação e a avaliação externa, à realização do piloto de avaliação e ao lançamento das fases subsequentes” (Oliveira et al., 2006, p.11).

O primeiro ciclo da AEE decorreu entre os anos letivos 2006/2007 e 2010/2011³⁰ e abrangeu 1107 UGE (IGE, 2012). No início deste ciclo, a IGE realizou a avaliação de 100 escolas/agrupamentos, cumprindo um ano de transição entre a fase de experimentação anterior (realizada em 2006) e a generalização do programa iniciada no ano letivo 2007/2008 (IGE, 2007).

Atualmente está a decorrer o segundo ciclo, o qual teve início em novembro de 2011 (IGEC, 2013). Antecedeu-o uma outra fase experimental (a fase experimental do novo ciclo), entre maio e julho de 2011, implementada por um grupo de trabalho de oito elementos (criado para o efeito através do Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março), coordenado pela IGE, com atribuições ao nível da reapreciação dos referenciais e metodologias do programa, da elaboração de uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo, do acompanhamento das ações de AEE nessa fase experimental (em 12 UGE) e da apresentação de uma proposta de normativo que regulamentasse o «regime jurídico da avaliação externa das escolas»³¹. O intuito foi tornar todo o processo mais credível e eficaz, atendendo a que ao longo do primeiro ciclo do programa foram apontadas melhorias a efetuar ao modelo.

Importa salientar que o programa de AEE foi estruturado em torno de processos de melhoria da escola, da valorização da autoavaliação, da regulação do sistema educativo e da participação social nas escolas (Pacheco, 2010c), baseando-se em projetos de avaliação externa nacionais (PAIE³²) e internacionais (EFQM e *How good is our school?*) (Gonçalves, 2009). Acredita-se que a AEE possa induzir mecanismos de autoavaliação sistemática (Afonso, 2010b), enfatizando “a dimensão aprendente das instituições educativas quando colocam os processos de avaliação ao serviço da melhoria das suas práticas” (Costa & Ventura, 2005, p.149). Como observam Formosinho e Machado (2010, p.46), o programa da AEE é

³⁰ Mais precisamente, entre fevereiro de 2007 e maio de 2011.

³¹ Sobre a última atribuição há a referir que o grupo de trabalho não apresentou qualquer proposta de normativo, em virtude do XVIII Governo Constitucional entender que o momento não era oportuno, dada a convocação de eleições legislativas.

³² A este respeito, Pinho (2011, p.44) observa que o PAIE “constituiu-se como o modelo transitório de transformação evolutiva para o actual modelo de AEE, que assume uma morfologia e configuração similares na forma como se estabelece a sua implementação nos seus *locus* de intervenção”.

um programa de avaliação, de origem externa à escola e que a toma como objecto de estudo. Contudo, ao mesmo tempo que estuda a escola, instiga a própria escola a estudar-se, valoriza e devolve aos actores internos a imagem que eles transmitem e corporizam na acção, num processo em que o *ver* e *ouvir* dos avaliadores externos se pretende conjugar com o *fazer* e *dizer* de alunos e professores, dos agentes escolares e dos membros da comunidade.

Assume-se como fator fundamental para garantir a qualidade de educação, privilegiando a interpelação direta dos atores educativos (Pinho, 2011). Efetivamente, as intervenções – a cargo de equipas de três elementos (dois inspetores e um avaliador externo³³) – têm seguido a seguinte metodologia: iniciam com a análise e o tratamento dos dados fornecidos pelos serviços centrais do Ministério da Educação (e Ciência) e pelas UGE (dados caracterizadores do perfil da escola, documentos estruturantes da UGE, o texto de *Apresentação da escola*³⁴ e, no ciclo em vigor, o valor esperado para a UGE e as respostas a inquéritos por questionários aplicados aos alunos, professores, trabalhadores não docentes e pais/encarregados de educação), para conhecimento dos contextos, permitindo obter uma primeira imagem da instituição; prosseguem com a visita à UGE (num número específico de dias, variável de acordo com a tipologia da organização), a qual contempla uma apresentação, a visita às instalações e a audição, através de entrevistas em painel, de alguns atores educativos da comunidade; e terminam com a redação de um relatório – o relatório de escola³⁵ –, mediante o qual as UGE podem responder no exercício do seu direito ao contraditório. Sempre que recebem um contraditório, os avaliadores externos respondem ao mesmo, sendo que no primeiro ciclo a resposta era enviada para a escola e no segundo esta é também publicada na página da IGEC. Todos os documentos (relatório, contraditório e resposta a este) são conhecidos, em primeira mão, pela IGE/IGEC e UGE avaliada, sendo posteriormente publicitados na página da IGE/IGEC da internet.

³³ Geralmente, o avaliador externo é docente e investigador do ensino superior, embora também tenham vindo a desempenhar a função professores aposentados e outros especialistas em educação (IGE, 2012). Dado que também os inspetores são, normalmente, ex-professores, Abrantes (2010, p.33) considera que a AEE segue um modelo híbrido de avaliação, pois acaba por ser um programa “externo às escolas mas claramente não o é relativamente ao sistema educativo”.

³⁴ Elaborado a partir do guião apresentado pela IGE/IGEC, com seis campos de análise do desempenho, discriminados num conjunto de tópicos que os operacionalizam.

³⁵ Estruturado no primeiro ciclo em cinco capítulos – *introdução, caracterização da escola/agrupamento, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por fator e considerações finais* – e no segundo em quatro – *introdução, caracterização da escola/agrupamento, avaliação por domínio e pontos fortes e áreas de melhoria*.

A avaliação efetuada baseia-se (e tem-se baseado) num quadro de referência próprio³⁶, que se viu alterado do primeiro para o segundo ciclo, e numa escala de avaliação específica, igualmente modificada entre ciclos³⁷.

Na tentativa de que “a avaliação externa seja consequente e se traduza numa melhoria efetiva de cada escola”, no segundo ciclo, passou a ser obrigatória a apresentação, pelas UGE, de um plano de melhoria na sequência da avaliação externa, devendo este ser publicado na página Web da respetiva organização (IGEC, 2013, p.16).

O programa de AEE contempla ainda uma componente de meta-avaliação que se destina ao seu acompanhamento e (auto)avaliação, assegurada pela IGE/IGEC anualmente, através da auscultação das escolas avaliadas e dos avaliadores através da aplicação de inquéritos por questionário. As reflexões produzidas sobre o programa durante o seu primeiro ciclo de implementação – quer pela IGE nos relatórios da AEE que publicou anualmente, quer pelo CNE, nomeadamente no Parecer n.º 5/2008 de 13 de junho³⁸, no Parecer n.º 3/2010 de 9 de junho³⁹ e na Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro⁴⁰ – permitiram que o mesmo viesse a sofrer ligeiras reformulações ao longo do ciclo e, principalmente, a ser revisto e reformulado para o segundo ciclo avaliativo.

Entre as alterações nos procedimentos e nos instrumentos de trabalho, Almeida et al. (2011) destacam a simplificação do quadro de referência, o acesso à informação estatística das escolas a avaliar, o alargamento da auscultação da comunidade e a sequência da avaliação. Apontam como as sete mudanças mais significativas ao modelo: (i) a reformulação do quadro de referência, que inicialmente estruturado em 5 domínios⁴¹ (subdividido em 19 fatores) passa a contemplar 3 domínios⁴² (e 9 campos de análise, que, por sua vez, são

³⁶ Quadros estruturados de formas distintas em cada um dos ciclos do programa, nos quais o realce atribuído à autoavaliação das escolas é diferente. Enquanto no primeiro ciclo avaliativo, a autoavaliação se constituía um dos cinco domínios do quadro, neste segundo ciclo, é um campo de análise de um dos três domínios, o de *Liderança e gestão*.

³⁷ A escala de avaliação que contemplava quatro níveis – *Muito bom, bom, suficiente e insuficiente* – passou a contemplar, no segundo ciclo do programa, um quinto nível, o de *Excelente*. Será importante referir que, no decorrer do primeiro ciclo, embora a escala de avaliação não tenha sofrido alteração no número de níveis, viu ligeiramente alterados os descritores após o primeiro ano, em setembro de 2007 (IGE, 2012).

³⁸ A primeira tomada de posição do CNE relativamente ao programa que incide sobre o processo vigente até ao final do ano letivo de 2006/2007.

³⁹ A segunda tomada de posição do CNE face ao programa de AEE, centrada na primeira metade do seu primeiro ciclo avaliativo (isto é, no período que decorreu entre 2007 e 2009).

⁴⁰ A terceira tomada de posição do CNE sobre o programa, focada na melhoria do modelo de avaliação e preparação do novo ciclo.

⁴¹ A saber: 1.Resultados; 2.Prestação do serviço educativo; 3.Organização e gestão escolar; 4.Liderança; e 5.Capacidade de autorregulação e melhoria da escola.

⁴² São eles: 1.Resultados; 2.Prestação do serviço educativo; e 3.Liderança e gestão.

explicitados por um conjunto de referentes); (ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação, com o intuito de alargar a participação da comunidade educativa no processo; (iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; (iv) a auscultação direta das autarquias num dos painéis; v) a alteração da escala de classificação, que de quatro passou a conter cinco níveis (introdução da menção de *Excelente*, no sentido de possibilitar que se reconheçam situações excepcionais e de algum modo exemplares nas práticas de uma escola em determinado domínio; (vi) a obrigatoriedade das escolas apresentarem um plano de melhoria; e (vii) a variabilidade da duração dos ciclos de avaliação, de três a cinco anos, dependendo dos resultados que a UGE obteve na AEE (IGE, 2012).

Como afirma o CNE (2011, p.989) em relação ao verificado no decorrer do primeiro ciclo da AEE, a adesão ao programa tem sido “bastante positiva (...), sendo claramente preponderante a concordância das escolas avaliadas e dos avaliadores quanto à pertinência dos referenciais, metodologia e instrumentos associados ao modelo de AEE em vigor”. Relativamente a impactos do programa, importa salientar, com Silvestre (2013, p.173; 280; 332), que a AEE é “um processo social contextualmente marcado” e, por conseguinte, os efeitos que decorrem dele, embora condicionados às lógicas de ação adotadas por cada UGE, são vários. São já bastantes os estudos (e.g., Gonçalves, 2009; Maia, 2011; Pinho, 2011; Silvestre, 2013) que corroboram a ideia de que a AEE estimula ou induz a melhoria, cumprindo com “a finalidade maior da sua existência: a promoção da melhoria das organizações escolares, por via da prestação de contas” (Silvestre, 2013, p.318).

Por sua vez, segundo Silvestre (2013), “o impacto eventualmente negativo da AEE nas escolas tenderá a esbater-se gradualmente, à medida que a cultura de avaliação seja interiorizada” (p.274) e mesmo “as reações negativas surgidas em algumas das UGE, aquando da receção dos Relatórios da AEE (ou o impacto inicial negativo) acabam por ter um efeito positivo (a médio e longo prazo), em função das melhorias organizacionais que provocaram” (p.318).

Efetivamente, como observa Pinho (2011), são (e foram desde o primeiro momento) depositadas algumas esperanças no programa da AEE pelas suas potencialidades na implementação de uma verdadeira cultura de avaliação nas escolas. Em concreto, a AEE tem sido apontada como elemento-chave de validade da (auto)avaliação das escolas traduzido na “garantia da independência; na credibilidade e reconhecimento do processo; na legitimação e validação do relatório de auto-avaliação; na importação de juízos não comprometidos; na importação de motivação extrínseca; e no reforço da auto-estima dos agentes internos” (Costa, & Ventura, 2005, p.153).

Neste sentido, Gomes, Silvestre, Fialho e Cid (2011b) referem que a AEE tem assumido um triplo papel: primeiro, tem estimulado as escolas para a implementação de processos de autoavaliação (quer antes da participação no programa, por se pretender passar uma boa imagem na AEE, quer depois dela, no caso de ter sido apontado como ponto fraco a inexistência ou incipiência do processo); segundo, criou e divulgou quadros de referência que, adaptados ou não, têm servido à autoavaliação; e terceiro, tem promovido o estabelecimento de prioridades e a definição de planos estratégicos de melhoria – obrigatórios desde o final de 2011 – a partir dos diagnósticos devolvidos, os quais já têm tido, em muitos dos casos, implicações nas práticas organizacionais e pedagógicas.

Como esclarece a IGE (2012, p.67), “sendo a avaliação um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem, importa evitar que tanto a avaliação externa como a interna se limitem ao cumprimento administrativo dos procedimentos”. Para tal, será necessário ter sempre presentes os resultados pretendidos e não se descuidarem as consequências efetivas dos processos avaliativos (IGE, 2012). Já Oliveira et al. (2006, p.10) sublinham que as “consequências da avaliação constituem um factor determinante da utilidade de qualquer modelo, seja para cada escola, seja para a administração”, referindo defender que “a relação entre a avaliação e a celebração de contratos de desenvolvimento e autonomia abre perspectivas de sequência ao processo de avaliação”. Afigura-se-nos oportuno acrescentar ainda, nesta conformidade, a relação entre a avaliação das escolas e a ADD (Fialho, 2009a) e, mais recentemente, os planos de melhoria obrigatórios no segundo ciclo do programa de AEE e seus efeitos.

Em jeito de conclusão, consideramos importante salientar que a história da avaliação externa das escolas em Portugal é ainda muito curta, contando apenas com pouco mais de uma década de experiência. Foram três os programas de avaliação externa que marcaram a nossa realidade, a maioria dos quais foi implementada pela IGE/IGEC. Em termos comparativos, é de notar que esses programas, embora tendo subjacentes propósitos distintos, apresentam muitas semelhanças, principalmente em termos dos procedimentos adotados, dos quais destacamos: equipas pequenas de (2 ou 3) avaliadores; elaboração e disponibilização de documentos instrumentais, para orientar as formas de atuação em cada uma das etapas; visitas às escolas (de alguns dias) para a recolha de dados e evidências, iniciadas com uma sessão de apresentação; eleição da análise documental, da observação direta e de entrevistas como métodos privilegiados para a recolha de informações; e devolução dos resultados às escolas, através de um relatório, com a possibilidade destas apresentarem contraditório.

É perceptível uma continuidade no modo de fazer avaliação externa, deixando transparecer um esforço de melhoria das iniciativas sem (grandes) ruturas com passado. Importa agora averiguar se foi assim que ocorreu no que se refere às iniciativas no âmbito da avaliação interna/autoavaliação, pelo que passamos ao subcapítulo seguinte.

5.3. Avaliação interna/autoavaliação de escola

Embora a autoavaliação seja obrigatória desde o final de 2002 (com a publicação do Decreto-Lei n.º 31/2002), são vários os estudos (e.g., Azevedo, 2007a; Coelho et al., 2008; Costa, 2007; Gomes et al., 2011b; IGE, 2007, 2009a, 2010b; Nunes, 2008) – e até a própria legislação – que revelam que a maioria das escolas públicas portuguesas ainda não tem instituído um processo formal de autoavaliação como era expeável. Como afirmam alguns autores (e.g., Gomes et al., 2011b; Grilo & Machado, 2009), só anos após a publicação do referido diploma, com o lançamento do programa da AEE, é que muitas “escolas despertaram para o imperativo e necessidade de desenvolverem a sua autoavaliação” (Gomes et al., 2011b, p.179), começando a dar alguns passos mais firmes rumo à construção de uma efetiva cultura de (auto)avaliação nas escolas. Consta-se que a AEE tem funcionado como uma alavanca que, por obrigar à prestação de contas, tem despoletado os olhares (internos) reflexivos das escolas portuguesas (Fialho, 2011; Gonçalves, 2009; Quintas & Vitorino, 2010; Silvestre, 2013). No entanto, verifica-se que “as abordagens de avaliação, interna e externa [ainda] são realizadas em paralelo, (...) [não havendo ainda] uma complementaridade que crie partilha de propósitos entre ambas as modalidades de avaliação” (Quintas & Vitorino, 2010, p.12).

Para que tenhamos “uma avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007a, p.70), o caminho a percorrer anuncia-se longo e, entre avanços e recuos, há muito a aprender e a edificar no sentido de se conseguir usufruir, de uma forma generalizada, das potencialidades da avaliação institucional.

Em Portugal, têm sido já várias as tentativas de enraizar a prática de autoavaliação nas escolas. Mesmo antes da *Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior* (Lei n.º 31/2002), a administração escolar apostou na promoção de programas específicos – alguns dos quais com raízes fortes ou integrados em experiências ou projetos internacionais (Melo, 2009) –, destinados a incentivar e a criar hábitos de autoavaliação nas escolas.

Uma das primeiras iniciativas data do início dos anos 90 do século passado, no âmbito do programa Educação para todos (PEPT – 2000)⁴³, que decorreu da *Lei de bases do sistema educativo* de 1986 e tinha como propósito assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos bem como o acesso generalizado a uma escolaridade secundária completa. Foi, então, implementado, pelo DAPP – Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento – do Ministério da Educação, entre 1992 e 1999, o **Observatório da qualidade da escola**, inspirado em estudos nacionais e internacionais, com o objetivo de incrementar a “capacidade das escolas colocarem em curso os processos internos de avaliação” (Coelho et al., 2008, p.60) no sentido de produzir sistematicamente informação sobre o seu desempenho global.

Foram instituídas práticas de autoavaliação nas cerca de 1000 escolas abrangidas pelo programa, constituindo-se este o primeiro esforço de avaliação da qualidade e dos resultados educativos (Coelho et al., 2008; Pinho, 2011). Foi, como refere Clímaco (2010a, p.12), “um duro processo de aprendizagem” que permitiu constatar que, nesta data, “as [poucas] actividades de auto-avaliação existentes são feitas mais na perspectiva da ‘conformidade’ do que do ‘desenvolvimento’” (Clímaco, 1993, p.61), tendo o Observatório da qualidade da escola representado “um instrumento estruturador e estruturante do conhecimento que as organizações precisam de produzir para si próprias e para os outros” (Clímaco, 1995, p.7). O modelo apoiou-se num sistema de informação com 18 indicadores de desempenho quantitativos e qualitativos que procuravam cobrir todas as dimensões da escola – nomeadamente, o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; e os resultados escolares, académicos e não académicos – e, desta forma, pretendia fornecer uma visão global da escola (Fialho, 2009a).

Concorreram para o fim da iniciativa, a falta de experiência e de competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos, a escassez de tempo para a condução de um processo participado e o facto de o acompanhamento às escolas ser insuficiente (Clímaco, 2005). No entanto, do Observatório resultou um número considerável de publicações – quer de prestigiados especialistas nas diversificadas temáticas abordadas, quer dos intervenientes no programa, que relataram as experiências vivenciadas – que “contribuíram para operacionalizar [nas escolas] um certo tipo de avaliação organizacional interna” (Silvestre, 2013, p.43).

⁴³ Programa criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91.

Entretanto, em 1997, no âmbito de uma parceria internacional, teve início o modelo de **Certificação de qualidade nas escolas profissionais** com o propósito de construir um modelo de certificação da qualidade para o ensino profissional. Este decorreu até 2001, foi coordenado pela ANESPO (Associação Nacional das Escolas Profissionais) e apoiado pelo programa Leonardo da Vinci.

De 1999 a 2002 foi desenvolvido o projeto **Qualidade XXI**, a cargo do Instituto da Inovação Educacional, que procurou fomentar a adoção de estratégias para a melhoria da qualidade educacional das escolas, entre as quais a autoavaliação.

Esta iniciativa decorreu do projeto-piloto «Avaliação da qualidade na educação escolar», no âmbito do programa Sócrates, lançado pela União Europeia em 1997/1998, no qual estiveram envolvidas 101 escolas secundárias e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico de 18 países europeus (incluindo Portugal). Portugal foi o único país que deu continuidade ao projeto, embora tenha procedido à simplificação de procedimentos, à introdução de uma perspetiva sistémica e ao reforço do carácter participativo (Alaíz et al., 2003).

É de destacar que a iniciativa – com suporte em quatro temáticas fundamentais de política e estratégia educativa: resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e interações com o contexto (Fialho, 2009a) – exigia que em cada escola participante existisse um ‘grupo monitor’, responsável pela condução do processo e constituído por discentes, docentes, não docentes e encarregados de educação, o qual contava com a colaboração de um consultor externo (ou amigo crítico) com a função de acompanhar o desenvolvimento do projeto. Também promoveu a constituição e funcionamento de redes de escolas (nacionais e internacionais) que, ao partilharem informações, conseguiam melhorar procedimentos e agilizar esforços de desenvolvimento da autoavaliação.

Segundo Curado (2010), se, por um lado, esta iniciativa não produziu qualquer efeito em algumas escolas, por outro, noutras contribuiu para a institucionalização de práticas que, de algum modo, promoveram o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Nestes últimos casos, na perspetiva de MacBeath et al. (2005), as características da experiência que contribuíram para o seu sucesso foram: o envolvimento dos atores em todas as fases do processo; o elevado nível de participação dos atores; o elevado envolvimento e empenho dos alunos e professores; a escolha de um pequeno número de áreas sobre as quais deveria incidir a avaliação; a confiança de que o processo se reflete num melhor empenho e desempenho dos alunos na sua aprendizagem; a escolha cuidadosa das áreas prioritárias nas quais intervir; e o

suporte institucional e do apoio externo formativo (amigo crítico), estendido no final a uma recomendação de articulação com a avaliação externa, para ‘certificação da qualidade’.

Na verdade, a iniciativa potenciou algumas publicações e comunicações (Alaiz et al., 2003; Ferreira, Fialho, & Rodrigues, 2002; Palma, 1999, 2001a), para além de nos ter deixado alguns contributos fundamentais, pois, como observa Simões (2010, pp.70-71), “terá sido através desta experiência que se disseminaram dois conceitos hoje muito familiares à avaliação interna: ‘os pontos fortes e pontos fracos’ e o ‘amigo crítico’”. No entanto, apresentou dificuldades que comprometeram a sua continuidade. São de destacar as dificuldades ao nível do (pouco) apoio formativo às equipas; do (pouco) suporte organizacional ao projeto; e do (pouco) envolvimento da comunidade, especialmente dos professores (Ferreira et al., 2002). Para tal também concorreram a ausência de instrumentos de trabalho e a falta de financiamento para o recrutamento do consultor externo (Coelho et al., 2008).

Ainda antes da publicação da Lei n.º 31/2002, mas a partir de iniciativas privadas, em 2000, pudemos assistir ao aparecimento do projeto **Melhorar a qualidade** e do programa de **Avaliação das escolas do ensino secundário (AVES)**⁴⁴.

O projeto **Melhorar a qualidade** decorreu até 2005 e resultou de uma parceria entre a AEEP (Associação de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo), entidade coordenadora do projeto, e a empresa QUAL – Formação e serviços em Gestão da Qualidade, Lda., pretendendo-se proporcionar um exercício voluntário de autoavaliação às escolas particulares associadas da AEEP.

Consistiu na aplicação de uma adaptação do modelo de autoavaliação da EFQM (*European foundation for quality management*), concebido para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pelas organizações e que, na perspetiva de Fialho (2009a), permite um bom enquadramento para a autoavaliação quantitativa e qualitativa das escolas e para o estabelecimento de ações de *benchmarking* e melhoria contínua, facilitando o conhecimento dos pontos fortes e das áreas de melhoria das organizações. Em cada escola existia um ‘animador da melhoria’ e uma equipa de autoavaliação que conduzia o processo, os quais contavam com o apoio de um consultor externo da QUAL.

⁴⁴ Segundo Melo (2009), um exemplo claro de avaliação normativa (conforme subcapítulo 1 deste capítulo).

Embora o projeto fomentasse “a partilha de conhecimentos e de boas práticas, a pouca adesão que colheu de ano para ano junto das escolas levou ao seu término” (Coelho et al., 2008, p.62).

Por sua vez, o programa **AVES**⁴⁵, ainda em funcionamento, foi implementado com o objetivo de “inter-relacionar, no terreno próprio de cada escola, a identificação dos factores que promovem ou inibem a qualidade do seu desempenho com as acções e os projectos que se podem mobilizar em ordem à melhoria deste mesmo desempenho” (Coelho et al., 2008, p.62).

A sua coordenação ficou à responsabilidade da Fundação Manuel Leão, tendo-se inspirado no modelo de avaliação de escolas do *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo*, criado pela Fundación Santa Maria, de Espanha. Trata-se, segundo Azevedo (2006, p.14), de um modelo de avaliação externa concebido “como uma ajuda, mais independente e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna”, que tem vindo a ser adotado por diversas escolas do nosso país.

Tem por base o modelo CIPP de Stufflebeam e é operacionalizado em seis dimensões: o contexto sociocultural da escola, a organização da escola e clima organizacional, as estratégias de aprendizagem, os processos de ensino, os processos de organização pedagógica da escola e os resultados escolares dos alunos (Fialho, 2009a). Prevê, para o seu desenvolvimento, uma equipa de docentes por escola e uma equipa (de coordenação do programa) da Fundação Manuel Leão, “cabendo a cada escola fomentar a sua própria dinâmica de auto-avaliação, apoiada no valor formativo do Programa AVES, consolidando os aspectos positivos e corrigindo os negativos” (Coelho et al., 2008, p.62).

Contempla cinco etapas: 1.^a) o compromisso da escola que decide aderir ao programa; 2.^a) a recolha de informação através da aplicação de provas de rendimento escolar aos alunos e de questionários a pais, professores e pessoal não docente; 3.^a) a devolução da informação à escola (sendo que ao nível dos resultados dos alunos nas provas são fornecidos elementos que permitem a comparação com as escolas do mesmo tipo de contexto sociocultural e com a totalidade das escolas em avaliação pelo programa); 4.^a) a interpretação da informação na e pela escola a partir dos dados devolvidos pela equipa de coordenação do programa; e 5.^a) a adoção de projetos de mudança (com vista a ultrapassar deficiências para melhorar os resultados dos alunos e o serviço a estes prestado) e respetiva avaliação. A recolha de dados processa-se todos os anos – sendo devolvido à escola, também anualmente, um relatório com

⁴⁵ Informações disponíveis em <http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>.

os resultados alcançados pela escola (que se confrontam com os que foram obtidos no início do programa, à entrada do ciclo de ensino) e, em termos médios, pela rede de escolas em avaliação – num projeto que decorre ao longo de vários anos (dois ou três, de acordo com a duração do ciclo de estudos dos alunos: 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, ensino secundário ou ensino profissional) (Fundação Manuel Leão, 2013).

Embora após a publicação e entrada em vigor da **Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro**, pareça ter havido pouco investimento (ou um certo abandono) na promoção de projetos, principalmente por parte dos organismos da administração pública (Alves & Correia, 2008), continuaram a surgir algumas iniciativas do mesmo tipo. São de destacar:

- o projeto **QUALIS**⁴⁶ – uma (primeira) adaptação do modelo CAF (*Common Assessment Framework*) como modelo de avaliação interna das escolas, o qual, por sua vez, corresponde a uma adaptação do modelo EFQM aos serviços públicos europeus –, a decorrer, desde 2006, em todas as escolas da Região Autónoma dos Açores, em cumprimento do Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro, com o objetivo de promover uma reflexão crítica e aprofundada sobre as práticas globais;
- o projeto **Prisma** (PRomção e Inovação eScolar na MAia), iniciado em 2007, com o apoio da Câmara Municipal da Maia, que envolveu as comunidades educativas de 11 UGE e 2 consultores externos;
- o projeto **ARQME/Autoavaliação em agrupamentos: relação com qualidade e melhoria da educação**⁴⁷ – apoiado pela FCT por um período de três anos (outubro de 2007 a setembro de 2010) –, que foi uma iniciativa do Núcleo Construção Local da Educação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, junto de quatro UGE da área metropolitana do Porto, no sentido de contribuir para a produção de conhecimento científico ao nível da avaliação em educação, numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino, das escolas e da educação.
- o **projeto de avaliação em rede (PAR)**⁴⁸, coordenado por dois investigadores portugueses, que, a partir de 2008, com a finalidade de habilitar as UGE a desenvolver dispositivos de autoavaliação úteis à construção de uma escola de qualidade, tem apostado em formação, na promoção de encontros temáticos (alguns deles com

⁴⁶ Projeto cuja avaliação contém uma forte componente normativa e uma forte componente ipsativa (conforme subcapítulo 1 deste capítulo).

⁴⁷ Informações disponíveis em <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/arqme/index.php>.

⁴⁸ Mais informações disponíveis em <https://sites.google.com/site/projdeavaliacaoemrede/home>.

- investigadores/especialistas) e na constituição de uma rede de escolas para troca de experiências e partilha de problemas no âmbito da autoavaliação institucional;
- o projeto de **Autoavaliação dos Centros Novas Oportunidades**, iniciado também em 2008, que se enquadra na avaliação externa da iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, tendo sido encomendado pelo Governo a uma equipa da Universidade Católica Portuguesa liderada pelo Eng.º Roberto Carneiro;
 - o projeto **ESCXEL/Rede de escolas de excelência**⁴⁹, concebido, também em 2008 (e ainda em execução), por um grupo de investigadores do CESNOVA (Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa), no sentido de através de uma rede cooperativa entre 5 autarquias⁵⁰, 36 UGE e investigadores, mobilizar recursos na promoção de processos escolares de maior qualidade e desempenhos educativos mais avançados (ESCXEL, s.d.).

Denota-se que, nos últimos anos, têm surgido e ganhado grande relevância os projetos de pesquisa e de formação – na sua maioria promovidos por investigadores de instituições do ensino superior – que perspetivam aumentar a capacidade dos atores escolares para a concretização da autoavaliação com maior fundamentação teórica e metodológica (Afonso, 2010b). Tem-se alastrado também a tendência da partilha, através da internet, de informação relevante para as escolas e entre as escolas no que ao processo de autoavaliação diz respeito.

Com este fim – o de facilitar o acesso a ferramentas e a referenciais diversos e plurais –, em 2009, a IGE criou um grupo de trabalho específico para a autoavaliação, incumbido de preparar e disponibilizar, na página da internet do organismo, informação relevante para as escolas (IGE, 2010b, 2010a). É ainda de referir a atividade de acompanhamento que foi desenvolvida em 2010, também pela IGE, intitulada **Autoavaliação das escolas**, que perseguiu os objetivos específicos de conhecer os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pelas escolas após a AEE; identificar os efeitos das medidas tomadas; sinalizar os aspetos mais e menos conseguidos no que concerne à autoavaliação; e contribuir para a consolidação das práticas de autoavaliação (IGE, 2010a).

Para concluir, é perceptível que são realmente diversas as iniciativas e atividades que têm surgido no sentido de promover a autoavaliação institucional nas escolas. No entanto, constata-se que, embora contemos com mais de duas décadas de tentativas para colocar a

⁴⁹ Informações disponíveis em <http://escxel-cb.org/>.

⁵⁰ As autarquias de Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras.

(auto)avaliação ao serviço da qualidade da educação, a falta de continuidade dos processos não tem vindo a permitir que se consolidem práticas, dando a impressão que se está sempre a recomeçar (Azevedo, 2007a).

De qualquer forma, a literatura sustenta a ideia de que, entre avanços e recuos, alguns passos tímidos têm sido dados, embora muitos mais terão de se proporcionar para que se consiga atingir o fim desejado. Para tal, tem sido fundamental (como podemos depreender da exposição que acabamos de efetuar nos dois últimos subcapítulos) o papel desempenhado pela IGE/IGEC com as várias iniciativas e atividades que tem assegurado, principalmente com o programa da AEE. Sabe-se que, apesar de a autoavaliação ser obrigatória desde 2002, uma grande parte das escolas só despertou (ou vai despertando) para a necessidade de adotar práticas de autoavaliação a partir da implementação da AEE e da publicação dos normativos que explicitam quer os requisitos para a celebração dos contratos de autonomia, quer a forma de cálculo das percentagens máximas para atribuição de *Muito bom* e *Excelente* na ADD.

Corroboramos a afirmação de Simões

apesar de todos os insucessos apontados, tem sido no âmbito da acção e dos programas da IGE[IGEC] que se tem promovido amplamente e continuamente a avaliação interna das escolas. Todas as outras iniciativas foram parcelares e diminutas, mesmo considerando-as num todo (2010, p.69),

e, como nota final deste capítulo relevamos que enquanto parte da componente teórico-conceptual desta dissertação, o seu título – *Escola. Desenvolvimento. Avaliação: na busca da melhoria da qualidade* – pretendeu dar visibilidade ao lugar da avaliação da escola no esforço global de melhoria da educação, no pressuposto que na escola, espaço institucional e organizacional, se cruzam visões, interesses e expectativas de cariz político, social e económico e que a avaliação, embora instrumental, apresenta virtualidades em três planos essenciais: no plano da aprendizagem organizacional (a escola como organização aprendente); no plano da regulação das relações centro-local onde se ancora a problemática da construção da autonomia; e no plano da mudança que poderá potenciar e desenvolver a qualidade. É ao enfatizar a vertente cognitiva da avaliação, ao invés da sua determinante instrumental, que a interação entre a escola, o desenvolvimento e a avaliação – com primazia da sua vertente de autoavaliação – pode delinear o vetor da melhoria da qualidade.

Capítulo II:

Autoavaliação de escola: descoberta de rumos e construção de sentidos

A mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar.

(Hargreaves & Fink, 2007, p.11)

A autoavaliação de escola – um “projecto estratégico, que implica (...) uma reflexão permanente e uma capacidade contínua de adaptação à mudança, ao imprevisível e ao instável, (...) em busca da desejada qualidade, de uma melhoria eficaz e de novos caminhos para ir sempre mais além” (Outeiro, 2011, p.106) – constitui um desiderato colocado às escolas portuguesas por imperativos de uma agenda transnacional. Fatores político-ideológicos, económicos, educacionais e culturais priorizaram a avaliação institucional (em particular, a autoavaliação enquanto uma das suas dimensões estruturantes), sobretudo a partir da década de noventa do século XX. Todavia, transpondo o pensamento de Hargreaves e Fink com o qual abrimos este capítulo para a realidade da autoavaliação nas escolas portuguesas, verificamos que: primeiro, a mudança foi *fácil de propor*, através da publicação de normativos – um dos quais (a Lei n.º 31/2002) prescreve a autoavaliação como obrigatória – e a implementação de programas de avaliação; segundo, tem sido *difícil de implementar*, não fosse a adoção de inúmeras iniciativas, sequenciais, todas com a (mesma) finalidade de incentivar as escolas à prática sistemática da autoavaliação e os (poucos) progressos que têm sido conseguidos com as mesmas; e, terceiro, tem sido *extraordinariamente difícil de sustentar*, porque embora se registe que as escolas estão a dar alguns passos na construção da

sua autoavaliação, ainda não está instituída nem enraizada uma cultura de avaliação organizacional nas nossas escolas (Gonçalves, 2013; Outeiro, 2011).

Partindo da ideia de que “a avaliação perfeita não existe, mas vai-se construindo progressivamente” (Clímaco, 2010a, p.26), no presente capítulo, começamos por efetuar, com base na literatura publicada, um diagnóstico da realidade portuguesa ao nível das práticas de autoavaliação – explicitando, quanto possível, *rumos* do caminho percorrido bem como os constrangimentos e as oportunidades encontrados –; prosseguimos com a explicitação de *boas* práticas de autoavaliação, recorrendo, para tal, às diretrizes de investigação recente; e, por último, elencamos alguns mecanismos de incentivo e apoio às escolas na construção dos seus processos de autoavaliação com sentido.

1. Rumos das práticas de autoavaliação nas escolas públicas portuguesas

Sendo a autoavaliação um processo obrigatório para o qual a administração central não propõe qualquer modelo, vários têm sido os procedimentos que as lideranças têm levado a cabo, importando conhecer o modo como as escolas estão a responder a este grande desafio e, em simultâneo, descortinar as várias racionalidades em presença. Porque “o comportamento organizacional segue racionalidades diversas e variáveis, tanto podendo conduzir à fidelidade como à infidelidade normativa, tanto gerando a reprodução como a criação organizacional” (Domingues, 2006, p.98), importa tornar inteligíveis as múltiplas formas que a avaliação institucional tem vindo a assumir no contexto das organizações escolares.

Uma análise diacrónica mostra-nos que nos últimos anos as escolas têm sido confrontadas com diversos desafios (internos ou externos), alguns dos quais têm incentivado (ou, em certas situações, obrigado) a avançar no sentido da construção de processos (auto)avaliativos, verificando-se que, entre avanços e recuos, são múltiplos os *rumos* encontrados (IGE, 2010a).

Neste sentido, e de acordo com Afonso (2010b, p.349), a autoavaliação “tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica”. Todavia, e embora se denotem bastantes divergências nas situações, nos caminhos, nas perspetivas e nos ritmos adotados, tem havido “uma evolução nem sempre sustentada e progressiva (...), mas de tendência predominantemente positiva”, segundo a perspetiva da IGE (2010a, p.65).

Efetivamente, estudos empíricos de diversos autores sobre as práticas da avaliação institucional têm vindo a dar conta que o saber adquirido não tem levado a uma mudança das práticas, porque não tem ocorrido uma verdadeira aprendizagem organizacional (Silva, 2006), reforçando a ideia de que “os procedimentos de avaliação constituem elementos de construção de uma cultura organizacional que demora a consolidar e a dar frutos” (IGE, 2010c, p.5).

Neste mesmo sentido, quer a IGEC através da publicação regular de relatórios, quer os investigadores educacionais com os resultados dos seus estudos, quer ainda o poder político com as contextualizações que costuma realizar das decisões tomadas e dos diplomas legais que vai publicando, têm-nos dado diversos *feedbacks* ao longo dos últimos anos acerca da realidade portuguesa no que à adoção de práticas de autoavaliação institucional e à implementação de processos formais de autoavaliação diz respeito, permitindo-nos inferir que a autoavaliação ainda não conseguiu promover o desenvolvimento organizacional da escola necessário à melhoria da qualidade da educação pretendida.

A título de exemplo, e numa linha diacrónica de análise, podemos referir que, em 2005, num seminário promovido pelo CNE, Costa (2007, p.229) observa que em muitas escolas a autoavaliação continua a evidenciar “desarticulação, ritualização e inconsequência”. Um ano mais tarde, em 2006 (três anos e meio após a obrigatoriedade da autoavaliação institucional, mas antes da implementação da AEE), é a própria administração central que assume, no preâmbulo do Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, “não se verificar em Portugal uma prática regular e sistemática de avaliação de escolas” (p.6332). Também Coelho et al., em 2008 (dois anos depois), afirmam considerar que ainda não existe “uma cultura de avaliação suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino” (p.59). No ano seguinte, em 2009, a IGE reconhece que “as fragilidades mais evidenciadas no processo de auto-avaliação prendem-se com a inexistência de referenciais, falta de planeamento e de sistematização das actividades de avaliação” (2009c, p.5). Já Fialho (2009b) afirma que a autoavaliação, em virtude de ser frequentemente praticada como resposta a um requisito legal, não se constitui ainda um processo sistemático e estruturado. Também Pacheco (2010b), em 2010, observa que a prática de avaliação interna nas escolas portuguesas é mais uma avaliação de conformidade (tal como já tinha sido diagnosticado por Clímaco em 1993) do que uma avaliação formativa e reguladora, complementar à avaliação externa e que fornece *feedbacks* internos, orientadores à tomada de decisão organizacional. Nesse mesmo ano, o CNE (2010) conclui que os dispositivos de autoavaliação utilizados pelas escolas são ainda muito incipientes e, em alguns casos, excessivamente complexos e burocratizados, pouco participados pela comunidade, desintegrados das estratégias de gestão e desarticulados da intervenção pedagógica concreta, comprovando a tese de Melo (2009) de que muito dificilmente se altera a forma de agir entre profissionais através da mera instituição de instrumentos novos de gestão ou por decreto superior.

Na verdade, tem-se vindo a constatar que Portugal segue o padrão europeu genérico de ausência de práticas autoavaliativas continuadas, rigorosas, sistemáticas e consequentes (Azevedo, 2006; Brandalise, 2007; Fialho, 2009b; Fialho, Oliveira, & Ferrinho, 2010; Rebordão, 2010; Sá, 2009; Simões, 2010), verificando-se, tal como afirmaram recentemente, por exemplo, Outeiro (2011) e Santiago et al. (2012), que uma verdadeira cultura de avaliação organizacional (generalizada e fundada em práticas de autoavaliação sistemáticas) está longe de ser uma realidade.

Na tentativa de inverter esta tendência de falta de sistematicidade nos procedimentos avaliativos organizacionais das escolas portuguesas, impõe-se a criação de mecanismos de

apoio às escolas, os quais, segundo o que defendem alguns autores (e.g., Eurydice, 2004; Faubert, 2009; McNamara & O’Hara, 2008; Santiago et al., 2012), deveriam ser instituídos dentro do próprio sistema educativo. Esta é uma questão complexa, fulcral na economia do presente estudo, que será abordada em subcapítulo próprio, pelo que vamos centrar a nossa discussão na caracterização das práticas de autoavaliação das escolas públicas portuguesas, à luz da literatura atual, abordando os aspetos que consideramos mais pertinentes para contextualizar e dar inteligibilidade aos resultados da nossa investigação empírica.

A bibliografia consultada sustenta a ideia de que a maioria das escolas públicas portuguesas desenvolve processos de autoavaliação, embora grande parte deles apresente fragilidades (IGE, 2009c) que os impede de ser sistemáticos (Fialho, 2009b; IGE, 2009c; Saragoça, Fialho, Silva, & Fialho, 2012), estruturados (Fialho, 2009b) e consequentes (Costa, 2007).

Uma das razões apontadas na literatura para a não adoção de práticas sistemáticas de autoavaliação prende-se com o facto de algumas escolas poderem não estar a sentir “falta real [destas] no quadro da excessiva regulamentação e pouca autonomia para fazer opções” (Simões, 2010, p.70), sendo, nestes casos, impulsionadas por *forças exteriores*. Aliás, tornou-se, para nós, perceptível, num estudo que desenvolvemos recentemente (Gomes & Fialho, 2013, p.161),

a existência de duas *forças* distintas a impulsionar a adoção das práticas organizacionais de avaliação interna (...), sendo uma delas intrínseca à própria organização, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos, e a outra proveniente do *exterior*, em resultado da solicitação de uma entidade com poder para tal. Enquanto a primeira é capaz de conduzir os estabelecimentos de ensino a práticas consistentes, críticas, consolidadas e autónomas de autoavaliação, a segunda, como salienta Afonso (2010), por si só, tenderá a encaminhar a organização para a naturalização e a ritualização (e, até mesmo, a subversão) dos procedimentos.

Também Afonso (2000) refere implicitamente a existência de *forças interiores* e *exteriores*, ao afirmar que são três as motivações das escolas para o desenvolvimento da sua autoavaliação, a saber: (i) a melhoria do desempenho organizacional; (ii) a identificação de pontos fortes para utilização como estratégia de *marketing* na promoção da imagem pública da escola; e (iii) a gestão da pressão da avaliação externa institucional, através do diagnóstico de pontos fracos e fragilidades e a definição de estratégias adequadas à sua superação.

Realça ainda Afonso (2010b) que a maioria dos processos de avaliação interna tem surgido por imperativo legal ou na sequência da AEE, o que vem validar a observação de Santos Guerra (2002b, p.272), de que “uma boa parte da avaliação que se fez nas escolas até

hoje tem a sua origem em decisões hierárquicas externas”. Em qualquer um dos casos, tal como defende Simões (2010, p.70), “a tendência será, de facto e na melhor das hipóteses, para uma avaliação interna, muito na lógica da conformidade com a lei e com o esperado pela avaliação externa”, como já evidenciámos anteriormente (Fialho, 2009b; Pacheco, 2010b).

Na verdade, não existem recomendações concretas que forneçam indicações sobre a forma como deve ser organizado o processo de autoavaliação e, portanto, mediante as frequentes inquietações das escolas sobre o que avaliar, para quê, porquê, como e por onde começar, é compreensível que estas necessitem de ter modelos organizacionais de referência, a partir dos quais consigam construir a sua autoavaliação, adaptada às necessidades da escola e às capacidades da equipa de avaliação, quando esta existe (Cabaço, 2011). Trata-se, porém, de “um processo lento de produção colectiva de sentido”, que implica “adequação aos contextos, à realidade e às pessoas” (Cabaço, 2011, p.121).

Embora sejam vários os autores que defendem ser incoerente, ou mesmo impossível, usar um modelo de autoavaliação ‘pronto a servir’ (e.g., Afonso, 2010c; Clímaco, 1992; Figari, 2008; Perrenoud, 1998) ou ainda criar um modelo contextualizado que não seja inteiramente emergente da organização (Silvestre, 2013), revela-se fundamental, como afirma Cabaço (2011), dispor-se do conhecimento de referentes ou de modelos para que cada UGE, num processo de aprendizagem, trace o seu próprio caminho – muitas vezes, por adaptação dos existentes ao contexto educativo em avaliação – e, de forma participativa, encontre um *rumo*, orientado para a melhoria continuada da organização.

Existe uma multiplicidade de modelos de autoavaliação que a literatura refere estarem em uso nas nossas escolas, sendo também várias as classificações apresentadas pelos autores. Por exemplo, atendendo aos procedimentos e aos conteúdos sobre os quais incide a avaliação, Clímaco (2005), apresenta duas classificações distintas para os tipos de modelos de avaliação. Referindo-se a Denis Lawton (1983), esta autora (2005) destaca **seis tipos de modelos de avaliação**¹, que se distinguem pelo modo como se estruturam em função da produção de conhecimento. No entanto, quando aporta a classificação que enfoca os conteúdos abordados no processo avaliativo, Clímaco (2005) apenas nomeia quatro tipologias de modelos de avaliação, estando estes relacionados com os recursos e os resultados da aprendizagem; com a aprendizagem dos alunos; com a eficácia escolar; e com as questões de qualidade da escola. Por sua vez, Díaz (2003) – considerando que toda a análise que incide sobre um fenómeno

¹ O modelo de investigação clássica, inspirado no método tradicional; o modelo de investigação e desenvolvimento; o modelo iluminativo; o modelo da decisão; o modelo do professor como investigador; e o modelo estudo de caso.

educativo em concreto deve entendê-lo como resultado da interação entre os recursos, o processo, os resultados e o contexto específico – agrupa os modelos de avaliação das escolas em **três grandes categorias complementares** e, nesta conformidade, distingue os modelos centrados nos resultados, dos modelos centrados na melhoria escolar e dos modelos centrados nos aspetos organizacionais. Já Alaíz (2007, 2010) optou por reduzir a multiplicidade de referenciais, de procedimentos e de práticas a **dois grandes tipos de modelos de autoavaliação** – os estruturados (ou fechados) e os abertos –, distintos pelo modo como concebem a organização escolar. Enquanto os modelos *estruturados* (dos quais são exemplo os modelos EFQM, CAF e QUALIS) consideram a escola como uma empresa e utilizam, sem grandes adaptações, os mesmos modelos de avaliação que funcionam no mundo empresarial, os modelos *abertos*, assentes na especificidade da escola, entendem que esta necessita de modelos próprios de autoavaliação, deixando a seu cargo a definição do que pode ser objeto de avaliação, do processo que pode ser desenvolvido e das suas consequências (Quintas & Vitorino, 2010).

Havendo uma infinidade de *modelos* e *rumos* para as práticas de autoavaliação das escolas, é necessário estar consciente, como esclarece Stufflebeam (2007, citado por Melo, 2009, p.61), que “nenhum método de avaliação é necessariamente o melhor ou o mais apropriado”. “Tomada a sua valência de instrumento de melhoria, (...) não existem processos perfeitos, nem mesmo condições perfeitas que determinem o sucesso destas práticas” (Simões, 2010, p.49), pelo que o importante será utilizar como critério de escolha do modelo o da qualidade da avaliação, isto é, o de mostrar, provar e melhorar. Por sua vez, Oliveira et al. (2006) alertam para a relevância do modelo de avaliação contemplar os *termos de análise* estabelecidos no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 – “o projecto educativo; a organização e gestão; o clima e ambiente educativos; a participação da comunidade educativa; [e] o sucesso escolar” (p.A-504) –, observando que, atendendo à relevância que a investigação tem atribuído a alguns fatores, “por mais diferentes que sejam os modelos, existe um conjunto de campos de análise que acabam por ser comuns a todos eles, mesmo que o seu enunciado enfatize diferentemente algumas variáveis” (p.A-503). Esses campos de análise comuns são: a análise detalhada dos resultados das aprendizagens dos alunos; o enfoque no trabalho desenvolvido em sala de aula, com destaque para o modo como os alunos trabalham; o clima e ambiente educativos; a organização e gestão da escola e dos seus recursos; o contexto social e cultural da escola; o projeto educativo (prioridades e metas), o ensino e as aprendizagens; e a ligação à comunidade e aos resultados (Oliveira et al., 2006).

À multiplicidade dos modelos, juntam-se na literatura teses muito divergentes sobre os aspetos em que deverá incidir a avaliação da escola. A título de exemplo, para além dos campos de análise que explicitámos anteriormente, podemos fazer referência às quatro componentes assinaladas por Azevedo (2007b) – contexto, recursos, processos e resultados –, aos três aspetos principais de Stufflebeam (2003) – alunos, pessoal e programas (inclui o currículo e serviços muito diversos) –, embora o autor considere que todos os aspetos importantes da escola deveriam ser avaliados e ainda aos seis elementos que Sanders e Davidson (2003) acrescentariam à listagem apresentada por Stufflebeam (2003) – *performance* dos alunos, instalações, finanças, clima escolar, políticas da escola e arquivos da escola.

Na realidade das escolas portuguesas, independentemente do modelo perseguido e dos aspetos em que deve incidir a avaliação da escola, verifica-se que **as práticas de autoavaliação das escolas centram-se essencialmente na análise estatística dos resultados escolares dos alunos** (Gomes & Fialho, 2013; Leite & Fernandes, 2010; Pacheco, 2010b), transparecendo que se assume a melhoria destes resultados como objetivo central e transversal do processo avaliativo (Silvestre, 2013).

De facto, a melhoria dos resultados encontra-se na ordem do dia de todas as políticas educativas, bem como na agenda política nacional, europeia e internacional. No entanto, a compreensão da complexidade da escola não se obtém através da análise dos resultados alcançados pelos alunos nas classificações (Santos Guerra, 2002a) e, portanto, “as escolas não podem [ou não devem] fazer desta avaliação o prolongamento da recolha e análise dos resultados trimestrais das aprendizagens” (Pacheco, 2010a, p.80).

Para além de um controlo de qualidade dos resultados obtidos, à autoavaliação cabe ainda proceder, numa intervenção de cariz menos sumativo e mais formativo, a uma análise da *marcha* dos processos – pois é nestes que, como defende Fialho (2009a), radica o valor dos resultados – e dos *porquês* dos resultados a que se chegou (Vilar, 1992).

Ainda no que concerne às escolas portuguesas, importa referir, apropriando-nos da reflexão de Azevedo (2007a, p.66), que “desenvolvemos práticas de avaliação, mas **[o] mais crítico tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, implicar actores pertinentes, [e] utilizar a informação para a acção**”. Isto é dizer que o processo de autoavaliação efetivamente praticado nas nossas escolas tem-se constituído quase exclusivamente por um sistema de informação educacional (Sousa & Oliveira, 2010). Contudo, conforme esclarecem Sousa e Oliveira (2010, p.818),

a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade.

Efetivamente, a escola que se pretende construir tem de adotar uma visão holística de si mesma e de perceber a autoavaliação como um processo contínuo e sistemático, em espiral, que comporte um diagnóstico, uma reflexão, uma decisão – explícita num plano de ação para a melhoria da escola, que, entre outros, terá de especificar objetivos, responsáveis, momentos de avaliação (Azevedo, 2007a) – e um agir sobre a realidade, pois só assim reforçará a sua capacidade de planejar e de implementar o seu processo de melhoria (Silvestre, Gomes, Fialho, & Cid, 2011b).

No momento atual, revela-se de extrema importância obter uma dupla compreensão sobre quais os fatores que estão a contribuir para que as escolas portuguesas não consigam potencializar os processos de autoavaliação desenvolvidos e que aspetos poderão auxiliar os atores organizacionais nessa tarefa. Este quadro de inteligibilidade permitirá delinear linhas de ação para que o objetivo estratégico nacional de instaurar uma verdadeira cultura de avaliação das escolas nas escolas seja alcançado.

Assim, no subcapítulo subsequente, procuramos dar conta das reflexões produzidas por diversos investigadores em torno das questões acabadas de explicitar.

2. Constrangimentos e oportunidades na construção do processo de autoavaliação de escola

Na construção de um processo formal de avaliação institucional, as escolas deparam-se com múltiplas barreiras e resistências que, para além de dificultarem o trabalho, muitas vezes impedem-nas de *chegar a bom porto* (Monteiro, 2009; Quintas & Vitorino, 2010; Santos Guerra, 2000; Tavares, 2006). São igualmente erigidos múltiplos obstáculos quando se tentam manter práticas sustentadas de autoavaliação (IGE, 2010b). Contudo, nesta caminhada, existem diversos mecanismos que, devidamente potencializados, poderão constituir-se como verdadeiras oportunidades no combate aos efeitos criados por estes obstáculos, evitando, em certos casos, que se abandone o processo. Manter uma atitude aberta e positiva perante os desafios emergentes, tendo presente que “a certeza de conhecer e de possuir ‘a solução’ é o caminho mais curto para a ignorância” (Nóvoa, 2005, p.9) constitui a postura fundamental para ultrapassar os diversos constrangimentos.

Um desses constrangimentos que embora não esteja diretamente relacionado com a construção e a sustentabilidade do processo de autoavaliação, o condiciona bastante, é a **instabilidade que se vive hoje nas escolas portuguesas** (Morgado, 2010), que não só tem dificultado, como tem desencadeado bastante descontentamento com a profissão e com a carreira.

Nos últimos anos, têm sido muitas e profundas as **alterações legislativas** que têm exigido às escolas e aos seus professores constantes reformulações, quer ao nível da sua organização interna e dos currículos, quer no que à carreira docente e ao vínculo de trabalho diz respeito. Às mutações do *corpus* legislativo tem-se juntado ainda **alguma incongruência e desarticulação entre os normativos** – nomeadamente ao nível da Lei n.º 31/2002 – e **os documentos institucionais exigidos às escolas** (Costa, 2007) bem como a **falta de coerência entre as práticas de autoavaliação, o modo de funcionamento da instituição e os processos externos de regulação** (Meuret, 2002, citado por Azevedo, 2007a), fatores que têm concorrido para dificultar os processos organizacionais nas escolas, entre os quais, o da autoavaliação.

Na verdade, todas estas situações geram “mais mal-estar (...) nas escolas” (Silvestre, 2013, p.172) e uma profunda destabilização que, por sua vez, estiveram na base de dois

processos (contraditórios entre si, mas congruentes com as singularidades irrepetíveis das organizações escolares), conforme salienta esta investigadora:

ruturas abruptas com o passado que conduziram a situações de conflitualidade e ao surgimento de um **clima de escola pouco propício à consolidação do olhar interno**, ou [em alguns (poucos) casos] à melhoria do ambiente educativo e do clima de escola – o que levou, por sua vez, à sistematização e melhoria das práticas de avaliação interna/autoavaliação. (p.277)

Assim sendo, logo *à priori* encontramos atores educativos enredados numa teia de assuntos e dilemas que não faziam parte dos seus quotidianos e das suas preocupações, o que se reflete quer no tempo disponível para a realização das tarefas que fazem (ou deveriam fazer) parte do seu dia-a-dia, reduzindo-o, quer na predisposição para as cumprir. “Diante da incerteza, da mudança e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente de se repensar, reajustar-se, recalibrar-se, para actuar em situação” (Alarcão, 2001, p.26), mas, ao que parece, “a multiplicidade de demandas que a escola tem de responder, em tempo útil, retira-lhe a possibilidade de batalhar em todas as frentes” (Silva, 2007, p.145). Há, como denunciam Leite et al. (2006), uma “incompatibilidade entre os tempos da administração educativa e os tempos dos professores e das escolas” (p.36), o que, por vezes, os desvia “de práticas e procedimentos colectivamente comprometidos” (pp.36-37) e os leva a “assumirem processos de mero cumprimento normativo” (p.37). A autoavaliação é um processo longo que para além de consumir muita energia, representa um acréscimo de trabalho para as escolas (Cabaço, 2011), o que não se compatibiliza facilmente com o fazer escolar quotidiano.

Assim, a **cultura e o clima de uma escola**² desempenham papéis fundamentais na construção e no desenvolvimento da autoavaliação da organização, podendo contribuir quer para facilitar, quer para dificultar o processo de mudança e de melhoria eficaz da escola que se perspectiva adotar (Outeiro, 2011). Segundo Torres e Palhares (2009, p.81), “**culturas escolares fortes e integradoras**, expressas por um elevado sentido de pertença e de identidade organizacional, são percecionadas como promotoras do sucesso escolar e da eficácia organizacional”. Por sua vez, como observa Silvestre (2013, p.329), “também a qualidade das relações pessoais e institucionais se revelaram potenciadoras ou

² Os conceitos de clima e cultura organizacionais aparecem muitas vezes correlacionados, enfermam de alguma ambiguidade (Costa, 1996) e, por isso, necessitam, quando utilizados, de ser explicitados no seu significado. Aqui utilizámo-los na perspectiva de Bowditch e Buono (1992, citados por Costa 1996, p.127), considerando que “a cultura organizacional ocupa-se da *natureza* das crenças e expectativas sobre a vida organizacional, ao passo que o clima é um *indicador* de se essas crenças e expectativas estão sendo concretizadas”.

constrangedoras da existência de um clima organizacional favorável ao desenvolvimento de sinergias positivas”.

Para além dos fatores atrás explicitados, diversos investigadores destacam a **falta de tempo** e a **falta de conhecimento técnico dos processos de avaliação** como as razões mais invocadas pelas escolas na justificação da ausência de dispositivos internos de avaliação (Correia, 2006; Gonçalves, 2013; Moreira, 2005). De facto, já abordámos o fator tempo (ou a falta dele para trabalhar na autoavaliação), evidenciando o seu papel no contexto atual das escolas. Quanto à falta de conhecimento técnico das escolas (e dos professores) sobre processos de avaliação – e não descurando a importância deste fator que tanto está a dificultar que se usufrua de uma autoavaliação institucional que promova aprendizagem e melhoria organizacionais – convém esclarecer que a questão é, por ventura, um pouco mais profunda e, tal como observam Quintas e Vitorino (2010, p.42),

o que parece estar menos desenvolvido é a **capacidade das escolas e dos seus professores para emprenderem o processo, acreditarem nas verdadeiras possibilidades da auto-avaliação e estarem disponíveis com o que esta exige em termos de competências para a sua realização**, particularmente a capacidade para colaborar e para partilhar um sentido de apropriação da realidade da escola que a auto-avaliação solicita.

Embora necessária, a (auto)avaliação das escolas é uma tarefa complexa, difícil e tendencialmente conflituosa (Rocha, 1999), por vezes encarada como uma ameaça (Santos Guerra, 2003b). É vista com desconfiança e desconforto, especialmente por parte dos professores, num contexto marcado pela suspeita em torno das verdadeiras razões que a justificam (Cabaço, 2011; Grilo & Machado, 2009), denotando-se “uma empatia não generalizada pelo processo” (Cabaço, 2011, p.6).

O ideal seria que cada escola encontrasse o seu modelo, construído à medida das suas necessidades e do sentido que fosse sendo descoberto para a sua autoavaliação (Simões, 2010). No entanto, neste processo de construção social surgem muitos outros obstáculos, fruto “**dos medos que emergem (...) dos contextos de inovação**” (Rodrigues, 2007, p.177) e relacionados com o “não encontro deste sentido [para a prática da autoavaliação], escondido em rotinas e lógicas de defesa” (Simões, 2010, p.70).

“A iniciativa da avaliação da escola não se gera espontaneamente na escola” (Rocha, 1999, p.143), no entanto, este processo **não deverá resultar de uma imposição**, mas sim de uma vontade própria da comunidade escolar, em busca da melhoria eficaz da escola (Santos Guerra, 2003a). Como observam Leite et al. (2006, p.27), “um procedimento de auto-

avaliação originado ‘a partir de fora’ poderá ter efeitos (mesmo ao nível da implicação no processo) que se distanciam de um outro procedimento que ‘nasça de dentro’” e que comprometa toda a comunidade educativa. Neste último, “do ponto de vista dos efeitos, haverá maiores resultados” (Leite et al., 2006, p.36) com a autoavaliação. No pensamento de Fialho (2009a), quando a avaliação é imposta ou sofrida, corre o risco de se transformar num processo estéril, incapaz de produzir mudanças significativas na escola.

Como já referimos anteriormente, em Portugal, os processos de avaliação interna têm surgido por imperativo legal ou na sequência do programa da AEE (Afonso, 2010b), o que segundo alguns autores e investigadores (e.g., Azevedo, 2007a; Melo, 2005) poderá estar a perverter a lógica basilar da autoavaliação. Também Santos Guerra (2003b) considera a opção perigosa, embora, ao mesmo tempo, a ache interessante. Será perigosa na medida em que o desejo e a **necessidade de avaliar não têm origem nas escolas**, mas sim na Administração Pública, um organismo ‘exterior’ à escola, o que pode comprometer os resultados do processo. Todavia, interessante porque poderá ser uma forma de despertar as escolas para a questão e de as colocar em contacto com este instrumento estratégico, permitindo que tomem conhecimento do mesmo e que, ao experimentá-lo na prática, lhes reconheçam mais-valias para o desenvolvimento organizacional.

De qualquer modo, como alerta Afonso (2010b, p.351),

um modelo de autoavaliação induzido ou impulsionado externamente (como acontece no modelo português em vigor), poderá vir a ter, pelo menos, duas consequências importantes: ou os actores educativos, com o passar do tempo, tenderão a naturalizar (ou mesmo a subverter) os procedimentos de auto-avaliação, obrigando a reajustamentos periódicos para manter e actualizar a sua eficácia real e simbólica, ou, então, as escolas tenderão a reivindicar e assumir formas de auto-avaliação que as protejam de uma eventual instrumentalização da sua autonomia, e lhes permitam contrabalançar os efeitos (eventualmente negativos) das formas de avaliação externa.

Quando o **processo avaliativo não é desejado ou solicitado pelos vários atores** – principalmente pelo corpo docente –, estes podem adotar um reação negativa inerente ao ato que não foi assumido voluntariamente, sendo frequente, neste caso, o aparecimento de resistências, teatralizações e imagens distorcidas da realidade. Como adverte Simões (2010, p.74), “não devemos acelerar e pressionar as escolas com a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, porque a solução que vier nesse ambiente será sempre inscrita numa exterioridade que não impulsiona a melhoria, apenas a simula”.

Nem todos os atores compreendem a autoavaliação organizacional, a acolhem e reagem do mesmo modo, despoletando-se, por vezes, sentimentos de frustração, incapacidade, angústia,

indisponibilidade, desencanto e receio (Outeiro, 2011) que podem levar a que a implementação do processo seja uma mera perda de tempo (Santos Guerra, 2002b, 2003a), de oportunidades e de recursos, por não permitir a melhoria (Melo, 2009). Como esclarecem McNamara e O'Hara (2005), quando as escolas não interpretam o sentido e a função da sua autoavaliação e se sentem forçadas a implementá-la, apostam sobretudo na forma e não no processo e, como tal, as práticas desenvolvidas não têm qualquer utilidade para a promoção da qualidade. Porém, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação – “entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação” (Simões, 2007, p.45) –,

deveria constituir um desiderato de todos os atores escolares, sendo que todos e cada um deveriam perceber a escola/organização como um espaço de construção de conhecimento variado e múltiplo, mas também de avaliação de processos e produtos quer individuais quer coletivos. (Silvestre, 2013, p.191)

Aqui assumem particular importância as **lideranças**, sendo vários os autores (e.g., Cabaço, 2011; Gonçalves, 2009; Gonçalves, 2013; Outeiro, 2011; Pinho, 2011; Ramos, 2005; L. Rocha, 2012; Sá, 2009; Silvestre, 2013; Torres & Palhares, 2009) que apontam como fundamentais, e extremamente relevantes, o seu envolvimento e o papel desempenhado (principalmente, o das lideranças de topo e das intermédias) para a adoção de processos de avaliação organizacional holísticos e integradores.

Embora a IGE (2009a, p.46), no âmbito do programa de AEE, dê conta de “bons resultados no domínio da liderança (...), [estes] não se reflectem, ao mesmo nível, na capacidade de a escola desenvolver práticas sustentadas de auto-avaliação e de prestação de contas”, verificando-se que “o desenvolvimento de práticas de auto-avaliação dentro das escolas (...) supõe uma liderança bastante diferente da que se vem instalando nas escolas” (Simões, 2010, p.51), classificada, pela maioria dos autores, como pouco assumida e clarificada.

Se as lideranças de topo e intermédias constituem uma das principais condicionantes no agir da organização, revela-se, contudo, essencial que “todos os atores organizacionais assumam a sua quota-parte de responsabilização em todo o processo da AI/AA organizacional” (Silvestre, 2013, p.329). Impõe-se a necessidade de uma assunção partilhada de responsabilidades no processo da avaliação organizacional, principalmente por parte do corpo docente (Outeiro, 2011), uma vez que “sin una visión compartida del futuro de la escuela, un liderazgo transformativo y grupos de apoyo interno y externo, no es fácil que prosperen las iniciativas de mejora” (Bolívar, 2006, p.49). Aliás, como alerta este autor “no

puede iniciarse un proceso de autoevaluación, con garantías de éxito, si la mayor parte del profesorado, liderado por del equipo directivo, no está comprometido en la mejora de la escuela” (Bolívar, 2006, p.49).

Num entendimento análogo, Alves e Correia (2008), apresentam o **reduzido envolvimento da comunidade educativa** ao longo do processo, com exceção dos docentes, como um fator que tem vindo a dificultar a autoavaliação. O grau de participação dos professores no processo – os principais agentes da avaliação nas escolas (Silvestre, 2013) – é crucial, mas, como defende Melo (2009, p.106), “os docentes apenas se dedicam à auto-avaliação se estiverem convencidos da sua utilidade”. No entanto, persiste uma perceção generalizada de que os docentes que acabam por estar mais envolvidos na autoavaliação são aqueles – um grupo restrito, muitas vezes organizado em equipa – que dinamizam o processo, não havendo um envolvimento efetivo dos restantes elementos da comunidade educativa. Não obstante, a adoção de práticas autoavaliativas consistentes e sustentadas reivindica a constituição de um processo colegial, participativo e construtivo, que encare a escola como um todo, analise o seu funcionamento como uma comunidade viva e conduza a um diagnóstico que coloque em evidência os seus pontos fortes e fracos. Na perspetiva de Azevedo (2007b), para além de professores, outros funcionários e alunos, deverá ser fomentada a participação de pais, autarcas e de outros membros da comunidade, porque “uma escola fundada na comunidade e estrategicamente liderada é um caminho para a escola de qualidade” (Fialho, 2009a, p.15).

Na institucionalização e na construção da autoavaliação tem-se revelado como fator facilitador – e, segundo Monteiro (2009), indispensável – a **constituição de uma equipa de trabalho** incumbida do acompanhamento do processo. No entanto, o facto desta equipa dificilmente integrar pessoal com **preparação ou formação na área da avaliação das organizações escolares** (Rodrigues, 2012; Silvestre, 2013) – dada a sua escassez nas escolas –, tem dificultado a concretização da tarefa (Alves & Correia, 2008; Correia, 2011). Por exemplo, como esclarece Cabaço (2011), a ausência do domínio de quadros teóricos e conceptuais de referência para a conceção de um modelo de avaliação para orientar a ação gera insegurança na condução do processo, descredibilizando-o. A este respeito, também Silvestre (2013, p.194) observa que “não será de excluir a hipótese de que, de forma mais ou menos generalizada, as escolas em Portugal não revelam conhecimentos de administração e gestão escolares aprofundados, que lhes permitam compreender substantivamente toda a dinâmica que a avaliação organizacional consubstancia”. Efetivamente, como a literatura tem evidenciado, às escolas portuguesas falta um conhecimento organizacional capaz de conduzir a práticas sistemáticas de avaliação interna ou autoavaliação (CNE, 2008; IGE, 2007, 2009b;

Silvestre, 2013; Simões, 2009), verificando-se quer “o não engajamento de muito dos professores e gestores escolares em processos que exijam a utilização de tais competências” (Silva, 2006, p.209), quer a execução de atividades “de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal” (Vianna, 2009, p.16).

Por tudo isto, sobressaem como mais-valias “disponibilizar às escolas os conhecimentos técnicos nas áreas da gestão e da avaliação que [lhes] permitam distinguir o papel formativo que toda a avaliação deve assumir” (Silvestre, 2013, p.330) assim como os docentes adotarem uma atitude profissional de atualização contínua, que os oriente na busca de mais conhecimento e na adoção de boas práticas organizacionais (Silvestre, 2013). Neste âmbito, surgem ainda outros constrangimentos, potenciados pela **falta de bibliografia e de oferta de formação** na área da avaliação organizacional, ou mais especificamente sobre a autoavaliação de escolas (IGE, 2010c, 2010b; Marques, 2003; Quintas & Vitorino, 2010), tanto nos cursos de formação inicial, como nas ações/oficinas de formação contínua (Silva, 2006).

A falta de oferta de formação específica é um problema que se arrasta há bastantes anos, denunciado por muitos autores, que vêm reclamando como necessária e urgente uma ampla formação dos professores (e de outros atores educativos) em avaliação (Afonso, 2001, 2002 2010a; Teixeira & Alves, 2011), face às exigências resultantes do alargamento de responsabilidades verificado ao nível dos processos de desenvolvimento e de prestação de contas dos estabelecimentos de ensino (Silva, 2006) e ao facto dos professores apresentarem “um défice de competências em relação aos desafios com que são confrontados” (Canário, 2010). Para que o processo de autoavaliação possa dar os frutos desejados, Dias e Melão (2009, p.212) observam que

será de todo conveniente que as escolas não coloquem entraves à implementação do mesmo e que nos horários do pessoal docente e do pessoal não docente estejam salvaguardados momentos **em que possam beneficiar de acções de formação essenciais para a implementação de todo o processo.**

Alguns autores (e.g., Cabaço, 2011; Gonçalves, 2013) consideram ainda como vantajosa a **representatividade dos diferentes grupos da comunidade educativa na equipa com a responsabilidade de acompanhar o processo de autoavaliação**, por permitir a integração de diferentes perspetivas. Todavia, há que ponderar a participação da direção da UGE nessa equipa e, em caso desta se verificar, será conveniente acautelar alguns riscos associados a esta decisão, nomeadamente no que se refere à independência técnica e à pertinência dos

resultados obtidos, uma vez que o diretor é o principal *cliente* (aquele que encomenda) da avaliação e também o seu primeiro destinatário (IGE, 2010c).

Por sua vez, sempre que as equipas integram elementos que não são docentes (podendo ser ou não representativas da comunidade) têm surgido dificuldades várias ao normal desenrolar do processo. A este respeito, Silvestre (2013, p.228) destaca que “parece não ter acontecido [ainda] (...) a plena assunção de um papel interventivo por parte dos atores externos, [talvez] porque os atores internos docentes não parecem dispostos a abdicar do papel de relevo e onnipotência que desde sempre têm assumido”. Na verdade, como salienta Outeiro (2011), “o envolvimento efectivo da comunidade educativa no processo de auto-avaliação da escola constitui [ainda] um desafio à cultura de escola vigente” (p.106), verificando-se que “as escolas estão organizadas de modo que pouco permitem o trabalho colaborativo” (p.39). Na escola, prevalece o individualismo em detrimento da colaboração entre pares (Morgado, 2010; Simões, 2010), constatando-se que, regra geral, até “os professores trabalham em conjunto por imposição administrativa, não havendo espontaneidade, nem espírito de iniciativa da sua parte” (Oliveira, 2011, p.42), o que compromete, entre outros, a construção e o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Torna-se condição *sine qua non*, como explicita Silvestre (2013, pp.137-138),

o assumir de responsabilidades no processo de AI e/ou AA organizacional por parte de todos e de cada um dos elementos da organização [o que] apenas poderá ser uma realidade em contextos potenciadores quer de climas de pertença, quer de partilha colegial de saberes, competências, responsabilidades (...) [sendo, para tal] indispensável a criação de procedimentos que assegurem a comunicação aberta, célere e eficaz, bem como (...) o reconhecimento e a potenciação dos diferentes saberes de que cada um dos atores organizacionais é detentor; (...) [e] a adoção de uma postura organizacional inteligente ou aprendente.

Quanto mais as escolas se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes, mais qualidade e maior eficácia conferirão à sua prestação (em termos de gestão e administração escolares) – incluindo aos processos de trabalho – e, sobretudo, mais aptas estarão para responder às múltiplas solicitações do quotidiano (Fialho, 2011; Jorro, 2009; Pacheco, 2010b; Tenório, Schmitz, & Almeida, 2012). Segundo Alves e Correia (2008, p.380), “uma organização aprendente é, necessariamente, eficaz e caracteriza-se pelo facto de que o movimento gerado pela avaliação se torna comum à escola como um todo e os objectivos partilhados por todos”. Perante as expectativas da atual sociedade (cada vez mais exigente), impõe-se à escola, enquanto organização, a capacidade de se transfigurar e revelar-se como organização aprendente, curricular inteligente e conseqüente do ponto de vista avaliativo,

emergindo daqui a “necessidade de internalização de um estar ativo na profissionalidade, em todas as suas dimensões, incluindo (...) a avaliação organizacional” (Silvestre, 2013, p.303).

Neste contexto, aliado à falta de conhecimentos, de experiência e de competências científicas e técnicas dos professores na área, é frequente as escolas recorrerem à figura do **amigo crítico** (ou a um consultor externo) no sentido de obterem apoio especializado na construção de um processo formal de autoavaliação (Fialho, 2009a). No entanto, se, por um lado, há autores que consideram vantajoso o recurso ao amigo crítico ou a consultores externos (e.g., Andrade, 2011; Cabaço, 2011; Díaz, 2003; Leite et al., 2006; MacBeath et al., 2005; Mendes, 2012; Outeiro, 2011; Rodrigues, 2013; Santos Guerra, 2002b; Saragoça et al., 2012; Saunders, 1999; Silva, 2007) – principalmente no caso das escolas que se encontram numa fase inicial do processo (Cabaço, 2011; Gonçalves, 2013) ou que não possuem ainda práticas de avaliação sistematizadas e consolidadas (Silvestre, 2013), uma vez que, como observa Municio (2000, p.26), “el consultor externo, experto en autoevaluacion, puede ahorrar tiempo y esfuerzos, y sobre todo puede dar una imagen de contraste no contaminada” – por outro lado, outros autores (e.g., Cardoso, 2011; Maia, 2011; Silvestre, 2013) não apontam vantagens a esta opção, afirmando mesmo que esta pode, inclusive, contribuir para desvirtuar o processo.

Concretamente, por não pertencer à organização, o amigo crítico/ assessor externo/ consultor externo é entendido, em alguns casos, como mais-valia, “pela [sua expetável] capacidade de fomentar a reflexão, combinando exigência e rigor, (...) [e, por isso, permitir] formular juízos mais objectivos e fidedignos sobre as práticas da mesma, aumentando a validade e fiabilidade dos resultados da avaliação” (Outeiro, 2011, p.31) e noutros casos, como uma figura que pode “desvirtuar o processo de olhar interno da organização sobre si própria” (Silvestre, 2013, p.78). De qualquer forma, importa salientar que há registos que denunciam situações de sucesso na autoavaliação que obtiveram o impulso e a colaboração de amigos críticos (Leite, 2002).

No nosso entender, parece-nos que o recurso a um amigo crítico, desde que devidamente gerido, será benéfico para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação organizacional. Dever-se-á partir do princípio de que o “fundamental [é] que [a iniciativa e] o acompanhamento dos processos de auto-avaliação parta[m] da escola e dos seus actores” (Outeiro, 2011, p.26), os quais poderão beneficiar da competência técnica e da experiência de um amigo crítico (Santos Guerra, 2002b) para agilizar procedimentos. O importante será garantir que este, para além de ser “alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e (...) êxitos”, possua “conhecimentos do contexto educativo e das

situações, e competências para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo com os professores e a escola” (Leite, 2002, p.97). Neste sentido, concordamos com Schratz (2002), quando afirma que a existência de um amigo crítico (assim como contactos frequentes com outras escolas envolvidas em autoavaliação) é um fator não só enriquecedor do processo, por lhe trazer visões diferentes, mas também motivador dos participantes.

Alguns autores recomendam (e.g., Leite & Fernandes, 2010; Silvestre, 2013) que o amigo crítico esteja associado a uma instituição de ensino superior, com funções de acompanhamento e formação dos agentes educativos – e não a empresas ou instituições que habitualmente são contratadas pelas escolas para assessorar o seu trabalho –, por se entender que “apenas os olhares (...) vindos de dentro, [ou] por parte de quem vive nesse âmago e focalizado no interior do objeto observado (quer dizer, a escola) poderão dar conta dos efeitos (...) [d]estes processos” (Silvestre, 2013, p.53).

Ancorados no mesmo princípio, consideramos fundamental destacar a importância crescente que, atualmente, a **participação no programa da AEE** vem assumindo na construção e no desenvolvimento de processos de autoavaliação institucional nas escolas.

De facto, a AEE, para além de ter vindo a permitir a “correção de situações problemáticas detectadas” (CNE, 2010, p.31831) – e, portanto, estar a estimular ou a induzir a melhoria das escolas a vários níveis (Dias, 2012; Gonçalves, 2009; Matos & Neto, 2012; Pinho, 2011) –, tem contribuído para sensibilizar as escolas para a sua autoavaliação (Alves & Correia, 2008; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009; Rodrigues, 2013) – ou porque a sua intervenção também incide nesse domínio e as escolas pretendem dar uma boa imagem (Cabaço, 2011; Soares, 2012) ou porque os avaliadores externos apontaram como ponto fraco a inexistência do processo ou ainda porque a presença dos avaliadores no terreno teve algum papel formativo nesse domínio (Fialho, Saragoça, Silvestre, & Gomes, 2013; Veloso et al., 2011) – ao ponto do CNE, em 2010, reconhecer que “o desenvolvimento dos processos de autoavaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável” (p.31831). Verifica-se que, em Portugal, apesar de a autoavaliação ser obrigatória desde 2002, foi a partir do lançamento do Programa de AEE que as escolas despertaram para o imperativo e a necessidade de desenvolverem a sua autoavaliação.

Na verdade, o programa de AEE pode ser um bom ponto de partida para as UGE construírem os seus próprios modelos de autoavaliação (Fialho, 2009a), dado que fornece um

quadro de referência – o qual pode ser seguido integralmente ou adaptado³ –, instrumentos de recolha e apresentação de dados (questionários, documento *Tópicos para a apresentação da escola*, entre outros) e, sobretudo, devolve, no final do processo, um diagnóstico sobre a organização que, ao apontar os seus pontos fortes e áreas de melhoria, permite a definição de prioridades e de planos estratégicos de melhoria com eventuais implicações nas práticas organizacionais e pedagógicas das escolas.

Segundo Veloso et al. (2011, p.83), “muitas organizações criaram equipas de auto-avaliação ou observatórios da qualidade, funcionando o modelo de avaliação externa como referência, e apoiando a escola na melhoria dos indicadores para a próxima intervenção externa, prevista num lapso temporal de quatro anos”. Também Azevedo (2007b) observa que

os instrumentos da avaliação externa e, por maioria de razão, os resultados da avaliação externa, são uma ajuda e um apoio importante na selecção das áreas a trabalhar; de forma especial, o instrumento, que orienta a escola na elaboração de uma síntese da leitura que faz de si mesma.

Já a IGE (2012, p.46), no relatório relativo ao primeiro ciclo do programa, e no que à opinião das escolas quanto ao contributo do processo de AEE para a autoavaliação diz respeito, observa que “ao longo dos anos, manteve-se constante o reconhecimento do contributo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação”.

Todavia, são vários os autores (e.g., Alves & Correia, 2008; Correia, 2011; Nunes, 2012; Quintas & Vitorino, 2010; Rodrigues, 2012; Simões, 2010) que, embora reconheçam que a participação no programa de AEE possa constituir uma oportunidade para as escolas, também apontam alguns constrangimentos que podem decorrer desta e dos aspetos que são, por vezes, referenciados como oportunidades.

A título de exemplo, podemos mencionar a opinião de Quintas e Vitorino (2010, pp.35-36) relativamente ao facto de as escolas adotarem para a autoavaliação o referencial da AEE:

avaliação externa está mais direccionada para a prestação de contas e para a análise da qualidade dos desempenhos das escolas, enquanto os dispositivos de auto-avaliação devem contemplar procedimentos de análise e desenvolver processos que incorporem as prioridades e as áreas de desenvolvimento da escola. A auto-avaliação não tem, necessariamente, que integrar os mesmos domínios de análise e os mesmos indicadores que a avaliação externa.

³ Na perspectiva de McNamara e O’Hara (2008) quanto maior é a dificuldade das escolas para, internamente, definir o seu modelo de avaliação, mais acentuada é a ‘colagem’ ao modelo da avaliação externa.

Também Simões (2010, p.70) considera que “a grelha de análise da avaliação externa (...) acabará por uniformizar de algum modo os dispositivos internos” e, de modo similar e complementar, Alves e Correia (2008) assumem que não creem que a AEE consiga “habilitar os actores para desenvolver um dispositivo de auto-avaliação de escola” (p.361) nem que promova a construção de processos que conduzam à melhoria pretendida:

por mais consciencialização que esta Avaliação Externa tenha proporcionado no seio das escolas, (...) pensamos que tal consciencialização poderá levar ao desenvolvimento de dispositivos que traduzam o cumprimento burocrático exigido pelos normativos que em nada resultará num aumento da qualidade desejada (p.361). [E, por isso,] devemos ter atenção para a possibilidade dessa sensibilização poder levar as escolas a promover a auto-avaliação, não pela possibilidade de promover a sua melhoria, mas pela necessidade de gerir a sua relação com o exterior, mostrando, deste modo, o cumprimento burocrático exigido pelos normativos. (p.369)

A ser verdade, estaremos perante um processo de *gestão de impressões* (Afonso, 2001) que em nada favorece a perspectiva de autoavaliação como meio de aprendizagem da escola. A este respeito, Simões (2010, p.69) defende que “o impacto [da AEE] é notório durante o tempo da preparação e intervenção, mas logo se esquece e arquiva o assunto”, não havendo melhorias da ação educativa a registar, pelo menos em termos imediatos. Já Santiago (2011b, p.225) defende que

o impacto da avaliação externa de escolas dependerá, essencialmente, de três factores: a qualidade do retorno / *feedback* que as escolas recebem; a capacidade das escolas usarem o aconselhamento recebido; [e] os incentivos que as escolas recebem para usarem o retorno obtido.

Como qualquer outra iniciativa, o programa de AEE está (e estará) sujeito a boas ou a más interpretações, a boas ou a más utilizações, persistindo a esperança de se conseguir cumprir com a finalidade maior da sua existência, a promoção da melhoria das organizações escolares, por via da prestação de contas.

Para além de todos os fatores já mencionados, existem muitos outros que condicionam a autoavaliação das escolas (facilitando-a ou dificultando-a), incluindo aqueles que estão diretamente associados com os procedimentos (complexos e rigorosos) que o processo exige. Destacamos as dificuldades inerentes à elaboração de um referencial de avaliação (Germano, 2011; Rebordão, 2010; Silva, 2006), já abordadas anteriormente, e à conceção e implementação dos instrumentos de medida (Outeiro, 2011).

A este respeito, Alves e Correia (2008) apontam como dificuldade o **reduzido número e variedade de métodos de recolha de informação** utilizados. O recomendado é que se

recorra a múltiplos métodos e instrumentos de recolha de dados (Lafond, 1998) no sentido de se conseguir efetuar uma análise cruzada e comparada, necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar (Santos Guerra, 2003a; Silvestre, 2013). Pode-se (e deve-se) começar com instrumentos simples e ir melhorando-os ao longo do tempo (Silvestre, 2013), mas nunca se pode descurar o rigor que confere credibilidade ao trabalho avaliativo (Nóvoa, 1995). É ainda recomendado o uso de recursos tecnológicos atualizados que permitam a economia de esforço e de tempo nas práticas avaliativas organizacionais (Ribeiro, 2008).

Também Quintas e Vitorino (2010) esclarecem que a existência dos dois tipos de modelos de autoavaliação apresentados por Alaiz (2007) – os modelos estruturados e os modelos abertos – podem constituir-se quer uma oportunidade, quer um constrangimento, explicando que:

os modelos fechados dão oportunidade às escolas de disporem de uma proposta pré-concebida, mas apresentam como constrangimento a dificuldade de captar a dimensão dinâmica das organizações educativas. Por seu lado, os modelos abertos desafiam a escola para que tome decisões sobre o que pode ser objecto de avaliação, sobre o processo que pode ser desenvolvido, e também sobre as suas consequências. Mas, a par desta oportunidade, não deixam de ser um constrangimento pois as exigências que estão associadas à sua aplicação colidem com as dificuldades (...) que os professores e as escolas apresentam. (Quintas & Vitorino, 2010, pp.37-38)

Fizemos, neste subcapítulo, um enquadramento sucinto e uma reflexão crítica sobre os constrangimentos, dilemas e oportunidades que percorrem o espaço organizacional das escolas portuguesas tendo por base uma leitura interpretativa da bibliografia mais atualizada sobre o tema.

Concluimos que a característica primordial da concretização do processo de autoavaliação é a de uma grande heterogeneidade em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica, o que é explicado, sociologicamente, pela multidimensionalidade e complexidade das escolas, as quais, de acordo com a sua singularidade, reconstroem e reatualizam quotidianamente a sua ação pedagógica e organizacional. No que aos processos de autoavaliação diz respeito, a oportunidade primeira reside na sua capacidade de repensar as práticas num espaço-tempo de recombinação das lógicas reguladoras e emancipadoras que tensionalmente percorrem as organizações escolares e encontrar formas de agir, com iniciativa e criatividade, para melhorar a qualidade do desempenho da escola no seu todo.

Por sua vez, o maior constrangimento está no assumir o discurso consensual da necessidade de promoção de uma cultura de avaliação como algo vago e impreciso, esvaziado de sentido útil e, nessa medida, transformado em mais um *slogan* ideológico (Afonso, 2010b), paralisante de uma ação reflexiva, cooperante e estratégica, em que os atores organizacionais

têm de, coletivamente, mobilizar as suas competências não só de avaliação como éticas, políticas, científicas, metodológicas, organizacionais e pedagógicas. É, efetivamente, a mobilização dos saberes e das competências dos atores locais que gizam as boas práticas de autoavaliação que abordamos no subcapítulo seguinte.

3. Boas práticas de autoavaliação referenciadas pela investigação

Alicerçada em estudos científicos nacionais e internacionais, a investigação tem divulgado *boas* práticas de autoavaliação e, ao mesmo tempo, identificado um conjunto de recomendações relativas à construção e ao desenvolvimento do processo na tentativa de facilitar o trabalho das escolas e garantir as suas sistematicidade e consistência.

Encontra-se muitas vezes referenciado na literatura (e.g., Azevedo, 2007a; Fialho, 2009a; Nunes, 2008) o conjunto de dez características comuns às *boas* práticas de autoavaliação identificado num estudo sobre os processos de autoavaliação em escolas de diversos países da Europa:

- Liderança forte
- Metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar
- Empenhamento dos principais actores da escola nas actividades de auto-avaliação e de melhoria
- Definição e comunicação clara de políticas e orientações
- Actividades de auto-avaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados
- Forte empenhamento do pessoal na auto-avaliação
- Dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos
- Bom planeamento das acções e da afectação de recursos
- Equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade
- Infra-estrutura forte de apoio nacional e/ou local à auto-avaliação como um processo. (SICI, 2003, p.25)

De facto, como já vimos no subcapítulo anterior, são vários os autores (e.g., Cabaço, 2011; Gonçalves, 2013; Outeiro, 2011) que destacam o papel central das **lideranças** na construção de um processo de autoavaliação.

Segundo Hargreaves e Fink (2007), se se pretender que um processo de mudança seja significativo, se alastre e perdure (como é o caso da autoavaliação), este terá de assentar em **metas partilhadas**, onde o envolvimento dos líderes terá de constituir uma prioridade. No entanto, se a mudança não for um desejo coletivo, as lideranças, por si só, pouco podem contribuir para que ocorra uma mudança efetiva na organização escolar (Cabaço, 2011). É certo que “as escolas (...) mudam quando mudam as pessoas” (Cabaço, 2011, p.124) e não só por legislação (Outeiro, 2011), verificando-se que “mais depressa as pessoas se mudam a si próprias e aos outros com base em experiências partilhadas e quando envolvidas do que com base em dados e estatísticas” (Kotter, 2009, p.117). De qualquer forma, a melhoria da escola implica, necessariamente, a existência de centros decisórios ao nível da organização e, consequentemente, a existência de uma liderança competente e *empowered* (OFSTED, 2004).

Dos diretores das escolas (e das direções) espera-se que apostem na afetação de recursos (Oliveira et al., 2006) – e, portanto, constituam equipas de autoavaliação estáveis e com conhecimentos na área –, disseminem a informação, divulguem e sensibilizem para a necessidade de prestação de contas e para o próprio processo de avaliação interna, adotem mecanismos de envolvimento da comunidade escolar a fim de concretizar o processo a desenvolver (Outeiro, 2011) bem como se empenhem em concretizar as recomendações resultantes do processo (Oliveira et al., 2006). Já o Conselho Geral, no cumprimento da sua função de órgão *fiscalizador e regulador* da ação global da organização,

poderia e deveria constituir-se como o órgão de administração e gestão escolar potenciador das sinergias capazes de (e imprescindíveis para) potenciar (exigindo a planificação), dinamizar (apoiando a implementação) e monitorizar (regulando a avaliação subsequente e consequente) as melhorias que a sociedade local, o poder central e as instituições transnacionais exigem. (Silvestre, 2013, p.234)

No que concerne à participação do Conselho Pedagógico, será de assegurar um acompanhamento do processo, numa atitude de compromisso, como forma de proporcionar o envolvimento generalizado dos diferentes membros da comunidade educativa (Oliveira et al., 2006).

Neste processo, será necessário e imprescindível que toda a escola consiga “acreditar no contributo de todos, nas suas potencialidades, na sua vontade, no sentido de partilha, na aprendizagem e emoção, numa perspectiva de organização aprendente nos diferentes contextos e épocas” (Outeiro, 2011, p.105). Nesta conformidade, e “na perspectiva da aprendizagem organizacional, a liderança que se ajusta é aquela que fomente a participação, a implicação e o compromisso, baseado na evidência de que as pessoas mostram mais empenho quando sentem valorizadas as suas capacidades” (Bolívar, 2007).

No que diz respeito ao *bom planeamento das ações e da afetação de recursos* característico das *boas* práticas de autoavaliação, consideramos importante fazer referência a alguns dos aspetos mais destacados na bibliografia.

Um deles aborda a **constituição de uma equipa (ou de um grupo) de atores organizacionais** – a primeira das prioridades quando se pretende iniciar um processo de autoavaliação (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009a) –, que se assuma o *núcleo duro* do processo de autoavaliação, liderando-o (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009b; Oliveira et al., 2006; Outeiro, 2011; Santos Guerra, 2003a; Silvestre, 2013). A este respeito, são vários os autores (e.g.,

Andrade, 2011; Outeiro, 2011) que alertam para a importância desta equipa não ser muito numerosa para ser operacional, devendo os seus elementos

possuir competência técnica, disponibilidade para a tarefa, capacidade de negociação e de tolerância, saber agir e reagir com pertinência, saber combinar recursos e mobilizá-los em contexto de auto-avaliação, saber transpor, saber envolver-se e saber aprender e aprender a aprender. (Outeiro, 2011, p.30)

Também Kotter e Rathgeber (2006) defendem que, num processo de mudança que se pretenda bem-sucedido, a equipa líder terá de recair num grupo de trabalho poderoso, capaz de orientar a mudança, que reúna determinadas competências: credibilidade, autoridade, liderança, capacidade de comunicação e competências analíticas. É ainda, muitas vezes, referida “a importância do dinamismo da equipa de AA ou AI na criação de sistematicidade e rigor no processo avaliativo” (Silvestre, 2013, p.194) bem como a sua abertura e disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas (Outeiro, 2011), podendo ser ela própria “um instrumento de combate à resistência e à mudança” (Silva, 2007, p.144).

Como esclarece Silvestre (2013, p.146), a “integração de docentes na equipa, parece aconselhável e imprescindível”, já que são os atores dominantes na gestão escolar (Afonso, 2000). Porém, tendo Outeiro (2011, p.104) concluído no estudo que levou a cabo que “as variáveis que influenciam a atitude dos professores [face à autoavaliação]⁴ são o conhecimento sobre a temática da AA, por parte da Direcção e da EAA, e a liderança”, será fundamental que a equipa integre professores com formação na área. É ainda importante que alguns dos membros da equipa possuam conhecimentos em matemática, informática e metodologia de investigação (Fialho, 2009a).

Um outro aspeto que merece referência é a **elaboração de um plano anual ou plurianual de autoavaliação**, com a planificação do processo (Dias, 2012; Gonçalves, 2013). Na perspectiva de Silvestre (2013, p.281), este será “um bom instrumento de gestão, com potencial integrador, capaz de criar sinergias produtivas de melhoria organizacional a diversos níveis”.

Deverá ser “simples e detalhado”, não se cingir “aos objectivos que orientarão a avaliação, os quais sendo consentâneos com os objectivos da IGE, devem focar-se nos objectivos do Projecto Educativo da Escola” (Cabaço, 2011, p.51) e explicitar

⁴ A autora, no mesmo estudo, concluiu ainda que a idade, o género, o tempo de serviço e as habilitações académicas dos professores não têm qualquer influência na sua atitude face à autoavaliação da escola.

os métodos, as estratégias e as ferramentas que a equipa prevê usar na condução da avaliação da escola, assim como, as actividades e a escolha e construção dos instrumentos necessários à recolha de dados para posterior tratamento e divulgação dos resultados, na forma prevista. (pp.51-52)

Será importante que contemple ainda as formas de fornecer o *feedback* que decorrerá assim que os resultados do processo sejam disseminados e analisados por todos os elementos da organização (Silvestre, 2013).

Para a construção do plano será “fundamental ter-se um conhecimento profundo dos diferentes modelos” de (auto)avaliação (Cabaço, 2011, p.51), devendo a escolha ou concetualização do mesmo (assim como das metodologias e dos procedimentos a adotar) atender “à especificidade da organização” (Silvestre, 2013) ou, como afirma Cabaço (2011, p.55) ao seu “estádio de maturidade organizacional”⁵. Cabaço (2011) adverte ainda que, sempre que a equipa de autoavaliação não possua experiência e conhecimentos específicos na área, deve partir de teorias e modelos e, em função dos objetivos do processo, “construir o design da avaliação no qual identifique as necessidades de informação, as fontes onde obter essa informação, os contextos e processos a avaliar, os principais intervenientes e os produtos a avaliar” (p.51).

Por último, gostaríamos de realçar um aspeto que se constitui, sem dúvida, uma *boa* prática, relacionado com a **adoção de modelos de avaliação contextualizados** (Andrade, 2011; Bertran, 2008; CNE, 2008), em processos negociados e partilhados (Azevedo, 2007a; Brandalise, 2007; Cabaço, 2011; Carrasqueiro, 2009; Clímaco, 2010a; Santos Guerra, 2002a; Silvestre, 2013) pela comunidade educativa.

De acordo com Carrasqueiro (2009, p.3943), “as práticas de auto-avaliação mais fidedignas e mais úteis são as que traduzem a especificidade da escola, através de **modelos contextualizados** e negociados entre os parceiros educativos”. Mais do que a imagem da realidade da escola num determinado momento, a autoavaliação deve incidir na verificação da conformidade dos conteúdos e dos objetivos da avaliação às necessidades, interesses e capacidades dos alunos e mostrar a evolução e as melhorias introduzidas ao longo dos tempos. Deve-se “avaliar o valor acrescentado (...), [isto é,] os ‘*ganhos educativos*’ é que devem ser a prioridade da avaliação” (CNE, 2008, p.26155), uma vez que é “a identificação dos progressos e dos níveis de melhoria conseguidos [que] poderão contribuir para o desenvolvimento de iniciativas de gestão da qualidade nas práticas implementadas pela organização” (Outeiro, 2011, p.32). Neste sentido, será, então, recomendável confrontar “os

⁵ O estágio de maturidade organizacional é determinado pela capacidade de promoção de aprendizagem organizacional da escola (Argyris & Schon, 1978).

resultados obtidos com os pontos de partida”, cruzar “os resultados com o contexto e [a] caracterização da escola” (CNE, 2008, p.26155) bem como “conhecer os factores que explicam os níveis de eficiência e eficácia apresentados pelas escolas e perceber o que depende da escola ou deriva de factores externos” (CNE, 2008, p.26152). Será desaconselhável usar os resultados da (auto)avaliação “na lógica de estabelecimentos de **rankings**, uma vez que essa comparação de resultados nem sempre evidencia as realidades de cada escola” (Outeiro, 2011, p.25). “Não se pode deixar de levar em conta que os elementos obtidos por intermédio das avaliações devem ser, necessariamente, interpretados em função do contexto em que foram levantados” (Vianna, 2009, p.22) e, portanto, “esses resultados podem [e devem] ser comparados com os de outras escolas [mas] em função de contextos e objectivos específicos de cada realidade em avaliação” (Outeiro, 2011, p.25).

Por sua vez, privilegiar uma **avaliação participada**, construtiva (Lafond, 1998), envolvendo ativamente todos os *stakeholders* da comunidade educativa desde a fase de conceção do processo até à elaboração dos planos de melhoria é o recomendado para a realização da autoavaliação das escolas (Cabaço, 2011; IGE, 2012). Segundo afirma Rebordão (2010) a melhoria da escola através de um processo avaliativo só poderá ser atingível seguindo um modelo participado, capaz de mobilizar toda a comunidade educativa na análise e resolução dos problemas concretos da organização. Na mesma linha de pensamento, mas com uma visão mais holística dos processos, Silvestre (2013, p.327) observa que “apenas o agir refletido, provindo da partilha de anseios, olhares e objetivos poderá fazer crescer as organizações educativas e produzir a desejada melhoria na educação em geral e em cada escola, em particular”.

Já em 1995, Nóvoa defendia o diálogo entre os diversos atores educativos com vista a uma aprendizagem mútua e a uma tomada de consciência coletiva. Também Morgado, em 2004, apelando à literatura e à experiência, sustentava que “uma estrutura assente em modelos de natureza cooperativa se constitui como requisito substantivo para uma escola de qualidade e eficaz” (p.22), não podendo, de modo algum, a avaliação das escolas, “ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados” (Sá, 2009, p.89). “A missão de avaliar terá de ser partilhada por todos os intervenientes escolares, (...) sujeitos a um sistema de avaliação do desempenho, mas que também participem activamente na avaliação dos outros, dos processos e dos resultados da escola” (Coelho et al., 2008, p.58).

Efetivamente, todos e cada um dos atores organizacionais são importantes para que a organização caminhe no sentido da melhoria (Azevedo, 2002; Brandalise, 2007; Clímaco,

2010a). “A participação activa da comunidade (...) favorece a manifestação plural de opiniões, enriquece o processo e os produtos, contribui para a partilha de responsabilidades na governação da escola e constitui um exemplo de cidadania (IGE, 2010b, p.63).

Também a **adoção de processos de autoavaliação negociados** permitem melhorar o funcionamento e os resultados das escolas (MacBeath et al., 2005). Na verdade, quando os atores estão significativamente envolvidos em todo o processo avaliativo, a probabilidade de o compreender, de o valorizar e de usar os seus resultados é bastante maior (Stufflebeam, 2001, citado por Outeiro, 2011). De facto, como observa Melo (2009), a autoavaliação pode ser um instrumento importante para a melhoria sustentada do serviço educativo prestado aos alunos, mas para tanto será necessário que o processo esteja internalizado na escola e possua um significado coletivo, num ambiente com uma verdadeira cultura de autoavaliação.

Refletimos, neste subcapítulo, sobre *boas* práticas de autoavaliação e correlacionámo-las, fundamentalmente, com lideranças, partilha de metas pelos membros da comunidade, empenho dos atores organizacionais nas atividades de autoavaliação e de melhoria e, ainda, com os recursos disponíveis e o planeamento das ações. Verificámos que nas organizações escolares, enquanto sistemas de ação concreta – sistemas sociais complexos onde se articulam comportamentos diferenciados de atores, determinados parcialmente pela estrutura do sistema, mas finalizados de acordo com as dimensões estratégicas desses mesmos atores, os quais não se decretam nem se impõem –, não existem condições perfeitas que determinem o sucesso das práticas de autoavaliação tomadas na sua valência de instrumentos de melhoria.

São as lógicas de ação dos atores no decurso da autoavaliação, enquanto processo de construção de conhecimento, orientadas para a transformação e para a melhoria, concretizadas em dispositivos de reflexão e de crítica, com potencial de aliar e cruzar conhecimento, decisão e ação, que qualificam as práticas de autoavaliação em *boas* práticas. Nestas escolas a designada cultura de avaliação não é uma condição ou uma finalidade da avaliação, mas sim um processo intrínseco de construção e de aprendizagem organizacional.

4. Mecanismos de incentivo e apoio na construção de uma autoavaliação com sentido

Perante as dificuldades que as escolas portuguesas têm evidenciado nas diversas tentativas (muitas vezes frustradas) de implementação e sistematização de processos formais de avaliação, são vários os autores (e.g., CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007, 2009a, 2010b) que defendem a necessidade de criar (e oferecer-lhes) mecanismos que visem incentivá-las e apoiá-las, técnica e cientificamente, no árduo caminho que têm de percorrer até conseguirem que a autoavaliação institucional se torne um verdadeiro instrumento ao serviço da qualidade da educação e não se constitua, *per si*, fruto de uma utilização desadequada, um obstáculo ao desenvolvimento. Como notam Costa e Ventura (2005, p.158),

não basta decretar que os estabelecimentos de ensino têm de promover a respectiva auto-avaliação; não basta pedir à Inspeção-Geral da Educação que os incentive nessa via. É preciso mostrar-lhes várias formas de o fazer, é necessário poupá-los aos fracassos em que outros já caíram e que hoje sabemos como evitar (...). Temos de acabar com a ideia de que todos os profissionais da educação sabem promover e participar activamente em processos de auto-avaliação. Mas [tirar partido do facto de que] todos podem aprender.

Pelo que já fizemos notar nos subcapítulos precedentes, as escolas revelam muitas lacunas ao nível dos conhecimentos na área da avaliação das escolas e em termos das lideranças (que se revelam incapazes de produzir mudanças)⁶ – o que tem vindo a dificultar a operacionalização da tarefa avaliativa que lhes foi imposta –, afigurando-se que

os professores necessitam de apoio, incentivo e motivação para o desempenho de tarefas desta natureza, de modo a cultivarem atitudes conducentes à implementação da auto-avaliação de forma natural e assumirem que a avaliação da escola é uma das chaves para o melhoramento do seu funcionamento. (Outeiro, 2011, p.44)

Nesta conformidade, interessa “criar as condições necessárias para que as nossas escolas se possam assumir como organizações aprendentes e pró-ativas no domínio da sua autorreflexão e autoavaliação” (Silvestre, 2013, p.133) – pelo que, neste sentido, é imprescindível que os governos e as políticas educativas se organizem de forma a equipar as escolas e os professores com competências nestas áreas (Eurydice, 2004) –, sendo compreensível que, frequentemente,

⁶ Variáveis que, como já mencionámos anteriormente, Outeiro (2011) prova influenciar a atitude dos professores face à autoavaliação das escolas.

sejam as próprias UGE, na tentativa de ultrapassar as suas dificuldades, a procurar apoio (Fialho, 2009a).

Ao longo dos últimos anos, a investigação empírica tem vindo a fazer propostas no sentido de promover a criação dessas mesmas condições, algumas das quais já foram adotadas, mas outras ainda não. Como observa Simões (2010, p.72), “há caminho feito, que não pode nem deve ser ignorado ou desprezado, e há caminho não feito de que também se podem retirar potencialidades”. Importa apenas notar que as propostas devem ser “suficientemente flexíveis para se adaptarem aos diferentes contextos e necessidades particulares das escolas”, ter em conta a autonomia e a maturidade organizacional de cada escola e visar, sobretudo, “construir a mudança «nos» e «com» os professores” (Fialho & Verdasca, 2012, p.41). Impõe-se, como salienta Simons (1992, p.152), o reforço das “nossas escolas como a principal unidade de mudança, dando-lhes o apoio necessário para se tornarem melhores comunidades auto-avaliativas e assegurando que os processos de avaliação que lhes pedimos sejam consistentes com (...) [os] objectivos educacionais”.

Segundo dados reportados pela IGE no âmbito do *Programa acompanhamento: Autoavaliação das escolas*, as organizações escolares reclamaram apoio à administração educativa e à própria IGE (atualmente IGEC) no que concerne aos seguintes aspetos:

- **afectação de recursos** necessários para assegurar a sustentabilidade das equipas de auto-avaliação;
- **disponibilização de instrumentos de apoio** à auto-avaliação na página da IGE;
- sistematização de linhas orientadoras que poderiam estar na base de um **manual de auto-avaliação**;
- **acompanhamento mais sistemático** pela administração educativa, designadamente pela IGE;
- desenvolvimento de um **programa de apoio às escolas** no âmbito da auto-avaliação das organizações escolares;
- **realização de formação específica**, potenciando a auto-avaliação das escolas;
- desenvolvimento, pela IGE, de um **programa de avaliação da qualidade do dispositivo implementado pela escola**. (2010b, p.62; 2010c, p.27)

Por sua vez, as equipas de inspetores que implementaram o referido programa, face às situações observadas, recomendaram:

- o **Acompanhamento e apoio aos projectos de auto-avaliação** (por parte da IGE e, sobretudo, da administração educativa, designadamente das direcções regionais de educação);
- os **Recursos horários para os docentes desempenharem funções na equipa de auto-avaliação**, através de crédito de horas e de tempos comuns nos semanários/horários;
- e a promoção ou realização da **Formação específica sobre auto-avaliação**, por parte da administração educativa e dos centros de formação.

Para além destas, (...) a **construção de plataformas com dados** (pela Administração Educativa), e o **desenvolvimento de planos de melhoria e de referenciais de avaliação** (por parte das escolas). (IGE, 2010c, p.28)

De onde ressalta que, apesar de distintas, as duas perspetivas apresentadas sinalizam, simultaneamente, a **realização de formação específica** na área e a promoção de **programas de acompanhamento e apoio** como mecanismos de auxílio às escolas no âmbito da autoavaliação.

De facto, são vários os autores (e.g., Afonso, 2007, 2010b; Alves & Correia, 2008; Carrasqueiro, 2009; CNE, 2008; Costa & Ventura, 2005; Declaração Syneva, 2007; Eurydice, 2004; Machado, 2001; Silvestre, 2013; Simões, 2010; Vianna, 2009) que propõem como medida de apoio às escolas (e de aplicação urgente e prioritária) a **oferta de formação adequada** na área da avaliação das organizações escolares (para os responsáveis das UGE e outros atores educativos com responsabilidades importantes no processo), partindo do princípio que

sem o desenvolvimento de processos adequados de formação e de participação torna-se difícil promover a reflexão científica, metodológica, ética e política em torno das questões da avaliabilidade (isto é, em torno das condições de possibilidade de avaliar adequadamente actores, organizações, contextos e políticas), e também será mais difícil, por consequência, construir modelos democráticos e transparentes de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). (Afonso, 2007, p.21)

Nesta conformidade, nos últimos anos, em Portugal, “passaram a ser disponibilizados, com muito mais intensidade e em todo o território nacional, cursos e formações sobre auto-avaliação das escolas, destinados a professores” (Quintas & Vitorino, 2010, p.35). No entanto, segundo observa a IGE (2010c, p.30), “as instituições que tradicionalmente organizam formação para os profissionais de educação ainda não estão a dar a resposta necessária na área da (auto-)avaliação organizacional”. Todavia, Simões (2010, p.71) dá conta que

vivemos já experiências excelentes de formação em oficina, círculo de estudos ou projecto, prolongadas no tempo e em torno de um trabalho concreto, colectivo e apoiado externamente por um formador, e que demonstraram terem atingido resultados claros para a melhoria da escola.

A este respeito, também Leite e Fernandes (2010, p.60) registam que

outros casos existem em que esse envolvimento em dinâmicas de auto-avaliação foi gerado no quadro de **acções de formação contínua** quando a sua incidência para a progressão na carreira não exigia que dois terços dessa formação se situassem, privilegiadamente, no domínio da didáctica.

De qualquer modo, a promoção de formação nesta área continua a revestir-se de extrema importância, constituindo-se um dos principais aspetos (senão o principal) a investir para apoiar as escolas na autoavaliação (Gonçalves, 2013; Simões, 2010), que poderá ser desencadeada a partir das instâncias nacionais, regionais e locais (Silvestre, 2013), da administração central (Alves & Correia, 2008), das instituições de ensino superior (Costa & Ventura, 2005; Gonçalves, 2013) e dos centros de formação de associação de escolas (Costa & Ventura, 2005; Gonçalves, 2013; Simões, 2010).

No que concerne a **programas de acompanhamento e apoio** às escolas, a literatura recomenda a criação e o desenvolvimento de “uma série de programas que visem facilitar a avaliação das diferentes organizações que compõem o sistema educativo de um país” (Díaz, 2003, p.59) e, em particular, sustenta a ideia de que “sem apoio externo, dificilmente as escolas enveredam por processos ‘criativos’ de auto-avaliação sob pena de serem considerados meros exercícios com pouca ou nenhuma credibilidade” (Nunes, 2008, p.12). Neste contexto, propõe, justificando, a necessidade de acompanhamento e de apoio direto às escolas (Afonso, 2010b; Oliveira et al., 2006) que o solicitem e, principalmente, àquelas cujo diagnóstico traçado pelos avaliadores externos evidencie a adoção de práticas de autoavaliação pouco sistematizadas e consistentes (IGE, 2009a), uma vez que, como observa o CNE (2008, 2010), o pós-avaliação é crucial para dar sentido a todo o processo de AEE. Para tal, e seguindo a linha de pensamento de Costa e Ventura (2005), revela-se indispensável a criação de estruturas (regionais ou locais) *leves*, com características multidisciplinares, que possam corresponder às solicitações das UGE quer na fase de arranque, quer ao longo da vida dos seus processos de autoavaliação institucional, podendo ser implicados na tarefa os estabelecimentos de ensino superior – universidades e escolas superiores de educação – e os centros de formação de associação de escolas. Também Silvestre (2013, p.330) afirma considerar que é “às instâncias nacionais, regionais e locais [que] caberá tal responsabilidade”, atribuindo às universidades um papel fundamental na disseminação de conhecimento:

é nossa firme convicção que a Universidade de Évora e os seus colaboradores poderão vir a revelar-se atores privilegiados para a criação de uma **rede de apoio às escolas**, capaz de as orientar para a melhoria da qualidade do serviço que prestam e a prestação de contas que se lhes exige. Assim se reúnam as condições para tal: às pessoas capacitadas que já existem, junte-se-lhes o querer (que por certo têm e manifestarão) e os meios imprescindíveis para que tal aconteça.

Na perspetiva de Afonso (2010b), a IGE (ou, mais precisamente, as equipas de avaliadores externos da IGE) poderia, de igual modo, ser implicada neste trabalho, através do diálogo crítico com as escolas durante a intervenção subjacente à participação no programa da AEE bem como do acompanhamento, nos momentos posteriores à avaliação externa, de processos de colaboração que se possam traduzir na definição partilhada e consequente de planos e ações de melhoria. Foi ponderada ainda, pelo grupo de trabalho para o primeiro ciclo da AEE e todos os autores que subscrevem as propostas apresentadas por este grupo (Azevedo, 2007b; IGE, 2010a; Sanches, 2007), a intervenção do Conselho das Escolas⁷ no acompanhamento e no apoio das UGE que dele possam necessitar (Oliveira et al., 2006) enquanto agente privilegiado de contacto, entajuda e promoção de boas práticas (Azevedo, 2007b).

Como observa Simões (2010, p.71), em Portugal, contámos já com alguma experiência ao nível de parcerias ou projetos desenvolvidos entre escolas e universidades – dos quais são exemplo os projetos PAR e ARQME, já mencionados no subcapítulo 5.3 do capítulo anterior – que “dão conta de bons desenvolvimentos”, bem como do apoio à avaliação interna pela IGE. Segundo esta autora, estas parcerias ou projetos em parceria, embora possam “induzir algum mimetismo e uniformização”⁸, garantem, pelo menos discursivamente, “a resposta a dois problemas de implementação da avaliação interna: a técnica e o suporte crítico positivo” (Simões, 2010, p.71). No entanto, não concorda com a entrega da tarefa de apoio à IGE por considerar que através da experiência proporcionada pelo projeto *Aferição da efetividade da Autoavaliação*⁹ foi perceptível que são incompatíveis as funções de supervisão e apoio com as de avaliação e inspeção já atribuídas à IGE/IGEC (Simões, 2010). Importa referir que, tal como mencionámos no subcapítulo 5.3 do capítulo anterior, a IGE desenvolveu também, em 2010, a atividade *Autoavaliação das escolas*, inserida no seu programa de acompanhamento, com a finalidade de apreciar os procedimentos de autoavaliação e melhoria desencadeados pelas escolas após a avaliação externa e contribuir para a sua promoção ou consolidação.

Verifica-se ainda que, à semelhança do que ocorre noutros países, também em Portugal começaram a aparecer entidades autónomas – das quais a *Another Step*, da responsabilidade da Universidade Católica Portuguesa, é exemplo – que fornecem apoio aos processos de autoavaliação das escolas que procuram estes serviços e os contratualizam (Quintas &

⁷ Órgão de natureza consultiva do MEC, cuja missão é representar, junto deste, os estabelecimentos de educação da rede pública, no que toca à definição de políticas educativas para o setor.

⁸ Qualquer solução organizada “pode induzir algum mimetismo e uniformização, contudo sem qualquer instrumentação, as escolas também não poderão fazer opções conscientes e fundamentadas” (Simões, 2010, p.71).

⁹ O qual caracterizámos no subcapítulo 5.2 do capítulo anterior.

Vitorino, 2010). Segundo estas autoras, estes apoios comportam essencialmente a “disponibilização de **assessorias** que fornecem indicações, disponibilizam instrumentos e acompanham os processos de auto-avaliação que as escolas têm que desenvolver” (Quintas & Vitorino, 2010, pp.34-35).

Tal como salienta Silva (2007), só será possível construir um processo de avaliação credível, sem suspeitas de fiabilidade e validade dos instrumentos, se, para além de formação, os atores organizacionais contarem com a colaboração de um elemento externo (amigo crítico ou outro). Porém, Costa (2007) considera que, para que seja possível um desenvolvimento sustentável do processo de autoavaliação, esse elemento externo tem de se constituir, efetivamente, uma assessoria *qualificada* (isto é, uma assessoria colaborativa, com recursos qualificados) aos grupos ou equipas que, nas escolas, dinamizam o processo de avaliação.

De facto, e embora o processo tenha de ser sentido e vivido a partir de dentro de cada instituição, “os dispositivos de aconselhamento, assessoria, apoio técnico externo deverão ser disponibilizados” (Silva, 2006, p.586), pelas instituições de ensino superior e de outros centros com as competências requeridas (Azevedo, 2007b), para que se consiga um bom desenvolvimento da autoavaliação (Azevedo, 2007a). Tal como para Afonso (2010b, p.351), afigura-se-nos que

a melhor forma de concretizar uma parte essencial da avaliação institucional é apostar com determinação numa política pública que favoreça a prática de uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a partir da qual possa haver um **diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares externas às escolas.**

Para além das apostas na promoção (e incentivo à frequência) de “formação em métodos e práticas de auto-avaliação” (IGE, 2010a, p.66) e na disponibilização de acompanhamento e de auxílio, por agentes externos, nos processos, são vários os mecanismos de incentivo e apoio difundidos pela literatura – alguns dos quais já referimos anteriormente, ainda neste subcapítulo – que podem ser bastante úteis na construção da autoavaliação das organizações escolares. Em nosso entender, para além dos que já abordamos anteriormente de modo mais aprofundado, aqueles que aparecem mais destacados são:

- a **constituição de redes de escolas**, para fomentar a cooperação das escolas nos processos de mudança e de melhoria bem como a partilha de (*boas*) práticas e, eventualmente, de recursos (Azevedo, 2007b; Bettencourt, 2011; Carvalho, 2012; Declaração Syneva, 2007; Gonçalves, 2013; IGE, 2010a; Marchesi, 2002; Oliveira et al., 2006);

- a **disponibilização de uma plataforma de dados**, com informação (dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, resultados de testes, exames e provas, etc.) sobre as escolas que permita a cada escola aferir a sua situação e o seu percurso com base em indicadores de desempenho (Azevedo, 2007a; Declaração Syneva, 2007; Gonçalves, 2013; IGE, 2010a; Machado, 2001);
- a **criação e dinamização de um sítio, na internet, sobre a autoavaliação**, para funcionar como um centro de recursos e um fórum, com informação válida sobre a autoavaliação das escolas (Azevedo, 2007b; IGE, 2010a; Machado, 2001; Oliveira et al., 2006).

Estas medidas constituem mecanismos fáceis e abertos de interação, de acesso a informação útil (Oliveira et al., 2006), que interessam potencializar e utilizar de forma adequada.

Na perspetiva de Azevedo (2001, p.220), “o facto de haver boas escolas é o melhor instrumento de que a administração dispõe para fazer alastrar a qualidade; [pois] o seu exemplo pode divulgar-se e tornar-se um incentivo para outras escolas”. Nesta conformidade, impõe-se “a produção e difusão de conhecimento sobre as escolas e o modo como se organizam para resolver os seus problemas [que] são decisivas para a melhoria da qualidade das próprias instituições” (Bettencourt, 2011, p.12). Todavia, será sempre necessário e importante que as escolas saibam usar o conhecimento e os instrumentos adquiridos, não os tomando como uma prescrição a utilizar obrigatoriamente, mas como exemplos que poderão orientar o processo de avaliação (Machado, 2001).

Do caminho que já percorremos a este nível em Portugal, há a salientar o trabalho efetuado pela IGE/IGEC – mais concretamente, pelo grupo de trabalho para a autoavaliação das escolas (GTAA), criado no âmbito da equipa de acompanhamento e avaliação da IGE/IGEC – na divulgação e no encaminhamento de informação no seu sítio da internet¹⁰ (Simões, 2010), com a finalidade de facilitar a todos os potenciais interessados o acesso a ferramentas e referenciais diversos e plurais que contribuam para melhorar a capacidade das escolas para se autoavaliarem.

Já ao nível da disponibilização de dados para comparação e referência, importa referir a tradição de divulgação dos *rankings* das escolas, que por se basearem exclusivamente nos resultados dos alunos nos exames e provas nacionais, é considerado um exercício de

¹⁰ Disponível em https://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/02&auxID=.

benchmarking métrico de pouco rigor científico (Matos, Lopes, Nunes, & Venâncio, 2006), sem utilidade (Coelho et al., 2008). Todavia, este seria importante quer para a autoavaliação, quer para a avaliação externa das escolas, se, como defendem Coelho et al. (2008, p.64), “levasse em linha de conta não só indicadores de *output*, como classificações, taxas de transição ou conclusão, e taxas de abandono, mas também indicadores de *input*, como desempenho prévio dos alunos, características socioeconómicas dos alunos, e recursos da escola”.

Por sua vez, são pontuais as experiências ao nível da constituição e funcionamento de redes de escolas, das quais podemos dar como exemplo as que ocorreram entre 1999 e 2002 no âmbito do projeto **Qualidade XXI**, conforme mencionámos no subcapítulo 5.3 do capítulo anterior.

Efetivamente, denota-se que “há caminho feito, que não pode nem deve ser ignorado ou desprezado” (Simões, 2010, p.72). No entanto, será necessário apostar, com firmeza e convicção, na implementação de uma estratégia inovadora que esteja cientificamente indicada como promotora de resultados favoráveis enquanto mecanismo de incentivo e apoio às escolas na construção da sua autoavaliação.

De facto, existem condições que a administração central, no exercício das suas funções atuais, poderá promover no sentido de favorecer (ou, pelo menos, não dificultar) a adoção de práticas sistemáticas de autoavaliação – das quais são exemplo a “estabilidade e continuidade das equipas docentes” (Azevedo, 2007a, p.86), a atribuição de crédito de horas às escolas de modo que os docentes que desempenham funções na equipa de autoavaliação possam contar com tempos comuns de trabalho nos semanários/ horários (Gonçalves, 2013; IGE, 2010c) e a atribuição de apoios financeiros (Díaz, 2003), entre outras –, contudo terá de impulsionar (dando o contributo necessário) a criação de um mecanismo credível que poderá contemplar algumas das (ou, *quicá*, todas as) medidas referenciadas.

Para responder a este grande desafio, poder-se-á (e dever-se-á) recorrer, como é habitual, aos resultados da investigação educacional e ainda à experiência de outros países¹¹, muitas

¹¹ A este respeito, referem Quintas e Vitorino (2010, p.29) que “no espaço europeu, os apoios que se observam divergem em duas linhas de intervenção: a **disponibilização de apoio externo**, tanto na construção de referenciais de avaliação como na recolha de dados, e o desenvolvimento de iniciativas que procuram **equipar os professores e as escolas com fundamentos teóricos e com conhecimentos sobre boas práticas**, para que empreendam o seu próprio processo de auto-avaliação”. Todavia, o estudo realizado pela Eurydice em 2004 – que analisou se os estados (de onde não constou Portugal) prestavam apoio à autoavaliação das escolas na forma de formação, disponibilização de modelos ou de estruturas de avaliação, consultores, indicadores do sistema educativo (incluindo resultados), resultados de investigação ou outras publicações sobre avaliação, linhas

vezes retratada nos estudos científicos que organismos como a OCDE vão implementando e divulgando. Tratar-se-á, neste caso, de potenciar a “mais-valia da **realização e posterior divulgação de estudos contextualizados nas escolas** (cujo *feedback* reputamos de fundamental e estrategicamente pertinente para o desenvolvimento organizacional)” (Silvestre, 2013, p.302).

Independentemente da resposta que se irá promover no âmbito deste desafio, será fundamental ter presente que o objetivo é “estimular as escolas para que incorporem a cultura de avaliação e melhoria, com vista a adequar a sua estrutura e o seu funcionamento às novas exigências de qualidade solicitadas pela sociedade” (Díaz, 2003, pp.58-59), evitando “o risco da burocratização e do trabalho sem sentido e sem consequência” (IGE, 2010a, p.66). Afigura-se-nos que uma boa aposta passará por um mecanismo que perspetive “lançar e aprofundar práticas reflexivas, através de dispositivos plurais e humanizados, mas consistentes e fiáveis, (...) que se inscrevam nas práticas formais e institucionais das escolas” (Simões, 2010, p.83) na tentativa de que “os projectos e as práticas tenham sentido, cuidem do envolvimento cada vez mais alargado da comunidade escolar, utilizem instrumentos simples e eficientes, recorram a contributos externos, promovam a comunicação, registem e até celebrem o caminho percorrido” (IGE, 2010a, p.66).

Nesta conformidade, reveste-se de extrema importância “a produção de conhecimento situado, não num sentido instrumental e pragmático, para dizer às escolas como fazer, mas num sentido compreensivo, levantando pontas de questionamento que ‘aumentem a reflexividade crítica dos actores’ [...] e reforcem a componente cognitiva dos processos de auto-avaliação [...]” (Simões, 2007, p. 41). Será, portanto, necessário (e urgente) dotar os atores sociais que intervêm nas escolas de melhores mecanismos autónomos de autorregulação para que seja possível a melhoria do serviço público educativo (Azevedo, 2006) e, sobretudo, “alcançar um sistema em que a garantia de qualidade seja assegurada pela própria escola, com intervenção externa mínima e que a auto-avaliação se torne numa atividade de rotina de cada agente escolar” (Santiago, 2011b, p.226).

orientadoras e manuais, *sites*, critérios de avaliação, indicadores ou procedimentos utilizados na avaliação externa, partilha de experiências e de boas práticas no campo da autoavaliação e apoio financeiro – permitiu concluir que poucos estados disponibilizam auxílio aos processos de autoavaliação das escolas; que no espaço europeu, a maioria dos países disponibiliza só algumas das medidas referenciadas, fazendo-o de forma aleatória, mais esparsa nuns casos do que noutros; e que o apoio que deve ser reforçado (e que poderá, mais rapidamente, conduzir à melhoria da autoavaliação) **é o suporte às escolas, através de um investimento em formação.**

Ao centrarmos-nos sobre os mecanismos de incentivo e apoio na construção de uma autoavaliação com sentido fechámos este enquadramento teórico no qual procurámos a compreensão dos processos de autoavaliação de escola, submetidos a uma focalização sociológica, e não meramente jurídica e normativista.

O elencar de algumas das experiências de avaliação levadas a cabo nas últimas décadas evidenciou que estas não parecem ter induzido mecanismos sistemáticos de autoavaliação nas escolas portuguesas e que a autoavaliação é ainda marcada por alguma insuficiência nas rotinas escolares. Verificámos ainda que as práticas de autoavaliação das escolas, enquanto práticas decretadas – e, nesse sentido, com uma componente normativa burocrática –, podem conduzir a formalismos na ação organizacional sem reflexos ao nível da mudança organizacional e, conseqüentemente, da melhoria de qualidade; por sua vez, ao serem apropriadas pelas escolas, numa lógica de inovação, podem colocar problemas na sua concretização quando à vontade dos atores locais se sobrepõem constrangimentos diversos que impedem a produção de conhecimento situado. Nestes casos, o modo como se concretiza o apoio externo às escolas é crucial, uma vez que pode inibir ou contribuir para o desenvolvimento de uma cultura institucional de responsabilização coletiva pelos processos de melhoria educacional. Inibem, se os agentes externos se limitam a encaminhar as escolas e os professores para processos inovadores e criativos que, ao não promoverem um pensamento reflexivo e crítico, acentuam as lógicas burocráticas e tecnocráticas da avaliação; pelo contrário, promovem a cultura e a aprendizagem organizacional, ao impulsionarem um questionamento radical sobre as práticas, aumentando a reflexividade crítica dos atores e reforçando a componente cognitiva dos processos de autoavaliação. Desta forma, constrói-se uma *autoavaliação com sentido* para os atores, que conduz, necessariamente, a uma melhor formulação dos saberes da experiência e a um maior empenho e maior responsabilidade na ação.

Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo III:

Metodologia

Não haverá, portanto, uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.

(Sousa, 2005, p.32)

Este capítulo, dividido em cinco subcapítulos, descreve e justifica os passos dados no caminho que percorremos, em “busca de padrões, de consistências” (Stake, 2009, p. 59), para responder à problemática em estudo, convictos de que as opções tomadas eram as que *melhor serviriam* o estudo.

Começamos por apresentar e justificar as principais opções e estratégias metodológicas da investigação bem como as etapas e fases percorridas; prosseguimos com a explicitação dos critérios subjacentes à seleção das UGE e dos sujeitos participantes no estudo; apresentamos e justificamos os modelos e procedimentos adotados na recolha e na análise dos dados; e, por último, caracterizamos as UGE e os participantes em cada uma das fases do estudo empírico.

1. Pressupostos metodológicos

Identificado o problema em estudo, partimos para a escolha da metodologia a utilizar, procurando que a mesma fosse, em simultâneo, adequada aos participantes na investigação e coerente com a natureza do objeto de estudo e com a finalidade da investigação¹ (Sandín Esteban, 2010). Optámos por uma **investigação aplicada ou prática**, movida pela resolução de um problema concreto e particular (Almeida & Freire, 1997), inserida no **paradigma interpretativo**, e que recorreu a uma **metodologia de investigação mista**² (porém, predominantemente qualitativa), por entendermos que estes, para além de se mostrarem capazes de responder às pretensões da investigação, seriam os mais adequados a um estudo que pretendia proporcionar uma descrição holística de um fenómeno social contemporâneo, em contexto escolar, bem identificado e delimitado.

Atendendo a que, como defendem Guba e Lincoln (1998, pp.197-198), qualquer ação³ “cannot be understood without reference to the meanings and purposes attached by human actors to their activities” e que “los fenómenos educativos sólo pueden estudiarse en la vida real donde se producen” (Sandín Esteban, 2010, p.57), impôs-se uma investigação que potenciase o acesso a um contexto natural para o estudo, de forma intuitiva, dos processos que originam determinados resultados através dos significados atribuídos pelos participantes no fenómeno. Neste sentido, numa primeira fase, privilegiámos a estratégia de **estudo de levantamento** e, numa segunda fase, implementámos um estudo baseado nos pressupostos que alguns autores classificam como **estudo de caso** (Stake, 2009; Yin, 1987).

De seguida, explicitamos o enquadramento metodológico atrás sintetizado.

¹ A este respeito, Sousa (2005), ao fazer menção aos dez princípios de conduta ética publicados pela *American Psychological Association*, em 1981, – e que, segundo o autor, se podem aplicar a todas as áreas de investigação das Ciências Humanas –, alerta para que “a metodologia a empregar na investigação deverá adequar-se prioritariamente aos sujeitos e só secundariamente aos objectivos do estudo” (p. 34) e foi sempre essa a nossa intenção, caso não fosse possível encontrar uma metodologia que respondesse, de igual forma, às duas pretensões.

² Atualmente, já são amplamente aceites desenhos multimétodos (Sandín Esteban, 2010; Vilelas, 2009).

³ Segundo Erickson (1986), o objeto da investigação social é a ação e não o comportamento. O referido autor defende que uma ação é o comportamento físico acrescido dos significados que o seu ator e aqueles com os quais ele está a interagir detêm, evidenciando que qualquer atuação não é determinada pelo exterior, mas sim pela interpretação que o seu ator faz da situação, isto é, pelo significado ou conjunto de significados que o ator, atendendo às suas conceções, elabora relativamente aos vários elementos da situação.

Nos últimos anos, a investigação educacional tem recorrido cada vez mais ao paradigma interpretativo⁴, reconhecendo a sua adequabilidade ao estudo dos problemas formulados neste domínio e assumindo não poder apelar apenas aos princípios e às regras do paradigma quantitativo – paradigma dominante no século XX, subjacente à corrente filosófica do positivismo –, por lhe interessar estudar o significado dos dados e as interpretações dos atores no fenómeno educativo.

O conhecimento positivo provém dos sentidos, pressupõe uma causalidade temporal e funda-se na experiência/observação, constituindo-se essa a sua única fonte de conhecimento. Como refere Vilelas (2009, p.99), “diz respeito a uma só realidade objectiva, sujeita às leis universais da ciência, interpretável mediante processos lógicos”, pelo que limita a experiência humana ao mundo sensível e o conhecimento aos factos observáveis, não contemplando o efeito da cultura sobre a sua génese. Neste entendimento, a ciência proporciona um conhecimento puramente descritivo, no qual há uma tendência em minimizar as teorias explicativas, não se reconhecendo, de forma alguma, a dependência teórica da observação. Esta corrente enfatiza o aspeto da verificação/falsificação na procura de factos ou causas de um fenómeno, defendendo que “no mundo existe uma verdade lógica que [apenas] pode ser revelada pelo método experimental” (Vilelas, 2009, p.99) e, portanto, toda a proposição que não é verificável empiricamente deve ser erradicada da ciência.

Os avanços científicos têm mostrado que esta corrente filosófica não é capaz de captar a totalidade e a globalidade da natureza dos fenómenos educativos, recusando-se a compreender subjetivamente os fenómenos (Vilelas, 2009), sendo, nessa conformidade, objeto de várias críticas. Atualmente, acredita-se que na natureza existem partículas não observáveis e que, neste caso, a intuição é o único meio capaz de gerar conhecimento sobre as mesmas; e

⁴ Como nos retrata Sandín Esteban (2010), nos últimos anos tem havido um certo acordo em considerar, no âmbito educativo, três paradigmas de investigação: o **paradigma positivista/positivista**, subjacente à perspectiva empírico-analítica, de base positivista-racionalista, que dá uma maior importância ao carácter empírico da investigação e deseja a criação de um conhecimento teórico capaz de explicar – e, eventualmente, prever – os fenómenos educativos; o **paradigma interpretativo**, assente na perspectiva humanístico-interpretativa, de base naturalista-fenológica, que, entendendo a realidade como muito complexa, centra-se no significado das ações humanas e da vida social; e o **paradigma crítico ou sociocrítico**, baseado na perspectiva crítica e na tradição filosófica da teoria crítica, que introduz a autorreflexão como elemento básico de investigação e agrupa um aglomerado de enfoques e metodologias de investigação, os quais ampliam os paradigmas referenciados anteriormente na esperança de, como referem Martín e Payo (2010, p.100), “superar el reduccionismo del positivismo y el considerado conservadurismo del paradigma interpretativo”. A autora faz ainda referência a um quarto paradigma, denominado por **deconstrutivista**, bem como a um novo paradigma alternativo, o **participativo**, o qual, embora tenha surgido apenas em 2000, numa obra de Denzin e Lincoln, tem vindo a incorporar-se nos reconhecidos como tradicionais, isto é, no positivismo/positivismo, nos enfoques baseados na teoria crítica e no construtivismo.

reconhece-se que o mundo social é essencialmente relativista, é dominado pelo princípio da incerteza e que as leis naturais são meras abstrações e idealizações do intelecto⁵, pelo que o conhecimento em si não existe e não é, de modo algum, definitivo. Assim, em alternativa ao paradigma positivista, surge o paradigma interpretativo⁶ (Almeida & Freire, 1997; Martín & Payo, 2010) como forma de desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma situação num dado contexto, pondo “su acento en todo aquello no susceptible de experimentación, [e] teniendo en cuenta otras características no observables del proceso educativo” (Martín & Payo, 2010, p.99). Esta corrente valoriza a compreensão e a explicação, procurando compreender o comportamento dos participantes no seu contexto (Bogdan & Biklen, 1994), a partir dos dados fornecidos pelos próprios e dos significados que estes atribuem aos fenómenos (Vilelas, 2009). Nesta perspetiva, a realidade é socialmente construída, “uma construção de atores sociais que, em cada momento e espaço, constróem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretam o passado” (Santos, 2000, p.186), e, portanto, subjetiva, existindo “realidades múltiplas com diferenças entre elas” (Vilelas, 2009, p.99). Esta é, efetivamente, uma mundividência que em nada se compadece com uma análise objetiva e neutra das ações humanas – como defende o positivismo – e, atendendo ao exposto e à natureza e finalidade da investigação, o presente estudo foi, evidentemente, enquadrado no paradigma interpretativo.

No que se refere à orientação metodológica do presente estudo, e seguindo a linha de pensamento de Pacheco (1995, p.21) quando afirma que “o que determina a opção metodológica do investigador não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma mas o problema e as situações de estudo”⁷, optámos por uma metodologia mista, predominantemente qualitativa, por reconhecer que a abordagem qualitativa é aquela que melhor responde aos desafios que se colocam hoje à investigação educacional (Afonso, 1994) e que, neste caso, apenas a complementaridade das duas metodologias (quantitativa e

⁵ Como referiu Hanson (1958, citado por Sandín Esteban, 2010, p.55), “lo que un observador ve depende en parte del objeto de observación, pero también de lo que su experiencia perceptual anterior le obliga a ver”.

⁶ Para além de alternativa ao positivismo, o paradigma interpretativo surgiu do desejo da criação de uma ciência natural dos fenómenos sociais, embora durante muito tempo as ciências sociais tenham ambicionado estudar a sociedade do mesmo modo que as ciências físicas estudam a natureza.

⁷ A este respeito, Sandín Esteban (2010, p.38) refere também que “cualquier método de investigación (...) puede ser desarrollado tanto desde una perspectiva positivista como no positivista”.

qualitativa) permitiria alcançar os propósitos da investigação⁸. Se, por um lado, o recurso à metodologia quantitativa, no início do estudo empírico, serviu o propósito de recolher e tratar um conjunto de dados de carácter extensivo, de um grupo alargado de UGE e seus atores, necessário a um conhecimento amplo da realidade escolar; por outro lado, apenas a utilização de uma metodologia qualitativa, baseada num método indutivo⁹ e na integração do investigador em contexto escolar – e que assumiu grande destaque na recolha dos dados ao longo de todo o trabalho de campo –, permitiu explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências dos participantes no estudo, sem os desfragmentar nem descontextualizar, e, assim, obter dados ricos em significado que, para além de facultarem uma descrição pormenorizada da realidade vivenciada em alguns contextos organizacionais específicos, permitiram explicar o significado e a intencionalidade da ação humana, das relações sociais e das estruturas sociais (Vilelas, 2009).

Efetivamente, embora as abordagens quantitativa e qualitativa estejam ancoradas a epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica distintas, não se excluem (Vilelas, 2009) e, como defendem Guba e Lincoln (1989), podem coexistir em qualquer paradigma de investigação. Na verdade, nos dias de hoje, “a polémica quantitativo/qualitativo não tem muito sentido”¹⁰ (Couto, 1998, p.145) e são já vários os autores (e.g., Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 2008; Flick, 2004; Patton, 1990; Reichardt & Cook, 1986; Yin, 1987; 1993) que apontam as vantagens da utilização simultânea destas abordagens em determinados estudos, até porque os elementos fortes de uma contemplam as fraquezas da outra (Polit & Hungler, 1995).

No que se refere à estratégia de investigação privilegiada, a nossa escolha balizou-se na tese de Yin (1987, p.13), a qual defende que “each strategy has peculiar advantages and disadvantages, depending upon three conditions: 1) the type of research question, 2) the

⁸ A este respeito, Sousa (2005, p.33) refere que são já vários os investigadores que assumem uma “posição ecléctica para procurar retirar a maior informação possível do contexto da investigação, procedendo ao cruzamento de diferentes metodologias, independentemente dos seus pressupostos epistemológicos.” Também, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) denunciam que existem autores que teoricamente afirmam não acreditar na complementariedade entre abordagens, mas que, na prática, produzem trabalhos científicos que denunciam o recurso à sua combinação.

⁹ No método indutivo, a recolha de dados é efetuada de acordo com os objetivos da investigação (e não com a finalidade de confirmar ou infirmar hipóteses previamente estabelecidas) e o tratamento e a análise dos dados recolhidos conduzem ao estabelecimento de padrões, a partir dos quais se desenvolvem conceitos e ideias (Coutinho, 2004).

¹⁰ A crença atual é de que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo (Berger & Luckmann, 1966), pelo que a polémica quantitativo/qualitativo perdeu sentido, uma vez que se centrou, fundamentalmente, no “falso problema da objetividade versus subjetividade” (Afonso, 2005a, p.15).

control an investigator has over actual behavioral events, and 3) the focus on contemporary as opposed to historical phenomena” e, principalmente, na caracterização que o autor apresenta, à luz dessas três condições, das cinco principais estratégias de pesquisa em ciências sociais (Quadro 2).

Quadro 2

Situações relevantes para as diferentes estratégias de investigação

Estratégias	Forma das questões de investigação	Requer o controlo de comportamentos?	Centra-se em eventos contemporâneos?
Estudo experimental	Como, porquê	Sim	Sim
Estudo de levantamento	Quem, O quê, * Onde	Não	Sim
	Quantos, Quanto		
Análise de arquivos	Quem, O quê, * Onde	Não	Sim/Não
	Quantos, Quanto		
Estudo histórico	Como, porquê	Não	Não
Estudo de caso	Como, porquê	Não	Sim

* As questões “O quê”, quando efetuadas no contexto de um estudo exploratório, são próprias de todas as cinco estratégias?
Fonte: Yin (1987, p.17)

Como pretendíamos obter esclarecimentos para questões de natureza explicativa do tipo ‘como’ e ‘porquê’ e – sem exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação e, portanto, sem querer manipular quaisquer variáveis que pudessem influenciar os discursos produzidos pelos indivíduos – procurar compreender, explorar e descrever um fenómeno contemporâneo em contexto real, optámos, desde logo, por um **estudo tipo estudo de caso**, agregado a técnicas qualitativas de recolha e análise de dados.

Efetivamente, o estudo de caso – “el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno” (Martín & Payo, 2010, p.132), “particularmente apropiado para estudiar un caso o situación com cierta intensidad en un período de tiempo corto, radicando su potencial en una situación particular e identificando los distintos procesos interactivos que lo enforman” (Martín & Payo, 2010, p.131) – vem referenciado na literatura como um método de investigação de grande importância no desenvolvimento da investigação em ciências sociais e humanas (Martín & Payo, 2010), a ganhar cada vez mais aceitação na área da educação (Couto, 1998). Latorre (2003, p.123) referem-se a esta estratégia como “la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” e Yin (1987) destaca-a como necessária ao estudo de fenómenos sociais complexos. Na verdade,

por ser uma estratégia particularista¹¹, descritiva¹², heurística¹³, indutiva¹⁴ e holística¹⁵ (Merriam, 1988), o estudo de caso tornou-se a modalidade mais apropriada para uma aproximação aos atores e aos contextos de ação, permitindo observar, *in loco*, os efeitos de uma política (Carmo & Ferreira, 2008) bem como “conhecer em profundidade os ‘comos’ e os ‘porquês’ de uma determinada entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias” (Ponte, 2006, p.106) – “o que nele há de essencial, único e característico” (Santos, 2000, p.193) –, sugerindo, a quem o lê, o que pode ou não fazer numa circunstância similar.

Decidimos estudar **quatro casos**. Embora reconheçamos que cada caso seja uma unidade de estudo (e, portanto, valha por si), defendemos que o seu confronto possibilita a **identificação de traços de proximidade e de diferenças relevantes, com repercussões no percurso investigativo**, o qual ganha novos motivos de interesse, potenciando quer uma maior compreensão do fenómeno em estudo, quer a reflexão pretendida e a obtenção de conclusões substancialmente enriquecidas. Segundo Yin (1987), o estudo de múltiplos casos contribui para uma investigação mais convincente, recomendando, para tal, o desenvolvimento de, pelo menos, dois casos. A opção por exatamente quatro surgiu, sobretudo, da conciliação entre a intenção de abordar situações heterogêneas no que diz respeito ao estágio de desenvolvimento do processo de autoavaliação institucional e o receio de que um número superior de casos pudesse implicar uma presença menos profunda e duradoura em cada contexto, trazendo implicações ao nível da qualidade da reflexão visada.

O estudo que implementámos aproxima-se do que alguns autores (e.g., Martín & Payo, 2010) classificam de **estudo de caso interpretativo ou analítico**¹⁶, uma vez que, para além da descrição intensa e detalhada do fenómeno em estudo, contemplou uma dimensão analítica, de carácter indutivo, que culminou com a definição de categorias conceptuais no sentido de ilustrar, apoiar ou pôr em causa os pressupostos teóricos previamente existentes. Recorrendo à terminologia utilizada por Stake (2009) para os estudos de caso, tratou-se de um

¹¹ É *particular* por se focar num fenómeno específico.

¹² É *descritiva*, pela rica e extensa descrição que é efetuada sobre o fenómeno em estudo.

¹³ É *heurística*, por permitir ampliar experiências e descobrir novos significados, compreensões, relações e conceitos sobre o fenómeno em estudo.

¹⁴ É *indutiva*, porque partindo dos dados recolhidos, conduz-nos a generalizações, conceitos ou hipóteses.

¹⁵ É *holística*, porque foca o fenómeno na sua globalidade.

¹⁶ Segundo Martín e Payo, (2010), atendendo à natureza do relatório final são três os tipos de estudos de caso, a saber: os *descritivos*, quando apresentam uma descrição para desenvolver categorias conceptuais ou para ilustrar, apoiar ou contestar teorias; os *interpretativos*, que, para além de recorrer à descrição, interpretam e teorizam acerca do caso; e os *avaliativos*, os quais recorrem à descrição, à explicação e à emissão de juízos de valor.

estudo instrumental¹⁷, dado que visou promover a compreensão aprofundada de uma problemática específica, tendo cada caso em si servido um interesse de segundo nível, o de facilitador da compreensão desejada. Focámos contextos específicos no sentido de esclarecer um problema geral (Merriam, 1988), tendo estes se revestido, essencialmente, de propósitos exploratórios, na obtenção de informação sobre o objeto de estudo.

É importante referir que a seleção dos casos em que o estudo iria incidir potenciou um novo questionamento, agora com interrogações do tipo ‘onde’ e ‘quem’, e a procura de respostas conduziu-nos à implementação prévia de um **estudo de levantamento ou survey** (Yin, 1987) **ou estudo extensivo** (Afonso, 2005a).

Recuperando a caracterização que Yin (1987) apresenta das cinco principais estratégias de pesquisa em ciências sociais (Quadro 2), e verificadas as três condições usadas nessa caracterização – a natureza das questões (do tipo ‘onde’ e ‘quem’); a manipulação de variáveis (que não se pretendia fazer); e a contemporaneidade do fenómeno em estudo –, perspetivámos desenvolver (o qual viemos a efetuar) um **estudo de levantamento**, agregado a técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e análise de dados, no sentido de obter um conhecimento mais abrangente do fenómeno em estudo, potenciado pela caracterização das práticas de autoavaliação adotadas num conjunto alargado de escolas do Alentejo. Aliás, afigurou-se-nos oportuno realizar duas caracterizações distintas das práticas de autoavaliação desse conjunto de escolas, obtidas em momentos distintos, para conhecer e compreender o *modus faciendi* organizacional e, no seu seguimento, fundamentar a escolha de casos capazes de promover o aprofundamento da compreensão perspetivada pela investigação. Desta forma, procedemos à análise de relatórios e contraditórios produzidos pela Delegação Regional do Alentejo da IGE, no âmbito do programa da Avaliação Externa das Escolas – para caracterizar as práticas de avaliação implementadas pelas escolas antes da sua avaliação externa – e aplicámos inquéritos por questionário aos atores organizacionais, de modo a recolher os dados necessários à caracterização das práticas de autoavaliação assumidas depois da avaliação externa, no momento da inquirição.

Efetivamente, os estudos extensivos são referenciados por Afonso (2005a) como os mais utilizados em investigação educacional, uma “estratégia de pesquisa privilegiada no domínio

¹⁷ Stake (2009) apresenta uma divisão dos estudos de caso em *intrínsecos* e *instrumentais*, considerando como critério de classificação do estudo o seu propósito. Assim, considera *intrínseco* todo o estudo que visa estudar um caso em particular, sem pretender, através deste, perceber outros casos ou uma problemática em geral; e *instrumental* todo o caso que assume um papel secundário num estudo que tem por finalidade algo mais que a compreensão do caso.

da investigação institucional” (p.64), por possibilitarem uma “análise das características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo, e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade” (p.63). Embora de pequena escala, e sem a pretensão de ser extensível ou generalizável, o estudo de levantamento que implementámos deu resposta não só ao nosso desejo de efetuar uma escolha fundamentada dos casos a investigar, mas também (e, sobretudo) possibilitou um conhecimento mais abrangente do fenómeno em estudo, enriquecendo de forma substancial a compreensão perspectivada.

Dada a complexidade dos propósitos da investigação, ao longo da implementação das duas estratégias de investigação que elegemos – estudo de levantamento e estudo tipo estudo de caso –, recorremos, como era expectável, a uma multiplicidade de métodos de recolha de dados (análise documental – relatórios e contraditórios da avaliação externa; documentos diversos das quatro UGE estudadas –; inquéritos por questionário; inquérito por entrevista; observações diretas; e conversas/contactos informais), referenciados pela literatura, que nos facultaram um largo número de informações complexas e pormenorizadas, as quais analisámos, à luz de um constructo teórico de suporte, através das técnicas de análise de conteúdo ou de estatística descritiva simples, de acordo com a natureza dos dados.

Realizamos uma apresentação detalhada dos modelos e procedimentos adotados na recolha e na análise dos dados nos subcapítulos subsequentes – logo após a descrição das etapas e fases da investigação e dos critérios de seleção das UGE e dos participantes no estudo –, pelo que não se justifica o aprofundamento da temática aqui, neste subcapítulo. Passamos, então, à explicitação das etapas e fases percorridas na implementação da presente investigação.

2. Etapas e fases da investigação

São várias as perspectivas teóricas (e.g., Latorre, Rincón, & Arnal, 1996; Martín & Payo, 2010; Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989) sobre o número de etapas que compõem um processo de investigação. Porém, na generalidade, todas elas preveem as mesmas atividades para uma investigação, diferindo apenas, de acordo com os autores, na forma como se encontram agrupadas pelas diferentes etapas do processo.

Na presente investigação adotámos a perspectiva de Martín e Payo (2010) e, assim sendo, percorremos, para a sua concretização, as três etapas que passamos a descrever:

- (i) a primeira, a de *planificação da investigação* – materializada no projeto de investigação –, que contemplou uma familiarização com a natureza e a área do objeto de estudo; a identificação do problema e das questões de investigação; a definição e o enquadramento dos objetivos e dos fundamentos teóricos; o estabelecimento de critérios de seleção dos participantes; a delimitação do estudo e respetivos casos; a seleção das técnicas e instrumentos a utilizar; e, por último, a programação no tempo da sua concretização;
- (ii) a segunda, a de *realização da investigação*, que correspondeu ao trabalho de campo e ao processo de desenvolvimento do estudo empírico, focado na recolha e análise de dados;
- (iii) a terceira e última, a de *comunicação das conclusões*, na qual foi elaborado este relatório final, fruto da reflexão suscitada pelos resultados obtidos durante o trabalho empírico realizado na etapa anterior e do seu confronto com os referenciais teóricos que sustentam a investigação.

A **primeira etapa** teve início durante o ano letivo 2009/2010 – ano em que a investigadora frequentou o primeiro ano curricular do programa de doutoramento em Ciências da Educação –, mais precisamente, numa das conferências¹⁸ promovidas no âmbito da unidade curricular de *Seminário Introdutório*, que, ao abordar a temática da avaliação das organizações escolares, aguçou o interesse pela mesma e despoletou o aprofundamento de conhecimentos teóricos, através de uma revisão da literatura. Deu-se, portanto, a familiarização com a natureza e a área do objeto de estudo. Após um intenso período de reflexão, identificámos um problema (que perspectivámos como atual e pertinente) e as questões de investigação e

¹⁸ A conferência intitulava-se de *Avaliação das organizações escolares. Supervisão educacional* e teve como oradora a Prof. Doutora Isabel Fialho, orientadora desta investigação.

partimos para o desenho de um plano de investigação coerente e exequível, que nos conduzisse a um conhecimento rigoroso sobre o objeto em estudo. Dedicámos especial atenção à planificação do trabalho de campo, uma vez que, tal como se veio a verificar, é neste que, por norma, surge um maior número de dificuldades. Definidos o plano de trabalho e respetivo cronograma, demos por concluída esta primeira fase em novembro de 2010, com a entrega da proposta de projeto de tese¹⁹ nos serviços académicos da Universidade.

De imediato, teve início a **segunda etapa** – a de *realização da investigação* –, a qual, embora inicialmente prevista terminar em março de 2012, prolongou-se até novembro de 2013²⁰. A recolha de dados, iniciada em novembro de 2010, terminou em novembro de 2012 e a análise dos dados, também com início em novembro de 2010, logo após a recolha dos primeiros dados – provenientes da análise dos relatórios e dos contraditórios do programa de Avaliação Externa das Escolas – prolongou-se até novembro de 2013, seguindo-se o período em que decorreram as últimas discussões com os participantes de cada uma das quatro UGE estudadas sobre os textos produzidos para este relatório.

Esta segunda etapa foi concebida e implementada em duas fases ou dois níveis de concretização distintos – com características metodológicas específicas e, conseqüentemente, com técnicas de recolha de dados de acordo com essas características –, embora interrelacionados, uma vez que algumas das opções tomadas na segunda fase estiveram dependentes dos resultados obtidos através dos dados recolhidos durante a primeira. A primeira fase contemplou a implementação de um **estudo de levantamento** e na segunda desenvolvemos **um estudo de quatro casos**.

No estudo de levantamento procedemos à análise dos relatórios e contraditórios da AEE de 2008/2009 e 2009/2010 das quarenta e cinco UGE avaliadas por equipas da Delegação Regional do Alentejo da IGE e à produção, validação e aplicação de dois questionários. Um dos questionários foi dirigido aos diretores das UGE estudadas, no sentido de recolher dados que permitissem caracterizar as práticas de autoavaliação e o outro foi respondido por atores organizacionais, das referidas UGE, diretamente implicados na autoavaliação, visando o conhecimento das suas perceções sobre as práticas de autoavaliação da escola e, sobretudo, sobre os fatores que, no seu entender, facilitam e dificultam os mecanismos de

¹⁹ Proposta que veio a ser aprovada, pelo Conselho Científico Pedagógico do Instituto de Investigação e Formação Avançada (IIFA) da Universidade de Évora, em dezembro de 2010.

²⁰ O alargamento desta etapa ficou a dever-se às razões que apresentamos no capítulo V.

autorregulação. Nesta fase, para análise dos dados recolhidos, socorremo-nos da análise de conteúdo para os dados qualitativos e da estatística descritiva para os dados quantitativos.

No âmbito do estudo dos quatro casos, a recolha de dados contemplou a análise de documentos diversos destas UGE (entre eles, documentos orientadores da ação educativa e documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação da escola); o estabelecimento de conversas/contactos informais; a observação direta de algumas das dinâmicas adotadas na implementação dos processos de autoavaliação; e, por último, a realização de entrevistas semiestruturadas a diretores das UGE e a elementos das equipas de autoavaliação, orientadas por um guião que previamente elaborámos e validámos, no sentido de conhecer práticas de autoavaliação institucional, efeitos e expectativas; identificar boas práticas de autoavaliação; e conhecer as perceções dos atores educativos sobre a autoavaliação e sobre os fatores que facilitam/dificultam o processo. Procedemos à transcrição e validação das entrevistas audiogravadas, tendo os dados recolhidos sido submetidos à técnica de análise de conteúdo.

A **terceira etapa** do processo de investigação, a da *comunicação das conclusões* através da redação do relatório final, começou a ser preparada ainda no decurso da segunda etapa, por volta de setembro de 2012 – uma vez que a recolha de dados se prolongou no tempo mais do que o previsto e foi necessário, desde logo, começar com a análise de dados –, tendo sido concluída na data de entrega deste documento.

Embora com especificidades distintas, **todas as etapas** foram acompanhadas de uma constante atualização do estado da arte, com o intuito de encontrar, a cada momento, suporte teórico para as evidências que iam surgindo. Como refere Vilelas (2009), embora alguns autores defendam que nos estudos qualitativos não se deve fazer nenhuma pesquisa prévia dos fenómenos em estudo – para que não se corra o risco de conduzir os participantes na mesma direção que os investigadores anteriores –, são vários os que aceitam que se elabore um marco teórico, não muito amplo, antes do início do estudo com o intuito de focalizar o estudo e foi esta a nossa opção. Como já mencionámos, no decorrer da investigação, fomos atualizando sempre o estado da arte com a revisão da literatura, no entanto, sempre que procedemos à análise de dados, intensificámos esta vertente por sentirmos necessidade de enquadrar os resultados no contexto que passou a ser conhecido (Streubert & Carpenter, 2002).

Importa salientar que, logo após terem sido realizadas as primeiras análises aos dados recolhidos, ainda na primeira fase da segunda etapa da investigação, parte das conclusões a

que se chegou foram apresentadas em comunicações em congressos nacionais e internacionais e publicadas numa revista científica. Proporcionou-se a realização de duas comunicações em congressos, centradas na análise dos relatórios da AEE das UGE selecionadas (Gomes, Silvestre, Fialho, & Cid, 2011a, 2011b), que visaram divulgar parte do conhecimento produzido sobre as práticas de autoavaliação adotadas pelas UGE estudadas antes da sua avaliação externa. Em 2012, com a mesma finalidade, redigimos um artigo, este centrado nos dados obtidos através dos questionários aplicados aos diretores das UGE estudadas, com uma caracterização das práticas autoavaliativas adotadas, nessa altura, pelas escolas, o qual acabou por ser publicado, em 2013, numa revista científica (Gomes & Fialho, 2013).

3. Seleção das unidades de gestão escolar e dos participantes

Subjacente ao facto de que a presente investigação visou compreender a forma como as organizações escolares públicas portuguesas estão a desenvolver as suas práticas de autoavaliação bem como os fatores que têm facilitado e dificultado esta tarefa, centrámo-la no nível meso do sistema educativo, nomeadamente em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, e elegemos, como participantes, atores organizacionais que pudessem facultar informações relevantes sobre o fenómeno em estudo.

Atendendo a que, de acordo com o tempo disponível para a concretização do trabalho de campo deste estudo, não era exequível o envolvimento de todas as escolas públicas portuguesas (e de todos os seus atores) na investigação, foi necessário proceder à delimitação dos casos e ao estabelecimento de critérios específicos que permitissem selecionar quer as UGE a estudar, quer os atores que iríamos convidar a participar no estudo empírico, os quais passamos a explicitar.

Como já foi mencionado, o estudo empírico, desenvolvido em duas fases distintas, contemplou a implementação de um estudo de levantamento em organizações escolares (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) e o estudo de quatro casos em UGE envolvidas no primeiro estudo. Em qualquer uma das fases, a seleção das UGE foi intencional, em função de critérios fundamentados e dos objetivos do estudo (Coutinho & Chaves, 2002), uma vez que não visávamos a generalização de resultados e conclusões.

Assim, no estudo de levantamento, a seleção das UGE a estudar obedeceu aos seguintes critérios:

- (i) as organizações deveriam pertencer à Direção Regional de Educação do Alentejo, dada a proximidade da investigadora à região – havendo, portanto, mais facilidade no acesso – e interessar produzir conhecimento válido em contextos educativos familiares;
- (ii) deveriam ter participado no Programa de Avaliação Externa das Escolas, a cargo da IGE, o mais recentemente possível, uma vez que, para além de se pretender comparar retratos diferentes das práticas de autoavaliação das organizações escolares participantes no estudo (um deles traçado à data da avaliação externa e o outro na atualidade), evidenciando similitudes e diferenças, desejava-se confrontar os atores educativos com o que vivenciaram na e desde a época em que ocorreu a avaliação externa;
- (iii) o número de organizações envolvidas no estudo não deveria ultrapassar a meia centena, tendo em consideração o tempo disponível para a implementação do estudo e o

facto de, até ao final do ano letivo 2009/2010²¹, terem sido avaliadas, pela AEE, 82 UGE no Alentejo (e, portanto, estariam envolvidas no estudo mais de metade das UGE avaliadas).

Atendendo aos critérios estabelecidos, e de acordo com os dados publicados, pela IGE, na sua página *web*, relativos à AEE (que compilámos na Tabela 1), foram seleccionadas as UGE do Alentejo que participaram na AEE nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010 – 21 e 24 escolas, respetivamente –, totalizando 45 o número de organizações a estudar.

Tabela 1

Distribuição, por ano letivo, dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas avaliadas no âmbito da AEE, a cargo da IGE, desde 2006/2007 a 2009/2010

Ano letivo ²²	Tipologia das unidades de gestão avaliadas		Total UGE avaliadas
	Agrupamentos de escolas	Escolas não agrupadas	
2006/2007	7	4	11
2007/2008	18	8	26
2008/2009	12	9	21
2009/2010	19	5	24
TOTAL = 82			

Fonte: IGE (2010a, p. 7; 2009a, pp. 7-8)

Considerámos que a inclusão das UGE avaliadas em 2007/2008 aumentaria o número de UGE a estudar para setenta e um, número demasiado elevado de casos para o tempo previsto para a implementação do estudo de levantamento. Por sua vez, seleccionar parte das UGE desse ano letivo (apenas cinco!) para perfazer a meia centena traria mais incómodos que benefícios à investigação, tendo-se optado por analisar as 45 UGE, que perfazem cerca de 55% da totalidade das escolas apresentada na Tabela 1.

Relativamente à escolha dos participantes no estudo de levantamento – atores educativos destas 45 UGE que pretendíamos (e viemos a) inquirir por questionário –, de acordo com os objetivos da investigação e, principalmente, da inquirição, sobressaíram, desde logo, como

²¹ Embora o primeiro ciclo da AEE, a cargo da IGE, tenha decorrido entre 2006/2007 e 2010/2011, as UGE avaliadas no último ano letivo não foram consideradas, dado que a recolha e a análise dos dados da presente investigação teve início no final de 2010 e, nessa data, ainda não tinha sido publicado nenhum relatório nem contraditório da AEE relativos ao ano letivo 2010/2011. Também não foram considerados as 24 unidades de gestão avaliados em 2005/2006, por se tratar ainda de uma fase piloto.

²² Não são apresentados os dados a partir do ano letivo 2009/2010, porque a seleção das UGE foi efetuada no final de 2010 com os dados disponibilizados até a essa data.

fontes de dados privilegiadas – por poderem facultar informações relevantes para o alcance dos objetivos definidos, dada a pertinência dos cargos exercidos e a sua proximidade com a temática em estudo – os diretores das UGE e os atores educativos intervenientes na dinamização das práticas de autoavaliação, nomeadamente os membros das equipas de autoavaliação, sempre que estas estivessem constituídas. Outras fontes poderiam ter sido eventualmente consideradas, o que possivelmente permitiria atingir um nível mais aprofundado de compreensão. No entanto, a seleção das mesmas só faria sentido se fosse efetuada caso a caso, o que não se coadunava com a estratégia metodológica que estávamos a implementar nesta fase do estudo.

Após a conclusão do estudo de levantamento, com base nos resultados de que dispúnhamos da primeira fase do trabalho empírico da investigação (oriundos da análise dos relatórios e contraditórios da AEE; da inquirição por questionários; e do confronto entre ambos), procedemos à seleção das quatro UGE nas quais pretendíamos desenvolver o estudo tipo estudo de caso²³. Stake (2005) salienta que essa escolha pode ser ou motivada pela conveniência e interesse intrínseco do caso (estudo intrínseco), ou pelas generalizações que o mesmo permite retirar, possibilitando uma maior aprendizagem sobre o assunto em estudo (estudo instrumental). Como já referimos anteriormente, nesta investigação, os casos em si serviram um interesse de segundo nível, tendo a escolha sido impulsionada, essencialmente, pela compreensão do fenómeno em estudo que estes poderiam potenciar. Implementou-se, portanto, um estudo instrumental.

Independentemente das razões que motivaram a seleção, como já frisámos anteriormente, tratou-se de uma escolha intencional, que não pode ser confundida com uma escolha arbitrária, e, portanto, pautou-se por critérios claros, a saber:

- (i) os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas deveriam ter participado no estudo de levantamento realizado e respondido a ambos os questionários aplicados;
- (ii) duas das quatro organizações escolares deveriam ter sido classificadas com *Muito Bom* ou *Bom* no domínio 5 – *Capacidade de autorregulação e melhoria* – da AEE e as restantes avaliadas, no mesmo domínio, com *Insuficiente* ou *Suficiente*;
- (iii) serem UGE que, através dos resultados alcançados no estudo de levantamento, evidenciassem que ocorreram (algumas) alterações ao nível das suas conceções e das suas

²³ Segundo Yin (1987), esta escolha é um dos passos mais importantes na realização de estudos de caso. Efetivamente, Sandín Esteban (2010, p.176) corrobora esta opinião, afirmando que “la identificación, selección, contextualización y justificación del caso o casos a abordar constituye, por tanto, una de las cuestiones fundamentales en el diseño de un estudio de casos”.

práticas de autoavaliação relativamente à situação diagnosticada à data da participação na AEE, o que também permitiria compreender os efeitos da AEE nas mesmas;

(iv) deveriam constituir um grupo de quatro organizações que evidenciassem estar em estádios de entendimento e desenvolvimento do processo de autoavaliação distintos, o que permitiria identificar, com maior abrangência, fatores que facilitam e dificultam a implementação de um processo de autoavaliação sistemático e consistente.

Aplicando os critérios, uma análise aos dados permitiu-nos destacar o grupo de quatro UGE pretendido, onde nos pareceu interessante desenvolver o estudo: uma UGE avaliada com *Muito Bom*; outra avaliada com *Bom*; e duas classificadas com *Suficiente* no domínio 5 da AEE, totalizando três agrupamentos de escolas e uma escola não agrupada.

É de salientar que a investigadora não está (e nunca esteve) integrada em nenhum destes quatro contextos, nem mesmo está (nem esteve) envolvida intimamente neles, pelo que não se colocaram, nesta investigação, as questões problemáticas que, com frequência, surgem na interpretação do contexto de estudo de caso quando há um reduzido distanciamento entre investigadora e campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à escolha dos atores a inquirir por entrevista, tal como no estudo de levantamento, atendemos aos propósitos da investigação e da inquirição e afigurou-se-nos oportuno (e pertinente) privilegiar como participantes, mais uma vez, os diretores das UGE e os membros das equipas de autoavaliação (porque em todas as UGE esta estrutura está constituída), dado o seu grau de envolvimento no processo avaliativo. Também, nesta situação concreta, ponderámos promover a participação de outros elementos das comunidades educativas na tentativa de atingir um nível mais aprofundado de compreensão. Porém, a seleção efetuada baseou-se no conhecimento de que dispúnhamos sobre as realidades vivenciadas nos quatro contextos estudados e, em nenhum deles, se revelou realmente oportuno abrir a inquirição a outros elementos face às implicações que tal opção traria no arrastamento da investigação por mais tempo do que aquele que já tinha exigido.

Explicitados os critérios de seleção das UGE e dos participantes na investigação, interessamos proceder à descrição e à justificação dos métodos e procedimentos adotados na recolha de dados, o que efetuamos nos subcapítulos que se seguem.

4. Recolha de dados

O processo de recolha de dados decorreu ao longo de dois anos (de novembro de 2010 a novembro de 2012), em duas fases distintas e, atendendo à complexidade dos propósitos da investigação, recorreu a uma multiplicidade de métodos, não só para reunir a informação necessária (e suficiente) ao estudo aprofundado do problema colocado, mas também para proceder à triangulação dos dados²⁴, por comparação de informações provenientes das diferentes fontes, na garantia de rigor na análise, na interpretação e nas conclusões da investigação. Como defende Barbier (1990), quanto mais diversificados forem as técnicas utilizadas, mais ‘finos’ e mais fiáveis serão os resultados alcançados.

Nos subcapítulos que se seguem, efetuamos uma descrição dos métodos e procedimentos adotados em cada uma das fases do trabalho de campo, justificando algumas das opções tomadas e prosseguimos com a apresentação das versões finais dos instrumentos de recolha de dados que construímos.

4.1. Métodos e procedimentos

Em termos gerais, os métodos que elegemos para a recolha de dados nesta investigação foram os seguintes: a análise documental; o inquérito por questionário; as conversas/contactos informais; a observação direta; e o inquérito por entrevista. Enquanto a análise documental e as conversas/contactos informais estiveram presentes em praticamente todo o trabalho de campo, os restantes métodos foram adotados em momentos específicos, numa das fases do estudo empírico, tal como descrevemos de seguida e apresentamos na Figura 1.

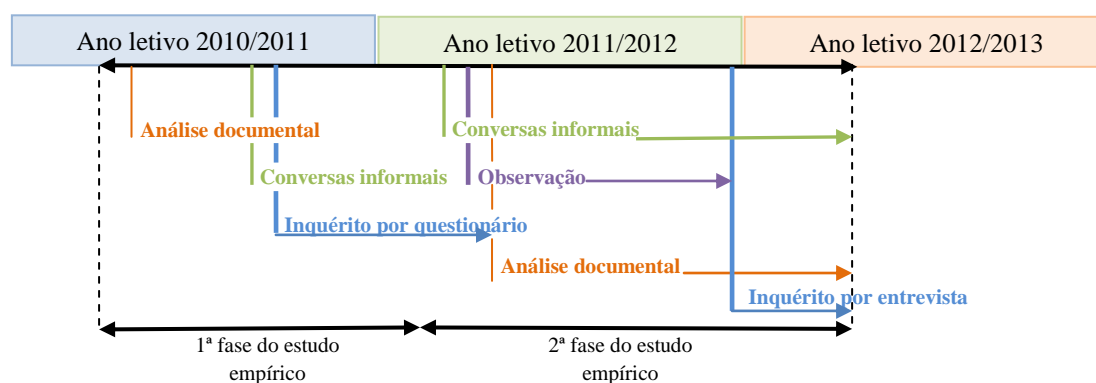


Figura 1. Distribuição temporal da aplicação dos métodos utilizados na recolha de dados.

²⁴ Como defende Afonso (2005a, p.73), a triangulação tem dois propósitos complementares: “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” e “identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo”.

A utilização de cada um dos métodos esteve subjacente aos objetivos visados e exigiu, como esperado, procedimentos específicos – tais como a conceção e validação dos instrumentos de recolha de dados; a sua aplicação, entre outros –, os quais explicitamos e justificamos nos subcapítulos subsequentes.

4.1.1. Métodos e procedimentos na primeira fase do estudo empírico

A primeira fase do estudo empírico coincidiu com a implementação do estudo de levantamento, o qual contemplou como métodos de recolha de dados a análise documental – dos relatórios de escola e contraditórios produzidos no âmbito da AEE, em 2008/2009 e 2009/2010 – e a aplicação de inquéritos por questionário, *on-line*, a diretores e a elementos responsáveis pelas práticas de autoavaliação das 45 UGE selecionadas para a investigação.

Sendo um dos principais propósitos do estudo de levantamento conhecer as práticas autoavaliativas assumidas por organizações escolares do Alentejo, e interessando-nos, como já justificámos anteriormente, realizar caracterizações das práticas de autoavaliação das UGE, em dois momentos distintos – antes e depois da AEE –, optámos por iniciar a nossa recolha de dados com a **análise de relatórios de escola e de contraditórios**, produzidos no âmbito da AEE, com uma dupla finalidade: por um lado, proceder a uma caracterização das práticas de autoavaliação das UGE a investigar, antes (ou aquando) da sua avaliação externa; e, por outro, orientar a construção dos questionários que iriam ser aplicados, de seguida, aos participantes nesta fase da investigação, para efetuar uma caracterização mais recente das referidas práticas avaliativas.

A opção por este método, da análise documental, esteve subjacente ao facto de pretendermos estudar uma atividade que, embora relativamente recente, ocorreu no passado – e, portanto, não poderia ser observada diretamente –, sem despende muito tempo na recolha de dados, dado que se tratava de um estudo inicial que iria (e veio a) responder apenas a uma pequena parte dos objetivos da investigação.

Para dar início ao trabalho de campo, no **último trimestre do ano de 2010**, reunimos a documentação que pretendíamos analisar²⁵, e iniciámos a leitura e a análise da mesma. Atendendo à problemática do estudo, dos relatórios de escola lemos apenas os textos relativos

²⁵ Acessível na página da IGE (atualmente IGEC), na internet. Mais precisamente, em http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=x03/01/03/05&auxID=&newsID=794#content e http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/04&auxID=&newsID=928#content.

ao domínio 5 – *Capacidade de autorregulação e melhoria* e respetivos fatores, que constam dos capítulos III – *Conclusões da avaliação por domínio* e IV – *Avaliação por fator*; assim como todo o capítulo V – *Considerações finais*²⁶. Já no que diz respeito à leitura e à análise dos contraditórios²⁷, foram considerados os textos de forma integral, uma vez que estes não obedeceram a uma estrutura uniforme e pré-definida, tendo cada UGE adotado uma organização própria, o que impediu que, *à priori*, soubéssemos a localização de eventuais comentários à avaliação da capacidade de autorregulação e melhoria da instituição.

Os dados recolhidos através deste método revelaram-se essenciais, tendo facultado, como esperávamos, todo um conhecimento que serviu, entre outros, como ponto de partida para o questionamento subsequente.

Partimos, no **início de 2011**, para a preparação da **inquirição por questionário**. Neste momento, pretendíamos proceder à recolha de informações que permitissem caracterizar as práticas (atuais, na altura) de autoavaliação das UGE envolvidas no estudo e conhecer as perceções dos atores educativos dessas organizações sobre os fatores que facilitam e dificultam os mecanismos de autorregulação. A complexidade inerente à problemática da investigação fez com que se recorresse ao inquérito. A opção pelo questionário decorreu da possibilidade de inquirir, num curto espaço de tempo, um número alargado de atores educativos geograficamente distantes e, sobretudo, do facto da informação procurada poder ser solicitada através de questões impressas.

Começámos pela **construção do questionário**, a qual obedeceu a determinados cuidados para não vir a comprometer a validade dos dados recolhidos. Seguindo a perspetiva de diversos autores (e.g., Ghiglione & Matalon, 1993; Vicente, Reis, & Ferrão, 2001), demos particular relevo às questões relacionadas com a definição do conteúdo e da forma do questionário e com a sua validação, nomeadamente a submissão do instrumento ao exame de especialistas, à sua aplicação prévia para testagem (num estudo-piloto) e à elaboração da sua versão definitiva.

²⁶ Os relatórios de escola estão estruturados em cinco capítulos – Introdução; Caracterização do Agrupamento; Conclusões da avaliação por domínio; Avaliação por fator; Considerações finais –, estando o terceiro e o quarto subdivididos em 5 e 19 partes, respetivamente, de acordo com o número de domínios e fatores do quadro de referência da AEE.

²⁷ Das quarenta e cinco UGE selecionadas para investigar, apenas 15 (33%) apresentaram contraditório: doze avaliadas em 2008/2009 (4 agrupamentos de escolas e 8 escolas não agrupadas) e três (agrupamentos de escolas) em 2009/2010. Porém, das trinta e nove UGE que participaram na investigação, apenas 13 (também 33%) apresentaram contraditório: dez avaliadas em 2008/2009 (3 agrupamentos de escolas e 7 escolas não agrupadas) e três (agrupamentos de escolas) em 2009/2010.

Pretendíamos (e pensámos ter conseguido) construir um questionário diretivo, estruturado por temáticas claramente enunciadas e organizado de forma coerente e lógica do ponto de vista dos indivíduos participantes, na tentativa de aligeirar os constrangimentos criados pelo distanciamento entre investigador e inquiridos que a sua aplicação exigia. Tivemos especial atenção na formulação das perguntas e afirmações (ao nível da linguagem utilizada, do seu formato e da sua ordem), de modo que estas conduzissem inequivocamente à informação desejada. De igual forma, tivemos cuidado na ordenação dos temas, de modo a evitar a repetição de ideias; no tipo de respostas e de escalas a utilizar; assim como no *layout* (Bisquerra, 1989; Hill & Hill, 2009). Procurámos uma construção clara, objetiva e acessível (com questões e afirmações curtas, diretas e limitadas a um só problema) de modo a evitar ambiguidades e garantir a abrangência e pertinência no conteúdo das perguntas. Privilegiámos as perguntas de resposta fechada – questões que se fazem acompanhar de uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, das quais o inquirido terá de selecionar uma, a que considerar que melhor corresponde e se adapta à situação (Ghiglione & Matalon, 1993), –, uma vez que este tipo de questão é mais operacional no preenchimento, tem menos probabilidade de levar os inquiridos a abandonarem o inquérito antes de o terminarem e possibilita um tratamento de dados mais rápido e menos delicado. As poucas questões abertas existentes visaram a recolha de dados que seriam muito difíceis de obter de outra forma e, sobretudo, a criação de momentos em que os inquiridos pudessem expressar-se mais livremente, caso entendessem que seria oportuno. Por norma, este tipo de questão exige maior reflexão e a redação de um texto, levando a que os inquiridos, muitas vezes, optem por não responder. As respostas às questões fechadas são, sobretudo, qualitativas, escolhidas pelos respondentes a partir de um conjunto de respostas alternativas, existindo um número reduzido de questões cujas respostas são quantitativas, apresentadas em número pelos respondentes. Recorremos a escalas nominais e ordinais, estas últimas do tipo *Likert*, codificadas com quatro intervalos (Foddy, 1996). Optámos por quatro intervalos na tentativa de evitar, como refere Neto (1995, p.511), o “refúgio sistemático do respondente numa categoria neutral (ponto médio da escala)”.

Atendendo a todos os cuidados que tivemos (e acabamos de explicitar) na definição do conteúdo e da forma do questionário, elaborámos um questionário único, dirigido a diretores e a atores organizacionais responsáveis pela dinamização de práticas de autoavaliação das escolas, servindo-nos das questões e objetivos da investigação, dos resultados da análise documental que tinha acabado de ser realizada e das informações recolhidas através da revisão da literatura. Este instrumento revelou-se, logo à partida, demasiado extenso. No

entanto, optámos por não agir de imediato, impulsionados pela nossa perceção e avançámos para o passo seguinte, a sua **validação**, à luz do que afirmam Hill e Hill (2009, p.155), “quando uma primeira versão do questionário fica redigida (...) é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efetivamente aos problemas colocados pelo investigador”. Isto é dizer que, nesta altura, interessou-nos saber se o instrumento “mede aquilo que acreditamos (ou queremos) que ele meça” (Punch, 1998, citado por Coutinho, 2005, p.128).

Neste sentido, começámos por submeter o questionário à avaliação de especialistas. Enviámo-lo, via correio eletrónico, a cinco peritos portugueses (um na área da metodologia de investigação, da Universidade de Évora e quatro na área da avaliação das organizações escolares, de quatro Universidades Portuguesas – Minho, Lisboa, Évora e Algarve –, sendo um deles a orientadora da presente investigação), anexo a uma mensagem de apresentação da investigação, da investigadora e do instrumento, que visou pedir colaboração para a validação do questionário (Fortin, 1999). Foram trocadas, ainda via correio eletrónico, algumas mensagens no sentido de responder às solicitações dos especialistas (para prestação de mais informações sobre a investigação e esclarecimento de dúvidas) e, em dois casos, marcados encontros presenciais para análise conjunta do questionário.

Recebidos os comentários de todos os especialistas, com base neles, procedemos ao melhoramento do instrumento. De acordo com uma das sugestões, decidimos desdobrar o extenso questionário em dois mais pequenos, um deles dirigido aos diretores das UGE (mais direcionado para a recolha de dados que possibilitasse a caracterização das práticas de autoavaliação adotadas pelas UGE) e o outro aos atores educativos responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação nas UGE (com o propósito principal de conhecer as suas perceções sobre os fatores que facilitam e dificultam os mecanismos de autorregulação). Efetuámos ainda outras alterações – reformulações ligeiras na construção de alguns itens e eliminação de uma ou outra questão –, tendo-se constatado que a disponibilidade, o conhecimento e o contributo prestados por estes especialistas foram essenciais na reformulação da primeira versão do instrumento e obtenção de uma segunda versão, melhorada, do mesmo (Apêndices I e II).

Concluída esta etapa, procedemos, conforme estipulado no Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, ao registo da investigação na plataforma *Monitorização de inquéritos em meio*

*escolar*²⁸, da Direção-Geral para a Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e ao pedido de autorização de aplicação dos questionários em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público²⁹ (Anexo I).

Enquanto aguardámos a emissão de autorização, procedemos à conversão dos questionários do formato de papel para o formato *on-line* – recorrendo, para tal, à plataforma de inquéritos *Limesurvey* disponibilizada pelos Serviços Informáticos da Universidade (na altura, na versão 1.90+Build 9459 –, por entendermos que, com um grupo de participantes grande e geograficamente disperso, tal opção iria encurtar o tempo de aplicação deste instrumento e facilitar a fase de tratamento dos dados. Ainda no âmbito do processo de validação do questionário, seleccionámos e contactámos, telefonicamente, UGE do Alentejo, não participantes na investigação – dando preferência às que tinham sido avaliadas pela IGE no ano letivo 2007/2008 –, mas com características semelhantes a estas, na tentativa de encontrar abertura para a realização do estudo-piloto³⁰ que iria permitir testar os questionários e, portanto, aumentar a fiabilidade da validação (Bell, 2004). Efetuámos bastantes contactos com o intuito de encontrar UGE nas quais a equipa de autoavaliação não era constituída apenas por docentes. Um dos nossos objetivos era testar um questionário dirigido a qualquer elemento da comunidade educativa que participasse na dinamização das práticas autoavaliativas da organização e, por conseguinte, não nos interessava aplicá-lo, nesta fase, apenas a docentes. Neste sentido, a diversidade da composição da equipa foi também um fator preponderante na seleção das UGE participantes neste estudo-piloto.

De acordo com a calendarização apresentada na Tabela 2, foram aplicados, presencialmente, pela investigadora, os questionários *on-line* em três UGE, tanto a diretores

²⁸ O registo nesta plataforma exige que se faça uma apresentação global da investigação assim como de todos os inquéritos que ela prevê implementar de modo a que a DGIDC proceda a uma apreciação integrada e à emissão de um parecer conjunto. Não estando, nesta altura, construído o guião da entrevista semiestruturada contemplada na segunda fase do estudo empírico, demos a indicação que o registo que estávamos a efetuar não estava completo, explicando as razões e comprometendo-nos a completá-lo mais tarde no sentido de obter autorização para aplicação do instrumento em falta.

²⁹ Pedido que foi autorizado, em virtude de o instrumento cumprir os requisitos de qualidade técnica e metodológica exigidos (Anexo II).

³⁰ São vários os autores (e.g., Bell, 2004; Hill & Hill, 2009; Vicente et al., 2001) que defendem o estudo-piloto como um requisito importante no desenvolvimento de um questionário, o qual tem por objetivo verificar o tempo que demora a sua aplicação e identificar problemas (por exemplo, na redação das questões e instruções, no formato, entre outros).

como a elementos das equipas de autoavaliação³¹, em salas com computadores ligados à internet.

Tabela 2

Calendarização da aplicação dos questionários (estudo-piloto) por UGE e identificação dos respondentes (n.º e função desempenhada)

UGE ³²	Data da aplicação dos questionários	N.º respondentes	Função desempenhada na instituição pelos respondentes (n.º)
EP1	27 de abril de 2011	8	Diretor (1); Professor (5); Encarregado de educação (1); Técnico superior (1)
EP2	2 de maio de 2011	9	Diretor (1); Professor (8)
EP3	12 de maio de 2011	8	Diretor (1); Professor (5); Encarregado de educação (1); Amigo crítico (1)

Em cada UGE foram promovidos momentos de esclarecimento de dúvidas e de emissão de sugestões de melhoria dos instrumentos durante e no final das sessões. Sempre que possível, foram analisadas as questões no sentido de verificar a sua pertinência à problemática em estudo bem como as respostas dadas por cada um, com o intuito de procurar o significado atribuído aos itens e às questões, verificando se o mesmo era adequado aos objetivos do estudo.

Os comentários tecidos pelos respondentes foram bastante favoráveis, confirmando-se a pertinência do formulário de questões relativamente aos objetivos da investigação. Atendendo às dúvidas apresentadas, foram efetuados *pequenos* retoques aos questionários *on-line*, ao nível das instruções, tornando-as de mais fácil leitura (destaque e simplificação)³³.

Como nas três UGE participantes no estudo-piloto foram conseguidos vinte e cinco participantes, de grupos diversificados da comunidade educativa, não se considerou oportuno repetir o procedimento em mais nenhuma instituição, dado que os ganhos não iriam compensar o atraso que tal procedimento implicaria no desenrolar do trabalho de campo. O final do ano letivo não estava distante e, por conseguinte, urgia o contacto com as organizações escolares envolvidas no estudo para aplicação dos questionários. Demos então,

³¹ Todos os inquiridos participaram voluntariamente no estudo-piloto e responderam ao questionário *on-line* que lhes foi apresentado, conforme declaração escrita dos mesmos (Apêndice III). Os diretores autorizaram ainda, previamente, verbalmente e por escrito, a aplicação dos questionários na instituição que dirigem bem como a presença da investigadora na UGE para aplicar, presencialmente, os referidos instrumentos (Apêndice IV).

³² Designações fictícias.

³³ Questões que não se colocaram aquando da validação do questionário por especialistas, por o formato ser o de papel e ter, portanto, outra apresentação e manuseamento.

por encerrado, o processo de validação e as versões dos questionários que possuíamos nesta altura foram consideradas as **versões finais**.

Prosseguimos para o contacto direto das quarenta e cinco UGE selecionadas para o estudo de levantamento. Esses contactos, **iniciados no final de maio de 2011**, foram efetuados de duas formas: (i) a primeira, através do contacto telefónico com a direção das UGE (preferencialmente com o diretor), para apresentar o estudo e solicitar colaboração no mesmo, explicando que tal implicaria responder a um questionário *on-line* e divulgar, junto dos atores responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação da instituição, a investigação e o outro questionário, recorrendo ao método que considerasse mais indicado e que possibilitasse um maior número de respondentes; e (ii) a segunda, imediatamente a seguir, via correio eletrónico, para o endereço fornecido durante a conversa telefónica estabelecida anteriormente, com o envio de duas mensagens: uma delas (Apêndice V), por norma a primeira, dirigida ao diretor da organização, para formalizar a conversa tida por telefone e fornecer o *link* onde estava alojado o questionário³⁴; e a outra (Apêndice VI), dirigida aos elementos envolvidos nas práticas de autoavaliação da instituição, para ser utilizada/reencaminhada pela direção, com uma abordagem semelhante à efetuada ao diretor, no sentido de apresentar o estudo e solicitar colaboração no mesmo através da resposta ao questionário³⁵.

É de realçar que, nos contactos telefónicos efetuados, tentámos evidenciar a importância da participação na investigação, não só para a investigadora (que só assim conseguiria realizar a presente investigação), mas também para a UGE, uma vez que, entre outros, esta seria uma oportunidade para refletir sobre as práticas assumidas. Durante as conversas telefónicas que estabelecemos, tivemos ainda a preocupação de averiguar alguns pormenores sobre o processo de autoavaliação da UGE, nomeadamente ao nível da existência (ou não) de uma equipa de trabalho responsável pela dinamização do mesmo, para que, entre outros, a segunda mensagem fosse devidamente identificada.

Embora algumas respostas fossem surgindo na plataforma, sempre que diminuiu de intensidade o retorno, com o intuito de inverter esta tendência, voltámos a repetir os procedimentos e a contactar, repetidamente, as UGE que ainda não haviam respondido aos

³⁴ Na altura da inquirição, disponível em <http://www.inqueritos.uevora.pt/index.php?sid=18619&lang=pt>.

³⁵ Nesta mensagem, o *link* apresentado era <http://www.inqueritos.uevora.pt/index.php?sid=82743&lang=pt>, diferente do anterior, por os questionários dirigidos aos dinamizadores das práticas autoavaliativas das UGE e aos diretores serem distintos.

questionários³⁶. A abordagem era igual à inicial caso ainda não tivéssemos recebido qualquer resposta da UGE. Caso já existisse(m) resposta(s), agradecíamos a colaboração e relembávamos a importância de receber respostas ao outro questionário, apelando à participação. Aqui apostámos no estabelecimento de contactos mais pessoais com os inquiridos como forma de tentar aumentar a taxa de retorno (Pinheiro & Silva, 2004).

Foram recebidas, aos poucos, mais algumas respostas e o procedimento, que surtiu algum efeito, foi adotado, com alguma regularidade, até finais de julho e retomado no mês de setembro, após o início do ano escolar 2011/2012. Nessa altura, gostaríamos de ter continuado a insistir com os contactos na tentativa de aumentar a taxa de retorno, mas tal implicaria o adiamento da implementação da segunda fase do estudo empírico e, conseqüentemente, o arrastamento da investigação. Demos, então, por terminado o período de incentivo à colaboração na investigação através da resposta aos questionários. Da última tentativa ainda resultaram mais algumas participações, tendo-se conseguido uma taxa de retorno de 87%³⁷ no questionário dirigido aos diretores das UGE e um total de 66 respostas no questionário dirigido aos atores diretamente envolvidos na implementação das práticas de autoavaliação da escola (Apêndice VII).

Avançámos com a análise dos dados obtidos nos questionários (registados em tabelas informatizadas, criadas automaticamente na plataforma *Limesurvey*) de modo a dispormos das informações necessárias à aplicação dos critérios de seleção das UGE onde pretendíamos implementar os estudos de caso e, de acordo com os resultados obtidos, iniciámos a segunda fase do estudo empírico, cujos métodos e procedimentos adotados são descritos no subcapítulo seguinte.

4.1.2. Métodos e procedimentos na segunda fase do estudo empírico

A segunda fase do estudo empírico teve início logo após a conclusão da análise dos dados recolhidos na fase anterior e contemplou o estudo mais aprofundado de quatro das UGE selecionadas de entre as que participaram no estudo de levantamento, de acordo com os

³⁶ Como refere Afonso (2005a, p.61), “a tarefa, aparentemente simples, de recolha dos questionários pode tornar-se numa fonte de problemas logísticos e de atrasos na condução da investigação se não forem acautelados dispositivos fiáveis para o contacto continuado com os respondentes, e se não for previsto um prazo razoável para a realização desses contactos”.

³⁷ Taxa de retorno que considerámos boa, à luz do que é referenciado por vários autores (Alreck, 1995; Bravo, 2001; Fox, 1987).

critérios pré-estabelecidos, e que aceitaram continuar a colaboração connosco, agora numa relação de maior proximidade.

Após termos selecionado as quatro UGE, estabelecemos, **no final de setembro de 2011**, contactos telefónicos com os respetivos diretores no sentido de apresentar a segunda fase do estudo e averiguar a viabilidade de realizar, durante o ano letivo 2011/2012, um estudo nas organizações escolares que dirigiam. Porque “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75), nos contactos que estabelecemos, adotámos uma abordagem que tentava evidenciar as vantagens que poderiam advir da participação no estudo: uma oportunidade de aprofundamento de conhecimentos e de reflexão/compreensão das práticas assumidas, entre outras.

Na maioria dos diálogos estabelecidos, percecionámos uma grande abertura e boa aceitação do desafio, embora a decisão não tivesse sido tomada de imediato, mas remetida para as equipas de autoavaliação ou para os seus coordenadores. Assim sendo, foram-nos facultados os contactos telefónicos dos coordenadores ou agendados encontros com a equipa de autoavaliação ou o seu coordenador. Estabelecemos os contactos que entendemos necessários para conseguirmos expor a nossa intenção (numas UGE mais do que noutras) e, depois de apresentarmos a investigação e solicitarmos, mais uma vez, a colaboração da UGE na mesma, obtivemos quatro respostas positivas.

Ao longo das conversas que fomos estabelecendo nas primeiras abordagens nas UGE em estudo, fomos alertando os atores organizacionais para as eventuais implicações que o estudo poderia trazer, no seu contexto natural e após a publicação dos resultados, apresentando as formas que perspetivámos adotar na tentativa de as minimizar (compromisso de confidencialidade/anonimato com recurso a pseudónimos e a descrições camufladas³⁸; dar a conhecer aos participantes, em primeira mão, o conteúdo final do estudo para poderem retirar elementos que não pretendam ver publicados; entre outros).

Obtidas, verbalmente e por escrito (Apêndice VIII), as autorizações para realizar a investigação, demos início ao estudo dos quatro casos³⁹. Entre as partes envolvidas na investigação – diretores, elementos das equipas de autoavaliação e investigadora –, foi

³⁸ Embora existam autores (e.g., Sandín Esteban, 2010, p.210) que defendam que “é impossível praticar uma confidencialidade e anonimato herméticos: os pseudónimos e as descrições camufladas são, a miúdo, reconhecidas pelos participantes”.

³⁹ Consideramos conveniente referir que os estudos não se iniciaram todos na mesma data (três deles tiveram início no final de setembro e o outro em meados de novembro), fruto de algumas dificuldades sentidas no acesso aos campos de estudo, muitas vezes retratadas pela literatura e que implicaram um período mais alargado de negociação.

estabelecido que, na sua implementação, os principais métodos de recolha de dados seriam **análise documental, observações diretas e inquéritos por entrevista**. Neste sentido, seriam facultados os documentos estruturantes que dão suporte ao planeamento estratégico e à política educativa assumida pelas UGE bem como todos aqueles que resultassem do trabalho realizado no âmbito do processo de autoavaliação; seria permitida a presença da investigadora em todas as reuniões de trabalho das equipas de autoavaliação, sendo-lhes comunicadas, com a antecedência possível, as datas de realização das mesmas; e, no final do ano letivo, seriam realizadas entrevistas semiestruturadas a diretores e a elementos da equipa de autoavaliação, em datas a combinar por mútuo acordo.

Para além destes procedimentos, foram travadas várias conversas informais – muitas delas decorrentes da aplicação dos métodos anteriores –, das quais efetuámos registos em diário de campo (Apêndice IX).

Embora os principais métodos utilizados estejam referenciados na literatura para os estudos qualitativos (Merriam, 1988), a nossa opção baseou-se ainda nos seguintes aspetos: a entrevista porque as condutas não podem ser compreendidas nem explicadas fora da perspetiva dos atores sociais; a observação direta por possibilitar o contacto com o contexto – e, portanto, “o estudo de factos aproveitando a dinâmica do local” (Reis, 2010, p.79) –, onde as ações poderão ser melhor compreendidas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Sousa, 2005), promovendo “uma nova dimensão na compreensão tanto do contexto como do fenómeno em causa” (Reis, 2010, p.79), uma vez que permite detetar factos ou situações relevantes para o estudo que poderão passar despercebidas aos participantes, por serem demasiado rotineiras (Matos & Carreira, 1994); e a análise documental por permitir “complementar a informação obtida por outros métodos de recolha de dados, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto de estudo” (Reis, 2010, p.80).

Partindo de uma conceção humanista e do conhecimento da complexidade, diversidade e multiplicidade dos fenómenos, procurámos sempre cingir-nos aos aspetos que interessavam e saber como é que estes são entendidos pelos participantes na investigação. Como na maioria das investigações, houve necessidade de reorientar a recolha de dados, adaptando-a às diversas situações e condicionalismos que foram surgindo, mantendo sempre como foco orientador que o principal objetivo era conseguir responder às questões e objetivos da investigação.

Passamos, então, à descrição, em termos gerais, dos procedimentos adotados para a implementação de cada um dos métodos utilizados no desenvolvimento do estudo dos quatro casos.

No que concerne à **análise documental** – “método cujo propósito consiste em analisar documentos a fim de registrar dados” (Walker, 1989, citado por Pacheco, 1995, p.96) –, reunimos, ao longo do ano 2011/2012, uma grande quantidade de documentos de cada uma das UGE, de extrema importância no conjunto dos dados, que organizámos em cinco grupos: os documentos produzidos no âmbito da AEE (já analisados na primeira fase do estudo empírico), os documentos de orientação estratégica das UGE, os documentos produzidos pelas equipas de autoavaliação; documentos de interesse à autoavaliação, mas produzidos por outros órgãos da UGE; e o diário de campo (Quadro 3).

Quadro 3

Documentos analisados na segunda fase do estudo empírico, relativamente a cada uma das UGE

Documentos (Codificação)	UGE1	UGE3	UGE26	UGE43
AEE				
Relatório de escola (RAEE)	✓	✓	✓	✓
Contraditório (CAEE)	✓	--	--	--
Orientadores da UGE				
Plano anual de atividades (PAA)	--	✓	--	✓
Projeto curricular (PC)	--	✓	✓	✓
Projeto educativo (PE)	✓	✓	--	✓
Regulamento interno (RI)	✓	✓	--	✓
Produzidos pela equipa de autoavaliação				
Apresentações para divulgação do trabalho efetuado ou divulgação de resultados	--	--	✓	✓
Apresentação da UGE na AEE (ApresAEE)	--	✓	--	--
Atas das reuniões da equipa (AtaEAA[data])	✓	--	--	--
Instrumentos de recolha de dados (questionários; relatórios; atas dos órgãos/estruturas)	--	✓	✓	--
Instrumentos de tratamento, análise e interpretação de dados	--	--	✓	--
Plano(s) de melhoria	--	✓	✓	--
Projeto de autoavaliação/Plano de ação (ProjAA)	✓	--	--	✓
Regimento da equipa de autoavaliação (RegEAA)	✓	--	--	--
Relatórios de atividades da equipa	--	--	✓	--
Relatório(s) de autoavaliação da UGE (RAA[data])	✓	✓	--	✓
De interesse à autoavaliação, produzidos por outros órgãos da UGE				
Atas do Conselho Geral (AtaCG[data])	--	--	--	✓
Diário de campo (DC_[n.º do registo])				
	✓	✓	✓	✓

Destes documentos, é de destacar a importância da leitura e análise: dos relatórios e contraditórios produzidos na AEE, bem como dos documentos orientadores (projetos educativos, planos anuais de atividades, projetos curriculares e regulamentos internos)⁴⁰ para a caracterização dos contextos e a identificação das políticas assumidas e dos planeamentos estratégicos adotados pelas UGE; da documentação produzida pela equipa de autoavaliação no decurso do trabalho avaliativo (projetos/planos de ação; instrumentos, quer de recolha e organização de dados, quer de promoção de juízos de valor e de tomada de decisões; relatórios de atividades e de avaliação; atas; regimentos; planos de melhoria) para uma melhor contextualização e compreensão das dinâmicas assumidas; e do **diário de campo** (Apêndice IX), que sentimos necessidade de construir para registo, de modo organizado e na forma de notas⁴¹, dos dados recolhidos nos momentos em que não era possível, nem aconselhável, recorrer à gravação, nomeadamente nas conversas informais (estabelecidas pessoalmente, por telefone ou via correio eletrónico com os participantes na investigação) e nas observações diretas.

No que concerne ao diário de campo, é de referir que as notas foram organizadas por UGE, obedecendo a uma ordem cronológica, que, no seu conjunto, formam “um relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação” (Afonso, 2005a, p.93). Tentámos que fossem detalhadas, precisas, extensivas e o mais exaustivas possível – e que, portanto, contivessem citações-chave, o registo da observação de comportamentos verbais e da linguagem corporal, o registo do tempo e das observações e os sentimentos da investigadora –, adotando, para tal, como estratégia o seu registo, o mais rapidamente possível, logo após se verificarem os atos dignos de registo. No presente estudo, o diário de campo assumiu uma tripla função: a *empírica ou descritiva*, por conter tudo o que foi considerado importante; a *emotiva*, porque contempla os sentimentos e as emoções que se foram gerando; e a *reflexiva e analítica*, dado que a releitura das anotações remeteu-nos para novos pensamentos e leituras.

⁴⁰ Embora Bogdan e Biklen (1994, p.180) alertem para a existência de investigadores que excluem os documentos oficiais da “categoria de ‘dados’”, por os considerarem “extremamente subjectivos”, consideramos de enorme importância numa investigação de cariz qualitativo porque é a forma de se poder “ter acesso à ‘perspetiva oficial’, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica”.

⁴¹ Na linha de pensamento de Flick (2004) e Gray (2004), as notas de campo não são dados puros, mas sim detalhes escolhidos pelo investigador através das suas interpretações e constructos mentais.

Relativamente às **observações diretas** – uma das técnicas mais antigas de recolha de dados e a única, na investigação social, que, por ser contemporânea com o facto observado (Yin, 1987), capta “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.196) –, importa referir que só ocorreram na UGE26, uma vez que, nas restantes organizações, não tivemos conhecimento prévio de nenhuma reunião de trabalho das equipas de autoavaliação. De acordo com o que averiguámos através das conversas informais estabelecidas, nestes três casos (UGE1, UGE3 e UGE43), as (poucas) reuniões realizadas – se é que lhe possamos chamar de reuniões – foram muitas vezes combinadas nos corredores da instituição, para o próprio dia e para um curto período de tempo.

Como em todas estas UGE a equipa é constituída por um grupo reduzido de docentes, que trabalham conjuntamente há anos e, em dois dos casos (UGE3 e UGE43), em diferentes grupos de trabalho (o que faz com que, num encontro, se tratem diversos assuntos e não só aqueles que estão diretamente relacionados com a autoavaliação institucional), deparámo-nos com este constrangimento, fruto da familiaridade e do à vontade que impera entre estes atores organizacionais, que nos impediu de efetuar observações diretas das reuniões de trabalho destas equipas. No sentido de contrariar esta tendência, durante o ano escolar (principalmente nos inícios e finais dos períodos letivos, por serem momentos propícios à reflexão e ao balanço dos resultados alcançados e do trabalho desenvolvido), efetuámos diversos contactos com os coordenadores das equipas (presenciais, por correio eletrónico e por telefone) para nos inteirarmos do andamento do trabalho da equipa de autoavaliação e da existência de reuniões de trabalho, lembrando a importância das observações para o estudo e solicitando o favor de aviso prévio das datas das reuniões (Apêndice IX). Mesmo assim, nestes três casos, não nos foi comunicada nenhuma data e, conseqüentemente, por motivos que nos foram alheios, não conseguimos efetuar qualquer observação direta como era nossa intenção.

Na UGE26, a observação ocorreu, de acordo com o pretendido, em contexto de reuniões de trabalho da equipa de autoavaliação – ou subequipas desta, quando a mesma foi subdividida para a realização de tarefas específicas –, sendo focada na intervenção dos atores nos seus contextos naturais. Tratou-se de um ato intencional – ou seja, deliberado e orientado por objetivos –, conduzido de forma sistemática, na tentativa de se conseguir um registo tão largo quanto possível da realidade em observação.

As observações decorreram de 28 de setembro de 2011 a 20 de junho de 2012. No total, observámos 7 reuniões de trabalho da equipa de autoavaliação, distribuídas pelos três períodos letivos: uma no 1.º período (a única realizada); uma no 2.º período (também a única

realizada); e cinco no 3.º período (de entre as 12 realizadas). O facto de não terem sido observadas todas as reuniões ficou a dever-se a questões de ordem pessoal, relacionadas com a saúde da investigadora, as quais limitaram e condicionaram a sua ação a partir do primeiro trimestre de 2012. Na tentativa de nos inteirarmos sobre o trabalho desenvolvido nas reuniões em que não foi possível a nossa presença, nos dias subsequentes, estabelecemos contacto, via correio eletrónico, com a coordenadora da equipa, a qual, gentilmente, nos colocou a par da situação (Apêndice IX).

Sempre que estivemos presentes nas reuniões de trabalho da equipa de autoavaliação, optámos por uma observação de natureza não participante⁴², de espetador isento, com o acordo dos atores educativos envolvidos no estudo. Tomámos contacto com o contexto, presenciando os factos, mas mantivemo-nos afastados (Sousa, 2005).

A observação das reuniões foi realizada a partir de um lugar na parte posterior da sala de aula ou na mesa de reuniões – escolhido pela investigadora e com a anuição da coordenadora da equipa de autoavaliação –, que, para além de não perturbar o normal funcionamento das reuniões, garantisse boas condições de visibilidade do quadro e do grupo de trabalho. Não foi utilizado qualquer equipamento para além de papel e material de escrita, na tentativa de evitar interferir com o que estava a ser observado e, portanto, não introduzir alterações que pudessem perturbar o normal funcionamento das reuniões e, conseqüentemente, a conduta dos atores educativos que participaram nelas.

Registámos, imediatamente após a observação, em diário de campo (Apêndice IX), os comportamentos que poderiam eventualmente possuir significado para a investigação – no entendimento de que “o observador sabe sempre o que deseja observar” (Sousa, 2005, p.114) –, sem recorrer a qualquer grelha específica⁴³, na tentativa de não comprometer a riqueza e a complexidade dos processos em análise (Quivy & Campenhoudt, 2005). Desenvolvemos, portanto, uma observação não-sistematizada (Sousa, 2005), por não termos elaborado um protocolo estruturado que conduzisse a observação, limitando-nos a registar os acontecimentos que iam surgindo. Optámos por este tipo de procedimento por ser impossível prever as circunstâncias em que decorriam as situações a observar. De facto, sabíamos o que

⁴² Surgem, na literatura, diferentes tipologias de observação. Por exemplo, para Sousa (2005), as modalidades de observação podem classificar-se em função do tipo de organização assumida (simples ou estruturada) ou do tipo de participação do observador (participante ou não-participante) ou do tipo de procedimento adotado (sistematizada ou não-sistematizada) ou do número de observadores (individual ou em equipa) ou ainda segundo o contexto (laboratorial ou em campo).

⁴³ O que, na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2005), não constitui qualquer constrangimento, uma vez que, na presente investigação, a observação é utilizada como um complemento a outros métodos com procedimentos técnicos mais precisos.

desejávamos observar, só não sabíamos as circunstâncias e o momento em que iríamos ter oportunidade de o fazer.

A recolha das notas tinha início logo após a entrada na sala onde ia decorrer a reunião e prosseguia até ao final da reunião, procurando-se anotar o maior número de elementos possíveis de entre os que considerávamos pertinentes e relevantes. O registo, em diário de campo, era iniciado com a identificação do número da reunião na série de observações bem como o dia, a hora, a sala onde decorria, os atores participantes assim como a sua disposição no espaço. A área destinada aos registos propriamente ditos era dividida em duas colunas, de larguras diferentes: a mais larga destinada ao registo de notas de carácter predominante factual e descritivo; e a mais estreita a chamadas de atenção e a apontamentos de natureza mais vincadamente interpretativa ou apreciativa (Apêndice IX). Para além das anotações que fomos fazendo no decorrer das observações, adotámos uma das sugestões apresentadas por vários autores (e.g., Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005), a de completar as anotações efetuadas após o término dos contactos com o terreno. E, assim, logo após a observação, complementámos e clarificámos as anotações efetuadas para garantir a sua compreensão aquando do trabalho de descrição mais pormenorizado que teríamos de (e viemos a) desenvolver posteriormente.

É de referir ainda que, na condução do trabalho de campo, com o intuito de diminuir as dificuldades, procurámos encontrar sempre um equilíbrio entre a formalidade e a informalidade nas relações estabelecidas⁴⁴ e circunscrever a informação prestada sobre a investigação ao que considerámos estritamente necessário para o desenvolvimento do estudo, na tentativa de aumentar a confiança no investigador e evitar enviesamentos causados pelo conhecimento antecipado, excessivamente detalhado e aprofundado dos propósitos da investigação.

Com as **entrevistas** – método que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), faculta “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” – visámos aprofundar o conhecimento sobre a implementação e o desenvolvimento das práticas de autoavaliação das escolas e compreender não só a sua operacionalização, mas também a

⁴⁴ Pois, como defende McCracken (1988), se alguma formalidade nas relações estabelecidas no decorrer de uma investigação contribui para o reconhecimento da faceta de cientista do investigador (e, portanto, permite que as suas interpelações sejam encaradas como fruto de interesse profissional e não de mera curiosidade) e para o aumento de confiança no investigador que garante anonimato, uma certa informalidade aproxima participante e investigador, sendo este último visto como alguém capaz de compreender a mundividência do primeiro.

forma como decorreram os percursos de aprendizagem (com a identificação de fatores que facilitaram e dificultaram o processo) e os efeitos que potenciaram na vida das organizações. Nesta fase, interessou-nos, sobretudo, compreender e interpretar perceções, para além de tentar perceber alguns dos resultados que obtivemos nos inquéritos por questionário, e o contacto e questionamento presenciais dos atores organizacionais pareceu-nos a melhor forma de o conseguir.

Adotando a classificação apresentada por vários autores (e.g., Afonso, 2005a; Bogdan & Biklen, 1994) – a qual considera que as entrevistas, de acordo com o seu grau de estruturação, podem ser estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas –, optámos pela entrevista semiestruturada⁴⁵ por nos parecer a mais adequada ao propósito do estudo e ao tipo de descrição e análise pretendidas. Como ambicionávamos aplicar uma entrevista tipo nas quatro UGE e, em cada uma delas, a atores educativos com funções distintas na escola, seria bastante útil (e necessário) que esta apresentasse um grau de liberdade que permitisse abordar tópicos comuns a todos os contextos de observação bem como tópicos específicos a cada um deles e, para além disso, fosse facilmente adaptável às particularidades dos inquiridos (Ghiglione & Matalon, 1993), portadores de conhecimentos distintos sobre a temática em estudo, em virtude das particularidades da ação que desempenham na escola.

Embora parta de um roteiro de perguntas pré-definido – não assumido como um plano para cumprir rigidamente, mas como fio condutor da inquirição e modo de garantir a cobertura dos temas e subtemas sobre os quais se pretendia recolher informação –, este tipo de entrevista é suficientemente flexível ao ponto de permitir que o investigador atue no próprio processo de recolha de dados, através, por exemplo, da alteração da ordem das questões, da eliminação de algumas ou inclusão de outras; da correção de linhas de rumo; do aprofundamento de mais este ou aquele tema; ou, mesmo, do desbravamento de novos caminhos que possam ser sugeridos durante os diálogos estabelecidos. De igual forma, dá liberdade de expressão aos entrevistados, facultando informações que refletem melhor as suas representações; e oferece algumas garantias de que serão fornecidas informações pertinentes ao longo das mesmas, uma vez que se suporta num guião orientador. Efetivamente, o que se pretendia era uma entrevista que fosse diretiva ao nível das temáticas sobre as quais se iriam recolher os dados, mas que, em simultâneo, não fosse rígida na forma de abordagem dessas temáticas e daí a opção pela entrevista semiestruturada em detrimento de qualquer outro tipo de entrevista.

⁴⁵ Também designada por *focalizada* (Patton, 1984, citado por Bravo, 1992), *semidiretiva* (Ghiglione & Matalon, 1993) ou *semidirigida* (De Ketele & Roegiers, 1999).

Tomada a decisão relativamente à tipologia de entrevista a adotar, procedemos, em abril de 2012, à elaboração do guião. Para tal tivemos em consideração as questões e os objetivos da investigação; uma análise pormenorizada dos dados disponíveis até então, acerca de cada uma das quatro UGE em estudo, em qualquer uma das fases do trabalho de campo (documentos produzidos no âmbito da AEE; respostas aos questionários; documentos internos e informações gerais, úteis para a caracterização dos casos, fornecidos pelos participantes ou publicitados nas páginas das instituições na internet; registos das observações diretas; e conversas informais); e a revisão da literatura efetuada, que, entre outros, promoveu o contacto com diversos guiões de entrevista utilizados em estudos científicos da mesma natureza do presente.

Na elaboração do guião dedicámos especial atenção aquando da formulação das perguntas, pois pretendíamos que estas evocassem experiências, comportamentos, conhecimentos, representações, opiniões e ideias dos atores educativos, sem deixar de ser claras e estar em articulação com o problema da investigação e com o tipo de informação a recolher. Organizámo-las de acordo com os temas e subtemas do estudo e apresentámo-las numa sequência, que procurámos seguir não só para facilitar o processo de análise de dados mas também para que as diferentes questões surgissem, a cada entrevistado, sensivelmente no mesmo contexto da entrevista.

A versão inicial do referido guião da entrevista foi submetida à avaliação de cinco especialistas (dois peritos na área da metodologia de investigação da Universidade de Évora e três na área da avaliação das organizações escolares das Universidades do Minho, de Coimbra e de Lisboa, sendo um deles a orientadora da presente investigação), os quais contactámos, ainda em abril, via correio eletrónico. Trocámos mensagens e, em alguns casos, estabelecemos conversas informais por telefone de modo a responder às solicitações dos especialistas, a prestar os esclarecimentos necessários e a debater conjuntamente o guião, explorando algumas possibilidades para a sua reformulação. Em junho, assim que foi recebido o último comentário apreciativo, procedemos à reformulação do guião da entrevista com base nas sugestões deixadas por alguns dos especialistas, as quais se revelaram contributos essenciais para a melhoria do instrumento.

Em seguida, ensaiámos a entrevista com dois docentes de uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, não participante na investigação (mas com características semelhantes às dos casos em estudo), dinamizadores das práticas de autoavaliação da UGE. Testemunhámos a adequabilidade do guião da entrevista aos propósitos para os quais o desenhamos e demos por concluída a fase de validação deste instrumento de recolha de dados.

Na posse da versão definitiva do guião da entrevista (Apêndice X), durante os meses de junho e julho, solicitámos autorização para aplicar os inquéritos por entrevista na plataforma *Monitorização de inquéritos em meio escolar*⁴⁶, da DGIDC (Anexo III) e, enquanto aguardávamos resposta, estabelecemos diversos contactos (por telefone e por correio eletrónico) com os diretores e os coordenadores das equipas de autoavaliação das UGE em estudo no sentido de obter consentimento informado e calendarizar as entrevistas. Nas conversas estabelecidas, expusemos, de forma clara, o pretendido, explicitando, entre outros, os propósitos e as condições de realização das entrevistas.

Num desses contactos, foi-nos sugerido, pelo coordenador de uma das equipas, a realização de uma entrevista em grupo⁴⁷, com elementos da equipa, tendo este apelado à riqueza que a discussão entre todos poderia potenciar. A proposta foi ponderada e, uma vez que a literatura refere que este tipo de entrevista é apropriado “para estudos que procuram entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos” (Vilelas, 2009, p.221), decidimos experimentar. As questões que compunham o guião da entrevista, redigidas para entrevistas individuais, facilmente se adaptaram de modo a serem aplicadas a um conjunto de pessoas e entendemos que, efetivamente, esta opção acarretaria um maior benefício para a recolha de dados. Como referem Bodgan e Biklen (1994, p.138), neste tipo de entrevistas, “ao reflectir[em] sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros” e, mais facilmente, recordar os acontecimentos (Flick, 2005), produzindo dados e *insights* que seriam menos acessíveis fora do contexto de interacção que se encontra no grupo (Bachs, 2005). Para além dos benefícios, foram ponderados os riscos que tal decisão poderia trazer à investigação – como, por exemplo, existir um elemento do grupo que dominasse todos os outros ou o número excessivo de elementos poder tornar quase impossível a gestão da entrevista – e a decisão de avançar foi acompanhada das precauções entendidas como necessárias para minimizar os efeitos indesejáveis, tais como: apenas permitir a participação de um número reduzido de atores na entrevista e irmos preparados para, se necessário, conciliar as funções de entrevistador e de moderador.

⁴⁶ Pedido que deu cumprimento ao Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, completando o processo iniciado, junto da DGIDC, aquando do pedido de autorização da aplicação dos questionários da primeira fase do estudo empírico. O pedido foi igualmente aprovado, por o instrumento cumprir com os requisitos de qualidade técnica e metodológica (Anexo IV).

⁴⁷ Técnica de investigação também denominada de grupo focal, definida por Vilelas (2009, pp.221-222) como “uma técnica de investigação na qual o investigador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo das suas investigações, tendo como objectivo colher, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de uma tema específico.”

No entanto, contactámos a equipa de autoavaliação de um agrupamento de escolas da região que não participou na investigação, com características semelhantes às UGE estudadas, e ensaiámos a entrevista de grupo. Verificámos que o guião da entrevista também servia perfeitamente esta modalidade, sendo necessárias apenas ligeiras adaptações ao nível do bloco relativo à identificação e caracterização geral dos inquiridos. Tendo sido superadas as expectativas iniciais, pela riqueza do debate que potenciou, decidimos dar a oportunidade a todas as quatro equipas de autoavaliação de opção entre a realização de entrevistas individuais ou entrevistas grupais. Todos os coordenadores elegeram a inquirição em grupo e avançámos para o seu agendamento. Os coordenadores da equipa abraçaram a tarefa de agendar as entrevistas para datas e locais definidos pelos participantes, de acordo com as suas disponibilidades e de nos comunicar as datas.

Atendendo à calendarização estabelecida, após o término do ano letivo 2011/2012, foram realizadas, num clima de à-vontade e de mútua confiança, um total de nove entrevistas: seis individuais (aos quatro diretores, a um dos encarregados de educação que integra uma das equipas de autoavaliação e ao coordenador de uma outra equipa) e três em grupo (a duas equipas de autoavaliação – uma com dois elementos e outra com quatro – e a dois elementos de uma outra equipa, selecionados por mútuo acordo e tendo em conta o seu grau de envolvimento no processo de autoavaliação), como explicitamos no Quadro 4.

Quadro 4

Calendarização e duração das entrevistas realizadas e respetivos participantes

UGE	Data de realização	Duração	Participantes
UGE1	17 de outubro de 2012	1h 14 min	Diretora da UGE
	8 de novembro de 2012	2h 12 min	Coordenador da equipa de autoavaliação
UGE3	20 de setembro de 2012	1h 40 min	Equipa de autoavaliação (os 2 elementos docentes)
	20 de setembro de 2012	1h 48 min	Diretor da UGE
UGE26	13 de julho de 2012	1h 05 min	Diretora da UGE
	13 de julho de 2012	1h 09 min	2 elementos da equipa (coordenadora e 1 docente)
	17 de julho de 2012	44 min	1 encarregado de educação da equipa de autoavaliação
UGE43	20 de julho de 2012	2h 05 min	Equipa de autoavaliação (os 4 elementos docentes)
	20 de julho de 2012	50 min	Diretora da UGE

Como podemos observar no quadro, foram realizadas, entre julho e novembro de 2012, duas ou três entrevistas por organização escolar, nas quais estiveram envolvidos 14 atores educativos, cuja caracterização apresentamos no subcapítulo 6.2 deste capítulo.

Embora tivéssemos pensado em realizar todas as entrevistas durante o mês de julho, tal não aconteceu por indisponibilidade de agenda dos participantes. Consequentemente, as

marcações foram adiadas para o novo ano letivo, que também iniciou, como é expetável, com muito trabalho e fez com que a realização de algumas entrevistas se arrastasse no tempo.

É importante referir que, na UGE1, foi agendada uma entrevista de grupo, com dois dos elementos da equipa de autoavaliação do ano 2011/2012. No entanto, um deles não compareceu ao encontro, embora este tivesse sido agendado pelos próprios. Tomámos conhecimento da ausência deste participante à hora de realização da entrevista e, atendendo a que não nos era possível arrastar mais o período de recolha de dados, optámos por inquirir, conforme combinado, o elemento que compareceu. Também é de salientar que a equipa de autoavaliação da UGE26 era muito numerosa e, portanto, foi combinada, com a sua coordenadora, uma entrevista a parte da equipa, com elementos representativos dos vários grupos que a compunham. Efetivamente, a coordenadora não considerou pertinente a presença das assistentes nem do aluno, dada a sua pouca envolvimento com este trabalho avaliativo e sugeriu a entrevista com dois docentes (um dos quais, ela própria) e o encarregado de educação que integrava a equipa há mais tempo. Considerámos que seria mais prudente realizar duas entrevistas, uma com os elementos docentes e outra com o encarregado de educação, na tentativa de evitar uma situação constrangedora para o encarregado de educação, que provavelmente se sentiria pouco integrado, dadas as diferenças de envolvimento nestas tarefas avaliativas. Regra geral, os docentes são os atores mais envolvidos (e operativos) nas práticas autoavaliativas das UGE e, portanto, os que mais as conhecem, sendo provável que deixem pouco espaço de expressão, num diálogo sobre este assunto, para os outros membros que estão menos envolvidos. Aproveitámos ainda este facto no sentido de avaliarmos o grau de conhecimento e envolvimento destes grupos (o dos pais/encarregados de educação) no processo de autoavaliação.

Todas as entrevistas ocorreram no interior das UGE, em locais, datas e horas escolhidos pelos próprios entrevistados, em regime de confidencialidade e consentimento informado. Embora não se tenha feito qualquer exigência ao nível das condições físicas, as entrevistas realizaram-se em locais calmos, sem qualquer agitação que pudesse colocar em causa a concentração dos entrevistados e a qualidade das gravações efetuadas.

As entrevistas decorreram com base nas questões do guião e, de acordo com o que estava previsto, foram iniciadas por um momento prévio, introdutório, de legitimação.

Facultámos a informação do tempo previsto para a duração da entrevista (cerca de 1 hora) e do envio da respetiva transcrição por correio eletrónico, não só para tomarem conhecimento da mesma, mas também para fazerem alguma clarificação ou proposta de alteração, caso entendessem necessário. Este momento foi sempre finalizado com o esclarecimento de

dúvidas (quando existiram) e a assinatura das declarações, através das quais os inquiridos, entre outros, emitiram como ato voluntário a sua participação na investigação (Sandín Esteban, 2010) e autorizaram a gravação e transcrição da entrevista (Apêndice XI). Sempre que se revelou oportuno, antes do referido momento de legitimação da entrevista, estabelecemos um diálogo de circunstância sobre assuntos da atualidade na tentativa de criar um ambiente de empatia, cordialidade e confiança mútua, importante para a desinibição dos inquiridos.

Acreditando que o sucesso de uma entrevista depende do comportamento do entrevistador (Merriam, 1988), no desenrolar das entrevistas, procurámos manifestar sempre flexibilidade, empatia, persuasão e características de um bom ouvinte: respeitar os breves silêncios dos entrevistados; utilizar expressões que demonstrassem interesse pelo que se estava a dizer, repetindo, por vezes, algumas palavras ou frases utilizadas pelos entrevistados; e solicitar, de um modo neutro, o esclarecimento sobre alguma ideia menos clara que tivesse sido partilhada. Todavia, como o entrevistador não deve limitar-se a ser um ouvinte atento, que capta toda a informação, fomos formulando novas questões à medida que os inquiridos foram falando, tentando assumir sempre uma postura isenta, que não se coadunava com a emissão de qualquer opinião. Esforçámo-nos por não dirigir as entrevistas, não limitar as respostas dos inquiridos e não restringir as temáticas abordadas, deixando-os expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurássemos esclarecer os quadros de referência, os conceitos ou as situações referenciados por estes (Estrela, 2008; Pacheco, 1995).

Nas entrevistas de grupo, para além dos cuidados já mencionados, tentámos “instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem haver uma preocupação com a formação de consensos” (Vilelas, 2009, p.222) e incentivar (ou manter, em alguns casos) um equilíbrio na participação de todos os entrevistados, dedicando igual atenção aos papéis de condução da entrevista e de moderação do grupo (Flick, 2005).

No final de cada entrevista, como bloco final, agradecemos novamente a disponibilidade dos inquiridos e acertámos a forma de facultar a transcrição da mesma.

Todas as entrevistas realizadas – cuja duração variou entre 44 minutos e 2 horas e 12 minutos (Quadro 4) – foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. No sentido de garantir a confidencialidade e o anonimato, codificámos as intervenções de cada um dos inquiridos assim como todas as referências dos textos que pudessem identificar as UGE em análise. No final, confrontámos todos os textos escritos com as gravações de modo a confirmar as expressões utilizadas e o sentido dos discursos.

Conforme tinha sido acordado, assim que terminámos as transcrições, enviámo-las, via correio eletrónico, aos respetivos participantes, criando a oportunidade de estes poderem pronunciar-se, validando-as ou retificando-as caso entendessem necessário fazê-lo. Tal como Sandín Esteban (2010, p.211), defendemos que “ningún objetivo académico-científico se puede priorizar sobre el bien-estar de las personas” e, portanto, adotámos este procedimento no sentido de tentar minimizar os constrangimentos causados pela investigação aos seus participantes.

A maioria dos inquiridos propôs pequenas reformulações no sentido de clarificar algumas das ideias partilhadas ou, simplesmente para aperfeiçoar aspetos linguísticos do discurso oral, que escritos não ficam bem, sem que fossem alterados significados. Procedemos, de imediato, às correções solicitadas, de acordo com os comentários recebidos e ao envio das versões definitivas dos textos para os participantes que propuseram alterações (Apêndice XII). Neste momento, assim que enviámos o último texto (o que ocorreu em março de 2013), demos o processo de transcrição das entrevistas por terminado e considerámos os dados obtidos através deste método válidos para tratamento.

Findo o processo de recolha de dados propriamente dito, procedemos ao tratamento e análise da informação recolhida – seguindo os métodos e procedimentos que explicitamos mais à frente, no subcapítulo 5 deste capítulo – e redigimos as versões preliminares dos textos que pretendíamos apresentar nos resultados desta investigação. Demo-las a conhecer, em primeira mão, aos participantes nesta fase do nosso estudo, solicitando-lhes comentários críticos e interpretativos. De acordo com as propostas que nos foram remetidas, efetuámos pequenas reformulações aos textos, obtendo as suas versões finais, as quais apresentamos no capítulo IV.

Terminada a descrição e a justificação dos métodos e dos procedimentos adotados na recolha de dados da investigação, passamos a apresentar, de forma mais pormenorizada, os instrumentos que construímos e aplicámos na recolha de dados (versões finais).

4.2. Instrumentos

São vários os autores (e.g., Matos & Carreira, 1994; Sandín Esteban, 2010; Vilelas, 2009) que apresentam o investigador como o principal instrumento de recolha de dados nos estudos qualitativos. Efetivamente, neste tipo de estudo, é através da sua interação com a realidade

que o investigador recolhe informações sobre esta, o que determina que “a validade e a fiabilidade dos dados depende[m] muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008, pp.198-199).

Por sua vez, importa salientar que a validade (interna e externa)⁴⁸ e a fidelidade dos resultados dependem, em larga medida, da validação dos instrumentos e dos processos inerentes à recolha e à análise da informação, os quais desenvolvemos com respeito às recomendações apontadas na literatura. Assim, tomando como referência as teorias e as experiências partilhadas pelos especialistas, adotámos diversos procedimentos no sentido de conferir credibilidade quer à recolha de dados, quer às interpretações realizadas. Apostámos, por exemplo, na explicitação atempada dos pressupostos e expectativas relativamente à investigação, de forma a tornar claros e compreensíveis os seus efeitos nas interpretações subsequentes; na adoção de uma postura que não fosse nem interventiva nem avaliativa; na triangulação de dados; e no envolvimento dos participantes no processo da interpretação de dados. Aqui ganhou especial destaque a triangulação, pois, como defende Sousa (2005, p.173), “a triangulação possui o mérito de conferir um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo”, sendo também utilizada para promover a fiabilidade dos dados. Assim, no sentido de depurar os dados e conferir-lhes maior qualidade e valor, recorreremos a diferentes tipos de triangulação de dados. Triangulámos dados provenientes de diversos métodos, de diferentes informadores e de momentos distintos. Ainda para promover a fiabilidade do estudo, na análise de conteúdo, estabelecemos critérios rigorosos para a codificação (conforme explicitamos no subcapítulo 5 deste capítulo) – os quais tentámos aplicar com rigor e de forma igual ao longo de todo o trabalho –, que tiveram em consideração categorias e unidades de análise utilizadas em estudos recentes sobre a mesma temática desta investigação, visando que a codificação adotada por nós garantisse a fiabilidade inter-codificadores, isto é, que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos.

Embora reconheçamos que toda a investigação seja “vista como apresentando necessariamente marcas de quem a realizou” (Santos, 2000, p.187), a postura que assumimos perante a mesma visou, sobretudo, não provocar a distorção do fenómeno em estudo e reforçar a consistência das interpretações.

⁴⁸ Sendo a validade interna de um estudo determinada pela concordância dos resultados obtidos com a realidade investigada e a sua validade externa pela concordância com a realidade de outras populações ou fenómenos não investigados, distintos mas similares, demos especial relevo às questões que garantem o primeiro tipo de validade, uma vez que, como afirmam Almeida e Freire (1997, p.107), “a validade externa dos resultados e das conclusões deste tipo de estudos [os estudos de caso] é obviamente baixa”.

Relativamente aos instrumentos que construímos para a recolha de dados, há a referir que na totalidade foram três – dois questionários e um guião de entrevista –, dos quais passamos a apresentar as suas versões finais.

4.2.1. Questionários

Como já referimos anteriormente, planeámos construir (e construímos) um questionário único, que, mais tarde, por recomendação obtida durante o processo de validação do instrumento, veio a ser separado em dois, com a mesma estrutura e parte das questões do questionário que lhes deu origem.

Ambos os questionários têm início com um pequeno texto que, para além de conter algumas informações relativas à investigação, aos objetivos do inquérito, aos seus destinatários e ao respetivo preenchimento, tem, como forma de finalizar a introdução, um pequeno agradecimento prévio à colaboração e participação dos inquiridos. De igual forma, foram ambos divididos em dois grupos de questões, um (a parte I) que serviu para obter informações úteis à caracterização da organização escolar ou dos inquiridos e outro (a parte II) destinado à recolha de dados diretamente relacionados com a problemática em estudo. No final dos questionários reiteramos o agradecimento aos inquiridos que deixaram o seu testemunho e tornaram possível a investigação.

Para além destas similitudes na forma dos questionários, existem algumas (poucas) questões comuns nas partes II (conforme podemos constatar pelo confronto dos dois instrumentos que apresentamos nos Apêndices I e II), as quais visaram, fundamentalmente, proporcionar a triangulação de dados.

Estando apresentados, em traços gerais, as semelhanças entre os dois questionários, passamos a descrever o que os distingue, as suas especificidades.

Questionário aplicado aos diretores das UGE (Q1)

Como referimos, para além de um pequeno texto introdutório, este questionário encontrava-se estruturado em duas partes: a primeira, intitulada de *Dados da unidade de gestão* e constituída por três itens destinados à recolha de informações necessárias à identificação das UGE participantes (designação e localização geográfica – concelho e distrito); e a segunda que, sob a designação de *Dados de opinião*, contemplava um conjunto com 15 questões (em que os inquiridos tinham de responder, no máximo, a 13, conforme o

caminho seguido, o qual estava dependente de algumas das respostas) para conhecer as percepções dos diretores sobre as práticas de autoavaliação das UGE que dirigiam (ou, em alguns casos, administravam) bem como os seus efeitos.

A primeira questão da parte II pretendia identificar a tipologia das práticas de autoavaliação assumidas pela UGE, apresentando três alternativas de resposta: práticas *formais*, *informais* ou *ambas*⁴⁹. Logo de seguida, com as questões 1.1 e 1.2, pretendíamos conhecer as razões que contribuíram para a existência ou não de práticas formais de autoavaliação (Quadro 5). Nestas, apresentámos um conjunto de itens, solicitando aos inquiridos que indicassem, para cada um deles, a alternativa que melhor traduzisse a situação numa escala de resposta de *Likert* com quatro intervalos – muito, razoavelmente, pouco, nada –, salvaguardando a possibilidade de haver algum inquirido que não tivesse conhecimento suficiente para indicar uma das quatro alternativas, com a apresentação da opção de resposta «não sei».

Quadro 5

Matriz do questionário dirigido aos diretores das UGE (Q1)

Objetivos do questionário	Questões			Parte II														
	1	2	3	1	1.1/ 1.2	2	3	4	5	6	7	8	9	9.1	10	10.1	10.2	
Identificar a UGE	✓	✓	✓															
Conhecer as percepções sobre as práticas de autoavaliação implementadas na UGE				✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Identificar as razões que justificam a existência ou não de práticas formais de autoavaliação					✓													
Conhecer as percepções sobre os efeitos das práticas de autoavaliação nas dinâmicas organizacionais das Escolas															✓	✓		
Identificar as razões que contribuem para que a autoavaliação não tenha desencadeado ações de melhoria na UGE																		✓

No caso de o inquirido afirmar que existiam apenas práticas informais de autoavaliação na UGE, a inquirição, para além das questões que acabamos de listar, continha somente mais uma questão – a questão 7 – no sentido de percebermos quais as áreas que, embora

⁴⁹ No sentido de esclarecer os inquiridos (e, assim, evitar interpretações distintas), explicitámos, junto das alternativas de resposta, o nosso entendimento – baseado nas definições apresentadas por Lima (2001) para as estruturas e as regras (formais e informais) organizacionais – sobre o carácter formal e informal das práticas autoavaliativas.

informalmente, eram avaliadas e a frequência com que essa avaliação era efetuada. Nesta questão apresentámos também um conjunto de itens, solicitando aos inquiridos que indicassem, para cada um deles, a alternativa que melhor traduzisse a situação numa escala de frequência com seis intervalos – nunca; ocasionalmente; uma, duas ou três vezes ao ano; mais de três vezes –, salvaguardando a possibilidade de haver algum inquirido que não tivesse conhecimento suficiente para indicar uma das alternativas, com a apresentação da opção de resposta «não sei».

Para as UGE nas quais fosse reconhecida a implementação de práticas formais de autoavaliação, a inquirição prosseguia com um conjunto de nove questões que visava a caracterização dessas práticas (questões 2 a 9.1), nomeadamente no que se refere aos objetivos orientadores da ação; aos órgãos ou estruturas que as assumiam; à composição da equipa de autoavaliação, no caso de existir; ao modelo perseguido; bem como aos métodos e procedimentos utilizados na recolha de dados e na divulgação, na análise e na discussão dos resultados. Todas estas questões eram de resposta fechada. Em cinco delas (questões 3, 6, 7, 8 e 9.1) apresentámos um conjunto de itens, em cada um dos quais os inquiridos tinham de assinalar uma opção entre as indicadas (quatro ou seis, de acordo com a escala adotada de entre as duas já mencionadas), existindo sempre a hipótese de selecionar a opção «não sei». As restantes exigiam a ordenação dos itens apresentados (questão 2) ou uma resposta numérica (questão 4) ou ainda a sinalização de uma das alternativas de resposta apresentadas (questões 5 e 9). Para além das alternativas de resposta que apresentámos, na questão 5 havia a possibilidade do inquirido assinalar a opção «outro modelo» e especificar a sua resposta através de um texto que tinha de produzir no caso de seguir esta via. Por fim, foram apresentadas questões com o objetivo de conhecer as perceções dos inquiridos sobre os efeitos das práticas de autoavaliação nas dinâmicas organizacionais das escolas: a questão 10, de resposta sim/não, visou aferir o reconhecimento de ações de melhoria na UGE no seguimento do conhecimento produzido pela autoavaliação; a questão 10.1, apresentada apenas aos inquiridos que responderam afirmativamente à anterior, teve como finalidade identificar as melhorias verificadas de entre o conjunto de ações que listámos; e a questão 10.2, apresentada só no caso da resposta à questão 10 ser negativa, visou identificar as razões que contribuíram para que a autoavaliação não tivesse ainda desencadeado ações de melhoria na UGE. Neste último caso, apresentámos um conjunto de itens, a cada um dos quais os inquiridos tinham de responder, indicando a alternativa que melhor traduzisse a situação numa escala de resposta de *Likert* com quatro intervalos – muito, razoavelmente, pouco, nada – ou «não sei».

Seguindo a mesma estrutura e a mesma lógica, construímos o questionário que apresentamos de seguida, este dirigido aos membros da comunidade educativa responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação das UGE estudadas.

Questionário aplicado a membros da comunidade educativa que desenvolvem práticas de autoavaliação nas organizações escolares (Q2)

Tal como o Q1, este questionário, para além do pequeno texto introdutório, encontrava-se dividido em duas partes: a primeira, intitulada de *Dados pessoais e profissionais* e constituída por um grupo variável de questões – 6 a 12, conforme a função que o inquirido desempenhava na comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente, pais/ encarregados de educação, alunos ou outro elemento não mencionado nas opções anteriores) – sobre as características dos inquiridos, nomeadamente a idade, o sexo, as habilitações académicas, o número de anos a que pertencia àquela comunidade escolar, se era membro da equipa de autoavaliação da escola, entre outros; e a segunda, designada de *Dados de opinião*, que contemplava um conjunto com 15 questões (em que os inquiridos tinham de responder, no máximo, a 13, uma vez que o caminho a seguir dependia de algumas das suas respostas), destinado à recolha de dados que possibilitaram conhecer as perceções dos respondentes sobre as práticas de autoavaliação das suas escolas e seus efeitos assim como sobre os fatores que têm facilitado e dificultado a implementação dos mecanismos de autorregulação em meio escolar.

As questões 1, 1.1, 1.2, 5, 5.1 e 5.2 deste questionário eram iguais às perguntas 1, 1.1, 1.2, 10, 10.1 e 10.2, respetivamente, do questionário Q1, pelo que não iremos efetuar uma caracterização pormenorizada das mesmas.

Também neste questionário, se o respondente afirmasse que, na sua UGE, existiam apenas práticas informais de autoavaliação, a inquirição, para além das questões 1 e 1.1, continha apenas cinco questões – questão 6 e seguintes – no sentido de identificarmos os fatores que têm facilitado ou dificultado a operacionalização das práticas de autoavaliação nas escolas e conhecermos as expectativas das comunidades educativas em relação a este processo avaliativo (Quadro 6).

Quadro 6

Matriz do questionário dirigido aos membros da comunidade educativa que desenvolviam as práticas de autoavaliação das UGE (Q2)

Objetivos do Questionário	Questões	Parte I	Parte II														
			1	1.1/ 1.2	2	3	4	4.1	5	5.1	5.2	6	7	8	9	10	
Caraterizar os inquiridos		✓															
Conhecer as perceções sobre as práticas de autoavaliação implementadas na UGE			✓		✓		✓	✓									
Identificar as razões que justificam a existência ou não de práticas formais de autoavaliação				✓												✓	
Conhecer as representações dos inquiridos sobre as boas práticas de autoavaliação							✓	✓									
Identificar fatores que têm facilitado ou dificultado a dinamização e concretização das práticas de autoavaliação nas escolas													✓	✓	✓		
Conhecer as expetativas das comunidades educativas em relação ao processo de autoavaliação						✓										✓	✓
Conhecer as perceções sobre os efeitos das práticas de autoavaliação nas dinâmicas organizacionais das escolas									✓	✓							✓
Identificar as razões que contribuem para que a autoavaliação não tenha desencadeado ações de melhoria na UGE												✓					

Já no caso de o respondente reconhecer que, na sua UGE, eram implementadas práticas formais de autoavaliação (resposta à questão 1), a inquirição prosseguia com a questão 1.2 e seguintes, perfazendo um total de 12 ou 13, uma vez que a resposta à questão 4.1 estava dependente de uma resposta afirmativa à pergunta 4.

Com as questões 3, 9 e 10 visámos conhecer as expetativas dos elementos das comunidades educativas em relação ao processo de autoavaliação, nomeadamente no que se refere à importância, à valorização e à utilidade atribuída ao mesmo. Em duas das questões (questões 3 e 10), apresentámos um conjunto de itens, solicitando aos inquiridos que indicassem, para cada um deles, a alternativa que melhor traduzisse a situação numa escala de resposta tipo *Likert* com quatro intervalos – muito, razoavelmente, pouco, nada –, existindo a hipótese de selecionar a opção «não sei». Na questão 9, relativa à valorização dada ao processo de autoavaliação, solicitámos uma única resposta de entre as mesmas quatro alternativas ou a opção «não sei».

As questões 4 e 4.1 permitiram-nos não só recolher mais informação para a caracterização das práticas assumidas pela UGE, como também conhecer as perceções dos inquiridos sobre as *boas* práticas de autoavaliação implementadas. Com a primeira questão, de resposta sim/não, averiguámos se na UGE existia alguma prática de autoavaliação que o inquirido reconhecesse como *boa* prática, a qual deveria ser descrita, na questão aberta que se seguia (questão 4.1), em caso de resposta afirmativa à questão 4.

Com o intuito de identificar os fatores que têm vindo a dificultar ou a facilitar o trabalho nas UGE ao nível das práticas de autoavaliação, efetuámos as questões 6 a 8, cujas respostas exigiam a indicação de uma alternativa de entre as quatro apresentadas – muito, razoavelmente, pouco, nada –, havendo ainda a possibilidade de selecionar a opção «não sei». No caso das duas primeiras, apresentámos um conjunto de fatores, para cada um dos quais os inquiridos tinham de indicar uma alternativa de resposta. Por sua vez, a resposta à questão 8 apenas exigia a indicação de uma única alternativa de entre as apresentadas.

Apresentados os questionários, prosseguimos com a caracterização da versão final do guião da entrevista semiestruturada.

4.2.2. Guião da entrevista

O guião de entrevista (Apêndice X) tinha por tema a «Autoavaliação em escolas do Alentejo: constrangimentos e oportunidades» e como objetivos gerais conhecer práticas de autoavaliação institucional, efeitos e expectativas; identificar boas práticas de autoavaliação em organizações escolares; e conhecer as perceções dos atores educativos sobre a autoavaliação e sobre os fatores que facilitam/dificultam o processo. Era composto por três conjuntos de blocos – os blocos introdutórios, os blocos temáticos e o bloco final –, cada um caracterizado por objetivos específicos, questões e tópicos, estes últimos com a função de destacar aspetos de interesse a serem focados ao longo das conversas a ser estabelecidas.

Como podemos verificar através da leitura do Quadro 7, os blocos introdutórios eram dois. Com o primeiro pretendíamos legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os sobre a investigação que estávamos a implementar, contextualizando a entrevista na mesma. Neste momento, visámos ainda explicar o processo da entrevista, abordando as questões relacionadas com a gravação áudio que pretendíamos efetuar, com a devolução da entrevista e com o anonimato e a confidencialidade das informações. Por sua vez, o segundo bloco, constituído por 10 questões, tinha como objetivo a recolha de dados pessoais e

profissionais dos entrevistados para os caracterizar – nomeadamente, no que se refere à idade, aos cargos/funções desempenhadas na UGE, às habilitações académicas e ao tempo de serviço (total e apenas na UGE) – e perceber o seu grau de conhecimento (teórico e prático) na área da avaliação organizacional.

Quadro 7

Objetivos específicos de cada um dos blocos da entrevista

Blocos		Objetivos específicos
Blocos introdutórios	I Legitimação da entrevista	- Informar o entrevistado sobre o tema e os objetivos da entrevista, contextualizando-a na investigação e evidenciando a sua importância - Explicar o processo da entrevista
	II Caraterização geral do(s) entrevistado(s)	- Obter dados pessoais e profissionais relativos ao entrevistado
Blocos temáticos	A A origem do processo de autoavaliação	- Contextualizar a decisão de implementar o processo - Obter a descrição completa do processo de implementação da autoavaliação - Inventariar as dificuldades sentidas e os fatores que facilitaram o processo - Explicitar as motivações para a iniciativa - Caraterizar as práticas de autorregulação anteriores
	B As dinâmicas da autoavaliação	- Descrever os procedimentos em cada uma das etapas do processo de autoavaliação - Identificar dinamizadores e participantes no processo e as suas formas de atuar - Inventariar as dificuldades sentidas e os fatores que têm facilitado o processo - Explicitar os princípios, objetivos e linhas de ação - Identificar o conhecimento mobilizado e investido
	C Efeitos e expectativas	- Identificar a posição dos atores em relação à autoavaliação e aos processos internos - Avaliar a sustentabilidade e o desenvolvimento do processo - Identificar as perceções sobre mudanças e melhorias potenciadas pela autoavaliação - Explicitar os efeitos da autoavaliação - Identificar as expectativas da comunidade educativa relativamente ao processo de autoavaliação - Explicitar a perceção do que é, do que deveria ser e averiguar estratégias de mobilização e atuação - Identificar estratégias conducentes à eficácia da autoavaliação
Bloco final	Finalização da entrevista	- Agradecer ao entrevistado a sua disponibilidade e colaboração - Acertar a forma de facultar a transcrição - Despedir do entrevistado

No que concerne aos blocos temáticos (três no total), com o primeiro, de 11 perguntas, e relativo à origem do processo de autoavaliação, pretendíamos perceber, sobretudo, a origem da iniciativa, os principais (e primeiros) procedimentos adotados, as motivações que os desencadearam e os fatores que facilitaram e dificultaram o arranque dos trabalhos. Por sua vez, o segundo bloco temático, com 10 questões, tinha como principal objetivo caracterizar as

dinâmicas (na altura da inquirição, atuais) de autoavaliação institucional assumidas pelas UGE, nomeadamente ao nível dos principais procedimentos adotados e princípios que os orientavam; dos dinamizadores e participantes no processo e suas formas de atuação; do conhecimento mobilizado e investido; das razões que impulsionavam este tipo de trabalho assim como dos fatores que o facilitavam e o dificultavam. Já com o terceiro (e último) bloco temático, de 15 perguntas, e sobre os efeitos e as expectativas relativamente ao processo em si, pretendíamos conhecer as perceções dos entrevistados sobre as crenças e a preparação dos atores organizacionais para a tarefa, a sustentabilidade do processo e o seu contributo para a mudança e a melhoria do funcionamento e dos resultados alcançados pelas organizações escolares.

O bloco final, o de finalização da entrevista, destinava-se à despedida, agradecendo-se a disponibilidade e a colaboração prestadas e acertando-se a melhor forma de dar seguimento ao processo de validação da transcrição da entrevista.

5. Tratamento e análise dos dados

Em articulação com os objetivos da investigação e com o quadro teórico que a orienta, a análise de dados⁵⁰ teve início logo após a recolha dos primeiros dados, num processo interativo, em que recolha e análise se informaram uma à outra (Bogdan & Biklen, 1994), se alimentaram mutuamente e, portanto, se desenvolveram como atividades simultâneas (Amado, 2007). Apesar de existirem diversos modos de relacionar recolha e análise de dados⁵¹, o modelo interativo é considerado por vários autores (e.g., Bogdan & Biklen, 1994) como o mais eficiente e eficaz. Embora seja igualmente reconhecido como o modelo cuja aplicação é a mais complexa, também nós, não descurando as potencialidades dos outros modelos, considerámos pertinente nesta investigação analisar os dados recolhidos à medida que íamos avançando no terreno, não só para dar sentido à realidade dos diferentes participantes (Couto, 1998), com a construção de instrumentos de recolha de dados (questionários e guião de entrevista) adequados aos contextos em análise, como também para (re)orientar o próprio processo investigativo a partir do conhecimento que fomos construindo sobre os mecanismos de autorregulação de escolas do Alentejo. Da análise dos dados começaram, desde logo, a emergir novos elementos e novas orientações que acabaram por guiar a procura de outras informações e assim ciclicamente. Esta interatividade foi claramente visível na construção dos questionários do estudo de levantamento, cujas questões emergiram da análise efetuada aos relatórios de escola e contraditórios da AEE; na seleção dos casos a estudar na segunda fase do trabalho de campo, em parte baseada nos resultados obtidos no estudo de levantamento; e na construção do guião da entrevista, que contou com a análise de todas as informações recolhidas até então.

A análise, também concomitante, a partir de uma certa altura, com o processo de escrita (e aprofundada por ele) acabou por desenvolver-se num percurso em que interagiam elementos teóricos previamente definidos e elementos empíricos relativos aos dados recolhidos, procurando fazer emergir, com esta interação, os mais relevantes para a compreensão e a descrição pretendidas.

O tratamento que fomos dando aos dados iniciou-se sempre com uma revisão sistemática de toda a informação que tínhamos disponível, avaliando a sua qualidade e o grau de

⁵⁰ Análise no sentido de interpretar e dar sentido ao material de que dispúnhamos a partir da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

⁵¹ Destacamos o *modelo sequencial*, no qual a análise só ocorre depois de se recolherem todos os dados e o *modelo interativo*, onde a recolha e a análise de dados desenvolvem-se em paralelo (Santos, 2000).

confiança que merecia, para daí determinar que parte deveríamos incluir, que parte tinha de ser corrigida ou modificada (pois, por vezes, há a necessidade de, numa investigação, recolher de novo os dados) e que parte, devido às graves deficiências apresentadas, teria de ser excluída (Vilelas, 2009).

Em relação aos dados a incluir, seguimos uma das recomendações de Vilelas (2009) – porque sentimos necessidade de o fazer – e começámos por dividi-los de acordo com um critério bem elementar, separando a informação de cariz qualitativo da de cariz quantitativo.

Constituímos assim dois conjuntos disjuntos de dados, que reclamam métodos e procedimentos de análise distintos, os quais passamos a descrever, de forma criteriosa (Pacheco, 2012).

5.1. Tratamento e análise dos dados qualitativos

Na presente investigação, foram recolhidos inúmeros dados qualitativos de diferentes origens e formatos, que organizámos numa lógica cronológica. Os primeiros surgiram da análise que efetuámos **aos relatórios e aos contraditórios produzidos no âmbito da AEE**; seguiram-se os recolhidos através da **questão aberta do questionário Q2**; e, já na segunda fase do estudo empírico, aqueles que provieram da **análise documental efetuada em cada uma das quatro UGE, das observações, das conversas informais e, sobretudo, das entrevistas**.

A análise destes dados, de cariz qualitativo, recorreu à técnica de análise de conteúdo, concebida, de acordo com Bardin (2009, p.44), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Optámos por uma análise categorial temática⁵² (Bardin, 2009), isto é, tentámos “descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (p.131).

Entendendo que “o tratamento da informação qualitativa é um processo (...) que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (Afonso, 2005a, p.118),

⁵² Pois, como salienta Esteves (2006, p.111), “não chega dizer-se que se fez uma análise de conteúdo, sem, de imediato, se esclarecer qual a forma específica de que ela se revestiu”.

começámos por efetuar uma “*leitura flutuante*” aos documentos, como a denomina Bardin (2009, p.122), orientada pelas questões da investigação, fundamental para nos familiarizarmos com os documentos e com os discursos e os sentidos neles incluídos e começarmos a pensar no sistema de categorias.

De seguida, procedemos “à *constituição de um corpus*, (...) o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2009, p.122), atendendo às regras enunciadas pelo autor: a da exaustividade, a da representatividade, a da homogeneidade e a de pertinência.

Prosseguimos, com a atribuição de códigos aos documentos a analisar⁵³ – as unidades de contexto (Bardin, 2009; Esteves, 2006) – e, após algumas leituras atentas dos textos, com o aprofundamento do conhecimento, desenvolvemos um sistema de categorização. Logo que iniciámos a análise dos primeiros documentos, começámos a construir o sistema de categorização dos dados – por «acervo» (Bardin, 2009) ou por procedimentos abertos ou exploratórios (Esteves, 2006, p.110), em que “as categorias emergem do próprio material” –, o qual fomos sujeitando a consecutivas reformulações ao longo do processo de análise, até que todo o material empírico fosse absorvido. Visámos, em todos os momentos, que as categorias reunissem as qualidades indicadas por Bardin (2009) para uma boa categorização ou uma categorização defensável. Isto é dizer que perseguimos sempre o objetivo de elaborar um sistema com categorias exaustivas, mutuamente exclusivas, homogéneas, produtivas, pertinentes e objetivas (Bardin, 2009; Esteves, 2006).

A versão final do sistema de categorias (e que apresentamos no quadro seguinte) é constituída por 30 subcategorias – organizadas em doze categorias e em três temas –, que passamos a apresentar no sentido de dar a conhecer os critérios a que esteve subjacente a distribuição dos registos, conforme é recomendado por Esteves (2006), e contribuir para a fidelidade da análise de conteúdo.

⁵³ Os documentos mencionados no Quadro 3, da página 129, foram codificados de acordo com os códigos aí apresentados, seguidos da identificação da UGE de acordo com a numeração apresentada no Apêndice XIII. A codificação das respostas ao Q2, recorreu à utilização da sequência Q2-R, seguida de um número que atendeu à ordenação cronológica das respostas recebidas por UGE bem como da identificação da UGE. O código atribuído às entrevistas é formado pela letra E seguida do algarismo 1, 2 ou 3 – conforme se trata da entrevista, respetivamente, ao diretor, a docentes da equipa de autoavaliação ou a encarregados de educação da equipa de autoavaliação – e da identificação da UGE. No capítulo IV, na identificação das unidades de contexto das asserções provenientes das transcrições das entrevistas em grupo, para além da codificação da entrevista e da UGE, apresentamos, entre esses dois códigos, o código que atribuímos ao respetivo inquirido.

Temas	Categorias	Subcategorias
A. As práticas de autoavaliação das UGE	A1. A tipologia das práticas implementadas	A2.1. Ano letivo de arranque das práticas <i>formais</i> A2.2. Protagonistas A2.3. Motivações para o desenvolvimento das práticas <i>formais</i> A2.4. Razões pelas quais não eram desenvolvidas práticas <i>formais</i> de autoavaliação A2.5. Práticas e projetos anteriores
	A2. A origem dos processos	A3.1. Objetivos/finalidades da autoavaliação A3.2. Modelo adotado
	A3. Os princípios orientadores	A4.1. Equipa de autoavaliação (existência; n.º de elementos; constituição; representatividade; formação; experiência) A4.2. Amigo crítico A4.3. Órgãos/estruturas e suas formas de atuação
	A4. Os dinamizadores	A5.1. Métodos e instrumentos A5.2. Intervinentes e respetivas formas de intervenção
	A5. A recolha de dados	A6.1. Domínios avaliados A6.2. Conhecimento pontos fortes e fracos, constrangimentos e oportunidades
	A6. O conhecimento produzido	A7.1. Procedimentos adotados A7.2. Destinatários da autoavaliação
	A7. A divulgação dos resultados	A8.1. Ações e planos de melhoria delineados A8.2. Proponentes das ações/planos de melhoria A8.3. Ações e planos de melhoria implementados A8.4. Mudanças/melhorias registadas
	A8. As ações de melhoria	
	B. Constrangimentos e oportunidades à AA	B1. Os fatores dificultadores
B2. Os fatores facilitadores		B2.1. Fatores internos B2.2. Fatores externos
C1. As expetativas dos inquiridos relativamente à(s)...		C1.1. Importância/utilidade da autoavaliação C1.2. Potencialidades da autoavaliação
		C2.1. Importância que a comunidade atribui à autoavaliação C2.2. Potencialidades atribuídas pela comunidade à autoavaliação C2.3. <i>Boas</i> práticas de autoavaliação C2.4. Preparação da comunidade para a implementação do processo
C2. As perspetivas dos inquiridos sobre a(s)...		

Prosseguindo com a análise de conteúdo, avançámos para a segmentação dos textos em unidades de sentido (Afonso, 2005a) – ou unidades de registo semânticas ou temáticas (Bardin, 2009; Esteves, 2006) – e para o agrupamento dos dados codificados (palavras, expressões ou frases, acompanhadas do código que identifica a unidade de contexto a que pertencem) nas grelhas de análise que criámos para o efeito (Apêndices XIV, XV e XVI),

produzindo “um *corpus* de informação trabalhada e organizada substancialmente em função dos objetivos de pesquisa” (Afonso, 2005a, p.122).

Terminámos a análise dos dados com a interpretação do material explorado – “uma parte essencial de toda a investigação” (Stake, 2009, p.24) –, traduzida na “produção de descrições e explicações relativas aos contextos, processos e comportamentos dos actores”⁵⁴, que, tendo por referência o quadro conceptual e os objetivos da investigação, perseguiram a finalidade de responder às interrogações que despoletaram a investigação.

5.2. Tratamento e análise dos dados quantitativos

Os dados quantitativos que reunimos foram recolhidos, sobretudo, através das questões fechadas dos questionários aplicados na primeira fase do estudo empírico.

No sentido de proceder à sua análise, recorremos à estatística descritiva simples, socorrendo-nos do programa *Microsoft Office Excel 2007*.

Para a caraterização das UGE e dos atores organizacionais que participaram no estudo de levantamento (primeira fase do estudo empírico) utilizámos frequências absolutas e frequências relativas como indicadores estatísticos.

Relativamente aos questionários Q1 que nos foram devolvidos respondidos, usámos as respostas às três questões da parte I para identificar, sem equívocos, a UGE participante e, a partir daí, reunir, sobre ela, informações respeitantes à sua localização geográfica, ao índice de desenvolvimento social do concelho onde se insere, à sua tipologia, ao ano de realização da AEE e à avaliação obtida no domínio 5 deste programa. A partir do quadro que criámos para o efeito (Apêndice XIII), recorremos, como já referimos, à estatística descritiva simples e, efetuando as devidas contagens, com a ajuda do programa *Microsoft Office Excel 2007*, obtivemos as frequências absolutas e relativas que apresentámos na Tabela 3.

No que concerne à caraterização dos respondentes ao questionário Q2, usámos, de igual forma, como indicadores estatísticos frequências absolutas e relativas no tratamento das respostas obtidas às questões da parte I do questionário.

Para a descrição e a caraterização das perceções dos inquiridos sobre cada uma das temáticas abordadas na parte II dos questionários, usámos diversos indicadores estatísticos, a

⁵⁴ Como já fizemos referência, as versões preliminares dos textos de análise que fomos produzindo foram facultadas aos participantes de cada uma das UGE estudadas em pormenor, promovendo-se a possibilidade de emissão de comentários críticos e interpretativos e, se necessário, de reformulação dos textos apresentados.

saber: (i) frequências absolutas ou relativas em todas as questões fechadas dos questionários; (ii) medidas de tendência central (principalmente a média aritmética) nas perguntas 1.1, 1.2, 3, 4, 6, 7, 8, 9.1 e 10.2 do questionário Q1 e 1.1, 1.2, 3, 5.2, 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário Q2; e (iii) medidas de dispersão também nas perguntas 1.1, 1.2, 3, 4, 6, 7, 8, 9.1 e 10.2 do questionário Q1 e 1.1, 1.2, 3, 5.2, 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário Q2.

Para analisar o consenso das respostas dadas pelos inquiridos às questões 1.1, 1.2, 3, 6, 7, 8, 9.1 e 10.2 do questionário Q1 e 1.1, 1.2, 3, 5.2, 6, 7, 8, 9 e 10 do questionário Q2, recorreremos aos critérios definidos por Morgado (2003), expostos no Quadro 9, baseados no valor do desvio padrão, uma medida de dispersão que, segundo Bryman e Cramer (1993, citados por Morgado, 2003, p.346), “evidencia o maior ou menor grau em que os valores de uma determinada distribuição se afastam da média e expressam, de forma segura, o grau de consenso dos inquiridos”.

Quadro 9

Crítérios de análise do consenso dos inquiridos

Valor do desvio-padrão	Nível de consenso
0,00 a 0,29	Consenso alto
0,30 a 0,59	Consenso moderado/alto
0,60 a 0,89	Consenso moderado/baixo
Maior ou igual a 0,90	Consenso baixo

Fonte: Morgado (2003, p.351)

Terminada a apresentação dos dispositivos de recolha e análise de dados que adotámos, resta-nos, de acordo com o delineado, efetuar breves caraterizações das UGE e dos participantes envolvidos em cada uma das fases do estudo empírico, entendidas como necessárias para a contextualização e o entendimento dos resultados da investigação.

6. O campo de estudo e os participantes

Como referimos no subcapítulo 3, seleccionámos para investigar na primeira fase do estudo empírico as quarenta e cinco UGE do Alentejo que participaram na AEE nos anos letivos 2008/2009 e 2009/2010. Para tal, como também já mencionámos, socorremo-nos da análise dos relatórios de escola e contraditórios produzidos pela IGE e da inquirição, por questionário, de diretores e atores organizacionais dinamizadores das práticas autoavaliativas institucionais. Embora tenhamos iniciado o estudo às 45 UGE seleccionadas (com a análise dos relatórios e contraditórios), como 6 delas não responderam a nenhum dos questionários que aplicámos (cf. Apêndice VII), optámos por focar o nosso *olhar* apenas nas 39 UGE que devolveram os questionários preenchidos e é com este grupo que iniciamos a caracterização que se segue.

Apresentamos ainda nos subcapítulos seguintes caracterizações dos respondentes ao questionário Q2 dirigido aos membros das comunidades educativas envolvidos na autoavaliação da escola e, no que se refere à segunda fase do estudo empírico, das quatro UGE estudadas mais aprofundadamente e dos respetivos atores educativos ouvidos em entrevista.

6.1. Caracterização das unidades de gestão escolar e dos participantes da primeira fase do estudo empírico

Visando proceder a uma breve caracterização das UGE seleccionadas para o estudo de levantamento, reunimos alguns dados na forma de quadro – o qual apresentamos no Apêndice XIII, dada a sua extensão –, e, com base neles, construámos a tabela que se segue (Tabela 3), reportada apenas às 39 UGE (das 45 seleccionadas) que devolveram questionários preenchidos.

Assim, apresentamos, na Tabela 3, a distribuição das 39 UGE estudadas por tipologia, ano de participação na AEE, classificação obtida no domínio 5 da AEE – Capacidade de autorregulação e melhoria –, localização e índice de desenvolvimento social⁵⁵ (IDS) do concelho onde estão inseridas.

⁵⁵ O IDS é “uma média ponderada de três índices: o índice de esperança de vida à nascença, o índice de nível educacional e o índice de conforto e saneamento” (Mourão, 2004, p.5), que se calcula por concelho, no sentido aferir a qualidade de atendimento das necessidades básicas dos seres humanos.

Tabela 3

Caraterização das UGE estudadas na primeira fase do estudo empírico

	N.º de UGE (Total=39)	% de UGE
Tipologia da UGE		
Agrupamento de escolas	28	72%
Escola básica integrada com jardim-de-infância	1	3%
Escola profissional	1	3%
Escola secundária	2	5%
Escola secundária com 3º ciclo	7	18%
Ano letivo de participação no 1º ciclo da AEE		
2008/2009	18	46%
2009/2010	21	54%
Classificação obtida no domínio 5 da AEE		
Muito Bom	1	3%
Bom	9	23%
Suficiente	27	69%
Insuficiente	2	5%
Localização		
Alentejo Central	9	23%
Alentejo Litoral	9	23%
Alto Alentejo	11	28%
Baixo Alentejo	10	26%
Índice de desenvolvimento social		
Nível 4	3	8%
Nível 3	9	23%
Nível 2	22	56%
Nível 1	5	13%

A leitura da Tabela 3 permite-nos constatar que a maioria das UGE são agrupamentos de escolas (72%), havendo no entanto algumas escolas secundárias com 3º ciclo (18%) e, em número residual escolas secundárias, escolas básicas integradas com jardim-de-infância e escolas profissionais (5%, 3% e 3%, respetivamente).

Verificámos uma distribuição muito próxima em termos do ano letivo em que as UGE participaram no 1º ciclo da AEE, tendo sido avaliadas, em 2008/2009, 46% das UGE e as restantes (54%) em 2009/2010. Em termos da classificação obtida no domínio 5, a maioria das UGE obteve Suficiente (69%). Houve também um número considerável de UGE avaliadas no referido domínio com a classificação de Bom (23%), tendo apenas uma obtido Muito Bom (2%) e duas Insuficiente (5%).

As UGE estudadas estão distribuídas de forma muito equilibrada pelas quatro regiões do Alentejo (23% pertencem ao Alentejo Central; 23% ao Alentejo Litoral; 28% ao Alto Alentejo; e 26% ao Baixo Alentejo).

Quanto à sua distribuição atendendo ao IDS dos concelhos a que pertencem, verifica-se que a maioria (56%) encontra-se em concelhos com nível 2; nove (23%) estão inseridas em concelhos com IDS 3; e um número residual pertence a concelhos com IDS=1 (5; 13%) ou com IDS=4 (3; 8%).

No que concerne aos participantes nesta fase do estudo empírico, efetuámos apenas a caracterização dos inquiridos através do questionário dirigido aos atores organizacionais que desenvolviam práticas de autoavaliação da escola (Q2). O outro questionário (Q1), dirigido aos diretores das UGE, destinou-se, sobretudo, à recolha de dados para caracterização das práticas de autoavaliação assumidas pela organização e, portanto, não contemplou questões de recolha de dados pessoais e profissionais dos seus respondentes. É importante salientar apenas que, embora o questionário Q1 tenha sido aplicado nas 45 UGE, 6 diretores (13%) não o devolveram preenchido, verificando-se, portanto, uma taxa de retorno de 87%.

Quanto aos respondentes do questionário Q2, caracterizámo-los em termos da função desempenhada na comunidade educativa (pessoal docente, pessoal não docente ou pais/ encarregados de educação) e, atendendo a esta, a um conjunto de dados pessoais ou profissionais específicos.

Importa referir que embora o questionário Q2 tivesse sido dirigido a qualquer membro das comunidades educativas em estudo implicado na dinamização das práticas de autoavaliação, foram recebidas respostas apenas do pessoal docente, do pessoal não docente e de pais/ encarregados de educação. Não foram obtidas quaisquer respostas de alunos ou de outros elementos como, por exemplo, de amigos críticos, consultores externos, parceiros das UGE ou representantes das autarquias.

Na Tabela 4, podemos observar a distribuição dos respondentes pelos diferentes elementos de caracterização (género, idade, habilitações académicas, número de anos de serviço, número de anos na comunidade educativa e elementos da equipa de autoavaliação).

Tabela 4

Caraterização dos respondentes ao questionário Q2

	Pessoal docente (Total=62)		Pessoal não docente (Total=3)		Pais/ encarregados educação (Total=1)	Total de inquiridos (66)	
	N.º	%	N.º	%	N.º	N.º	%
Género							
Feminino	42	68%	3	100%	0	45	68%
Masculino	20	32%	0	----	1	21	32%
Idade⁵⁶							
30 a 33 anos	4	6%	2	67%	0	6	9%
34 a 40 anos	10	16%	1	33%	0	11	17%
41 a 55 anos	46	74%	0	----	1	47	71%
Mais de 55 anos	2	3%	0	----	0	2	3%
Habilitações académicas							
Ensino Secundário	0	----	2	67%	0	2	3%
Licenciatura	49	79%	1	33%	1	51	77%
Mestrado	12	19%	0	----	0	12	18%
Doutoramento	1	2%	0	----	0	1	2%
N.º de anos de serviço⁵⁷							
Menos de 4 anos	1	2%	0	----	----	----	----
4 a 6 anos	3	5%	1	33%	----	----	----
7 a 25 anos	42	68%	2	67%	----	----	----
26 a 35 anos	15	24%	0	----	----	----	----
Mais de 35 anos	1	2%	0	----	----	----	----
N.º de anos na comunidade educativa							
Menos de 2 anos	10	16%	0	----	0	10	15%
2 a 11 anos	33	53%	3	100%	2	38	58%
12 a 21 anos	14	23%	0	----	0	14	21%
22 a 31 anos	5	8%	0	----	0	5	8%
Elemento da equipa de autoavaliação							
Sim	58	94%	3	100%	1	62	94%
Não ⁵⁸	4	6%	0	----	0	4	6%

A análise dos dados da Tabela 4 destaca que foram devolvidos 66 questionários preenchidos⁵⁹. A maioria dos respondentes é docente (94%), havendo ainda, entre eles, três (5%) assistentes (pessoal não docente) e um (2%) pai/encarregado de educação.

⁵⁶ Intervalos estabelecidos a partir das fases etárias do ciclo de vida dos professores apresentadas por Sikes (1985).

⁵⁷ Intervalos baseados na sequência *normativa* (como lhe chama o autor) desenhada por Huberman (1995), para o ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário.

⁵⁸ Três dos quatro docentes que afirmaram não pertencer à equipa de autoavaliação exerciam funções numa UGE que tinha esta equipa de trabalho constituída. Apenas num dos casos é que não existia equipa de autoavaliação.

⁵⁹ Em termos médios, o retorno foi de 1.5 questionários preenchidos por UGE em estudo. Verificando-se que não foram recebidas respostas ao Q2 de quinze das 45 UGE envolvidas no estudo, o retorno foi, em termos médios, de 2.2 questionários por UGE participante no Q2.

A maioria dos respondentes é do sexo feminino (68%), tem idades compreendidas no intervalo 41 a 55 anos (71%) e possui o grau académico de licenciatura (77%). Ao nível da experiência profissional (do pessoal docente e não docente), a maioria exercia a sua atividade há mais de 7 anos e pertencia à UGE há mais de 2 anos, tendo, muito provavelmente, assistido e participado na AEE da organização. Destaca-se que 19 dos 62 docentes (31%) exerciam na UGE em questão há mais de 12 anos.

Os respondentes pertenciam, na sua maioria (94%), às equipas de autoavaliação das UGE, havendo apenas quatro docentes que não satisfaziam esta condição. Importa salientar que três deles exerciam funções numa UGE que tinha esta equipa constituída. Nas UGE com equipa de autoavaliação, dirigimos a aplicação do questionário Q2 para os elementos da equipa por entendermos que constituem fontes de dados privilegiadas, dada a relevância das informações que poderiam facultar. Todavia, tal não invalidava que qualquer outro elemento destas comunidades educativas que estivesse envolvido na autoavaliação da escola participasse na investigação.

6.2. Caracterização das unidades de gestão escolar e dos participantes da segunda fase do estudo empírico

Na segunda fase do estudo empírico estudámos quatro das quarenta e cinco UGE envolvidas no estudo de levantamento. No sentido de obter uma caracterização mais aprofundada destas organizações, reunimos, na Tabela 5, informações sobre as realidades vividas em cada uma das UGE, tendo, em alguns itens, apresentado quer os dados relativos ao ano de realização da AEE, quer os que se reportam ao ano letivo em que decorreu a segunda fase do estudo empírico (2011/2012).

Tabela 5

Caraterização das UGE analisadas na segunda fase do estudo empírico

	UGE1 ⁶⁰	UGE3 ⁶¹	UGE26 ⁶²	UGE43 ⁶³
Tipologia da UGE	Agrupamento de escolas	Agrupamento de escolas	Agrupamento de escolas	Escola secundária com 3º ciclo
Ano letivo da AEE (1º ciclo)	2008/2009	2008/2009	2009/2010	2009/2010
Classificação obtida domínio 5 da AEE	Muito Bom	Bom	Suficiente	Suficiente
N.º total de alunos				
Ano letivo da AEE	814	596	673	332
Em 2011/2012	764	569	580	311
N.º total de professores				
Ano letivo da AEE	111 (87% do quadro)	80 (91% do quadro)	70 (87% do quadro)	46 (63% do quadro)
Em 2011/2012	84 (81% do quadro)	69 (75% do quadro)	75 (84% do quadro)	41 (68% do quadro)
Oferta formativa				
Ano letivo da AEE	Pré-escolar; EB; CEF; ES; CP	Pré-escolar; EB; CEF; ES; CP	Pré-escolar; EB; CEF	3º ciclo do EB; CEF; ES; CP
Em 2011/2012	Pré-escolar; EB; ES; CP	Pré-escolar; EB; CEF; ES; CP	Pré-escolar; EB; PIEF – 2º ciclo, CEF	3º ciclo do EB; CEF; ES; CP
Índice de desenvolvimento social	2	1	2	2

Da análise dos dados apresentados na Tabela 5, verifica-se que a maioria das UGE em estudo eram agrupamentos de escola. A única que não o era até ao ano letivo em que decorreu o estudo de caso (UGE43), passou a ser parte integrante de um novo agrupamento de escolas, constituído em 2012/2013, por agregação das duas organizações escolares do concelho.

Duas das UGE foram avaliadas, no âmbito da AEE, em 2008/2009 e as outras duas em 2009/2010. Relativamente à classificação obtida pelas UGE no domínio 5 da AEE –

⁶⁰ Os dados relativos ao ano letivo da AEE são os que figuram no relatório de escola produzido pela AEE. Os dados relativos ao ano letivo 2011/2012 foram obtidos nos documentos internos da UGE, nomeadamente no seu Projeto Educativo para o triénio 2012/2015 (publicado na página *web* da UGE), no qual consta uma caraterização do agrupamento com os dados da realidade em 2011/2012.

⁶¹ Os dados relativos ao ano letivo da AEE são os que figuram no relatório de escola produzido pela AEE. Os dados relativos ao ano letivo 2011/2012 foram obtidos num dos documentos internos da UGE facultados à investigadora (também publicado na página *web* da UGE).

⁶² Os dados relativos ao ano letivo da AEE são os que figuram no relatório de escola produzido pela AEE. Os dados relativos ao ano letivo 2011/2012 foram obtidos através do coordenador da equipa de autoavaliação.

⁶³ Os dados relativos ao ano letivo da AEE são os que figuram no relatório de escola produzido pela AEE. Os dados relativos ao ano letivo 2011/2012 foram obtidos num dos contactos estabelecidos com o coordenador da equipa de autoavaliação.

Capacidade de autorregulação e melhoria –, constata-se que a menção mais frequente foi o *Suficiente* (2), havendo uma UGE que foi avaliada com a classificação de *Muito Bom* e outra com *Bom*.

Nos agrupamentos de escolas, o número de alunos, por ano letivo, variou entre os 569 e os 814. Já na UGE43, por ser uma escola secundária com o 3º ciclo do ensino básico, o número de alunos variou entre os 311 e 332. Denota-se uma pequena descida no número de alunos entre o ano da AEE e o ano de realização do presente estudo (2011/2012).

Relativamente ao número de professores, este varia entre os 69 e os 111 nos agrupamentos de escolas e entre os 41 e os 46 na escola secundária. À exceção do que ocorreu na UGE26, verifica-se que este número também diminuiu em cada uma das escolas nos dois anos letivos em comparação, acompanhando, de certa forma, a redução ao nível do número de alunos. É de destacar que a UGE3 tem, nos dois anos, um número de alunos menor do que a UGE26 e, no entanto, o número de professores é superior na primeira, o que pode ter fundamento no facto da oferta educativa da UGE3 ser mais diversificada e, portanto, implicar, por exemplo, um maior número de turmas.

No que concerne à oferta educativa, todas as UGE ofereceram, nos anos em estudo, o 3.º ciclo do ensino básico e cursos de educação e formação de jovens (CEF). Todos os agrupamentos contemplavam ainda, na sua oferta formativa, a educação pré-escolar e os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Dois dos agrupamentos de escola e a escola secundária ofereciam ainda o ensino secundário (ES) e cursos profissionais (CP). No geral, a oferta formativa das UGE estudadas manteve-se entre o ano da AEE e o ano letivo 2011/2012, tendo-se verificado apenas que a UGE1 deixou de ministrar CEF.

Atendendo ao índice de desenvolvimento social dos concelhos a que pertencem, verifica-se que a maioria (75%) encontra-se em concelhos com nível 2, havendo apenas uma sediada num concelho com nível 1.

Caraterizadas as quatro UGE que estudámos mais aprofundadamente, passamos, então, à identificação e caraterização dos participantes nesta fase do estudo que ouvimos em entrevista.

Como já referimos anteriormente, nesta fase, voltámos a encarar como fontes privilegiadas de dados os diretores das UGE e os membros das comunidades educativas responsáveis pelo desenvolvimento da autoavaliação das organizações. Nos contextos em análise, estando constituídas equipas de autoavaliação, foram os seus elementos que perspetivámos inquirir com recurso à técnica da entrevista.

Na Tabela 6, identificamos quer a composição das equipas de autoavaliação das UGE, quer os elementos que entrevistámos.

Tabela 6

*Distribuição dos entrevistados, por UGE, de acordo com a função desempenhada na organização*⁶⁴

	UGE1		UGE3		UGE26		UGE43	
	N	n	N	n	N	n	N	n
Diretor da UGE	1	1	1	1	1	1	1	1
Equipa de autoavaliação								
Diretor da UGE ⁶⁵	--	--	--	--	(1)	(1)	--	--
Subdiretor ou adjuntos	1	--	--	--	--	--	1	1
Pessoal docente que não pertence à direção	4	1	2	2	6	2	3	3
Pessoal não docente	--	--	--	--	2	--	--	--
Pais/encarregados de educação	--	--	--	--	2	1	--	--
Alunos	--	--	--	--	2	--	--	--
TOTAIS	6	2	3	3	13	4	5	5

N.º (%) total de entrevistados: 14 (52%)

Da leitura da tabela, observa-se que entrevistámos 52% dos atores que compunham o grupo de participantes que seleccionámos. Atendendo ao número total de participantes seleccionados (27), nunca foi nossa intenção entrevistá-los a todos. Gostaríamos de ter entrevistado um maior número de atores nas UGE1 e na UGE26, mas tal não se proporcionou pelas razões que apresentámos no subcapítulo 4.1.2. Porém, cremos que o facto de não termos entrevistado na UGE26 nenhum aluno ou funcionário da equipa de autoavaliação não acarretou um prejuízo significativo na recolha de dados, verificado o reduzido envolvimento destes grupos no processo de autoavaliação da organização (tal como observámos anteriormente).

É importante referir que a maioria das equipas de autoavaliação das UGE estudadas era constituída apenas por docentes. Só num dos casos estudados (UGE26) essa equipa contava com representantes do pessoal não docente, pais/encarregados de educação e alunos.

De seguida, caracterizamos os entrevistados segundo o género, a idade, os cargos/funções na escola, as habilitações académicas e o tempo de serviço (total e na UGE).

⁶⁴ Por N entende-se o número total de membros dos grupos entrevistados e n representa o número de membros que foram entrevistados.

⁶⁵ A diretora da UGE26 era também elemento da equipa de autoavaliação. Desta forma, como já a contabilizámos no grupo de diretores, não a podemos contabilizar no grupo dos membros das equipas de autoavaliação. Se o fizéssemos, estaríamos a inflacionar, numa unidade, os totais de N (número total de membros dos grupos entrevistados) e n (número de membros que foram entrevistados).

Tabela 7

Caraterização dos entrevistados

UGE	Género	Idade	Cargos/funções na Escola	Habilitações académicas	N.º de anos	
					serviço	na UGE
UGE1	Feminino	52	Diretora da UGE (há 12 ou 13 anos)	Licenciatura	>20	>20
	Masculino	47	Docente/Coordenador da equipa de AA	Licenciatura	22	19
UGE3	Masculino	47	Diretor da UGE (há 3 anos)	Licenciatura	25	24
	Feminino	35	Docente/Coordenadora da equipa de AA	Licenciatura	13	6
UGE26	Feminino	49	Docente/Elemento da equipa de AA	Licenciatura	24	22
	Feminino	54	Diretora (há 20 anos)/Elemento equipa AA	Licenciatura	31	30
	Feminino	48	Prof bibliotecária/Coordenadora equipa AA	Licenciatura	22	16
	Feminino	47	Docente/Elemento da equipa de AA	Licenciatura	22	21
UGE43	Feminino	42	Encarregado de Educação/Elemento equipa	Licenciatura	---	6
	Feminino	44	Diretora da UGE (há 7 anos)	Licenciatura	22	20
	Masculino	49	Docente/Coordenador da equipa de AA	Mestrado	24	>20
	Feminino	37	Subdiretora/Elemento da equipa de AA	Licenciatura	15	13
	Feminino	52	Prof bibliotecária/Elemento da equipa AA	Licenciatura	29	12
	Feminino	49	Docente/Elemento da equipa de AA	Licenciatura	26	>20

Da análise da tabela, verifica-se que: os entrevistados eram, na sua maioria, do sexo feminino; quanto à idade, situam-se entre os 35 e os 54 anos; a licenciatura foi o grau académico que apareceu em maior número, havendo, contudo, um entrevistado que possuía o grau de mestre; o tempo de serviço dos docentes era, na sua maioria, elevado (acima dos 13 anos de serviço); e todos os entrevistados estavam ligados à respetiva comunidade educativa há, pelo menos, 6 anos.

Afigurou-se-nos que, de um modo geral, os entrevistados possuíam um conhecimento profundo sobre a UGE, não só pelo número de anos que eram parte integrante da comunidade educativa, mas também pela natureza dos cargos/funções que nela ocupavam. É de salientar que estando os inquiridos ligados à UGE há, pelo menos, 6 anos, à partida, tiveram conhecimento (e, na sua maioria, contacto) dos processos avaliativos institucionais antes, durante e após a AEE.

Apresentadas as UGE e os participantes na investigação, damos por concluída a exposição pretendida para o capítulo da *Metodologia*, interessando-nos agora proceder à apresentação e discussão dos resultados.

Capítulo IV:

Apresentação e discussão dos resultados

L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit.

(Gather Thurler, 1994, p.203)

Como o próprio título indica, este capítulo destina-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos no decurso do trabalho de campo que desenvolvemos na procura de respostas às questões orientadoras da presente investigação. Condensa, fundamentalmente, o nosso *olhar* empírico sobre alguns contextos organizacionais concretos, com vista a conhecer as representações dos atores educativos no que concerne aos processos de autoavaliação empreendidos nas suas escolas. Este *olhar* centrou-se no modo como *se constrói, se negocia, se pratica e se vive* a avaliação na busca da melhoria da eficácia e da qualidade das escolas e foi mediado pelos procedimentos metodológicos expostos no capítulo anterior e pelas abordagens teóricas sobre a escola enquanto organização e, em particular, a avaliação institucional em contexto escolar.

Nesta conformidade, para além de apresentar os dados, discutimo-los e interpretámo-los à luz de um quadro teórico-concetual, pois, tal como Morgado (2003, p.344), defendemos que a “análise de dados não pode, nem deve, ser desintegrada da sua inerente interpretação”, porque só assim é possível “dar sentido ao que observamos” e alcançar o conhecimento e a compreensão necessários à resolução do problema que fez emergir a investigação. Desta forma, as interpretações que apresentamos visam, portanto, fornecer os elementos necessários à concretização dos objetivos a que nos propusemos.

Neste contexto, importa, de imediato, referir que a apresentação e a discussão dos dados estiveram subjacentes às três operações analíticas enunciadas por Quivy e Campenhoudt (2005), a saber: a preparação dos dados (através da sua descrição e agregação), a análise comparativa entre os dados encontrados nas diferentes escolas e a interpretação dos mesmos, à luz da bibliografia de referência. Começamos por apresentar dois *retratos*, isto é, duas caracterizações distintas das práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE do Alentejo em análise na primeira fase do estudo empírico (uma relativa às práticas anteriores à avaliação externa e a outra com as práticas vigentes no ano letivo 2010/2011, após essa avaliação), pondo em evidência similitudes e diferenças entre ambos, que pretendem, entre outros, apontar eventuais efeitos da AEE. Passamos, de seguida, para a apresentação e discussão pormenorizada dos *rumos* percorridos pelas UGE que estudámos mais aprofundadamente na segunda fase do estudo empírico, enriquecendo, substancialmente, a exposição anterior, e prosseguimos, então, num primeiro momento, com a explicitação das *boas* práticas de autoavaliação elencadas pelos atores organizacionais, confrontando-as com as que têm vindo a ser referenciadas pela investigação; num segundo momento, com uma reflexão sobre as perspetivas das comunidades educativas quanto ao processo e aos seus contributos para o desenvolvimento da autoavaliação institucional; e, num terceiro e último momento, com a identificação dos constrangimentos e das oportunidades que, na prática, têm dificultado ou facilitado, respetivamente, a autoavaliação das escolas.

1. Retratos de práticas de autoavaliação em escolas do Alentejo

Como referimos anteriormente, neste subcapítulo apresentamos os dois *retratos* que traçámos das práticas de autoavaliação assumidas pelas trinta e nove UGE estudadas na primeira fase do estudo empírico, um deles centrado na situação vivida antes da AEE e o outro focado na realidade do ano letivo 2010/2011, posterior à AEE.

As caracterizações apresentadas basearam-se na análise dos dados recolhidos nos relatórios e contraditórios produzidos no âmbito da AEE (para o *retrato* que apresentamos no subcapítulo 1.1.) e das respostas aos questionários Q1 e Q2, aplicados respetivamente aos diretores das UGE e aos atores responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação das escolas (no caso do *retrato* que figura no subcapítulo 1.2.).

Focalizámo-nos nas perceções dos avaliadores externos e dos próprios atores organizacionais sobre o tipo de práticas de autoavaliação implementadas; as razões que motivaram a sua adoção; como eram desenvolvidas (tanto na produção de informação como no julgamento, decisão e ação subsequentes); que princípios orientadores as sustentavam; e, por último, que mudanças se registaram por meio das ações de melhoria adotadas no âmbito da autoavaliação das escolas.

1.1. Retrato das práticas de autoavaliação anteriores à avaliação externa

Traçar um *retrato* das práticas de autoavaliação assumidas por escolas do Alentejo até à avaliação externa implicou dar conta das leituras que efetuámos dos relatórios e dos contraditórios da AEE ao nível da tipologia das práticas autoavaliativas, da origem dos processos, das dinâmicas assumidas e das mudanças/ melhorias registadas, as quais passamos a apresentar.

1.1.1. A tipologia das práticas implementadas

A análise realizada permitiu-nos constatar que todas as UGE do Alentejo participantes neste estudo possuíam **práticas de avaliação interna** antes da participação no programa de AEE, ainda que, em alguns dos casos, estas pudessem não enformar um processo formal de autoavaliação institucional.

Embora fossem apenas duas (5%) as UGE avaliadas com *insuficiente* no domínio 5 – *Capacidade de autorregulação e melhoria*¹ – do primeiro ciclo do programa de AEE² (UGE11 e UGE40), encontrámos, na análise que efetuámos aos relatórios, evidências que nos indicam que, à data desta avaliação, pelo menos quatro (10%) escolas (UGE10, UGE11, UGE36 e UGE40) **não possuíam processo de autoavaliação** (Tabela 8).

Tabela 8

Número de UGE que possuíam ou não processo de autoavaliação

A UGE...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=11)	(Total=17)	(Total=7)	(Total=4)	
possuía processo de autoavaliação	≥ 6	≥ 15	5	4	≥ 30
não possuía processo de autoavaliação	≥ 2	----	2	----	≥ 4
Totais	8	15	7	4	34

De qualquer forma, como acabamos de referir, em todas elas existiam algumas práticas de avaliação interna:

neste momento não se encontra instituído um processo de auto-avaliação, em virtude do desmembramento da anterior equipa. (...) Foram contudo instituídas práticas de avaliação, em áreas específicas... (RAEE-UGE10);

a sustentabilidade do progresso depende da capacidade do Agrupamento vir a encetar o processo de auto-avaliação. (...) Embora não estejam institucionalizados mecanismos de auto-avaliação, procede-se, com regularidade, no Conselho Pedagógico, nos Departamentos Curriculares e nos Conselhos de Turma e de Docentes, à análise e à reflexão sobre... (RAEE-UGE11);

(...) inexistência de um processo de auto-avaliação. (...) Não dispondo de equipa de auto-avaliação, o estabelecimento de ensino tem procedido, no entanto, à análise regular dos resultados escolares, nos Órgãos e nas Estruturas de Coordenação e Supervisão, e à avaliação das actividades do seu Plano. Encontra-se prevista a constituição de um grupo de docentes com o propósito de efectuar a avaliação da Escola, em particular nos domínios dos resultados e da articulação interna (RAEE-UGE36);

[a escola] não desencadeou um processo de auto-avaliação. (...) A estatística dos resultados escolares e a análise do grau de cumprimento dos programas, objecto de debate nos Departamento Curriculares e nos grupos de recrutamento, são práticas correntes e têm permitido superar alguns problemas no ensino e na aprendizagem (RAEE-UGE40).

¹ O ‘calcanhar de Aquiles’ das escolas alentejanas segundo Saragoça et al. (2012) – num estudo baseado na análise dos relatórios da AEE realizada no Alentejo no quadriénio 2006/2010 – por ter sido o domínio em que estas obtiveram as piores avaliações.

² Programa caracterizado no subcapítulo 6.1 do capítulo III.

É de salientar ainda que, relativamente a esta última UGE, é apontado, no relatório, como ponto fraco a “não existência de um processo de auto-avaliação” (RAEE – UGE40) e são os próprios atores organizacionais que confirmam a situação ao referir, no contraditório que apresentaram, que

embora não tendo uma Comissão de Auto-Avaliação constituída, a Escola tem, no entanto, investido na realização de actividades de auto-avaliação, com vista ao conhecimento dos seus pontos fortes e fracos, evidenciando-se na recolha de dados sobre resultados académicos, ao nível de disciplina, turma e ano de escolaridade, incluindo também elementos relativos a transferências, a anulações de matrícula e exclusões de frequência por excesso de faltas. Paralelamente existe um trabalho amplo e sistemático de avaliação das estruturas educativas e das acções inscritas no PAA [plano anual de atividades] e toda esta informação é objecto de análise nos órgãos e nas estruturas da escola... (CAEE-UGE40)

Importa referir também que a maioria destas UGE mostrou interesse e vontade em instituir processos de reflexão/ avaliação sobre a sua ação pedagógica e organizacional, tendo já definido ou adotado, nessa altura, algumas medidas nesse sentido. A este respeito, podemos mencionar o facto de que na UGE10, “pese embora a interrupção do trabalho, [fruto do desmembramento da anterior equipa,] os responsáveis defendem a necessidade de retomar a avaliação interna”, para além de que “no início do ano lectivo, foi criada uma [nova] equipa de auto-avaliação”. De igual modo, na UGE36 “encontra[va]-se prevista a constituição de um grupo de docentes com o propósito de efectuar a avaliação da Escola, em particular nos domínios dos resultados e da articulação interna”.

Em relação às restantes trinta e cinco (90%) UGE em estudo, o discurso dos avaliadores externos indicam-nos, implícita ou explicitamente, que **existiam processos de autoavaliação institucionais** em, pelo menos, trinta escolas (Tabela 8).

No que concerne a cinco dos casos (UGE3, UGE5, UGE7, UGE23 e UGE27), ficou a dúvida quanto à existência ou não de um processo formal de autoavaliação institucional, pelo que não foram contabilizados na Tabela 8, reportando-se esta a trinta e quatro das trinta e nove UGE em estudo. Ainda assim, importa referir que três destas cinco UGE, à data da AEE, possuíam equipas de autoavaliação, em que duas delas tinham sido constituídas nesse período, mas a outra não. Neste último caso,

embora [o Agrupamento de Escolas] possua uma equipa de avaliação interna, desde o ano lectivo de 2000/01, (...) até ao momento, a avaliação interna não é uma prática consistente e regular... (RAEE-UGE7)

A leitura da Tabela 8 põe em evidência, ainda, que as UGE das quais sabemos que não possuíam processo de autoavaliação (dois agrupamentos de escolas e duas escolas não agrupadas) participaram todas no primeiro ciclo do programa de AEE no ano letivo 2008/2009, o primeiro dos dois anos em que a presente investigação incidiu. Trata-se, portanto, e como já referimos anteriormente, de 10% das escolas em análise na presente investigação e de 22% das UGE estudadas e avaliadas, pela IGE na região Alentejo, em 2008/2009.

Ainda no que se refere aos processos de autoavaliação adotados pelas escolas, importa referir que o discurso utilizado pelos avaliadores externos recorre frequentemente a um conjunto específico de termos aquando da sua **caraterização**, os quais passamos a explicitar na Tabela 9.

Tabela 9

Caraterização dos processos de autoavaliação das UGE

Processo de autoavaliação...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ³
	2008/2009 (Total=3)	2009/2010 (Total=12)	2008/2009 (Total=6)	2009/2010 (Total=3)	
sistemático/ continuado/ regular	----	2	----	1	3 (13%)
consolidado/ consistente	1	----	----	1	2 (8%)
partilhado	----	----	1	----	1 (4%)
incipiente/ em fase embrionária/ em fase inicial	1	6	1	1	9 (38%)
frágil/ pouco ou nada consolidado/ pouco ou nada consistente	----	5	3	2	10 (42%)
pouco ou nada sistemático/ pouco ou nada continuado/ pouco ou nada regular	1	3	2	2	8 (33%)
pouco ou nada abrangente	----	3	----	1	4 (17%)
pouco ou nada estruturado	----	----	----	1	1 (4%)
pouco ou nada sustentado	----	----	----	1	1 (4%)
			Total		39

A análise da Tabela 9 permite-nos constatar que são poucos (ou mesmo raros) os indícios de que as escolas do Alentejo avaliadas pela AEE em 2008/2009 e 2009/2010 estivessem a

³ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de vinte e quatro UGE, atendendo aos seguintes factos: 1) existirem quatro escolas que, à data da AEE, não possuíam processos de autoavaliação institucional; 2) serem cinco as UGE das quais não inferimos se existia ou não um processo formal de autoavaliação à data da AEE; 3) não termos encontrado qualquer termo dos explicitados nas caraterizações efetuadas aos processos de seis UGE (UGE4, UGE6, UGE8, UGE17, UGE22 e UGE23), as quais se centraram, fundamentalmente, na descrição dos procedimentos utilizados, sem que fossem tecidos quaisquer juízos de valor sobre os processos em si.

implementar processos de autoavaliação capazes de contribuir, de forma eficaz, para a melhoria do funcionamento da organização e dos serviços educativos prestados. Verifica-se que apenas dois relatórios (8%) remetem para processos de autoavaliação de escola consolidados ou consistentes; em três (13%) deles surgem referências à sistematicidade, à continuidade e à regularidade dos mesmos; e somente um (3%) denuncia a existência de um mecanismo partilhado por toda a comunidade educativa. Todas as restantes referências (33 em 39; 85%) deixam transparecer que um grande número de processos não era sistemático nem estruturados, encontrando-se numa fase inicial de implementação (pelo menos nove em 24) ou, embora pudessem já contar com algum tempo de vigência, ainda apresentavam um desenvolvimento pouco adequado ao fim para o qual foram preconizados: a melhoria da qualidade na educação.

Importa acrescentar que apenas um relatório (o da UGE32) faz referência a um **processo partilhado** e dois (os das UGE1 e UGE42) dão destaque a **processos de autoavaliação consolidados e consistentes**, dos quais passamos a citar as asserções ilustrativas:

o processo de auto-avaliação já desenvolvido, partilhado por toda a comunidade (RAEE-UGE32);

o processo em curso se encontra praticamente consolidado. (...) O processo de auto-avaliação é consistente (RAEE-UGE1);

a Escola apostou num processo sistemático e consolidado de auto-avaliação. (...) Existem práticas sistemáticas de reflexão interna (RAEE-UGE42).

Efetivamente, uma destas UGE foi a única que obteve *muito bom* no domínio 5 do primeiro ciclo da AEE e às restantes foi atribuída a menção de *bom*, pese embora tenham sido nove as escolas em análise e classificadas com *bom*, pelos avaliadores externos, quanto à sua capacidade de autorregulação e melhoria. No que às outras sete UGE avaliadas com *bom* no domínio 5 diz respeito, é de mencionar que na maioria delas há indicações de que estavam instituídas (algumas) práticas de autoavaliação institucional e que, nalguns dos casos, o processo de autoavaliação contava já com alguns anos de desenvolvimento:

a avaliação interna, lançada no ano lectivo de 2005/06... (RAEE-UGE2);

estão instituídas algumas práticas de auto-avaliação (...) desde o início do Agrupamento [em 2007] (RAEE-UGE14);

o processo de auto-avaliação foi iniciado, no ano lectivo de 2007-2008, com a constituição da equipa de avaliação interna (RAEE-UGE15);

o processo de auto-avaliação encontra-se numa fase inicial. Existem, no entanto, algumas práticas sectoriais ao nível do Refeitório e da Biblioteca e CNO [Centro Novas Oportunidades], nestes dois serviços com tipologias próprias (análise swot e CAF) de acordo com os modelos de auto-avaliação previstos (RAEE-UGE41).

Verifica-se, em suma, e pela análise das representações, que os atores organizacionais das escolas consideram os processos de autoavaliação necessários – e daí a motivação para os realizarem –, enquanto os avaliadores externos percecionam as práticas avaliativas como pouco consistentes, pouco informadas e, conseqüentemente, com resultados insuficientes sobre a eficácia e a qualidade. A leitura cruzada destas representações legitima a conclusão de que as práticas avaliativas levadas a cabo pelas escolas em estudo inseriam potencialidades de aprendizagem organizacional.

1.1.2. A origem dos processos

Considerando agora as trinta UGE nas quais há evidências de que existia, à data da AEE, processo de autoavaliação instituído, foi-nos possível **datar o início do referido processo** em apenas 90% dos casos, o que corresponde a vinte e sete UGE (20 agrupamentos de escolas e 7 escolas não agrupadas), mais de metade dos contextos em análise.

Para além das UGE que, à data da AEE, não possuíam processo formal de autoavaliação⁴ e daquelas cujo discurso dos avaliadores externos não nos permitiu concluir se, à data da AEE, existia ou não processo⁵, não foram contempladas nas figuras apresentadas de seguida, as UGE4, UGE34 e UGE44, em virtude de não nos ter sido possível, através dos dados recolhidos, datar o início dos seus processos de autoavaliação. Para o apuramento dos dados, recorreremos quer às asserções alusivas às datas em que os processos foram iniciados, quer (na falta destas) àquelas que remetem para a data de constituição das equipas de trabalho responsáveis pelo desenvolvimento da autoavaliação institucional, tendo assumido que foi aí que os processos em vigor tiveram início, desde que o discurso dos avaliadores não evidenciasse o desmembramento da equipa ou, simplesmente, a sua inoperância. Obtivemos os resultados que apresentamos, de seguida, na Figura 2.

⁴ UGE10, UGE11, UGE36 e UGE40.

⁵ UGE3, UGE5, UGE7, UGE23 e UGE27.

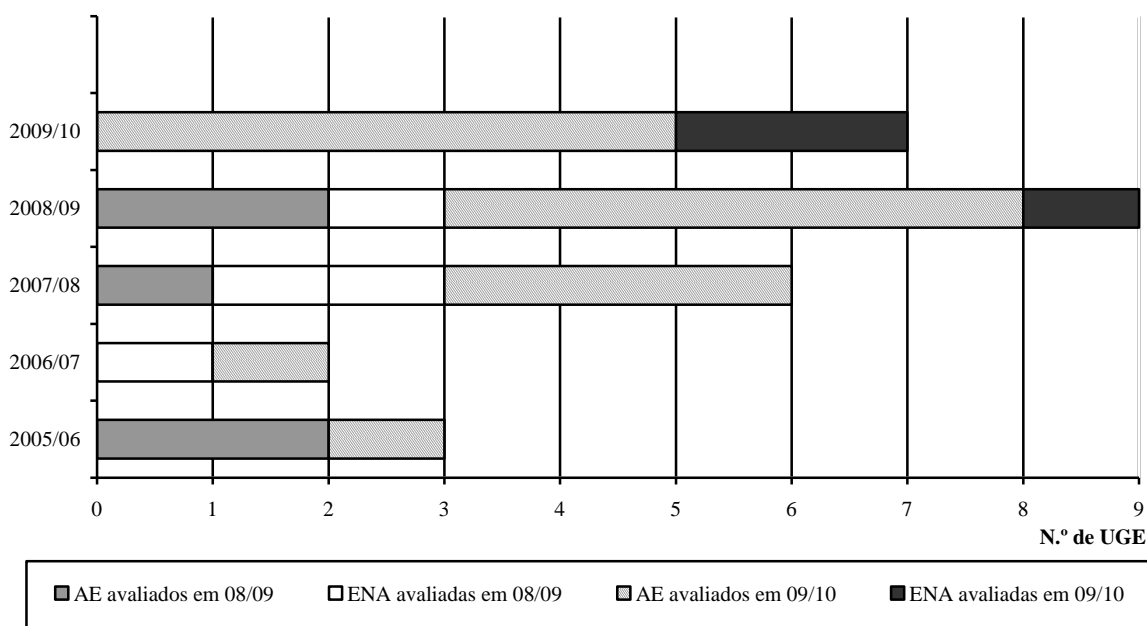


Figura 2. Ano letivo em que tiveram início os processos de autoavaliação das UGE⁶

A análise da figura permite-nos verificar que os anos letivos em que se denota um maior número de processos de autoavaliação iniciados são aqueles em que as UGE foram avaliadas externamente ou os imediatamente anteriores, evidenciando uma determinada *movimentação* das escolas no sentido de se prepararem para a avaliação que se aproximava.

É de salientar que para o apuramento do número de processos de autoavaliação iniciados em 2009/2010 não contribuiu nenhum dos relatórios das dezoito UGE avaliadas no ano anterior (2008/2009), pelo que não é de estranhar que estejam aí representados apenas dois dos grupos em análise ao invés dos quatro.

Da análise que realizámos aos relatórios, constatámos que, em certos casos (embora não muitos), as escolas, mesmo alguns anos antes da divulgação do programa da AEE, tentaram implementar procedimentos formais de autoavaliação institucional. Em determinadas situações, as tentativas não surtiram o efeito desejado, mas noutras o trabalho até se revelou, na altura, profícuo, embora, por razões diversas, não tenha sido continuado. No caso da UGE7, foi iniciado um processo antes da publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – *Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*, que institui a obrigatoriedade da autoavaliação das organizações escolares –, mas depois do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o *Regime de autonomia, administração e gestão dos*

⁶ Dados relativos a 27 das 30 UGE nas quais sabemos que existia processo instituído.

estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que faz referência à avaliação interna. Trata-se de um agrupamento de escolas que “embora possua uma equipa de avaliação interna, desde o ano lectivo de 2000/01, (...) não encetou um processo de auto-avaliação regular e sistemático” (RAEE-UGE7) até 2008/2009, ano de participação no primeiro ciclo da AEE.

Também na UGE9 houve uma tentativa de implementar um processo de autoavaliação em 2002/2003, ano de publicação da Lei n.º 31/2002. Esta esteve subjacente à participação do agrupamento de escolas no projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação⁷, desenvolvido pela IGE, tendo sido, segundo o registo discursivo dos avaliadores externos, uma experiência muito curta. A ação foi “interrompida, sem que os inquéritos à comunidade educativa tenham chegado a ser tratados” (RAEE-UGE9) e só mais tarde, no ano da participação no programa de AEE, e mais concretamente “no mês de Janeiro do corrente ano [de 2009], foi constituída, no seio do Conselho Pedagógico, uma equipa de auto-avaliação (...) no sentido de retomar a avaliação interna, iniciada há 5 anos” no projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação (RAEE-UGE9).

Já na UGE23 – um agrupamento de escolas avaliado em 2009/2010 –, foi implementado um processo de autoavaliação durante quase dois anos (de novembro de 2005 a julho de 2007), ao qual não foi dada continuidade, havendo só mais recentemente, no ano de participação na AEE, *movimentações* no sentido de retomar o processo:

em Novembro de 2005, foi constituída uma comissão de avaliação interna. (...) O anterior processo de avaliação interna, concluído em Julho de 2007, não foi consequente. (...) Para a auto-avaliação (...) foi constituída, no passado dia 18 de Novembro [de 2009], uma nova equipa de docentes, que reuniu uma única vez, para definir o seu objecto de abordagem (RAEE-UGE23).

Na UGE25 – também um dos agrupamentos de escolas avaliados em 2009/2010 –, embora o início do processo date do ano de 2009/2010, o discurso dos avaliadores externos não deixou de referenciar uma tentativa anterior:

induzido pela necessidade de aferir as suas práticas, o Agrupamento tentou instituir, sem muito sucesso, uma estratégia global de auto-avaliação. No presente ano lectivo [2009/2010], foi dado novo impulso a esse intento (...), estando em curso... (RAEE-UGE25)

Verifica-se, portanto, e como já tínhamos constatado anteriormente, que embora umas experiências tenham sido mais profícuas que outras, as escolas vinham a esforçar-se no

⁷ Projeto apresentado e caracterizado no subcapítulo 5.2. do capítulo I.

sentido de implementar mecanismos de autorregulação, principalmente após ter surgido o programa da AEE. Nos anos imediatamente a seguir à publicação da Lei n.º 31/2002, e apesar de ter sido declarada a obrigatoriedade da autoavaliação, não se denotou grande *movimentação* nas escolas em análise no sentido de se verem constituídos processos formais de autoavaliação institucional. Aliás, à exceção dos casos das UGE7 e UGE9 que acabamos de referenciar, constata-se que o intervalo de tempo que mediou a publicação da Lei n.º 31/2002 e a constituição dos processos de autoavaliação (obrigatórios) preconizados pela mesma foi de, pelo menos, três anos letivos, tendo este sido, na maioria dos casos, superior ou igual a cinco anos.

Na tentativa de compreendermos melhor a influência da aproximação da participação na AEE no incentivo ou ‘aceleramento’ da formalização dos processos de autoavaliação nas UGE em estudo, reunimos informação sobre o **número de anos que passaram entre o início do processo formal** (a data de início da tentativa mais recente, descurando as tentativas ou processos anteriores que foram entretanto interrompidos) e **a participação no primeiro ciclo da AEE**, a qual apresentamos na Figura 3.

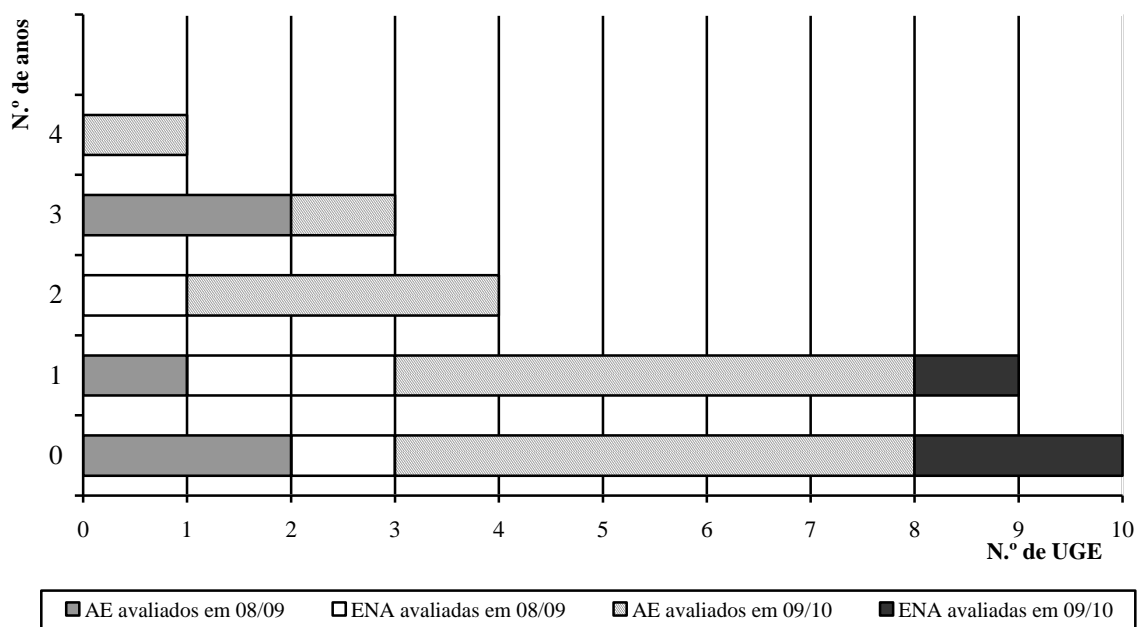


Figura 3. Número de anos que decorreram entre o ano letivo em que tiveram início os processos formais de autoavaliação e o ano letivo de participação na AEE⁸

⁸ Dados relativos a 27 das 30 UGE nas quais sabemos que existia processo instituído.

A análise da figura anterior permite-nos confirmar uma das constatações que havíamos efetuado aquando da leitura da Figura 2, a que uma grande parte das escolas em análise (dezanove) deu início ou retomou um processo formal de autoavaliação no ano letivo da participação na AEE (dez UGE) ou no imediatamente anterior (nove UGE).

De facto, nos relatórios, os registos dos avaliadores externos referem que uma das tarefas (e, em alguns casos, a única) levada a cabo pelas equipas de autoavaliação, entretanto constituídas, foi a **elaboração do documento de apresentação do agrupamento ou da escola para a AEE**. A este respeito, podemos citar:

o Agrupamento tem desenvolvido práticas de reflexão da sua actividade e dos seus resultados, no sentido de colmatar dificuldades. Contudo, (...) constituiu, no ano 2008/09 [ano da AEE], uma equipa de auto-avaliação. (...) O trabalho produzido pela Equipa de Auto-Avaliação sistematizou-se num documento globalizante, intitulado ‘Apresentação do Agrupamento/Avaliação Externa’ (RAEE-UGE3);

a direcção nomeou, no presente ano lectivo, uma equipa de auto-avaliação. (...) Esta equipa, em virtude da realização da Avaliação Externa da IGE, teve como principal tarefa a redacção, de parte significativa, do documento Apresentação do Agrupamento (RAEE-UGE29);

o Agrupamento vinha desencadeando algumas práticas avaliativas internas. Contudo, o processo de auto-avaliação só teve início, de forma estruturada, em Novembro de 2009. (...) Parte do grupo [de trabalho de auto-avaliação] dedicou-se à elaboração do texto de apresentação do Agrupamento, no âmbito da citada actividade, enquanto que, os restantes conceberam os inquéritos (RAEE-UGE31).

Interessando-nos, por um lado, averiguar o contributo da AEE na adoção de práticas formais de autoavaliação e, por outro lado, compreender que **fatores têm incentivado as escolas a empreendê-las**, analisámos os relatórios e os contraditórios, tendo encontrado apenas cinco referências que explicitam abertamente as motivações dos atores organizacionais para a autoavaliação. Duas delas remetem para o facto das **práticas de autoavaliação** terem sido **impulsionadas pela AEE**, muito provavelmente porque, no primeiro ciclo do programa, a capacidade de autorregulação e melhoria constituía um dos cinco domínios do seu quadro de referência e, portanto, à partida, se tinha conhecimento de que iria ser *olhado*:

a necessidade de iniciar um processo de auto-avaliação foi suscitada pela intervenção de Avaliação Externa (RAEE-UGE6);

a auto-avaliação teve início no final do ano lectivo anterior, em grande parte, por motivo da Avaliação Externa das Escolas, da IGE (RAEE-UGE24).

As outras três referências ancoram as motivações para a prática da autoavaliação institucional a **forças geradas no interior da própria organização escolar**. Num dos casos, ficou registado que “o Agrupamento, no ano 2000/01, (...), sentiu **necessidade de se avaliar**” (RAEE-UGE7); noutro é dito que “**induzido pela necessidade de aferir as suas práticas**, o Agrupamento tentou instituir (...) uma estratégia global de auto-avaliação” (RAEE-UGE25); e, no outro, é identificado um grupo de atores que tem impulsionado a prática, colocando em evidência a importância assumida pelas **lideranças**, uma vez que “a realização de actividades de auto-avaliação têm sido promovidas/ desencadeadas a partir da dedicação e do incentivo dado pelo Conselho Executivo com o apoio e colaboração de algumas estruturas intermédias” (CAEE-UGE40).

Por sua vez, no que concerne às **razões que contribuíram para que as UGE não adotassem práticas formais de autoavaliação** (UGE10, UGE11, UGE36 e UGE40), somente o relatório da UGE10 as explicitava:

neste momento não se encontra instituído um processo de auto-avaliação, em virtude do **desmembramento da anterior equipa**. (...) pese embora a interrupção do trabalho, os responsáveis defendem a necessidade de retomar a avaliação interna (RAEE-UGE10).

De facto, o exemplo desta UGE não é o único caso relatado nos documentos da AEE analisados (relatórios e contraditórios) que alude às mudanças que, recorrentemente, ocorrem nas equipas de autoavaliação das organizações escolares e que, muitas vezes, causam alguma instabilidade e interrupção no desenvolvimento do trabalho. No relatório da UGE15, os avaliadores externos relatam que “a continuidade da prática de auto-avaliação é assegurada, no presente ano lectivo [2009/10], por uma nova equipa, devido à mobilidade do corpo docente” (RAEE-UGE15), sendo vários os testemunhos (UGE14, UGE17, UGE18, UGE20, UGE22, UGE23, UGE24 e UGE25) que, embora não especifiquem os motivos, apontam para as reformulações verificadas ao nível da constituição das equipas de trabalho nas escolas, que se intensificam no início do ano letivo. Estas situações poderão, *quiçá*, ficar a dever-se às mudanças do corpo docente assim como às necessárias (e usuais) adaptações que a distribuição do serviço nas escolas obriga, fatores estes que têm vindo a contribuir, sem dúvida, para a instabilidade que se vive hoje nas escolas portuguesas, de que falámos no subcapítulo 2 do capítulo II.

Em síntese, denota-se que a origem dos processos formais de autoavaliação das escolas em análise seguiu uma lógica de reação-ação. O mesmo é dizer que estes foram determinados mais pelos imperativos do processo de avaliação externa do que por sinergias criadas nas próprias escolas no âmbito do seu desenvolvimento organizacional.

1.1.3. As dinâmicas assumidas

Conhecido o tipo de práticas de autoavaliação de escola assumidas pelas UGE em estudo antes da AEE, importa caracterizar a forma como os atores organizacionais as idealizaram/planearam e as operacionalizaram no quotidiano. Assim, passamos a apresentar e a discutir os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos nos relatórios e nos contraditórios da AEE no que concerne: aos princípios orientadores da ação (objetivos orientadores e modelo preconizado); aos responsáveis pela dinamização das práticas; ao conhecimento produzido; aos procedimentos utilizados em cada uma das etapas da avaliação institucional – isto é, recolha de dados relativamente aos componentes (humanos e materiais), aos processos e aos contextos; interpretação dos dados recolhidos e sua valoração; e reflexão sobre os resultados obtidos e consequente tomada de decisões rumo à melhoria (Vilar, 1992) –; e às mudanças/melhorias que, eventualmente, tinham já sido registadas.

1.1.3.1. Os princípios orientadores

O discurso dos avaliadores externos conduziu-nos à recolha de dados ao nível dos **objetivos orientadores das práticas autoavaliativas** adotadas pelas UGE em análise antes da AEE (Tabela 10). No entanto, os dados que apresentamos de seguida dizem respeito apenas a catorze (36%) das UGE em estudo, em virtude do registo descritivo dos avaliadores externos não ter focado este item nos restantes casos. Mesmo assim, e conscientes de que os resultados descritos podem não transparecer a visão da totalidade das UGE em análise, optámos por apresentá-los – tal como ocorre com uma grande parte dos resultados expostos ao longo do subcapítulo 1.1 deste capítulo – a fim de dar inteligibilidade às opções tomadas na inquirição que realizámos na primeira fase do estudo empírico.

A análise que efetuámos aos documentos produzidos pela AEE visou, desde o primeiro instante, a caracterização das práticas de autoavaliação das escolas antes da AEE, quer para as podermos ‘comparar’ com as práticas assumidas mais recentemente e apontar diferenças e

similitudes, quer, sobretudo, para conhecer um pouco mais da realidade que iria ser objeto de estudo e, deste modo, facilitar a preparação da inquirição posterior.

Tabela 10

Principais objetivos que orientavam as práticas de autoavaliação das UGE

Objetivos	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ⁹
	2008/2009 (Total=2)	2009/2010 (Total=10)	2008/2009 (Total=1)	2009/2010 (Total=1)	
Melhorar a qualidade dos serviços prestados.	1	4	---	1	6 (43%)
Conhecer melhor a organização, as suas práticas e o seu funcionamento.	1	4	---	---	5 (36%)
Preparar a AEE (conceber o documento de apresentação da UGE; responder ao seu quadro de referência)	2	3	---	---	5 (36%)
Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como oportunidades de aperfeiçoamento.	1	2	1	---	4 (29%)
Melhorar os resultados dos alunos.	---	1	---	---	1 (7%)

A leitura da tabela anterior permite-nos verificar que o objetivo orientador mais destacado nos relatórios está relacionado com a melhoria da qualidade dos serviços prestados, seguindo-se, com a mesma frequência (36%), os que apontam para o aprofundamento do conhecimento sobre a organização, as suas práticas e o seu funcionamento ou para a preparação da AEE. Encontrámos ainda referências em quatro relatórios à identificação de pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de aperfeiçoamento e apenas num à vontade de melhorar os resultados escolares dos seus alunos.

Relativamente ao **modelo de autoavaliação adotado** pelas escolas, nas asserções recolhidas encontrámos referência apenas à *Common Assessment Framework* (Estrutura comum de avaliação ou CAF) e a modelos que recorrem ao quadro de referência da AEE, conforme explicitamos, de seguida, na Tabela 11.

⁹ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas, face ao número de relatórios que apresentam dados relativos ao item em estudo, foi considerado um total de catorze UGE.

Tabela 11

Modelos de autoavaliação utilizados pelas UGE

Modelos	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ¹⁰
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=6)	(Total=15)	(Total=5)	(Total=4)	
CAF	----	4	2	2	8 (27%)
Quadro de referência da AEE	----	3	----	----	3 (10%)
Totais	0	7	2	2	11 (37%)

A análise da Tabela 11 permite-nos constatar que, à data da AEE, pelo menos onze UGE (37% das trinta que possuíam processo de autoavaliação) adotaram modelos específicos, pré-concebidos, para se autoavaliarem. As referências encontradas indicam que oito UGE (4 agrupamentos de escolas e 4 escolas não agrupadas) recorriam à CAF e três agrupamentos de escolas ao quadro de referência da AEE.

No que concerne ao modelo que as restantes dezanove (63%) UGE utilizavam antes da AEE, o discurso dos avaliadores externos torna perceptível o recurso a modelos próprios, abertos (Alaiz, 2007), criados para o efeito pelas organizações escolares.

Na verdade, as correntes de investigação dão conta de uma diversidade de modelos de autoavaliação, sendo vários os autores que defendem, como Alaiz (2007), que as escolas necessitam de modelos próprios, assentes na sua especificidade, e construídos, de forma consciente ou não, e de acordo com os conhecimentos dos responsáveis pelas práticas de avaliação, através de dinâmicas e procedimentos atentos às necessidades sentidas. As escolas são entendidas como “sistemas de ação concretos, com uma dinâmica organizacional e uma maleabilidade política que lhes permite trabalhar internamente as reformas decretadas, adaptando-as e assimilando-as à sua lógica própria” (Afonso, 2005, p.9) e, nesta conformidade, os atores locais necessitam de beneficiar de uma “elevada zona de liberdade”, que lhes permita “traçar caminhos únicos” e “construir referenciais próprios” (Alaiz, 2007, p.3).

Quanto aos modelos nomeados na Tabela 11 – CAF e quadro de referência da AEE –, abordámos nos capítulos I e II com mais pormenor o segundo, no contexto da reflexão produzida, pelo que efetuamos agora algumas considerações sobre o primeiro. Trata-se de uma versão ligeira de um modelo de gestão pela qualidade total, com clara inspiração no

¹⁰ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de trinta UGE, atendendo ao facto de existirem quatro escolas que, à data da AEE, não possuíam processos de autoavaliação institucional e serem cinco as UGE das quais não inferimos se existia ou não um processo formal de autoavaliação à data da AEE.

modelo de excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade – *European Foundation for Quality Management* ou EFQM – e no modelo da *Speyer*, da Universidade Alemã de Ciências Administrativas. Foi criado pelos Ministros dos estados-membros da União Europeia responsáveis pela administração pública para se proceder, com base em evidências, a um diagnóstico das atividades e dos resultados de uma organização pública (DGAEP, 2007). A sua versão piloto foi apresentada em maio de 2000, em Lisboa, na I Conferência Europeia da Qualidade para Administrações Públicas (Melo, 2009), tendo esta já sido revista por três vezes: CAF 2002, CAF 2006 e CAF 2013.

Em Portugal, e desde outubro de 2002, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das iniciativas de divulgação e de implementação da CAF na administração pública estão a cargo da Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), existindo uma página oficial¹¹ na qual é disponibilizada informação atualizada sobre o modelo. Trata-se de um modelo que tem tido uma grande disseminação em Portugal, o que, como esclarece Silvestre (2013), pode ser justificado, por um lado, pela forte aposta que tem havido na sua divulgação, principalmente através da internet, e, por outro lado, por se consubstanciar num modelo ‘pronto a servir’, já testado e implementado com sucesso noutros tempos e espaços. Poderá concorrer para tal o facto de ser uma ferramenta modelo que, embora estruturada (Alaiz, 2007), permite uma aplicação flexível desde que veja respeitados os seus elementos básicos: os 9 critérios (cinco relativos aos *meios* próprios da organização¹² e quatro centrados nos *resultados* alcançados¹³), os 28 subcritérios e o sistema de pontuação (DGAEP, 2007).

Atendendo ao contexto atual das escolas públicas portuguesas, é também bastante compreensível que se recorra ao quadro de referência da AEE, tornando-se perceptível uma intenção de conciliação das duas modalidades de avaliação no sentido de, por um lado, dar cumprimento à obrigatoriedade da autoavaliação e, por outro, obter boa classificação no programa de AEE.

1.1.3.2. Os dinamizadores

Talvez por estar referenciada como a primeira das prioridades quando se pretende iniciar um processo de autoavaliação (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009a), à data da AEE encontravam-

¹¹ Alojada no endereço <http://www.caf.dgaep.gov.pt/>.

¹² Intitulados Liderança; Planeamento e estratégia; Pessoas; Parcerias e recursos; e Processos.

¹³ Designados de Resultados orientados para os cidadãos/ clientes; Resultados relativos às pessoas; Impacto na sociedade; e Resultados do desempenho-chave.

se constituídas **equipas de autoavaliação** em 35 das 39 UGE (90%) envolvidas na primeira fase do estudo empírico da presente investigação.

Eram, de facto, quatro as UGE que não tinham uma equipa de trabalho específica para coordenar e desenvolver as práticas de autoavaliação, assim como eram quatro as escolas nas quais não estava constituído um processo formal de autoavaliação à data da AEE. No entanto, não se trata do mesmo grupo de escolas, embora três delas (UGE10, UGE36 e UGE40) pertençam, em simultâneo, aos dois grupos referenciados. Daqui ressalta que uma escola sem processo de autoavaliação pode ter equipa de autoavaliação (a qual, muito provavelmente, poderá encontrar-se ou no início de funções ou simplesmente a tentar encontrar um rumo para o desempenho deste tipo de tarefas, como é o caso da UGE11) –

no início do ano lectivo, foi criada uma equipa de auto-avaliação, da qual fazem parte elementos do pessoal docente e não docente, a Associação de Estudantes e a Associação de Pais e Encarregados de Educação. (...) Esta equipa ainda não reuniu nem desenvolveu qualquer tipo de trabalho (RAEE-UGE11) –

ou, pelo contrário, que uma instituição consegue implementar práticas de autoavaliação sem que exista um grupo de trabalho específico responsável por ele. Neste caso, existirão, com certeza, outras estruturas (*quicá*, toda a comunidade) empenhadas na consecução de algumas tarefas imprescindíveis:

o Agrupamento não tem constituída uma equipa de auto-avaliação, estando, contudo, instituídos procedimentos de recolha de dados (...) e de análise trimestral dos resultados escolares, em Conselho Pedagógico, nos departamentos curriculares e nos conselhos de turma (RAEE-UGE27).

É de destacar ainda que a UGE10 não possuía, à data da AEE, processo de autoavaliação, embora tivesse tido constituída equipa de autoavaliação até algum tempo antes da AEE. Aliás, “neste momento [isto é, à data da AEE] não se encontra[va] instituído um processo de auto-avaliação, em virtude do desmembramento da anterior equipa” (RAEE-UGE10). Também na UGE36 estava prevista, para breve, a constituição de uma equipa de autoavaliação na tentativa de se implementar um processo formal de autoavaliação:

não dispondo de equipa de auto-avaliação (...), encontra-se prevista a constituição de um grupo de docentes com o propósito de efectuar a avaliação da Escola, em particular nos domínios dos resultados e da articulação interna (RAEE-UGE36).

De facto, o discurso dos avaliadores externos evidencia que as escolas sempre que pretenderam formalizar as práticas de autoavaliação ou, simplesmente, que estas adquirissem

novos contornos, procederam à constituição ou à reformulação das equipas de trabalho responsáveis pela tarefa:

o Agrupamento, no ano 2000/01 (...) sentiu necessidade de se avaliar, constituindo, para o efeito, uma equipa (RAEE-UGE7);

no presente ano lectivo, foi dado novo impulso a esse intento [necessidade de aferir as suas práticas], com a constituição de uma outra equipa de auto-avaliação, que integra representantes de toda a comunidade educativa (RAEE-UGE25);

no ano lectivo 2006/2007, foi nomeado, pelo então Conselho Executivo, um grupo de trabalho (...) com a incumbência de iniciar um processo de auto-avaliação (RAEE-UGE33);

no ano lectivo 2007/2008, foi nomeada, pelo Conselho Executivo, uma equipa de trabalho (...) com a incumbência de iniciar a auto-avaliação (RAEE-UG35);

no mês de Janeiro do corrente ano [2009], foi constituída, no seio do Conselho Pedagógico, uma equipa de auto-avaliação (...) no sentido de retomar a avaliação interna (RAEE-UGE9);

no passado mês de Outubro [de 2009], foi constituída uma equipa (...) com o objectivo de reiniciar o processo de auto-avaliação, já que o anterior não foi além da recolha de elementos de suporte à elaboração do Projeto Educativo (RAEE-UGE26);

em Setembro de 2009, foi nomeada uma equipa (...) com os objectivos de identificar e de analisar os procedimentos de auto-avaliação na escola, até àquele momento, e propor, se necessário, um novo modelo, dando, assim, início a um novo ciclo avaliativo, adequado ao contexto organizativo (RAEE-UGE39);

para aprofundar e conferir maior consistência à auto-avaliação, [a escola] constituiu uma equipa (RAEE-UGE20);

o Conselho Executivo criou uma Equipa de Auto-Avaliação (EAI), em Outubro de 2008, para dar início a um projecto de melhoria, estruturado e abrangente (RAEE-UGE37).

Foi também perceptível que a constituição das equipas é uma tarefa que tem ficado a cargo do Diretor, Direção ou Conselho Executivo (como foi o caso das UGE21, UGE29, UGE32, UGE33, UGE35 e UGE37) ou do Conselho Pedagógico (como nas UGE5, UGE9 e UGE14) ou ainda dos Departamentos Curriculares (como na UGE6).

À exceção do relatório da UGE29, em todos os outros documentos da AEE analisados não surgem explicitados os critérios que determinaram a seleção dos elementos para estas equipas de trabalho. No entanto, em alguns casos, é perceptível que se visou a representatividade dos Departamentos Curriculares (UGE6, UGE19 e UGE31) ou da comunidade educativa (UGE9, UGE22 e UGE25). No caso da UGE29, é referido que os docentes da equipa de autoavaliação foram “seleccionados de entre os que desempenham cargos pedagógicos e exercem a docência há mais anos neste estabelecimento de educação e ensino” (RAEE-UGE29).

Embora nem todos os relatórios façam referência à **constituição das equipas/ comissões** responsáveis pela autoavaliação da escola, registámos nas Tabelas 12 e 13 os resultados obtidos, através dos dados que recolhemos no âmbito desta temática, em 26 dos 39 relatórios analisados. Recordamos que quatro das escolas que estudámos não tinham constituída equipa de autoavaliação à data da AEE. Quanto às restantes nove, embora contassem com essas equipas, não foram reveladas as composições das mesmas nos textos produzidos quer nos relatórios, quer nos contraditórios da AEE. É de salientar que em relação a duas das 26 UGE das quais conseguimos apurar informações sobre a composição das equipas de autoavaliação, os dados evidenciaram apenas que a equipa integrava professores, não sendo desvendadas as funções dos restantes elementos, razão pela qual a Tabela 12 reúne dados de 24 relatórios, enquanto na Tabela 13 estão dados relativos às 26 UGE inicialmente referenciadas.

Tabela 12

Constituição das equipas de autoavaliação das UGE¹⁴

Constituição da equipa de autoavaliação	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ¹⁵
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=11)	(Total=17)	(Total=7)	(Total=4)	
Professores	4	6	4	3	17 (71%)
Professores e pessoal não docente	---	1	---	---	1 (4%)
Professores, pessoal não docente e alunos	---	1*	---	---	1 (4%)
Professores, pessoal não docente, alunos e pais/encarregados de educação	1	---	---	---	1 (4%)
Professores, pessoal não docente, pais/encarregados de educação	---	1	---	---	1 (4%)
Professores, pessoal não docente, alunos, pais/encarregados de educação e elemento da autarquia	---	1	---	---	1 (4%)
Representantes de toda a comunidade	1	1	---	---	2 (8%)
Totais	6	11	4	3	24

* Para além dos elementos indicados, a uma das equipas (a da UGE31) também pertencia o presidente do Conselho Geral, cuja função desempenhada na comunidade educativa não é conhecida. Assim sendo, a equipa pode não estar bem enquadrada. No entanto, contabilizámo-la aqui por nos ter parecido a situação mais provável.

¹⁴ Dados relativos a 24 das 35 UGE que possuíam equipa(s) de autoavaliação.

¹⁵ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de vinte e quatro UGE, atendendo ao facto de existirem quatro escolas que, à data da AEE, não possuíam equipas de autoavaliação e serem onze as UGE das quais não conseguimos encontrar, nos documentos, referências relativas às funções desempenhadas pelos elementos que pertenciam às suas equipas de autoavaliação.

Tabela 13

*Representantes da comunidade educativa presentes nas equipas de autoavaliação*¹⁶

Representantes da comunidade educativa	N.º de equipas de autoavaliação em que estão presentes (Total=26)
Pessoal docente que pertence à Direção da escola	4
Pessoal docente que NAO pertence à Direção da escola	25
Pessoal não docente	7
Pais/ encarregados de educação	5
Alunos	5
Representantes da Autarquia	1

A leitura das duas tabelas anteriores permite-nos constatar que as práticas de autoavaliação das escolas eram asseguradas, na maioria dos casos, por professores. Efetivamente o pessoal docente estava presente em todas as 26 equipas de autoavaliação¹⁷, uma delas constituída apenas por elementos da direção e pelo menos dezassete em que este era o único grupo da comunidade educativa que se encontrava representado (Tabela 12).

É de destacar o facto de serem muito poucas as equipas que contam com representantes da autarquia, com pais/encarregados de educação, com alunos e com pessoal não docente, denotando-se que estes grupos têm uma presença muito pouco percebida num processo que se prevê partilhado por todos os intervenientes (*clientes* diretos ou não) na escola.

Importa referir que através das caracterizações efetuadas pelos avaliadores externos nos relatórios, é perceptível que algumas UGE optaram por começar com equipas muito pouco numerosas e mais tarde, numa fase posterior, reformularam-nas, envolvendo não só um maior número de pessoas, como também outros atores da comunidade para além de professores:

o ano lectivo de 2007-2008 ficou marcado pela constituição de uma equipa de auto-avaliação, composta, em exclusivo, por professores. (...) Em 2009-2010, foi nomeada outra equipa de auto-avaliação, integrando elementos do pessoal docente e não docente, alunos, encarregados de educação e da autarquia (RAEE-UGE22);

a direcção nomeou, no presente ano lectivo, uma equipa de auto-avaliação, constituída por docentes. (...) Nesta fase [a primeira, da redacção do documento Apresentação do Agrupamento], os responsáveis não consideraram importante a presença de outros elementos da comunidade, estando prevista a sua inclusão nas etapas seguintes (RAEE-UGE29).

Relativamente ao **número de elementos das diferentes equipas de autoavaliação**, apenas oito dos relatórios inserem dados, revelando composições que envolvem dois a sete atores

¹⁶ Dados relativos a 26 das 35 que possuíam equipa(s) de autoavaliação.

¹⁷ As 24 equipas caracterizadas na Tabela 12 e as duas que apenas são referenciadas na Tabela 13, pelas razões acima enunciadas.

(principalmente, e quase exclusivamente, docentes), dos quais, no máximo, dois pertenciam à direção:

a Escola constituiu uma equipa, composta por dois elementos da direcção (RAEE-UGE44);

no ano lectivo 2006/2007, foi nomeado, pelo então Conselho Executivo, um grupo de trabalho, constituído por três docentes, com a incumbência de iniciar um processo de auto-avaliação (RAEE-UGE33);

os quatro elementos da equipa, constituída em Dezembro de 2008, foram eleitos nos Departamentos (RAEE-UGE6);

no ano lectivo 2007/2008, foi nomeada, pelo Conselho Executivo, uma equipa de trabalho, formada por quatro docentes, com a incumbência de iniciar a auto-avaliação (RAEE-UGE35);

no presente ano lectivo, foi nomeada uma nova equipa, composta por três docentes e por um elemento da direcção (RAEE-UGE24);

no início do ano de 2007/08, o Conselho Executivo nomeou uma Comissão de Avaliação Interna (CAI), formada por seis docentes (RAEE-UGE32);

o Agrupamento, no ano 2000/01, (...), sentiu necessidade de se avaliar, constituindo, para o efeito, uma equipa, composta por seis docentes, dois dos quais membros do Conselho Executivo (RAEE-UGE7);

no decurso do ano lectivo 2008-2009, o órgão de gestão criou uma equipa de auto-avaliação, constituída por três docentes (...).No final desse ano lectivo, a equipa foi reformulada, passando a contar com sete elementos, dos quais só a coordenadora se manteve (RAEE-UGE18).

Encontrámos ainda referências que reportam a intervenção de **peritos externos** na autoavaliação de seis UGE:

no ano lectivo 2008-2009, a organização foi avaliada por uma equipa de auto-avaliação (...), constituída por docentes com a colaboração de um perito externo (RAEE-UGE17);

A direcção, equacionando a possibilidade das conclusões do relatório [da equipa de 2007-2008] da avaliação interna não serem sustentadas, por falta de representatividade das amostras, decidiu recorrer a ajuda externa, para conduzir um processo renovado de auto-avaliação (RAEE-UGE22);

sob a orientação de uma entidade privada, está a ser aplicado, de momento, o modelo de gestão CAF (RAEE-UGE23);

a condução deste processo [de autoavaliação] conta com uma empresa de consultoria (RAEE-UGE25);

o Agrupamento (...) contratou uma assessoria técnico-pedagógica, junto de uma entidade externa, para a implementação de um programa na área de gestão e melhoria (RAEE-UGE29);

a Escola, em Janeiro de 2008, constituiu a equipa de auto-avaliação, que, juntamente com uma equipa externa de consultoria, implementou o modelo CAF (RAEE-UGE42).

Com ou sem ajuda externa, verificámos que nas UGE em análise é muito frequente que as práticas de autoavaliação não se cinjam àquelas que são desenvolvidas pela equipa de autoavaliação e, de forma coordenada ou não, intervenham no processo os órgãos e as estruturas internas da organização escolar. Neste sentido, encontrámos, em dezoito relatórios e num contraditório, asserções que relatam a **intervenção dos órgãos e das estruturas de coordenação e supervisão na autoavaliação da escola** (Tabela 14).

Tabela 14

Órgãos/estruturas que desenvolviam práticas de autoavaliação nas UGE¹⁸

Órgãos e estruturas que desenvolvem práticas de autoavaliação da UGE	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ¹⁹
	2008/2009 (Total=5)	2009/2010 (Total=8)	2008/2009 (Total=3)	2009/2010 (Total=2)	
Órgãos (sem especificar)	3	4	2	1	10 (56%)
Conselho Pedagógico	3	2	---	1	6 (33%)
Direção/Conselho Executivo	1	---	1	1	3 (17%)
Assembleia de escola	---	---	1	---	1 (6%)
Estruturas de coordenação e supervisão (sem especificar)	4	7	2	2	15 (83%)
Departamentos Curriculares	1	1	1	---	3 (17%)
Conselhos de turma/ Conselhos de docentes	1	1	---	---	2 (11%)
Áreas/Grupos disciplinares	---	---	1	---	1 (6%)

A leitura da tabela anterior permite-nos verificar que os órgãos e as estruturas de coordenação e supervisão assumiam um papel bastante ativo na dinamização das práticas avaliativas das escolas. Há um grande número de asserções (relativas a dezassete das dezoito UGE visadas) que aponta para o trabalho realizado pelas estruturas de coordenação e supervisão das escolas, especificando, em alguns casos, as tarefas a cargo dos Departamentos Curriculares, dos Conselhos de turma/ Conselhos de docentes e das áreas/ grupos disciplinares. São também dezasseis (em dezoito) as UGE que mostraram aos avaliadores externos possuírem práticas autoavaliativas ao nível dos órgãos, nomeadamente no Conselho Pedagógico, na Direção/ Conselho Executivo ou na Assembleia de Escola.

Consideramos importante salientar que a única asserção centrada na intervenção da Assembleia de Escola nas práticas autoavaliativas da UGE refere este órgão como destinatário

¹⁸ Dados relativos a 18 das 39 UGE em estudo.

¹⁹ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de dezoito UGE.

da avaliação, um utilizador da informação, *quicá* por lhe estarem atribuídas, na altura, competências ao nível da apreciação dos resultados da autoavaliação (cf. artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, o *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*):

a informação recolhida foi tratada estatisticamente (valores absolutos) e elaborados relatórios, destinados ao Conselho Executivo e à Assembleia, nos quais se apontaram pontos fortes e fracos (RAEE-UGE33).

1.1.3.3. A recolha de dados

No que concerne à recolha dos dados, os relatórios da AEE revelam que **os métodos utilizados**, por ordem decrescente de frequências, eram os inquéritos por questionário, a análise documental (fundamentalmente, de atas e de relatórios), os inquéritos por entrevista e a observação direta (de aulas e de reuniões), conforme se pode constatar nas Tabelas 15 e 16.

Importa mencionar que a Tabela 15 reúne dados relativos a trinta UGE das 39 em análise, em virtude de não termos encontrado qualquer referência que nos indicasse como é que a organização escolar procedia na recolha de dados para a autoavaliação em nove dos relatórios (os das UGE7, UGE10, UGE11, UGE16, UGE26, UGE29, UGE36, UGE40 e UGE41). Pela mesma razão, e de acordo com as situações que são expostas nas respetivas notas de rodapé, também na Tabela 16 não foram contempladas todas as UGE em análise. É de referir ainda que há mais uma UGE que embora tivesse sido por nós considerada na análise global dos dados respeitantes à recolha de dados, acaba por não estar contabilizada nas Tabelas 15 e 16 por não possuir documentos de recolha de dados à data da AEE:

a reflexão promovida permitiu conhecer as fragilidades e os constrangimentos internos, se bem não exista, ainda, documentos de recolha de dados, para ajuizar da qualidade de áreas específicas do estabelecimento de educação e de ensino e do grau de satisfação dos seus utentes, em relação aos serviços prestados (RAEE-UGE44).

Tabela 15

Métodos utilizados na recolha de dados pelas UGE

Métodos de recolha de dados utilizados	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ²⁰
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=8)	(Total=14)	(Total=5)	(Total=3)	
Inquérito por questionário	6	12	4	2	24 (80%)
Análise documental	3	5	2	1	11 (37%)
Inquérito por entrevista	1	3	2	---	6 (20%)
Observação direta	---	1	2	---	3 (10%)

Tabela 16

Métodos/instrumentos utilizados e participantes na recolha de dados nas UGE

Métodos de recolha de dados utilizados e respetivos participantes (quando aplicável)	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	Inquérito por questionário ²¹				
ao pessoal docente	4	11	3	2	20
ao pessoal não docente	4	11	3	2	20
aos alunos	4	11	3	2	20
aos pais/ encarregados de educação	5	11	3	2	21
à autarquia	---	1	---	---	1
Análise documental ²²					
Relatórios	2	1	1	---	4
Atas de reuniões	1	1	---	1	3
aos docentes	1	---	1	---	2
Inquérito por entrevista ²³					
ao pessoal não docente	1	---	1	---	2
aos alunos	1	---	1	---	2
aos pais/encarregados de educação	1	---	1	---	2
Observação direta					
de aulas	---	1	2	---	3
de reuniões	---	---	1	---	1

De qualquer modo, da leitura das referidas tabelas ressalta que o método utilizado com maior frequência na recolha de dados pelas escolas foi o inquérito por questionário, muitas vezes aplicado a docentes, funcionários, alunos e pais/encarregados de educação, mas

²⁰ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de trinta UGE, uma vez que nove dos relatórios (os das UGE7, UGE10, UGE11, UGE16, UGE26, UGE29, UGE36, UGE40 e UGE41) não dão indicações de como é realizada a recolha de dados na autoavaliação.

²¹ Os relatórios de três das UGE em análise (UGE4, UGE22 e UGE35), embora refiram que foram aplicados questionários, não especificam os participantes nessa inquirição.

²² Os relatórios de quatro das UGE em análise (UGE14, UGE17, UGE29 e UGE32), embora refiram que se recorreu à análise documental, não identificam os documentos analisados.

²³ Os relatórios de três das UGE em análise (UGE17, UGE23 e UGE35), embora refiram que foram aplicadas entrevistas, não especificam os participantes nessa inquirição.

raramente aplicado a outros elementos da comunidade; seguiu-se a análise documental a atas e a relatórios; e, por último, como métodos menos utilizados, surgiram os inquéritos por entrevistas à comunidade educativa e a observação direta, de aulas e de reuniões. É importante esclarecer que sempre que o discurso dos avaliadores externos apontou para a inquirição da *comunidade educativa* ou dos *utentes* dos serviços ou ainda dos *intervenientes* no processo educativo, considerámos que estiveram envolvidos na recolha de dados professores, funcionários não docentes, alunos e pais/encarregados de educação. Em concreto, estamos a focar as situações encontradas nos relatórios das UGE2, UGE14, UGE15, UGE19, UGE20, UGE25 e UGE43.

Na Tabela 16 não foi incluída a análise documental que as UGE em análise efetuaram às pautas de avaliação das aprendizagens dos alunos por este ser um método que não foi explicitamente referenciado pelos avaliadores externos nas abordagens que realizaram aos procedimentos utilizados pelas escolas na recolha de dados da autoavaliação. Todavia, atendendo ao elevado número de UGE que avaliam o *sucesso escolar/resultados escolares* (conforme podemos constatar no subcapítulo seguinte), depreendemos que este terá sido um dos métodos mais utilizados, uma importante fonte de dados, quer no que se refere ao número de organizações escolares que se socorreram do mesmo, quer pela frequência com que foi usado, por uma mesma escola, ao longo de um ano letivo.

1.1.3.4. O conhecimento produzido

Os relatórios de escola evidenciam uma diversidade enorme de **áreas avaliadas** pelas UGE em estudo. Dada essa diversidade, e considerando que a referenciação exaustiva da totalidade das áreas identificadas não traria valor acrescentado para este estudo, numa primeira análise, optámos por efetuar um levantamento daquelas que foram mencionadas em, pelo menos, três relatórios (Tabela 17).

Tabela 17

Áreas avaliadas pelas UGE

Áreas avaliadas	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ²⁴
	2008/2009 (Total=11)	2009/2010 (Total=13)	2008/2009 (Total=6)	2009/2010 (Total=4)	
Resultados escolares/Sucesso escolar	11	12	6	4	33 (97%)
Atividades e projetos/ Execução do PAA	9	7	3	2	21 (62%)
Desempenho da biblioteca escolar	1	1	----	1	3 (9%)
Desempenho de outros serviços, órgãos e estruturas	7	9	3	----	19 (56%)
Organização e gestão escolar	1	6	2	----	9 (26%)
Prestação do serviço educativo	1	5	1	----	7 (21%)
Comportamento dos alunos	3	2	1	----	6 (18%)
Grau de satisfação da comunidade escolar	1	4	1	----	6 (18%)
Relação escola-comunidade	2	3	1	----	6 (18%)
Grau de concretização do PE	----	2	2	----	4 (12%)
Clima e ambiente educativos	----	1	2	----	3 (9%)

Da leitura da Tabela 17 constata-se, então, que as práticas de autoavaliação das escolas estavam, à data da AEE, fundamentalmente direcionadas para a análise do sucesso escolar/ resultados escolares (mencionados explicitamente em 33 relatórios), do nível de execução das atividades e projetos implementados (em 21 relatórios) e do funcionamento da organização, principalmente no que se refere quer ao desempenho dos vários órgãos e estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, quer ao funcionamento dos serviços oferecidos (em 22 relatórios).

Surgem ainda referências à avaliação da organização e gestão escolar (em 9 relatórios), da prestação do serviço educativo (em 7 relatórios), do comportamento dos alunos (em 6 relatórios), do grau de satisfação da comunidade (também em 6 relatórios) e da relação escola-comunidade (nomeadamente no que se refere à participação/ envolvimento da comunidade – em 5 relatórios – e à ligação à comunidade – em um único relatório). São raras as referências à avaliação do grau de concretização do Projeto Educativo (em 4 relatórios) e ao clima e ambiente educativos (em 3 relatórios).

²⁴ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de trinta e quatro UGE, atendendo aos seguintes factos: 1) não termos conseguido identificar qualquer área avaliada em três agrupamentos de escolas (UGE17, UGE23 e UGE31), embora na UGE17 estivesse previsto que o processo de autoavaliação – encetado por uma equipa, na altura, recém-constituída – deveria incidir nas seguintes áreas “sucesso escolar, organização e gestão, ensino e aprendizagem e problemas e aspectos positivos” (RAEE- UGE17); e 2) relativamente a duas UGE (UGE22 e UGE33), nos relatórios apenas constar que estas seguem o modelo CAF, sem serem especificadas as áreas que efetivamente já tinham sido contempladas.

Num segundo momento, tentámos compreender de que forma as escolas estavam, à data da AEE, a dar resposta aos *termos de análise* estabelecidos no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 (cf. subcapítulo 5.1 do capítulo I), tendo constatado que:

- eram apenas quatro (isto é, 12%) as UGE que referiram ter-se dedicado à aferição do grau de concretização do Projeto Educativo;
- no âmbito da preparação e concretização da educação, do ensino e das aprendizagens, podemos enquadrar quer a ‘prestação do serviço educativo’ listada na tabela anterior (na qual está incluída a monitorização das práticas letivas, focada por duas UGE), quer a ‘articulação’ e a ‘relação pedagógica’ referenciadas pela UGE8 e os ‘apoios educativos’ avaliados pelas UGE10 e UGE24, concluindo que só nove UGE (26%) contemplaram este *termo de análise* nas suas práticas de autoavaliação;
- relativamente à aferição do nível de execução das atividades, a leitura da tabela anterior permite-nos concluir que eram 21 (62%) as UGE que o faziam. No entanto, persiste a dúvida se em todos os casos foram focadas (ou distinguidas) as “atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos” tal como é destacado na alínea *b*) do artigo 6.º da Lei n.º 31/2002;
- o desempenho dos órgãos de administração e gestão, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, embora dificilmente abordado com a abrangência prevista pelo normativo, esteve contemplado em 22 (65%) UGE;
- a totalidade das UGE avaliaram o sucesso escolar dos seus alunos. Apesar da tabela anterior indicar que apenas cinco relatórios fazem referência à avaliação do sucesso escolar, em virtude do normativo se referir ao “sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos”, impõe-se que aqui se contemplem as restantes 29 UGE cujos relatórios registaram a avaliação dos resultados escolares, sem nunca mencionar o sucesso escolar. Aliás, atendendo aos registos efetuados pelos avaliadores

externos, afigura-se-nos que muitas vezes as expressões foram utilizadas como sinónimas:

existem práticas sistemáticas de reflexão interna, decorrentes do tratamento dos resultados escolares (taxas de conclusão de curso, de empregabilidade, de ingresso no ensino superior e de abandono) (RAEE-UGE42);

- não era usual a avaliação da prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa. De facto, das áreas avaliadas mencionadas nos relatórios da AEE, aquelas que mais se aproximam desta (e talvez a possam contemplar) são ‘clima e ambientes educativos’, avaliada por três UGE; ‘cultura de escola’, avaliada num agrupamento de escolas; ou ‘a articulação’, alvo de análise noutra agrupamento de escolas.

Efetivamente, verifica-se que do conjunto de *termos de análise* referenciados para a autoavaliação das organizações escolares, só alguns foram contemplados pelas UGE – resultados escolares, nível de execução das atividades e desempenho dos órgãos e das estruturas – e, mesmo estes, foram abordados de forma bastante diferente da preconizada no normativo. Pelo exposto, e dada a natureza das áreas avaliadas, afigura-se-nos que as escolas mais do que orientar as suas práticas autoavaliativas pelos princípios consignados na Lei n.º 31/2002, têm procurado dar cumprimento a algumas das suas obrigações (muitas vezes prescritas em normativos e solicitadas, com frequência, pelas instâncias do poder), melhorar os serviços prestados e, sobretudo, os seus resultados com repercussões nas representações criadas quer na comunidade, quer junto dos agentes do poder local, regional e nacional.

Nesta conformidade, e embora as UGE invistam no autoconhecimento de determinadas áreas, tal não pressupõe que todas cheguem a conhecimentos válidos e úteis para a organização, capazes de alicerçar uma tomada consciente de decisões. Assim sendo, e atendendo ao facto de, nos relatórios da AEE, os avaliadores externos, por vezes, referirem-se ainda ao conhecimento que as escolas possuíam, à data da AEE, sobre os seus **pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades**, interessou-nos efetuar um levantamento a este nível, sobre o conhecimento produzido pelas organizações (Tabela 18).

Tabela 18

Conhecimento produzido pela autoavaliação nas UGE

A UGE...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ²⁵
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=10)	(Total=17)	(Total=7)	(Total=4)	
conhece os seus pontos fortes e fracos	5	10	1	3	19 (50%)
conhece os pontos fortes e fracos de áreas específicas	---	2	1	---	3 (8%)
conhece os seus pontos fracos/problemas (e nada é referido sobre os pontos fortes)	1	---	1	---	2 (5%)
conhece alguns pontos fortes e fracos	2	2	1	---	5 (13%)
conhece alguns pontos fracos (e nada é referido sobre os pontos fortes)	---	1	2	---	3 (8%)
não conhece, com rigor, os pontos fracos (e nada é referido sobre os pontos fortes)	---	---	1	1	2 (5%)
não conhece, com precisão, os seus pontos fortes e fracos	1	1	2	---	4 (11%)
conhece os constrangimentos e as oportunidades	---	3	---	1	4 (11%)
conhece os constrangimentos e oportunidades de áreas específicas	---	1	---	---	1 (3%)
conhece alguns constrangimentos e oportunidades	1	---	---	---	1 (3%)
conhece alguns constrangimentos (e nada é referido sobre oportunidades)	1	1	---	1	3 (8%)

A leitura da Tabela 18 permite-nos constatar que antes da AEE, a autoavaliação potenciou a identificação dos pontos fortes e fracos em apenas 19 (50%) UGE, havendo, no entanto, quatro que dispunham ainda de informações relevantes relativamente a oportunidades e constrangimentos. Pelo contrário, seis UGE não tinham conseguido identificar ainda os pontos fracos da organização, assim como quatro destas seis também não tinham conhecimento dos seus pontos fortes. Eram, no entanto, 13 as organizações escolares que possuíam um conhecimento parcial dos seus pontos fracos ou pontos fortes.

No que concerne aos constrangimentos e às oportunidades, apenas oito relatórios incluem referências, indicando estas que apenas quatro UGE tinham um conhecimento pleno destes itens. Todavia, importa notar que, tal como observaram os avaliadores externos,

a falta de um processo de auto-avaliação, consistente e sistemático, impede-a [a UGE] de conhecer, em concreto e de forma mais rigorosa, as suas debilidades (RAEE-UGE34).

e conforme constatámos anteriormente, no subcapítulo 1.1.1, eram somente duas as UGE (UGE1 e UGE42) que possuíam, à data da AEE, processos de autoavaliação consolidados ou

²⁵ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de trinta e oito UGE, atendendo ao facto de não termos encontrado qualquer referência ao conhecimento produzido pelas práticas de autoavaliação da escola num dos relatórios (o da UGE11).

consistentes e três (UGE15, UGE28 e UGE42) as que adotavam práticas sistemáticas, continuadas ou regulares.

Revela-se ainda oportuno relembrar que, tal como observámos também no subcapítulo 1.1.1, nove UGE possuíam um processo de autoavaliação em fase inicial. De facto, viemos a constatar no subcapítulo 1.1.2 que dez escolas deram início ao processo formal de autoavaliação no ano de participação na AEE e nove fizeram-no no ano imediatamente anterior, pelo que é compreensível que, em alguns casos, a autoavaliação não tivesse permitido a obtenção de resultados ou de um diagnóstico abrangente da UGE. Neste contexto, o conhecimento obtido e o retrato produzido foram, muitas vezes, parciais, os quais, não estando devidamente contextualizados, permitiram, muito provavelmente, que se chegasse apenas a conclusões pouco rigorosas. Nestes casos, não há, de modo algum, uma visão global da organização e afigura-se-nos difícil que, assim sendo, decorra da autoavaliação uma ação de melhoria concertada.

Por sua vez, é de salientar ainda que, segundo os avaliadores externos, o conhecimento dos pontos fortes e fracos da organização não é indicativo que esta possua uma visão holística do seu funcionamento, pois como, aliás, é relatado sobre as UGE5 e UGE41:

estão assinalados os pontos fortes e os pontos fracos e, em função destes, é orientada a acção futura (...) [mas] a inexistência de uma auto-avaliação sistemática e consolidada impede (...) a organização escolar de se conhecer como um todo e de determinar os factores que condicionam o seu exercício (RAEE-UGE5);

a informação recolhida permitiu identificar pontos fortes e fracos e, em consequência, delinear algumas acções de melhoria, não dando, todavia, uma visão global e integrada da organização escolar (RAEE-UGE41).

De entre o grupo de UGE estudadas, embora em número reduzido, foram identificadas organizações escolares que possuíam, na altura, um conhecimento efetivo da sua realidade proveniente do processo de autoavaliação implementado:

o processo de auto-avaliação (...) permite um conhecimento real das linhas de força e das fragilidades do Agrupamento, nas diferentes áreas (RAEE-UGE1);

o Relatório (...) apresenta, todavia, uma visão global do Agrupamento, com vários enfoques (...). O documento concebido faculta um conhecimento da realidade escolar, possibilitando ao Agrupamento inteirar-se dos seus pontos fortes e fracos (RAEE-UGE8);

a auto-avaliação veio possibilitar a todos uma informação pormenorizada sobre os desempenhos internos (...), [verificando-se que] cada um [dos critérios incluídos no modelo CAF] refere os pontos fortes e os aspectos a melhorar (RAEE-UGE16).

Ressalta daqui que será necessária uma análise abrangente e sistemática da realidade escolar – promovida através da implementação de um processo de autoavaliação devidamente estruturado, abrangente e consolidado – para que se possua um conhecimento efetivo da mesma. No entanto, esta não é, necessariamente, a única forma das escolas se autoconhecerem:

o Agrupamento conhece, de modo empírico, os seus pontos fortes e fracos, as suas oportunidades e constrangimentos (RAEE-UGE9);

a aplicação do CAF ainda não permitiu identificar as áreas prioritárias de intervenção, numa perspectiva que garanta a eficiência do processo de melhoria e a eficácia dos resultados. (...) [No entanto,] a Escola tem conhecimento informal dos seus pontos fortes e fracos e das oportunidades de melhoria, tal como dos constrangimentos externos (RAEE-UGE37).

Efetivamente, se, por um lado, as UGE, através de uma autoavaliação institucional formal, obtêm conhecimento sobre a sua complexidade organizacional e pedagógica, por outro lado, também conseguem ler e conhecer a realidade organizacional utilizando o “conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida” (Santos, 2008, p.88). Na perspectiva deste autor, esta última é a forma de conhecimento mais importante de todas, que proporciona “um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico” (Santos, 2008, p.89).

1.1.3.5. A divulgação dos resultados

A análise dos relatórios e contraditórios da AEE das UGE em estudo permitiu-nos constatar que, tal como apontámos no subcapítulo 1 do capítulo II, relativamente à autoavaliação das escolas públicas portuguesa, o “mais crítico tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, [e] implicar actores pertinentes” (Azevedo, 2007a, p.66). De facto, só encontramos evidências da forma como as UGE procediam, à data da AEE, no âmbito da divulgação dos resultados da autoavaliação em pouco mais de metade (59%) dos relatórios. Aliás, se a este grupo de escolas retirarmos ainda a UGE31 – porque em virtude do “tratamento dos dados não estar concluído (...), não foi feita a divulgação dos resultados” (RAEE-UGE31) – e as UGE6 e UGE24 – uma vez que os avaliadores externos apenas fizeram referência ao que estava previsto a este nível: “a equipa

prevê a redacção de um relatório, a divulgar por toda a comunidade” (RAEE-UGE6); “está prevista a reflexão e a discussão alargada dos resultados, bem como a apresentação do relatório final a toda a comunidade” (RAEE-UGE24) – apenas reunimos dados de 20 (51%) das UGE em análise.

Apresentamos, de seguida, os dados que nos foi possível recolher (Tabela 19) e procedemos à sua discussão.

Tabela 19

Procedimentos utilizados, pelas UGE, na divulgação dos resultados da autoavaliação

Procedimentos	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ²⁶
	2008/2009 (Total=5)	2009/2010 (Total=9)	2008/2009 (Total=4)	2009/2010 (Total=2)	
Redacção de relatório(s) ou outros documentos de informação	5	8	3	2	18 (90%)
Afixação dos resultados/ relatório(s) na escola	---	---	1	---	1 (5%)
Publicação dos resultados/ relatório(s) na plataforma <i>moodle</i> da UGE	---	---	1	---	1 (5%)
Reuniões/ sessões/ momentos de reflexão e debate sobre os resultados da autoavaliação	2	2	2	---	6 (30%)

A leitura da Tabela 19 permite-nos verificar que um número considerável de escolas (18 em 39) optou por compilar o conhecimento produzido através das práticas autoavaliativas num ou mais relatórios/ documentos, muitas vezes designados de **relatórios de autoavaliação**²⁷. Das 39 UGE em análise no presente estudo, há evidências de que, à data da AEE, 18 já tinham elaborado este tipo de documentos – nos quais foram sistematizados, entre outros, os procedimentos adotados, as análises efetuadas e, principalmente, os resultados das avaliações realizadas – e outras duas (as UGE6 e UGE24), embora ainda não os tivessem redigido, tinham-nos previstos no plano de trabalho que estavam a implementar ao nível da autoavaliação institucional, conforme explicitámos anteriormente.

Segundo os (poucos) dados recolhidos a este respeito, constatámos que a redacção dos referidos relatórios/ documentos tem ficado a cargo das equipas de autoavaliação (UGE23 e UGE35), de alguns órgãos de direcção, administração e gestão das escolas (UGE5) e das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (UGE5 e UGE14).

²⁶ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de vinte UGE, em virtude do número de relatórios nos quais encontramos evidências sobre os procedimentos utilizados pela UGE na divulgação dos resultados da autoavaliação.

²⁷ Instrumento de autonomia previsto no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

A promoção de **momentos de apresentação, análise, reflexão e debate**, mais ou menos formais, em torno dos resultados da autoavaliação constituiu-se outros dos procedimentos utilizados por algumas escolas. São, efetivamente, apenas seis os relatórios que dão conta da existência desses momentos, os quais muitas vezes assumiram a forma de reuniões ou sessões de trabalho. Os dados recolhidos revelam que estas sessões foram promovidas e dinamizadas pela equipa de autoavaliação (UGE1); e que raramente – ou mesmo nunca – foram alargadas a toda a comunidade educativa, restringindo, na maioria dos casos, a reflexão e o debate aos órgãos e às estruturas da UGE. Encontrámos seis referências quanto à participação dos órgãos da organização escolar na reflexão e no debate em torno dos resultados da autoavaliação: a Assembleia de Escola é mencionada três vezes (UGE23, UGE33 e UGE35); o Conselho Executivo é apontado uma única vez (UGE33); e o Conselho Pedagógico duas vezes (UGE23 e UGE35). Já as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica aparecem referenciadas cinco vezes (UGE18, UGE25, UGE28, UGE35 e UGE40). Surgiu ainda uma referência à divulgação dos resultados que ocorreu a nível da associação de pais e encarregados de educação (UGE18).

Por último, da leitura da Tabela 19 constata-se que pelo menos uma das UGE em análise (UGE35) apostou na divulgação dos resultados da autoavaliação através da **internet** e na sua **afixação**, em formato de papel, em locais estratégicos da instituição:

os relatórios intermédios elaborados pela equipa de auto-avaliação foram analisados e aprovados em Assembleia, no Conselho Pedagógico e estruturas intermédias, tendo estado disponíveis, para consulta e parecer, na plataforma *moodle*, através dos *fora* criados para o efeito, e afixados em expositores (CAEE-UGE35).

Quanto ao **envolvimento de toda a comunidade educativa nesta fase do processo**, encontrámos apenas referências de que em quatro das UGE (UGE3, UGE16, UGE23 e UGE32) o relatório final ou os resultados da autoavaliação foram divulgados na comunidade, tendo num dos casos o processo envolvido “toda a comunidade educativa na recolha de informação, na reflexão sobre a mesma e na definição de procedimentos para os anos seguintes” (RAEE-UGE16). Por sua vez, nas UGE33, UGE35 e UGE40, foi assumido que o debate não foi alargado a toda a comunidade:

o debate das conclusões não foi alargado a toda a comunidade educativa (RAEE-UGE33);

o desenrolar do processo não contou com a auscultação e o acompanhamento de toda a comunidade educativa (RAEE-UGE35);

a informação nem sempre chega aos destinatários e a auscultação dos diversos intervenientes na acção educativa não é um instrumento de suporte à tomada de decisão (RAEE-UGE40).

Denota-se, contudo, de forma vincada, que eram os docentes os atores que estavam, à data da AEE, mais envolvidos em todas as tarefas inerentes aos processos de avaliação institucional, incluindo na fase de análise e reflexão em torno dos resultados:

o Relatório Final de Avaliação Interna, já divulgado ao corpo docente e a aguardar a apreciação do Conselho Pedagógico (RAEE-UGE8);

constata-se que todo o processo se tem centrado nos docentes, em termos da concepção, análise de dados recolhidos e da definição de planos de acção de melhoria (RAEE-UGE28).

Tal como constatou recentemente Gonçalves (2013, p.288), numa investigação realizada em duas escolas secundárias, verifica-se que “a reflexão feita [estava, sobretudo] (...) ancorada em lideranças intermédias (coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma, coordenadores de disciplina) e de topo, os diretores, que pese embora a boa vontade gerem sobretudo equilíbrios e rotinas sedimentadas pelo tempo”.

Nas UGE em análise tem assumido particular importância e centralidade na divulgação dos resultados a produção do relatório de autoavaliação. No entanto, será pertinente problematizar a mais-valia da redação de um documento formal – o qual, ao sistematizar toda a informação *produzida* pelo processo de avaliação, exige esforço de análise reflexiva e crítica pelo menos aos seus autores – se o mesmo for publicitado e refletido por todos os atores envolvidos no ato educativo. O mesmo é dizer que se a produção de um documento formal não estiver inscrita nos planos de ação estratégica da escola – e, como tal, se este não se constituir um instrumento de suporte à tomada de decisão –, torna-se inócuo em termos organizacionais e educativos.

1.1.3.6. As ações de melhoria

Na tentativa de perceber a forma como as UGE em análise procediam, à data da AEE, à tomada de decisão e à ação decorrente do julgamento potenciado pelo conhecimento produzido pelas práticas de autoavaliação institucionais – pois “tão ou mais importante que a realização da autoavaliação é o que se faz de seguida com os resultados dessa autoavaliação” (Gonçalves, 2013, p.296) –, analisámos os relatórios e os contraditórios da AEE e obtivemos os dados que passamos a explicitar.

Antes de iniciar esta apresentação e discussão, importa referir que nada encontrámos sobre o assunto em investigação em sete relatórios e relativamente a uma outra UGE apenas foi mencionado o trabalho planeado (mas não operacionalizado) a este nível:

[o Agrupamento] aguarda a análise dos resultados do CAF para revalidar o diagnóstico anteriormente feito, elaborar planos de acção de melhoria para minorar as fragilidades e decidir as estratégias de consolidação dos pontos fortes a adoptar. (RAEE-UGE22)

Na tentativa de perceber como é que as restantes 31 UGE transferiram o conhecimento produzido pela autoavaliação para o plano da acção no sentido da melhoria da qualidade dos serviços prestados, apresentamos os dados que reunimos sobre as acções das escolas a três níveis: (i) emissão de recomendações/ sugestões de melhoria pela autoavaliação; (ii) definição ou não de acções e de planos de melhoria; e (iii) implementação ou não de acções e de planos de melhoria (Tabela 20).

Tabela 20

Emissão de recomendações/sugestões de melhoria e definição/implementação de planos e acções de melhoria nas UGE

Na UGE...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%) ²⁸
	2008/2009 (Total=8)	2009/2010 (Total=15)	2008/2009 (Total=6)	2009/2010 (Total=2)	
da autoavaliação foram emitidas recomendações/ sugestões de melhoria	----	2	1	1	4 (13%)
foram definidas acções de melhoria (e nada é referido sobre a definição de planos de melhoria)	2	3	2	1	8 (26%)
foram definidos planos de melhoria	2	8	2	1	13 (42%)
não foram definidos planos nem acções de melhoria	3	5	1	----	9 (29%)
foram implementadas acções de melhoria (e nada é referido se estas constam ou não de planos de melhoria)	3	1	1	1	6 (19%)
foram implementados planos de melhoria	----	3	1	----	4 (13%)
não foram implementadas acções de melhoria	1	----	----	----	1 (3%)

A leitura da tabela anterior permite-nos constatar que em quatro UGE os resultados da autoavaliação vieram acompanhados de uma indicação das “áreas em que se impõe intervir” (RAEE-UGE19), isto é, de “sugestões de melhoria” (RAEE-UGE20) ou de “recomendações” (RAEE-UGE42).

²⁸ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de trinta e uma UGE, em virtude do número de relatórios nos quais encontrámos evidências sobre as acções e os planos de melhoria delineados e implementados.

Porém, 13 escolas avançaram para a **definição de planos de melhoria** e oito, embora possam não ter delineado um plano estruturado, **estabeleceram ações estratégicas de superação de problemas** que deveriam implementar. Há indícios de que pelo menos nove UGE, por razões diversas (umas conhecidas e outras não), não delinearam nem ações nem planos de melhoria:

não existem, por ora, planos de melhoria, visto o tratamento dos dados não estar concluído (RAEE-UGE31);

o trabalho realizado [pela comissão de autoavaliação constituída em Novembro de 2005], não deu origem a quaisquer acções de melhoria, por vicissitudes relacionadas com a estabilidade do então Órgão de Gestão. (...) [Mais recentemente,] para a auto-avaliação (...) foi constituída, no passado dia 18 de Novembro [de 2009], uma nova equipa de docentes, que reuniu uma única vez, para definir o seu objecto de abordagem (RAEE-UGE23).

No que concerne ainda às ações e aos planos delineados, importa referir que, segundo os avaliadores externos, em alguns relatórios é perceptível que os seus **proponentes** foram diversos: elementos das equipas de autoavaliação (UGE1, UGE32 e UGE35); órgãos de administração e gestão (UGE16 e UGE26) – nomeadamente a Assembleia (UGE35), o Conselho Executivo (UGE40) e o Conselho Pedagógico (UGE35 e UGE40) –; estruturas de coordenação e supervisão pedagógica (UGE16, UGE21 e UGE26) – e, em particular, grupos/áreas disciplinares e departamentos curriculares (UGE40) –; docentes em geral (UGE28); e toda a comunidade educativa (UGE16).

Quanto à **tipologia de ações de melhoria delineadas** pelas UGE, os relatórios contêm informação reduzida:

foram definidos procedimentos para a elaboração/normalização de actas, resultantes das reuniões dos diversos órgãos e estruturas, que passaram a constituir-se como documentos de análise, potenciadores da tomada de decisão. (...) Persistiu-se na reformulação de documentos e na avaliação comparada de resultados, tendo em conta as taxas de sucesso e a sua qualidade, as estratégias, o abandono escolar, os planos de melhoria e o respectivo grau de conhecimento. (...) A Comissão de Auto-Avaliação estruturou não só o seu Plano de Acção, mas também os Planos respeitantes às Estruturas de Coordenação e Supervisão e ao Conselho Pedagógico, procurando, deste modo, orientar e potenciar os procedimentos de trabalho e torná-los mais céleres. (...) A próxima etapa remete a responsabilidade de elaboração destes Planos para os diferentes órgãos e estruturas (RAEE-UGE1);

na sequência do tratamento da informação recolhida, foram gizadas ações de remediação e de melhoria, sobretudo ao nível das modalidades de apoio, do reforço de algumas áreas disciplinares e das medidas conducentes à diminuição da indisciplina (RAEE-UGE5);

os dados recolhidos fundamentaram algumas decisões, ao nível das modalidades de apoio, dos critérios de constituição de turmas, da gestão curricular e da aproximação aos encarregados de educação (RAEE-UGE10);

a escola identificou, a partir do seu diagnóstico, os problemas com que se depara, definindo em face deles, as finalidades e estratégias orientadoras da sua política educativa que, como atrás referido, vão no sentido da diversificação da oferta formativa e da melhoria dos resultados escolares (RAEE-UGE36).

Ao passarmos do campo das intenções para a ação concreta, a leitura da Tabela 20 permite-nos verificar que os números se reduzem significativamente, havendo indicação de que pelo menos quatro das treze UGE que definiram planos de melhoria, implementaram-nos assim como pelo menos seis outras escolas incrementaram ações de melhoria. Confirma-se que pelo menos uma UGE não delineou nem desenvolveu qualquer ação estratégica de superação de dificuldades:

até ao momento, não foram incrementadas ações decorrentes de planos de melhoria. [todavia, denuncia-se a] inexistência de planos de melhoria, com metas bem definidas (RAEE-UGE8).

No que concerne às **ações estratégicas de melhoria implementadas** pelas UGE, os documentos da AEE também contêm poucas evidências:

sendo perceptíveis já alguns efeitos decorrentes dos procedimentos adoptados. A título de exemplo, registam-se a inexistência de abandono escolar, a diminuição de casos de indisciplina, com a criação da Comissão de Segurança e Procedimento Disciplinar, cuja actividade tem produzido também resultados no acompanhamento de situações problemáticas, a par do reforço da comunicação com os encarregados de educação, através da rádio local, como meio difusor de informação, relativamente ao desenvolvimento de actividades, no âmbito do Plano Anual de Actividades, e às datas de realização das reuniões de avaliação interna. (...) Tem possibilitado uma intervenção consubstanciada em dados concretos, de forma a solucionar os problemas detectados, mediante o desenvolvimento de uma política interna, capaz de responder às expectativas dos discentes e dos respectivos encarregados de educação, e traduzida numa perspectiva de Escola Inclusiva, investindo numa oferta educativa, também ela capaz de atrair os alunos, levando-os a permanecerem na Escola e a concluírem o Ensino Secundário (RAEE-UGE1);

existem procedimentos de análise e momentos de reflexão que têm permitido superar dificuldades e implementar algumas ações de melhoria na prática pedagógica (RAEE-UGE3);

o alargamento do processo de auto-avaliação, no decurso do presente ano lectivo, a outros domínios da organização escolar (RAEE-UGE2);

o reconhecimento de debilidades motivou a reformulação do Projeto Educativo (RAEE-UGE10);

a prática sistemática de análise dos resultados académicos, com reflexos na reformulação das práticas pedagógicas (RAEE-UGE31);

da reflexão da Assembleia e do Conselho Executivo resultou a implementação de ações de melhoria, ao nível da requalificação dos espaços (casas de banho e Bufete) e da actualização do inventário (RAEE-UGE33) e no funcionamento da dinâmica dos Departamentos (CAEE-UGE33);

numa visão prospectiva, a equipa estabeleceu, para o ano de 2008/09, um plano de trabalho, para consolidação e aperfeiçoamento do processo (RAEE-UGE35).

Verificámos, em síntese, que, numa focalização descritiva e interpretativa, existia uma dualidade entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação efetivamente atualizada, isto é, entre o domínio *do que deve ser* e o domínio *do que é*. O mesmo é dizer que os atores organizacionais assumiram a necessidade formal de gizar planos de melhoria que, efetivamente, nem sempre executaram.

1.1.4. As mudanças/melhorias registadas

No que diz respeito aos efeitos que decorreram dos planos e ações de melhoria implementados nas UGE em análise a partir do diagnóstico traçado pela autoavaliação, cinco relatórios evidenciam, justificando, que, à data da AEE, ainda não tinha sido possível constatar quaisquer mudanças:

não tendo sido estabelecidas as formas de implementação dos planos de melhoria, não é possível constatar os efeitos da avaliação interna na organização e nas práticas profissionais (RAEE-UGE18);

o facto de ainda não terem sido traçados planos de melhoria não permite detectar os efeitos na gestão das actividades e nas práticas profissionais (RAEE-UGE31);

ainda não foi possível avaliar o impacto das acções de melhoria, visto ser o primeiro ano da sua operacionalização (RAEE-UGE32);

a auto-avaliação ainda não produziu efeitos consistentes na gestão das actividades e nas práticas profissionais (RAEE-UGE33);

a auto-avaliação não gerou, por enquanto, alterações significativas na organização e no funcionamento da escola e nas práticas profissionais, não se revendo alguns dos interlocutores nas conclusões apresentadas (RAEE-UGE35).

Por sua vez, relativamente às duas últimas UGE acima referenciadas, nos contraditórios, os atores organizacionais manifestaram uma opinião contrária, afirmando que “a auto-avaliação conduziu a alguns efeitos na gestão das actividades” (CAEE-UGE33) assim como “as práticas de avaliação interna e a auto-avaliação têm provocado mudanças (algumas podem ser consideradas melhorias) nas práticas profissionais, no processo de ensino aprendizagem, na organização e nos resultados escolares” (CAEE-UGE35). De facto, a argumentação utilizada em ambos os contraditórios passa pela enumeração das ações implementadas no sentido de

tentar superar as dificuldades diagnosticadas. Trata-se, efetivamente, de uma tentativa de alterar o *modus operandi* organizacional com o intuito de superar problemas. No entanto, persiste a dúvida se as medidas adotadas contribuíram para o fim que determinou a sua adoção e, sobretudo, se foram registadas as (ou algumas das) mudanças/ melhorias perspetivadas.

Relativamente às **mudanças/ melhorias potenciadas pela autoavaliação institucional** e que foram registadas pelos avaliadores externos, impõe-se mencionar que encontrámos referências exclusivamente em cinco relatórios, as quais passamos a listar:

sendo perceptíveis já alguns efeitos decorrentes dos procedimentos adoptados. A título de exemplo, registam-se a inexistência de abandono escolar, a diminuição de casos de indisciplina (...). O processo de autoavaliação (...) tem possibilitado uma intervenção consubstanciada em dados concretos, de forma a solucionar os problemas detetados, mediante o desenvolvimento de uma política interna, capaz de responder às expectativas dos discentes e dos respetivos encarregados de educação, e traduzida numa perspetiva de Escola Inclusiva, investindo numa oferta educativa, também ela capaz de atrair os alunos, levando-os a permanecerem na Escola e a concluírem o Ensino Secundário (RAEE-UGE1);

existem procedimentos de análise e momentos de reflexão que têm permitido superar dificuldades e implementar algumas ações de melhoria na prática pedagógica (RAEE-UGE3);

os mecanismos de avaliação interna (...) ainda que não se incluam numa prática autoavaliativa sistemática, são instrumentos de melhoria com impacto no planeamento e na gestão das atividades e na organização do Agrupamento (RAEE-UGE10);

a auto-avaliação (...) teve, como consequência, a elaboração de um Plano Anual de Atividades, com o contributo dos órgãos e das estruturas, responsabilizando os vários sectores e favorecendo uma acção coordenada (RAEE-UGE16);

esta experiência [originada pela UMAI] teve repercussões na dinâmica interna, sobretudo pelo impacto na aferição de critérios e nos modos de trabalho. (...) Este processo [o da avaliação interna] tem consolidado os pontos fortes do Agrupamento, com enfoque no clima educativo, e ajudado a fazer face aos constrangimentos detectados, de que se releva a pouca motivação dos alunos para o prosseguimento de estudos (RAEE-UGE28).

Denota-se que, nestas cinco UGE, a autoavaliação teve um impacto positivo no seu funcionamento e permitiu quer a superação de dificuldades, quer a consolidação de pontos fortes.

No que concerne às restantes UGE em análise (a maioria), nada podemos referir a este nível. Fica, contudo, a dúvida se, nestes casos, o tempo que mediou a implementação das ações de melhoria e a participação na AEE foi curto, não permitindo verificar se o processo teve implicações transformacionais; ou se houve tempo e a forma como este foi conduzido

não potenciou as mudanças/ melhorias desejadas; ou ainda se, simplesmente, o processo não foi concebido na sua plenitude, estando previsto para várias etapas, das quais não fazia parte o agir sobre a realidade no sentido de transformar e democratizar a educação no acesso, na permanência e na qualidade (Sousa & Oliveira, 2010). Nem todos os atores (e suas comunidades) têm o mesmo entendimento sobre o tipo de tarefas que um processo de autoavaliação contempla. Alguns (a maioria, *quicá!*) demonstram considerar que o processo de autoavaliação, iniciado com um diagnóstico sobre a realidade, termina com a apresentação dos resultados. Para outros, o processo percorre todas essas etapas e é finalizado com a discussão dos resultados e/ou a formulação de propostas de melhoria. Poucos serão os que encaram o processo como sendo sistemático, cíclico e que percorre ininterruptamente as etapas de diagnóstico, de reflexão sobre o conhecimento produzido e de definição e implementação de ações de melhoria. Após a reformulação das estratégias e a sua implementação, há que avaliar as mudanças ocorridas (se as houver) e efetuar um *novo* diagnóstico da organização, o qual poderá conduzir a novas ilações sobre as prioridades de atuação.

Embora em número muito reduzido, certas organizações, já antes da AEE, tinham o cuidado de aferir os impactos das medidas que decorriam da autoavaliação na melhoria do serviço educativo prestado, ainda que, com frequência, não houvesse a percepção exata da amplitude dos efeitos potenciados. Detetava-se simplesmente a existência de melhorias, sem haver muito investimento na avaliação das consequências das decisões tomadas e ações implementadas.

1.2. Retrato das práticas de autoavaliação após a avaliação externa

Traçar um *retrato* das práticas de autoavaliação assumidas por escolas do Alentejo no ano letivo 2010/2011, posterior à participação no primeiro ciclo da AEE, é o que nos propomos neste subcapítulo. Neste sentido, apresentamos e discutimos os dados que recolhemos através dos questionários aplicados nas UGE em análise (a diretores e a atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação), durante a primeira fase da investigação e, à semelhança da estrutura adotada no subcapítulo 1.1, passamos a expor a leitura que fizemos dos dados ao nível da tipologia das práticas autoavaliativas, da origem dos processos, das dinâmicas assumidas e das mudanças/ melhorias registadas.

1.2.1. A tipologia das práticas implementadas

Confrontados com a possibilidade de classificar como *formais*²⁹ ou *informais*³⁰ as práticas de autoavaliação das UGE que geriam, todos os diretores dos estabelecimentos de ensino participantes na primeira fase do estudo empírico afirmaram que nas *suas* escolas se implementavam **práticas formais de autoavaliação**, havendo, no entanto, trinta (77%) que referiram a existência de, cumulativamente, **práticas informais de avaliação** (Tabela 21).

Tabela 21

Tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE de acordo com a perceção dos diretores (respondentes ao Q1)

A UGE possuía...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%)
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
apenas práticas informais	----	----	----	----	0 (0%)
apenas práticas formais	2	4	3	----	9 (23%)
práticas formais e informais	9	13	4	4	30 (77%)
Totais	11	17	7	4	39 (100%)

Por sua vez, a leitura da Tabela 22 permite-nos verificar que, perante a mesma questão, os respondentes ao questionário Q2 – isto é, atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação das escolas estudadas – indicaram que em duas (5%) das UGE existiam apenas práticas informais de autoavaliação (opinião divergente da emitida pelos respetivos diretores) e em vinte e duas (56%) eram implementadas práticas formais, sendo que dezanove destas assumiam ainda, e em simultâneo, práticas informais de autoavaliação.

Tabela 22

Tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE de acordo com a perceção dos responsáveis pela autoavaliação (respondentes ao Q2)

A UGE possuía...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%)
	2008/2009 (Total=11)	2009/2010 (Total=17)	2008/2009 (Total=7)	2009/2010 (Total=4)	
apenas práticas informais	----	----	2	----	2 (5%)
apenas práticas formais	2	----	1	----	3 (8%)
práticas formais e informais	7	10	1	1	19 (49%)
Subtotais	9	10	4	1	24 (62%)
UGE que não responderam ao Q2	----	5	3	1	9
UGE nas quais as respostas ao Q2 não foram consensuais	2	2	----	2	6

²⁹ Tal como constava no questionário, as práticas deveriam ser consideradas *formais* se estivessem devidamente previstas, sistemáticas, registadas e generalizadas nos diferentes órgãos e estruturas.

³⁰ De acordo com o que era esclarecido no formulário do questionário, deveriam ser classificadas de *informais* as práticas geralmente produzidas de forma *ad hoc*, restritas a alguns órgãos e estruturas e que raramente se encontram registadas.

Ainda com base na Tabela 22 pode-se constatar que, com a aplicação do questionário Q2, nada (ou pouco) se pôde inferir sobre a tipologia das práticas de autoavaliação institucional de quinze das UGE em análise, o que se ficou a dever aos seguintes factos: 1) não termos obtido qualquer resposta ao questionário de nove (23%) escolas; e 2) em seis casos (15%) as respostas recebidas terem sido divergentes³¹, isto é, o grupo de respondentes ao questionário da mesma organização escolar identificou a existência de práticas de autoavaliação de tipologias diferentes. A este respeito, importa referir que em cinco das seis UGE em que a resposta à questão não foi consensual (UGE4, UGE10, UGE25, UGE26 e UGE42), todos os respondentes (incluindo os respetivos diretores que responderam ao questionário Q1) identificaram a existência de, pelo menos, práticas formais de autoavaliação e no outro caso (UGE43), os atores foram unânimes apenas no reconhecimento da implementação na UGE de práticas de autoavaliação informais.

Assim sendo, e considerando apenas as perceções dos responsáveis pela autoavaliação (respondentes ao questionário Q2), afigura-se-nos legítimo afirmar que: (i) foram identificadas práticas de autoavaliação formais e informais em 25 UGE, embora em seis delas tenham surgido atores que não reconheceram a existência de uma das duas modalidades; (ii) em três escolas foram identificadas apenas práticas formais de autoavaliação; e (iii) eram duas as organizações escolares que, segundo os respondentes ao Q2, assumiam apenas práticas informais.

Confrontando as respostas dadas a ambos os questionários (Q1 e Q2), e focalizando-nos, num primeiro momento, em cada uma das UGE nas quais a resposta ao questionário Q2 foi consensual, foi-nos possível constatar que em dezassete (dos vinte e quatro) casos, as perceções do diretor e dos respondentes ao Q2 sobre a tipologia das práticas de autoavaliação existentes na escola coincidiram: em dezasseis escolas foi identificada a existência de práticas formais e informais de autoavaliação e acerca de uma outra foi referido que eram implementadas apenas práticas formais de autoavaliação (Tabela 23). Pelo contrário, e embora os respondentes ao Q2 tenham manifestado o mesmo entendimento quanto à tipologia das práticas de autoavaliação assumidas pelas organizações, foram sete as UGE nas

³¹ As respostas ao questionário Q2 provieram de atores educativos de trinta das trinta e nove UGE envolvidas na presente investigação. De doze escolas obtivemos apenas uma única resposta ao Q2 (pelo que aí não se coloca a questão da convergência/ divergência entre respostas) e das restantes dezoito obtivemos duas ou mais respostas. O número de respostas ao questionário Q2 por escola variou entre 1 e 8, do qual resultou 2,2 respostas em média por UGE *respondente* ao Q2.

quais não houve convergência entre as perspetivas do diretor e dos responsáveis pela autoavaliação.

Tabela 23

Concordância entre as percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 da mesma organização sobre o tipo de práticas de autoavaliação assumidas na UGE

Todos os respondentes da mesma UGE concordaram quanto à existência de...	N.º de UGE com respostas apenas ao Q1	N.º de UGE com respostas ao Q1 e Q2	Totais N.º (%)
apenas práticas informais de AA	---	---	---
apenas práticas formais de AA	3	1	4 (10%)
práticas formais e informais de AA	6	16	22 (56%)
práticas informais de AA, mas não formais	---	2	2 (5%)
práticas formais de AA, mas não informais	---	10	10 (26%)
Totais	9	29	38 (97%)

Num segundo momento de análise, debruçamo-nos sobre as respostas dos diretores ao questionário Q1 das escolas das quais não obtivemos nenhuma participação no Q2. Constatámos, como podemos observar na Tabela 23, que três UGE foram destacadas por possuírem apenas práticas formais de autoavaliação e seis por estarem a implementar, no ano 2010/2011 (ano da inquirição), práticas formais e informais de autoavaliação.

Num terceiro e último momento, optámos por analisar os dados das escolas cuja classificação das práticas de autoavaliação não foi consensual entre todos os respondentes aos questionários. A este respeito, a leitura da Tabela 23, permite-nos verificar que em duas UGE os respondentes concordaram que assumiam práticas informais de autoavaliação, mas não relativamente às formais e em outras dez ocorreu exatamente o contrário, havendo concordância apenas na classificação como formais das práticas autoavaliativas. Encontrámos ainda uma outra UGE (a UGE34), na qual as duas respostas recebidas divergiram completamente, razão pela qual a totalidade de escolas apresentadas na Tabela 23 é 38 ao invés das 39 em análise.

Em nenhum dos três momentos da análise conseguimos identificar escolas em que fosse consensual a existência de apenas práticas informais de autoavaliação (Tabela 23). Por outro lado, é de salientar que relativamente a cada uma das trinta e nove UGE, pelo menos um dos respondentes identificou a existência de práticas formais de autoavaliação.

Interessando-nos ainda conhecer as percepções dos inquiridos quanto à tipologia das práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE, numa outra vertente de análise menos

condicionada pela identificação da escola, reunimos a informação obtida em ambos os questionários na mesma tabela (Tabela 24), na qual constam os números de respostas obtidas em cada um dos grupos de respondentes (diretores, docentes, pessoal não docente e pais/ encarregados de educação).

Tabela 24

Perceções dos respondentes ao Q1 e Q2 sobre o tipo de práticas de autoavaliação assumidas pelas UGE em análise

A UGE possuía...	Diretores (Q1)		Pessoal docente (Q2)	Pessoal não docente (Q2)	Pais/ enc. educação (Q2)	Total respostas Q2		Total respostas Q1 e Q2	
	N.º	%	N.º	N.º	N.º	N.º	%	N.º	%
apenas práticas informais	----	----	3	----	----	3	5%	3	3%
apenas práticas formais	9	23%	13	1	----	14	21%	23	22%
práticas formais e informais	30	77%	46	2	1	49	74%	79	75%
Totais	39	----	62	3	1	66	----	105	----

Como podemos constatar pela análise da Tabela 24 foram só três os docentes inquiridos através do questionário Q2 que consideraram que nas *suas* escolas existiam apenas práticas informais de autoavaliação institucional. Todavia, importa esclarecer que esses três docentes pertenciam a UGE distintas, relativamente às quais reunimos pelo menos uma resposta para cada um dos questionários. O mesmo é dizer que embora estes respondentes tenham identificado apenas práticas informais de autoavaliação nas *suas* escolas, houve, pelo menos, mais um outro ator que identificou a existência de práticas formais de autoavaliação na organização.

Da leitura da tabela anterior, verificamos ainda que em ambos os questionários, a distribuição das respostas foi muito semelhante: a maioria dos respondentes (entre 74% e 77% dos vários grupos) identificou a existência simultânea de práticas formais e informais de autoavaliação nas *suas* escolas; cerca de um quarto dos inquiridos considerou que as práticas implementadas eram apenas formais; e uma minoria (três respondentes ao Q2, como já havíamos referido) reconheceu a existência de apenas práticas informais de autoavaliação.

Em suma, é perceptível que após e na sequência do programa de AEE, os diversos atores organizacionais das escolas assumiram o desenvolvimento de práticas formais de autoavaliação institucional, totalmente estruturadas e fixadas em documentos, a par da persistência de práticas informais – legítimas sob o ponto de vista formal e decorrentes das racionalidades dos atores marcadamente circunstanciais –, não estruturadas e produzidas de

forma *ad hoc* para resolução de problemas específicos como forma de afirmação de um certo grau de autonomia.

1.2.2. A origem dos processos

Na tentativa de identificar algumas das **razões que poderão ter contribuído para a existência de práticas formais de autoavaliação** nas UGE em análise, questionámos os diretores e os responsáveis pelo desenvolvimento dessas mesmas práticas, tendo reunido os dados que apresentamos, de seguida, nas Tabelas 25, 26 e 27.

Verifica-se que as distribuições apresentadas nas três tabelas, à exceção dos dados que constam das últimas e antepenúltimas linhas, são muito semelhantes nos vários itens. Assim sendo, optámos por começar com a apresentação e interpretação dos resultados da Tabela 27, uma vez que reúne a opinião da totalidade dos respondentes aos questionários e sempre que se revelar pertinente, fazemos referência aos resultados das Tabelas 25 e 26, quer porque apresentaram diferenças significativas, quer porque simplesmente os consideramos dignos de realce para o entendimento da problemática em estudo. Por fim, fazemos uma análise comparativa entre as principais conclusões que cada um dos três grupos de resultados possibilita, evidenciando diferenças e semelhanças.

Tabela 25

Razões que, na opinião dos diretores, contribuíram para a adoção de práticas formais de autoavaliação nas UGE

Razões	N.º de respostas válidas	Em que medida essas razões contribuíram para... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização	39	27 (69%)	12 (31%)	----	----	----	3,7	0,47
Procura de respostas para os problemas da comunidade educativa	39	28 (72%)	9 (23%)	2 (5%)	----	----	3,7	0,58
Diretiva do(a) Diretor(a) da escola	39	19 (49%)	17 (44%)	3 (8%)	----	----	3,4	0,64
Necessidade de apresentar um relatório de autoavaliação ao Conselho Geral	37	9 (24%)	19 (51%)	7 (19%)	2 (5%)	2	2,9	0,81
Preparação para a Avaliação Externa	39	24 (62%)	11 (28%)	2 (5%)	2 (5%)	----	3,5	0,82
Obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (Lei n.º 31/2002)	39	22 (56%)	12 (31%)	4 (10%)	1 (3%)	----	3,4	0,79
Pressão da comunidade	37	----	5 (14%)	17 (46%)	15 (41%)	2	1,7	0,69
Recomendação de uma Avaliação Externa	37	7 (19%)	16 (43%)	6 (16%)	8 (22%)	2	2,5	1,04
Participação numa investigação científica	36	----	4 (11%)	9 (25%)	23 (64%)	3	1,5	0,70
Na escola acredita-se na importância da autoavaliação para o desenvolvimento da organização	39	25 (64%)	12 (31%)	1 (3%)	1 (3%)	----	3,6	0,68

Tabela 26

Razões que contribuíram para a adoção de práticas formais de autoavaliação, segundo os responsáveis pela autoavaliação³²

Razões	N.º de respostas válidas	Em que medida essas razões contribuíram para... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização	63	46 (73%)	16 (25%)	1 (2%)	---	---	3,7	0,49
Procura de respostas para os problemas da comunidade educativa	63	47 (75%)	15 (24%)	1 (2%)	---	---	3,7	0,48
Diretiva do(a) Diretor(a) da escola	63	30 (48%)	31 (49%)	2 (3%)	---	---	3,4	0,56
Necessidade de apresentar um relatório de autoavaliação ao Conselho Gera.	62	18 (29%)	31 (50%)	11 (18%)	2 (3%)	1	3,0	0,78
Preparação para a Avaliação Externa	62	35 (56%)	17 (27%)	7 (11%)	3 (5%)	1	3,4	0,87
Obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (Lei n.º 31/2002)	60	35 (58%)	21 (35%)	4 (7%)	---	3	3,5	0,62
Pressão da comunidade	56	2 (4%)	12 (21%)	23 (41%)	19 (34%)	7	1,9	0,84
Recomendação de uma Avaliação Externa	58	23 (40%)	16 (28%)	13 (22%)	6 (10%)	5	3,0	1,03
Participação numa investigação científica	52	3 (6%)	8 (15%)	8 (15%)	33 (63%)	11	1,6	0,95
Na escola acredita-se na importância da autoavaliação para o desenvolvimento da organização	62	30 (48%)	27 (44%)	4 (6%)	1 (2%)	1	3,4	0,69

Tabela 27

Razões que, na opinião dos respondentes aos Q1 e Q2, contribuíram para a adoção de práticas formais de autoavaliação nas UGE

Razões	N.º de respostas válidas	Em que medida essas razões contribuíram para... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização	102	73 (72%)	28 (27%)	1 (1%)	---	---	3,7	0,48
Procura de respostas para os problemas da comunidade educativa	102	75 (74%)	24 (24%)	3 (3%)	---	---	3,7	0,52
Diretiva do(a) Diretor(a) da escola	102	49 (48%)	48 (47%)	5 (5%)	---	---	3,4	0,59
Necessidade de apresentar um relatório de autoavaliação ao Conselho Geral	99	27 (27%)	50 (51%)	18 (18%)	4 (4%)	3	3,0	0,79
Preparação para a Avaliação Externa	101	59 (58%)	28 (28%)	9 (9%)	5 (5%)	1	3,4	0,85
Obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (Lei n.º 31/2002)	99	57 (58%)	33 (33%)	8 (8%)	1 (1%)	3	3,5	0,69
Pressão da comunidade	93	2 (2%)	17 (18%)	40 (43%)	34 (37%)	9	1,9	0,79
Recomendação de uma Avaliação Externa	95	30 (32%)	32 (34%)	19 (20%)	14 (15%)	7	2,8	1,04
Participação numa investigação científica	88	3 (3%)	12 (14%)	17 (19%)	56 (64%)	14	1,6	0,85
Na escola acredita-se na importância da autoavaliação para o desenvolvimento da organização	101	55 (54%)	39 (39%)	5 (5%)	2 (2%)	1	3,5	0,69

³² Dados obtidos junto dos 63 respondentes ao Q2 que identificaram a existência de tais práticas nas suas UGE.

Da leitura da Tabela 27, verifica-se que os dados revelam um consenso³³ moderado/alto quanto ao contributo das três primeiras razões apresentadas ($0,30 \leq \sigma \leq 0,59$)³⁴. Desta forma, a maioria dos respondentes considerou que a necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização contribuiu para as UGE terem adotado práticas formais de autoavaliação institucional (72% muito; e 27% razoavelmente) assim como a procura de respostas para os problemas da comunidade educativa (74% muito e 24% razoavelmente) e a diretiva do diretor (48% muito e 47% razoavelmente).

É de salientar que considerando apenas os resultados obtidos junto dos diretores das UGE (Tabela 25), as respostas não foram consensuais relativamente ao contributo da última razão apontada (uma diretiva do diretor) – apresentando um consenso moderado/baixo ($\sigma = 0,64$) –, embora em termos percentuais e de média não hajam alterações significativas a assinalar. Afigura-se-nos que é no campo semântico da frase ‘diretiva do diretor’ que radica a possível explicação da ausência de concordância dos diretores e, portanto, foram possivelmente as representações sobre o tipo de liderança e de governo da respetiva UGE que condicionaram a resposta dos diretores. De facto, por um lado, é compreensível que não seja fácil reconhecer que foi uma diretriz do órgão unipessoal que o diretor representa que determinou a adoção de um processo que se espera que resulte de um desejo e de uma solicitação coletiva da comunidade educativa. Todavia, por outro lado, o seguimento da diretiva poderá ser entendido como uma evidência da grande capacidade de liderança do diretor, capaz de orientar e influenciar a intervenção dos restantes elementos.

No que concerne às restantes razões apontadas, não existe consenso entre os respondentes quanto ao seu contributo para a implementação das práticas formais de autoavaliação, uma vez que na sua maioria se nota um consenso moderado/baixo ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$) e nas restantes observa-se um consenso baixo ($\sigma \geq 0,90$). No entanto, e apesar de não ser consensual, a maioria dos respondentes destacou, por ordem decrescente de importância, a relevância dos seguintes factos: a obrigatoriedade das escolas se autoavaliarem desde 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002 (58% muito e 33% razoavelmente); acreditar-se que a autoavaliação é importante para o desenvolvimento organizacional (54% muito e 39% razoavelmente); e a preparação para a AEE (58% muito e 28% razoavelmente).

Segundo ainda uma maioria dos respondentes, têm vindo a ter um contributo razoável na assunção das práticas formais de autoavaliação, a necessidade de apresentar um relatório de

³³ Para a análise do consenso socorremo-nos dos critérios definidos por Morgado (2003, p.351), conforme explicitámos no subcapítulo 5.2 do capítulo III.

³⁴ σ é o símbolo matemático do desvio-padrão de um conjunto de dados.

autoavaliação ao Conselho Geral, para dar cumprimento ao estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008 (27% muito e 51% razoavelmente) e o facto de se seguir uma recomendação de uma avaliação externa (32% muito e 33% razoavelmente).

Na perspetiva dos respondentes têm contribuído pouco ou nada para a assunção das práticas formais de autoavaliação a pressão da comunidade (43% pouco e 37% nada) e, por último, a participação numa investigação científica (19% pouco e 64% nada). Efetivamente, em Portugal, continuam a ser residuais os hábitos de fornecer elementos à comunidade local – e, em sentido contrário, de esta procurar informações – para uma leitura mais clara da qualidade das escolas e, com conhecimento, orientarem-se escolhas e intervenções. Tem sido também prática pouco frequente a aposta no desenvolvimento de pesquisas científicas nas escolas, principalmente no âmbito da sua avaliação interna. No entanto, como destaca Nóvoa (1996) numa tese que denomina *contra uma ciência normativa das práticas pedagógicas* – ao perspetivar que “a investigação educacional não tem como objectivo permitir que os cientistas identifiquem o que os professores sabem (ou não sabem), mas antes favorecer uma compreensão pelos próprios professores dos seus conhecimentos e saberes” (p.111) –, o desenvolvimento de uma cultura de trabalho, colaborativa e cooperativa, quer no seio das escolas, quer na articulação destas com as comunidades científicas, é um elemento fundamental na reconfiguração da prática docente. Todavia, afigura-se-nos que nas UGE em análise, estas têm sido (pelo menos, até 2011) vertentes pouco exploradas, como, aliás, os dados quantitativos deixam inferir.

Identificadas algumas das razões que têm contribuído (muito e razoavelmente) para a adoção de práticas formais de autoavaliação nas escolas em estudo, impõe-se referir que uma análise comparativa mais cuidada aos resultados das Tabelas 25, 26 e 27, permitiu-nos inferir que, de facto, as *pequenas* diferenças entre os valores das Tabelas 26 e 27, não têm grandes reflexos ao nível das principais conclusões retiradas. Por sua vez, as ligeiras discrepâncias identificadas entre os resultados da Tabela 25 e das restantes implicam alterações na ordenação de algumas das razões elencadas atendendo ao grau de importância que os respondentes lhe atribuíram para a adoção de práticas autoavaliativas formais.

Na Tabela 28 apresentamos a ordenação, por ordem decrescente de importância, das razões elencadas para a assunção de práticas formais de autoavaliação que a nossa análise aos dados de cada uma das tabelas anteriores potenciou, comparando assim, numa outra vertente de análise, as perspetivas dos respondentes ao Q1, dos respondentes ao Q2 e de ambos.

Tabela 28

Ordenação das razões que contribuíram para a adoção de práticas formais de autoavaliação nas UGE

Razões	Ordenação Respondentes Q2/ Respondentes Q1 e Q2	Ordenação Respondentes Q1
Necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização	1. ^a	1. ^a
Procura de respostas para os problemas da comunidade educativa	2. ^a	2. ^a
Diretiva do(a) Diretor(a) da escola	3. ^a	4. ^a
Necessidade de apresentar um relatório de autoavaliação ao Conselho Geral	7. ^a	7. ^a
Preparação para a Avaliação Externa	6. ^a	5. ^a
Obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (Lei n.º 31/2002)	4. ^a	6. ^a
Recomendação de uma Avaliação Externa	8. ^a	8. ^a
Na escola acredita-se na importância da autoavaliação para o desenvolvimento da organização	5. ^a	3. ^a

Da leitura da tabela anterior constata-se que, como referimos anteriormente, os resultados das Tabelas 26 e 27 não produziram alterações nas principais conclusões retiradas, pelo que as ordenações das razões apresentadas é a mesma quer se contemple apenas as respostas ao questionário Q2, quer se considere a totalidade de respostas à questão. Já no que diz respeito às respostas obtidas através do questionário Q1 (Tabela 25), os dados recolhidos produzem uma ordenação das razões distinta das anteriores. As diferenças ocorrem a partir da 3.^a e até à 6.^a razão, na ordenação destas quatro motivações. No geral, os diretores atribuíram maior importância aos factos de se acreditar que a autoavaliação é importante para o desenvolvimento organizacional e à preparação para a AEE, em detrimento da diretiva do diretor e da obrigatoriedade da autoavaliação das escolas. Segundo estes atores, as motivações que mais contribuíram para a adoção das práticas formais de autoavaliação das *suas* escolas foram as que partiram das necessidades e das crenças das comunidades educativas: necessidade de realizar um diagnóstico, a necessidade de procurar respostas e o acreditar nas potencialidades da autoavaliação. Nesta linha de pensamento, só depois é que surgem as razões impulsionadas pelo cumprimento de orientações internas ou externas ou dos normativos, provenientes na sua maioria de entidades *externas* às comunidades educativas locais (MEC e IGEC).

De qualquer forma, torna-se perceptível a existência de duas *forças* distintas impulsionadoras da adoção das práticas organizacionais de avaliação interna nestas UGE, sendo uma delas intrínseca à própria organização, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos e a outra proveniente do *exterior*, em resultado de uma solicitação ou de uma recomendação de uma entidade com poder para tal. Confirma-se, tal como afirmaram

Alaiz et al. (2003), que qualquer processo de autoavaliação contém em si mesmo quatro perspectivas, distintas entre si, a saber: *i*) a de *prestação de contas* (ou *accountability*), que visa a obtenção de informações sobre o desempenho, a eficácia e a eficiência da organização; *ii*) a de *produção de conhecimentos*, com o intuito de gerar novos *insights* sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da UGE; *iii*) a do *desenvolvimento da escola*, como mecanismo de reforço da sua capacidade para planejar e implementar o seu processo de melhoria; e *iv*) a da *política*, uma avaliação direcionada para a comunidade educativa e os decisores políticos.

Em particular, relativamente ao papel que a AEE assumiu a este nível, verifica-se que cerca de 86% dos respondentes considerou que a preparação para uma avaliação externa serviu de fundamento para a adoção de práticas de autoavaliação assim como 66% indicou que as escolas deram um avanço nesta área por recomendação de uma avaliação externa.

No que concerne às **razões que poderão ter contribuído para que nas escolas, à data da AEE, não existissem práticas formais de autoavaliação**, apenas conseguimos recolher dados junto dos únicos três docentes que responderam, no questionário Q2, que as suas escolas assumiam apenas práticas informais de autoavaliação. Mesmo se tratando de um número reduzido de dados, afigurou-se-nos oportuno apresentá-los (Tabela 29).

Tabela 29

Razões que contribuíram para que as UGE não adotassem práticas formais de autoavaliação

Razões	N.º de respostas válidas	Em que medida estas razões contribuíram para... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
A organização definiu outras prioridades	2	1 (50%)	----	----	1 (50%)	1	2,5	2,12
Falta de recursos humanos com conhecimentos e competências no domínio de autoavaliação de escolas	3	1 (33%)	----	----	2 (67%)	----	2	1,73
Dificuldade em dispensar tempo para administrar/concretizar essas práticas de autoavaliação	3	----	1 (33%)	----	2 (67%)	----	1,7	1,15
Falta de recursos financeiros	2	----	----	----	2 (100%)	1	1	0
Falta de estímulos externos (prémios, reconhecimento)	3	----	1 (33%)	----	2 (67%)	----	1,7	1,15
Pouco reconhecimento da necessidade de mudar	3	----	3 (100%)	----	----	----	3	0
Há a ideia generalizada de que a autoavaliação pouco contribuirá para a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado	3	----	1 (33%)	1 (33%)	1 (33%)	----	2	1
Na escola acredita-se que a autoavaliação poderá criar um ambiente de desconfiança na comunidade educativa	3	1 (33%)	----	2 (67%)	----	----	2,7	1,15

A análise da Tabela 29 permite-nos constatar que foi (altamente) consensual ($\sigma = 0$) que o pouco reconhecimento da necessidade de mudar contribuiu razoavelmente para que as UGE não tivessem adotado práticas formais de autoavaliação. Houve ainda um consenso alto ($\sigma = 0$) relativamente ao facto da falta de recursos financeiros não ter condicionado, de forma alguma, a adoção dessas práticas.

Quanto ao contributo das restantes razões apresentadas, podemos referir que embora as respostas não tenham sido consensuais ($\sigma \geq 0,90$), a maioria dos respondentes não reconheceu que estas pudessem ter relevância no sentido de determinar a adoção ou não das práticas formais de autoavaliação. Encontrámos uma única exceção, relacionada com o facto de a organização ter definido outras prioridades. Nesta situação concreta, um dos respondentes afirmou não ter conhecimentos suficientes para opinar sobre o grau de influência desta razão; um outro referiu que na *sua* escola a definição de outras prioridades contribuiu muito para não se terem adotado práticas formais; e um terceiro observou que tal em nada determinou a implementação de apenas práticas informais de autoavaliação.

1.2.3. As dinâmicas assumidas

À semelhança do que fizemos no subcapítulo 1.1.3, relativo às dinâmicas assumidas no âmbito das práticas de autoavaliação adotadas pelas escolas antes da AEE, neste subcapítulo procedemos à caracterização da forma como os atores organizacionais idealizaram e operacionalizaram as práticas de autoavaliação de escola implementadas no ano letivo 2010/2011. Deste modo, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos nos questionários no que concerne aos princípios orientadores da ação (objetivos orientadores e modelo preconizado), aos responsáveis pela dinamização das práticas, ao conhecimento produzido, aos procedimentos utilizados em cada uma das etapas da avaliação institucional – a recolha de dados, a interpretação dos dados e sua valoração e a reflexão sobre os resultados e consequente tomada de decisões (Vilar, 1992) – e às mudanças/ melhorias que, eventualmente, foram registadas.

1.2.3.1. Os princípios orientadores

Na perspetiva dos atores inquiridos, os **principais objetivos que norteavam as práticas formais de autoavaliação** adotadas pelas UGE em análise em 2010/2011 eram, por ordem decrescente de importância: 1.º identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem

como constrangimentos e oportunidades de melhoria; 2.º melhorar a qualidade dos serviços prestados; e 3.º dinamizar uma cultura de autoavaliação (Tabelas 30, 31 e 32).

Tabela 30

Principais objetivos que, na opinião dos diretores, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE

Objetivos	Ordem de importância do objetivo na orientação das práticas de autoavaliação – N.º (%) respondentes				Total N.º (%)
	1º	2º	3º	4º	
Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria	22 (56%)	6 (15%)	4 (10%)	3 (8%)	35 (90%)
Prestar contas	1 (3%)	---	1 (3%)	2 (5%)	4 (10%)
Controlar e/ou comparar os resultados dos alunos	1 (3%)	4 (10%)	6 (15%)	6 (15%)	17 (44%)
Melhorar a qualidade dos serviços prestados	11 (28%)	16 (41%)	8 (21%)	4 (10%)	39 (100%)
Medir o grau de satisfação da comunidade com o trabalho realizado	---	6 (15%)	5 (13%)	7 (18%)	18 (46%)
Demonstrar às partes interessadas o esforço da organização na melhoria contínua	---	1 (3%)	4 (10%)	3 (8%)	8 (21%)
Cumprir com uma obrigação (Lei n.º 31/2002 e/ou Decreto-Lei n.º 75/2008)	---	---	2 (5%)	2 (5%)	4 (10%)
Impressionar os avaliadores externos	---	---	---	1 (3%)	1 (3%)
Dinamizar uma cultura de autoavaliação	4 (10%)	6 (15%)	9 (23%)	11 (28%)	30 (77%)

Tabela 31

Principais objetivos que, na opinião dos responsáveis pela autoavaliação, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE

Objetivos	Ordem de importância do objetivo na orientação das práticas de autoavaliação – N.º (%) respondentes				Total N.º (%)
	1º	2º	3º	4º	
Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria	38 (60%)	11 (17%)	7 (11%)	2 (3%)	58 (92%)
Prestar contas	---	---	1 (2%)	3 (5%)	4 (6%)
Controlar e/ou comparar os resultados dos alunos	3 (5%)	7 (11%)	6 (10%)	7 (11%)	23 (37%)
Melhorar a qualidade dos serviços prestados	12 (19%)	20 (32%)	18 (29%)	6 (10%)	56 (89%)
Medir o grau de satisfação da comunidade com o trabalho realizado	4 (6%)	8 (13%)	10 (16%)	12 (19%)	34 (54%)
Demonstrar às partes interessadas o esforço da organização na melhoria contínua	---	5 (8%)	5 (8%)	8 (13%)	18 (29%)
Cumprir com uma obrigação (Lei n.º 31/2002 e/ou Decreto-Lei n.º 75/2008)	4 (6%)	3 (5%)	1 (2%)	6 (10%)	14 (22%)
Impressionar os avaliadores externos	---	---	2 (3%)	1 (2%)	3 (5%)
Dinamizar uma cultura de autoavaliação	2 (3%)	9 (14%)	13 (21%)	18 (29%)	42 (67%)

Tabela 32

Principais objetivos que, na opinião dos respondentes ao Q1 e Q2, orientavam as práticas de autoavaliação das UGE

Objetivos	Ordem de importância do objetivo na orientação das práticas de autoavaliação – N.º (%) respondentes				Total N.º (%)
	1º	2º	3º	4º	
Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria	60 (59%)	17 (17%)	11 (11%)	5 (5%)	93 (91%)
Prestar contas	1 (1%)	---	2 (2%)	5 (5%)	8 (8%)
Controlar e/ou comparar os resultados dos alunos	4 (4%)	11 (11%)	12 (12%)	13 (13%)	40 (39%)
Melhorar a qualidade dos serviços prestados	23 (23%)	36 (35%)	26 (25%)	10 (10%)	95 (93%)
Medir o grau de satisfação da comunidade com o trabalho realizado	4 (4%)	14 (14%)	15 (15%)	19 (19%)	52 (51%)
Demonstrar às partes interessadas o esforço da organização na melhoria contínua	---	6 (6%)	9 (9%)	11 (11%)	26 (25%)
Cumprir com uma obrigação (Lei n.º 31/2002 e/ou Decreto-Lei n.º 75/2008)	4 (4%)	3 (3%)	3 (3%)	8 (8%)	18 (18%)
Impressionar os avaliadores externos	---	---	2 (2%)	2 (2%)	4 (4%)
Dinamizar uma cultura de autoavaliação	6 (6%)	15 (15%)	22 (22%)	29 (28%)	72 (71%)

Verifica-se que as práticas autoavaliativas das escolas estavam fundamentalmente orientadas para a **produção de conhecimento** novo (Alaiz, 2004) – propósito apontado por 91% dos inquiridos e por 60% como o primeiro a ser perseguido – e para a **melhoria do funcionamento das escolas** (Alaiz, 2004; Faubert, 2009; Marchesi, 2002; Outeiro, 2011; Rocha, 1999) – objetivo destacado por 93% dos respondentes e por 23% como o primeiro objetivo, por 35% como o segundo objetivo e 25% como o terceiro objetivo –, duas finalidades da avaliação bastante destacadas na literatura de referência.

A intenção de **dinamizar e instituir uma cultura de autoavaliação** nas UGE surge em terceiro lugar, com menor expressão que os propósitos anteriores, reunindo 71% das respostas, das quais 22% destacam-no como o terceiro propósito das práticas autoavaliativas das escolas e 28% como o quarto objetivo perseguido. Trata-se, efetivamente, de uma finalidade destacada pelo poder político, assumida como estratégia imprescindível para se conseguir dar resposta à atual sociedade do conhecimento, em constante transformação, transparecendo que as escolas em análise (e, em particular, os atores locais) se apropriaram do discurso político das instâncias centrais.

A análise das tabelas anteriores põe ainda em evidência que, para além dos três objetivos mencionados, existe um quarto que, embora não tenha assumido grande destaque no que

concerne à distribuição das frequências das respostas, foi apontado por cerca de metade dos respondentes (51%) como um dos quatro principais objetivos orientadores das práticas formais de autoavaliação assumidas. Trata-se de ‘medir o grau de satisfação da comunidade com o trabalho realizado’, objetivo com maior expressão entre os respondentes ao questionário Q2 (Tabela 31) – atores responsáveis pela dinamização das práticas autoavaliativas das escolas – do que entre os diretores que responderam ao Q1 (Tabela 30).

É de salientar também que, da listagem de objetivos que apresentámos nos questionários, aqueles que reuniram menores frequências foram ‘impressionar os avaliadores externos’, ‘prestar contas’ e ‘cumprir com uma obrigação’. Uma primeira leitura (não-linear e automática) sobre estes resultados levou-nos a problematizar se estes não seriam reflexo das conotações dadas pelos inquiridos às expressões – conotações essas intimamente ligadas às suas representações sobre a forma como exerciam, ou era exercido, o poder na *sua* organização – ou, pelo contrário, seriam reflexo da própria realidade. Este questionar radical advém da leitura comparativa entre estes dados e uma constatação anterior: a de que 58% e 28% da totalidade dos inquiridos nos dois questionários apontaram a ‘preparação para a avaliação externa’ como um contributo muito e razoavelmente importante, respetivamente, para a adoção das práticas formais de autoavaliação nas suas UGE (Tabela 27 do subcapítulo 1.2.2). Mais adiante, no subcapítulo 3, abordamos esta questão no sentido de a aprofundar e compreender melhor.

Quanto ao **modelo de autoavaliação adotado** pelas escolas estudadas, os dados recolhidos através da aplicação do questionário Q1 permitiram-nos constatar que a maioria das UGE (74%) optou por adotar (ou adaptar) modelos já existentes e apenas dez (26%) partiram para a construção do seu modelo, um modelo próprio (Tabela 33).

Tabela 33

Modelos de autoavaliação utilizados pelas UGE

Modelos	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%)
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
CAF ou adaptado a partir deste	6	11	3	2	22 (56%)
Modelo que recorre ao quadro de referência da AEE	----	4	1	1	6 (15%)
Programa AVES - avaliação das escolas do ensino secundário	----	----	----	1	1 (3%)
Modelo próprio, criado pela escola	5	2	3	----	10 (26%)
Totais	11	17	7	4	39

Como se pode verificar pela leitura da tabela anterior, os diretores fizeram referência a três modelos/ programas de avaliação, a saber: CAF (utilizado por 56% das UGE em análise), quadro de referência do programa da AEE (adotado por 15% das escolas estudadas) e programa AVES, de avaliação das escolas do ensino secundário³⁵ (usado numa única UGE).

1.2.3.2. Os dinamizadores

Questionados quanto à frequência com que cada órgão e/ou estrutura identificados na tabela seguinte desenvolviam práticas formais de autoavaliação na *sua* escola, os diretores que responderam ao questionário Q1 apontaram, com um consenso moderado/alto ($0,30 \leq \sigma \leq 0,59$), o papel preponderante (e frequente) assumido pelo Diretor e pelo Conselho Pedagógico.

Tabela 34

Órgãos/estruturas que desenvolviam as práticas formais de autoavaliação

Órgãos e estruturas que desenvolviam práticas de autoavaliação da UGE	N.º de respostas válidas	Frequência com que desenvolviam essas práticas de autoavaliação - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muitas vezes (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)	Não sei		
Conselho Geral	38	2 (5%)	24 (63%)	9 (24%)	3 (8%)	1	2,7	0,71
Diretor	38	22 (58%)	15 (39%)	1 (3%)	---	1	3,6	0,55
Conselho Pedagógico	39	26 (67%)	12 (31%)	1 (3%)	---	---	3,6	0,54
Departamentos curriculares/ Áreas ou grupos disciplinares	39	22 (56%)	15 (38%)	2 (5%)	---	---	3,5	0,60
Conselho de Diretores de Turma	38	9 (24%)	24 (63%)	5 (13%)	---	1	3,1	0,61
Conselhos de Turma	39	14 (36%)	18 (46%)	7 (18%)	---	---	3,2	0,72
Equipa de autoavaliação da escola	39	31 (79%)	6 (15%)	1 (3%)	1 (3%)	---	3,7	0,65

Apesar de não ser consensual, revelaram ainda que, em 2010/2011, apenas numa das trinta e nove UGE em análise não existia **equipa de autoavaliação** e que, numa outra, essa equipa, embora constituída, raramente desenvolvia as práticas que lhe conferiam a designação, sobressaindo uma estranha inoperância da mesma. No entanto, em 31 UGE (79% das escolas em análise) esta equipa foi identificada como a estrutura que mais frequentemente assumiu

³⁵ Programa caracterizado no subcapítulo 5.3 do capítulo I.

práticas de autoavaliação institucional. Denota-se uma aposta das UGE na criação de equipas responsáveis pelo desenvolvimento das práticas avaliativas da escola, as quais, na maioria das situações, não substituíram, mas complementaram – e *quicá*, por vezes, em alguns campos, tenham duplicado – o trabalho avaliativo instituído nas rotinas dos restantes órgãos e estruturas da organização.

Efetivamente, conciliando toda a informação da Tabela 34, e embora se verifique que a maioria das respostas apresenta um consenso moderado/baixo ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$), constata-se que, regra geral, à exceção do conselho geral, todos os órgãos e estruturas referenciados colaboravam, substancialmente e com alguma regularidade, na operacionalização deste processo. Por ordem decrescente de frequência, surgem as seguintes referências: equipa de autoavaliação, conselho pedagógico, diretor, departamentos e áreas disciplinares, conselhos de turma, conselho de diretores de turma e, por último, conselho geral.

Verifica-se ainda que 32% dos diretores inquiridos revelaram que nas *suas* UGE o Conselho Geral raramente ou nunca se envolveu nas práticas de autoavaliação institucional. No entanto, como já mencionámos no subcapítulo 5.1 do capítulo I, ao Conselho Geral estão atribuídas competências ao nível da apreciação dos resultados dos processos de autoavaliação e do acompanhamento e avaliação do funcionamento das organizações, pelo que, no âmbito do normal funcionamento deste órgão de direção estratégica das UGE, seria de esperar um papel mais interventivo nestes processos. Contudo, pelos resultados apresentados, afigura-se-nos que não foi assim que ocorreu na maioria das escolas em análise, veiculando-se a ideia de que, como concluiu recentemente Silvestre (2013), num estudo que envolveu nove escolas do Alentejo,

ao Conselho Geral da escola pública portuguesa parece estar cometida (internamente, como que enviando o papel legalmente preconizado) a função maior de *montra* representativa ou exemplificativa, mais do que a função de órgão *fiscalizador e regulador* da ação global da organização (pp.221-222).

De qualquer forma, tal como defende Fialho (2009b),

o processo de autoavaliação (...) exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que a sua implementação requer a constituição de equipas com formação específica em avaliação, com capacidade para mobilizar todos os actores directa e indirectamente envolvidos na escola³⁶ (professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação,

³⁶ O sublinhado é nosso.

autarcas e outros cidadãos que se relacionam com a escola) e de criar um clima de transparência e abertura, favorável ao desenvolvimento do processo (p. 145).

Mais concretamente, autores como Cabaço (2011) defendem que nestas equipas devem estar representados os diferentes grupos da comunidade educativa. No entanto, como podemos constatar através da leitura da Tabela 35, as equipas de autoavaliação das UGE em análise, em 2010/2011, eram formadas quase exclusivamente por (pelo menos, dois) professores.

Tabela 35

Constituição das equipas de autoavaliação das UGE³⁷

Elementos da equipa	N.º de elementos							Em quantas equipas estão presentes?	Média	Desvio padrão	Mediana
	0	1	2	3	4	5	+5				
Pessoal docente que pertence à Direção da escola	8	21	6	2	1	--	--	30	1,1	0,91	1
Pessoal docente que NÃO pertence à Direção da escola	--	--	4	5	17	6	6	38	4,2	1,22	4
Pessoal não docente	15	13	10	--	--	--	--	23	0,9	0,81	1
Pais/ Encarregados de Educação	21	12	4	--	--	1	--	17	0,5	0,69	0
Alunos	29	6	2	--	1	--	--	9	0,4	0,82	0
Representantes da Autarquia	31	7	--	--	--	--	--	7	0,2	0,39	0
Consultor/ Assessor externo/ Amigo Crítico	29	8	1	--	--	--	--	9	0,3	0,50	0

Na verdade, os dados recolhidos permitem-nos verificar que era o pessoal docente e não docente (este último com menos expressão que o primeiro) que integrava, em grande parte das UGE, esta equipa; os pais/ encarregados de educação surgiram apenas em cerca de 45% (17) das equipas; e com uma presença ainda mais reduzida estavam representados os alunos (em 9 equipas – 24%), os **consultores externos/amigos críticos** (também em 9 equipas – 24%) e os representantes das autarquias (em 7 equipas – 18%).

Importa salientar que mais de metade das equipas não contava com a presença da autarquia, dos alunos, dos pais/ encarregados de educação – não sendo, portanto, representativas da comunidade educativa – e de amigos críticos.

Curiosamente, como podemos constatar através da análise da Tabela 35, 50% das equipas tinham, no máximo, cinco docentes, um dos quais pertencia à direção da escola e um funcionário. Em termos médios, as equipas de autoavaliação eram constituídas por cinco docentes, um dos quais pertencia à direção da escola; um funcionário; e um pai/ encarregado

³⁷ Dados relativos às equipas existentes em 38 das 39 UGE em análise.

de educação, não se fazendo sentir a presença de alunos, de representantes da autarquia e de consultores externos/ amigos críticos.

No que concerne ao **número de elementos das equipas de autoavaliação**, os dados que reunimos na tabela seguinte evidenciam que existia um número considerável de equipas numerosas.

Tabela 36

Número de elementos das equipas de autoavaliação das UGE³⁸

	N.º de elementos da equipa													Média	Desvio padrão	Mediana
	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	...	19			
N.º equipas	2	4	2	8	3	8	3	3	1	1	2		1	7,6	3,17	7,5

De facto, 50% das equipas tinham mais de 7 elementos (e as restantes entre 3 e 7) e o número médio de pessoas por equipa era 8. No entanto, importa referir – reiterando o que já apontámos no capítulo II (mais precisamente, no seu subcapítulo 3) – que para estas equipas serem operacionais (conforme pretendido), não devem ser numerosas (Outeiro, 2011) ou excessivamente numerosas (Alaiz et al., 2003).

1.2.3.3. A recolha de dados

Para a recolha dos dados, foram referenciados, pelos diretores das UGE analisadas, como os métodos mais utilizados nas *suas* escolas, a análise documental e os inquéritos por questionário (Tabela 37).

A maioria dos inquiridos indicou a análise documental como sendo realizada muitas vezes (exceção feita à análise efetuada aos livros de ponto, apontada como realizada apenas às vezes); a aplicação de questionários às vezes; a rara recorrência à realização de entrevistas; e a não observação de aulas para além das que ocorrem no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente.

³⁸ Dados relativos às equipas existentes em 38 das 39 UGE em análise.

Tabela 37

Métodos/instrumentos utilizados e participantes na recolha de dados nas UGE

Métodos de recolha de dados utilizados e respetivos participantes (quando aplicável)		N.º de respostas válidas	Frequência com a qual são utilizados – N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
			Muitas vezes (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)	Não sei		
Inquérito por questionário	ao pessoal docente	39	13 (33%)	23 (59%)	2 (5%)	1 (3%)	----	3,2	0,67
	ao pessoal não docente	39	13 (33%)	23 (59%)	2 (5%)	1 (3%)	----	3,2	0,67
	aos alunos	39	13 (33%)	23 (59%)	1 (3%)	2 (5%)	----	3,2	0,73
	aos pais/encarregados de educação	39	13 (33%)	23 (59%)	1 (3%)	2 (5%)	----	3,2	0,73
	a outros elementos da comunidade	37	8 (22%)	18 (49%)	7 (19%)	5 (14%)	2	2,8	0,94
Análise documental	Atas de reuniões	39	22 (56%)	15 (38%)	2 (5%)	----	----	3,5	0,60
	Livros de ponto	38	6 (16%)	22 (58%)	7 (18%)	3 (8%)	1	2,8	0,80
	Pautas de avaliação	39	34 (87%)	5 (13%)	----	----	----	3,9	0,34
	Relatórios	39	31 (79%)	7 (18%)	1 (3%)	----	----	3,8	0,48
Inquérito por entrevista	ao pessoal docente	38	3 (8%)	11 (29%)	14 (37%)	10 (26%)	1	2,2	0,93
	ao pessoal não docente	38	4 (11%)	9 (24%)	14 (37%)	11 (29%)	1	2,2	0,97
	aos alunos	37	2 (5%)	8 (22%)	16 (43%)	11 (30%)	2	2,0	0,87
	aos pais/encarregados de educação	37	2 (5%)	6 (16%)	18 (47%)	11 (30%)	2	2,0	0,83
	a outros elementos da comunidade	37	2 (5%)	4 (11%)	19 (51%)	12 (32%)	2	1,9	0,81
Observação de aulas (não contabilizando as aulas observadas no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente)		39	3 (8%)	4 (10%)	11 (28%)	21 (54%)	----	1,7	0,94

Foi consensual entre os respondentes – com um consenso moderado/alto ($0,30 \leq \sigma \leq 0,59$) – que, nas escolas em análise, o recurso às pautas de avaliação das aprendizagens dos alunos e a relatórios para a recolha de dados necessários à autoavaliação institucional era muito frequente, não havendo quem tivesse indicado que nunca se recorria a tais métodos.

No que concerne aos restantes métodos, não houve consenso nas respostas dadas, uma vez que na maioria delas o consenso foi moderado/baixo ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$) e em quatro o consenso foi, efetivamente, baixo ($\sigma \geq 0,90$). No entanto, a maioria reconheceu que a análise às atas das reuniões era muito frequente, não havendo também quem tivesse indicado que nunca recorria a tal método.

De seguida, o método apontado como mais frequente – com valor médio de 3,2 e utilizado pela maioria ‘às vezes’ (59%) ou ‘muitas vezes’ (33%) – foi o inquérito por questionário aplicado a docentes, ao pessoal não docente, a alunos e aos pais/ encarregados de educação.

Quanto aos questionários dirigidos a outros elementos da comunidade educativa para além dos que acabamos de referenciar, as frequências das respostas ‘raramente’ e ‘nunca’ foram maiores que as dos casos anteriores, embora se tenha registado à mesma uma maioria que indicou o método como frequente (49%) ou muito frequente (22%).

Indicado, pela maioria, pela sua utilização frequente, surgiu ainda a análise dos registos dos livros de ponto. Contudo, no que aos restantes métodos usados na recolha de dados diz respeito (inquéritos por entrevista e observação de aulas), sobressai que os respondentes denunciaram uma forte tendência para a sua rara ou não utilização, principalmente no que se refere às entrevistas a alunos, a pais/encarregados de educação e a outros elementos da comunidade educativa e, sobretudo, à observação de aulas.

De facto, o método menos utilizado na recolha de dados, nas escolas em análise, foi a observação de aulas, o que vai ao encontro do que é referido pela literatura no que ao acompanhamento e à supervisão das práticas letivas em sala de aula nas escolas portuguesas diz respeito. Os diferentes relatos e estudos (principalmente no âmbito da AEE) evidenciam que nas escolas portuguesas ainda não está instituída a prática de supervisão em contexto de sala de aula, reduzida quase exclusivamente às situações contextualizadas pela Avaliação do Desempenho Docente (Silvestre, 2013). Por sua vez, o acompanhamento da prática letiva tem vindo a ocorrer através do “planeamento e gestão curricular e/ou verificação do cumprimento programático em sede de grupo disciplinar, departamento, conselho de turma/de docentes e Conselho Pedagógico” (Silvestre, 2013 p.305) na tentativa de dar cumprimento (ou mostrar que se está a dar cumprimento) às competências atribuídas às lideranças pelos normativos em vigor. Trata-se, portanto, de uma dimensão da avaliação organizacional que tem vindo a ser desvalorizada (Silvestre, 2013), não estando a supervisão a ser potencializada como estratégia organizacional fundamental para a melhoria da qualidade do ensino (Alarcão, 2002).

1.2.3.4. O conhecimento produzido

No que concerne às **áreas avaliadas**, a leitura da Tabela 38 revela-nos que, de forma consensual (consenso moderado/alto), os respondentes ao questionário Q1 consideraram que todas as UGE em análise, em 2010/2011, dedicavam especial atenção aos resultados escolares dos alunos, avaliando-os, pelo menos, três vezes durante cada ano letivo.

Tabela 38

Áreas avaliadas pelas UGE

Áreas avaliadas	N.º de respostas válidas	Frequência com a qual a área é avaliada – N.º (%) de respondentes							Média	Desvio padrão
		Mais de 3 vezes por ano (6)	3 vezes por ano (5)	2 vezes por ano (4)	1 vez por ano (3)	Ocasionalmente (2)	Nunca (1)	Não sei		
Resultados escolares	39	20 (51%)	19 (49%)	----	----	----	----	--	5,5	0,51
Cumprimento da escolaridade	39	9 (23%)	12 (31%)	----	16 (41%)	2 (5%)	----	--	4,3	1,35
Oferta formativa	39	2 (5%)	7 (18%)	3 (8%)	24 (62%)	1 (3%)	2 (5%)	--	3,5	1,14
Comportamento dos alunos	39	22 (56%)	12 (31%)	----	3 (8%)	1 (3%)	1 (3%)	--	5,2	1,22
Organização, métodos e técnicas adotados nos processos de ensino e aprendizagem	39	14 (36%)	10 (26%)	4 (10%)	5 (13%)	5 (13%)	1 (3%)	--	4,5	1,54
Utilização e eficácia dos apoios educativos	39	17 (44%)	15 (38%)	2 (5%)	4 (10%)	1 (3%)	----	--	5,1	1,07
Clima e ambiente educativo	39	9 (23%)	7 (18%)	3 (8%)	14 (36%)	4 (10%)	2 (5%)	--	3,9	1,55
Desempenho da Biblioteca Escolar	39	7 (18%)	12 (31%)	6 (15%)	12 (31%)	1 (3%)	1 (3%)	--	4,2	1,29
Desempenho de outros serviços, órgãos e estruturas	39	7 (18%)	8 (21%)	7 (18%)	12 (31%)	3 (8%)	2 (5%)	--	3,9	1,43
Gestão da sala de aula	38	8 (21%)	6 (16%)	5 (13%)	8 (21%)	9 (24%)	2 (5%)	1	3,4	1,46
Atividades de enriquecimento curricular	39	10 (26%)	12 (31%)	2 (5%)	10 (26%)	2 (5%)	3 (8%)	--	4,2	1,58
Adequação e desenvolvimento dos documentos orientadores da escola	39	5 (13%)	8 (21%)	6 (15%)	16 (41%)	3 (8%)	1 (3%)	--	3,8	1,30
Formação e experiência profissional dos docentes	39	4 (10%)	3 (8%)	4 (10%)	15 (38%)	9 (23%)	4 (10%)	--	3,1	1,42
Formação e experiência profissional do pessoal não docente	38	3 (8%)	3 (8%)	4 (11%)	16 (42%)	9 (24%)	3 (8%)	1	3,1	1,31
Grau de satisfação da comunidade escolar	39	3 (8%)	1 (3%)	7 (18%)	18 (46%)	10 (26%)	----	--	3,2	1,10
Relação escola-comunidade	39	4 (10%)	5 (13%)	4 (10%)	17 (44%)	8 (21%)	1 (3%)	--	3,4	1,31
Protocolos e parcerias com entidades externas	38	6 (16%)	----	3 (8%)	16 (42%)	12 (32%)	1 (3%)	1	3,2	1,39
Estado e utilização das instalações e equipamentos existentes	39	7 (18%)	6 (15%)	3 (8%)	14 (36%)	8 (21%)	1 (3%)	--	3,7	1,49
Relação entre recursos e resultados	39	5 (13%)	11 (28%)	4 (10%)	17 (44%)	2 (5%)	----	--	4	1,21
Lideranças educativas	39	5 (13%)	7 (18%)	3 (8%)	18 (46%)	6 (15%)	----	--	3,7	1,30

Relativamente às restantes áreas, as respostas, embora não consensuais ($\sigma \geq 0,90$), indicaram que:

- o comportamento dos alunos, a utilização e eficácia dos apoios educativos, a organização, métodos e técnicas adotados nos processos de ensino e aprendizagem, as atividades de

enriquecimento curricular e o cumprimento da escolaridade eram avaliados três ou mais vezes ao ano pela maioria (87%, 82%, 62%, 57% e 54%, respetivamente) das UGE em análise. Embora a frequência de análise das primeiras quatro áreas se enquadre naturalmente nos procedimentos pedagógicos e organizacionais desenvolvidos periodicamente, o mesmo não acontece com o ‘cumprimento da escolaridade’, uma vez que se trata de uma área cujos dados são gerados no final de cada ano letivo. Efetivamente, a moda desta distribuição³⁹ é ‘1 vez por ano’ – resposta que registou uma frequência de 41% –, indo ao encontro do expetável e ideal;

- o número de UGE que avaliaram cada uma das áreas apresentadas ‘2 vezes por ano’ é reduzido (no máximo, sete, o que corresponde a 18% das escolas em análise), facto que é compreensível dado que um ano escolar se encontra dividido em três períodos letivos e contempla três interrupções letivas no decurso do mesmo;
- o desempenho da biblioteca escolar e as atividades de enriquecimento curricular eram áreas avaliadas pelas escolas em média 2 vezes ao ano, embora as maiores frequências se tenham concentrado em mais do que uma resposta. Ao nível do ‘desempenho da biblioteca escolar’, as respostas que reuniram as maiores frequências (31%) foram 1 vez e 3 vezes ao ano. Já no que diz respeito às ‘atividades de enriquecimento curricular’, a moda da distribuição revela-nos que esta área era avaliada exatamente 3 vezes ao ano em 31% das UGE, contudo 26% dos inquiridos apontaram para uma análise que ocorria mais de 3 vezes ao ano e outros 26% para um estudo único por ano;
- à semelhança do que ocorreu com as duas áreas anteriores, ao nível da gestão da sala de aula, as respostas dispersaram-se um pouco em termos de frequências, tendo os maiores valores ficado entre as respostas ‘ocasionalmente’ (24%), ‘1 vez por ano’ (21%) e ‘mais de 3 vezes por ano’ (21%). No entanto, em termos médios, a ‘gestão da sala de aula’ foi alvo de análise 1 vez no ano;
- todas as restantes áreas⁴⁰, para além da área ‘cumprimento da escolaridade’ (como já mencionámos anteriormente), apresentaram como resposta mais frequente ‘1 vez por ano’, correspondente a uma frequência relativa que variou entre 31% e 62%. Apesar

³⁹ A moda de uma distribuição é a resposta que apresenta a maior frequência, isto é, é a resposta que foi registada um maior número de vezes.

⁴⁰ Oferta formativa; clima e ambiente educativo; desempenho de outros serviços – para além da biblioteca escolar –, órgãos e estruturas; adequação e desenvolvimento dos documentos orientadores da escola; formação e experiência profissional dos docentes; formação e experiência profissional do pessoal não docente; grau de satisfação da comunidade escolar; relação escola-comunidade; protocolos e parcerias com entidades externas; estado e utilização das instalações e equipamentos existentes; relação entre recursos e resultados; e lideranças educativas.

disso, em termos médios, as respostas nestas áreas concentraram-se em ‘2 vezes por ano’ nas primeiras quatro áreas destacadas e nas três últimas e ‘1 vez por ano’ nas cinco restantes;

- num número considerável de UGE eram aspetos ocasionalmente objeto de análise a gestão da sala de aula, a formação e experiência profissional dos docentes e pessoal não docente, o grau de satisfação da comunidade escolar, a relação escola-comunidade, os protocolos e as parcerias com entidades externas e o estado e utilização das instalações e equipamentos existentes.

No que concerne aos *termos de análise* estabelecidos no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002 (cf. subcapítulo 5.1 do capítulo I), verifica-se que:

- eram quatro (isto é, 10%) as UGE em análise cujos diretores admitiram ter-se dedicado apenas ocasionalmente, ou até nunca se ter dedicado, à avaliação da adequação e desenvolvimento dos documentos orientadores da organização, facto indicador de que é muito provável que as escolas tenham contemplado, na sua autoavaliação, a aferição do grau de concretização do Projeto Educativo conforme exetável no normativo. Efetivamente, nesta área, a opção que reuniu a maior frequência de respostas (41%) foi ‘1 vez por ano’, seguindo-se ‘3 vezes por ano’ (21%), ‘2 vezes por ano’ (15%), ‘mais de 3 vezes por ano’ (13%), ‘ocasionalmente’ (8%) e, por último, ‘nunca’ (3%). Sendo o PE o documento que consagra a orientação educativa da UGE – através da explicitação dos princípios, dos valores, das metas e das estratégias segundo os quais esta se propõe cumprir a sua função educativa – para um horizonte de três anos (alínea *a*) do ponto 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril), é compreensível que a aferição do seu grau de concretização não se constitua uma tarefa anual. Todavia, o acompanhamento do desenvolvimento do PE pode (e deve) ser uma tarefa regular para que a intervenção educativa nas escolas seja mais adequada e eficaz. De qualquer forma, importa referir que o PE, embora assuma um papel de destaque entre os documentos estruturantes das UGE (e aqui impõe-se fazer referência ao PAA, ao RI, a eventuais planos de melhoria, entre outros), não é o único documento orientador, pelo que as respostas obtidas neste item não nos indicam claramente o quanto as escolas em análise se dedicavam ao acompanhamento e à avaliação do seu PE;

- no âmbito da preparação e concretização da educação, do ensino e das aprendizagens, podemos enquadrar as áreas da ‘utilização e eficácia dos apoios educativos’, da ‘oferta formativa’, da ‘organização, métodos e técnicas adotados nos processos de ensino e aprendizagem’ e da ‘gestão da sala de aula’ referenciadas na tabela anterior, concluindo que, no geral, embora poucas (3%, 8%, 16% e 29%, respetivamente), haviam UGE que só contemplavam ocasionalmente a análise de alguns destes itens, ou até nunca lhes fizeram referência, no âmbito das suas práticas de autoavaliação;

- relativamente à aferição do nível de execução das 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 –, pouco podemos acrescentar ao que já foi referido nos dois pontos anteriores, uma vez que esta análise estará muito provavelmente englobada na área ‘adequação e desenvolvimento dos documentos orientadores da organização’, nomeadamente ao nível da execução do PAA – documento de planeamento que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades (alínea c) do ponto 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril) – e na da ‘preparação e concretização da educação, do ensino e das aprendizagens’;

- no que concerne ao termo de análise desempenho dos órgãos de administração e gestão, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, a análise das distribuições das respostas nas áreas ‘desempenho da biblioteca escolar’; ‘desempenho de outros serviços, órgãos e estruturas’; ‘relação entre recursos e resultados’; ‘formação e experiência profissional dos docentes’; ‘formação e experiência profissional do pessoal não docente’; e ‘estado e utilização das instalações e equipamentos existentes’ permitem-nos constatar que era efetivamente elevado o número de UGE (no mínimo, 90%) com trabalho efetuado a este nível. Ressalta apenas que em algumas das áreas mencionadas – mais precisamente, nas últimas três – há um número considerável de UGE (cerca da quarta parte) que somente procedia ocasionalmente à avaliação destas áreas, revelando que as mesmas não se revestem de grande importância para a melhoria da qualidade do funcionamento das organizações;

- quanto ao sucesso escolar é de mencionar que todas as UGE avaliaram os resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos – objeto de estudo pelo menos três vezes ao ano – e o ‘cumprimento da escolaridade’, pese embora 5% delas só tenham procedido a esta análise ocasionalmente;
- no que à avaliação da prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa diz respeito, constata-se que cerca de 85% tinham instituídas práticas regulares de autoavaliação ao nível do ‘clima e ambiente educativo’, 76% no que se refere à ‘relação escola-comunidade’ e 65% no que concerne a ‘protocolos e parcerias com entidades externas’. É de salientar que apenas uma ou duas escolas nunca avaliaram nenhuma das três áreas acabadas de mencionar.

Do exposto, ressalta o papel central que a avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos assumia nas UGE em análise (tal como já se verificava à data da AEE), em detrimento de uma recolha de dados mais sistemática ao nível das características dos processos e dos contextos em que estes ocorrem. No entanto, tal como defendem vários autores (e.g., Vilar, 1992), estes aspetos devem ser valorizados tal como o sucesso escolar, uma vez que, para além de um controlo de qualidade dos resultados obtidos, à autoavaliação cabe ainda proceder, numa intervenção de cariz menos sumativo e mais formativo, a uma análise da *marcha* dos processos e dos *porquês* dos resultados a que se chegou no sentido de poder promover uma ação mais concertada e conducente aos fins educativos visados.

1.2.3.5. A divulgação dos resultados

Interessando-nos conhecer a forma como as escolas devolveram o conhecimento produzido pela autoavaliação institucional e implicaram atores pertinentes na tarefa (Azevedo, 2007a), questionámos os diretores das UGE participantes na primeira fase do estudo empírico, tendo obtido os resultados que apresentamos na Tabela 39 seguinte.

Tabela 39

Procedimentos utilizados, pelas UGE, na divulgação dos resultados da autoavaliação

Procedimentos	N.º de respostas válidas	Frequência com a qual são utilizados os procedimentos – N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão	
		Muitas vezes (4)	Às vezes (3)	Raramente (2)	Nunca (1)	Não sei			
Apresentação dos resultados através de um relatório redigido para o efeito	39	30 (77%)	8 (21%)	1 (3%)	---	---	3,7	0,50	
Afixação dos resultados/ relatório na escola	39	15 (38%)	7 (18%)	7 (18%)	10 (26%)	---	2,7	1,24	
Publicação dos resultados/ relatório na página da escola	38	12 (32%)	13 (34%)	4 (11%)	9 (24%)	1	2,7	1,16	
R E U N I Õ E S	abertas a toda a comunidade educativa	39	5 (13%)	16 (41%)	11 (28%)	7 (18%)	---	2,5	0,94
	setoriais, junto de toda a comunidade escolar	39	14 (36%)	9 (23%)	9 (23%)	7 (18%)	---	2,8	1,13
	de Conselho Pedagógico	39	29 (74%)	7 (18%)	1 (3%)	2 (5%)	---	3,6	0,78
	de Departamentos Curriculares/ Áreas Disciplinares	39	27 (69%)	8 (21%)	1 (3%)	3 (8%)	---	3,5	0,88
	de Conselhos de Turma/Diretores de Turma	39	21 (54%)	11 (28%)	3 (8%)	4 (10%)	---	3,3	0,99
	de Conselho Geral	39	23 (59%)	12 (31%)	4 (10%)	---	---	3,5	0,68
	de Conselho Municipal de Educação	38	5 (13%)	13 (34%)	10 (26%)	10 (26%)	1	2,3	1,02
	de Pais/Encarregados de educação	39	5 (13%)	12 (31%)	15 (39%)	7 (18%)	---	2,4	0,94
	de Alunos	38	4 (11%)	12 (32%)	10 (26%)	12 (32%)	1	2,2	1,02

A análise da Tabela 39 permite-nos constatar que, de forma consensual (consenso moderado/alto, uma vez que $\sigma=0,50$), a maioria dos respondentes (77%) destacou a apresentação dos resultados através de um **relatório** como o procedimento mais utilizado na divulgação dos resultados da autoavaliação institucional. Aliás, todas as UGE recorreram, até 2010/2011, à elaboração de um relatório, pese embora numa delas (3%) este método tenha sido raramente utilizado. Efetivamente, o relatório de autoavaliação passou a constituir-se um dos instrumentos de autonomia das UGE para efeitos da respetiva prestação de contas a partir de 2008, com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, daí que seja compreensível a sua utilização por um número elevado de organizações escolares.

De igual modo, mas reunindo apenas um consenso moderado/baixo entre os respondentes ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$), é perceptível que uma grande parte das UGE recorresse frequentemente à divulgação dos resultados deste processo avaliativo através das **reuniões dos órgãos e das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica** da organização. Foram apontadas, por ordem decrescente de frequências, as reuniões do Conselho Pedagógico, as dos departamentos curriculares/ áreas disciplinares, as do Conselho Geral e as dos Conselhos de Turma/

Conselhos de Diretores de Turma. É de notar que, à semelhança do que já constatámos relativamente à estratégia de divulgação dos resultados através da redação de um relatório, utilizada por todas as escolas em estudo, verifica-se que a totalidade destas UGE também recorreu à difusão do conhecimento produzido pela autoavaliação em reuniões de Conselho Geral, embora seja referido que quatro delas (10%) raramente o fizeram. De facto, o Decreto-Lei n.º 75/2008 veio determinar que uma das competências deste órgão contempla a apreciação dos resultados do processo de autoavaliação (artigo 13.º), pelo que é compreensível que nenhum dos respondentes tenha respondido ‘nunca’ neste item.

Relativamente aos restantes oito itens apresentados na tabela anterior, as respostas dos inquiridos não foram consensuais ($\sigma \geq 0,90$), mas, e apesar disso, será legítimo mencionar que foram apontados por grande parte dos respondentes como procedimentos utilizados muitas vezes ou apenas às vezes na divulgação do conhecimento produzido pela autoavaliação os seguintes: a **publicação dos resultados/relatório da autoavaliação na internet** (66%), **reuniões setoriais junto de toda a comunidade educativa** (59%), a **afixação dos resultados ou relatório na escola** (56%) e **reuniões abertas a toda a comunidade educativa** (54%). Pelo contrário, os procedimentos indicados pela maioria dos diretores como raramente ou nunca utilizados foram as reuniões de alunos (58%), as reuniões de pais/encarregados de educação (57%) e as reuniões dos Conselhos Municipais de Educação (52%). É de salientar que um número considerável de UGE (entre 18% e 32%) nunca recorreu, até 2010/2011, a nenhum dos seguintes procedimentos para divulgar os resultados da autoavaliação: a reuniões de alunos (32%), à afixação dos resultados/ relatórios na escola (26%), a reuniões do Conselho Municipal de Educação (26%), à publicação dos resultados/ relatórios na internet (24%), a reuniões abertas a toda a comunidade educativa (18%), a reuniões setoriais junto de toda a comunidade educativa (18%) e a reunião de pais/ encarregados de educação (18%).

Em suma, será legítimo referir, em primeiro lugar, que os procedimentos utilizados por estas UGE na divulgação do conhecimento produzido pela autoavaliação foram diversos, verificando-se que muito frequentemente os resultados foram apresentados, por escrito, através de um relatório e expostos nas habituais reuniões ordinárias dos órgãos e estruturas das organizações escolares; e em segundo lugar, e decorrente do primeiro, que o processo de divulgação não extravasou as fronteiras institucionais das UGE e não foi disseminado pelas comunidades locais.

Quanto aos atores organizacionais que participaram na **análise e no debate dos resultados obtidos através da autoavaliação**, os questionários aplicados aos diretores das UGE em estudo permitiram-nos reunir os dados que apresentamos na Tabela 40. É de referir que à exceção de um dos agrupamentos de escolas (UGE2), nas restantes UGE eram promovidos momentos de análise e debate em torno dos resultados da autoavaliação, pelo que o número total de escolas referenciadas na tabela seguinte é trinta e oito ao invés de 39.

Tabela 40

Elementos das comunidades educativas que participaram na análise e no debate dos resultados da autoavaliação

Elementos	N.º de respostas válidas	Em que medida participam na análise e debate dos resultados da AA - N.º(%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Pessoal docente que não pertence à Direção	38	18 (47%)	18 (47%)	2 (5%)	---	---	3,4	0,60
Direção da escola	38	34 (89%)	4 (11%)	---	---	---	3,9	0,31
Equipa de autoavaliação da escola	38	32 (84%)	4 (11%)	1 (3%)	1 (3%)	---	3,8	0,63
Pessoal não docente	38	9 (24%)	17 (45%)	10 (26%)	2 (5%)	---	2,9	0,84
Pais/Encarregados de Educação	37	6 (16%)	16 (43%)	15 (41%)	---	1	2,8	0,72
Alunos	37	2 (5%)	12 (32%)	20 (54%)	3 (8%)	1	2,4	0,72
Representantes da Autarquia	37	4 (11%)	13 (35%)	17 (46%)	3 (8%)	1	2,5	0,80
Outros parceiros locais	37	2 (5%)	13 (35%)	17 (46%)	5 (14%)	1	2,3	0,78

A leitura da Tabela 40 permite-nos verificar que as respostas a esta questão foram consensuais, embora num dos itens o consenso tenha sido moderado/ alto e nos restantes moderado/ baixo. Desta forma, foi bastante consensual o entendimento que nas escolas em estudo a direção da escola teve uma participação notável na análise e no debate dos resultados obtidos pela autoavaliação institucional. De facto, é o único grupo dos apresentados na tabela anterior que, no mínimo, tem uma participação razoável a este nível, uma vez que não se registaram, neste item, respostas de ‘pouco’ ou ‘nunca’.

Embora não seja tão consensual, a análise da tabela anterior revela ainda que os elementos das equipas de autoavaliação, para além das direções das UGE, foram aqueles que tiveram uma intervenção mais frequente nesta etapa do processo de autoavaliação. Efetivamente, em 84% das UGE esta equipa participou muito na análise e no debate dos resultados obtidos e em

11% cooperou razoavelmente na tarefa. Todavia, dois diretores (6%) referiram que nas *suas* UGE estes atores organizacionais pouco ou nada participaram a este nível.

Outro grupo referenciado, pelos diretores, como bastante interventivo na análise e no debate dos resultados da autoavaliação institucional foi o dos professores que não pertenciam à direção da UGE. De facto, em 47% das UGE foi identificado que este grupo participou muito nesta fase da autoavaliação e em outras tantas a sua participação a este nível foi classificada de razoável. Foram apenas dois (5%) os diretores que denunciaram a pouca participação dos docentes que não desempenhavam cargos diretivos, não tendo sido registada qualquer resposta ‘nada’ no item.

Quanto aos restantes grupos apresentados, é de observar que as respostas que reuniram as maiores frequências indicam que, em 45% das UGE, o pessoal não docente participou razoavelmente no processo de análise e debate dos resultados; os pais/ encarregados de educação cooperaram razoavelmente em 43% das organizações e noutras 41% participaram pouco; na maioria (mais concretamente, em 54%), os alunos pouco participaram nas discussões geradas em torno dos resultados obtidos assim como os representantes da autarquia (em 46%) e outros parceiros locais (também em 46%). De facto, para além dos professores, participaram muito ou razoavelmente na análise e no debate dos resultados da autoavaliação da UGE, por ordem decrescente de frequências, o pessoal não docente (em 69% das UGE), os pais/ encarregados de educação (em 59%), representantes da autarquia (em 46%), outros parceiros locais (em 40%) e os alunos (em 37%).

Daqui decorre que também nesta etapa – a de reflexão sobre os resultados –, os grupos que estiveram envolvidos, de forma substancial, foram o pessoal docente (elementos da direção ou não) e os elementos das equipas de autoavaliação (estando aqui implicados novamente, fundamentalmente, os docentes, uma vez que estas eram constituídas maioritariamente – ou exclusivamente – por professores, tal como apontámos anteriormente, no subcapítulo 1.3.2.3). Constata-se o pouco envolvimento e a fraca participação dos alunos, dos parceiros locais (autarquia e outros) e dos pais/ encarregados de educação na fase de reflexão do processo (e, conseqüentemente, na tomada de decisão), ocorrendo esta (ou parte dela) à revelia de atores que se constituem peças fundamentais para o sucesso da educação, não fossem estes uns dos principais implicados no diagnóstico, interessados na melhoria e, sobretudo, protagonistas da mudança. Como salienta Simões (2010, p.263), “o sentido comunitário da escola pública não está ainda construído”, constatando-se que se, por um lado, as organizações-escola não têm tradição de envolver alunos e pais/ encarregados de educação na edificação das suas práticas

de autoavaliação, também, por outro lado, não costumam promover uma reflexão e tomada de decisão conjunta, essenciais à melhoria efetiva que se pretende.

É aqui, nesta fase, que, na nossa opinião, reside um dos grandes obstáculos à melhoria preconizada pelas práticas autoavaliativas dos estabelecimentos de ensino, as quais, não sendo potenciadas nem canalizadas para o debate aberto, acabam esgotadas num mero processo de recolha de dados que sustenta um sistema de informação educacional, tal como observam Sousa e Oliveira (2010). Urge incrementar uma prática participativa e cívica nas escolas portuguesas e tal só poderá ser conseguido se todos os elementos da comunidade educativa forem *chamados* e estiverem envolvidos na vida da organização, tornando-se e sentindo-se parte fundamental da mesma, e essenciais ao seu funcionamento. A *receita* universal para o conseguir será difícil de apontar, mas porque não começar, por exemplo, como sugere Simões (2010, p.271), por “envolver os alunos directamente e implicá-los responsabilmente no fulcro dos dispositivos de avaliação interna, incentivando a componente mais importante da auto-avaliação; (...) Pelo meio ficariam os docentes e os pais, naturalmente mais mobilizados também e, logo, no mesmo caminho emancipatório”.

1.2.3.6. As ações de melhoria

Procurando perceber como é que as UGE aproveitaram o conhecimento produzido pela autoavaliação para a intervenção subsequente com o intuito de melhorar a qualidade dos serviços prestados, apresentamos os dados que reunimos sobre as **ações das escolas** a três níveis, a saber: (i) implementação ou não de ações de melhoria; (ii) elaboração ou não de planos de melhoria; e (iii) implementação ou não de planos de melhoria (Tabelas 41, 42, 43 e 44).

Tabela 41

Definição e implementação de planos e ações de melhoria nas UGE, segundo a percepção dos diretores

Na UGE...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%)
	2008/2009	2009/2010	2008/2009	2009/2010	
	(Total=11)	(Total=17)	(Total=7)	(Total=4)	
foram implementadas ações de melhoria	10	17	6	3	36 (92%)
não foram implementadas ações de melhoria	1	0	1	1	3 (8%)
foram elaborados planos de melhoria	10	≥ 15 ⁴¹	≥ 3	3	≥ 31 (≥ 91%) ⁴²
não foram elaborados planos de melhoria	----	≥ 1	≥ 2	----	≥ 3 (≥ 8%)
foram implementados planos de melhoria	10	≥ 15	≥ 3	2	≥ 30 (≥ 83%)
não foram implementados planos de melhoria	----	≥ 1	≥ 2	1	≥ 4 (≥ 11%)

A leitura da Tabela 41 permite-nos inferir que, no que concerne à tomada de decisão a partir do conhecimento potenciado pela autoavaliação, e atendendo à percepção dos diretores das organizações, em 92% das UGE em análise (trinta e seis das trinta e nove envolvidas no estudo) estas práticas avaliativas já tinham desencadeado, em 2010/2011, a implementação de ações de melhoria. Efetivamente, como se pode observar na tabela, segundo estes inquiridos, em pelo menos 31 dessas 36 escolas (91%) já tinham sido elaborados planos de melhoria – e, portanto, será legítimo pensarmos que em todas estas UGE as ações desencadeadas encontravam-se devidamente enquadradas nos planos estratégicos definidos – e, no mínimo, 30 também já tinham implementado este tipo de planos. Por sua vez, pelo menos três UGE ainda não tinham procedido à elaboração de qualquer plano de melhoria, valor que aumentaria para quatro se considerássemos os planos efetivamente implementados.

Ao considerarmos a opinião dos atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação institucional em 2010/2011 que responderam ao questionário Q2, verificamos,

⁴¹ A utilização do símbolo \geq na tabela pretende salvaguardar o facto de um dos diretores ter selecionado a alternativa de resposta ‘não sei’ nos itens “elaboração de plano(s) de melhoria” e “implementação de plano(s) de melhoria” da questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?” e, portanto, não possuímos dados que nos permitam afirmar se na UGE em questão foram ou não elaborados e/ou implementados planos de melhoria.

⁴² Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) nas restantes células desta coluna foi considerado um total de trinta e seis UGE, uma vez que a questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?” do questionário Q1 foi colocada apenas aos diretores que responderam afirmativamente à pergunta “Considera que o conhecimento produzido pela autoavaliação da sua escola desencadeou a implementação de ações de melhoria?”.

através da leitura da Tabela 42, que em quatro das 18 escolas (22%) em que obtivemos mais do que uma resposta ao Q2, não houve consenso entre os inquiridos quanto ao reconhecimento da definição e/ou da implementação de ações e de planos de melhoria na organização.

Tabela 42

Definição e implementação de planos e ações de melhoria nas UGE, segundo a percepção dos respondentes ao Q2

Na UGE...	N.º de agrupamentos de escolas avaliados em		N.º de escolas não agrupadas avaliadas em		Totais N.º (%)
	2008/2009 (Total=11)	2009/2010 (Total=17)	2008/2009 (Total=7)	2009/2010 (Total=4)	
foram implementadas ações de melhoria	10	11	4	1	$\geq 26^{43}$ ($\geq 67\%$) ⁴⁴
não foram implementadas ações de melhoria	----	----	----	2 ⁴⁵	≥ 2 ($\geq 5\%$)
foram elaborados planos de melhoria	10	9	2	----	≥ 21 ($\geq 54\%$)
não foram elaborados planos de melhoria	----	1	2	----	≥ 3 ($\geq 8\%$)
foram implementados planos de melhoria	10	9	2	----	≥ 21 ($\geq 54\%$)
não foram implementados planos de melhoria	----	1	2	----	≥ 3 ($\geq 8\%$)
UGE que não responderam ao Q2	----	5	3	1	9
UGE nas quais as respostas ao Q2 não foram consensuais	1	2 ⁴⁶	----	1 ⁴⁷	4

Para além disso, tal como constatámos anteriormente no subcapítulo 1.2.1, e podemos observar na tabela, não obtivemos qualquer resposta ao questionário Q2 de nove (23%)

⁴³ A utilização do símbolo \geq nesta coluna pretende alertar para o facto de o número indicado corresponder ao valor mínimo de UGE em que nos foi possível afirmar que se verificava a situação. Tendo-se registado que 9 escolas não responderam ao Q2 e que em outras quatro as respostas dos inquiridos ao Q2, da mesma UGE, não foram consensuais, os valores apresentados não contemplam a totalidade das organizações escolares em estudo.

⁴⁴ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) desta coluna foi considerado a totalidade das UGE em análise (39).

⁴⁵ Pelo facto dos respondentes destas duas UGE terem considerado que nas suas escolas não tinham sido desencadeadas quaisquer ações de melhoria na sequência da autoavaliação institucional, a questão relativa à identificação das ações implementadas já não lhes foi apresentada e daí que estas UGE não estejam contabilizadas nos itens da elaboração e da implementação de planos de melhoria.

⁴⁶ Importa esclarecer que numa destas duas UGE as respostas apenas foram divergentes no que se refere à elaboração e à implementação dos planos de melhoria, tendo os inquiridos da UGE selecionado a mesma alternativa de resposta no que se refere à implementação de ações de melhoria.

⁴⁷ Também neste caso verifica-se que as respostas dos atores desta UGE apenas divergiram no que se refere à elaboração e à implementação dos planos de melhoria, tendo os inquiridos selecionado a mesma alternativa de resposta no que se refere à implementação de ações de melhoria.

escolas, estando, portanto, bastante condicionada a análise comparativa que efetuámos às percepções destes dois grupos distintos de inquiridos: diretores e principais responsáveis pelo desenvolvimento da autoavaliação institucional das UGE.

De qualquer forma, podemos referir, da leitura da Tabela 42, que, na perspetiva dos respondentes ao Q2, é consensual que, em 2010/2011, em pelo menos 67% das UGE a autoavaliação já tinha impulsionado a implementação de ações de melhoria e no mínimo, em 54% das escolas já tinham sido delineados e colocados em prática planos de melhoria. Por outro lado, em pelo menos 5% das UGE não tinham sido desencadeadas ações de melhoria e em 8% não tinham sido elaborados nem implementados planos de melhoria.

Confrontando, agora, as respostas obtidas em ambos os questionários (Q1 e Q2), e focalizando-nos, num primeiro momento, em cada uma das UGE nas quais a resposta ao questionário Q2 foi consensual, foi-nos possível constatar, tal como registámos na Tabela 43, que em 24 (dos vinte e seis) casos, as percepções do diretor e dos respondentes ao Q2 sobre a implementação de ações de melhoria na escola coincidiram: em 23 escolas foram identificadas ações de melhoria no seguimento da autoavaliação e numa outra (na UGE 41) foi assumido que estas ações não tinham ainda ocorrido.

Tabela 43

Concordância entre as percepções dos respondentes ao Q1 e Q2 da mesma organização sobre a definição e a implementação de planos e ações de melhoria na UGE

Todos os respondentes da mesma UGE concordaram quanto ao facto de...	N.º de UGE com respostas apenas ao Q1	N.º de UGE com respostas ao Q1 e Q2	Totais N.º (%)
terem sido implementadas ações de melhoria	9	23	32 (82%)
não terem sido implementadas ações de melhoria	---	1	1 (3%)
terem sido elaborados planos de melhoria	6	20	26 (67%)
não terem sido elaborados planos de melhoria	1	2	3 (8%)
terem sido implementados planos de melhoria	5	20	25 (64%)
não terem sido implementados planos de melhoria	2	2	4 (10%)

Coincidiram igualmente as respostas em relação a 22 UGE no que se refere à elaboração e implementação de planos de melhoria, verificando-se que em 20 escolas foram definidos e implementados planos de melhoria e em duas delas nada foi feito nesse sentido.

Em termos das 26 UGE em que se verificou uma concordância entre as respostas ao questionário Q2, é de referir que foram identificados apenas três casos em que não houve

convergência entre as perspetivas do diretor e dos restantes inquiridos. Contudo, numa dessas UGE, a divergência centrou-se apenas ao nível da definição e da implementação de planos de melhoria e não no que à implementação de ações de melhoria diz respeito.

Importa referir que, embora com baixa frequência, foram registadas algumas respostas ‘não sei’ nos itens em análise. É de destacar duas respostas ‘não sei’ no Q1, nos itens relativos à elaboração e à implementação de planos de melhoria, o que justifica o facto de nestes casos a soma dos valores apresentados na Tabela 43 não ser 9, isto é, o número de UGE das quais não obtivemos qualquer resposta ao Q2.

De acordo com os dados da Tabela 43, quer os que acabamos de expor, quer os que nela figuram e expressam as respostas dos diretores ao questionário Q1 das escolas das quais não obtivemos nenhuma participação no Q2, um segundo momento de análise permitiu-nos constatar que:

- num número considerável de UGE (pelo menos 82%) foram desencadeadas ações de melhoria decorrentes do conhecimento produzido pela autoavaliação e em pelo menos uma delas não foi identificado este tipo de ações;
- em 67% das UGE ou mais foram definidos planos de melhoria, mas em, pelo menos, 8% isso não se verificou;
- no mínimo, em 64% das escolas foram implementados planos de melhoria e em, pelo menos, 10% tal não ocorreu.

Num terceiro e último momento de análise, impulsionadas pelo interesse de conhecer as perceções dos inquiridos quanto aos assuntos que temos vindo a tratar neste subcapítulo, mas menos condicionados pela identificação da escola, reunimos a informação recolhida através dos questionários Q1 e Q2, a qual apresentamos na tabela seguinte:

Tabela 44

Perceções dos respondentes ao Q1 e Q2 sobre a definição e a implementação de planos e ações de melhoria na UGE

Na UGE...	Diretores (Q1)		Pessoal docente (Q2)	Pessoal não docente (Q2)	Pais/ enc. educação (Q2)	Total respostas Q2		Total respostas Q1 e Q2	
	N.º	%	N.º	N.º	N.º	N.º	%	N.º	%
foram implementadas ações de melhoria	36	92%	57	3	1	61	92%	97	92%
não foram implementadas ações de melhoria	3	8%	5	---	---	5	8%	8	8%
foram elaborados planos de melhoria	≥31 ⁴⁸	≥91% ⁴⁹	≥47	3	---	≥50	≥82% ⁵⁰	≥81	≥84% ⁵¹
não foram elaborados planos de melhoria	≥3	≥8%	≥6	---	---	≥6	≥10%	≥9	≥9%
foram implementados planos de melhoria	≥30	≥83%	≥46	3	---	≥49	≥80%	≥79	≥81%
não foram implementados planos de melhoria	≥4	≥11%	≥7	---	---	≥7	≥11%	≥11	≥11%

Como podemos constatar pela análise da Tabela 44, foram apenas 8 (cerca de 8%) os inquiridos que consideraram que nas *suas* escolas ainda não tinham sido desencadeadas ações de melhoria a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação. É de salientar que metade destes oito inquiridos pertencia às mesmas UGE, dois a cada, pelo que será legítimo inferir que em seis das UGE (15%) existiam atores que percecionavam o processo de autoavaliação institucional implementado pouco ou nada conseqüente. Na verdade, numa dessas escolas (na UGE41) todas as respostas recebidas (a ambos os questionários) coincidiram; em três delas (UGE2, UGE40 e UGE43) a opinião do diretor não coincidiu com a dos outros atores; e nas restantes duas (UGE10 e UGE22), as opiniões dos respondentes ao Q2 foram divergentes.

⁴⁸ A utilização do símbolo \geq na tabela pretende salvaguardar o facto de alguns inquiridos terem selecionado a alternativa de resposta ‘não sei’ nos itens “elaboração de plano(s) de melhoria” e “implementação de plano(s) de melhoria” da questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?”.

⁴⁹ Para o cálculo das restantes frequências relativas (em percentagem) desta coluna foi considerado um total de trinta e seis UGE, uma vez que a questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?” foi colocada apenas aos diretores que responderam afirmativamente à pergunta “Considera que o conhecimento produzido pela autoavaliação da sua escola desencadeou a implementação de ações de melhoria?”.

⁵⁰ Para o cálculo das restantes frequências relativas (em percentagem) desta coluna foi considerado um total de sessenta e um respondentes, uma vez que a questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?” foi colocada apenas aos inquiridos que responderam afirmativamente à pergunta “Considera que o conhecimento produzido pela autoavaliação da sua escola desencadeou a implementação de ações de melhoria?”.

⁵¹ Para o cálculo das restantes frequências relativas (em percentagem) desta coluna foi considerado um total de noventa e sete respondentes, uma vez que a questão “Que ações de melhoria foram desencadeadas?” foi colocada apenas aos inquiridos que responderam afirmativamente à pergunta “Considera que o conhecimento produzido pela autoavaliação da sua escola desencadeou a implementação de ações de melhoria?”.

Relativamente aos 97 inquiridos que reconheceram que o processo de autoavaliação já tinha despoletado ações de melhoria, constata-se que 81 (84%) referiram que nas *suas* escolas já tinham sido elaborados planos de melhoria e 79 (81%) afirmaram terem sido já implementados este tipo de planos. Pelo contrário, 9 atores (9%) referiram que nas *suas* escolas, até à data da inquirição, não tinham sido elaborados planos de melhoria e 11 (cerca de 11%) afirmaram não terem sido ainda implementados este tipo de planos.

É de notar ainda que em qualquer um dos questionários aplicados (Q1 e Q2), a distribuição das respostas foi muito semelhante: 92% dos respondentes referiu a implementação de ações de melhoria no seguimento do conhecimento produzido pela autoavaliação, tendo os restantes 8% afirmado o contrário; a maioria dos respondentes (entre 82% e 91%) apontou a elaboração de planos de melhoria, havendo apenas uma pequena parte (entre 8% e 10% dos inquiridos) que considerou que ainda não se tinha verificado a definição de tais planos nas *suas* UGE; uma grande parte dos respondentes (entre 80% e 83%) afirmou que foram implementados planos de melhoria na organização e, pelo contrário, 11% considerou que tal ainda não tinha ocorrido nas *suas* escolas.

Em suma, por tudo o que acabamos de expor, afigura-se-nos legítimo afirmar que um número considerável das organizações em estudo tem utilizado a informação da autoavaliação para planear a intervenção subsequente, mobilizando os seus recursos no sentido da melhoria. Todavia, pelo contrário, há indícios de que eventualmente um número reduzido de escolas, por razões diversas, ainda não conseguiu dar esse passo, não tendo avançado com a definição e/ou a implementação de planos e/ou ações de melhoria. Denota-se ainda que, embora mínimas, continuam a existir diferenças entre os valores apresentados que evidenciam as dificuldades que as escolas, habitualmente, possuem na passagem do campo das intenções para a ação concreta. Verifica-se, efetivamente, que o número de UGE que definiu planos de melhoria é maior que o das que os implementaram assim como o número de escolas que não elaboraram planos de melhoria é inferior ao número daquelas que não operacionalizaram os planos que delinearam.

Interessando-nos conhecer as **razões que**, na perspetiva dos atores organizacionais, **contribuíram para que as escolas não tivessem desencadeado ações de melhoria** a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação, questionámos os oito inquiridos (três diretores e cinco atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação institucional) que afirmaram que, nas *suas* UGE, as práticas avaliação institucional ainda não

tinham potenciado *per si* ações de melhoria e obtivemos os resultados que apresentamos na Tabela 45.

Tabela 45

*Razões que contribuíram para que o conhecimento produzido pela autoavaliação não tenha desencadeado ações de melhoria*⁵²

Razões	N.º de respostas válidas	Em que medida contribuíram para que não houvessem ações de melhoria -N.º (%) respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
A organização definiu outras prioridades	8	---	1 (13%)	4 (50%)	3 (38%)	---	1,8	0,71
Pouco reconhecimento da necessidade de mudar	8	3 (38%)	4 (50%)	---	1 (13%)	---	3,0	0,99
Fraca aceitação do retrato da organização traçado pela autoavaliação	8	1 (13%)	1 (13%)	5 (63%)	1 (13%)	---	2,3	0,89
Falta de identificação de áreas de melhoria pelo processo de autoavaliação	8	2 (25%)	4 (50%)	1 (13%)	1 (13%)	---	2,9	0,99
O processo de autoavaliação foi pouco direcionado para a melhoria da organização	8	---	5 (63%)	1 (13%)	2 (25%)	---	2,4	0,92
Pouco empenho/envolvimento da comunidade educativa no processo de autoavaliação	7	4 (57%)	---	2 (29%)	1 (14%)	1	3,0	1,29
O processo de autoavaliação envolveu pouco os colaboradores/dirigentes considerados elementos-chave da organização	8	1 (13%)	3 (38%)	3 (38%)	1 (13%)	---	2,5	0,93
Falta de recursos financeiros	8	3 (38%)	---	1 (13%)	4 (50%)	---	2,3	1,49
O conhecimento produzido pela autoavaliação é muito recente	8	3 (38%)	3 (38%)	---	2 (25%)	---	2,9	1,25

A leitura da tabela anterior permite-nos verificar que, embora moderado/baixo, houve consenso entre as respostas relativamente ao facto de a definição de outras prioridades pela organização e de a fraca aceitação do retrato traçado pela autoavaliação pouco ou nada terem contribuído para que nestas escolas não tivessem sido desencadeadas ações de melhoria.

No que concerne aos restantes fatores, as respostas revelaram um consenso baixo, contudo indicam que:

- a razão que mais contribuiu para que não se tenham registado ações de melhoria nas UGE foi o pouco empenho/ envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação;

⁵² Dados obtidos através dos 8 respondentes aos Q1 e Q2 que não identificaram a existência de ações de melhoria nas suas escolas.

- o pouco reconhecimento da necessidade de mudar, o facto do conhecimento produzido pela autoavaliação ser muito recente – e, desta forma, o tempo decorrido ainda não ter permitido a implementação de ações de melhoria – e a falta de identificação de áreas de melhoria pelo processo de autoavaliação foram mencionadas, pela maioria dos inquiridos (7, 6 e 6, respetivamente), como razões que contribuíram muito e, sobretudo, razoavelmente para que tal ocorresse;
- cinco respondentes (63%) consideraram que o facto do processo de autoavaliação ter sido pouco direcionado para a melhoria condicionou razoavelmente a intervenção subsequente que se impunha, pondo em evidência a pouca consistência dos processos avaliativos praticados nas escolas e, eventualmente, um desacreditar nas suas potencialidades;
- o fator o processo de autoavaliação envolveu pouco os colaboradores/ dirigentes considerados elementos-chave da organização dividiu as opiniões, verificando-se que as respostas ‘razoavelmente’ e ‘pouco’ reuniram cada 38% das respostas e as restantes 13%;
- a falta de recursos financeiros, segundo metade dos inquiridos (4), não condicionou a adoção de ações de melhoria, porém três atores (38%) referiram que este fator contribuiu muito para tal.

Pelo exposto, afigura-se-nos que as principais razões que impediram as escolas de avançar com uma intervenção destinada à melhoria prendem-se essencialmente com a forma como as comunidades educativas percecionam e conduzem o próprio processo avaliativo. Autores como Alves e Correia (2008) têm apontado o reduzido envolvimento da comunidade educativa no processo como uma barreira. Efetivamente, se por um lado, o pouco envolvimento dos atores no processo remete-nos para o facto das equipas de trabalho não serem representativas e a comunidade não ser *chamada* a participar e a intervir, estrategicamente, em cada uma das fases da autoavaliação (de modo a que se contemple a perspectiva de todos os interessados no ato educativo); por outro lado, entendemos que o empenho e o desempenho dos docentes – os principais agentes da avaliação nas escolas, como observa Silvestre (2013) e referenciamos no quadro teórico desta tese⁵³ –, agrilhoados às suas crenças e competências (ou à falta delas), fica, em alguns casos, aquém do expetável. Como notámos no capítulo II, vêm persistindo “os medos (...) dos contextos de inovação” (Rodrigues, 2007, p.177), propícios a que não se reconheça (*quicá*, por conveniência) a necessidade de mudar – e, assim, se evite o ingresso por caminhos desconhecidos – bem

⁵³ Mais precisamente, no subcapítulo 2 do capítulo II.

como a falta de experiência e formação na área da avaliação das organizações escolares (Alves & Correia, 2008; Correia, 2011), que tem vindo a comprometer o correto e adequado direcionamento dos processos (por vezes, pouco orientados para a melhoria, não contemplando a identificação de áreas prioritárias de intervenção, tal como referiu a maioria dos inquiridos).

Por sua vez, como constatámos anteriormente, um número considerável das escolas em estudo conseguiu desencadear ações de melhoria a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação e, também aqui, interessou-nos conhecer o tipo de opções estratégicas que foram adotadas pelas UGE. Neste sentido, através da inquirição, a este respeito – **ações de melhoria implementadas** pelas escolas no seguimento da autoavaliação –, obtivemos a informação que reunimos na Tabela 46.

Tabela 46

Ações de melhoria desencadeadas pelo conhecimento produzido pela autoavaliação nas UGE, na perspetiva dos respondentes ao Q1, dos respondentes ao Q2 e de ambos

Ações de melhoria	36 Diretores (Q1)		61 Respondentes ao Q2		97 Respondentes aos Q1 e Q2		
	N.º respostas válidas	Respondentes que consideraram a ação desencadeada	N.º respostas válidas	Respondentes que consideraram a ação desencadeada	N.º respostas válidas	Respondentes que consideraram a ação desencadeada	
		N.º (%)		N.º (%)		N.º	%
Produção/ reformulação de documentos orientadores da escola	36	32 (89%)	60	56 (93%)	96	88	92%
Organização/reorganização de atividades	34	33 (97%)	57	49 (86%)	91	82	90%
Produção/reformulação de projetos	35	31 (89%)	56	47 (84%)	91	78	86%
Produção/reformulação de programas de formação	35	17 (49%)	51	26 (51%)	86	43	50%
Adoção de novas estratégias de atuação	35	35 (100%)	57	55 (96%)	92	90	98%
Reformulação do funcionamento de serviços, órgãos e/ou estruturas	35	27 (77%)	55	41 (75%)	90	68	76%
Introdução de técnicas de gestão da qualidade na organização	34	21 (62%)	45	33 (73%)	79	54	68%
Uniformização de documentos	36	34 (94%)	56	51 (91%)	92	85	92%

A análise da Tabela 46 permite-nos constatar que, na perspetiva dos inquiridos, e de acordo com a listagem apresentada, as ações de melhoria mais recorrentemente implementadas nas

escolas a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação foram⁵⁴: 1) adoção de novas estratégias de atuação; 2) produção/ reformulação de documentos orientadores da escola; 3) uniformização de documentos; 4) organização/ reorganização de atividades; e 5) produção/ reformulação de projetos. Embora com menor frequência, mas ainda assinalados por, pelo menos, metade dos inquiridos, surgiram ainda as ações: reformulação do funcionamento de serviços, órgãos e/ou estruturas; introdução de técnicas de gestão da qualidade na organização; e produção/ reformulação de programas de formação.

Denota-se uma aposta no aperfeiçoamento do funcionamento da UGE em si, fundamentalmente dos seus mecanismos internos, não sendo perceptível uma implicação direta dos restantes e principais intervenientes da organização-escola, alunos e pais/ encarregados de educação. Do exposto, afigura-se-nos que será legítimo inferir que as organizações-escola em estudo têm *olhado* para si e para a sua ação, e centradas nos resultados que pretendem alcançar, têm vindo a reformular atividades e projetos e a aperfeiçoar o seu modo de funcionamento, principalmente nas tarefas técnico-burocráticas do quotidiano.

1.2.4. As mudanças/melhorias registadas

Relativamente às **mudanças/ melhorias potenciadas pela autoavaliação institucional**, questionámos os atores responsáveis pelo desenvolvimento destas práticas avaliativas quanto à importância do processo para um conjunto de aspetos, tendo obtido os resultados que a seguir se apresentam na Tabela 47.

⁵⁴ A ordem pela qual apresentamos as ações pretende hierarquiza-las, pondo em evidência o grau de importância que cada grupo de respondentes lhe atribuiu. No entanto, é de assinalar que os dados revelam uma pequena diferença na ordenação das ações se tivermos em consideração apenas as perceções dos diretores. Neste caso concreto, haveria uma troca direta entre as ações identificadas nos números 2 e 4.

Tabela 47

Contributos da autoavaliação para mudanças/melhorias nas UGE⁵⁵

As práticas de autoavaliação têm permitido...	N.º de respostas válidas	Em que medida têm permitido... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
conhecer a opinião dos <i>stakeholders</i> da organização	63	37 (59%)	22 (35%)	4 (6%)	---	---	3,5	0,62
sistematizar o registo das ações realizadas e/ou planeadas, dentro da organização (evidências documentais)	63	34 (54%)	23 (37%)	6 (10%)	---	---	3,4	0,67
ter um maior conhecimento da atividade e dos processos da organização	63	36 (57%)	24 (38%)	3 (5%)	---	---	3,5	0,59
obter um melhor conhecimento dos problemas da organização	63	46 (73%)	16 (25%)	1 (2%)	---	---	3,7	0,49
atuar de forma a minimizar os pontos fracos e constrangimentos e a rentabilizar os pontos fortes e oportunidades	63	47 (75%)	13 (21%)	2 (3%)	1 (2%)	---	3,7	0,62
desenvolver competências e interesses	63	16 (25%)	40 (63%)	7 (11%)	---	---	3,1	0,59
melhorar o ensino e a aprendizagem	63	34 (54%)	23 (37%)	6 (10%)	---	---	3,4	0,67
melhorar os resultados escolares dos alunos	63	29 (46%)	27 (43%)	7 (11%)	---	---	3,3	0,68
aumentar o interesse dos colaboradores pela organização	63	25 (40%)	29 (46%)	7 (11%)	2 (3%)	---	3,2	0,77
aumentar o sentimento de 'pertença' à organização	63	27 (43%)	27 (43%)	8 (13%)	1 (2%)	---	3,3	0,75
melhorar a comunicação na escola e desta com o exterior	63	35 (56%)	21 (33%)	7 (11%)	---	---	3,4	0,69
melhorar a visibilidade externa da organização	63	29 (46%)	26 (41%)	8 (13%)	---	---	3,3	0,70
promover uma cultura de avaliação na escola	63	39 (62%)	19 (30%)	5 (8%)	---	---	3,5	0,64
desenvolver a autonomia da organização	63	23 (37%)	30 (48%)	10 (16%)	---	---	3,2	0,70

Da leitura da Tabela 47 ressalta que, com um consenso moderado/alto, as respostas indicam que a maioria dos atores organizacionais envolvidos na presente investigação considerou que as práticas de autoavaliação institucional contribuíram muito para que as UGE obtivessem um melhor conhecimento dos seus problemas (73%) e possuíssem um maior conhecimento da sua atividade e dos seus processos (57%). Todavia, apenas permitiram razoavelmente que se desenvolvessem competências e interesses (63%).

Relativamente aos restantes aspetos, as respostas, embora apresentem um consenso moderado/baixo, revelam que a maioria considerou que a autoavaliação ajudou muito as UGE a atuar de forma a minimizar os pontos fracos e constrangimentos e a rentabilizar os pontos fortes e oportunidades (75%); a promover uma cultura de avaliação (62%); no conhecimento

⁵⁵ Dados obtidos através dos 63 respondentes ao Q2 que identificaram a existências de práticas formais de autoavaliação nas suas UGE.

da opinião dos stakeholders da organização (56%); na melhoria da comunicação na escola e desta com o exterior (56%); na sistematização do registo das ações realizadas e/ou planeadas, dentro da organização (evidências documentais) (54%) bem como na melhoria do ensino e da aprendizagem (54%). Indicam ainda que grande parte dos respondentes apontou que a autoavaliação contribuiu também (pelo menos, razoavelmente) para a melhoria dos resultados escolares dos alunos; para o aumento do sentimento de ‘pertença’ à organização; para o aumento de interesse dos colaboradores pela organização; e para o desenvolvimento da autonomia da organização.

É de salientar que em todos os itens, as respostas ‘pouco’ e ‘nada’ (e, principalmente, esta última) reuniram um número reduzido de frequências, evidenciando que grande parte dos atores educativos (sobretudo, aqueles que estão mais envolvidos nos processos de avaliação institucional) já compreendia e reconhecia, em 2010/2011, a mais-valia organizacional desta nova estratégia de desenvolvimento – a (auto)avaliação das escolas –, com potencialidades na correção dos desvios da gestão democrática e na melhoria da qualidade e da eficácia das escolas.

Do exposto, afigura-se-nos legítimo inferir que as UGE em análise encontravam-se ainda numa fase de exploração da autoavaliação mais na vertente de “melhor instrumento para se conhecer a realidade da organização” do que “instrumento de excelência para a melhoria contínua da escola” (Outeiro, 2011, p.26). De facto, como defende Morgado (2010, p.37), “a transformação da escola só será realidade se resultar da mudança das práticas curriculares dos professores que nela laboram”, mas, como pudemos constatar, a melhoria do ensino e da aprendizagem (e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados escolares) não foi assinalada pelos inquiridos como um dos principais contributos da autoavaliação nas suas UGE. Porém, acreditamos que a maioria estava orientada, no *bom* caminho, uma vez que transpareceu que já havia trabalho feito no sentido de tentar mudar/melhorar as instituições de ensino. Tal como observa Morgado (2010, p.37), “o papel que os professores desempenham é crucial para mudar/ melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo”, reivindicando-se “a modificação do seu pensamento, o aumento da sua motivação e do seu empenho e, sobretudo, a melhoria das suas competências”, o que parece que, do exposto, possamos inferir que viesse já a acontecer.

2. Similitudes e diferenças entre retratos: os efeitos da avaliação externa das escolas

Neste subcapítulo confrontamos os dois *retratos* traçados no subcapítulo anterior – os quais caracterizaram as práticas de autoavaliação assumidas pelas trinta e nove UGE objeto do nosso estudo empírico, focalizado em dois momentos distintos: antes da AEE e no ano letivo 2010/2011, posterior à AEE –, refletindo sobre as dinâmicas implementadas e colocando em evidência as similitudes e as diferenças entre ambos, na tentativa de apontar mudanças e identificar eventuais efeitos da AEE. Este confronto visa a consecução dos objetivos da investigação, uma vez que irá possibilitar caracterizações multirreferenciais e abordagens analíticas e críticas dos fenómenos em estudo.

Importa observar que estes *retratos*, embora centrados nas mesmas UGE, foram obtidos através de *olhares* distintos: o dos intervenientes na AEE (avaliadores externos e atores organizacionais localmente situados), em 2008/2009 ou 2009/2010, registado nos relatórios e nos contraditórios produzidos no âmbito do referido programa e o dos agentes educativos que dirigiam as UGE e/ou desenvolviam as suas práticas de autoavaliação institucional no ano letivo 2010/2011, expresso através das respostas aos questionários que aplicámos. Como explicitámos anteriormente⁵⁶, o primeiro implicou o estudo de uma atividade que ocorreu no passado – e que, portanto, não pôde ser observada diretamente –, através dos documentos que foram produzidos no âmbito da mesma e que retratam, segundo um *olhar* externo (de fora), cada uma das realidades encontradas à data da AEE. O segundo encontra-se ancorado nos dados obtidos junto dos atores organizacionais, sobre a situação vivida em cada contexto no momento específico da inquirição, pondo em evidência perspetivas *internas* sobre os fenómenos educativos e organizacionais decorrentes.

Na tentativa de possibilitar (e, sobretudo, facilitar) o confronto dos *retratos*, estabelecemos uma estrutura de análise para cada um deles, com alguns pontos de interseção, alicerçada nos resultados que a análise efetuada aos documentos produzidos no âmbito da AEE potenciou. Todos os instrumentos de investigação foram construídos a partir destes resultados, medida que permitiu minimizar alguns dos constrangimentos encontrados. O facto de nem sempre termos conseguido recolher as informações pretendidas nos relatórios e nos contraditórios da AEE – documentos oficiais, independentes da investigação e de conteúdo estanque e pré-

⁵⁶ Subcapítulo 4.1.1 do capítulo III, no qual expomos os métodos e os procedimentos utilizados na recolha de dados, na primeira fase do estudo empírico, e justificámos as opções tomadas.

concebido – relativamente à totalidade das UGE em estudo dificultou o trabalho empreendido, limitando a análise e a natureza das inferências retiradas. Neste contexto, tivemos, ainda, bastante cuidado na exposição de todas as situações, esclarecendo-as com o intuito de evitar que viessem a ser retiradas, indevidamente, ilações erradas.

No que concerne ao confronto dos retratos *traçados*, a análise da Tabela 48 permite-nos verificar que, em 2010/2011, existia um maior número de **UGE com práticas formais de autoavaliação** instituídas e/ou processo de autoavaliação constituído, por comparação com os valores apresentados à data da AEE.

Tabela 48

Número de UGE que possuíam ou não processo ou práticas formais de autoavaliação, antes da AEE e no ano 2010/2011

N.º de UGE que...	Antes da AEE	Ano letivo 2010/2011
possuíam processo ou práticas formais de autoavaliação	Pelo menos, 30 No máximo, 35	Pelo menos, 36 No máximo, 37
NÃO possuíam processo ou práticas formais de autoavaliação	Pelo menos, 4 No máximo, 9	Pelo menos, 2 No máximo, 3

Efetivamente, os dados da AEE dão conta que o número de escolas com processo de autoavaliação institucional, nessa época, estava compreendido entre 30 e 35 (o que corresponde a 77% e 90% das UGE em análise, respetivamente) – pese embora alguns deles se encontrassem ainda numa fase embrionária e uma grande parte não fosse sistemático nem estruturado – e, em 2010/2011, esse número era de 36 ou 37 (92% ou 95%). Registou-se, de facto, e no geral, uma alteração das práticas nos contextos organizacionais em análise, plasmada num maior número de escolas que apostaram na formalização das suas práticas de avaliação institucional, adotando esta estratégia de desenvolvimento, com potencialidades reconhecidas ao nível da melhoria da qualidade do serviço educativo.

Esta subida foi acompanhada, naturalmente, pelo decréscimo do número de **escolas que não possuíam processo ou práticas formais de autoavaliação**, ficando estas reduzidas, em 2010/2011, a 2 ou 3. É de notar que das quatro UGE que destacámos no primeiro *retrato* por não possuírem processo de autoavaliação, três já tinham, em 2010/2011, formalizado as suas práticas (UGE10, UGE36 e UGE40). Todavia, relativamente à quarta escola (UGE11), nada podemos inferir quanto às práticas implementadas em 2010/2011, por não ter havido consenso entre as respostas dos atores organizacionais aos questionários Q1 e Q2. Daqui

decorre que as duas UGE nas quais não existiam, em 2010/2011, práticas formais de autoavaliação não coincidem com nenhuma das organizações escolares identificadas, à data da AEE, por não possuírem processo de autoavaliação. Isto é dizer que no espaço de tempo que mediou a AEE e a inquirição por questionário (2010/2011), houve escolas que *deixaram cair* algumas das suas práticas mais formais, desinvestindo na autoavaliação institucional e, pelo contrário, outras edificaram trabalho profícuo nesta área. Denotam-se, assim, alguns dos efeitos colaterais da falta generalizada de uma cultura de avaliação nas escolas, que impedem que haja uma prática continuada de autoavaliação. Muitas vezes, impulsionados por determinadas razões, unem-se esforços e criam-se as condições necessárias para que se dê forma à autoavaliação. Todavia, o desaparecimento do estímulo – tal como a participação na AEE, principalmente nos casos em que a autoavaliação visou, sobretudo, preparar a visita dos avaliadores externos – ou uma nova conjuntura – como o desmembramento da equipa de autoavaliação (Quadro 10) –, determina frequentemente que não se dê continuidade ao trabalho iniciado, perdendo-se o património de experiência e de conhecimento adquirido.

Quanto às **razões** apresentadas no Quadro 10, que **contribuíram para que as escolas não tenham assumido práticas formais de autoavaliação**, há a referir ainda o pouco reconhecimento da necessidade de mudar e a definição de outras prioridades.

Quadro 10

Razões que contribuíram para que nas UGE existissem ou não práticas formais de autoavaliação, antes da AEE e no ano 2010/2011

Razões que contribuíram para que, na UGE...	existissem práticas formais de autoavaliação	NÃO existissem práticas formais de autoavaliação
Antes da AEE	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Preparação para a AEE</u> - <u>Necessidade de avaliar as práticas adotadas</u> - <u>Incentivo proveniente das lideranças</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Desmembramento da equipa de autoavaliação
Ano letivo 2010/2011	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização</u> - Procura de respostas para os problemas da comunidade educativa - <u>Diretiva do(a) Diretor(a) da escola</u> - Obrigatoriedade da autoavaliação das escolas (Lei n.º 31/2002) - Na escola acredita-se na importância da autoavaliação para o desenvolvimento da organização - <u>Preparação para a avaliação externa</u> - Necessidade de apresentar um relatório de autoavaliação ao Conselho Geral - Recomendação de uma Avaliação Externa 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco reconhecimento da necessidade de mudar - A organização definiu outras prioridades

Todas as razões apontam para *forças* internas, intrínsecas ao próprio contexto organizacional, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos (Gomes & Fialho, 2013), que, neste caso concreto, concorreram para que as práticas de autoavaliação não fossem formalizadas.

Todavia, as **razões que contribuíram para a existência de práticas formais de autoavaliação nas escolas** revelam a existência de duas *forças* distintas a impulsionar a adoção de tais práticas, uma intrínseca à organização – fruto, por exemplo, da necessidade da UGE se avaliar com o fim de obter um diagnóstico, da procura de respostas para os problemas da comunidade educativa e do incentivo/ diretiva das lideranças, entre outras – e a outra proveniente do *exterior* (Gomes & Fialho, 2013) – em resultado da participação na AEE, do cumprimento de normativos ou de uma recomendação.

É de salientar ainda que as razões que contribuíram para a formalização das práticas de autoavaliação antes da AEE mantiveram-se em 2010/2011. No entanto, neste último ano, porém, como o quadro anterior menciona, agregaram-se motivações endógenas ao funcionamento de organizações aprendentes e razões exógenas de prestação de contas e regulação institucional.

No que concerne aos **principais objetivos que orientavam as práticas de autoavaliação**, a leitura do Quadro 11 põe em evidência que a identificação de pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria assim como a melhoria da qualidade dos serviços prestados perpetuaram-se no tempo.

Quadro 11

Principais objetivos que orientavam as práticas de autoavaliação das UGE, antes da AEE e no ano 2010/2011

Principais objetivos que orientavam as práticas (formais) de autoavaliação	
Antes da AEE	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Melhorar a qualidade dos serviços prestados</u> - Aprofundar o conhecimento sobre a organização, as suas práticas e o seu funcionamento - Preparar a AEE - <u>Identificar pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de aperfeiçoamento</u> - Melhorar os resultados escolares dos alunos
Ano letivo 2010/2011	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria</u> - <u>Melhorar a qualidade dos serviços prestados</u> - Dinamizar uma cultura de autoavaliação - Medir o grau de satisfação da comunidade com o trabalho realizado

De facto, os objetivos apresentados no quadro anterior são indicativos de que as escolas trabalhavam no sentido de dar resposta às duas finalidades da avaliação apontadas por Marchesi (2002): o controlo administrativo e a prestação de contas – através da AEE – bem como a melhoria do funcionamento da organização (a melhoria da qualidade dos serviços prestados – a partir da identificação de pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria, atenta à satisfação da comunidade com o trabalho realizado – para a melhoria dos resultados escolares dos alunos).

Verifica-se também que, no ano 2010/2011, assumiu ainda particular importância o objetivo de dinamizar uma cultura de autoavaliação, denotando-se a apropriação local dos desideratos da política educativa do Estado que, nos últimos anos, têm vindo a ser expressos quer ao nível do discurso político, quer na produção legislativa e normativa. De facto, têm sido várias as medidas que o Estado tem vindo a adotar no sentido de incentivar as escolas à institucionalização da autoavaliação – das quais são exemplo, o programa de AEE; a implicação dos resultados obtidos pelas UGE na AEE na determinação das percentagens máximas (ou, mais recentemente, dos percentis) para a atribuição das menções qualitativas de *Muito bom* e *Excelente* na ADD; e o requisito de uma autoavaliação adequada e consequente para a celebração de contratos de autonomia –, afigurando-se-nos que algumas das organizações escolares (pelo menos, algumas das estudadas na presente investigação) já assumiram, como seu, este propósito estratégico nacional e transnacional, anunciado como fundamental para a gestão e a melhoria da qualidade das escolas.

Relativamente ao **modelo de autoavaliação adotado pelas escolas**, constata-se da análise do Quadro 12 que, nos últimos anos, tem vindo a diminuir o número de UGE com modelo próprio, adaptado ao contexto, em prol do aumento do número de escolas que adotaram o quadro de referência da AEE e, sobretudo, a CAF.

Quadro 12

Modelos de autoavaliação adotados pelas UGE e principais áreas avaliadas, antes da AEE e no ano 2010/2011

	Antes da AEE	Ano letivo 2010/2011
Modelos adotados	AEE (3 UGE), CAF (8 UGE), modelo próprio (19 UGE)	AVES (1 UGE), AEE (6 UGE), modelo próprio (10 UGE), CAF (22 UGE)
Principais áreas avaliadas	- <u>Sucesso escolar/ resultados escolares</u> - Atividades e projetos implementados - Funcionamento da organização	- <u>Resultados escolares</u> - Comportamento dos alunos - Utilização e eficácia dos apoios educativos - Organização, métodos e técnicas adotados nos processos de ensino e aprendizagem - Atividades de enriquecimento curricular - Cumprimento da escolaridade - Desempenho da biblioteca escolar

Denota-se, sobretudo, a proliferação dos modelos ‘prontos a servir’ – nomeadamente a CAF –, que vieram substituir os modelos abertos que algumas das escolas em análise estavam a construir (ou tinham construído) antes da AEE.

Como já referimos anteriormente no subcapítulo 1.1.3.1, a CAF tem tido uma grande disseminação em Portugal – pelo que não é de estranhar que, entre os dois momentos em análise, tenha havido um aumento considerável no número de escolas em estudo a implementar a CAF –, eventualmente pela forte aposta que tem havido na sua divulgação e, principalmente, por se tratar de um modelo testado e de sucesso no seio das organizações escolares, que dispõe de uma página oficial na internet que disponibiliza informação e documentação sobre o modelo, facilitando a sua aplicação.

Verifica-se, de facto, que o número de escolas com modelo próprio diminuiu de 19 para 10, mas aumentou, de 3 para 6, o número de escolas que adaptaram o quadro de referência da AEE e de 8 para 22 as que adotaram a CAF.

Quanto às **áreas avaliadas**, a leitura do Quadro 12 põe em evidência a importância atribuída pelos atores organizacionais, ao longo dos tempos, aos resultados escolares dos alunos – monitorizados por todas as UGE em estudo, várias vezes durante o ano letivo –, não fossem estes, como salienta Correia (2011, p.23), o “referente principal na certificação da qualidade das escolas”.

É perceptível que algumas escolas, embora centradas nos resultados escolares, focaram outras dimensões da organização nas suas práticas de autoavaliação. A título de exemplo – e atendendo às áreas avaliadas assinaladas pela maioria das escolas (Quadro 12) –, podemos referir as atividades e projetos implementados e o funcionamento da organização, antes da AEE e o comportamento dos alunos, a utilização e eficácia dos apoios educativos, a organização, métodos e técnicas adotados nos processos de ensino e aprendizagem, as atividades de enriquecimento curricular, o cumprimento da escolaridade e o desempenho da biblioteca escolar, no ano 2010/2011. De onde decorre também que, em qualquer um dos momentos de análise, a maioria dos processos de autoavaliação instituídos não observava grande parte dos *termos de análise* referenciados pela Lei n.º 31/2002 para a autoavaliação das organizações escolares.

Para coordenar e implementar as práticas de autoavaliação institucional nas escolas, a maioria das UGE constituiu uma **equipa de autoavaliação**, verificando-se, através dos dados

registados na Tabela 49, que existiam mais três equipas em 2020/2011 (8%) do que à data da AEE.

Tabela 49

Número de UGE que possuíam equipa de autoavaliação e que contavam com a colaboração de um perito externo/ amigo crítico, antes da AEE e no ano 2010/2011

N.º de UGE que...	Antes da AEE	Ano letivo 2010/2011
possuíam equipa de autoavaliação	35	38
contavam com a colaboração de um perito externo/amigo crítico	Pelo menos, 6	9

Embora não conste da tabela anterior, importa salientar que os professores estavam presentes em todas as equipas e eram muitas vezes o único grupo da comunidade educativa representado, formando equipas exclusivas de docentes. Porém, em 2010/2011, era já expressiva a presença do pessoal não docente nestas equipas, pese embora os docentes terem continuado a ser o seu grupo dominante.

É de referir que o número de elementos das equipas variava entre 2 e 7 antes da AEE, mas, em 2010/2011, o valor médio era de 8, verificando-se que apenas metade das equipas possuía entre 3 e 7 elementos e as restantes mais de 7. Denota-se, assim, um aumento no número de elementos por equipa, que poderá ter ficado a dever-se ao facto de se terem constituído equipas um pouco mais representativas da comunidade educativa.

É de assinalar ainda que quer antes da AEE, quer no ano 2010/2011, havia escolas que contavam com o apoio de um perito externo (ou amigo crítico), com conhecimentos na área da avaliação das organizações escolares, para colaborar na implementação das práticas de autoavaliação. Verificámos também que em grande parte das escolas em análise, regra geral, e à exceção do conselho geral (ou da assembleia, enquanto não foi publicado o Decreto-Lei n.º 75/2008), todos os órgãos e estruturas colaboravam, explícita ou implicitamente, de forma substancial e com alguma regularidade, na operacionalização do processo.

No que concerne aos principais procedimentos utilizados quer na recolha de dados, quer na divulgação dos resultados da autoavaliação, os dois *retratos* traçados conduziram-nos aos resultados que reunimos no Quadro 13.

Quadro 13

Principais métodos e procedimentos utilizados na recolha e dados e na divulgação de resultados pelas UGE, antes da AEE e no ano 2010/2011

Principais métodos e procedimentos utilizados...	Antes da AEE	Ano letivo 2010/2011
na recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Inquéritos por questionário (a docentes, funcionários, alunos e pais/ encarregados de educação) - Análise documental (relatórios, atas,...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental (pautas, relatórios, atas, livros de ponto) - Inquéritos por questionário a docentes, funcionários, alunos e pais/ encarregados de educação
na divulgação de resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Redação de relatório(s) - Reuniões dos órgãos e estruturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Redação de um relatório - Reuniões dos órgãos e estruturas - Publicação dos resultados/relatório na internet - Reuniões setoriais junto de toda a comunidade educativa - Afixação dos resultados ou do relatório na escola - Reuniões abertas a toda a comunidade educativa

A sua leitura permite-nos constatar que, na **recolha de dados**, os métodos privilegiados pelas UGE em estudo foram o inquérito por questionário – aplicados a docentes, funcionários, alunos e pais/ encarregados de educação – e a análise documental. É de realçar que, em 2010/2011, a análise documental revelou-se o método mais utilizado na recolha de dados para a autoavaliação, sobrepondo-se ao inquérito por questionário, tão referenciado à data da AEE. Em nosso entender, há três explicações possíveis para este resultado: 1.^a após a AEE, as UGE terem ficado mais despertas para a produção e o uso dos documentos organizacionais internos como fontes de dados (e, principalmente, para o reconhecimento da sua utilização); 2.^a o instrumento que utilizámos para a recolha de dados da investigação em 2010/2011 – o inquérito por questionário, com questões maioritariamente fechadas –, por elencar vários métodos, conduziu os respondentes a reconhecer a frequente utilização de determinados procedimentos, muitas vezes despercebidos entre as tarefas que fazem parte das rotinas do quotidiano e que muito provavelmente não seriam referenciados caso a inquirição não assumisse esta forma, como ocorreu aquando da AEE; e 3.^a o facto dos questionários terem sido utilizados por muitas escolas antes da AEE – muito provavelmente para efetuar, no início do processo de autoavaliação, um diagnóstico da organização – ter impossibilitado uma nova aplicação no ano 2010/2011, uma vez que se trata de um método que geralmente não é repetido todos os anos.

No que se refere à **divulgação dos resultados** da autoavaliação, o Quadro 13 revela que os procedimentos mais usados pelas UGE, em qualquer um dos momentos em análise, foram a

redação de relatório(s) e as reuniões dos órgãos e das estruturas das organizações. No ano de 2010/2011, assumiu ainda algum destaque, enquanto procedimentos bastante utilizados pelas escolas – que possibilitaram uma divulgação mais abrangente, alargada a outros grupos da comunidade –, a publicação dos resultados/ relatório na internet, as reuniões setoriais junto de toda a comunidade educativa, a afixação dos resultados/ relatório na escola e as reuniões abertas a toda a comunidade educativa. Também, neste caso, terá ocorrido, na nossa opinião, uma das duas situações expostas anteriormente: ou as UGE, após a AEE, ficaram mais despertas para determinados procedimentos; ou o questionário que utilizámos para a recolha de dados em 2010/2011, conduziu os respondentes a reconhecer a frequente utilização de alguns dos procedimentos que muitas vezes passam despercebidos entre as tarefas rotineiras e que muito provavelmente não seriam referenciados caso a inquirição não assumisse esta forma, como ocorreu aquando da AEE.

Importa mencionar que, em qualquer um dos momentos em análise, independentemente dos procedimentos usados na divulgação do conhecimento produzido pela autoavaliação, foram os docentes os atores que estiveram mais envolvidos na fase de **reflexão em torno dos resultados e consequente tomada de decisão**, tendo esta ocorrido, na maioria dos casos, à revelia de alguns dos principais implicados – alunos e pais/ encarregados de educação – nos processos de melhoria instituídos (ou a instituir).

Relativamente ao **planeamento e à ação que decorreram a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação**, registou-se, em 2010/2011, e em comparação com os valores obtidos antes da AEE, um aumento considerável no número de escolas que definiram planos de melhoria e os implementaram bem como no número de UGE que desencadearam ações de melhoria a partir deste processo (Tabela 50).

Tabela 50

Número de UGE que definiram e implementaram planos e ações de melhoria, antes da AEE e no ano 2010/2011

N.º de UGE que...	Antes da AEE	Ano letivo 2010/2011
definiram planos de melhoria	Pelo menos, 13	Pelo menos, 26
NÃO definiram planos de melhoria	Pelo menos, 9	Pelo menos, 3
implementaram planos de melhoria	Pelo menos, 4	Pelo menos, 25
NÃO implementaram planos de melhoria	-----	Pelo menos, 4
implementaram ações de melhoria	Pelo menos, 6	Pelo menos, 32
NÃO implementaram ações de melhoria	Pelo menos, 1	Pelo menos, 1

Por sua vez, diminuiu substancialmente o número de escolas que não definiram planos de melhoria. Deste modo, afigura-se-nos ser legítimo inferir que as organizações escolares passaram a estar mais atentas e despertas para a utilização da informação da autoavaliação no planeamento da intervenção subsequente e na própria ação, mobilizando os seus recursos no sentido da melhoria. Todavia, não é de desprezar o facto de pelo menos nove escolas possuírem, à data da AEE, processos incipientes, o que, dada a fase em que o processo se encontrava, poderá ter contribuído para que, na altura, não fosse possível avançar com ações de melhoria a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação. Constatámos ainda no subcapítulo 1.1.2, que pelo menos 19 UGE iniciaram ou retomaram o processo de autoavaliação no ano da AEE ou no ano imediatamente anterior, o que poderá também ter agravado a situação, concorrendo para os valores baixos registados antes da AEE. No entanto, também em 2010/2011, alguns atores organizacionais referiram não terem sido desencadeadas ações de melhoria nas *suas* escolas, identificando algumas razões que contribuíram para tal, de entre as quais foi mencionado o facto do conhecimento produzido pela autoavaliação ser, na altura, muito recente.

Da leitura da Tabela 50 sobressai ainda que, embora se verifique que em qualquer um dos momentos em análise, o número de UGE que definiu planos de melhoria é maior que o número das que os implementaram, em 2010/2011 essa diferença é mínima (1 escola), transparecendo, assim, que as escolas estariam com menos dificuldades na operacionalização dos seus planos, havendo uma maior aproximação entre o campo das intenções e a ação concreta.

Relativamente às **ações de melhoria implementadas** e às **mudanças/ melhorias que a sua aplicação potenciou** – e apesar do número de referências encontradas sobre as mesmas, antes da AEE, ter sido muito reduzido –, é de salientar que a autoavaliação, em qualquer um dos momentos em análise, e apenas nos casos sobre os quais conseguimos reunir evidências, teve um impacto positivo no funcionamento da organização, permitindo quer a superação de dificuldades, quer a consolidação de pontos fortes. Afigurou-se-nos que as escolas, no sentido de dar resposta às fragilidades encontradas, apostaram na adoção de novas estratégias de atuação, na produção/ reformulação de documentos orientadores, na uniformização de documentos, na reorganização de atividades e na reformulação de projetos. Recolheram dividendos em termos do aprofundamento do autoconhecimento, do aperfeiçoamento do seu funcionamento – fundamentalmente, dos seus mecanismos internos, agilizando tarefas técnico-burocráticas do quotidiano – e da superação de alguns dos pontos fracos detetados.

Em jeito de conclusão, e uma vez terminado o confronto entre os dois *retratos* das práticas de autoavaliação assumidas pelas 39 UGE em análise, parece-nos legítimo afirmar que estas escolas, no espaço de tempo que decorreu entre a AEE e o ano letivo 2010/2011, ficaram mais conscientes da necessidade de se autoavaliarem e, entre avanços e recuos, deram alguns passos importantes: foram formalizadas práticas de autoavaliação em mais escolas; constituíram-se mais equipas de autoavaliação; os processos de autoavaliação passaram a ser mais abrangentes, contemplando outros domínios de análise; diversificaram-se os procedimentos de divulgação dos resultados de autoavaliação, aumentando a probabilidade de envolver um maior número de elementos das comunidades educativas; e foi delineado e implementado um maior número de planos e ações de melhoria.

De facto, foram dados passos muito importantes na edificação de práticas avaliativas com potencialidades de aprendizagem organizacional num curto espaço de tempo (1 ou 2 anos, conforme o ano de participação na AEE foi 2009/2010 ou 2008/2009, respetivamente), o que, em nosso entender, foi, inelutavelmente, impulsionado pela participação das UGE na AEE. Reiteramos, assim, através da presente investigação, o que havíamos registado no subcapítulo 2 do capítulo II de acordo com a bibliografia consultada: a AEE contribuiu para sensibilizar as escolas para a sua autoavaliação (Alves & Correia, 2008; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009; Rodrigues, 2013) e estimulou a sua melhoria a vários níveis (Gonçalves, 2009; Pinho, 2011). Houve, efetivamente, um avanço significativo no fazer avaliação, em que a passagem de uma autorreflexão e autorregulação não formais, ou mesmo informais, para práticas formais foi, sobretudo, resposta a uma necessidade inadiável de formalizar processos decorrentes da prestação de contas inerente à avaliação externa. Este foi o despoletar de um processo demorado, com potencialidades para *chegar a bom porto* caso sejam tomadas as opções corretas. Os resultados da investigação assinalaram progressos, embora também persistisse, empiricamente, a noção do muito trabalho ainda a realizar.

Na verdade, a maioria das escolas já encontrou um modelo de análise que não se centra exclusivamente nos resultados escolares e pretende alcançar a melhoria; constituíram-se equipas de trabalho, embora ainda não verdadeiramente representativas da comunidade; e alteraram-se alguns procedimentos na recolha de dados, na divulgação de resultados e na intervenção subsequente rumo à melhoria. No entanto, ficou ainda por conseguir a construção de processos mais (e efetivamente) participados, principalmente nas fases da sua conceção, da reflexão em torno dos resultados e da tomada de decisão.

Os professores são, de facto, os atores organizacionais primordiais nos processos de decisão das escolas e reconfiguram as estruturas, as metodologias e os instrumentos de autoavaliação tendo em conta as regras decretadas, mas ativando as suas estratégias no campo “de um fenómeno típico que pode caracterizar os actores educativos e a acção organizacional escolar”: a “infidelidade normativa” explicitada por Lima (1998) como “fidelidade dos actores aos seus interesses, objectivos e estratégias” (p.171). Assim sendo, e encontrando-se num processo contínuo de redefinição e de diversificação das suas funções, que os chama a desempenhar um conjunto alargado de novos papéis (Nóvoa, 1995), os professores revelaram, nesta situação concreta, não ter conseguido construir este processo em conjunto com outros atores da comunidade, comprometendo o seu sucesso. Tal como afirmaram Venâncio e Otero (2002, p.54), “em educação (...) não existe uma maneira correta e única de proceder”. No entanto, a autoavaliação institucional deve guiar-se por um processo participado e construtivo, “comprometido com determinados valores, de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade em termos científicos, pedagógicos e democráticos” (Afonso, 2010a, p.17). A autoavaliação deve desencadear mecanismos de aprendizagem organizacional, ser um processo colegial, participativo e construtivo, que encara a escola como um todo, analisa o seu funcionamento como uma comunidade viva e conduz a um diagnóstico que coloca em evidência os seus pontos fortes e fracos. Para a sua construção, em 2010/2011, já tinham sido agitadas as rotinas das escolas e alteradas algumas das suas dinâmicas, embora ainda se impusesse continuar a investir na mudança de práticas para que os processos consigam promover a melhoria da qualidade desejada.

Importa, por último, referir ainda, e no contexto das considerações gerais que o confronto dos dois *retratos* possibilitou, duas notas síntese:

- primeira: cada UGE é um centro de ação educativa concreta, com uma identidade própria e com modos de funcionamento diferenciados – em função das interações, dos comportamentos e das representações dos vários grupos sociais envolvidos (professores, alunos, funcionários e pais/encarregados de educação) – que determinam a existência de diferenças na aplicação das normas instituídas para o processo de autoavaliação, sendo as práticas efetivamente atualizadas em cada UGE dependentes quer da imposição das regras decretadas, quer das estratégias dos atores escolares, das tradições e dos usos, das práticas sociais recorrentes e igualmente das capacidades criativas de inovação e de mudança;

- segunda: no que concerne ao processo de autoavaliação, afigurou-se-nos que, no início, as UGE estudadas tiveram uma atitude mais reativa do que pró-ativa, sendo mesmo perceptível que as respostas se enquadram mais numa lógica de legitimação das práticas do que de transformação; mas, posteriormente, e em consequência mais ou menos explícita da AEE, os processos transformacionais foram sendo incorporados no fazer organizacional, com reflexos na melhoria e na qualidade, ressaltando que a relação tensional entre a vertente de regulação e controlo verticais e a possibilidade de aprendizagem organizacional, autorregulação e autonomia inerentes ao processo de autoavaliação foi, no decurso do período em estudo, paulatinamente encontrando o equilíbrio necessário em prol da qualidade.

3. Rumos percorridos na construção de processos de autoavaliação de escola

O presente subcapítulo apresenta e discute, como o título indica, os *rumos* percorridos na construção dos processos de autoavaliação das quatro organizações escolares que estudámos, mais aprofundadamente, na segunda fase do nosso estudo empírico. Esses *rumos* são delineados através do olhar diacrónico sobre as UGE, com a primeira focagem aquando da primeira fase do nosso estudo empírico, e com o alargamento do campo e da profundidade dessa focagem na segunda fase, consubstanciada no registo, *in loco*, dos processos desenvolvidos no decurso do ano letivo 2011/2012.

Baseámo-nos nos documentos produzidos no âmbito do programa de AEE, nos questionários que aplicámos na primeira fase do estudo empírico, nos documentos orientadores das UGE, nos documentos produzidos pelas equipas de autoavaliação e por alguns dos órgãos das UGE, no diário de campo que construímos durante o ano letivo 2011/2012 assim como nas entrevistas semiestruturadas realizadas, no final do trabalho de campo, a alguns atores educativos. E, adotando a estrutura assumida nos subcapítulos 1.1 e 1.2, focalizámo-nos, mais uma vez, na tipologia das práticas de autoavaliação implementadas, nas razões que motivaram a sua adoção, nas dinâmicas desenvolvidas e nas mudanças/melhorias registadas, visando enriquecer substancialmente a exposição anterior e dar conta das especificidades e singularidades de cada uma dessas quatro realidades.

3.1. A tipologia das práticas implementadas

Sobre as quatro realidades que estudámos mais pormenorizadamente, e no que diz respeito ao tipo de práticas de autoavaliação que foram implementadas nos referidos contextos, importa salientar que partimos, à data da AEE, de uma situação que indicava que três das escolas possuíam processos formais de autoavaliação (UGE1, UGE26 e UGE43) – não obstante num dos casos “o processo se encontrar em fase embrionária” (RAEE-UGE26) e noutro se diagnosticar a “inexistência de um processo de auto-avaliação, consistente e sistemático” (RAEE-UGE43) –, ficando a dúvida se a quarta organização (UGE3) teria ou não procedido, na altura, à formalização das suas práticas autoavaliativas. Todavia, neste último caso, o discurso dos avaliadores externos registou que “o agrupamento (...) constituiu, no ano 2008/09 [ano da AEE], uma equipa de auto-avaliação para uma mais ajustada e abrangente definição de planos de melhoria”, cujo “trabalho produzido (...) sistematizou-se

num documento globalizante, intitulado ‘Apresentação do Agrupamento/ Avaliação Externa’ (RAEE-UGE3), evidenciando, assim, que tinham já sido dados os primeiros passos nesse sentido.

De qualquer forma, em 2010/2011 (ano letivo no qual aplicámos os questionários Q1 e Q2), foi identificada a existência de práticas formais de autoavaliação nas quatro UGE em estudo, embora na UGE43 – que à data da AEE não possuía um processo de autoavaliação consistente e sistemático – não tenha havido consenso, a este respeito, nas respostas dos atores participantes na inquirição.

Efetivamente, e de acordo com o que pudemos averiguar, em 2011/2012, no decorrer da segunda fase do nosso estudo empírico, todas estas escolas possuíam práticas formais de autoavaliação, embora só duas delas (UGE1 e UGE3) contassem com um processo consolidado de autoavaliação, tendo ultrapassado a sua fase inicial.

Na **UGE1**, deu-se continuidade ao trabalho iniciado já antes da AEE, constatando-se que “o processo de avaliação tem cerca de 10 anos” (DC-3-UGE1) e que “todo o processo que está em execução atualmente estava concluído em 2008/2009”, tendo havido “apenas melhorias nos documentos” (E2-UGE1).

Por sua vez, na **UGE3**, “em termos formais (...) quando se começaram a fazer as avaliações externas por parte da IGE (...) terá sido a primeira vez que esta escola (esta e outras obviamente) se preocupou em olhar para isto” e começou a formalizar e a dar consistência às suas práticas, tendo passado “do não termos praticamente nada a fazer-se qualquer coisa” (E1-UGE3).

Na **UGE26**, como referiu, em entrevista, a coordenadora da equipa de autoavaliação

nós sempre tivemos autoavaliação, só que, quando veio cá a avaliação externa, no ano letivo de 2009/2010, nós, ao analisarmos aquilo que tínhamos vindo a fazer, considerámos que era um processo incipiente. Portanto, foi nessa altura, 2009/2010, que iniciámos um processo mais formal.

Nesse sentido, no ano seguinte (2010/2011) foi reformulada a equipa de autoavaliação – constituindo-se uma “equipa diversificada (...), mais abrangente” (E2-C-UGE26) –, que construiu e aplicou, à luz da CAF, questionários à comunidade educativa com o intuito de realizar um diagnóstico da realidade, necessário à construção de um novo PE. Esse diagnóstico foi concluído em 2011/2012, após tratamento e análise dos dados, ao qual

sucedeu a elaboração de planos de melhoria e a definição da missão, da visão e das metas do novo PE. Como constataram duas docentes da equipa de autoavaliação, no final de 2011/2012, “ainda não vivi o processo na íntegra. Ainda não está terminado” (E2-C-UGE26), mas “o primeiro passo está dado! O que se segue será a continuação do processo de autoavaliação que subentende a formulação de estratégias que permitam alterar os pontos fracos em fortes” (E2-AP-UGE26).

Na **UGE43**, registaram-se duas tentativas de formalizar as práticas de autoavaliação:

só tivemos duas experiências, portanto. A de preparação da avaliação externa (que tínhamos mesmo de fazer) e esta agora, que ficou pelo caminho (E2-PB-UGE43).

Efetivamente, “a partir daí [da preparação da AEE], as coisas começaram a ter um carácter mais formal” (E2-SD-UGE43) e não obstante a construção de um projeto de autoavaliação imediatamente a seguir à visita dos avaliadores externos, só um ano mais tarde (início de 2011/2012) foram dados os primeiros passos para a sua aprovação e implementação. Todavia, “houve algumas iniciativas que ficaram amputadas exatamente pela notícia da agregação” das escolas do concelho e “foi-se perdendo o hábito quando começou a haver uma desmobilização perante isto tudo” (E2-C-UGE43).

Em suma, afigura-se-nos legítimo afirmar que as quatro UGE em estudo edificaram trabalho profícuo a partir da AEE, fazendo uso do diagnóstico traçado pelos avaliadores externos e da aprendizagem potenciada pela participação no programa. Em todos os contextos, uniram-se esforços e foram criadas condições para que a autoavaliação ganhasse uma forma mais institucionalizada, verificando-se que apenas num dos casos (o da UGE43) o processo foi um pouco mais lento e acabou por ser interrompido, dado o aparecimento de uma nova conjuntura, entendida pelos atores organizacionais envolvidos na implementação do processo como condicionante à consecução das tarefas programadas:

O que baralhou, de facto, agora foi a agregação das escolas (E2-H-UGE43);

se calhar, se não tem havido esta condicionante do mega... da agregação das escolas, agora poderíamos dar outro tipo de resposta, mais consistente, não é? (E2-SD-UGE43);

Acabou por não se fazer também por não haver um espaço: íamos fazer isto este ano e depois acabava. (...) O facto de termos sido agregados condiciona tudo (...). Foi-se perdendo o hábito quando começou a haver uma desmobilização perante isto tudo, senão iria continuar (E2-C-UGE43).

3.2. A origem dos processos

Os processos formais (e intencionais) de autoavaliação nas UGE em estudo **tiveram início após a AEE**, à exceção do que ocorreu na UGE1. Efetivamente, nos outros três casos, no ano da AEE, só pouco tempo antes da participação no programa, foram constituídas equipas de autoavaliação que iniciaram a sua atividade de imediato, com o propósito (*quijá*, único) de preparar a AEE:

no ano da avaliação externa, para a preparação de um documento e da própria avaliação externa, foi constituída uma equipa que terá sido composta por muitas poucas pessoas. É diferente ter uma equipa que faça parte de uma distribuição de serviço a quem se dá um conjunto de horas de trabalho (não muitas!) do que a meio do ano ter que ter alguém que tem o horário completamente cheio, dependendo um pouco da boa vontade dessa pessoa para fazer um trabalho difícil, quase instantâneo. E foi isso que aconteceu, sem menosprezar, porque a situação das escolas era mesmo essa: não estavam habituados à avaliação interna ou não conseguiam ter um documento que lhes fosse dizendo... (E1-UGE3);

o Agrupamento (...) constituiu, no ano 2008/09 [ano da AEE], uma equipa de auto-avaliação. (...) O trabalho produzido pela Equipa de Auto-Avaliação sistematizou-se num documento globalizante, intitulado 'Apresentação do Agrupamento/Avaliação Externa', em resultado de uma primeira etapa deste processo... (RAEE-UGE3);

só que essa equipa [constituída antes da AEE] ainda foi assim um trabalho... Não se pode comparar com o que nós estamos a fazer agora. Foi uma pré-preparação para este trabalho. Foi mesmo no início, nem sequer tivemos tempo para passar inquéritos nem nada disso. (...) A equipa foi constituída pouco tempo antes da intervenção da IGE... (E1-UGE26);

foi durante o processo da avaliação externa que se constituiu uma equipa para responder às necessidades que a avaliação externa nos punha, que era só de professores. Mal acabou a avaliação externa, nós propusemos à Direção alterar a equipa e fazer uma equipa polivalente, com várias vertentes (representação de toda a comunidade educativa e também, a nível dos professores, representantes dos vários ciclos, projetos, liderança intermédia e de topo). A Direção concordou logo e começámos logo a trabalhar. Portanto, foi logo, logo de seguida (E2-C-UGE26);

em termos formais, para fazer uma apresentação pública da avaliação da escola, já quando tivemos o guião daquilo que era necessário para a primeira intervenção da avaliação externa, tivemos que preparar. Nessa altura, sentimos a pressa toda de reunir um conjunto de informações que, no fundo, caracterizasse a escola naquelas vertentes todas. A partir daí (e esse trabalho foi feito, embora à pressa e as coisas não correram mal...)... (E2-C-UGE43);

havia uma equipa de projetos que fazia os documentos estruturantes da escola, mas que não fazia a avaliação. Essa equipa foi aproveitada pela direção. Já tinha alguma prática de trabalho. Acrescentaram-se outros elementos, enriquecendo o grupo... (...) E foi tentar fazer, em 3 meses, a compilação de tudo... Vamos ver, a informação havia, estava era dispersa. (...) Tivemos, foi, que criar uma apresentação que compilasse aquilo tudo (E2-C-UGE43).

Pelo que só depois da participação no referido programa é que foram, então, iniciados, nestas UGE, processos formais de autoavaliação. Como podemos constatar através da leitura

dos Quadros 14 e 15 – nos quais, sumariamente, damos conta dos principais acontecimentos e ações no âmbito da autoavaliação e daqueles que, não estando relacionados com o processo, o podem ter influenciado –, na UGE3, o primeiro processo formal foi iniciado em 2009/2010, o ano letivo que sucedeu a AEE e em que houve alterações estratégicas na direção da organização; na UGE26, o primeiro processo formal também teve início no ano letivo que se seguiu ao ano da AEE (2010/2011); e na UGE43, o processo só foi iniciado em 2011/2012, mais de um ano depois da AEE, embora, logo após a participação no programa, tenha sido elaborado um projeto de autoavaliação com o intuito de formalizar as práticas autoavaliativas.

Quadro 14

Acontecimentos e ações a destacar nas UGE1 e UGE3

Ano letivo	UGE1	UG3
2003/2004	- Constituição de uma equipa de autoavaliação (E1) - Primeiros passos motivados por uma ação da IGE (E1)	
2004/2005	- Primeiros passos... (E1)	
2005/2006	- Primeiros passos... (E1) - <u>Início do processo formal de autoavaliação (RAEE)</u> - Aplicação de questionários ao pessoal não docente sobre funcionamento de serviços (RAEE)	
2006/2007	- <u>Início do processo formal de autoavaliação (E2)</u> - Tratamento dos dados dos questionários e sua apresentação em relatório (RAEE) - Aplicação de questionários ao pessoal docente, alunos e encarregados de educação (RAEE) - Avaliação dos planos de melhoria implementados (RAEE)	
2007/2008	- <u>Início do processo formal de autoavaliação (E1)</u>	
2008/2009	- Aplicação de questionários a alunos para avaliação do <u>serviço educativo</u> (E2) - Definição de planos de melhoria (RAEE) - Participação na AEE	- Constituição de uma equipa de autoavaliação (RAEE; E1; E2) - Participação na AEE
2009/2010	- Constituição de uma equipa de autoavaliação (E2) - Reuniões sectoriais, abertas à comunidade para apresentação de resultados (DC; E2) - Aplicação de questionários a alunos para avaliação do <u>serviço educativo</u> (E2) - Redação de relatórios (E2)	- <u>Tomada de posse do diretor</u> (que não era o anterior presidente do Conselho Executivo) - <u>Início do processo formal de autoavaliação (E1; E2)</u> - Constituição de uma equipa de autoavaliação (PE; E1; E2) - Realização de entrevistas (E2)
2010/2011	- Reuniões sectoriais, abertas à comunidade para apresentação de resultados (DC; E2) - Aplicação de questionários a alunos para avaliação do <u>serviço educativo</u> (AtasEAA; E2) - Assembleia de delegados de turma para divulgação de resultados (AtasEAA) - Aplicação de questionários a docentes, funcionários e alunos da escola sede para avaliação dos <u>serviços da escola sede</u> (AtasEAA; E2) - Redação de relatórios (AtasEAA; E2)	- Reformulação da equipa de autoavaliação – 3 docentes (E1; E2) - Aplicação de questionários (E2) - Redação de relatórios, um dos quais o relatório de autoavaliação (E1; E2)
2011/2012	- Aplicação de questionários a alunos para avaliação do <u>serviço educativo</u> (E2) - Aplicação de questionários à comunidade para avaliação dos <u>serviços do agrupamento</u> (E2) - Avaliação do <u>funcionamento das estruturas</u> (E2) - Redação de relatórios (E2)	- Reformulação da equipa de autoavaliação – 2 docentes (E2) - Redação de um relatório de autoavaliação (E1; E2)

Quadro 15

Acontecimentos e ações a destacar na UGE26 e UGE43

Ano letivo	UGE26	UG43
2009/2010	<ul style="list-style-type: none"> - Constituição de uma equipa de autoavaliação – só docentes (RAEE; E2) - Participação na AEE 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Início de processo formal (E1)</u> - Equipa de autoavaliação ↔ equipa de projetos, com a integração de mais elementos (RAEE; E2) - Aplicação de questionários aos utentes dos vários serviços e estruturas (RAEE) - Tratamento dos dados dos questionários (RAEE) - Participação na AEE - Elaboração do projeto de autoavaliação (DC; E2)
2010/2011	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Início do processo formal de autoavaliação (DC; E1; E2)</u> - Constituição de uma nova equipa – docentes, funcionários, alunos e pais/ encarregados de educação (DC; E1; E2) - Apresentação do processo ao CG, Conselho Pedagógico e pessoal docente (DC; E1; E2) - Elaboração, validação e aplicação de questionários a docentes, funcionários, alunos e pais/ encarregados de educação (DC) - Tratamento de dados dos questionários (DC) 	
2011/2012	<ul style="list-style-type: none"> - (Pequena) reformulação da equipa (DC) - Tratamento de dados dos questionários (DC) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Início de processo formal (DC; E2)</u> - Apresentação e aprovação do projeto em Conselho Pedagógico (DC; E2) - Tentativa de constituição de uma equipa de autoavaliação (DC, E2) - Redação de relatório(s) (E1; E2) - Equipa de autoavaliação ↔ equipa de projetos (DC; E2)

Na **UGE1** os primeiros passos no âmbito da formalização das práticas autoavaliativas institucionais (embora “muito pequeninos” ou a “*passo de caracol*”, como refere a diretora da organização, em entrevista) começaram a ser dados em 2003/2004 na sequência de uma ação inspetiva da IGE, que despertou a escola para estas questões. Todavia, os maiores avanços ocorreram com o aproximar da participação na AEE, não havendo consenso quanto à data de início do processo formal. Se o discurso dos avaliadores externos aponta para um início em 2005/2006, o atual coordenador da equipa refere o ano de 2006/2007 e a diretora o de 2007/2008:

o processo de auto-avaliação foi iniciado, no ano lectivo 2005/06, em período anterior à formação do Agrupamento (RAEE-UGE1);

o processo formal em si teve início em 2006/2007. (...) [Começaram a sentir necessidade] no ano anterior, no ano letivo anterior. Portanto, em 2005/2006 (...) Na altura do arranque, a escola precisava de adiantar muito trabalho (que já devia ter sido iniciado anteriormente), ia ter avaliação externa em 2008/2009 (E2-UGE1);

em 2003/2004, 2004/2005 e 2005/2006, foram dados passos muito pequeninos. Nessa altura, nós tivemos outro tipo de inspeção, que não foi a avaliação externa. Foi relativamente ao sucesso e insucesso. E a partir daí é que nós começámos, porque *abrimos os olhos* um bocadinho para isto. (...) Mas na avaliação externa é que nós começámos mesmo. Foi no ano anterior à avaliação

externa que nós começámos mesmo com ferro e fogo. (...) Tivemos de pôr mãos à obra (E1-UGE1).

De qualquer forma, grandes passos foram entretanto dados, uma vez que à data da AEE foi constatado, pelos avaliadores externos – e confirmado, em entrevista, pelo atual coordenador da equipa – que “o processo em curso se encontra[va] praticamente consolidado” e era “consistente” (RAEE-UGE1).

Em qualquer um dos quatro casos em análise, **a iniciativa para a formalização das práticas** partiu, fundamentalmente, da liderança de topo (diretor ou presidente do Conselho Executivo), a qual foi apoiada (ou pressionada: “só [houve pressão] das estruturas intermédias. Mais nenhum ator exerceu qualquer tipo de pressão” (E1-UGE43)) no caso da UGE43 pelas estruturas intermédias e no caso da UGE26 pela atual coordenadora do processo de autoavaliação ou, segundo esta, pela “equipa que esteve responsável pelo painel da autorregulação” na AEE (da qual também era a coordenadora), em resultado de uma “conjugação de esforços” (E2-C-UGE26).

Importa salientar que enquanto nas UGE1, UGE3 e UGE26, o primeiro passo a ser dado para a formalização do processo foi a constituição de uma equipa de autoavaliação, com funções específicas, na UGE43 procedeu-se à redação do projeto de autoavaliação, por iniciativa de dois docentes da escola, o atual coordenador da equipa e um colega seu, do mesmo grupo de recrutamento, que nos últimos anos esteve ausente da escola por estar, temporariamente, dispensado do exercício de funções:

havia a necessidade de se construir o projeto, não é? (...) Foi iniciativa nossa. Fizemos um acordo com a Direção para nos cederem um mês para nós prepararmos o projeto. (...) Houve uma série de coisas que concorreram para aí. No final do ano, houve então necessidade de criar um documento. Um documento que servisse, cá está, de matriz para as pessoas poderem enquadrar-se no âmbito do processo e desenvolver mecanismos de autorregulação que permitissem, de uma forma rápida, compilar toda a informação. E, sobretudo, realizá-la num momento próprio (E2-C-UGE43).

No que concerne às **razões que motivaram a formalização das práticas**, conseguimos averiguar que, na maioria dos contextos em análise, os atores atuaram com o intuito de “conhecer a realidade para a poder transformar” (E1-UGE3), porque “tínhamos que nos autoconhecer e tentar perceber como é que podíamos melhorar” (E2-C-UGE26), isto é, “sentimos a necessidade de descobrirmos de onde é que nós poderíamos partir para o sucesso e deixar de ter tanto insucesso” (E1-UGE1). Verificámos, então, e mais uma vez, o destaque assumido pela necessidade de realizar um diagnóstico sobre a organização e pela procura de

respostas para os problemas da comunidade educativa entre as razões que mais contribuíram para que as UGE adotassem práticas formais de autoavaliação, tal como já tínhamos constatado no subcapítulo 1.2.2, relativamente às 39 UGE em estudo na primeira fase do estudo empírico.

Importa, contudo, referir que foi-nos possível compreender que este estágio de entendimento e desenvolvimento foi potenciado e impulsionado pela AEE. Efetivamente, **a participação neste programa** – ou, mais concretamente, a preparação dessa participação (que contemplava a aferição e reunião de um conjunto de dados para a apresentação das organizações) e os diagnósticos devolvidos – **potenciou a reflexão interna e despertou os atores educativos para situações que nunca tinham equacionado ou explorado:**

em termos formais, para fazer uma apresentação pública da avaliação da escola, já quando tivemos o guião daquilo que era necessário para a primeira intervenção da avaliação externa, tivemos que preparar. (...) A partir daí (...), é que surgiu então a necessidade de... ou melhor, como nós compreendemos a necessidade de ter as coisas de um ponto de vista muito mais formal (...) a nossa principal intenção foi ter capacidade de resposta e preparar uma boa avaliação externa. (...) [A AEE] foi um ponto de partida (E2-C-UGE43);

nós fomos levados a refletir, de facto, sobre o alcance daquilo que estávamos a fazer. (...) não há dúvida que teve a ver com a avaliação externa. Porque a avaliação externa é que nos alertou para o facto de isso não estar institucionalizado. (...) De facto, a avaliação externa foi um fator impulsionador. Pode dar o pontapé de saída e aqui deu (E2-H-UGE43);

eu, francamente, fiquei sensibilizada para... Fiquei mais sensibilizada para a autoavaliação e para a importância de existir, se calhar, o tal mecanismo de avaliação formal depois da avaliação externa, da apresentação dos nossos pontos fortes, dos nossos pontos fracos pela equipa da inspeção. (...) a partir daí, o facto de estarmos mais sensibilizados para isso. Se calhar isso funciona como motivo para ficarmos um bocadinho mais interessados no assunto e mais motivados para fazer alguma coisa. (...) a primeira fase da avaliação externa que tivemos (...), foi um ponto de partida e foi, ao fim ao cabo, se calhar, um dos primeiros pontos de motivação para desencadarmos um processo que obviamente não estava implementado na escola (E2-SD-UGE43);

a preparação para a avaliação externa teve bastante peso, uma vez que nos obrigou a olhar para dentro. (...) Quando recebemos o guião da avaliação externa percebemos que, efetivamente, havia muitas áreas que nós não avaliávamos, não víamos, não monitorizávamos e surgiu, então, o perceber o que é que está bem e o que é que está mal nesta escola. (...) E foi daí que decidimos melhorar o processo. Aliás, praticamente começá-lo, não é?, porque o nosso era incipiente, não era estruturado, digamos. (...) Desconhecimento de uma série de áreas. Isto é, constatação do desconhecimento com a avaliação externa. E penso que, sobretudo, depois desta, uma grande vontade de melhorar (E2-C-UGE26);

as coisas foram-se conjugando: os conhecimentos teóricos que a coordenadora tinha e que eu ia obtendo; o resultado de uma avaliação externa, que foi um olhar que nos permitiu perceber que afinal havia muita coisa a falhar. Embora tentássemos oficializar a nossa avaliação, havia ali muito desconhecimento e muita, muita falta de... Para além de conhecimento, muita falta de prática daquilo que poderia ser melhorado. Tudo se conjugou. (...) a avaliação externa ali foi o ponto

fundamental porque verificámos que o que fazíamos até aí não tinha, de facto, qualquer resultado. Não tinha resultados práticos e válidos a todos os níveis da comunidade escolar (...). A presença da avaliação externa, no caso deste agrupamento, foi o impulso para a perceção da necessidade da implementação do processo de autoavaliação (E2-AP-UGE26);

a legislação já foi publicada há muito tempo, mas a maior parte da escola não a aplicava. Só com a vinda da avaliação externa... (...) Seremos pressionados e dizer que aquilo tem de ser feito (...). Quando surgiu na avaliação externa o tal suficiente (que nós já estávamos à espera que a avaliação não fosse muito boa naquela área), pensámos vamos avançar e vamos fazer um trabalho a sério sobre isto (...) o relatório da inspeção incentivou-nos a melhor nas áreas que estavam apontadas como mais negativas (E1-UGE26);

a partir do momento em que vem uma equipa à escola fazer uma avaliação desse tipo, nós temos de nos preparar, temos de apresentar documentos e temos de apresentar resultados (E2-UGE1);

não foi só preparar a avaliação externa. Quer dizer, também foi. Mas o objetivo essencial não foi preparar a avaliação externa. Já tínhamos começado, só que tínhamos andado *a passo de caracol*. Ali tivemos que... até porque tínhamos prazos a cumprir (E1-UGE1).

Houve, portanto, a necessidade de “preparar uma boa avaliação externa” (E2-C-UGE43). No entanto, ao longo do processo, houve a constatação de que “há coisas que não nos tínhamos apercebido” (E2-PB-UGE43) e, sobretudo, a consciencialização de “que precisávamos de respostas e, para ter essas respostas (...), sentimos a necessidade da autoavaliação” (E2-C-UGE26). Mesmo que os primeiros passos tenham sido dados a partir de uma força proveniente do *exterior* – obrigatoriedade da autoavaliação (E2-UGE1; E2-P-UGE3) ou participação na AEE (E1-UGE1; RAEE-UGE3; E1-UGE26; E2-UGE26; E1-UGE43; E2-UGE43) –, “muito do que se fez a seguir já foi consequência dos primeiros passos e da própria autoavaliação”, pois “cada avaliação gera constatações e necessidades de melhoria” (E2-UGE1) e aí as práticas formais de autoavaliação passaram a ser impulsionadas por forças intrínsecas à própria organização, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos. A AEE foi, portanto, “um motivo forte que levou as escolas a desencadear o processo” (E2-UGE1) e, no caso da UGE1, “acelerou o processo” que vinha a ser desenvolvido, há alguns anos, a “*passo de caracol*” (E1-UGE1).

Importa salientar que esta aprendizagem organizacional não é tão evidente através dos discursos dos atores da UGE3 ouvidos em entrevista, o que poderá estar relacionado com o facto de ter havido mudanças na liderança de topo depois da AEE e, conseqüentemente, nos atores que passaram a constituir as equipas de autoavaliação. Todos eles pertenciam a esta comunidade educativa no ano da AEE, mas não estiveram diretamente envolvidos na sua preparação nem na sua concretização, denotando-se que desconheciam (ou, simplesmente,

não tinham presente) muitos dos processos em curso na época. De qualquer modo, reconhecem que a AEE é um bom motivo para as escolas darem forma à sua autoavaliação:

não nos podemos esquecer que as escolas, ao serem avaliadas e ao serem bem avaliadas, ganham novas facilidades (a nível de crédito de horas, etc.) e isso não é desprezível, naturalmente. Nem sequer é desprezível para quem assume uma gestão que a escola que lidera seja considerada, em determinados itens, muito boa. Eu parti de uma posição de todos os itens bons, porque foi essa a avaliação externa. O objetivo era que, pelo menos, alguns deles melhorassem para muito bom. Esse é um objetivo, é um objetivo quase de orgulho profissional também. (...) É evidente que, como gestor, ainda que a minha maior preocupação seja a pedagógica, não posso desprezar esse tipo de situações (E1-UGE3).

Na tentativa de compreendermos melhor um dos resultados que obtivemos na primeira fase do estudo empírico e que apontava para o facto de, nas 39 UGE em análise, a pressão da comunidade pouco ou nada ter contribuído para que as escolas tivessem implementado as suas práticas formais de autoavaliação (subcapítulo 1.2.2), questionámos alguns atores organizacionais dos quatro contextos em análise, tendo-nos sido possível averiguar que:

- a pressão da comunidade, efetivamente, “não é um fator que motive a autoavaliação” na maioria destas escolas (E2-UGE1), pois “nesse sentido, não se sente pressão” (E2-B-UGE3) dado que, ao que parece, “não estão muito preocupados nessa área” (E1-UGE26);
- sempre que falámos em “pressão da comunidade”, a maioria dos atores organizacionais reportou o seu discurso para os pais/ encarregados de educação, descrevendo as suas posturas distantes:

os encarregados de educação cada vez vêm menos à escola, cada vez se importam menos com a situação. Só se importam quando são chamados por problemas (E1-UGE1);

pode haver alguma pressão, mas naqueles casos muito particulares, como é o caso de não gostarem ou acharem que determinado professor não é assim tão bom. Mas isso são aquelas situações que internamente se resolvem, são aquelas situações particulares (E2-B-UGE3);

é preciso ver que a participação dos pais nesta escola nunca foi muito ativa. (...) Mas também não se consegue construir uma associação de pais (E2-H-UGE43).

- apenas na UGE43, a diretora referiu ter sentido pressão internamente, por parte das estruturas intermédias, para dar forma à autoavaliação: “só das estruturas intermédias. Mais nenhum ator exerceu qualquer tipo de pressão” (E1-UGE43).

De facto, verifica-se que, nestes contextos, a comunidade local não procura nem exige informações que lhe permita aferir e efetuar uma leitura mais clara da qualidade das escolas,

tendo sido, portanto, muito pouco explorado, pelas escolas, o campo da avaliação para o mercado, na sua vertente de *marketing* (Costa, 2007; Costa & Ventura, 2005). Constatou-se que a autoavaliação tem sido impulsionada pela determinação ou empenho de um grupo (muito) restrito de atores organizacionais que ficaram mais despertos para essa necessidade, principalmente depois do surgimento e da sua participação na AEE.

3.3. As dinâmicas assumidas

Interessando-nos, agora, caracterizar a forma como cada uma das UGE em estudo idealizou e operacionalizou as suas práticas formais de autoavaliação – e, a partir daí, compreender melhor as razões que sustentam as opções tomadas pela maioria dos contextos em análise –, focamo-nos, de seguida: 1.º nos princípios orientadores da ação (objetivos orientadores e modelo preconizado); 2.º nos responsáveis pela dinamização das práticas e principais critérios de seleção; 3.º nos procedimentos adotados na recolha de dados; 4.º no conhecimento produzido; 5.º nos métodos utilizados na divulgação dos resultados; 6.º na tomada de decisão e, conseqüentes, ações de melhoria; e 7.º nas mudanças/ melhorias que, eventualmente, foram registadas.

3.3.1. Os princípios orientadores

A investigação que efetuámos na segunda fase do estudo empírico permitiu-nos constatar que as práticas formais de autoavaliação institucional implementadas pelas quatro UGE em análise têm vindo a assumir como **propósito primordial** a produção de autoconhecimento para, através dele, se partir para a promoção da melhoria – a melhoria da qualidade dos serviços prestados e, sobretudo, a melhoria dos resultados escolares dos alunos –, ainda que, numa fase inicial, os objetivos pudessem ter estado mais direcionados para o cumprimento da obrigatoriedade da autoavaliação e para a preparação da participação na AEE:

se está legislado, temos de o fazer. Não vamos estar agora a discutir (E1-UGE1);

a primeira vez foi quando se começaram a fazer as avaliações externas por parte da IGE. Eu penso que aí terá sido a primeira vez que esta escola (esta e outras obviamente) se preocupou em olhar para isto. Primeiro como obrigação, era uma obrigação legal (...) A obrigatoriedade da autoavaliação... Embora não seja o seu único propósito, também fazemo-la por isso (E1-UGE3);

a obrigatoriedade [da autoavaliação] existe sempre. Mas também acaba por ser uma necessidade da própria escola (E2-P-UGE3). Eu penso que muitas escolas começaram a fazer porque são

obrigadas a, mas depois percebemos que há necessidade disto e percebemos que a obrigação passou a ser quase uma necessidade (E2-B-UGE3);

se calhar no início do processo ainda se poderia pensar [em fazer autoavaliação para cumprir com uma obrigação], mas agora, neste momento, acho que não. Acho que isto já entrou na rotina (E2-C-UGE26);

quando fui coautor do projeto, o principal objetivo do processo de autoavaliação (e isto é também uma opinião minha) era, em primeiro lugar, preparar a avaliação externa e, com isso, criar mecanismos de regulação interna que nos permitissem melhorar a qualidade da escola globalmente (E2-C-UGE43).

Afigurou-se-nos que estas escolas estavam focadas na melhoria – e empenhadas na implementação do mecanismo que está anunciado com esse fim –, revelando que têm vindo a adequar-se às necessidades das sociedades atuais (ou, pelo menos, a apropriar-se dos discursos políticos e normativos) e a assumir, aos poucos, o papel central que lhes foi atribuído enquanto “unidade básica de mudança” (Bolívar, 2006; Simons, 1992). Demonstraram entender que “a autoavaliação terá uma razão de ser que vai muito para além da avaliação externa das escolas, da mera prestação de contas e do cumprimento legal” (E1-UGE43) – tal como evidenciaram os resultados que explicitámos no subcapítulo 1.2.3.1 relativos às práticas implementadas em 2010/2011 –, perspetivando instituir, aos poucos, uma cultura de avaliação nos diferentes contextos e, desse modo, conseguir

perceber de forma inequívoca os problemas que afectam o bom funcionamento da escola, detectar as falhas que estão a afectar o bom funcionamento da instituição e permitir encontrar respostas eficazes que permitam solucionar rapidamente esses obstáculos e repor ou melhorar a qualidade desejada promovendo constantemente a melhoria da escola, a eficácia das aprendizagens dos alunos (ProjAA-UGE43);

conhecer a realidade para a poder transformar (E1-UGE3);

caminhar para a melhoria. É, sem dúvida, o grande... Nem sei se não será mais do que um objetivo, uma coisa maior que objetivo, uma meta, uma meta grande, que é essa: conhecermo-nos e, a partir do conhecimento que temos, caminhar para a melhoria (E2-C-UGE26);

sempre melhorar. (...) Mais que melhorar, o objetivo é adequar, é otimizar práticas (E2-UGE1).

Constatámos ainda que, de acordo com o estágio de desenvolvimento dos processos de autoavaliação implementados, e estando este inserido no próprio funcionamento de cada uma das organizações, outros objetivos mais específicos foram assumidos na orientação das práticas. Para a **UGE43**, onde o ano de 2011/2012 foi o primeiro de implementação de um processo projetado para três anos, fazia sentido que se adotassem como objetivos para esse ano “fazer chegar o projeto às pessoas”, “interiorizar o sentimento de que é necessário fazer

mais qualquer coisa que permita ver clara a informação dos resultados e escrevê-los e passá-los para o preto e branco” e “sensibilizar as pessoas para refletirem em conjunto sobre um conjunto de práticas e apresentarem propostas de melhoria” (E2-C-UGE43). Na **UGE26**, no segundo ano de vida do processo, revelou-se urgente concluir o tratamento e a análise dos dados recolhidos no ano anterior para daí “construir o novo PE e elaborar um plano de melhoria” (DC_17-UGE26). A **UGE3**, no terceiro ano do processo, visava, através dele, “perceber se o que foi diagnosticado [nos anos anteriores] está a evoluir positivamente e depois, relativamente ao que ainda não está a evoluir positivamente, apontar novas linhas de intervenção” (E2-B-UGE3). E, por último, na **UGE1**, foi dado seguimento ao trabalho dos anos anteriores – até porque “todo o processo que está em execução atualmente estava concluído em 2008/2009” –, tendo-se efetuado avaliações periódicas nas diferentes áreas e adotado, quando necessário, planos de melhoria num ciclo que nunca se fecha, desenhado para “otimizar práticas” (E2-UGE1).

Relativamente aos **objetivos que reuniram menores frequências entre os que apresentámos nos questionários** (cf. subcapítulo 1.2.3.1) – ‘impressionar os avaliadores externos’, ‘prestar contas’ e ‘cumprir com uma obrigação’ –, conseguimos apurar, através do discurso dos entrevistados, que, estas escolas,

- despertaram para a obrigatoriedade da autoavaliação com a AEE (uma vez que só deram início aos processos alguns anos após a publicação do normativo) e passaram a dar cumprimento à legislação por se sentirem “pressionadas” (E1-UGE26) a fazê-lo por um programa que indaga sobre a sua capacidade de autorregulação e melhoria. Referem que “se é de lei, (...) tem que se fazer” (E2-C-UGE43), afigurando-se-nos que, efetivamente, dar cumprimento à legislação não é o seu único propósito, nem um dos principais objetivos da autoavaliação;
- sentem que a prestação de contas ocorre localmente – “internamente, porque queremos” (E1-UGE3) – e através do Estado, em sede de AEE (E2-SD-UGE43), em virtude de serem serviços públicos (E2-C-UGE43). A maioria afirmou que prestar contas não constituía um dos principais propósitos da autoavaliação das *suas* UGE, contudo os seus discursos revelaram preocupação em melhorar alguns dos pontos fracos apontados pelos avaliadores externos no primeiro ciclo avaliativo – até porque têm a perfeita noção de que “a equipa de avaliação externa, quando regressar... vai pedir resultados” (E2-UGE43) – e adequar o modelo adotado ao (novo) quadro de referência da AEE, no sentido de “ir ao encontro de alguns daqueles pontos” (E1-UGE3), “responder àquilo que nos perguntam”

(E2-C-UGE43) e “avaliar aquilo que realmente depois vai ser necessário na altura em que se faça a avaliação externa” (E2-P-UGE3);

- mais do que impressionar os avaliadores externos – até porque “trabalhar para a inspeção não tem lógica” (E1-UGE1) –, pretendem “passar uma imagem de escola que trabalha, que se empenha para que as coisas melhorem” e “mostrar o fruto do trabalho (...) o fruto das práticas que nós temos no dia-a-dia, semanalmente, trimestralmente e por período” (E2-UGE1), embora não seja de desprezar que “eles é que nos vão dar a avaliação” (E2-C-UGE43).

Do exposto, afigura-se-nos que, nestes contextos, nenhum dos objetivos ‘impressionar os avaliadores externos’, ‘prestar contas’ e ‘cumprir com uma obrigação’ constituiu, por si só, e isoladamente, um dos principais propósitos orientadores das práticas de autoavaliação implementadas. No entanto, é perceptível que foram objetivos específicos ancorados a uma das grandes finalidades da autoavaliação, a de preparar a AEE e responder ao seu quadro de referência. Denotou-se que a participação na AEE (tanto no primeiro como no segundo ciclo, embora este último esteja ainda a ser preparado) tem vindo a condicionar o caminho percorrido pelas escolas, imprimido algum ritmo e intencionalidade aos processos, sendo legítimo, pelas particularidades e especificidades do programa (e repercussões dos resultados obtidos no mesmo), que as escolas tenham desencadeado os mecanismos que lhes foi possível para mostrar aos avaliadores externos, num ato de prestação de contas, que têm estado a aplicar os normativos em vigor – nomeadamente ao nível das generalidades estabelecidas para a autoavaliação (o domínio que reuniu as piores classificações entre as escolas da região Alentejo) – e a efetuar um trabalho credível (no quadro de uma certa autonomia), no sentido de tentar passar a sua *melhor imagem* e daí conseguir uma boa avaliação.

Quanto ao **modelo de autoavaliação adotado**, verificámos que as quatro escolas estudadas na segunda fase do estudo empírico construíram modelos próprios, inspirados quer no quadro de referência da AEE (UGE1 e UGE43), quer na CAF (UGE3 e UGE26), quer no modelo de autoavaliação da biblioteca escolar (UGE26).

O modelo utilizado na **UGE1** – “original, (...) uma criação da escola” –, embora conte já com alguns anos de implementação (pois “já estava delineado quando eu[, o coordenador,] assumi o cargo” (E2-UGE1) em 2009/2010), dá resposta ao *novo* quadro de referência da AEE:

(...) continuamos com os mesmos instrumentos. Nós vimos os domínios que a IGE tem na net e tentámos, na nossa cabeça, orientarmo-nos também para aí, só por uma questão de encontro de linguagem. (...). Tivemos a preocupação de ver se o nosso modelo responde a tudo que vai ser analisado pela IGE (E1-SD-UGE1).

Todavia, na **UGE43**, o modelo a utilizar – o qual tinha sido apenas projetado, mas não implementado (pelo menos, na sua totalidade) – “vai muito ao encontro da avaliação externa” (DC_5-UGE43), numa perspetiva de “responder aos mesmos domínios de avaliação que são observados na avaliação externa, embora analisados de maneira diferente” (ProjAA-UGE43).

O modelo construído pela **UGE3** baseou-se na CAF – de acordo com a “documentação que nos deram[, à equipa de autoavaliação,] para podermos adaptar aqui à realidade da escola” e em virtude de “pelo que nós pesquisámos há dois anos, quando foi para começarmos o trabalho, a maioria das escolas que fez a avaliação interna baseou-se também nesse modelo” (E2-P-UGE3) –, mas não respeita os seus elementos básicos: critérios, subcritérios e sistema de pontuação. Adota apenas alguns dos seus subcritérios e partes dos seus instrumentos de recolha de dados.

Também na **UGE26**, o modelo da autoavaliação recorre à CAF, no entanto resulta da agregação de “alguns procedimentos, os indicadores e os domínios do CAF (nomeadamente para elaborar os inquéritos) (...) [com] o processo de análise da informação e a elaboração do plano de melhoria (...) da proposta da RBE [Rede de Bibliotecas Escolares]” (DC_15-UGE26).

Nesta conformidade, denota-se que as organizações escolares, ainda que orientadas por modelos específicos, pré-concebidos, preferiram criar modelos próprios, adaptados quer às especificidades dos contextos, quer aos conhecimentos e às capacidades dos seus autores/dinamizadores. “Apesar das leituras e dos sítios onde se foram beber e procurar informações” (E2-UGE1), a maioria, ou porque considerou os modelos ‘prontos a servir’ de difícil aplicação ou porque pretendia, com um maior grau de liberdade, definir o seu próprio *rumo*, construiu o modelo de autoavaliação, adaptado ao contexto e aos seus dinamizadores, que lhes pareceu o mais indicado (e exequível) para alcançar os principais propósitos do processo.

3.3.2. Os dinamizadores

Nas UGE em análise, a primeira prioridade na organização de um processo formal de autoavaliação institucional foi a **constituição de uma equipa** de trabalho, na maioria dos casos exclusiva de professores. Regra geral, esta responsabilidade foi da liderança de topo

(presidente do Conselho Executivo ou Diretor), a qual contou, em dois dos casos (UGE1 e UGE26), com a colaboração do coordenador da equipa. Na maioria das escolas, o primeiro passo consistiu na designação do coordenador da equipa – por norma, um docente com “capacidade de liderança, (...) capacidade de análise e de síntese, (...) bom senso, (...) dinâmico, (...) metódico, (...) facilidade de leitura e cruzamento de legislação, (...) facilidade de relacionamento e de comunicação, (...) capacidade de prever situações e de solucionar problemas, [e, se possível, com] (...) formação na área da administração escolar ou experiência profissional/ competência na área” (RI-UGE1) – e só depois, fruto de um trabalho (ou de um entendimento) conjunto entre liderança de topo e coordenador da equipa, é que foram designados os restantes elementos:

relativamente às pessoas que foram pensadas para o resto da equipa, foi-me dada alguma liberdade de escolha. Algumas pessoas estavam já definidas. Não concordei com algumas das escolhas e, pronto, fiz passar essa minha sensibilidade. Depois as coisas chegaram a um equilíbrio de forças, ou seja, algumas ficaram na equipa porque eu fiz força para que ficassem (porque são pessoas com quem eu já trabalhava e conhecia bem); e outras, desde que fundamentados os meus motivos e fundamentados os motivos da Direção da escola para que as pessoas ficassem na equipa, chegámos então a um acordo e formou-se a equipa. (...) As reformulações posteriores têm sido qualquer coisa imperativa. Teve de ser assim e as coisas foram-se conjugando nesse sentido. Conversamos sobre o assunto. Expõem-se os motivos de ambas as partes e as coisas resultam de algum consenso (E2-UGE1);

imediatamente a Direção falou comigo e com a AP para formar uma equipa (E2-C-UGE26) [e] nós propusemos à Direção alterar a equipa[, a que tinha sido constituída antes da AEE para preparar a AEE,] e fazer uma equipa polivalente, com várias vertentes (representação de toda a comunidade educativa e também, a nível dos professores, representantes dos vários ciclos, projetos, liderança intermédia e de topo). A Direção concordou logo e começámos logo a trabalhar (E2-C-UGE26).

De facto, só na UGE3 é que este procedimento tem seguido ordem inversa, isto é, primeiro é constituída, pelo Diretor, a equipa de autoavaliação e só depois é que este “designa de entre os elementos da equipa, por um período de um ano, um coordenador” (RI-UGE3).

Importa notar que nas UGE26 e UGE43 estavam previstos (embora só tenham sido implementados na primeira escola) outros procedimentos ao nível da designação de alguns dos elementos das equipas, decorrentes do facto de estas integrarem (ou terem projetada a integração de) outros elementos da comunidade para além dos docentes:

foi solicitada a designação de dois pais da associação de pais para pertencerem à equipa de autoavaliação do agrupamento. (...) Dois de nós disponibilizámo-nos para representar a associação e os demais elementos da associação aceitaram (E3-UGE26). Foi eleito um representante dos alunos... (DC_9-UGE26);

a coordenação da comissão de avaliação deve ser nomeada pela Direcção Executiva da Escola e atribuída a dois docentes. (...) A nomeação dos membros docentes é da responsabilidade da Direcção Executiva da Escola, os Não Docentes por sufrágio eleitoral de acordo com o Regulamento Interno e o representante dos Pais e Encarregados de Educação eleito no início de cada ano lectivo em reunião geral de Pais e Encarregados de Educação (ProjAA-UGE43).

Já na UGE3, embora não estivessem especificados os procedimentos a adotar (os quais também nunca foram necessários porque a equipa sempre foi constituída exclusivamente por professores), não estava totalmente encerrada a hipótese desta vir a integrar outros elementos, uma vez que, como constava do seu RI, “a equipa da avaliação interna está também aberta à participação de auxiliares, alunos e encarregados de educação”. Todavia, na entrevista com o Diretor da UGE averiguamos que este considerava

preferível que sempre que os pais ou os alunos tivessem de participar, fosse essa equipa, diretamente e em tempos parciais, falar com eles e ir buscar os dados ou as opiniões que eles tinham. [Pois] marcar reuniões para fazer este trabalho... não. Eu compreendo perfeitamente que é preferível ter, mas tínhamos de tomar uma opção. Ou o trabalho fluía, porque elas, o ano passado, tinham seis horas no total para fazer este tipo de trabalho (o que é, manifestamente, pouco) ou então se tivéssemos à espera de marcar, seria... (E1-UGE3).

Ficou claro que quer na UGE3, quer na UGE1, os atores organizacionais ouvidos em entrevista não defendiam a **representatividade dos diferentes grupos da comunidade educativa na equipa de autoavaliação**. De acordo com a asserção anterior, e atendendo a uma (má) experiência do diretor, a presença de outros elementos na equipa traria constrangimentos vários que iriam apenas dificultar, ainda mais, a consecução dos trabalhos:

nós tivemos aí um projeto, o Projeto Educativo de há vários anos atrás, em que criámos uma comissão alargada (alunos, pais,...) e a comissão acabou por se resumir aos professores, por questões de disponibilidade. Por vezes, esses pares, digamos assim, estavam mas não contribuíam. Era um peso (E1-UGE3).

Também a diretora da UGE1 revelou ser da opinião de que é “muito difícil” a equipa “ser constituída por outras pessoas” além dos professores – mas aqui por considerar que os “alunos, às vezes vão, outras vezes não vão. Não podemos contar muito com os alunos. Até aqui estavam no Pedagógico e nem sequer lá punham os pés. Nem alunos, nem funcionários, nem encarregados de educação...” (E1-UGE1) – assim como o coordenador da equipa de autoavaliação desta escola defendeu a ideia de que não existe “nada de negativo para que as coisas não continuem assim, [a equipa a ser constituída apenas por professores,] até porque [os docentes] são pessoas que estão dentro do processo” (E2-UGE1).

Por sua vez, na UGE43, embora tivessem tentado constituir uma equipa de autoavaliação no início de 2011/2012 – representativa da comunidade, tal como previsto no projeto de autoavaliação da organização –, depararam-se com “o primeiro constrangimento” (DC_2-UGE43) e, ao fim de algumas tentativas, verificaram que não conseguiam reunir um grupo de docentes e funcionários que se disponibilizasse para as funções, alegando falta de tempo. À semelhança do que já tinha ocorrido no ano da participação na AEE, para preparar a participação no programa, a estratégia passou por converter a equipa de projetos – de docentes – em equipa de autoavaliação, que, de forma voluntária, foi dando alguma forma ao processo em prol de uma função que, como referem os seus elementos, “não figura em lado nenhum no nosso horário” (E2-PB-UGE43). Não obstante, continuam a defender, através do coordenador da equipa, que consideram

importante toda a gente ter uma opinião (nem que seja para uma análise dos resultados) e poder ter um lugar, num representante, para dizer o que é que acham, qual é o ponto de vista de quem está de fora. Os pais não estão na escola e, portanto, é importante conhecermos o que é que eles pensam da escola. (...) E, portanto, só neste aspeto a representatividade já seria muito útil para chegar a e ter esta opinião. E depois também pela democraticidade da equipa. Temos todos representados e, portanto, todos têm direito à palavra (E2-C-UGE43).

De facto, só a UGE26 possuía uma equipa de autoavaliação *mais alargada*, constituída por professores, funcionários, pais/encarregados de educação e alunos, ainda que estes últimos não acompanhassem, sistematicamente, o grupo, em virtude da falta de maturidade para compreender este tipo de processos, característica da sua faixa etária:

como a nossa escola só tem até ao 9.ºano, achámos que era melhor serem alunos do 8.º e 9.º, porque os outros eram muito novos para perceberem e trabalharem no processo. Há aqui alguns processos que os alunos têm dificuldades. Se tivéssemos alunos do secundário, diria que eles deveriam estar presentes em todas as fases (E2-C-UGE26). Sim, porque já têm maturidade suficiente (E2-AP-UGE26).

Nesta escola, defendiam “que a equipa tinha que ser polivalente (...) não devia ser uma equipa só de professores, porque a comunidade educativa não são só professores” (E2-C-UGE26), convictos de que “todos podem contribuir com visões diferentes para o processo de autoavaliação” (E3-UGE26).

No que se refere à integração de representantes dos parceiros locais na equipa de autoavaliação (o único grupo da comunidade educativa que não é contemplado em nenhuma das UGE em análise como elemento desta equipa), a maioria dos atores participantes na investigação não reconheceu vantagens à medida, quer porque considerou “muito complicado [de] pôr em prática” (E2-SD-UGE43), quer porque se trata de atores que “estão no Conselho

Geral” (E2-C,H-UGE43) e, portanto, já usufruem de uma forma particular de participação no processo.

Uma vez constituídas, as equipas de autoavaliação não se mantiveram intactas ao longo dos anos. Pelo contrário, todos os anos (e, principalmente, no seu início) ocorreram **reformulações na sua constituição**, por várias razões. Para além das alterações que decorreram das mudanças no corpo docente das escolas e dos ajustamentos necessários a que a distribuição de serviço obrigou, na UGE1, em 2009/2010, revelou-se pertinente substituir a coordenadora da equipa “porque estava a haver muitos problemas”:

era tudo a AP, tudo a AP e não podia ser. (...) O primeiro ano foi muito difícil. O arranque foi muito difícil. O arranque foi feito pela AP. Pela AP e pela equipa com quem ela estava a trabalhar. Houve muita chatice até que eu achei que era um desgaste muito grande para ela (E1-UGE1).

Já na UGE26, todos os anos ocorreram ainda mudanças ao nível dos alunos e dos pais/ encarregados de educação, no seguimento dos alunos que deixaram de estudar no agrupamento (e, portanto, quer os próprios, quer os respetivos pais/encarregados de educação cessaram a sua ligação àquela comunidade educativa) e das eleições na associação de pais.

Quanto à **seleção dos elementos das equipas**, afigurou-se-nos que, embora condicionada pelas regras de distribuição de serviço e consequente gestão efetuada pelas lideranças, esta obedeceu a alguns critérios específicos ou, digamos, a algumas condições a salvaguardar, à partida, no sentido de não comprometer e garantir alguma validade e fiabilidade do trabalho a efetuar. A título de exemplo, podemos citar:

a Comissão de Auto-Avaliação do Agrupamento (...) composta por um número de elementos variável, de acordo com as necessidades sentidas, designados pelo coordenador, preferencialmente de entre docentes com formação na área (PE-UGE1);

eram pessoas que me davam alguma garantia. (...) Davam-me alguma confiança. (...) Uma das pessoas também está cá há 24 anos. A outra colega está cá há menos anos, mas já se identifica bem com o agrupamento. Elas próprias têm sido Diretoras de Turma, Coordenadoras de Departamento, por aí fora (...) São duas pessoas que me dão garantia absoluta de um trabalho eficaz e não é por coincidência que uma é de humanidades e a outra da área das matemáticas. Tentei que houvesse aqui duas abordagens um pouco diferentes: uma mais humanística e a outra mais no tratamento de dados e a nível do computador (E1-UGE3);

o professor de matemática, porque é necessário por causa da estatística/matemática (E1-UGE1);

a nossa equipa foi escolhida pensando em abranger as áreas todas em termos de professores. Portanto, temos na equipa a coordenadora de projetos, eu estou na biblioteca, temos a assessora da Direção (que tem acesso a muita informação) e a coordenadora do 1º ciclo. Portanto, temos logo

três pessoas que estão no Conselho Pedagógico. (...) A nossa equipa é quase uma amostrinha da nossa escola (E2-C-UGE26);

um dos elementos da Direção deve sempre pertencer à equipa. Não quer dizer que tenha de ser a Diretora, pode ser outro elemento, mas devem estar presentes na autoavaliação, uma vez que se está a avaliar a organização que dirigem e a pessoa é responsável (E1-UGE26);

Daqui ressalta a importância de reunir, em torno da autoavaliação, um conjunto de atores responsáveis, dinâmicos, suficientemente entrosados nas dinâmicas e nos órgãos/estruturas da escola bem como com preparação e formação adequadas, quer na área da avaliação das organizações escolares, quer na área da matemática/estatística (Fialho, 2009a). De facto, todas as UGE possuíam, nas suas equipas de autoavaliação, pelo menos um docente de matemática (responsável, entre outros, pelo tratamento estatístico) e alguns elementos com assento no Conselho Pedagógico. Os recursos humanos com formação na área foram mais difíceis de encontrar nas equipas, mas mesmo assim existiam alguns na UGE1 (a subdiretora, que pertencia à equipa) e na UGE26 (quatro docentes).

Constatámos que a maioria das equipas de autoavaliação integrava um elemento da direção: nas UGE1 e UGE43, a subdiretora pertencia à equipa e na UGE26, a própria diretora. No único caso em que esta situação não se verificava (UGE3), a equipa era constituída pelas assessoras técnico-pedagógicas do diretor, que trabalhavam sob as suas orientações. A opção do diretor de não pertencer à equipa visou, segundo o próprio, e numa atitude cautelosa, “criar uma estrutura autónoma, minimamente neutra, que (...) [lhe] desse uma visão não influenciada, ou seja, que não fosse influenciada nem por pontos fortes ou constrangimentos da (...) [sua] perceção” (E1-UGE3).

Pelo contrário, a estratégia da diretora da UGE26 pertencer à equipa decorreu da necessidade que tem em acompanhar, de perto, o processo face às suas responsabilidades na organização, inerentes ao cargo que ocupa:

mesmo que não possa estar presente em todas as reuniões, devo estar sempre a par de todo o trabalho efetuado. Estou presente em algumas reuniões, com um trabalho direto em determinadas tarefas, mas sempre tomo conhecimento do que se está a passar, uma vez que as coisas todas são sempre da minha responsabilidade (E1-UGE26).

No caso específico da UGE1, a diretora entendeu que a subdiretora reunia mais condições do que a própria para o desempenho da função, uma vez que, na altura, “estava a frequentar mestrado em supervisão e depois foi tirar a segunda parte da formação do INA”, para além de ser “do pré-escolar, (...) [e estar] muito mais dentro do 1º ciclo e do pré-escolar” (E1-UGE1). O coordenador da equipa era docente do 2.º ciclo do ensino básico, mas nos últimos anos tem

vindo a trabalhar também com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e, portanto, faltava um conhecimento mais profundo sobre os restantes níveis oferecidos pela organização, o qual ficou garantido com a participação da subdiretora na equipa.

Relativamente ao **número de elementos das equipas de autoavaliação**, encontramos bastantes diferenças entre as escolas, plasmadas em equipas com apenas 2 elementos a equipas com 13 elementos.

Na **UGE1**, a equipa sempre foi constituída por 7 elementos: um elemento da direção e um representante de cada um dos seis departamentos curriculares da organização (DC_3-UGE1). No entanto, em 2011/2012, devido à redução que houve na atribuição de crédito horário às escolas, as representantes da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico deixaram de pertencer à equipa (porque não lhes foram atribuídos tempos no seu horário de trabalho para tal) (AtaEAAoutubro2011-UGE1) e esta viu-se reduzida a 5 elementos. No sentido de minimizar os efeitos da perda, foi, então, solicitada a colaboração pontual a estes elementos, que passaram a estar “esporadicamente, numa ou noutra reunião, quando fossem necessários esclarecimentos” (E1-UGE1). Mesmo assim, o coordenador da equipa considerou que “o número de elementos não é adequado”, pois “está muito aquém para o trabalho” (E2-UGE1) que é necessário desenvolver, ainda mais que a redução do número de elementos tem vindo a ser cumulativa à diminuição do tempo semanal atribuído para a tarefa a cada um dos elementos que compõem a equipa.

A **UGE3** associa equipa de autoavaliação e assessorias técnico-pedagógicas e, nesta conformidade, todos os anos tem reunido 2 ou 3 docentes que, no desempenho do cargo, se dedicam também à avaliação da organização. Para eles, um maior número de elementos a trabalhar na autoavaliação “provavelmente ajudaria, mas o que nós necessitávamos era de mais tempo para trabalhar” (E2-B-UGE3). Manifestaram muita cumplicidade no trabalho e recebavam que o alargamento da equipa pudesse comprometer a eficácia das metodologias de trabalho e a sua operacionalidade (Outeiro, 2011).

Também na **UGE43** a equipa de autoavaliação foi associada à equipa de projetos, com 4 elementos, mas, neste caso, não por opção, mas como estratégia de remediação, uma vez que não conseguiram constituir a equipa de autoavaliação desejada. Pretendiam

dois coordenadores da equipa. (...) Um coordenador para a parte mais, digamos, de resultados, parte com uma componente mais científica e outro mais ligado com os serviços. Não tinha de ser obrigatoriamente um docente, podia ser o chefe da secretaria ou outra pessoa que tivesse... Não conseguimos por causa do horário. Ninguém conseguiu arranjar horários para isto (E2-C-UGE43);

além destes dois elementos, integram a comissão os seguintes representantes: Representante da Direcção Executiva: 1 elemento; Representante do Departamento de Ciências Sociais e Humanas: 1 elemento; Representante do Departamento de Língua e Literaturas: 1 elemento; Representante do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais: 1 elemento; Representante do Departamento de Técnicas de Expressão: 1 elemento; Representante do pessoal Não Docente: 1 elemento; Representante dos Pais e Encarregados de Educação: 1 elemento; Representante dos Serviços Administrativos: 1 elemento; Representante dos alunos: 1 elemento (ProjAA-UGE43);

[ainda que] os alunos iriam participar nesta equipa mais a nível das estruturas onde estão representados: Conselho Geral e Conselho Pedagógico. Não iam entrar mesmo na equipa, não havia necessidade disso (E2-C-UGE43).

Por sua vez, a equipa de autoavaliação da **UGE26** contava, desde 2010/2011, com 13 elementos: 2 alunos (um do 8.º e outro do 9.º ano), 2 pais/encarregados de educação; 2 funcionários e 7 docentes, um dos quais era a diretora do agrupamento. A ideia foi “abrançar as áreas todas em termos de professores” e constituir uma “amostrinha da nossa escola” (E2-C-UGE26).

Denota-se que quanto mais representativa a equipa era, mais elementos tinha, uma vez que a maioria não dispensou reunir um grupo de professores, estrategicamente selecionados, que para além de garantir o acesso à informação, facilitasse a comunicação. Verificámos ainda que o número de elementos das equipas das UGE1 e UGE3 veio a diminuir com o tempo, para o que concorreu a redução do crédito horário atribuído às escolas.

No que concerne à **intervenção de peritos externos** nos processos de autoavaliação das UGE estudadas, encontrámos, mais uma vez, quatro situações bastante distintas:

- na **UGE1**, contaram com a colaboração de um amigo crítico desde 2003/2004 até à AEE que ocorreu em 2008/2009, tendo este apoio passado a “acontece[r] ocasionalmente, não tem uma regularidade” (E2-UGE1). Tratava-se de uma docente que exercia funções numa outra escola, mas que já trabalhou nesta e, portanto, conhecia o contexto;
- a **UGE3** nunca foi apoiada por um perito externo, porque, como referiu o diretor, “não temos dinheiro para contratar empresas. (...) Temos prioridades e, de facto, pagar a uma empresa de avaliação interna não é a nossa prioridade” (E1-UGE3). No entanto, reconheceram que “poderia ser benéfico” (E2-P-UGE3), “teria sido muito bom”, “tinhamos ajudado muito com certeza” (E2-B-UGE3) ou ainda que “o trabalho que elas estão a fazer, a empresa fá-lo-ia e, se calhar, de uma forma mais técnica” (E1-UGE3);
- na **UGE26**, ocorreram, até ao momento, duas intervenções de peritos externos: 1.ª “em 2010/2011, (...) no âmbito de um curso da *Microsoft Partners in Learning* que a Diretora frequentou”, em que “um formador (...) colaborou na análise [e validação] dos

questionários” (DC_18-UGE26) que aplicaram à comunidade; e 2.^a em 2011/2012, através de um apoio pontual de uma professora universitária, especialista na área, a quem solicitaram “um parecer dos nossos documentos e de todo o processo” (DC_14-UGE26): “tivemos uma reunião conjunta, uma reunião formal, em que a Dra. IF nos deu a sua opinião sobre o que já estava feito e sobre a planificação dos processos para a frente” (E2-C-UGE26). Entendem que “era ótimo contar com alguém externo que pudesse, de forma isenta e especializada, colaborar nesta equipa” (E3-UGE26), pois, como afirmou a coordenadora da equipa

sentimos muito a necessidade de ouvir a opinião de um perito na área sobre o nosso trabalho. Foi quase a autoavaliação do processo de autoavaliação. Lá está, é uma área em que as escolas estão um bocadinho... (...) sozinhas. Por vezes nem sabemos muito bem... Apesar da formação que poderá ter ou que não poderá ter, uma coisa é a formação e outra coisa é a prática. Eu acho que a prática não se pode fazer sem a parte teórica. A parte teórica é muito importante, mas o que é certo é que, às vezes, na prática depois debatemo-nos com coisas... São decisões difíceis... Como nunca tínhamos feito, questionamo-nos «Será que estamos a decidir bem? Será que estamos a decidir mal? Será que esta ferramenta ou este passo são os melhores ou os mais adequados?». A necessidade de supervisão vem daí (E2-C-UGE26);

- a **UGE43** também nunca foi apoiada por um perito externo, no entanto já equacionaram a hipótese de “contratar uma empresa de fora para fazer o trabalho de recolha de dados e depois fazer a análise”. Debateram a questão na escola e optaram por não avançar neste sentido, uma vez que consideraram “que seria preferível serem os professores da escola, que conhecem os cantos à casa e como as coisas funcionam” (E2-PB-UGE43), embora tivessem a noção de que esta opção “permitiria que o processo se desenvolvesse mais depressa e com mais qualidade” (E1-UGE43). A este respeito o coordenador da equipa,

não sinto qualquer necessidade em termos pessoais. Não sei em termos de equipa, nunca falámos sobre isso. (...) Nós somos pessoas suficientemente autocríticas e suficientemente entre nós, e cada vez mais. (...) Saber que os resultados que eu tenho, quando são bons contribuem para o bem da escola e quando são maus não contribuem para o bem da escola, já é uma tomada de consciência que me obriga a ter, em termos de profissão, uma postura diferente (E2-C-UGE43).

Em suma, encontramos duas UGE que tentaram formalizar as suas práticas de autoavaliação e dar forma a um processo sem a colaboração de um perito e outras duas que usufruíram deste tipo de apoio, ainda que pontualmente. Da experiência obtida (nas UGE1 e UGE26), descreveram-na como “fundamental” (E2-AP,C-UGE26) e “excelente” (E2-C-UGE26), ficando a indicação de que “o amigo crítico (...) não pode ser qualquer um” (E1-UGE1) e o facto de poder ser “um docente é qualquer coisa de positivo”, uma vez que “é-lhe mais fácil compreender (...), porque está dentro do processo” (E2-UGE1).

Quanto à **intervenção dos órgãos e das estruturas de coordenação e supervisão** no processo de autoavaliação, a presente investigação permitiu verificar que nas UGE em análise tem vindo a ser realizado um trabalho conjunto entre equipa de autoavaliação e restantes órgãos/estruturas, numa perspetiva de rentabilização de esforços, de modo a obter um diagnóstico mais aprofundado dos contextos. Na maioria dos casos, foi dada continuidade às práticas de autoavaliação enraizadas em cada um dos órgãos e estruturas, tendo havido apenas pequenos ajustes nos instrumentos de registo e, principalmente, a partilha e o aproveitamento da informação para a redação de um relatório global sobre a organização.

Afigura-se-nos que as equipas de autoavaliação visaram, sobretudo, organizar processos formais a partir das práticas já assumidas nas escolas (muitas vezes restritas a alguns órgãos e estruturas), na perspetiva de promover uma ação concertada e mais eficaz. Houve, na maioria das situações, a introdução de novos documentos e a reformulação dos existentes, o alargamento das áreas avaliadas e, sobretudo, o (re)aproveitamento da intervenção dos diferentes órgãos e estruturas da organização-escola. O discurso dos atores referenciou, frequentemente, o papel ativo (e atual) dos grupos disciplinares, dos departamentos curriculares e do Conselho Pedagógico na análise dos resultados dos alunos – provavelmente, a prática de autoavaliação mais enraizada nas escolas – e na avaliação das atividades, assim como veiculou a introdução de novos procedimentos, que reivindicaram a colaboração de todos, inclusive de alguns órgãos e estruturas que habitualmente não participavam ou não colaboravam na operacionalização das práticas de autoavaliação.

Foi-nos ainda possível averiguar que, nas UGE em análise, os Conselhos Gerais tomaram conhecimento da autoavaliação (E1-UGE1; E2-C-UGE43) a partir da informação e dos documentos que os diretores entenderam apresentar neste órgão (E1-UGE3; E1-UGE43). Raramente ou nunca este órgão solicitou algo para além daquilo que lhe foi apresentado (E1-UGE3). Regra geral, os diretores fazem “chegar os documentos ao Conselho Geral e este órgão analisa-os e emite algumas apreciações e recomendações” (E1-UGE43). “Aquilo que é levado ao Conselho Geral muitas vezes já é uma coisa que é um trabalho muito finalizado”, pelo que a sua apresentação neste órgão tem visado, sobretudo, criar “a possibilidade de auscultar as forças vivas da região e todas as entidades presentes no Conselho Geral em função da opinião crítica que têm sobre aquilo que estão a ver” (E2-C-UGE43). Na maioria das situações, “os dados são apresentados e não são colocadas quaisquer questões” (E1-UGE26). É dito “«sim senhor. Bom»” (E1-UGE3), numa atitude que tem revelado que ainda não foi criada, neste órgão em particular, “uma cultura de reflexão” (E2-C-UGE43) e, sobretudo, que

as pessoas que estão lá, estão de boa vontade e são pessoas que estão interessadas na escola, [mas] (...) não estão a par de como é que o processo em si funciona. Mas não é só na autoavaliação, é em muitas coisas (E1-UGE26).

Denota-se que foram, efetivamente, criados os órgãos de direção, administração e gestão das escolas de acordo com os normativos, contudo não foram verdadeiramente interiorizadas as respetivas competências na assunção das responsabilidades inerentes aos cargos desempenhados. Afigura-se-nos que os Conselhos Gerais das UGE vêm a demonstrar que, de facto, estão com dificuldades em assumir “a função de órgão *fiscalizador e regulador* da ação global da organização” (Silvestre, 2013, p.222), transmitindo a ideia de que “servem para muito pouco” (E1-UGE26).

Em jeito de conclusão, importa referir que constatámos, mais uma vez, que as práticas de autoavaliação eram asseguradas, quase exclusivamente, por professores. Mesmo na UGE26, onde a equipa de autoavaliação integrava elementos da comunidade não docentes, ainda não se tinha conseguido promover um envolvimento efetivo de todos. No entanto, nesta UGE, foram já dados *grandes* passos nesse sentido, tendo sido iniciado o percurso que tem como fim a construção de um processo verdadeiramente partilhado por todos os intervenientes da comunidade educativa. Nesta etapa, revelou-se essencial o perfil dos elementos a quem foram entregues as coordenações dos processos, a colaboração entre os atores e o entrosamento das práticas bem como alguns dos apoios conseguidos fora das UGE, por amigos críticos ou peritos na avaliação.

3.3.3. A recolha de dados

Os **métodos mais utilizados na recolha de dados** pelas UGE em análise foram o inquérito por questionário e a análise documental. Verificámos que a recolha e a análise de documentos – atas, relatórios e pautas, entre outros – foram utilizadas, com muita frequência (isto é, várias vezes ao ano), pela totalidade das UGE. Recorreram também, embora com menor frequência que à análise documental, aos questionários, tendo construído instrumentos próprios, com base em existentes, na perspetiva de adaptar “as coisas ao contexto” (E1-SD-UGE1).

Como podemos constatar através da análise dos Quadros 13 e 14, na **UGE1**, desde a AEE até 2011/2012, a aplicação de questionários foi muito frequente. O modelo de autoavaliação que seguem tem prevista a aplicação anual de questionários a alunos, para a avaliação do serviço educativo e a alunos, docentes e funcionários da escola sede, para avaliar o

funcionamento dos serviços deste estabelecimento. Contempla ainda a aplicação, de quatro em quatro anos, de questionários a todos os alunos, docentes, funcionários e pais/ encarregados de educação para avaliação de todos os serviços oferecidos pelo agrupamento. Nas **restantes UGE**, a aplicação de questionários (a alunos, docentes, funcionários e pais/ encarregados de educação) ocorreu apenas uma vez no período de tempo contemplado pela presente investigação, isto é, desde o ano de participação no primeiro ciclo da AEE e o ano letivo 2011/2012. É de salientar ainda que na UGE3, no primeiro ano do processo de autoavaliação, foram realizadas entrevistas com o intuito de conseguir extrair daí “algumas ideias” e não tornar a inquirição tão “específica em relação aos assuntos”, tão limitada ou tão fechada como provavelmente ocorreria se utilizassem questionários (E1-UGE3).

O questionário foi utilizado pela maioria destas UGE por ser o método “mais viável” (E2-P-UGE3) – mais fácil (E1-UGE1) e que acarreta menos tempo (E2-UGE1) – e por permitir obter “uma análise de todos (ou seja, funcionários, docentes, alunos e encarregados de educação), (...) a maneira mais prática para ser representativa de toda a comunidade” (E2-P-UGE3).

Averiguámos ainda que a **rara utilização de entrevistas** como método de recolha de dados ficou a dever-se ao facto de se constituir “um método muito moroso, quer na recolha, quer na análise” dos dados (E1-UGE43), que requer tempo, o “tempo que as pessoas não têm” (E1-UGE26), e viria, portanto, “sobrecarregar ainda mais os professores” (E2-UGE1). Como referiram os atores ouvidos em entrevista,

se as coisas estão a decorrer dentro do que é considerado a normalidade, não vejo a pertinência disso acontecer. [A entrevista] será pertinente sempre que uma situação ou outra o justificar (...) sempre que houver necessidade como qualquer outra situação numa escola (E2-UGE1);

se calhar para averiguar quais são os processos adotados, talvez sim. Para saber como se faz, sim. A entrevista, talvez. Aos coordenadores, por exemplo. Aos representantes da disciplina para saber como é que fazem... Penso que sim, que será capaz de ser útil a entrevista, sim (E2-H-UGE43).

Relativamente aos motivos que determinaram a **não utilização da observação de aulas** como método de recolha de dados para a autoavaliação institucional, conseguimos apurar que

fazer entrevistas e observar aulas seria muito complicado. (...) [A] observação de aulas não me parece que fosse algo bem visto dentro da comunidade docente (E1-UGE26);

é um terreno muito difícil, muito complicado de entrar, porque raras são as pessoas que têm essa disponibilidade. Mal a mal, quando têm que ser obrigadas para a avaliação delas próprias. Para a avaliação da instituição, nem sequer pensei em ir por aí. (...) Isso até poderia parecer aos meus colegas um pouco pretensioso e prepotente. Não o fiz e não irei sequer fazê-lo (E1-UGE3);

a observação de aulas não é adotada porque se constitui um constrangimento. Trata-se, na minha opinião, de invadir o espaço de aula dos meus pares (E1-UGE43);

a observação de aulas tem uma conotação muito negativa. Penso que mais vale na entrevista conversar-se como é que se tem feito e dizer que talvez seja melhor fazer de outro modo... (E2-H-UGE43).

Foi, assim, perceptível que este é um método *tabu*, que desencadeou nos atores organizacionais, como primeira reação ao assunto, uma postura que se coaduna com o pensamento “observação de aulas, nem pensar. Já basta as relativas à avaliação de desempenho docente” (E1-UGE1). Foi argumentado que

as aulas observadas (...), com datas combinadas, são aulas, mas não são aulas puras. Até a própria pessoa, saber que vai ser observada, psicologicamente muda de postura. Não é para melhor nem para pior, muda. Não é a mesma coisa (E1-UGE3);

ir observar uma aula que foi preparada para ser observada, (risos) às vezes, não traduz uma realidade daquilo que é. (E2-C-UGE43);

um professor pode ser muito incompetente, mas na altura de avaliação de aulas vai-se esmerar para ser o mais competente possível e um professor que é muito competente, se calhar, no decorrer do ano letivo, por uma situação ou outra surpreendente ou não, que terá acontecido numa aula (ou em duas ou três aulas) em que ele foi observado, as coisas podem-lhe ter corrido menos bem e não vejo que seja por aí que as pessoas vão ter uma melhor prática ou que vão melhorar a sua prática letiva (E2-UGE1).

Afigurou-se-nos, então, que, nestas UGE, o acompanhamento e a supervisão da prática letiva, a ocorrer em sede de departamento e grupo disciplinar, não contemplou ainda a observação efetiva de aulas. Esta é uma metodologia que foi apenas adotada pelas escolas no âmbito da ADD, não sendo assumida pelos docentes enquanto estratégia organizacional ao serviço da melhoria da qualidade do ensino.

A este respeito, e na perspetiva da partilha voluntária de práticas, foi referido que, na UGE43,

alguns grupos têm alguma dinâmica de partilhar entre eles, às vezes, boas práticas, etc. (...) Se eu tiver uma aula que ache que deva partilhar com os colegas, por ter algum reflexo de boa prática, ou se eles têm, acho que essas coisas acontecem naturalmente entre os colegas do mesmo grupo. (...) Acho que, como método de partilha de boas práticas, deve ser feito entre colegas. Por convite, certo? Não por observação de uma aula específica, que tenha de ser preparada para ser observada. (...) Mais ao nível do grupo disciplinar e, pronto, às vezes,... Por exemplo, numa aula que tenha a ver com a Biologia, convidar os colegas de Biologia, até para ter uma opinião crítica se aquilo é válido. Perguntar a validade daquilo (E2-UGE43).

Nesta conformidade, verificámos que a recolha de dados para a autoavaliação tem privilegiado, quase exclusivamente, os métodos e os instrumentos que minimizam, ao

máximo, alguns dos principais constrangimentos que podem ser encontrados pelos avaliadores no desempenho da tarefa, a saber: a falta de tempo para a sua operacionalização e as *contrariedades* que podem advir de um confronto direto, eventualmente entendido como um interrogatório e uma atitude algo pretensiosa de um par. Denota-se, assim, uma preferência pelos métodos não evasivos, que pressuponham registos escritos – questionários e documentos internos da organização (quer sejam para uso exclusivo ou não no processo de autoavaliação) – que podem ser respondidos no momento que o informante considerar mais oportuno.

3.3.4. O conhecimento produzido

Relativamente às **áreas que têm sido avaliadas**, nos últimos anos, em cada uma das UGE em análise, optámos por enunciá-las no Quadro 16. Os quadros de referência apresentados correspondem aos que foram aplicados no ano letivo 2011/2012, no entanto é de salientar que em nenhum dos casos se verificou que a organização deixasse de efetuar a avaliação de uma área. Constatámos que o número de áreas avaliadas teve tendência a aumentar com o tempo, o que resultou do alargamento da abrangência dos processos de autoavaliação que estavam a ser construídos. Cada uma das escolas adotou sempre uma postura que se coadunou com o propósito de avaliar cada vez mais áreas e não proceder à sua substituição.

Importa ainda notar que à data da AEE, sobre as áreas avaliadas nas UGE em análise, foram feitas referências

[à avaliação do] funcionamento dos serviços, (...) [dos] planos de melhoria, antes implementados, (...) [à] avaliação comparada de resultados, tendo em conta as taxas de sucesso e a sua qualidade, as estratégias, o abandono escolar, os planos de melhoria e o respectivo grau de conhecimento, (...) continuando (...) a atenção a focalizar-se nos resultados (RAEE-UGE1);

[à reflexão em torno dos] resultados escolares e sobre as actividades implementadas (...) [e à identificação de] alguns pontos fortes e fracos do Agrupamento, no que concerne ao funcionamento organizacional e à prestação do serviço educativo (RAEE-UGE3). [à] avaliação sistemática dos resultados, (...) [à] análise do sucesso dos alunos (...) realizada a partir das percentagens de sucesso/insucesso, numa perspectiva evolutiva das taxas de transição/conclusão, dos estudos comparativos das classificações internas, dos exames nacionais e do abandono e saída precoce (ApresAEE-UGE3);

[à avaliação dos] resultados dos alunos e do comportamento e da indisciplina; [e] (...) à reflexão sobre os resultados escolares do último quadriénio, e sua evolução (RAEE-UGE26);

[à avaliação dos] resultados escolares... (RAEE-UGE43).

Denota-se, assim, que a área avaliada por todas as UGE era, efetivamente, a dos resultados escolares, assumindo desde muito cedo um papel central e preponderante na vida das comunidades educativas e, em particular, da organização-escola.

Quadro 16

Quadros de referência (aplicados) dos modelos de autoavaliação das UGE

UGE1 (Fonte: DC, E1, E2)	UGE3 (Fonte: RAA, DC, E1, E2)	UGE26 (Fonte: DC, E1, E2)	UG43 (Fonte: DC, E1, E2)
<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares <ul style="list-style-type: none"> * assiduidade * aproveitamento * comportamento * planos de recuperação * alunos com NEE... 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultado das aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> * avaliação interna <ul style="list-style-type: none"> - taxa de sucesso - resultados dos planos de recuperação e de acompanhamento - NEE * avaliação externa <ul style="list-style-type: none"> - provas de aferição - exames nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados alcançados <ul style="list-style-type: none"> * resultados orientados para a comunidade educativa * resultados relativos às pessoas * impacto na sociedade * resultados chave do desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares (internos e externos): <ul style="list-style-type: none"> * planos de recuperação e de acompanhamento e sua evolução * prosseguimento de estudos no ensino superior
<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento das estruturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e Gestão <ul style="list-style-type: none"> * liderança * planeamento e estratégia * gestão de pessoas * parcerias e gestão de outros recursos * gestão de processos 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios próprios da organização <ul style="list-style-type: none"> * liderança * planeamento e estratégia * gestão de pessoas * parcerias e recursos * gestão de processos 	
<ul style="list-style-type: none"> - Grau de satisfação com o serviço educativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino e Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> * práticas de aferição de monitorização de procedimentos, no âmbito da avaliação das aprendizagens * medidas e estratégias adotadas * apoios educativos <ul style="list-style-type: none"> - aulas de recuperação/ apoio - tutoria - outros apoios <ul style="list-style-type: none"> * sala de estudo * AEC * AAAF 		
<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento dos serviços da escola sede 			<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento dos serviços da escola
<ul style="list-style-type: none"> - Grau de satisfação da comunidade com os serviços 			
	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura da escola <ul style="list-style-type: none"> * clima e ambiente educativo * envolvimento dos pais e encarregados de educação * concretização do PAA * clubes e projetos * aulas de substituição, antecipação, reposição e permutas * higiene, segurança e conservação dos espaços escolares 		
	<ul style="list-style-type: none"> - Consecução dos objetivos do PE - Análise crítica do processo 		

O confronto entre as áreas avaliadas até à AEE com as que foram alvo de análise no ano 2011/2012 (explicitadas no Quadro 16) permite-nos verificar a evolução ocorrida nas UGE no

que refere à produção de autoconhecimento, subjacente aos quadros de referência da autoavaliação que, na maioria dos casos, contemplavam não só resultados como também processos e contextos. À exceção do que ocorreu na UGE43 (onde a formalização das práticas não foi, explicitamente, conseguida), todas as outras escolas aplicaram, em 2011/2012, um quadro de referência muito mais abrangente, que abarcou um maior número de áreas agregadas ao funcionamento da organização e, principalmente, dos serviços prestados, numa perspectiva de aferir e intervir, regularmente, na sua eficácia. Na UGE43, em 2011/2012 foi iniciado um processo formal de autoavaliação subjacente a um projeto para três anos, “um pouco extenso e [aparentemente] de difícil aplicação” (AtaCGfevereiro2012-UGE43), com um quadro de referência alargado, que atendendo ao ritmo que lhe foi imprimido e ao aparecimento de uma nova conjuntura, não teve tempo de avançar de acordo com o esperado.

Será de referir ainda que, na **UGE1**, regra geral, o processo de autoavaliação contemplava a avaliação dos resultados escolar e do funcionamento das estruturas três vezes ao ano (no início dos 2.º e 3.º períodos e no final do ano); a avaliação anual do serviço educativo – “o que, para nós, é fundamental, porque vai tudo bater aí” (E1-SD-UGE1) – e do funcionamento dos serviços da escola sede; e um levantamento sobre o grau de satisfação da comunidade, com todos os serviços oferecidos pelo agrupamento, de quatro em quatro anos. Tratava-se de um processo que veio permitindo aos atores educativos “conhecermos bem os nossos pontos fracos e os nossos pontos fortes” (E1-UGE1), que fornecia

o essencial para nos podermos autorregular. Eu diria que é mais do que o essencial, vai para além do essencial. Qualquer coisa que nos seja pedida, temos dados para mostrar, temos registos, temos informações relativamente ao processo de todo o decorrer de um ano letivo, de toda a vivência de uma escola (E2-UGE1),

situação que já se arrastava desde a AEE, onde já tinha sido diagnosticado que este potenciava “um conhecimento real das linhas de força e das fragilidades do Agrupamento, nas diferentes áreas” (RAEE-UGE1).

Na **UGE3**, a equipa de autoavaliação produzia, no final de cada ano letivo, um relatório global, com um diagnóstico atualizado do agrupamento em cada uma das áreas listadas no Quadro 16. A organização (isto é, a equipa de autoavaliação ou restantes órgãos e estruturas) efetuava ainda, trimestralmente, alguns (pequenos) estudos que visavam produzir balanços intermédios relativos aos resultados escolares, “à participação dos pais e encarregados de educação, à execução do PAA, aos clubes e projetos e à sala de estudo” (E2-P-UGE3). Efetivamente, constata-se que se, à data da AEE, a UGE apenas tinha conseguido identificar “alguns pontos fortes e fracos do Agrupamento, no que concerne ao funcionamento

organizacional e à prestação do serviço educativo” (RAEE-UGE3), “hoje em dia, se for precisa alguma perspectiva da escola (...) nós temos isso. Pode servir para alguma coisa ou não, mas temos já um diagnóstico da situação” (E1-UGE3).

A **UGE26** avaliou os “domínios todos da CAF” (E1-UGE26), durante os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, obtendo um diagnóstico da organização, necessário, entre outros, à construção do novo PE. Este estudo foi, de facto, demorado, no entanto não é de desprezar que foi o primeiro deste género, com a aplicação parcial da CAF, que implicou uma familiarização com o modelo e a construção/ adaptação quer dos instrumentos de recolha de dados quer dos documentos de análise de resultados.

Já na **UGE43**, ainda que o quadro de referência do modelo projetado, em 2010, fosse alargado – construído com o intuito de “responder aos mesmos domínios de avaliação que são observados na avaliação externa, embora analisados de maneira diferente” (ProjAA-UGE43) –, foi dada continuidade às práticas de autoavaliação enraizadas na organização já antes da AEE e só no ano letivo 2011/2012 é que se deu início à implementação de um processo formal. Foi, neste âmbito, efetuada uma avaliação dos resultados escolares obtidos em 2010/2011 e iniciada uma avaliação dos serviços, trabalho que decidiram interromper após a notícia da agregação das escolas do concelho. Não obstante, é de notar que segundo o discurso dos avaliadores externos, já antes da AEE, “as práticas de auto-avaliação empreendidas pela escola, (...) viabilizaram informação que permitiu identificar os pontos fortes e fracos, em função dos quais a direcção orienta[va] as estratégias de actuação e o seu trabalho” (RAEE-UGE43).

Foi perceptível que nestas UGE “é inequívoco que os resultados são claramente importantes” (E1-UGE3), são “o cerne da autoavaliação” (E1-UGE43) – porque, para além de terem “mais impacto” (E1-UGE1), “somos pressionados a valorizar os resultados” (E1-UGE26) –, contudo havia já uma preocupação em diagnosticar e intervir nos processos de natureza pedagógica e organizacional, numa perspectiva de que “para melhorar os resultados, temos de ter determinados processos” (E1-UGE1), pois “sem os processos coerentes e bem organizados, não existem os bons resultados” (E2-AP-UGE26) e, portanto, há que “melhorar (...) as questões inerentes ao processo” (E2-UGE1). Os atores ouvidos nas entrevistas referiram considerar que “os meios para os atingir têm sido valorizados” (E1-UGE3), que valorizaram todos os aspetos (E2-C-UGE26), uma vez que “os resultados é só uma parte da análise” (E1-UGE26), e que se têm vindo a preocupar “bastante com o assinalar estratégias e evidências de estratégias utilizadas no processo” (E2-B-UGE3). No caso particular da

UGE43, defenderam que “o processo (...) está numa fase muito embrionária, pelo que ainda não podemos explorar mais áreas do que a dos resultados”, na perspetiva de que “só depois é que poderão vir outras áreas” (E1-UGE43). Como esclarece uma das docentes da equipa de autoavaliação:

nós começámos por ver o ponto da situação. Não quer dizer que se tenha valorizado mais os resultados. Mas começámos por aí para saber quais os resultados que os alunos estão a obter e depois iríamos passar para uma reflexão sobre isso. Mas eram os resultados como um ponto de partida de análise. Não é que estivessem a ser mais valorizados. (...) Pareceu-nos que era a maneira mais fácil de saber como as coisas estavam. Depois era ouvir os grupos disciplinares e pôr as pessoas a refletir sobre isso. A ideia era essa. Pôr as pessoas a refletir e a arranjar estratégias. Depois, progressivamente, iríamos ao processo. (...) Mas, quer queiramos, quer não, os resultados são o ponto de partida. (...) Depois tem é que se fazer o resto do trabalho (E2-H-UGE43).

No que concerne aos *termos de análise* estabelecidos para a autoavaliação (artigo 6.º da Lei n.º 31/2002), verificámos que tanto a UGE3 como a UGE43 fizeram uma referência teórica aos mesmos nos seus documentos orientadores (nos PE e Projeto Curricular na UGE3 e no projeto de autoavaliação na UGE43), no entanto, na prática, só a UGE3 contemplou a sua totalidade na análise efetuada através do processo de autoavaliação. A UGE43 deu cumprimento apenas à avaliação do sucesso escolar, enquanto as UGE1 e UGE26 avaliaram todos os *termos de análise* com a exceção do que diz respeito à aferição do grau de concretização do PE. Mais uma vez, persistiu a dúvida quanto à abordagem efetuada pelas escolas a estes *termos de análise* (isto é, terão todos eles sido abordados com a abrangência preconizada no normativo?), no entanto optámos por não aprofundar mais a questão, dado que o tema não se revelou fundamental para o entendimento da problemática em estudo.

3.3.5. A divulgação dos resultados

Nas UGE em análise, regra geral, foram privilegiados três métodos distintos na divulgação dos resultados: apresentação de relatórios redigidos para o efeito, promoção de reuniões e publicação dos relatórios na internet.

A **redação e apresentação de relatórios**, nos últimos anos, foi uma constante nas UGE1 e UGE3 (embora da primeira haja registos do recurso ao método mesmo antes da AEE), tendo surgido também, embora não com tanta frequência, na UGE43. Por sua vez, a UGE26 não adotou ainda esta metodologia.

Nas UGE que recorreram a este método, os relatórios de autoavaliação foram redigidos pelas equipas de autoavaliação ou pelos seus coordenadores – que os deram a conhecer aos

restantes elementos das equipas “para darem o seu parecer e fazerem uma última leitura” (E2-UGE1) – e constituíram uma forma de apresentar os resultados de uma avaliação efetuada ao trabalho realizado, num dos períodos letivos, numa determinada área, ou de uma avaliação global, subjacente a todas as dimensões contempladas no quadro de referência do modelo adotado. Depois de redigidos, foram enviados à direção e ao Conselho Pedagógico para aprovação e, posteriormente, na sua maioria, foram divulgados/apresentados em **reuniões** (UGE1, UGE3, UGE26 e UGE43) e através da internet, pela sua **publicação nas páginas oficiais das organizações escolares** (UGE1 e UGE3).

Na generalidade, as escolas percebem o relatório de autoavaliação como

um documento (...) bom. (...) Um documento que para nós é importante. (...) Um documento com imensas páginas (o ter imensas páginas não quer dizer nada), mas imensas páginas, porque também reflete imenso as relações entre a gestão e todo o resto das estruturas, das estruturas com os encarregados de educação. (...) Fica-se com a ideia clara de como é que a situação está. (...) Portanto, há ali um conjunto de dados muito bom (E1-UGE3).

No entanto, receiam que o mesmo perca a sua funcionalidade no seio da complexidade organizacional da escola –

o relatório (...) é um documento que, com alguma pena minha... Não porque as pessoas o desvalorizem só por si, mas porque não estão habituados, ou seja, as próprias estruturas acham que é interessante, mas não se preocupam em lê-lo, julgo eu. (...) Ele foi visto e sobre ele foi dada uma opinião positiva, mas pronto, o que eu entendo é que, de facto, há tanto documento que as pessoas, por vezes, se fartam um pouco (E1-UGE3) –

e talvez daí também advenha, como estratégia de remediação, a proliferação de reuniões centradas na temática da autoavaliação e, em particular, na divulgação do relatório e apresentação dos resultados do processo. De facto, “não vale a pena produzir resultados se eles não forem divulgados” (E2-C-UGE43) e, sobretudo, se não houver, sobre eles, uma reflexão e um debate conjunto que suporte a tomada de decisão.

Assim sendo, importa referir que para a promoção de momentos de apresentação, reflexão e debate em torno dos resultados da autoavaliação, todas as UGE apostaram em **reuniões** (ainda que nas UGE1 e UGE3 essa prática tenha tido início antes da AEE): reuniões destinadas exclusivamente à autoavaliação e, principalmente, reuniões dos órgãos e das estruturas da organização, nas quais foi incorporado mais um ponto às ordens de trabalhos previstas.

Nas UGE3 e UGE43, a divulgação dos resultados/relatórios foi tarefa dos diretores, nas reuniões dos órgãos das escolas e dos municípios, tendo a opção recaído pela sua

apresentação nos Conselho Pedagógico, Conselho Geral e Conselho Municipal. Na UGE3, os resultados foram ainda apresentados na associação de pais. Por sua vez, depois da apresentação em Conselho Pedagógico, os resultados *baixaram* também às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, através dos seus coordenadores, principalmente aos departamentos curriculares e respetivos grupos disciplinares.

Na UGE26, tem sido a equipa de autoavaliação (e, sobretudo, a sua coordenadora) a tratar da divulgação do processo e dos seus resultados. A aposta incidiu, num primeiro momento, nas reuniões ordinárias dos Conselhos Pedagógico e Geral bem como em reuniões gerais de professores marcadas para o efeito e contempla, para um futuro próximo, como segundo momento de divulgação do processo e de resultados, uma “comunicação ao nível de encarregados de educação. Portanto, [a]o resto da comunidade” (E2-C-UGE26):

este ano [2011/2012], fizeram-se três reuniões ordinárias do Conselho Geral e estivemos nas três (E2-C-UGE26). No Conselho Geral, tem havido sempre a preocupação de apresentar os resultados do trabalho da equipa, porque aí estão representadas todas as entidades: os pais, a autarquia, as outras entidades locais... Há um ano que, em quase todas as reuniões, a coordenadora da equipa lá vai apresentar em que etapa é que estamos (E1-UGE26);

desde o início do processo, também já fizemos duas comunicações em reuniões gerais de professores. (...) Fizemos duas comunicações a docentes, uma no início do processo e outra quando terminámos a análise SWOT, que foi agora (E2-C-UGE26). Na reunião geral, foi apresentado todo o processo realizado até ao momento (E1-UGE26).

Apesar de contarem com a comunicação interna que ocorre, regra geral, dentro das escolas – pois “quando fazemos essas comunicações ao Conselho Pedagógico, os chefes de departamento levam aos departamentos e *trabalham* essa informação nos respetivos departamentos” (E2-C-UGE26) –, a equipa de autoavaliação desta UGE adotou outras medidas com o intuito de garantir a passagem fiel da mensagem:

- nos órgãos e principais estruturas da organização existia pelo menos um elemento da equipa de autoavaliação:

mas a nível de órgãos... (...) Para além deste circuito de informação, ao nível de Departamentos, a nossa equipa também está sempre representada, com mais elementos no Departamento de Línguas. A nossa equipa é quase uma amostrazinha da nossa escola. Portanto, nós não temos muito esse problema, porque cada elemento leva ao sítio correspondente (E2-C-UGE26);

- promoviam as já referidas reuniões gerais, porque “quando o tema é debatido no Conselho Pedagógico, depois são os coordenadores que vão apresentar aos outros e a mensagem perde-se nesse caminho” (E1-UGE26).

Denota-se que, nestas três UGE (UGE3, UGE26 e UGE43), a divulgação dos resultados – e, conseqüentemente, os momentos de debate em torno destes – tem-se dirigido, sobretudo, aos atores que mais diretamente intervêm nas escolas, com assento nos órgãos e estruturas da organização, não sendo, portanto, promovida uma discussão alargada a toda a comunidade educativa. Mesmo assim, constata-se que nas reuniões que foram promovidas, o “debate, foi só ao nível das várias estruturas” (E2-P-UGE3), “é feito dentro dos departamentos” (E2-C-UGE43) e muitas vezes “não existe grande debate, porque as pessoas estão a apreender uma situação nova, processos novos, coisas novas” (E2-AP-UGE26) –

as pessoas também não têm muito conhecimento a nível desta área. Portanto, para alguns deles é o primeiro contacto que têm com a autoavaliação. Como conhecem pouco, surgem poucas dúvidas, não é? E o debate não é assim... não noto que o debate seja assim tão grande quanto isso (E2-C-UGE26) –,

situação que se estendeu ao Conselho Geral, o órgão de direção estratégica das UGE com a competência de apreciar os resultados do processo de autoavaliação.

Já na UGE1 – onde o debate em torno da autoavaliação se inscreveu no mesmo registo do dos casos anteriores –, a divulgação dos resultados tem abrangido toda a comunidade educativa. Para além da divulgação e do debate dos resultados nas reuniões dos órgãos e estruturas da organização (que decorreram de forma semelhante à que descrevemos anteriormente para as restantes UGE), foram promovidas, nos últimos anos, e com esse fim, reuniões com alunos, reuniões com funcionários e reuniões para a restante comunidade, principalmente pais/encarregados de educação.

As reuniões com os alunos, normalmente presididas pelo coordenador da equipa de autoavaliação, assumiram a forma de assembleias de delegados de turma “para análise e entrega dos relatórios de avaliação do serviço educativo” (AtaEAA14fevereiro2011-UGE1). De igual modo, foram promovidas reuniões com funcionários no sentido apresentar e debater os resultados das avaliações efetuadas aos serviços por eles oferecidos.

No que se refere à promoção de momentos de reflexão conjunta na comunidade, a aposta recaiu no agendamento de “reuniões abertas à comunidade” (E1-UGE1), “descentralizadas no concelho” – “para os encarregados de educação não terem de se deslocar”, até “porque são pessoas que não se deslocam à localidade” (E2-UGE1) –, ao final da tarde e de noite, presididas “pelo coordenador e um elemento da direção” (DC_3-UGE1), o coordenador “mais

dentro de tudo o que era 2.º e 3.º ciclo e secundário e ela [– habitualmente, a adjunta da diretora que pertencia à equipa de autoavaliação –] mais virada para o 1.º ciclo e pré-escolar” (E2-UGE1). “Os encarregados de educação eram convidados. Era-lhes enviado um convite pelo respetivo educando” (E2-UGE1), ainda que as reuniões fossem, por norma, “anunciadas na rádio local” (DC_3-UGE1). Nestas reuniões, foram dados a conhecer os resultados da autoavaliação bem como, a partir destes, foram abordadas algumas questões particulares, mais práticas, que a escola acredita que têm vindo a ter algum impacto no sucesso académico dos seus alunos. Basicamente, a intervenção passou por

temos um *powerpoint* que passávamos, em que começávamos por nos apresentar como agrupamento. Apresentávamos a constituição do agrupamento, fazendo-os sentir que eles também fazem parte, que não estão isolados na sua freguesia, com a sua escola do 1.º ciclo e do pré-escolar; depois íamos para a questão do sucesso, da qualidade do sucesso, do abandono. Fazíamos ali uma avaliação dos últimos anos, como é que as coisas têm evoluído. Falávamos da questão da indisciplina, que é uma constante nas nossas escolas. Explicávamos-lhes o processo de controlo da disciplina nas escolas (...). Tudo isso era explicado aos pais. Passávamos também pela questão do aproveitamento e o quanto é importante o espaço que eles devem ter em casa para desenvolver os trabalhos que são pedidos pela escola diariamente; (...) o quanto é importante também eles chegarem e sentirem que os pais se preocupem, que falam com eles diariamente sobre como é que correu a escola (se não diariamente, sempre que tenham oportunidade), (...) Tudo isso era dito. Também realçávamos a questão das horas de sono, da alimentação que eles devem ter em casa, tanto quando chegam, tanto quando saem de manhã. Ou seja, as questões mais práticas também eram faladas com alguma sensibilidade, (...) Estávamos apenas a falar do que era essencial e, apesar de estarmos ali a falar com os pais dos nossos alunos, eram situações que, por vezes, na escola nós detetámos. (...) Ou seja, estas nossas sessões passavam por tudo isto (E2-UGE1).

Em 2011/2012, a UGE decidiu não realizar, por um ano, estas reuniões *com e na* comunidade, argumentando que

as pessoas ouviram as coisas durante dois anos e nós (...) não tínhamos novidades. Tínhamos novidades relativamente à média da qualidade do sucesso do ano letivo anterior. Íamos atualizando aquelas coisas específicas do ano: a assiduidade, o comportamento, o aproveitamento, etc.. Essas coisas vão sendo atualizadas ano a ano. Agora, relativamente aos últimos resultados da avaliação externa, nós mantínhamos os mesmos. Então, no segundo ano, começámos a sentir que as pessoas foram à reunião, mas acharam que era praticamente o mesmo do ano anterior. Também são pessoas que não têm um conhecimento profundo das coisas... (E2-UGE1).

Constatou-se que, também na UGE1, nestas reuniões *com a comunidade*, e à semelhança do que ocorreu na maioria das outras, o debate em torno da autoavaliação foi pobre. No entanto, os resultados foram apresentados à comunidade e, sobretudo, foram dados os primeiros passos para a promoção do debate aberto e da interação escola-comunidade necessária à construção do “sentido comunitário da escola pública” (Simões, 2010, p.263) que almeja uma melhoria da qualidade dos serviços prestados.

3.3.6. As ações de melhoria

Partindo do conhecimento produzido através das práticas (formais e informais) de autoavaliação, todas as UGE em análise têm vindo a delinear e a implementar **ações de melhoria** na tentativa de solucionar alguns dos problemas por elas identificados. Todavia, apenas nas UGE1, UGE3 e UGE26 foram definidos **planos de melhoria** e só as duas primeiras os implementaram, tendo, portanto, conseguido passar, a este nível, do campo das intenções para a ação concreta. No caso concreto da UGE26, o único plano de melhoria elaborado a partir da informação adquirida através da autoavaliação foi concluído já no final do ano letivo 2011/2012, pelo que não nos foi possível verificar, dentro do tempo em que decorreu o trabalho de campo da presente investigação, se, efetivamente, foi ou não dada sequencialidade aos procedimentos nele definidos.

Na **UGE1**, a elaboração e a implementação de planos de melhoria era prática frequente, contando já com alguns anos de execução. Segundo o relato dos avaliadores externos, à data da AEE, esta UGE tinha já “delineadas estratégias de acção, inseridas em planos de melhoria concebidos para as diversas estruturas e para o Conselho Pedagógico” (RAEE-UGE1), os quais implementou posteriormente, conforme conseguimos apurar no decorrer da investigação. Além disso, e atendendo ao modelo autoavaliativo adotado, depois de uma avaliação à organização (fosse ela na área do serviço educativo ou ao nível do funcionamento dos serviços e das estruturas ou, ainda, no âmbito dos resultados escolares), “há sempre uma proposta de plano de melhoria” (E1-UGE1). No entanto, se à data da AEE, foi “a Comissão de Auto-Avaliação [que] estruturou não só o seu Plano de Acção, mas também os Planos respeitantes às Estruturas de Coordenação e Supervisão e ao Conselho Pedagógico”, depois da participação no programa, os órgãos e as estruturas assumiram a responsabilidade de “ter um Plano de Acção, que elaboram até hoje no início de cada ano (...) [e] os planos de melhoria fica[ra]m a cargo da equipa, no respetivo relatório que elabora” (E2-UGE1).

Na **UGE3**, “decorrente do documento ‘um olhar crítico sobre os resultados da Avaliação Externa dos alunos – 2009’, enviado pela Equipa de Apoio às Escolas do Alentejo Litoral e da reflexão dos vários departamentos curriculares e áreas disciplinares” (PE-UGE3), potenciada pela apresentação dos resultados da “avaliação efetuada no ano letivo 2009/2010, foi elaborado um plano de melhoria do agrupamento” (RAAjulho2012-UGE3), o primeiro, com o intuito de “registar, anualmente, as mudanças que deverão ser efetuadas, procurando aprimorar um documento que deverá ser encarado como um processo contínuo e não como um produto acabado” (PE-UGE3). Tratava-se, então, de um documento que, segundo o

diretor da UGE, servia, “no fundo, para responsabilizar cada estrutura. Dizer-lhes «olha, a tua responsabilidade para melhorarmos é essa»” (E1-UGE3), que foi “reformulado [apenas] no ano letivo 2010/2011” (RAAjulho-UGE3). A reformulação prevista para o ano 2011/2012 ainda não tinha ocorrido quando finalizámos o nosso trabalho de campo, tendo-se constatado que, como salientaram os atores organizacionais em entrevista, “este ano ainda não foi avaliado o plano de melhoria do ano passado. Nós, equipa de avaliação interna, avaliámo-lo no que nos dizia respeito, mas o plano ainda não foi avaliado no seu todo” (E2-B-UGE3). A elaboração e a reformulação do plano de melhoria partiram das “linhas de melhoria apontadas por nós no relatório” de autoavaliação (E2-B-UGE3) e, embora teoricamente sejam tarefas atribuídas aos “órgãos responsáveis a quem compete estabelecer planos de melhoria” (RI-UGE3; PE-UGE3), organizados em “equipas designadas pela Direção, que normalmente tem representantes de todas as estruturas (de encarregados de educação, de alunos, de coordenadores de departamento, de coordenadores de ciclo, todos eles)” (E2-B-UGE3), tem sido o Conselho “Pedagógico [que] acaba por fazer ali [o plano, porque,] no fundo, no [Conselho] Pedagógico é onde se concentram as pessoas que melhor conhecem esta realidade, quer a nível de departamento, a nível de documentação. São pessoas que, por norma, estão há mais anos na escola e a conhecem melhor” (E1-UGE3).

No que concerne à **UGE26**, como já referimos anteriormente, foi elaborado apenas um plano de melhoria, tarefa que ficou a cargo da equipa de autoavaliação, na parte final do 3.º período do ano letivo 2011/2012:

só agora é que se começaram a fazer os planos de melhoria. (...) Por enquanto, foi feita a recolha e a interpretação dos dados e a informação foi utilizada para se elaborarem planos de melhoria. Agora tudo indica que se passe para a ação (E3-UGE26).

Já na **UGE43**, o processo de autoavaliação iniciado em 2011/2012, não conseguiu alcançar a fase que prevê o estabelecimento de um plano para a intervenção futura no sentido de tentar ultrapassar as dificuldades diagnosticadas e melhorar. Porém, é de mencionar que a equipa de autoavaliação pretendia que a operacionalização do processo envolvesse o maior número de atores organizacionais (e, portanto, não estivesse centrada fundamentalmente em si), perspetivando, por exemplo, e como referiram em entrevista, “pôr os funcionários a elaborar o plano de melhoria dos serviços” (E2-C-UGE43). O trabalho foi iniciado nesse sentido, contudo, foi precocemente interrompido, não tendo sido possível chegar a esta fase.

Afigurou-se-nos que, apesar de possuírem dinâmicas organizacionais muito distintas, todas as UGE tinham instituídas práticas (ainda que, em alguns casos, não formais) inscritas numa ação estratégica rumo à melhoria, que decorriam da informação obtida através dos mecanismos (formais ou informais) de autorregulação. De facto, verificámos que até nas UGE26 e UGE43 – organizações-escola nas quais ainda não tinham sido definidos ou implementados planos de melhoria –, ao mesmo tempo que se tentou formalizar (ou formalizaram) as práticas de autoavaliação, deu-se continuidade àquelas que habitualmente se desenvolviam e permitiam delinear estratégias de remediação perante os principais problemas detetados. No entanto, de acordo com o que pudemos observar, como **principais razões que contribuíram para que estas UGE não tivessem ainda definido ou implementado planos de melhoria** há a destacar o facto do conhecimento produzido pela autoavaliação da UGE26 ser muito recente bem como o caso da comunidade educativa da UGE43 não ter efetivamente reconhecido a necessidade de mudar os seus procedimentos e, daí, ter estado pouco empenhada/ envolvida na implementação de um processo formal de autoavaliação. Por sua vez, nas UGE1 e UGE3, onde foi edificado trabalho bastante útil nesta área, revelou-se essencial a forma como os atores (principalmente, os *stakeholders*), despertados pela AEE, passaram a perceber e a conduzir as suas práticas de autoavaliação, constituindo-se esta **uma das principais razões que contribuíram para que se definissem e implementassem planos de melhoria**.

Importa, por último, referir que embora a **falta de recursos financeiros** não tenha sido identificada pela maioria das escolas participantes na nossa inquirição por questionários, na primeira fase do estudo empírico, como uma das razões que mais tem contribuído para que não se desencadeiem ações de melhoria a partir do conhecimento produzido pela autoavaliação, pudemos averiguar, na segunda fase do estudo, que, nestas UGE, não foi, efetivamente, assim. Constatámos que as fases nas quais as escolas têm tido mais dificuldades são: 1.^a a que implica trabalhar os dados e os resultados, de modo a produzir e a destacar a informação mais pertinente ao contexto – uma vez que perante um diagnóstico exaustivo da organização, será, eventualmente, difícil de distinguir o essencial do acessório – e 2.^a a que pressupõe a implicação de atores pertinentes (Azevedo, 2007a) na transformação necessária à melhoria da qualidade da educação. E, nesta conjuntura, seria bastante pertinente que as escolas, principalmente nessas fases, pudessem contar com o apoio e a colaboração de um perito externo na área (tal como relataram as UGE1, UGE3 e UGE26), ou ainda com o conhecimento que alguns dos seus elementos pudessem adquirir através da frequência de formações específicas, no sentido de conseguir (ou de conseguir com maior facilidade e de

forma mais eficaz) implementar estas fases e não se restringir apenas ao saber-fazer rotineiro, adquirido através da experiência ao longo dos anos, que, muitas vezes, compromete a consecução dos objetivos delineados. Tal como referiram os atores organizacionais ouvidos em entrevista, estas opções seriam uma mais-valia, no entanto ficam muito dispendiosas, quer para as escolas que contam com um orçamento muito (e cada vez mais) apertado e veem-se impedidas de contratar peritos externos (E1-UGE3; E2-UGE26), quer para os docentes que estão cada vez mais descontentes com a profissão (que lhes exige cada vez mais sacrifícios, numa política de mais deveres e menos direitos) e não veem como vantajoso o investimento (pessoal, profissional e monetário) em formação (E2-UGE26). Daí que, ainda que, de forma indireta, se verifique que a falta de recursos financeiros tenha vindo a contribuir bastante para que as escolas não desencadeiem (pelo menos, de forma eficaz) ações de melhoria.

Denota-se que a maioria dos atores que tem dinamizado os processos de autoavaliação das UGE (principalmente nas UGE1, UGE3 e UGE26) tem estado verdadeiramente empenhada/ envolvida na tarefa, no entanto os resultados alcançados têm vindo a ser comprometidos pelos procedimentos adotados ou pela morosidade da sua adoção, característicos de um processo que, embora construído com boa vontade e alguma disponibilidade, tem-se baseado na experimentação, por tentativa-erro, de mecanismos desconhecidos e no saber-fazer prático dos docentes, adquirido através do desempenho de alguns cargos adstritos ao exercício da profissão. O tempo da mudança nas escolas é muito diferente do tempo da mudança da sociedade, revelando-se de todo pertinente para acertar (ou apenas aproximar) este compasso a adoção de mecanismos e medidas que, combinados com os recursos (não só financeiros, como humanos e materiais) adequados, poderão fazer toda a diferença na construção de uma escola melhor.

3.4. As mudanças/melhorias registadas

Ao longo dos últimos anos, nas UGE em análise foram registadas mudanças decorrentes das ações de melhoria implementadas. Encontrámos apenas um único ator entre os participantes na segunda fase do estudo empírico – a diretora da UGE26 – que, ao ser questionado sobre eventuais mudanças/ melhorias promovidas pelo processo de autoavaliação, afirmou:

não houve mudanças. Penso que mudanças, mudanças, propriamente não, porque ainda não aplicamos os planos de melhoria. Se calhar, dos diretamente intervenientes no processo (mas esses

são em número muito reduzido), sim. Mas em termos da comunidade geral, talvez ainda não. Necessitamos ainda de algum tempo (E1-UGE26).

De facto, na **UGE26**, a definição de planos de melhoria ocorreu apenas no final do ano letivo 2011/2012, estando a sua implementação prevista somente para 2012/2013 (ano não contemplado pela investigação). No entanto, tal não impossibilitou que, outros atores, identificassem algumas das mudanças e das melhorias que, nos últimos anos, as práticas de avaliação organizacional (internas e externas, formais ou informais) potenciaram:

a partir da AEE tem havido uma melhoria ao nível da participação dos pais, encarregados de educação e alunos na escola e comunidade. Antes da AEE, os pais só estavam representados nos locais em que era obrigatória a sua presença. Agora, os pais estão presentes nesses locais e noutros como, por exemplo, a equipa de autoavaliação. Estão nesta equipa porque querem e não porque são obrigados. (...) Antes da AEE não havia ficha de reclamação na Biblioteca Escolar. Todavia, por recomendação desta avaliação, a coordenadora construiu essa ficha e disponibilizou-a no *moodle* do agrupamento (DC_20-UGE26);

como melhorias sublinho os projetos curriculares de turma, que há anos estavam para ser melhorados, nomeadamente ao nível da sua monitorização. A orçamentação das atividades do Plano de Atividades e a sistematização do seu orçamento. (...) Também começamos a fazer uma auditoria à comunicação e já estabelecemos um gabinete de comunicação e marketing. Estes aspetos estão já a ser intervencionados (E2-C-UGE26);

a própria postura, a atitude de todos os envolvidos é já uma mudança positiva. (...) Também houve uma consciencialização da necessidade de trabalhar com metas, do ajustamento das estratégias aos objetivos apresentados, seja a nível mais geral, institucional, organizacional ou a um nível mais específico que envolva as turmas, os diretores de turma e respetivos conselhos de turma, os projetos curriculares de turma, a relação com as entidades envolvidas a nível municipal e as instituições a nível nacional... (E2-AP-UGE26).

Registaram-se, efetivamente, mudanças e melhorias na UGE, algumas das quais decorreram, diretamente, da alteração de procedimentos assinalados como fragilidades pela AEE e outras do conhecimento adquirido através da implementação de um processo formal de autoavaliação, o qual, por sua vez, foi também impulsionado pelo diagnóstico do referido programa. Verificou-se, assim, um aperfeiçoamento no funcionamento da organização (principalmente, direcionado para o agilizar dos processos técnico-burocráticos) e, sobretudo, uma mudança de atitude potenciada por uma maior abertura quer aos mecanismos de autorregulação, quer à constituição de processos mais participados.

De igual modo, nas restantes UGE que estudámos, ocorreram, ao longo dos tempos, mudanças e melhorias dignas de serem assinaladas. Na **UGE1**, à data da AEE, foram destacadas, pelos avaliadores externos,

a elaboração/normalização de actas, resultantes das reuniões dos diversos órgãos e estruturas; (...) [a] reformulação de documentos; (...) [a] elaboração (...) [de] Planos para os diferentes órgãos e estruturas; (...) a criação da Comissão de Segurança e Procedimento Disciplinar; (...) [e o] reforço da comunicação com os encarregados de educação, através da rádio local,

as quais foram aplicadas até 2011/2012 (E1-UGE1; E2-UGE1) e contribuíram, de alguma forma, para “a inexistência de abandono escolar; a diminuição de casos de indisciplina; (...) [e para] solucionar os problemas detetados” (RAEE-UGE1). Constatou-se ainda que, nos últimos anos, foram criados “novos documentos; (...) houve alteração de pessoas que estavam em determinados serviços” (E2-UGE1) – de modo que “os próprios serviços começaram a melhorar também um bocadinho” (E1-UGE1) –; e passou a verificar-se “uma participação mais consciencializada dos alunos no processo de envolvimento da escola”, promovida, em grande parte, pela “história de assembleias de turma, que foram desenvolvidas a par de todo este processo” (E2-UGE1).

Também na **UGE3**, à data da AEE, foi assinalada a implementação de “algumas ações de melhoria na prática pedagógica”, que permitiram “superar dificuldades” (RAEE-UGE3) e obter “melhorias nos exames nacionais (...) [e nas] taxas de conclusão dos diferentes ciclos e secundário” (ApresAEE-UGE3). No entanto, do processo de autoavaliação iniciado a partir de 2009/2010, foram identificadas melhorias causadas:

- pela alteração dos horários dos transportes, questão que, segundo o diretor da UGE, foi “uma das mais visíveis [e que] (...) permitiu modificar aqui a nossa realidade” (E1-UGE3);
- pela promoção de uma efetiva “articulação entre ciclos”, através da realização de, por exemplo, “reuniões de grupo disciplinar de matemática até ao 1º ciclo, temos as AECs a reunir com os 5.º anos” (E1-UGE3);
- por um maior “envolvimento dos pais”, que “vieram, participa[ra]m [mais] nas atividades lúdicas (se os filhos lá estiverem, correm para ir ver, principalmente os mais pequeninos), [mas] agora, em termos de qualidade de participação, não” (E1-UGE3); e
- pelo reforço de “algumas parcerias”, que permitiram melhorias no “espaço exterior” da UGE e na “questão da dinâmica cultural [e da] (...) literacia da literatura da informação, (...) [uma das] três linhas orientadoras” do PE (E1-UGE3).

De igual forma, na **UGE43**, e apesar de ainda não existir um processo estruturado e consistente de autoavaliação, foram diagnosticadas algumas melhorias na “comunicação entre as várias estruturas da escola” (E2-SD-UGE43) – dado que “hoje há uma fluidez de comunicação que eu considero relativamente boa. Muito melhor do que havia antes”–; “a

nível das mentalidades, (...) a nível (...) da preparação de instrumentos de registos”, nomeadamente o que permite o “registo histórico (...) [dos] resultados nos exames nacionais e das entradas para a universidade” (E2-C-UGE43); no estabelecimento de “objetivos mensuráveis” e na adequação de “apoios pedagógicos” (E1-UGE43), verificando-se que “embora já houvesse muita coisa na altura [da AEE], agora é tudo muito mais formalizado e mais cuidado em termos de apresentação” (E2-C-UGE43).

Em suma, denota-se que, em qualquer uma das UGE, os processos de melhoria foram, sobretudo, desencadeados por uma mudança “das mentalidades” (E2-C-UGE43) – e, conseqüentemente, na “própria postura [e n]a atitude de todos os envolvidos” (E2-AP-UGE26) –, despoletada pela AEE ou, mais concretamente, pela preparação da participação no referido programa. O confronto com os aspetos que iriam ser observados pelos avaliadores externos, *obrigou* as escolas a efetuar um autodiagnóstico – que englobou algumas áreas que não eram valorizadas pelas próprias organizações – e, desde logo, a refletir sobre (e, em alguns casos, a estabelecer) medidas a adotar no sentido de tentar colmatar alguns dos *novos* problemas detetados. De igual modo, o *olhar* dos avaliadores externos e os diagnósticos por eles efetuados contribuíram para esta mudança e tudo isto, cumulativamente, impulsionou modificações ao nível dos *modus operandi* organizacionais, incluindo as que desencadearam a formalização das práticas de autoavaliação institucional. Verificou-se que, num primeiro momento, as alterações visaram, sobretudo, agilizar procedimentos – através da criação e da reformulação instrumentos e documentos –, aprimorando o funcionamento das escolas bem como dar resposta aos *novos* e principais problemas detetados. Mas, num segundo momento, após a implementação de processos de autoavaliação mais estruturados e abrangentes – tal como ocorreu, fundamentalmente, em todas as UGE, à exceção da UGE43 –, foram surgindo (e confirmados) dificuldades e problemas de base, a partir dos quais foram definidas áreas prioritárias de atuação e, em função destas, planificadas as intervenções futuras, perspetivando alcançar uma melhoria global das organizações.

Afigurou-se-nos que, nesta caminhada, as UGE têm vindo a aperceber-se que todos os atores educativos da comunidade têm de ser implicados e daí que estejam, na sua maioria, a adotar estratégias que visem a promoção de uma maior e efetiva intervenção e participação dos pais/encarregados de educação (UGE1, UGE3, UGE26), dos alunos (UGE1 e UGE26), dos funcionários (UGE1, UGE26 e UGE43) e dos parceiros locais (UGE3).

4. As *boas* práticas de autoavaliação elencadas pelos atores organizacionais

Ao longo do presente subcapítulo, explicitamos as *boas* práticas de autoavaliação que foram elencadas pelos atores organizacionais que participaram na investigação – quer por aqueles que responderam ao questionário Q2, no decorrer da primeira fase do estudo empírico, quer pelos que ouvimos em entrevista, já na segunda fase do estudo –, confrontando-as com as que destacámos no subcapítulo 3 do capítulo II a partir da bibliografia de referência consultada.

Assim, começamos por apresentar e discutir os resultados obtidos na inquirição por questionário – realizada, em 2011, a atores organizacionais responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação das escolas –, diretamente relacionados com o reconhecimento e a descrição de *boas* práticas formais de autoavaliação nas escolas (questões 4 e 4.1 do grupo II do questionário Q2) e prosseguimos com a análise dos dados recolhidos, no âmbito do mesmo tema, através das entrevistas, interrelacionando-os e estabelecendo, sempre que possível, pontos de contacto entre estes e a revisão da literatura efetuada.

De acordo com os dados que apresentamos na Tabela 51, verifica-se que uma grande parte dos inquiridos (49 dos 63 que identificaram práticas formais de autoavaliação institucional na sua UGE no questionário Q2) considerou que, na sua escola, existia, pelo menos, uma prática formal de autoavaliação passível de ser destacada como boa.

Tabela 51

Perceções dos respondentes ao Q2 sobre a existência ou não de boas práticas formais de autoavaliação nas suas escolas

A UGE...	N.º de docentes	N.º de funcionários	N.º de pais/enc. educação	Totais N.º (%) ¹
possuía alguma boa prática formal de autoavaliação	48	1	----	49 (78%)
não possuía alguma boa prática formal de autoavaliação	11	2	1	14 (22%)
Totais	59	3	1	63

No entanto, foram 14 os atores (11 docentes, 2 assistentes e 1 pai/encarregado de educação) que afirmaram não existir, nas suas escolas, práticas formais de autoavaliação que, no seu entender, se constituíssem boas práticas.

¹ Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de sessenta e três respondentes ao Q2 (e não os 66 que efetivamente participaram na inquirição), atendendo ao facto da questão 4.1 do grupo II do referido questionário não ter sido apresentada a três docentes que responderam, na pergunta 1 anterior, que, na sua escola, existiam apenas práticas informais de autoavaliação.

Importa referir que dos 49 respondentes que reconheceram a existência de boas práticas formais de autoavaliação nas suas escolas, só 46 é que, efetivamente, descreveram alguma(s) dela(s). Encontrámos três respostas nulas, que decidimos não apresentar, e que, na nossa opinião, decorreram do facto de termos optado por, no formulário *on-line*, apresentar estas questões como perguntas de resposta obrigatória.

No que concerne às práticas de autoavaliação descritas pelos referidos 46 respondentes, obtivemos os resultados que apresentámos, de seguida, na Tabela 52.

Tabela 52

Boas práticas formais de autoavaliação destacadas pelos respondentes ao questionário Q2

Boas práticas de autoavaliação	N.º (%) de respondentes²
Constituição de uma equipa de autoavaliação	1 (2%)
Equipa de autoavaliação constituída por representantes de <u>toda</u> a comunidade educativa	1 (2%)
Fomento do trabalho em equipa (ou da articulação vertical e horizontal) e de <u>comportamentos de mudança e inovação</u>	2 (4%)
<u>Potencialização dos conhecimentos e experiência adquirida no âmbito da autoavaliação da Biblioteca Escolar</u>	1 (2%)
Utilização do apoio de uma empresa no desempenho de algumas tarefas do processo	2 (4%)
Uniformização de atas e documentos de recolha de dados	2 (4%)
Elaboração/adaptação de instrumentos/documentos de recolha de dados	4 (9%)
<u>Envolvimento dos alunos na elaboração de questionários</u>	1 (2%)
Aplicação de questionários a <u>toda</u> a comunidade educativa para medir o seu grau de satisfação relativamente aos serviços prestados	7 (15%)
<u>Potencialização dos recursos tecnológicos na aplicação dos questionários a toda a comunidade educativa</u>	1 (2%)
Tratamento dos dados recolhidos	2 (4%)
Avaliação/comparação dos resultados escolares dos alunos	18 (39%)
Avaliação de atividades e projetos	4 (9%)
Avaliação de outras áreas específicas (serviço educativo, funcionamento dos serviços, funcionamento das estruturas; comportamento dos alunos; alimentação)	3 (7%)
Realização da autoavaliação todos os anos	1 (2%)
Reflexão em equipa de autoavaliação sobre o estado da UGE	1 (2%)
Identificar pontos fortes e pontos fracos da organização	4 (9%)
Elaboração de relatórios trimestrais	1 (2%)
Envolvimento de <u>toda</u> a comunidade educativa na análise e reflexão em torno dos problemas da UGE	1 (2%)
Definição de ações/planos de melhoria	7 (15%)
Implementação de ações/planos de melhoria	5 (11%)
Envolvimento de <u>toda</u> a comunidade educativa na implementação de medidas corretivas	1 (2%)
Participação de <u>toda</u> a comunidade educativa nas práticas de avaliação interna	1 (2%)

² Para o cálculo das frequências relativas (em percentagem) aqui apresentadas foi considerado um total de quarenta e seis respondentes, atendendo ao facto de que foi este o número de respostas com sentido que obtivemos na questão 4.1 do grupo II do questionário Q2.

A leitura da Tabela 52 permite-nos constatar que a maioria das práticas descritas está relacionada com as ações que qualquer processo de autoavaliação institucional deve contemplar, sem que aparentemente, e à primeira *vista*, haja indícios de que se revestissem de alguma particularidade que fizesse das mesmas, por si só, práticas bem sucedidas ou boas práticas de autoavaliação. De facto, as que reuniram as maiores frequências estão relacionadas com as principais ações a percorrer em qualquer processo de avaliação formativa: a recolha de dados (através, preferencialmente, de documentos normalizados e de questionários aplicados à comunidade para medir o seu grau de satisfação para com os serviços prestados); o tratamento e a análise de dados (principalmente, relativos aos resultados escolares dos alunos); e a definição e implementação de ações/ planos de melhoria. Todavia, é perfeitamente compreensível que todo e qualquer avanço no processo de autoavaliação institucional assuma particular importância numa realidade como a portuguesa, na qual uma verdadeira cultura de avaliação organizacional está ainda longe de ser uma generalidade (Outeiro, 2011; Santiago et al., 2012).

O nosso questionar visava, sobretudo, conhecer e identificar boas práticas de autoavaliação institucional, a partir dos relatos daqueles que efetivamente assumem estas funções, como forma de confirmar e complementar o saber teórico (e, portanto, não tão interrelacionadas com as questões mais práticas inerentes a cada uma das etapas do processo) que nos é dado pela literatura de referência. No entanto, a este nível, a inquirição potenciada através do questionário Q2 permitiu-nos apenas abrir o debate, com algumas ideias que viemos a aprofundar já na segunda fase do estudo empírico, com a implementação dos estudos tipo estudos de caso.

De qualquer forma, os resultados apresentados na Tabela 52 indiciam que há já, de facto, caminho feito pelas escolas no sentido de se construir boas práticas e bons processos de autoavaliação. Aproximando teoria e prática, denota-se que (ainda que para poucos atores) foi considerada uma boa prática:

- a constituição de uma equipa de atores para conduzir (e, *quiçá*, liderar) o processo (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009b; Oliveira et al., 2006; Outeiro, 2011; Santos Guerra, 2003a; Silvestre, 2013);
- a afetação de recursos humanos com conhecimentos ou experiências significativas para o desempenho da tarefa (Fialho, 2009a; Outeiro, 2011);
- o apoio obtido junto de uma empresa especialista na área para consecução de algumas tarefas inerentes ao processo (principalmente, as mais difíceis);

- a sensibilização para a necessidade (e a promoção) do trabalho em equipa e para a adoção de comportamentos de mudança e inovação, muito provavelmente por parte das lideranças (Bolívar, 2007; Oliveira et al., 2006; Outeiro, 2011);
- a implementação de uma avaliação participada, que tenta envolver a comunidade educativa desde a fase da conceção do processo até à elaboração e implementação de ações/ planos de melhoria (Cabaço, 2011; IGE, 2012; Lafond, 1998; Rebordão, 2010).

Relativamente a esta última, e como podemos observar na Tabela 52, as referências encontradas põem em evidência o envolvimento das comunidades educativas nas equipas de autoavaliação, na elaboração de questionários, no fornecimento de dados, na análise e reflexão em torno dos problemas diagnosticados e na implementação de medidas corretivas.

A este respeito, e de acordo com o que conseguimos perceber durante a segunda fase do estudo empírico, importa referir que não se regista ainda um envolvimento ativo das comunidades educativas na maioria dos processos de autoavaliação institucional. Nestes casos, só a UGE26 possuía uma equipa de autoavaliação que não era constituída exclusivamente por docentes – e, portanto, mais representativa da comunidade – e, mesmo nesta, a participação dos pais/encarregados de educação, funcionários e alunos estava ainda muito aquém do desejado e exetável para um processo verdadeiramente participado. Foram apenas dados os primeiros passos na construção desta participação, mas muito trabalho estava ainda por fazer para um pleno e ativo envolvimento. Também só nesta UGE, os alunos da equipa de autoavaliação participaram na elaboração dos questionários que foram aplicados a este grupo da comunidade. Sobre a forma como decorreu esta fase do processo, pouco ou nada podemos referir, uma vez que não a acompanhámos. Foi-nos relatado que a equipa de autoavaliação foi subdividida em quatro subequipas para a elaboração dos questionários a docentes, funcionários, alunos e pais/encarregados de educação, tendo a subequipa que elaborou os questionários dos alunos ficado constituída por alunos e professores. Em relação à participação no fornecimento de dados, será de mencionar que esta é a fase em que há manifestamente um maior envolvimento de toda a comunidade, verificando-se que, nos últimos anos, aumentou significativamente o número de UGE que passou a aplicar, com alguma regularidade, questionários na comunidade, principalmente, a alunos, professores, funcionários e pais/encarregados de educação. Nas fases da apresentação e discussão dos resultados e da subsequente planificação da intervenção futura, na maioria dos casos, a comunidade é apenas envolvida ao nível da sua participação nos órgãos e estruturas das organizações e de algumas reuniões promovidas para o efeito, nas quais impera a passividade. Porém, afigura-se-nos que, de facto, tem havido um esforço para o estreitamento

da relação escola-comunidade e têm sido *abertas algumas portas* no sentido de futuramente escola e famílias poderem trabalhar, lado a lado, no sentido de construir, em conjunto, uma escola melhor, de qualidade, para os seus alunos.

No que concerne aos resultados obtidos através das entrevistas, é de referir que foram focadas, fundamentalmente, algumas das boas práticas adotadas (ou que os atores gostariam de implementar) em cada um dos contextos, ao nível da conceção do processo e do planeamento/operacionalização das ações, as quais, na perspetiva dos inquiridos, têm feito a diferença e determinado que se vá caminhando ao encontro da melhoria desejada.

Relativamente à metodologia de trabalho utilizada pelas equipas de autoavaliação, foi referido, pela diretora da UGE26, que, na sua escola, tem-se constituído uma boa prática “a organização em termos da coordenação da equipa: com as várias reuniões em conjunto e as reuniões parcelares, o cumprimento dos vários prazos; quando havia necessidade reunia só eu com a coordenadora ou a coordenadora com as equipas” (E1-UGE26). De facto, como pudemos verificar no decorrer da segunda fase do estudo empírico, a metodologia adotada permitiu que o trabalho avançasse, efetivamente, mais rápido e que tivessem sido cumpridas as metas que internamente estabeleceram para a maioria das etapas. Denotou-se que as reuniões da equipa foram cuidadosamente preparadas e que muito trabalho foi realizado nos bastidores, entre reuniões (DC-UGE26). Houve uma planificação coerente das ações, mas mais do que as metodologias de trabalho adotadas, revelou-se determinante o dinamismo (Silvestre, 2013), a disponibilidade (Outeiro, 2011) e a liderança da equipa e, fundamentalmente, da sua coordenadora:

a coordenadora da equipa é uma pessoa que tem dado muita dinâmica ao grupo e tem conseguido organizar todas as partes. (...) A coordenadora é que tem tido a maior parte do trabalho, porque ela faz esse trabalho comigo, mas depois ela reúne e dirige os grupos todos, o que tem sido uma tarefa bastante árdua, como, com certeza, sabe. (...) Depois, a coordenadora da equipa, que tem sido o motor de levar este processo para a frente. (...) Se calhar, se tivéssemos outra pessoa não tão motivada como ela, não tão organizada, seria difícil que o processo estivesse com este contínuo. Se calhar já teria havido alguns cortes. Iriamos fazer, mas, se calhar, não desta forma. Considero que a coordenadora é um dos motivos pelos quais o processo está a correr bem, (...) Temos aquela coordenadora facilitou-nos o processo. A coordenadora da equipa, a sua dedicação e empenho, facilitou-nos o processo (E1-UGE26);

é de referir que a se coordenadora da equipa não tivesse flexibilizado o horário que tem (...), se ela não tivesse flexibilizado todas essas horas, nós não tínhamos conseguido. (...) Sem a liderança da coordenadora e sem o apoio incondicional da Diretora da escola, isto não era possível ser feito (E2-AP-UGE26).

Esta foi uma situação que acabou por se verificar também nas UGE1 e UGE43, embora com outros contornos, inerentes às especificidades dos próprios contextos e às características dos seus atores. Como relatou a diretora da UGE1, “facilitou termos aqui dois ou três professores que se meteram nisso a fundo e que conseguiram levar as coisas para a frente” (E1-UGE1). De igual forma, a subdiretora da UGE43 constatou que

entretanto, dois colegas, o LM e o C, empenharam-se em elaborar mesmo um projeto de autoavaliação. (...) Eu acho que o C e o LM terem tomado a iniciativa de agarrar o projeto e pô-lo no papel, foi muito importante. Nesse aspeto, se calhar, a própria sensibilidade dos dois para esse facto (E2-SD-UGE43).

No que concerne às áreas avaliadas, na perspetiva da diretora da UGE1, é importantíssimo que os processos de autoavaliação organizacional efetuem regularmente a avaliação do serviço educativo. Tal como ocorria na escola que dirigia, considera que essa avaliação deveria ser realizada através de um questionário aplicado aos alunos, por turma. No entanto,

deveria ser feita de outra maneira. Não só por disciplina, mas... (...) por professor, por turma, por resultados, por essas coisas todas, mas eu nem penso nisso. Para já, não penso. (...) Embora nós quiséssemos, por vezes, avançar mais alguma coisa, principalmente no serviço educativo, é muito difícil. Vamos um passinho de cada vez. Quando se mexe com professores, é muito complicado (E1-UGE1).

Por sua vez, o coordenador da equipa de autoavaliação dessa UGE afirmou que “se nós tivermos informação ao nível do aproveitamento, do comportamento e da assiduidade dos alunos, então, a partir daí, temos, digamos que, os pré-requisitos para começar a trabalhar no sentido das melhorias” e, nesta linha de pensamento, considera que

o levantamento dos dados que nós fazemos ao nível dos Conselhos de Turma (...) é a base de tudo, porque é a partir daí que depois nós podemos fazer as comparações e lançarmos os nossos planos de melhoria ao nível do aproveitamento, do comportamento e da assiduidade dos alunos, (...) os três pilares que proporcionam a uma escola ter um conhecimento da realidade que impera nesse mesmo estabelecimento de ensino (E2-UGE1).

A nível dos procedimentos a adotar na recolha de dados, foram abordados bastantes aspetos, os quais, na opinião dos atores educativos, têm feito toda a diferença quer em termos da adesão ao processo, quer no que se refere ao tempo a despendar para a realização da tarefa. Foram, então, referenciadas como boas práticas de autoavaliação:

- a estruturação/uniformização de atas de modo a que “quando vamos fazer a recolha de dados, todas elas têm, digamos no mesmo parâmetro, os dados que nós pretendemos”.

Aliás, essa deve ser uma das primeiras tarefas a ser realizadas na implementação do processo:

o princípio de tudo é começar a criar documentos de recolha de dados. (...) Se as pessoas demoram muito tempo a teorizar, a analisar... (...) Tem que haver o essencial para que as pessoas iniciem ou tenham uma noção de como vão começar, mas assim que tenham esse essencial, é a produção de documentos para recolha de dados que, por mais falta, por mais incipiente que seja... (E2-UGE3);

- a estratégia do “toma lá, dá cá” adotada na UGE26 para aplicação dos questionários aos pais/encarregados de educação, que garantiu uma taxa de retorno elevada:

os questionários foram respondidos nas reuniões de final do ano para entrega de avaliações (DC_10-UGE26). Há muitas escolas que só conseguem ter um retorno muito reduzido. Nós, com a tal estratégia da vinda dos pais, porque vêm cá sempre receber as notas, tivemos um retorno muito, muito grande. A maior parte dos pais e dos alunos responderam (E1-UGE26).

Para além destas, foram destacadas ainda outras boas práticas de autoavaliação, de índole mais geral, relacionadas com a forma como se deve conduzir e apresentar o processo. A título de exemplo, podemos referir a importância de:

- “tornar a autoavaliação muito transparente, recorrendo a uma comunicação contínua, (...) a forma mais correta de desmistificar, de dar a conhecer o processo e ganhar a comunidade para a nossa causa” (E2-C-UGE26);
- “as coisas se apresentarem mais objetivas e sintéticas (não perdendo qualidade, como é óbvio, nem perdendo quantidade da informação que é essencial)”, pois “tudo que é informação exhaustiva acaba por ser contraproducente”:

as pessoas (...) andam muito pressionadas com a questão do tempo que têm de passar nas escolas e sempre que qualquer coisa de novo é pedida (principalmente para a apresentação de documentos, relatórios), é qualquer coisa que, no mínimo, levanta polémica. (...) [E, portanto, esta é uma] forma de garantir que as pessoas se informam, leem e não se cansam de ficar documentados (E2-UGE1);

- fazer as “coisas espaçadas no tempo e com alguma sensibilidade. Nunca exigir. (...) Se calhar, começar por se colocar à consideração de grupos, de departamentos e de colegas. Ouvir opiniões”, uma vez que “impor, é qualquer coisa que eu acho contraproducente, porque, para além de atrasar o processo ou as práticas (...), pode trazer dissabores que não são fáceis de gerir depois no dia-a-dia a trabalhar com os nossos colegas”:

a questão de pôr à consideração, ter um feedback dos elementos que queremos incluir no processo ou a quem queremos pedir mais documentos para o processo é essencial para que as

coisas não só não atrasem o processo, mas se possam desenvolver num ambiente harmonioso e bom dentro de uma escola (...) Pedimos uma opinião ao outro lado. Não impomos um documento para que seja desenvolvida uma prática com aquele documento. Isto quando se tratam de questões mais sensíveis. (...) O que nós temos feito até aqui nesta equipa é isso: com muita sensibilidade (a que nos é possível) e a diplomacia também que nos é possível, tentar implantar as coisas (E2-UGE1).

Foram, deste modo, explicitadas algumas das práticas de autoavaliação que, na perspetiva dos atores organizacionais, vieram a revelar-se profícuas na resposta aos desafios colocados pela sociedade atual. As escolas públicas portuguesas têm vindo a ser confrontadas com a obrigatoriedade e a necessidade de dar forma à autoavaliação institucional e, sobretudo, de implementar um processo consequente. Neste sentido, e seguindo lógicas de ação que, coincidentemente ou não, se aproximam bastante das boas práticas referenciadas pela investigação, tem havido, na prática, uma preocupação em vincular ao processo atores empenhados e responsáveis, com perfil para a árdua tarefa e, portanto, capazes de planear e sustentar (Kotter & Rathgeber, 2006), a partir de lideranças competentes e *empowered* (OFSTED, 2004), toda a intervenção a este nível. Os dinamizadores do processo – organizados, por norma, em grupo –, tentaram implementar o processo que lhe foi confiado e, centrados em atividades de melhoria, planearam, de forma mais ou menos formal, as ações prescritas.

Várias e de natureza diversa têm sido as barreiras encontradas, obrigando a que, num momento de aprendizagem organizacional, se discutam e implementem *novas* estratégias com potencial de aliar e cruzar conhecimento, decisão e ação. Nesta caminhada, tem vindo a revelar-se de extrema importância o envolvimento e a participação ativa de todos os intervenientes no processo educativo, numa lógica de construção conjunta da melhoria (Azevedo, 2002; Brandalise, 2007; Clímaco, 2010a), que reclamou à escola (e continua a reclamar, em virtude de não ter sido ainda alcançada na sua plenitude) uma mudança efetiva de paradigma ao nível das metodologias de trabalho. A cooperação deveria substituir o individualismo, em prol da consecução de metas comuns, entendidas e partilhadas (Hargreaves & Fink, 2007) por todos os membros da comunidade escolar. A este nível, alguns passos têm sido dados, embora o caminho a percorrer seja, efetivamente, ainda muito longo.

Denotou-se um grande empenho das escolas na adoção de estratégias que pudessem garantir, à partida, taxas de retorno elevadas, decorrentes de uma adesão, em massa, da comunidade nas inquirições por questionário, contudo não se tem verificado esse mesmo empenho na promoção de uma participação efetiva nas fases da conceção do processo, da análise de resultados e da definição/implementação das melhorias.

Em suma, constata-se que, nestas escolas, há já todo um saber prático acumulado, com muitos pontos de convergência com a teoria, num processo de aprendizagem que embora esteja, na maioria dos casos, no seu início, tem vindo a revelar-se rico e importantíssimo para toda e qualquer conquista a efetuar. Nucleares neste processo têm sido, conforme apontado pelos diversos investigadores atrás referenciados e por nós corroborado, as práticas que se situam numa rede complexa, multidimensional, dinâmica e sinérgica que interliga: lideranças variadas, sistemáticas e continuadas; desburocratização de procedimentos; compromisso e responsabilização; envolvimento da comunidade educativa; visão estratégica; *empowerment*; comunicação e estímulo; (re)planificação e avaliação da avaliação à luz dos objetivos organizacionais; e tempo até alcançar uma autossustentabilidade consequente e a maturação para transformar a autoavaliação num processo eficiente e gratificante.

5. Perspetivas e contributos das comunidades educativas para o desenvolvimento da autoavaliação

Estando a adoção de práticas de autoavaliação consistentes e sustentadas subjugada à constituição de um processo colegial, participativo e construtivo, interessou-nos conhecer as percepções dos atores organizacionais – enquanto agentes da avaliação nas escolas – sobre o processo em si (a sua importância, utilidade e potencialidades) e, principalmente, sobre as perspetivas e os contributos das comunidades educativas para o seu desenvolvimento.

Para tal, inquirimos, quer na primeira fase do estudo empírico, através do questionário Q2, quer na segunda fase, no decorrer das entrevistas realizadas, os atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas autoavaliativas institucionais e obtivemos os resultados que passamos a apresentar e discutir. Num primeiro momento, refletimos sobre a importância e a utilidade que cada um e cada comunidade atribuía ao processo; num segundo momento, focamos as crenças no mesmo enquanto instrumento estratégico de melhoria organizacional; e, por fim, num terceiro e último momento de análise, discorremos sobre a preparação das comunidades educativas para a sua implementação.

No que concerne à **importância/utilidade atribuída ao processo**, todos os atores ouvidos em entrevista (atores intrinsecamente envolvidos nas práticas de avaliação organizacional) afirmaram considerar a autoavaliação “muito importante” (E1-UGE1; E1-UGE46), “importantíssima” (E2-AP-UGE26), “claramente importante, (...) fundamental” (E1-UGE3), “válida” (E2-UGE1), “positiva” (E3-UGE26) e “útil” (E2-H-UGE43), isto é, “um trabalho necessário” (E2-B-UGE3). Referiram considerar que o processo formal de autoavaliação tem-se revelado de extrema importância para obter um diagnóstico global da UGE, “um panorama (...) que antes nós não tínhamos” (E1-UGE1), potenciado por “uma visão muito abrangente [e] (...) muito melhor do funcionamento da escola”:

eu o ano passado dizia «há tantos anos nesta escola e acho que, finalmente, tenho um conhecimento do funcionamento da escola que nunca tinha tido até agora» (E2-B-UGE3).

Trata-se, então, e na linha de pensamento dos inquiridos, de um “mecanismo regulador para a escola” (E2-C-UGE43), “muito útil para o autoconhecimento das respetivas realidades” (E1-UGE43), que permite “perceber o que é que não está bem e melhorar” (E1-UGE3). Numa

perspetiva não tão simplista nem redutora do processo, poder-se-á dizer que a autoavaliação potencia “um conhecimento quer holístico, quer parcelar do agrupamento” (E2-C-UGE26),

é importante para a organização, primeiro de tudo, conhecer-se, saber quais são os pontos fortes e fracos e poder atuar relativamente aos fracos. (...) E valorizar os pontos fortes que nós temos, (...) [que] só se podem conhecer fazendo uma autoavaliação (E1-UGE26),

constituindo-se “uma alavanca para a mudança”, por permitir “proceder-se a uma melhor gestão/ melhoria nos processos chave e de suporte; [e] dá acesso à formulação de estratégias mais cirúrgicas em determinadas áreas chave” (E2-C-UGE26).

No entanto, a sua aplicação pressupõe reflexão, julgamento, decisão e ação, “para que uma organização avance de forma sustentada” (E2-C-UGE26):

o processo serve para as pessoas refletirem um pouco sobre o seu trabalho, não é? (...) permite-nos conhecer melhor o que se passa. Qual é o ponto em que estamos? (...) Portanto, a pessoa reflete sobre o que efetivamente está a fazer. Se está a conseguir o que pretende ou não (...) Onde é que estamos a falhar? O que é que estamos a fazer melhor? (...) E o que podemos fazer para melhorar (E2-H-UGE43).

E só assim será “possível mudar a Escola através da avaliação interna” (ProjAA-UGE43).

Relativamente à **importância que as comunidades educativas em geral têm atribuído ao processo de autoavaliação**, os entrevistados afirmaram entender que a maioria “não tem consciência, [e] não faz ideia do que é o processo de autoavaliação das escolas” (E2-UGE1). Um deles, o coordenador da equipa de autoavaliação da UGE1, afirmou entender que “os elementos da comunidade que estão em contacto diário com a escola (...) valorizam a autoavaliação de certa forma” (E2-UGE1). No entanto, e de acordo com o que referiram alguns atores –

só mesmo quem tiver mesmo ao nível dos representantes, mas agora a comunidade em geral... não. (...) A comunidade que não é docente se calhar tem uma visão menos clara disso. Nós acabámos por refletir tanto pelos diferentes temas, que já fazemos também ao nível de cada departamento e de cada estrutura, que já vamos acreditando mais nisso. A comunidade no geral, se calhar, não está tanto ocorrente do próprio processo (E2-P-UGE3);

como estava no Conselho Pedagógico (...), senti que outros atores da escola sentiram que era um trabalho válido e que era um ponto de partida para alguma coisa (E2-B-UGE3);

as pessoas que fazem parte dos grupos, certamente. Mas elas são tão poucas que não penso que elas sejam a comunidade educativa. (...) As pessoas que estão presentes nos órgãos com certeza que valorizam, mas até que forma isso é transportado para outro lado... Tenho alguma dificuldade em achar que é... Até porque a nossa comunidade local é pobre, com pessoas com pouca formação, em geral (E1-UGE26);

alguns membros, sim, outros ainda não. O processo ainda está numa fase muito inicial, pelo que ainda é cedo para... (...) Aqueles que têm contacto/conhecimento do processo, valoriza-o e acredita nas suas potencialidades ao nível da melhoria (E1-UGE43);

ao nível dos professores, acho que sim. Mas os alunos e os encarregados de educação não sei se eles estão despertos para isso. Nós não temos também assim pais muito atuantes aqui na escola para se aperceberem da importância de uma autoavaliação (E2-H-UGE43);

eu apenas posso falar com propriedade relativamente aos pais e, relativamente a estes, eles ignoram o processo e não me parece que deem valor ao trabalho desenvolvido (E3-UGE26); -,

afigura-se-nos que só aqueles que contactaram com a autoavaliação, e de forma mais direta e ativa, é que poderiam, efetivamente, conhecer e valorizar o processo. De facto, tal como nos foi relatado por uma das encarregadas de educação da equipa de autoavaliação da UGE26, que pertencia à comunidade educativa há quase seis anos e à equipa há apenas um, “até entrar para a equipa de autoavaliação, desconhecia o processo” (E3-UGE26). Todavia, será de salientar que no ano letivo anterior tinha sido abordada enquanto encarregada de educação para participar na inquirição por questionário no âmbito do processo de autoavaliação da UGE e, mesmo assim, só tomou conhecimento efetivo do processo quando passou a integrar a equipa de autoavaliação. No entanto, numa visão mais otimista – mas não corroborada pelos restantes atores ouvidos em entrevista (conforme podemos observar pelas asserções apresentadas anteriormente) –, o coordenador da equipa de autoavaliação da UGE43, afirmou que, em seu entender, “toda a gente tem como dado adquirido que [a autoavaliação] contribui para o desenvolvimento profissional” e que, na sua escola, “a criação de mecanismos internos de autorregulação tornou-se importante para todos os serviços, desde os professores até aos próprios encarregados de educação, que têm um pouco essa noção”, tendo-se, portanto, em menos de um ano de implementação do processo de autoavaliação conseguido “passar alguma mentalidade nova para as pessoas da necessidade de terem essa preocupação” com a autoavaliação (E2-C-UGE43).

De qualquer forma, quando confrontados com a questão “na sua opinião, **os membros da comunidade educativa acreditam efetivamente nas potencialidades da autoavaliação** para a melhoria da qualidade do serviço prestado?”, os discursos adotados colocaram em evidência que “a maior parte desconhece o processo” (E1-UGE1) e, portanto, “não sei se as pessoas têm essa consciência” (E2-UGE1). Como referiram, consideram que “aqueles que têm contacto/conhecimento do processo, valorizam-no e acreditam nas suas potencialidades ao nível da melhoria” (E1-UGE43):

aqui no agrupamento toda a gente tem conhecimento do processo. Funcionários e não sei quê... Eu penso que acreditam (E1-UGE1);

acho que os representantes dos pais, se calhar, sim. Têm tido um papel muito importante neste nosso trabalho aqui na escola. Os pais que estão presentes [na equipa]. Como já referi, acho que os funcionários, se calhar, têm mais alguma dificuldade em entender o processo. E os alunos ainda são muitos jovens. Os professores certamente que sim (E1-UGE26);

grande parte dos professores, uma parcela de funcionários e de encarregados de educação estão conscientes que a autoavaliação pode ser uma alavanca para a melhoria. Julgo que há outros membros que pensam que é um procedimento que é imposto pela avaliação externa e que ainda existem outros que não *perdem* tempo a pensar no assunto (E2-C-UGE26).

No entanto, “essa consciência é um trabalho que está no início. Tem-se muito que andar” (E2-UGE1), isto é, “existe muito trabalho a fazer para a crença total nas potencialidades deste processo na melhoria educativa, em termos latos...” (E2-AP-UGE26).

Os entrevistados deixaram ainda transparecer que, mesmo entre aqueles que tinham conhecimento do processo (e, sobretudo, professores), existiam algumas questões que se interpunham no reconhecimento do verdadeiro valor da autoavaliação, a saber:

- a associação que, inadvertidamente, faziam entre avaliação institucional e avaliação do desempenho docente, que originava algum distanciamento e alheamento:

continua a ser muito difícil que os professores dissociem avaliação de serviço educativo [realizada no âmbito da autoavaliação da escola] da sua pessoa e da sua avaliação de desempenho. Nota-se que continua a haver conceitos que ainda não estão interiorizados (E2-UGE1);

a palavra *avaliação* ainda carrega algumas noções que levam a um certo distanciamento... No entanto, estamos certas que são noções que acabarão por desaparecer para dar lugar a um envolvimento mais claro e liberto das noções de fardo penalizador da carreira (E2-AP-UGE26);

não foi fácil mobilizar pessoas que estavam contra uma avaliação de desempenho da forma como ela estava a ser feita para, de repente, apoiar uma avaliação coletiva. Houve alguma confusão (E2-C-UGE43);

- a demora na obtenção de resultados/melhorias, sobretudo na mesma proporção do investimento efetuado:

acho que para o trabalho que se tem, o resultado que se obtém não é equivalente. Fica-se a perder em termos de trabalho para o resultado que se obtém depois de tudo isto. Eu penso que, no fundo, as pessoas acham que é muito trabalho para as alterações, para os resultados que se conseguem (E2-UGE1).

Por sua vez, em 2011, no decorrer da primeira fase do estudo empírico, e através da inquirição por questionário que efetuámos aos atores responsáveis pelo desenvolvimento das práticas de autoavaliação nas escolas, já tínhamos confrontado os participantes com a pergunta que aborda a crença das comunidades educativas nas potencialidades da autoavaliação, da qual obtivemos os resultados que apresentamos na Tabela 53.

Tabela 53

Perceções dos respondentes ao Q2 sobre a crença das comunidades educativas nas potencialidades da autoavaliação

Na UGE...	N.º de respostas válidas	Em que medida acreditavam... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
os membros da comunidade educativa acreditavam efetivamente nas potencialidades da autoavaliação para a melhoria da qualidade do serviço prestado	66	13 (20%)	38 (58%)	14 (21%)	1 (2%)	----	3,0	0,69

A leitura da tabela permite-nos verificar que, embora com um consenso moderado/baixo ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$), a maioria dos respondentes considerou que as comunidades educativas acreditavam razoavelmente nas potencialidades da autoavaliação para a melhoria da qualidade do serviço prestado, havendo quase uma igualdade nas frequências das respostas ‘acreditavam muito’ e ‘acreditavam pouco’. Entendemos que existem duas interpretações possíveis para os resultados: 1.^a a realidade das 39 UGE em análise na primeira fase do estudo empírico era, efetivamente, a que acaba de ser retratada e, portanto, a maioria das comunidades percecionava já, em 2011, a autoavaliação como um mecanismo de autorregulação útil para a melhoria das organizações, verificando-se que as UGE estudadas na segunda fase constituíram-se casos particulares que não assumiram, pelo menos neste item, contornos semelhantes à maioria das organizações; ou 2.^a os resultados obtidos não retratam a realidade das comunidades educativas em estudo, mas sim de parte delas, de acordo com a interpretação que cada respondente adotou para comunidade educativa. Os respondentes podem ter representações diferentes sobre a constituição da comunidade educativa ou, simplesmente, podem ter sido conduzidos para uma resposta relativa a um determinado grupo da comunidade educativa, uma vez que, como verificámos através das entrevistas a resposta mais frequente foi do tipo “alguns membros, sim, outros ainda não” (E1-UGE43). Esta última hipótese ganhou especial relevo quando verificámos que a resposta mais frequente a esta questão, considerando apenas os respondentes ao Q2 das UGE1, UGE3, UGE26 e UGE43, foi, efetivamente, ‘razoavelmente’.

No questionário Q2, apresentámos ainda uma questão que pretendia conhecer as percepções dos inquiridos sobre o contributo das práticas de autoavaliação para a melhoria da escola – aqui já numa perspetiva de **crenças pessoais e não da comunidade** – num conjunto de aspetos predeterminados, tendo obtido os resultados que podemos observar na Tabela 54.

Tabela 54

Percepções dos respondentes ao Q2 sobre o contributo da autoavaliação para a melhoria dos aspetos listados

Aspetos	N.º de respostas válidas	Em que medida as práticas de autoavaliação contribuem para a melhoria de... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Documentos orientadores (PE, PAA, RI, PC e de outros projetos)	66	50 (76%)	14 (21%)	2 (3%)	---	---	3,7	0,51
Processos de ensino e aprendizagem	66	36 (55%)	28 (42%)	2 (3%)	---	---	3,5	0,56
Utilização dos recursos	66	26 (39%)	32 (48%)	8 (12%)	---	---	3,3	0,67
Trabalho (colaborativo) entre professores	66	35 (53%)	27 (41%)	4 (6%)	---	---	3,5	0,61
Desempenho dos funcionários	65	28 (43%)	31 (48%)	6 (9%)	---	1	3,3	0,64
Funcionamento da Direção e das Estruturas de Orientação Educativa	66	39 (59%)	26 (39%)	1 (2%)	---	---	3,6	0,53
Resultados escolares	66	20 (30%)	40 (61%)	4 (6%)	2 (3%)	---	3,2	0,68

Da análise da Tabela 54, pode-se constatar que, de forma consensual (com um consenso moderado/alto, uma vez que $0,30 \leq \sigma \leq 0,59$), a maioria dos respondentes considerou que as práticas de autoavaliação contribuem muito para a melhoria dos documentos orientadores (76%), do funcionamento da direção e das estruturas de orientação educativa (59%) e dos processos de ensino e aprendizagem (55%).

De igual modo, mas reunindo apenas um consenso moderado/baixo, os respondentes destacaram o contributo do processo para a melhoria do trabalho (colaborativo) entre professores (53% muito e 41% razoavelmente). A maioria referiu ainda que o processo contribui razoavelmente (e muito) para a melhoria do desempenho dos funcionários, dos resultados escolares e da utilização de recursos.

É de salientar que o único aspeto que reuniu algumas respostas ‘nada’ (embora com uma frequência bastante baixa, de 3%) foi o que diz respeito à melhoria dos ‘resultados escolares’, a grande finalidade (ou a finalidade última) de qualquer processo de melhoria das escolas. Dadas as baixas frequências obtidas, em todos os aspetos, pelas respostas ‘nada’ e ‘pouco’, afigura-se-nos que será legítimo inferir que os respondentes acreditavam, efetivamente, nas

potencialidades da autoavaliação institucional para o desenvolvimento e a melhoria organizacionais.

No entanto, acreditar nas potencialidades da autoavaliação para a melhoria é diferente de se sentir (ou estar) preparado para a desenvolver. Assim, questionámos ainda, e a este respeito, os respondentes ao Q2 – ou, mais concretamente, sobre a sua perceção acerca da **preparação dos membros da comunidade educativa para a implementação de um processo de autoavaliação institucional participado e consistente** –, tendo obtido os resultados que apresentamos, de seguida, na Tabela 55.

Tabela 55

Perceções dos respondentes ao Q2 sobre a preparação da comunidade educativa para a implementação da autoavaliação

Na UGE...	N.º de respostas válidas	Em que medida estavam preparados... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
os membros da comunidade educativa estavam preparados para implementar um processo de autoavaliação participado e consistente	66	5 (8%)	48 (73%)	11 (17%)	2 (3%)	---	2,8	0,59

A leitura da tabela permite-nos constatar que, de forma consensual (consenso moderado/alto), a maioria dos respondentes tinha a perceção de que a comunidade educativa a que pertenciam estava razoavelmente preparada para implementar um processo de autoavaliação participado e consistente. É, contudo, de destacar que cerca de 20% (13 dos 66 respondentes) afirmou que considerava que a comunidade educativa da sua escola estava pouco ou nada preparada para conseguir implementar um processo de autoavaliação participado e consistente.

No que se refere à perceção dos atores ouvidos em entrevista sobre a preparação das comunidades educativas para a implementação da autoavaliação, é de salientar que: na **UGE1**, “poderão haver pessoas preparadas”, talvez uns “25% a 30% da comunidade, se calhar, estão preparados” (E1-UGE1); na **UGE3**, como refere o diretor do agrupamento, “não sinto que haja condições ainda”, mas a comunidade “poderá vir a estar preparada no futuro” (E1-UGE3), no entanto “isso implicava um envolvimento contínuo, o que é capaz de ser complicado em termos de disponibilidade” (E2-P-UGE3); na **UGE26**, embora se tenham vindo a preparar, frequentando formação (E1-UGE26), “a comunidade ainda se está a adaptar e a conhecer o processo” (E2-C-UGE26); e, por último, na **UGE43**, “pelo menos, a equipa de autoavaliação está preparada, pois conseguiram colocar em marcha, sozinhos, um processo

deste tipo desde o seu início” (E1-UGE43) e quanto aos restantes “ainda não tivemos tempo de ver a reação, mas penso que quando começar a fazer parte da rotina, as pessoas vão aderir” (E2-H-UGE43).

Denota-se, aqui, e mais uma vez, que os resultados obtidos junto dos 66 respondentes ao questionário Q2 transmitem uma imagem diferente da obtida através do discurso dos entrevistados (de 4 das 39 UGE analisadas). E, portanto, também neste caso, entendemos que pode haver duas interpretações possíveis: 1.^a a realidade das 39 UGE em análise era, efetivamente, a que foi retratada anteriormente e, portanto, a maioria das comunidades percecionava já, em 2011, razoavelmente preparada para implementar a autoavaliação, verificando-se que as UGE estudadas na segunda fase constituíram-se casos particulares que não assumiram, pelo menos neste item, contornos semelhantes à maioria das organizações; ou 2.^a os resultados obtidos não retratam a realidade das comunidades educativas em estudo, mas sim de parte delas, de acordo com a interpretação que cada respondente adotou para comunidade educativa. Também aqui se coloca a possibilidade dos respondentes terem assumido representações diferentes sobre a constituição da comunidade educativa ou, simplesmente, foram conduzidos para uma resposta relativa a um determinado grupo da comunidade educativa, uma vez que, como verificámos através das entrevistas algumas das respostas apontam que “poderão haver pessoas preparadas” (E1-UGE1) e “pelo menos, a equipa de autoavaliação está preparada” (E1-UGE43). À semelhança do que ocorreu anteriormente, constatámos que a resposta mais frequente à questão, considerando apenas os respondentes ao Q2 das UGE1, UGE3, UGE26 e UGE43, foi, efetivamente, ‘razoavelmente’.

Em suma, do exposto, afigura-se-nos que em cada uma das comunidades educativas, um grupo (não muito alargado) de atores organizacionais – formado, sobretudo, por aqueles que dinamizavam as práticas de autoavaliação e os que foram implicados ativamente nas mesmas, devido aos cargos desempenhados – tomou contacto com o processo e, ao mesmo tempo que o veio a conhecer, foi consciencializando-se da sua importância e utilidade na conjuntura atual. Ainda que nem todos os atores tenham compreendido, acolhido e reagido à autoavaliação organizacional do mesmo modo, denota-se que estes grupos reconheciam já ao processo alguma da sua importância e utilidade, acreditando nas suas potencialidades para a melhoria da escola.

Como “os docentes apenas se dedicam à auto-avaliação se estiverem convencidos da sua utilidade” (Melo, 2009, p.106), a preparação das comunidades para implementar um processo participado e consistente é algo que tem vindo a ser construído, aos poucos e faseadamente,

havendo, no entanto, ainda muito trabalho a fazer. Na maioria das UGE em estudo foi adotada uma postura de organização aprendente no sentido de tentar alcançar, a partir da autoavaliação, a melhoria desejada. Contudo, embora em construção, não estavam reunidas ainda algumas das condições necessárias para a internalização dos processos de autoavaliação (Melo, 2009). O mesmo é dizer que, embora os atores sociais das UGE em análise tenham reconhecido que a autoavaliação é essencial para o desenvolvimento organizacional, a melhoria pedagógica e a eficácia social, o processo que desenvolveram estava ainda marcado por algumas insuficiências, resultantes das múltiplas situações de desconexão entre discursos, decisões e ações (Costa & Ventura, 2005; Escudero Escorza, 2002).

A consciência crescente da utilidade da autoavaliação decorreu da sua contextualização e da conseqüente implicação dos atores organizacionais no desenvolvimento do processo de institucionalização da avaliação, da utilização de informação completa e autêntica e da emergência e aprofundamento de uma cultura avaliativa (Escudero Escorza, 2002). Verificase que tendencialmente as escolas por nós analisadas passaram, num processo nem sempre linear nem exclusivo, por uma lógica de avaliação para o relatório, numa perspectiva técnico-burocrática dependente das solicitações da IGE e por uma lógica de mercado, procurando fazer passar uma boa imagem de qualidade do seu desempenho, para, por fim, assumirem a necessidade de desenvolverem práticas de avaliação autodirigidas, numa lógica de avaliação para a melhoria, uma avaliação de si próprios, como compromisso e envolvimento de todos, decorrente de uma conceção de escola como comunidade de aprendizagem, uma escola aprendente (Bolívar, 2007; Santos Guerra, 2000; Stufflebeam, 2001).

6. Constrangimentos e oportunidades ao desenvolvimento da autoavaliação

Na implementação das práticas formais de autoavaliação institucional, as escolas e os seus atores organizacionais têm vindo a deparar-se com inúmeros fatores (internos e externos) que, positiva ou negativamente, têm condicionado a sua ação e, sobretudo, comprometido os resultados perspetivados para as mesmas. Assim sendo, e dada a problemática da presente investigação, impôs-se a identificação dos constrangimentos e das oportunidades que, na prática, têm, respetivamente, dificultado ou facilitado a autoavaliação das escolas.

Deste modo, e com esse fim, analisámos os relatórios e contraditórios, produzidos no âmbito da AEE, das 39 UGE estudadas na primeira fase do estudo empírico e questionámos os respondentes ao questionário Q2 e os entrevistados sobre as suas perceções relativamente ao tema, tendo obtido os resultados que apresentamos e discutimos de seguida.

No que diz respeito aos **fatores que têm vindo a dificultar** a construção e a operacionalização de processos de autoavaliação de escola consistentes, encontramos algumas referências nos registos descritivos efetuados pelos avaliadores externos nos relatórios, relativos às práticas anteriores à AEE. Foi feita menção:

(i) à instabilidade vivida nas escolas, fruto das alterações nos órgãos de gestão e no seu corpo docente:

o trabalho realizado não deu origem a quaisquer acções de melhoria, por vicissitudes relacionadas com a estabilidade do então Órgão de Gestão (RAEE-UGE23);

a renovação do corpo docente, em resultado do último concurso de colocação de professores [que obrigou à reformulação da equipa de auto-avaliação] (RAEE-UGE15);

(ii) à falta de preparação e de formação dos atores na área da avaliação das organizações escolares:

falta de formação dos elementos da equipa de avaliação interna, por se encontrarem, na sua maioria, envolvidos, pela primeira vez, neste processo. (...) A nova equipa, confrontada com a inexperiência e a falta de formação, pretende aperfeiçoar-se... (RAEE-UGE15);

(iii) à “ausência de planeamento, quanto à auto-avaliação (...) [o que] limita a capacidade de auto-regulação” (RAEE-UGE44);

(iv) à pouca abrangência do processo, condicionando o conhecimento real e efetivo da organização:

a auto-avaliação, apesar do seu carácter contínuo e do reconhecimento que suscita, não se constitui num projecto abrangente, que faculte informação acerca de todas as áreas do funcionamento (RAEE-UGE28);

(v) à comunicação débil entre os membros da comunidade educativa, nomeadamente a comunicação interna “entre os vários Órgãos e as Estruturas de Coordenação e Supervisão, condicionante à tomada de decisões e à monitorização dos processos encetados” (RAEE-UGE35);

(vi) ao reduzido envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação, ficando muito aquém do expetável a participação de alguns atores-chave (alunos, pais/encarregados de educação e pessoal não docente) quer na fase da conceção do processo (com equipas constituídas maioritariamente ou exclusivamente por professores), quer nas fases de recolha e análise de dados e, sobretudo, de conceção de ações/planos de melhoria:

o diminuto envolvimento dos alunos e dos pais na vida do Agrupamento, nomeadamente no processo de elaboração do Projeto Educativo e na equipa que procedeu à auto-avaliação (RAEE-UGE19);

composição da equipa de auto-avaliação, apenas por docentes, restringindo a apresentação de outras perspectivas, na concepção e na condução do processo (RAEE-UGE41);

fraco envolvimento do corpo não docente e dos pais e encarregados de educação na construção dos documentos orientadores da escola e no processo de auto-avaliação, o que limita a possibilidade de participação da comunidade educativa (RAEE-UGE43);

a auto-avaliação (...) não está cimentada numa cultura de participação, o que limita uma visão partilhada por todos das áreas problemáticas da organização (RAEE-UGE28);

no processo foram chamados a intervir professores, alunos, pessoal não docente, pais e encarregados de educação e autarquia, tendo sido considerado o grau de participação dos docentes, como uma condicionante, já que só 42% entregaram os respectivos questionários (RAEE-UGE23);

a concepção de um plano de melhoria depende da continuidade do processo de auto-avaliação e da implicação, mais activa e alargada, de outros elementos da Escola e do meio local (RAEE-UGE35).

A natureza dos fatores referenciados pelos avaliadores externos revelou que grande parte das barreiras encontradas pelas escolas à autoavaliação estava ancorada na própria instituição e ao *modus operandi* dos seus atores. Sobressaíram dificuldades inerentes à instabilidade causada pelos normativos e regulamentos (Costa, 2007) em torno da educação e da carreira docente (fator externo), mas sobretudo, predominaram as dificuldades inerentes à falta de formação e de preparação das comunidades educativas para a implementação deste

instrumento estratégico (Alves & Correia, 2008; Correia, 2006, 2011; Moreira, 2005). As escolas portuguesas vêm manifestando, já há muitos anos, algumas dificuldades na condução dos processos técnico-burocráticos e no *saber fazê-los* de forma abrangente e participada (Alves & Correia, 2008), podendo constituir-se este o maior dos entraves à autoavaliação consistente e eficaz.

No entanto, esta é uma perspetiva que decorre de um diagnóstico efetuado por um *olhar* externo, de fora para dentro – o dos avaliadores da AEE –, importando conhecer também as dificuldades relatadas pelos próprios atores, enquanto agentes da autoavaliação institucional, no desempenho desta *nova* função. Assim, apresentamos, de seguida, na Tabela 56, os resultados obtidos através do questionário Q2 e que traduzem a perceção dos atores responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação das escolas relativamente ao contributo de cada um dos fatores listados no condicionamento da construção e da operacionalização de processos consistentes.

Tabela 56

Perceções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm condicionado a construção e a operacionalização de processos de autoavaliação consistentes

Fatores	N.º de respostas válidas	Em que medida o fator condiciona... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Política educativa atual	64	29 (45%)	24 (38%)	8 (13%)	3 (5%)	2	3,2	0,85
Desarticulação entre normativos e documentos institucionais exigidos às escolas	64	28 (44%)	21 (33%)	12 (19%)	3 (5%)	2	3,2	0,89
Programa Avaliação Externa das Escolas	63	7 (11%)	18 (29%)	18 (29%)	20 (32%)	3	2,2	1,01
Falta de coerência entre as práticas de autoavaliação, o modo de funcionamento da instituição e os processos externos de regulação	60	7 (12%)	30 (50%)	16 (27%)	7 (12%)	6	2,6	0,85
A diversidade de modelos de autoavaliação	62	13 (21%)	27 (44%)	12 (19%)	10 (16%)	4	2,7	0,98
Falta de referências para estabelecer comparações	63	12 (19%)	35 (56%)	11 (17%)	5 (8%)	3	2,9	0,82
Falta de bibliografia	61	9 (15%)	24 (39%)	17 (28%)	11 (18%)	5	2,5	0,96
Falta de oferta formativa	62	24 (39%)	26 (42%)	9 (15%)	3 (5%)	4	3,1	0,85
Descrédito sobre a relevância da autoavaliação para a organização	64	13 (20%)	30 (47%)	18 (28%)	3 (5%)	2	2,8	0,81
Medo da inovação	64	9 (14%)	30 (47%)	14 (22%)	11 (17%)	2	2,6	0,94
Conflitos de interesses e dificuldades de negociação entre eles	61	8 (13%)	30 (49%)	14 (23%)	9 (15%)	5	2,6	0,90
Falta de recursos materiais e financeiros da escola	64	13 (20%)	32 (50%)	11 (17%)	8 (13%)	2	2,8	0,92

Tabela 56

Percepções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm condicionado a construção e a operacionalização de processos de autoavaliação consistentes (continuação)

Fatores	N.º de respostas válidas	Em que medida o fator condiciona... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Falta de conhecimentos no domínio da avaliação das escolas	65	19 (29%)	37 (57%)	5 (8%)	4 (6%)	1	3,1	0,79
Ausência de um bom clima da escola	65	8 (12%)	16 (25%)	21 (32%)	20 (31%)	1	2,2	1,01
Contextos organizacionais pouco favoráveis à implementação da autoavaliação	65	8 (12%)	34 (52%)	12 (18%)	11 (17%)	1	2,6	0,92
Pouco empenho/envolvimento da comunidade educativa	64	13 (20%)	30 (47%)	13 (20%)	8 (13%)	2	2,8	0,93
Desarticulação e falta de cooperação entre os membros da comunidade educativa	64	10 (16%)	30 (47%)	15 (23%)	9 (14%)	2	2,6	0,91
Ausência de uma cultura de avaliação	64	16 (25%)	29 (45%)	12 (19%)	7 (11%)	2	2,8	0,93
Pouca abertura e capacidade de inovação	63	8 (13%)	35 (56%)	9 (14%)	11 (17%)	3	2,6	0,92
Ausência de lideranças fortes	63	8 (13%)	27 (43%)	13 (21%)	15 (24%)	3	2,4	1,00

A leitura da tabela revela que as respostas não foram consensuais, tendo o consenso sido moderado/baixo em sete fatores e baixo nos restantes treze. Todavia, atrevemo-nos a referir que, embora com consenso moderado/baixo, as maiores frequências obtidas indicam que, segundo os atores organizacionais, os fatores que mais têm vindo a dificultar a construção e a operacionalização de práticas consistentes são, por esta ordem: a política educativa atual (45% muito; 38% razoavelmente); a desarticulação entre normativos e documentos institucionais exigidos às escolas (44% muito; 33% razoavelmente); a falta de oferta formativa na área da avaliação das escolas (39% muito; 42% razoavelmente); a falta de conhecimentos no domínio da avaliação das escolas (29% muito; 57% razoavelmente); a falta de referências para estabelecer comparações (56% razoavelmente); o descrédito sobre a relevância da autoavaliação para a organização (20% muito; 47% razoavelmente); e a falta de coerência entre as práticas de autoavaliação, o modo de funcionamento da instituição e os processos externos de regulação (12% muito; 50% razoavelmente). Relativamente aos dois últimos fatores, há a salientar ainda que houve um número considerável de respondentes (33% e 39%, respetivamente) que assinalaram que estes pouco ou nada contribuíram para que as escolas não tenham assumido práticas de autoavaliação consistentes.

Com um consenso baixo, a maioria dos respondentes apontou ainda como fatores que têm contribuído razoavelmente ou muito para a implementação de processos pouco (ou nada) consistentes: a ausência de uma cultura de avaliação (25% muito; 45% razoavelmente); a falta

de recursos materiais e financeiros da escola (20% muito; 50% razoavelmente); o pouco empenho/ envolvimento da comunidade educativa (20% muito; 47% razoavelmente); a diversidade de modelos de autoavaliação (21% muito; 44% razoavelmente); a pouca abertura e capacidade de inovação (13% muito; 56% razoavelmente); a desarticulação e falta de cooperação entre os membros da comunidade educativa (16% muito; 47% razoavelmente); o medo da inovação (14% muito; 47% razoavelmente); os conflitos de interesses e dificuldades de negociação entre eles (13% muito; 49% razoavelmente); os contextos organizacionais pouco favoráveis à implementação da autoavaliação (12% muito; 52% razoavelmente); a ausência de lideranças fortes (13% muito; 43% razoavelmente); e a falta de bibliografia (15% muito; 39% razoavelmente). Acerca deste último grupo de fatores, importa referir que apesar da maioria dos respondentes os ter destacado como fatores que têm vindo a condicionar razoavelmente e muito a construção e a operacionalização de processos consistentes, houve um número considerável de respostas ‘pouco’ ou ‘nada’ (que, em conjunto, reuniram sempre mais de 30% das respostas). É de salientar ainda a frequência de respostas ‘nada’ registada nos fatores ‘ausência de lideranças fortes’ (24%), ‘falta de bibliografia’ (18%), ‘contextos organizacionais pouco favoráveis à implementação da autoavaliação’ (17%), ‘pouca abertura e capacidade de inovação’ (17%), ‘medo da inovação’ (17%) e ‘diversidade de modelos de autoavaliação’ (16%).

A respeito das lideranças fortes, inquirimos os participantes na segunda fase do estudo empírico sobre a sua importância (ou não) na implementação da autoavaliação, tendo averiguado que, de facto, nas quatro UGE estudadas, este foi um fator facilitador do processo, tal como vem referenciado na bibliografia consultada (Cabaço, 2011; Gonçalves, 2009, 2013; Outeiro, 2011; Pinho, 2011; Ramos, 2005; L. Rocha, 2012; Sá, 2009; Silvestre, 2013; Torres & Palhares, 2009). Aliás, como relataram “é muito importante a questão das lideranças” (E2-UGE1) e “facilitou bastante” (E2-P-UGE3), pois “sem a liderança da coordenadora e sem o apoio incondicional da diretora da escola, isto não era possível ser feito” (E2-AP-UGE26). Apoiaram a ideia de que “uma liderança forte galvaniza as pessoas, mas também as junta, as põe a trabalhar para um ou 2 objetivos” (E2-C-UGE26), sendo necessário para a implementação do processo “haver uma liderança forte para dividir tarefas, para deixar bem claro o que é que tínhamos de fazer, até quando é que tínhamos de fazer” (E2-SD-UGE43). A diretora da UGE1 defendeu que “tem de haver sempre uma liderança, (...) [mas,] às vezes, quando é muito forte, a liderança cria conflitos [e, portanto,] tem de haver alguma liderança, mas meio-termo” (E1-UGE1). Já o coordenador da equipa de autoavaliação da UGE43 considerou que

o facto de ser forte não quer dizer que seja muito impositiva. O facto da liderança muitas vezes apoiar as nossas tentativas para mobilizar as pessoas e sensibilizá-las para a necessidade de fazer isto, foi forte. Foi uma liderança forte que nos apoiou sempre nesse sentido e o maior contributo que eu julgo que tivemos neste processo foi exatamente a mudança de mentalidades e da visão das pessoas face à avaliação da escola (E2-C-UGE43).

Embora de forma não consensual, a maioria dos respondentes ao Q2 afirmou ainda que tanto a ‘participação na AEE’ como a ‘ausência de um bom clima de escola’ são fatores que pouco ou nada têm dificultado a consistência dos processos de autoavaliação institucional.

De facto, tal como notámos no subcapítulo 2 do capítulo II, o programa de AEE tem, pelo contrário, vindo a desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento da maioria dos processos de autoavaliação, facilitando-os (Azevedo, 2007b; Fialho, 2009a; IGE, 2012; Veloso et al., 2011), embora alguns autores (e.g., Alves & Correia, 2008; Quintas & Vitorino, 2010; Simões, 2010) relatem alguns constrangimentos que o próprio, por vezes, pode promover. No entanto, no que se refere ao contributo de um bom clima de escola, os resultados obtidos são incongruentes com a bibliografia de referência consultada, pois – e conforme salientámos no subcapítulo 2 atrás identificado –, quer o clima de escola, quer a sua cultura e as relações pessoais e institucionais estabelecidas desempenham também papéis fundamentais na construção e no desenvolvimento da autoavaliação (Outeiro, 2011; Silvestre, 2013; Torres & Palhares, 2009). Também os participantes na segunda fase do estudo empírico enalteceram a relevância deste fator facilitador, tal como iremos, mais adiante, referir.

Foram, então, identificados bastantes fatores (internos e externos) que têm vindo a contribuir (ou, pelo menos, contribuíram até 2011) para a pouca consistência dos processos, alguns dos quais reiteraram as dificuldades diagnosticadas pelos avaliadores externos. No entanto, no seio destes, os que talvez tenham surgido com maior expressão – isto é, como fatores que mais têm dificultado a implementação da autoavaliação – foram, por esta ordem, a política educativa atual, a desarticulação entre normativos e documentos institucionais exigidos às escolas (Costa, 2007) e a falta de oferta formativa na área da avaliação das escolas (IGE, 2010c, 2010b; Marques, 2003; Quintas & Vitorino, 2010; Silva, 2006). De facto, os diretores ouvidos em entrevista afirmaram “que a política educativa condiciona, e muito, este processo” (E1-UGE43) e “não tem facilitado nada” (E1-UGE1), uma vez que esta

condiciona sempre a vida das escolas e, nos últimos anos, isso tem-se feito sentir muito intensamente com todas as mudanças a nível da educação, com a legislação que muda todos os

anos e com a pressão nos resultados, nos números, nas metas. (...) E essa pressão tem-se sentido em muitas escolas e muito na autoavaliação (E1-UGE26);

é a redução de créditos até dizer chega. Está sempre tudo a mudar. Nós temos documentos em condições e todos anos temos de fazer algumas alterações. Então, este ano! Está tudo a mudar. Às vezes, estamos a trabalhar por trabalhar. A trabalhar, pensando assim «hoje é assim, mas amanhã pode não ser», o que é muito chato. Agora é assim, as ideias são estas. Sei lá se daqui a três meses continuam. Da maneira que estamos, nunca sei nada (E1-UGE1).

Para além deste, os participantes na segunda fase do estudo empírico fizeram referência a outros fatores que têm vindo a condicionar a implementação da autoavaliação nas *suas* escolas, verificando-se que a maioria deles já foi referenciada pelos outros participantes e, portanto, acima referenciados por nós. Foram eles:

- o pouco envolvimento da comunidade educativa na autoavaliação, que, entre outros, se tem manifestado na dificuldade de encontrar atores com disponibilidade para pertencer à equipa de autoavaliação (DC_2-UGE43; RAAjulho2012-UGE3); na demora a responder (ou ausência de resposta) às solicitações em termos de recolha de dados; nas próprias respostas, que, por vezes, revelam pouco investimento (E1-UGE3); e na fraca audiência e participação nas reuniões para divulgação e reflexão sobre os resultados (E2-UGE1);
- o medo da inovação ou, ainda, a resistência à mudança, porque há o “receio de encaminhar por uma área completamente desconhecida” (E1-UGE26):

o pior problema foi quando se passaram inquéritos aos alunos acerca dos professores. (...) Não foi acerca dos professores. Foi sobre o serviço educativo. Aí foi uma época muito má. (...) Foi o único problema que foi grave. Foi grave! Houve muitas vezes que se levantaram. Não queriam. Não tinham nada que ser avaliados pelos alunos. (...) Mas agora aceitam mais naturalmente. Há sempre aquelas vozes discordantes, que há sempre em todo o lado. Outros já se vão calando, porque sabem que não vale a pena. (...) Depois, com a avaliação aos funcionários. Os próprios alunos avaliaram os funcionários e essas coisas todas. Aí houve... Enquanto foi só alunos, só pais, as coisas andaram minimamente. Quando se passou para professores, Direção, órgãos e não sei quê, isso foi a maior dificuldade e os maiores problemas. (...) No primeiro ano em que se implementa qualquer coisa, e quando toca a professores, há problemas. Os professores até a uma certa altura julgavam-se inatingíveis e ninguém tinha nada que se meter. Agora as coisas já não são bem assim. O primeiro ano foi muito difícil. (...) Quando se mexe com professores, é muito complicado (E1-UGE1);

curiosamente, às vezes, as mudanças internas são as mais difíceis. Departamento, Grupo Disciplinar... essas são as que, por vezes, demoram mais tempo, mas eu julgo que determinadas coisas têm sido levadas a cabo (E1-UGE3);

a primeira reação à normalização das atas foi má, mas quando se fez um pequeno questionário no final desse ano (propositadamente apenas nessa altura) sobre o grau de satisfação relativamente a isso, todos os professores, exceto um, afirmaram que a normalização facilitava a redação e a leitura. Houve igualmente uma péssima reação à avaliação do serviço educativo e ao facto dos relatórios incluírem sugestões de melhoria. As coisas suavizaram no ano seguinte,

mas a avaliação do serviço educativo continua ainda a ser um problema, o maior. (...) As pessoas trabalham nestas coisas há muitos anos. Andam muito pressionadas com a questão do tempo que têm de passar nas escolas e sempre que qualquer coisa de novo é pedida (principalmente para a apresentação de documentos, relatórios), é qualquer coisa que, no mínimo, levanta polémica (E2-UGE1);

não podemos esquecer que quando solicitamos mais dados e mais reflexões, as pessoas manifestaram desagrado, pois é mais um trabalho para fazer. Realmente é mais uma sobrecarga de trabalho em cima de tudo aquilo que os professores já têm que fazer e tem havido sempre uma resistência (E2-H-UGE43);

- a falta – ou “inexistência” (E1-UGE43) – de conhecimentos (teóricos e práticos) no domínio da avaliação das escolas:

um dos problemas da avaliação é a falta de formação das pessoas para poderem efetuar essa tarefa, porque não é fácil. Necessita de alguns conhecimentos técnicos e teóricos muito consistentes, não é verdade? Não me parece que seja muito fácil de aplicar nas escolas se não houver uma pessoa *mais* que esteja bastante informada em relação à matéria. Fazer a autoavaliação, passando uns inqueritinhos e analisar, isso quase todas as escolas faziam e nós também alguma coisa fazíamos, mas um trabalho mais científico, eu acho que é difícil de fazer se não houver pessoas com formação própria (E1-UGE26);

a ausência de prática das próprias pessoas. Minha e, principalmente, delas [as docentes da equipa de autoavaliação], que nunca tinham tido nenhum tipo de abordagem tão específica quer em termos temporais, quer em termos de objetivos (E1-UGE3). O mais difícil foi sabermos como é que iríamos organizar toda a informação. O que custa mesmo é, primeiro, saber o que temos de fazer e depois, a seguir, sabermos como é que vamos organizar isto. É muita informação e aí foi a parte, se calhar, mais complicada. (...) Acho que essa foi a pior parte. (E2-P-UGE3) (...) Confesso que a minha primeira dificuldade foi «como é que eu vou tratar tanta coisa? Como é que vamos conseguir, num documento, tratar tanta coisa?». (...) Acabámos por ter muita, muita informação. (...) No princípio, o que foi mais difícil foi saber por onde começar (E2-B-UGE3);

onde andámos um bocadinho aflitos foi na construção de uma grelha de análise onde pudéssemos debitar toda a informação. Por acaso, aí tivemos o amigo crítico na altura e foi bom. (...) Também tivemos alguma dificuldade em construir os fatores críticos de sucesso. Mas depois também fomos chamados à atenção, pela amiga crítica, que não teríamos de ser tão criteriosos assim, não é? (...) Mas onde tivemos mais dificuldade foi mesmo aí, foi na construção dessa grelha e nos fatores críticos de sucesso, porque é complicado criar fatores críticos de sucesso para aqueles indicadores todos que vêm na CAF. É muito complicado, trabalhoso e difícil. Aliás, andámos à volta disso 3 meses, diariamente. Reuniões diárias de uma a uma hora e meia (E2-C-UGE26);

- a falta de recursos financeiros, que impediu as escolas de, por exemplo, “comprar também literatura que nos ajudasse em termos de processo (construir questionários, enfim!)” (E1-UGE3) e de contratar apoio de um consultor externo:

nós, por acaso, ainda pensámos no assunto [de contratar uma empresa] e a própria direção andou a ver orçamentos a esse nível, só que depois chegámos à conclusão que era caríssimo,

porque os módulos oscilavam entre os 400 € e os 1000 €. Como todo o processo compreende quatro ou cinco módulos, quer dizer... (...) Incomportável (E2-C-UGE26).

Para além destes, salientaram ainda outros fatores, dos quais se destacou a falta de tempo para o desempenho da tarefa – também referenciado na literatura por autores como Correia (2006), Gonçalves (2013), Moreira (2005) e Silva (2007) –, em virtude de serem atribuídas poucas (ou nenhuma) horas de trabalho específicas para a autoavaliação, situação que se tem vindo a agravar nos últimos anos, porque “o crédito que nós temos para estas coisas é cada vez menor” (E1-UGE3). Essa falta de tempo, e de um horário específico, tem vindo a condicionar a regularidade das reuniões da equipa de autoavaliação (DC_3-UGE1), verificando-se, frequentemente, que “as pessoas trabalham sempre muito mais horas do que aquelas que têm” (E1-UGE3) para conseguir realizar um trabalho minimamente válido. A este respeito, a coordenadora da equipa de autoavaliação da UGE26 referiu que considera que “este processo de autoavaliação devia ter horas específicas no horário dos professores e essa deveria ser uma decisão do próprio Ministério e não das escolas” (E2-C-UGE26). Também o coordenador da equipa de autoavaliação da UGE1 reivindica

um número de redução de horas para as pessoas que constituem estas equipas, que lhes permitissem trabalhar com justiça. Essencialmente, é isso. (...) Era adquirir um processo justo e adequado entre o trabalho desenvolvido e o número de horas atribuído para desenvolver esse trabalho (E2-UGE1).

Outro dos constrangimentos sentidos em relação à gestão do tempo tem sido a “dificuldade de articulação de horários tendo em conta todo o serviço inerente à função docente dos membros da equipa” (RAAjulho2012-UGE3), obrigando a que, muitas vezes, “as reuniões têm de ser após as aulas, aí nos bocadinhos” (E2-H-UGE43) e sobressaia a importância da atribuição de tempos comuns de trabalho nos horários (Gonçalves, 2013; IGE, 2010c).

Também tem acontecido, com muita frequência, que os dinamizadores da autoavaliação acabam por ter um “acréscimo” (E2-C-UGE26) “de funções, de compromissos, trabalhos que se têm de fazer” (E2-AP-UGE26) – em virtude de, nas “escolas (...), são sempre os mesmos a trabalhar, porque egoisticamente são aqueles em que nós confiamos” (E1-UGE3) –, o que tem atrasado a consecução das tarefas inerentes ao processo:

na escola, as pessoas têm muitas, muitas tarefas e muitas tarefas espartilhadas. Por exemplo, agora, está sempre legislação a sair de novo, relatórios para fazer e, por vezes, a autoavaliação não é considerada a área mais necessária ou mais imediata ali naquela altura. Há outras coisas para fazer e penso que há alguma dificuldade em fazer a autoavaliação. Daí as pessoas também afastarem-se

um pouco e dedicarem-se a outras tarefas. (...) As pessoas estão cansadas e têm muita coisa para fazer (E1-UGE26).

Embora os entrevistados tenham apontado ainda algumas das dificuldades sentidas ao nível do estabelecimento e da implementação dos planos de melhoria –

por vezes, há dificuldades em apontar os planos de melhoria. Portanto, para quem é, é difícil. Jogam com muita coisa. Quando se joga com os interesses dos outros é muito mau (E1-UGE1);

faz-se um plano de melhoria e, pronto, tudo bem. E efetivá-lo? Isso depois... (E1-UGE3) –

e decorrentes de “alguma indiferença sobre a importância que é dada ao processo” (E1-UGE3), afigurou-se-nos que nas quatro UGE em estudo “o tempo acabou por ser um dos fatores que mais nos limitou ao nível de todo o processo” (E2-C-UGE3).

No que concerne aos **fatores que têm facilitado** a implementação dos processos nas escolas, foi destacada, pelos avaliadores externos – assim como é referido por Azevedo (2007b) e Fialho (2009a) –, a importância do “envolvimento [e participação] de todos os agentes educativos [ou seus representantes] na consolidação do processo de auto-avaliação e na definição de planos de acção, conducentes à melhoria do serviço prestado e dos resultados dos alunos” (RAEE-UGE35), tendo este fator (interno) sido referenciado em sete relatórios. Todavia, os discursos descritivos dos avaliadores fizeram ainda menção a outros fatores intrínsecos às próprias organizações escolares que contribuiriam para facilitar o processo, a saber:

- (i) a “interiorização de uma cultura de auto-avaliação, favorável à melhoria do planeamento e da gestão das actividades, dos resultados escolares e das práticas profissionais” (RAEE-UGE21);
- (ii) a capacidade de rentabilização dos recursos (humanos, materiais e científicos) existentes:

[a escola] revela capacidade para incrementar os procedimentos de auto-avaliação, pela forma criteriosa com que a equipa rentabiliza os recursos humanos, materiais e científicos de que dispõe (RAEE-UGE37);

- (iii) “a motivação do Conselho Executivo, da equipa de avaliação interna e dos restantes elementos da comunidade, (...) a abertura para o exterior e a preocupação com a

qualidade geram sinergias indutoras de uma dinâmica interna muito positiva” (RAEE-UGE37).

Para além destes, observaram ainda a importância que as UGE atribuíam à formação em avaliação das organizações escolares (UGE15), à troca de experiências entre escolas no âmbito da autoavaliação (UGE15) e à ajuda e apoio obtidos através de uma entidade externa especialista na área (UGE25, UGE37 e UGE44), constituindo-se estes fatores (ditos externos) que têm facilitado (ou poderiam facilitar) a implementação de processos sustentados, globais e consolidados:

a nova equipa, confrontada com a inexperiência e a falta de formação, pretende aperfeiçoar-se, investindo na formação e na troca de experiências com várias unidades de gestão (RAEE-UGE15);

a direcção e a equipa de auto-avaliação entendem que o apoio oportuno da entidade externa, face ao trabalho já concretizado, é crucial para a execução de um projecto sustentado e global no desempenho do Agrupamento (RAEE-UGE25);

o envolvimento de outros elementos externos, na consolidação do processo de auto-avaliação (RAEE-UGE37);

o director reconhece a importância de aprofundar o processo de auto-avaliação com o apoio de parceiros externos (RAEE-UGE44).

Denota-se que a forma como as escolas acolheram e reagiram à autoavaliação foi essencial para o desempenho da árdua tarefa de construir e operacionalizar o processo com maior facilidade (ou, melhor, com menos dificuldade). No entanto, nestes casos recorreu-se a mecanismos de apoio, que marcaram e fizeram toda a diferença na implementação deste instrumento estratégico de melhoria global da qualidade.

Esta é também uma perspetiva obtida de fora para dentro, através de um programa de avaliação externa, pelo que apresentamos, de seguida, na Tabela 57, os resultados que obtivemos no questionário Q2 com o intuito de conhecer a perceção dos atores responsáveis pela dinamização das práticas de autoavaliação das escolas relativamente ao contributo de cada um dos fatores listados na facilitação da implementação dos processos de autoavaliação e de planos de melhoria.

Tabela 57

Perceções dos respondentes ao Q2 sobre os fatores que têm facilitado a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria

Fatores	N.º de respostas válidas	Em que medida o fator facilita... - N.º (%) de respondentes					Média	Desvio padrão
		Muito (4)	Razoavelmente (3)	Pouco (2)	Nada (1)	Não sei		
Política educativa atual	64	9 (14%)	34 (53%)	11 (17%)	10 (16%)	2	2,7	0,91
Obrigatoriedade da autoavaliação	65	25 (38%)	34 (52%)	4 (6%)	2 (3%)	1	3,3	0,71
Programa AEE	66	30 (45%)	33 (50%)	2 (3%)	1 (2%)	---	3,4	0,63
Existência de programas de acompanhamento e apoio às escolas	56	17 (30%)	22 (39%)	12 (21%)	5 (9%)	10	2,9	0,94
Disponibilização de informações, instrumentos, ferramentas e linhas orientadoras para a construção e implementação da autoavaliação	65	30 (46%)	24 (37%)	8 (12%)	3 (5%)	1	3,2	0,85
Divulgação de boas práticas	64	32 (50%)	27 (42%)	4 (6%)	1 (2%)	2	3,4	0,68
Partilha de saberes e experiências com outras escolas	62	31 (50%)	23 (37%)	6 (10%)	2 (3%)	4	3,3	0,79
Oferta de formação na área da avaliação de escolas	64	16 (25%)	29 (45%)	9 (14%)	10 (16%)	2	2,8	0,99
Publicação de resultados da investigação educacional	61	9 (15%)	31 (51%)	15 (25%)	6 (10%)	5	2,7	0,84
O clima da escola (bom relacionamento, cooperação e coesão)	66	41 (62%)	20 (30%)	3 (5%)	2 (3%)	---	3,5	0,73
A articulação e cooperação entre os diferentes órgãos, estruturas e equipas da organização	65	45 (69%)	16 (25%)	3 (5%)	1 (2%)	1	3,6	0,65
Empenho/envolvimento dos membros (ou de alguns) da comunidade educativa	65	36 (55%)	27 (42%)	2 (3%)	---	1	3,5	0,56
A cultura de inovação da escola	65	27 (42%)	29 (45%)	6 (9%)	3 (5%)	1	3,2	0,81
Existência de recursos humanos com conhecimentos e competências na área da avaliação de escolas e na construção/condução de projetos	64	29 (45%)	25 (39%)	8 (13%)	2 (3%)	2	3,3	0,80
Disponibilização de alguns tempos do horário semanal do pessoal docente e não docente para frequência de formação na área da autoavaliação	66	20 (30%)	21 (32%)	19 (29%)	6 (9%)	---	2,8	0,97
Atribuição de tempos específicos no horário semanal do pessoal docente e não docente para a dinamização/concretização da autoavaliação da escola	66	29 (44%)	24 (36%)	7 (11%)	6 (9%)	---	3,2	0,95

Da análise da tabela sobressai que o único item em que as respostas foram consensuais (apresentando um consenso moderado/alto) revela que a maioria dos atores organizacionais participantes na inquirição considerou também que o empenho/envolvimento dos membros ou de alguns membros da comunidade educativa – o fator mais destacado nos relatórios da AEE

e bastante referenciado na literatura consultada – tem sido fundamental, contribuindo muito (55%) ou razoavelmente (42%), na implementação da autoavaliação. Aliás, não se registaram respostas ‘nada’ e apenas 3% dos respondentes afirmou que o fator pouco contribuiu para facilitar o processo. De facto, este fator foi também enaltecido pelos entrevistados na segunda fase do estudo empírico, que descreveram o empenho, a iniciativa e o desempenho de alguns dos atores organizacionais como um dos principais motivos pelos quais foram formalizadas as práticas de autoavaliação institucional:

facilitou termos aqui dois ou três professores que se meteram nisso a fundo e que conseguiram levar as coisas para a frente (E1-UGE1). Foi o envolvimento das pessoas [que facilitou o arranque do processo] (E1-SD-UGE1). Sem dúvida, o pragmatismo da coordenadora da equipa. Depois a confiança que o Conselho Executivo depositou no seu trabalho e também o seu conhecimento da legislação. Penso que foram esses os fatores que facilitaram o arranque do processo (E2-UGE1);

termos aquela coordenadora facilitou-nos o processo. A coordenadora da equipa, a sua dedicação e empenho, facilitou-nos o processo (E1-UGE26). A dedicação e o empreendedorismo dos elementos da equipa (E1-UGE43);

o C e o LM terem tomado a iniciativa de agarrar o projeto e pô-lo no papel, foi muito importante. Nesse aspeto, se calhar, a própria sensibilidade dos dois para esse facto (...) Acho que foi importante. Não sei se não existindo esse esforço da parte deles, essa disponibilidade e até mesmo, pronto, a vontade de o fazer, se teria havido alguém que os substituísse ou que tomasse essa iniciativa. Não sei, tenho algumas dúvidas. Portanto, acho que foi importante (E2-UGE43).

Com um consenso moderado/baixo ($0,60 \leq \sigma \leq 0,89$), as respostas obtidas no questionário Q2 mostraram ainda que tem vindo a facilitar a implementação da autoavaliação e dos planos de melhoria, por esta ordem: a articulação e cooperação entre os diferentes órgãos, estruturas e equipas da organização (69% muito; 25% razoavelmente); o clima de escola (62% muito; 30% razoavelmente); a divulgação de boas práticas (50% muito; 42% razoavelmente); o programa da AEE (45% muito; 50% razoavelmente); a partilha de saberes e experiências com outras escolas (50% muito; 37% razoavelmente); a existência de recursos humanos com conhecimentos e competências na área da avaliação de escolas e na construção/condução de projetos (45% muito; 39% razoavelmente); a obrigatoriedade da autoavaliação (38% muito; 52% razoavelmente); a disponibilização de informações, instrumentos, ferramentas e linhas orientadoras para a construção e implementação da autoavaliação (46% muito; 37% razoavelmente); a cultura de inovação da escola (42% muito; 45% razoavelmente); e a publicação de resultados da investigação educacional (15% muito; 51% razoavelmente). É de salientar que apenas o último fator referenciado reuniu um número considerável (35%) de respostas ‘nada’ ou ‘pouco’. Em todos os outros, estas alternativas de resposta foram

selecionadas por, no máximo, 17% dos inquiridos, apresentado uma frequência de respostas ‘nada’ menor ou igual a 5%.

Por sua vez, as respostas dos inquiridos revelaram também que, de forma não consensual, a maioria destacou ainda como fatores que têm vindo a facilitar muito ou razoavelmente a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria: a atribuição de tempos específicos no horário semanal do pessoal docente e não docente para a dinamização/ concretização da autoavaliação da escola (44% muito; 36% razoavelmente); a existência de programas de acompanhamento e apoio às escolas (30% muito; 39% razoavelmente); a oferta de formação na área da avaliação das escolas (25% muito; 45% razoavelmente); a disponibilização de alguns tempos do horário semanal do pessoal docente e não docente para frequência de formação na área da autoavaliação (30% muito; 32% razoavelmente); e a política educativa atual (14% muito; 53% razoavelmente). Acerca deste último grupo de fatores, importa referir que apesar da maioria dos respondentes os ter destacado como fatores que têm vindo a facilitar razoavelmente e muito a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria, houve um número considerável de respostas ‘pouco’ ou ‘nada’ (que, em conjunto, reuniram 20% a 38% das respostas). É de salientar ainda a frequência de respostas ‘nada’ relativamente aos fatores ‘política educativa atual’ (16%) e ‘oferta de formação na área da avaliação de escolas’ (16%).

Daqui ressalta que, se por um lado a ‘política educativa atual’ tem facilitado a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria, por outro lado, e tal como referimos anteriormente, também tem dificultado a consolidação dos processos. Foi mencionada a instabilidade causada pelas sucessivas alterações legislativas que obrigam a uma reconfiguração contínua das lógicas de ação das escolas, no entanto, foram algumas dessas reformulações que vieram a facilitar (e a impulsionar) a autoavaliação das escolas, *abrindo* portas para a efetiva formalização do processo.

Consideramos que o facto da ‘oferta de formação na área da avaliação de escolas’ ter sido assinalada por 14% dos respondentes ao Q2 como um fator que tem contribuído pouco para facilitar a implementação da autoavaliação e por 16% como não tenha facilitado em nada a tarefa pode estar relacionado com a falta de oferta generalizada de formação nesta área específica – pois “a oferta não é muita (...). Não há muita formação na área” (E2-C-UGE26) – e a fraca adesão dos atores aos poucos cursos ou ações de formação que vão surgindo, uma vez que “a oferta que existe é muito cara” e, além disso, “dado o clima que vivemos, eu acho que a vontade é nula” (E2-AP-UGE26). A este respeito, a coordenadora da equipa de autoavaliação da UGE26 referiu que “achava inadmissível que sendo a autorregulação o mote

para um painel [da AEE], que se exija a autoavaliação à escola, mas depois a formação, se não for paga, ninguém a vê” e, por isso, considera que “há falhas de vários lados, dos dois lados. As próprias escolas não gostam muito, mas também não há predisposição para formação exigente” (E2-C-UGE26). Também uma docente da equipa de autoavaliação da UGE3 salientou, ainda que com indisfarçável ironia, que “ao pensar em continuar um trabalho destes, até gostaria de frequentar [formação específica]. Só que, às tantas, nós já pensamos «se calhar, é melhor não ter formação, que é para não ter que fazer»” (E2-B-UGE3).

Das quatro UGE analisadas na segunda fase do estudo empírico, só nas UGE1 e UGE26 as equipas de autoavaliação possuíam recursos humanos com formação na área da avaliação das escolas, tendo sido relatado pelos seus atores que

o processo [de autoavaliação] também acelerou um bocadinho quando alguns professores da escola foram fazer o curso do INA, que eu também frequentei. Nós tivemos um módulo sobre a autoavaliação e, portanto, isso também acelerou um bocadinho. Começámos a ver que tínhamos que andar mesmo (E1-UGE1);

foi essencial a parte da formação. Eu penso que o que falha é mesmo a formação. (...) Antes da inspeção chegar, já tínhamos algum trabalho realizado. Depois foi realizada formação, porque houve oferta a nível do nosso Centro de Formação. Antes não havia oferta de... ou melhor não havia muita oferta relativamente à autoavaliação. Houve duas docentes desta escola, que também integravam a equipa, que fizeram formação: uma foi a coordenadora da equipa e outra foi a AP. Entretanto, a AP está a fazer mestrado também na área da orientação escolar e, pronto, as coisas reuniram-se um pouco com este grupo. (...) Ter havido formação para aquelas pessoas que estavam na equipa foi muito bom (E1-UGE26);

penso que aquilo que eu estava a beber no mestrado, que iniciei no ano em que veio cá a avaliação externa, em conjunto com o que a coordenadora da equipa já sabia também sobre a organização de escolas... (E2-AP-UGE26) ...e sobre a autoavaliação das Bibliotecas Escolares, da experiência que adquiri com a autoavaliação das Bibliotecas Escolares. Nessa altura, a nossa BE tinha sido escolhida para experienciar o modelo da RBE e o conhecimento que daí adquirimos foi-nos muito útil” (E2-C-UGE26);

[a formação] é muito importante. A gente lê, lê e lê e nunca sabe, não é? Por mais que se leia sobre o assunto, há sempre coisas para aprender. Por isso, as várias perspetivas e conhecimentos que todos possam dar são muito importantes. Acho que somos permanentemente co aprendizes (E2-C-UGE26).

No entanto, nas restantes UGE os atores organizacionais reconheceram a mais-valia que teria representado a frequência de formação na área ou a colaboração de algum membro da comunidade com formação:

não tivemos nenhuma formação específica sobre avaliação de escolas nem sobre avaliação de nada. Quer dizer, há um conhecimento que, gradualmente, se foi instalando a nível da experiência e da leitura de muitas componentes científicas ao longo da equipa de projetos, da própria legislação, etc. (...) Se tivéssemos tido alguma formação específica de especialistas na matéria que

já tivessem apresentado alguns resultados e nos dissessem “olhem, vão por este lado ou cuidado com aquele”, que tivéssemos uma panóplia de caminhos para escolher, não nos obrigava àquela **atitude medrosa** de ao escolher este, estar a recusar os outros todos. Portanto, (risos) era mais fácil (E2-C-UGE43);

acho que é muito importante [existirem recursos humanos com formação na área na escola], pois assim o caminho é percorrido com um conhecimento mais profundo dos processos e das metodologias (E1-UGE43);

mais-valia seria sempre, só que... Mais-valia era com certeza. (...) Claro que seria uma mais-valia. (...) O que vale aqui é que a P é de matemática e havia coisas que ela fazia e eu pensava «se não tivesse aqui alguém de matemática, eu estava perdida de certeza» (E2-B-UGE3);

era sempre bom ter alguém na escola alguém com formação na área (E2-H-UGE43). Mas alguém que conheça a realidade da escola (E2-PB-UGE43).

Os atores ouvidos em entrevista referiram-se ainda a muitos dos fatores listados anteriormente, assinalados pelos respondentes ao Q2, descrevendo-os como facilitadores do processo de implementação da autoavaliação e de planos de melhoria. Foram eles:

- “a boa articulação entre todos os intervenientes” (AtaEAAjulho2011-UG1), “a disponibilidade que as pessoas [das equipas de autoavaliação] têm (...) [e] a existência de outros elementos da escola que estão abertos a cooperar sempre que lhes é pedido apoio” (E2-UGE1):

a equipa de autoavaliação descreve os seguintes fatores críticos de sucesso (...) decorrentes do processo de avaliação interna da escola: existência de um ambiente de entreajuda e colaboração entre os elementos da equipa; acesso rápido a todos os documentos solicitados pela equipa para análise; apoio prestado pelos vários órgãos e estruturas do Agrupamento e conseqüente disponibilidade (RAAjulho2012-UGE3);

- um bom clima de escola (Outeiro, 2011; Silvestre, 2013; Torres & Palhares, 2009), “muito importante para o desenvolvimento do trabalho (E2-UGE) por permitir ser “mais fácil de desenvolver um bom trabalho” (E1-UGE26), pois as pessoas “acabam por cooperar muito mais facilmente com tudo o que nós pedimos, que solicitamos e que é necessário” (E2-P-UGE3). Aliás, foi salientado que “se o clima não é bom, não se faz nada” (E2-H-UGE43);
- a participação na AEE (Alves & Correia, 2008; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009), que “acelerou o processo” de construção de uma autoavaliação formal (E1-UGE1) – uma vez que, em alguns casos, “o trabalho se desencadeou por causa do parecer da inspeção” (E2-H-UGE43) – e “deu-nos uma orientação de como havíamos de melhorar os nossos resultados” (E2-UGE1), atendendo ao “*feedback* da parte da equipa inspetiva que nos leva a melhorar determinadas situações que ainda não estavam bem” (E1-UGE1);

- a partilha de saberes e experiências com outras escolas (Azevedo, 2007b; Bettencourt, 2011; IGE, 2010a; Marchesi, 2002; Oliveira et al., 2006), numa perspetiva de “vamos falando e vamos aproveitando. (...) Vamos descobrindo, vamos também evoluindo no conhecimento que vamos tendo de outros documentos, do contacto com outras escolas, com outros colegas” (E1-UGE3);
- o fácil acesso, através da internet, a informações, instrumentos e ferramentas úteis para a construção e implementação da autoavaliação, disponibilizados quer por serviços públicos da administração educativa (e.g., IGEC, DGAEP), quer por outras escolas:

a internet que permite ver o que se faz nas outras escolas. Podemos até ir buscar exemplos a outros países. A própria AP [anterior coordenadora da equipa] ia buscar muitas vezes exemplos a outros países (E1-UGE1);

a **internet** hoje em dia também é um manancial (nem sempre bom, mas, por vezes, surgem ideias interessantes) (E1-UGE3), [permitindo] “ir vendo o funcionamento de diferentes escolas, de diferentes realidades e tentar ver o que é que mais se adequa à escola onde a pessoa está inserida” (E2-P-UGE3);

- o apoio e o parecer de entidades ou peritos externos, integrados ou não em programas de acompanhamento e apoio às escolas:

bastou aquela pequena reunião com aquela professora que esteve cá para esclarecer algumas dúvidas... Parece que foi pouco, mas não foi. Foi importante. Porque há pessoas que trabalham muito nessas áreas, têm formação, documentos, registos. E penso que para as escolas esse apoio é muito importante... (...) A ajuda do exterior também foi importante. Acho que nos ajudou muito (E1-UGE26). Foi fundamental (E2-AP,C-UGE26);

agentes externos que, com as suas orientações, nos ajudaram a melhorar as nossas práticas educativas e instrumentos dos órgãos de gestão e das estruturas de Orientação Educativa: Intervenção da IGE “Observação da Acção Preparatória dos Exames Nacionais do 3º Ciclo do Ensino Básico”; Inspecção Integrada (SASE); Resultados Escolares e Estratégias de melhoria no ensino; e Auditoria – Administrativa e Financeira – Acção Social Escolar (ApresAEE-UGE3, março de 2009).

No que diz respeito a **programas de acompanhamento e apoio às escolas**, os entrevistados afirmaram considerar que “deveriam existir mais e serem todos eles gratuitos (E1-UGE43), no sentido de, em cada escola, “haver apoio de uma equipa exterior” (E1-UGE26) –

uma equipa que dê o apoio periódico a quem está a desenvolver processos de autoavaliação. Isso é importantíssimo para ver se o que se está a fazer está de acordo com ou se... É o afinar, aferir tudo aquilo que está a ser feito. Eu defendo (...) que haja um apoio trimestral ou não sei... duas vezes por ano, não sei. (...) Falo num apoio gratuito (E2-AP-UGE26);

era sempre útil um apoio nos momentos em que tivéssemos mais dificuldades. Por exemplo, saber qual seria a melhor forma de tratar os dados, etc. (...) Seria uma orientação para o nosso trabalho (E2-H-UGE43) –

ou “um profissional especializado nesta área, sem componente letiva, para coordenar esta atividade, [e] (...) assim estaria assegurada a construção de um processo de autoavaliação que, rapidamente, obedeceria a todos os requisitos necessários para a melhoria” (E1-UGE43). Equacionaram ainda possibilidade de poder ser uma empresa especializada a realizar a avaliação interna da UGE (E1-UGE26; E1-UGE43), mas, nesse caso, afirmaram que “o Estado [é que] deveria financiar as escolas de modo a que estas possam contar com o apoio de empresas especializadas nesta área” (E1-UGE43).

No decorrer dos diálogos com os participantes na segunda fase do estudo empírico foram ainda desvendados alguns dos procedimentos adotados e algumas das suas lógicas de ação que, ao longo dos tempos, têm vindo a facilitar (ou mesmo a permitir) a implementação da autoavaliação e de planos de melhoria nas suas escolas, os quais passamos, então, a descrever.

Um deles está relacionado com “a constituição da equipa e ter pessoas com formação, motivadas e com vontade de trabalhar” (E1-UGE26), fator que também é bastante destacado por autores como Monteiro (2009).

No que concerne ao número de elementos da equipa, os atores das diferentes UGE manifestaram perspetivas distintas: se, por um lado, “a equipa ser pequena provavelmente facilitou” o trabalho na UGE3 no sentido que “o trabalho até poderia ser melhor se a equipa tivesse mais elementos, mas facilitou porque nos entendemos a trabalhar” (E2-B-UGE3), por outro lado, na UGE43, gostariam de (tal como tentaram) “envolver mais pessoas na equipa” (E2-H-UGE43) de modo a “aumentar a equipa de avaliação de maneira que cada pessoa ficasse com uma área mais circunscrita a um objetivo ou a um conjunto de objetivos e não houvesse esta dispersão toda, porque às vezes temos de estar a trabalhar todos para o mesmo, o que causa alguma confusão” (E2-C-UGE43).

Independentemente do número de elementos, os entrevistados alertaram ainda para uma questão que é retratada na literatura por Fialho (2009a), Kotter e Rathgeber (2006), Outeiro (2011) e Silvestre (2013) e diz respeito à importância da

organização dos grupos. É muito importante quem está nos grupos, as várias equipas. Essa seleção é fundamental, porque, de facto, não pode ser qualquer pessoa em nenhum dos elementos: nem dos pais, nem dos docentes e não docente. Têm de ser pessoas que considerem mesmo que aquilo é importante e que há necessidade de algum trabalho ali sistemático. Não pode ser uma coisa que é feita agora e depois que não seja... Têm de considerar mesmo as tarefas importantes. Mas nas escolas nem sempre é fácil conseguir organizar essas equipas (E1-UGE26).

Há todo um conjunto de competências e características que têm vindo a revelar-se essenciais na condução do processo. Foram referidos como facilitadores “a capacidade técnica, de conhecimentos e a disponibilidade que a equipa tem” (E1-UGE3), a “preparação para encarar muitos dos problemas que surgem com a autoavaliação, principalmente ao nível do serviço educativo” (E1-UGE1), “a formação específica de alguns elementos da equipa e a vontade que têm em partilhar alguns dos seus conhecimentos” (E3-UGE26). Registaram que era importante “ir com calma, devagar, ir aos pouquinhos e, principalmente, tentar obter o apoio de todos os professores ou, pelo menos, o do núcleo duro do agrupamento” (E1-UGE1), numa perspetiva de que “pedir com jeitinho também resulta” (E2-PB-UGE43). Acrescentaram que também tem ajudado o facto de “não sermos ambiciosos na avaliação interna”:

quer dizer, não se está a exigir que a equipa faça um diagnóstico, um método swot, digamos, ao quadrado, não é isso que se pretende. Sabendo elas que têm alguma margem de manobra, não há aqui constrangimentos muito fortes, porque o objetivo também não é transcendente (E1-UGE3).

De acordo com os entrevistados (e na esteira de Outeiro, 2011), impõe-se, às equipas e às principais lideranças das escolas, todo um trabalho de sensibilização da comunidade educativa para a autoavaliação e para a sua importância no sentido de que “as pessoas percebam bem quais são os objetivos que se pretendem. (...) Definir bem os objetivos; envolver o maior número de pessoas possível a contribuir para o processo de autoavaliação; e partilhar a informação. Partilhar tudo aquilo que fossemos encontrando” (E2-C-UGE43), pois “se as pessoas não estiverem alertadas para a necessidade disso, não se faz” (E2-H-UGE43). Como mencionaram, no fundo, trata-se de “sensibilizar as pessoas e pô-las ao serviço da autoavaliação; [além de] transmitir a necessidade disso ser feito em prol da melhoria da qualidade da escola” (E2-C-UGE43). A este nível, destacaram que “as lideranças são fundamentais” (E2-AP-UGE26), assemelhando-se “muito (...) a um farol. (...) É aquela estrutura forte, que ilumina todos os lados do caminho a seguir” (E2-C-UGE26). E, como fez notar uma das docentes “embora existisse colaboração de todos, (...) esta liderança foi o pilar ou foram os pilares” (E2-AP-UGE26).

Em termos do trabalho em si, foram indicados como fatores facilitadores, pelos participantes na segunda fase do estudo empírico – e à semelhança do que menciona Ribeiro (2008) –, a utilização de documentos e instrumentos, adaptados ao contexto, que possibilitem um acesso rápido e eficaz aos dados (E2-UGE1; E2-UGE26) bem como a potencialização dos

recursos tecnológicos, nomeadamente na aplicação de questionários à comunidade educativa através da internet (DC_3-UGE1; E1-UGE1).

Há, como depreendemos do exposto, um conjunto de condições que têm concorrido para facilitar e dificultar a tarefa de construir e implementar um processo formal de autoavaliação institucional. O mesmo é dizer que os constrangimentos e oportunidades acabados de referenciar decorreram, como explicitámos, da introdução de um processo de avaliação institucional que, gerado no interior das escolas, se pretende constituir como um processo formativo de aprofundamento do conhecimento pessoal e organizacional de modo a melhorar o desempenho nesses dois níveis, numa clara demonstração de inteligência organizacional e de construção de efetivas comunidades de aprendizagem.

Trata-se de um processo complexo, que exige uma ação assertiva, holística e participada na sua assunção como verdadeiro motor de mudanças na prestação do serviço educativo, pelo que não basta dispor, por si só, de um dispositivo de autoavaliação para que seja assegurada a melhoria da qualidade da escola (CNE, 2011). Acima de tudo, como defende Silvestre (2013), tem de “ser algo desejado na comunidade”, fruto de “uma necessidade coletiva de dar forma ao processo de autoavaliação” (E1-UGE43), sendo este um dos primeiros objetivos da estratégia de intervenção para a sua implementação. Só depois surge a necessidade de criar um conjunto de condições inerentes à implementação do processo em si, apoiado numa intervenção igualmente conjunta, coerente, sustentada por linhas orientadoras, padrões de qualidade, planeamento, que avalie as ações desenvolvidas no sentido de se estabelecerem os planos de melhoria prioritários e estratégicos que permitam alcançar a qualidade e a excelência desejadas para a educação. Este é um processo que vem reivindicando às escolas uma forma de atuação sistemática e abrangente no sentido de “tornar a autoavaliação uma prática natural” da própria organização (E2-H-UGE43).

A complexidade inerente ao processo, no caso das escolas em análise, foi potenciada pela inexistência de dispositivos e instâncias de colaboração com essas UGE nos domínios científico, técnico-pedagógico e de disseminação de boas práticas; e foi minimizada sempre que se conseguiu harmonizar o conhecimento obtido e os recursos humanos, deixando de dar primazia a uma vertente pseudotecnocrática e quantitativa e valorando a componente de aprendizagem da autoavaliação, o que contribuiu para o reforço das competências e do profissionalismo dos docentes, para o bem-estar da comunidade educativa e para uma melhoria sustentada das práticas de ensino e de aprendizagem, traduzidas, globalmente, na melhoria e no desenvolvimento organizacionais destes estabelecimentos de educação e ensino (Costa & Ventura, 2005).

Se, por um lado, as escolas têm tido dificuldades na implementação dos processos de autoavaliação, deparando-se com muitas barreiras, por outro lado, também é verdade que fizeram toda uma aprendizagem que lhes tem permitido discernir fatores facilitadores de fatores dificultadores e tentar transformar um constrangimento numa oportunidade. Neste processo de aprendizagem organizacional, seria essencial, segundo os participantes na investigação – e é corroborado pela literatura de referência consultada (CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007, 2009a, 2010b) –, que as escolas pudessem contar com alguns mecanismos de incentivo e apoio à construção da sua autoavaliação de modo a conseguir, com mais facilidade e maior rapidez, implementar um processo com sentido.

Capítulo V

Conclusões

Um organismo são é aquele que tem capacidade, e de facto, se autoavalia permanentemente.

(Escudero Escorza, 1997, p.7)

[A avaliação da escola é] uma *tarefa monumental* que necessita constantemente de ser melhorada.

(Stufflebeam, 2003, p.804)

Chegado o momento das conclusões, interessa-nos olhar criticamente para o caminho percorrido e explicitar três aspetos fundamentais: primeiro, os principais resultados obtidos que nos permitiram responder às questões orientadoras da investigação e dar cumprimento aos seus objetivos; segundo, as limitações do estudo, indicando as suas causas; e terceiro, algumas sugestões para futuras investigações na área científica trabalhada.

Motivadas pela necessidade de reinventar novas formas de apoio às escolas para que estas consigam implementar práticas de avaliação institucional produtoras de melhorias organizacionais e educativas, iniciámos este percurso delineando uma fundamentação teórica (capítulos I e II), que, à luz de estudos científicos atuais, reconfigura os conceitos de escola e de avaliação e constitui o quadro teórico de referência para a análise interpretativa de práticas de autoavaliação em escolas públicas do Alentejo e para a compreensão dos *rumos* percorridos com identificação de *boas* práticas e dos fatores facilitadores/ dificultadores da assunção de práticas sistematizadas (capítulo IV).

Levámos a cabo uma investigação que percorreu três etapas distintas – a de planificação, a de realização da investigação propriamente dita e a da comunicação das conclusões obtidas – e, recorrendo a uma metodologia mista (porém, predominantemente qualitativa), contemplou, numa primeira fase do estudo empírico, a implementação de um estudo de levantamento em

39 UGE do Alentejo e, numa segunda fase, o desenvolvimento de um estudo mais aprofundado de quatro dos casos.

O processo analítico seguiu, fundamentalmente, uma lógica de descoberta, visando, através de um contraponto constante entre teoria e dados empíricos, demonstrar a “plausibilidade” das asserções interpretativas encontradas e “persuadir a audiência que existe evidência adequada para garantir” essas asserções (Erickson, 1986, p. 149). Esteve sujeito à leitura e à interpretação pessoal que a investigadora fez dos dados, numa lógica de que não existem leituras interpretativas neutras (Silvestre, 2013) e, sobretudo, de que “o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista” (Ponte, 2006, p.15).

Importa salientar que face às características metodológicas da investigação, as conclusões – apresentadas, de seguida, resumidamente, pelo facto de termos elaborado introduções e sínteses ao longo do estudo – têm um carácter específico e não podem ser generalizáveis a outros contextos. No entanto, não deixam de ser relevantes na medida em que confirmam a maioria dos estudos de suporte do nosso enquadramento teórico e ajudam a compreender a realidade e a construir saberes aplicáveis a casos análogos.

Na explicitação dos **principais resultados obtidos** – apresentada de seguida –, abordamos os aspetos mais relevantes do presente estudo, entendidos como essenciais para a caracterização das (*boas*) práticas de autoavaliação institucional das UGE em análise e a compreensão dos fatores que têm facilitado e dificultado a assunção de práticas sistematizadas.

No que concerne às 39 UGE estudadas, os dois *retratos* traçados e o confronto entre eles permitiram-nos verificar que, a par das práticas informais de autoavaliação que vinham sendo adotadas, a maioria das escolas, na sequência do programa de AEE, tomou consciência da necessidade de se autoavaliar e uniu esforços para a criação das condições necessárias (ou das condições entendidas como necessárias) para a formalização das suas práticas de avaliação institucional. Assim, foram constituídas/reformuladas equipas de trabalho, ainda que nem sempre contassem com uma verdadeira representatividade dos diferentes grupos da comunidade; os processos de autoavaliação passaram a ser mais abrangentes, não estando tão centrados nos resultados escolares por contemplarem outros domínios de análise; foram adotados mais procedimentos de divulgação dos resultados de autoavaliação, potenciadores

de um maior envolvimento das comunidades educativas; e foram delineados e implementados mais planos e ações de melhoria.

Constatou-se que grande parte dos processos de autoavaliação teve início no ano da AEE ou no ano imediatamente anterior (encontrando-se, portanto, numa fase inicial, à data da AEE), tendo sido relatado, pelos avaliadores externos, que as práticas de autoavaliação implementadas até aí eram, na sua generalidade, pouco consistentes e pouco informadas – assim como os processos não eram sistemáticos nem estruturados –, não contribuindo, de forma eficaz, para a melhoria do funcionamento da organização e dos serviços educativos prestados. Com a preparação da participação na AEE, houve um despertar para a necessidade de realizar um diagnóstico e de procurar respostas e, seguindo uma lógica de reação-ação, a maioria das escolas deu início a uma *nova* linha de intervenção, edificando trabalho profícuo ao nível da autoavaliação institucional.

Se, no início, as UGE tiveram uma atitude mais reativa do que pró-ativa, assumindo dinâmicas que se enquadravam mais numa lógica de legitimação das práticas do que de transformação, posteriormente, e em consequência mais ou menos explícita da AEE, os processos transformacionais foram sendo incorporados no fazer organizacional, com reflexos (ainda que tímidos) na melhoria e na qualidade. De facto, após a AEE, as escolas, na sua maioria impulsionada por duas *forças* distintas – uma delas externa, com origem numa solicitação ou numa recomendação, e a outra interna, intrínseca à própria organização (e muito provavelmente despoletada pela primeira), fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos (Gomes & Fialho, 2013) –, deram continuidade ao trabalho, reconfigurando-o, sendo perceptível a implementação de processos de autoavaliação, mais estruturados e formais, com as quatro perspetivas enunciadas por Alaiz et al. (2003): a da *prestação de contas* (ou *accountability*), com o intuito de obter informações sobre o desempenho, a eficácia e a eficiência da organização; a da *produção de conhecimentos*, com a finalidade de gerar novos *insights* sobre a qualidade e o estado de diferentes áreas da UGE; a do *desenvolvimento da escola*, no sentido de reforçar a capacidade de planear e implementar as ações de melhoria; e a *política*, direcionando a avaliação para a comunidade educativa e os decisores políticos.

Afigurou-se-nos que, no curto espaço de tempo que mediou a AEE e a inquirição em 2011, foram dados passos muito importantes na edificação de práticas avaliativas com potencialidades de aprendizagem organizacional. E, ainda que persistisse, empiricamente, a noção do muito trabalho a fazer (pois continuava a impor-se um maior investimento na mudança de práticas para que os processos conseguissem promover uma melhoria efetiva da

qualidade), assinalaram-se progressos decorrentes de uma alteração de práticas – principalmente, ao nível dos procedimentos na recolha de dados, na divulgação de resultados e na intervenção subsequente rumo à melhoria –, marcada, fundamentalmente, por um avanço significativo no fazer avaliação, tendo-se confirmado o contributo da AEE na sensibilização das escolas (ou dos seus principais atores organizacionais) para a autoavaliação (Alves & Correia, 2008; Costa, 2007; Fialho, 2011; Gonçalves, 2009; Rodrigues, 2013) e na estimulação da sua melhoria (Gonçalves, 2009; Pinho, 2011). Contudo, sendo as escolas centros de ação educativa concreta, com identidades próprias e com modos de funcionamento diferenciados – determinados quer pelas regras decretadas, quer (e, sobretudo) pelas estratégias, tradições e capacidades dos atores escolares –, se, por um lado, um grande número de escolas edificou trabalho profícuo ao nível da autoavaliação, por outro lado, também existiram algumas (embora, aparentemente, em menor número) que, perante o desaparecimento de estímulos ou o surgimento de novas conjunturas, desinvestiram no processo, *deixando cair* algumas das suas práticas mais formalizadas e o património de experiência e de conhecimento entretanto adquirido.

De qualquer modo, verificámos que a maioria das UGE implementou um processo formal de autoavaliação orientado fundamentalmente para a prestação de contas e a melhoria do funcionamento da organização (Marchesi, 2002) – duas das finalidades da avaliação mais destacadas na literatura de referência consultada –, assumindo ainda, após a AEE, e mediante uma apropriação local do discurso político das instâncias centrais, o objetivo de dinamizar e instituir uma cultura de autoavaliação. A CAF foi o modelo de autoavaliação de eleição, contudo, os processos, ainda que focassem outras dimensões da organização, estavam bastante direcionados para a análise do sucesso escolar/ resultados escolares (Gomes & Fialho, 2013; Leite & Fernandes, 2010; Pacheco, 2010b). As escolas continuaram a privilegiar os resultados escolares como “referente principal na certificação da qualidade das escolas” (Correia, 2011, p.23), mas estavam, sem dúvida, mais despertas para a avaliação, de cariz mais formativo, que se impõe realizar aos processos (Fialho, 2009a) e aos *porquês* dos resultados alcançados (Vilar, 1992) para controle da qualidade e a promoção de uma ação mais conducente aos fins educativos visados. Não obstante, constatámos que os processos não observavam grande parte dos *termos de análise* referenciados para a autoavaliação das escolas na Lei n.º 31/2002 e, mesmo os contemplados, não foram abordados da forma abrangente preconizada. Nesta conformidade, denotou-se que, mais do que orientar as suas práticas autoavaliativas pelos princípios consignados nos normativos, as escolas procuraram dar cumprimento a algumas das suas obrigações, melhorar os serviços prestados e, sobretudo, os

seus resultados com repercussões nas representações criadas quer na comunidade, quer junto dos agentes do poder local, regional e nacional.

Para coordenar e implementar as práticas de autoavaliação, as escolas têm apostado na constituição de equipas de autoavaliação – uma das primeiras tarefas que tem marcado o início dos processos (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009a) –, formadas, fundamentalmente (e, muitas vezes, exclusivamente), por professores, que, regra geral, não substituíram, mas complementaram (ou, por vezes, duplicaram), o trabalho avaliativo já instituído nas rotinas das UGE, ao nível dos seus órgãos e estruturas. A maioria das escolas não contou com o apoio ou a colaboração de um perito externo (ou amigo crítico) no desempenho da tarefa, verificando-se que foram os próprios atores que, isoladamente, implementaram os processos.

Para a recolha de dados, a maioria elegeu a análise documental (sobretudo, de atas, relatórios e pautas) e o inquérito por questionário a professores, funcionários, alunos e pais/encarregados de educação, tendo construído/adaptado os seus próprios instrumentos. Já na divulgação de resultados recorreu, sobretudo, à redação de relatório(s) de autoavaliação – cuja utilização se intensificou com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que o introduziu como instrumento de autonomia para efeitos da respetiva prestação de contas – e a reuniões, sobretudo às que já estavam previstas no âmbito do funcionamento dos órgãos e das estruturas das UGE. Por sua vez, os momentos de análise e reflexão em torno dos resultados promovidos nas referidas reuniões (assim como a conseqüente tomada de decisão) envolveram, sobretudo, docentes e estiveram ancorados, fundamentalmente, às lideranças intermédias e de topo (Gonçalves, 2013), não tendo, na maioria dos casos, extravasado as fronteiras institucionais das UGE nem envolvido todos os atores fundamentais à melhoria preconizada.

Relativamente à intervenção que se impõe após o conhecimento dos resultados da autoavaliação, à data da AEE, as UGE manifestaram alguma inoperância, plasmada no reduzido número de planos de melhoria elaborados e, sobretudo, de planos e de ações implementados. No entanto, verificámos que, em 2011, as escolas estavam já mais atentas e despertas para a utilização da informação da autoavaliação no planeamento da sua intervenção, havendo uma aproximação mais estreita entre o campo das intenções e a ação concreta. Registaram-se, contudo, diferenças (mais visíveis à data da AEE) entre os domínios *do que deve ser* e *do que é*, verificando-se que os atores organizacionais assumiram a necessidade formal de gizar planos de melhoria que, efetivamente, nem sempre executaram. A aposta recaiu, sobretudo, no aperfeiçoamento do funcionamento da UGE em si, fundamentalmente dos seus mecanismos internos, ao nível das tarefas técnico-burocráticas do

quotidiano, não sendo perceptível, também nesta fase, uma implicação direta de todos os intervenientes da organização-escola. Quando aferidas, foram assinaladas melhorias ao nível do aprofundamento do autoconhecimento, do aperfeiçoamento do funcionamento organizacional e da superação de alguns dos pontos fracos detetados. Todavia, na maioria dos casos (senão na totalidade), a autoavaliação ainda não tinha conseguido promover o desenvolvimento organizacional necessário à melhoria pretendida.

No que diz respeito às quatro UGE que estudámos mais aprofundadamente, importa referir que, embora cada contexto possua uma identidade própria e revele especificidades que lhe são características, em termos genéricos, revimos estas organizações escolares no perfil que acabamos de traçar para a totalidade das escolas que participaram na investigação. É, no entanto, de salientar, numa abordagem mais particularizada, que: a **UGE1** – onde a grande aposta passava pela avaliação do serviço educativo na perspectiva de tentar transformar a escola a partir da mudança das práticas curriculares dos professores (Morgado, 2010) – despertou para a questão da autoavaliação através de ações interventivas da IGE (principalmente, a AEE), tendo construído um processo de autoavaliação abrangente e sistemático, orientado pelo quadro de referência da AEE, que à data dessa avaliação estava praticamente consolidado; na **UGE3** – onde a autoavaliação se concretizava com a elaboração de um relatório (Costa, 2007; Costa & Ventura, 2005), no final de cada ano letivo, com um diagnóstico global da organização, a partir do qual se definiam/reformulavam planos de melhoria –, o processo foi despoletado pela necessidade de redigir o documento de apresentação do agrupamento para a AEE, contudo baseava-se na CAF, adaptando-a, contando já com, pelo menos, três anos de implementação; para a **UGE26** a autoavaliação ganhou sentido com a participação na AEE e a frequência de formação na área, o que impulsionou e permitiu a construção de um processo formal, mais participado, a partir da CAF e do modelo de autoavaliação da biblioteca escolar, numa vertente de efetuar uma *avaliação para nós próprios* (Costa, 2007; Costa & Ventura, 2005), operatória, necessária para orientar a ação e a tomada de decisão (Nóvoa, 1995) que se impôs pela redação do novo Projeto Educativo; e, por fim, na **UGE43**, a autoavaliação seguiu uma lógica de conformidade com o esperado pela AEE (Simões, 2010). Teve início com a preparação da participação no primeiro ciclo avaliativo do referido programa, perseguia um modelo baseado no quadro de referência do mesmo e era entendido como um “projeto que é feito, mas que é aproveitado também (já que tem de se fazer e que é obrigatório e que até tem razão de ser, porque lhe reconhecemos utilidade) para ser aplicado em primeiro lugar a nível interno da

escola”, com o objetivo de “ter uma compilação de dados para, com facilidade, podermos apresentar à escola e aos avaliadores externos” (E2-C-UGE43). Era um processo de autoavaliação muito incipiente (quer à data da AEE, quer em 2011/2012), marcado por longos períodos de tempo de inatividade, que contou com duas grandes tentativas de formalização das suas práticas: uma no ano da AEE, que visou a preparação da participação no programa e culminou na construção de um projeto de autoavaliação e a outra, no ano 2011/2012, que perspetivou a implementação do projeto delineado (ou de uma versão aligeirada do mesmo), interrompida com o surgimento de uma nova conjuntura, entendida pelos atores organizacionais como condicionante à consecução das tarefas programadas.

Por sua vez, a proximidade a estes quatro contextos permitiu-nos aprofundar alguns dos aspetos deixados pelo conhecimento produzido através do estudo de levantamento que realizámos assim como *abriu* perspetivas que ainda não tinham sido por nós equacionadas, o que, em conjunto, nos conduziu a um entendimento mais claro das situações que, de seguida, de forma sumária, explicitamos.

Antes da AEE, os diferentes atores organizacionais não dedicavam a devida atenção à autoavaliação das escolas enquanto mecanismo de autorregulação institucional (Matos & Neto, 2012), tendo a maioria dos processos sido impulsionada pela participação neste programa. Na generalidade, a AEE promoveu uma reflexão interna que despertou as escolas (ou alguns dos seus *stakeholders*) quer para a importância e a necessidade da implementação de processos formais e abrangentes de autoavaliação institucional, quer para o reconhecimento da inconsistência e da ineficácia das práticas assumidas. Trata-se de um programa que, efetivamente, desde o seu aparecimento, tem assumido um papel preponderante no *rumo* das escolas, impulsionando a construção dos processos e imprimindo-lhes algum ritmo e intencionalidade. Pelas suas particularidades e especificidades (e as repercussões dos resultados obtidos no mesmo), é legítimo que as escolas se socorram de todos os mecanismos para mostrar aos avaliadores externos, num ato de prestação de contas, que aplicam os normativos em vigor e efetuam um trabalho credível, na tentativa de lhes passar a sua *melhor imagem* e conseguir uma boa avaliação. No entanto, afigurou-se-nos que entenderam que a autoavaliação terá uma razão de ser que vai muito para além da AEE, da mera prestação de contas e do cumprimento legal, perspetivando instituir, aos poucos, uma cultura de avaliação no sentido de conhecer a realidade para a tentar transformar.

Internamente, a implementação dos processos surgiu, na sequência da AEE (Afonso, 2010b) e sem que existisse qualquer tipo de pressão *interna* para o seu desenvolvimento, de uma decisão das lideranças de topo, muitas vezes apoiada por um grupo (muito) restrito de docentes – e, portanto, não sentida pela maioria dos atores da comunidade –, os quais, por norma, acabaram por encabeçar as equipas de autoavaliação que foram constituídas para esse fim. Estas equipas – coordenadas por um docente da confiança do diretor e com perfil adequado (dinâmico, responsável e organizado) – reuniam, sempre que possível, docentes com formação (na avaliação das escolas ou em matemática) e devidamente entrosados nas dinâmicas e nos órgãos/estruturas da escola, no sentido de facilitar o acesso à informação e a comunicação. A direção estava habitualmente representada ou, quando isto não acontecia, acompanhava de muito perto o trabalho desenvolvido, orientando-o. A maioria das equipas não era representativa da comunidade, no entanto a importância da autoavaliação contemplar o *olhar* dos atores não docentes (alunos, funcionários e pais/encarregados de educação) era salvaguardada por uma consulta pontual e intencional dos grupos visados. A integração de outros atores da comunidade para além dos mencionados (nomeadamente, os parceiros locais) na equipa não era, no geral, uma opção a contemplar, entendendo-se que a participação dos mesmos ao nível do Conselho Geral – órgão que, por norma, apenas recebe as informações sobre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados pelo processo e raramente emite recomendações – servia, perfeitamente, as necessidades do processo.

O trabalho desenvolvido pelas equipas de autoavaliação partiu das práticas já assumidas nas escolas (muitas vezes restritas a alguns órgãos e estruturas), na perspectiva de organizar processos formais promotores de uma ação concertada e mais eficaz. Produziram-se/reformularam-se documentos, adotaram-se modelos de autoavaliação (mais abrangentes) e implementaram-se métodos de recolha/tratamento de dados e de divulgação/análise de resultados, adequados quer às especificidades dos contextos, quer (e, sobretudo) aos conhecimentos e capacidades dos dinamizadores do processo. Revelaram preferência pelos métodos e instrumentos não evasivos, atentos à falta de tempo que os avaliadores (e, *quicá*, os informantes) dispõem para a tarefa e que evitam as *contrariedades* que podem advir de um confronto direto, eventualmente entendido como um interrogatório e uma atitude algo pretensiosa de um par. A escolha recaiu, igualmente, na análise documental e no inquérito por questionário para a recolha de dados e na redação de um relatório, na promoção de reuniões e na publicação do relatório/resultados na página das UGE, na internet, como formas de divulgar os resultados.

Na generalidade, embora os resultados da autoavaliação tenham sido apresentados à comunidade (ou a parte dela, atendendo à fraca adesão da comunidade às reuniões), o debate em torno da autoavaliação restringiu-se quase exclusivamente aos docentes, para além de que foi, numa visão global, pobre. As escolas elaboraram e deram forma a planos de melhoria, no entanto revelaram dificuldades na distinção entre o essencial/prioritário e o acessório, e, principalmente, na implicação de atores pertinentes (Azevedo, 2007a), o que, no conjunto das opções tomadas, tem vindo a comprometer os resultados alcançados. Foram registadas mudanças e melhorias, contudo os processos de autoavaliação implementados ainda não tinham conseguido desencadear o desenvolvimento organizacional necessário à melhoria da qualidade desejada.

Não se registou um envolvimento ativo das comunidades educativas na maioria dos processos, que acabaram por estar mais implicadas apenas na fase da recolha de dados, através da resposta a questionários. Os docentes (ou grande parte deles) foram os atores que estiveram mais envolvidos nos processos de avaliação institucional, tendo ficado ainda por conseguir construir, em conjunto com outros atores da comunidade e através de mecanismos de aprendizagem organizacional, processos colegiais, participativos e construtivos. Se, por um lado, as escolas não têm tradição de envolver os atores não docentes na edificação das suas práticas de autoavaliação nem apostam numa reflexão e tomada de decisão conjunta (essenciais à melhoria efetiva que se pretende), por outro lado, a comunidade educativa não aproveita as oportunidades criadas, pelas instâncias nacionais (que definem a organização das UGE e a composição dos seus órgãos e estruturas) ou pelas escolas (quando promovem reuniões conjuntas), para coparticipar quer na definição dos objetivos educacionais, quer na resolução de problemas e tomadas de decisão.

De facto, a forma como as escolas têm conduzido o processo de autoavaliação tem comprometido os resultados alcançados. Todavia, também os têm condicionado a forma como as comunidades percecionam o próprio processo avaliativo.

A autoavaliação foi frequentemente confundida com a ADD assim como foram questionadas as suas reais potencialidades em virtude de não serem alcançados os resultados desejados. Verificámos que apenas os atores que contactaram com a autoavaliação de forma mais direta e ativa é que efetivamente conheciam e valorizavam o processo, acreditando na sua utilidade e nas suas potencialidades para a melhoria da qualidade do serviço prestado. A consciência crescente da utilidade da autoavaliação tem vindo a decorrer da sua contextualização e da conseqüente implicação dos atores organizacionais no desenvolvimento do processo de institucionalização da avaliação, da utilização de informação completa e

autêntica e da emergência e aprofundamento de uma cultura avaliativa. Por sua vez, ainda que a maioria dos participantes na investigação tenha considerado que a comunidade educativa a que pertence estava razoavelmente preparada para implementar processos participados e consistentes, a caracterização efetuada e o discurso dos entrevistados revelaram que, embora estas tenham vindo, aos poucos e faseadamente, e assumindo uma postura de organização aprendente, a melhorar performances, não estavam ainda devidamente preparadas para dar forma a uma autoavaliação institucional eficaz.

Não obstante, foram identificadas, pelos participantes na investigação, boas práticas de autoavaliação institucional, sobretudo ao nível das questões mais práticas do processo que, no seu conjunto, têm vindo a permitir alguns avanços no seu desenvolvimento. Foram focados aspetos relacionados com a importância:

- da constituição de um grupo que lidere o processo (Alaiz et al., 2003; Fialho, 2009b; Oliveira et al., 2006; Outeiro, 2011; Santos Guerra, 2003a; Silvestre, 2013), formado por atores com conhecimentos e experiência na área (Fialho, 2009a; Outeiro, 2011), empenhados, responsáveis e capazes de planear e sustentar (Kotter & Rathgeber, 2006) a autoavaliação e a mudança/melhoria perspectivada;
- das lideranças sensibilizarem e promoverem o trabalho em equipa e a adoção de comportamentos de mudança e inovação (Bolívar, 2007; Oliveira et al., 2006; Outeiro, 2011);
- da implementação de uma avaliação participada, que conte com o empenho e privilegie o envolvimento de toda a comunidade educativa (Azevedo, 2002; Brandalise, 2007; Cabaço, 2011; Clímaco, 2010a; IGE, 2012; Lafond, 1998; Rebordão, 2010);
- do processo ser conduzido com objetividade, ponderação e transparência, que aposte na comunicação e na auscultação da comunidade;
- da avaliação dos processos de ensino e aprendizagem para a melhoria da qualidade da educação (Morgado, 2010);
- da adoção de metodologias e procedimentos que facilitem a recolha de dados (como a estruturação/uniformização de atas) e garantam taxas de retorno elevadas (como a estratégia do “toma lá, dá cá” adotada pela UGE26 na aplicação dos questionários);
- do apoio de uma empresa especialista na área para consecução de algumas tarefas inerentes ao processo (principalmente, as mais difíceis).

Nesta conformidade, constatámos que foi da lógica de ação dos atores, localmente situados, que decorreu a existência e o desenvolvimento de *boas práticas* no decurso do

processo de autoavaliação, orientadas para a transformação e a melhoria, e concretizadas em dispositivos de reflexão e crítica capazes de inter-relacionar conhecimento, decisão e ação.

As *boas* práticas inscrevem-se, assim, na senda de uma organização aprendente, num processo de construção de conhecimento e num quadro de desenvolvimento organizacional. Isto é, inserem-se num duplo processo: num processo de autoconhecimento do desempenho da escola, de identificação da consecução das suas metas, mantendo, reformulando ou corrigindo trajetórias de atuação e, em simultâneo, num processo democrático, de construção coletiva, com base no desenvolvimento das capacidades profissionais dos seus membros. Este é um processo que, segundo o relato de autores e participantes na investigação, tem sido marcado por inúmeros avanços e recuos, para os quais tem concorrido, fortemente, um conjunto de fatores facilitadores e dificultadores, internos e externos às organizações.

Na identificação desses fatores, os atores organizacionais recuperaram alguns dos aspetos que tinham apontado aquando da descrição de *boas* práticas de autoavaliação – a constituição de equipas; os recursos humanos afetados às equipas; as lideranças; a participação e o envolvimento da comunidade; os procedimentos e metodologias adotados; o modelo perseguido; e o acompanhamento/apoio ao processo –, reiterando-os como fatores facilitadores do processo, sempre que surgiram no *bom sentido*, dotados das características que os promoveram como *boas* práticas, mas apresentando-os também como fatores dificultadores no caso da ausência dessas especificidades. Foram, em concreto, entendidos como facilitadores: a constituição de equipas de autoavaliação com docentes com formação na área e capacidade, motivação e disponibilidade para a tarefa; as **lideranças capazes de planear e coordenar o processo, rentabilizando recursos** (humanos, materiais e científicos) e **sensibilizando/ motivando os restantes atores para a autoavaliação**; o envolvimento e a participação ativa da comunidade (ou de alguns dos seus elementos) no processo; e o apoio/ parecer de entidades ou peritos externos, especializados na área. Por sua vez, constituíram-se dificuldades: a falta de preparação e conhecimento dos atores, fruto, em parte, da **falta de oferta de formação**; as lideranças pouco assumidas e clarificadas; o reduzido envolvimento e participação da comunidade educativa; pouca assertividade nos procedimentos e metodologias adotados (nomeadamente, ao nível do planeamento dos processos, das estratégias de comunicação nas comunidades, da abrangência dos modelos, entre outros); e a **falta de programas gratuitos de acompanhamento e apoio à autoavaliação das escolas**.

Para além destes – na sua maioria intrínsecos às organizações-escola –, foram ainda assinaladas dificuldades inerentes à instabilidade causada pelas sucessivas alterações

legislativas e, conseqüentemente, regras de funcionamento das UGE (que têm conduzido à desarticulação entre normativos e documentos institucionais exigidos às escolas e **condicionado a distribuição de serviço, quer ao nível da afetação dos recursos humanos mais indicados para a tarefa, quer no que diz respeito à atribuição de tempo no horário dos mesmos para o seu desempenho**), à ausência de um bom clima de escola e à falta de recursos financeiros (que tem impedido a contratualização de apoio/formação e a aquisição de bibliografia e programas úteis ao desenvolvimento da autoavaliação). Todavia, também foram apresentados como facilitadores algumas das decisões tomadas pela tutela e que instituíram a obrigatoriedade da autoavaliação das escolas e possibilitaram a implementação do programa da AEE – reconhecido como “um dos fatores de maior impacto positivo nas unidades de gestão escolares públicas” (Silvestre, 2013, p.181) –, um bom clima de escola e a partilha de saberes e experiências entre escolas.

Nesta conformidade, verificámos que se, por um lado, as escolas se têm deparado com muitas dificuldades na implementação dos processos (criadas pela administração educativa e, sobretudo, internamente, fruto das opções tomadas e do *modus operandi* dos seus atores), por outro lado, também manifestaram ter efetuado toda uma aprendizagem prática que lhes tem permitido encontrar soluções para conseguir, entre avanços e recuos, dar forma à autoavaliação. Porém, denotou-se que as UGE em análise revelaram encontrar-se ainda numa fase de exploração da autoavaliação mais na vertente de “melhor instrumento para se conhecer a realidade da organização” (Outeiro, 2011, p.26), “muito na lógica da conformidade (...) com o esperado pela avaliação externa” (Simões, 2010, p.70), do que de “instrumento de excelência para a melhoria contínua da escola” (Outeiro, 2011, p.26). Embora haja indícios de que, nos últimos anos, se tem vindo a efetuar bastante trabalho ao nível da autoavaliação institucional (e, por vezes, deveras profícuo), verifica-se que as escolas continuam a manifestar dificuldades na condução dos processos técnico-burocráticos e no *saber fazê-los* de forma abrangente e participada (Alves & Correia, 2008), podendo constituir-se este um dos maiores entraves à autoavaliação consistente, sistemática e eficaz.

Desta forma, revela-se de todo pertinente a criação de condições e instrumentos que possibilitem que as escolas sejam poupadas a fracassos – e, sobretudo, a fracassos que se podem evitar (Costa & Ventura, 2005) –, no sentido de impedir “experiências amargas e erros irreparáveis”, muitas vezes criados a partir da convicção de “que se aprende a avaliar avaliando”, bastando, para tal, o conhecimento que provém exclusivamente da prática (Gonçalves, 2013, p.283). Adotando a linha de pensamento de vários autores (e.g., CNE, 2008, 2011; Díaz, 2003; Eurydice, 2004; Faubert, 2009; Gomes & Fialho, 2013; IGE, 2007,

2009a, 2010b; McNamara & O'Hara, 2008; Santiago et al., 2012), consideramos importante que se facultem mecanismos de incentivo e apoio à construção da autoavaliação das escolas, promotores de conhecimento (teórico e prático) e de condições adequados/ úteis à assunção de atitudes pró-ativas, no sentido de permitir que se consigam construir, através da conjugação entre saber-prático e saber-teórico, processos de autoavaliação com sentido. Pelo exposto, e à luz do nosso quadro teórico de referência (subcapítulo 4 do capítulo II) – isto é, através do confronto entre os fatores dificultadores e facilitadores ao desenvolvimento dos processos de autoavaliação elencados pelos participantes na investigação e os mecanismos de incentivo e apoio referenciados pelos investigadores –, entendemos que a aposta terá de recair, fundamentalmente, e por esta ordem:

- na criação de condições para que as escolas disponham dos recursos humanos necessários para assegurar a sustentabilidade e a estabilidade das equipas de autoavaliação assim como de recursos horários para o desempenho das funções nessas equipas (IGE, 2010b, 2010c);
- na capacitação dos atores afetos à autoavaliação, através da oferta de formação gratuita adequada (Afonso, 2007, 2010b; Alves & Correia, 2008; Carrasqueiro, 2009; CNE, 2008; Costa & Ventura, 2005; Declaração Syneva, 2007; Eurydice, 2004; IGE, 2010b, 2010c; Machado, 2001; Silvestre, 2013; Simões, 2010; Vianna, 2009);
- na promoção de programas de apoio gratuitos, com um acompanhamento mais sistemático (Afonso, 2010b; IGE, 2010b, 2010c; Oliveira et al., 2006).

Não pretendemos, de modo algum, descurar a importância de qualquer outro mecanismo que é proposto pela investigação científica – nomeadamente, os que referenciámos no nosso quadro teórico: a constituição de redes de escolas; a disponibilização de uma plataforma de dados; a criação e dinamização de um sítio, na internet, sobre a autoavaliação com instrumentos de apoio –, no entanto, atendendo às realidades estudadas e anteriormente caracterizadas, afigura-se-nos que é urgente uma intervenção no sentido de criar as condições necessárias para responder às principais dificuldades que estas escolas manifestaram sentir em termos da gestão do tempo e da gestão do próprio processo, com repercussões ao nível dos resultados perspetivados, ainda por conseguir.

Assim, em primeiro lugar, consideramos que seria extremamente importante começar pela criação de condições nas escolas para que, administrativamente, não existam, à partida, grandes barreiras à implementação do processo. Em nosso entender, a solução passaria pela **publicação de um normativo específico, dirigido à organização dos processos de autoavaliação nas escolas**, explicitando os princípios orientadores da constituição das

equipas de autoavaliação e da condução do processo. No diploma deveriam ser salvaguardados, entre outros: a afetação de recursos humanos com capacidades e, preferencialmente, com formação (ou, na ausência de recursos nesta situação, com disponibilidade para a frequentar) para o desempenho da tarefa; a estabilidade e a continuidade das equipas (Azevedo, 2007a); e a atribuição de crédito de horas às escolas, específicos e exclusivos para a autoavaliação, contemplando a marcação de tempos comuns de trabalho nos semanários/ horários de todos os seus elementos (Gonçalves, 2013; IGE, 2010c). Desta forma, estariam reunidas algumas das condições necessárias para a promoção de um trabalho conjunto, regular e continuado.

Em segundo lugar, será de relevar a **oferta de formação na área específica** e, neste seguimento, inseri-la num programa que motive a sua frequência (sobretudo, por professores e funcionários). Neste sentido, esta oferta deveria ser gratuita e assumir a forma de formação contínua ou especializada, com a mesma relevância na progressão na carreira e na ADD da formação frequentada em qualquer domínio diretamente relacionado com a área científica lecionada ou em Ciências da Educação. De facto, a literatura dá conta que, nos últimos anos, em Portugal, houve um aumento na oferta, procura e frequência de cursos e formações na área da autoavaliação das escolas (Quintas & Vitorino, 2010), no entanto a tendência foi travada por uma alteração do ECD – que estabeleceu como requisito à progressão na carreira docente a frequência de, pelo menos, dois terços da formação necessária na área científica lecionada ou em Ciências da Educação –, sem que as instituições tivessem conseguido dar a resposta solicitada e necessária (IGE, 2010c). Contudo, autores como Simões (2010), registaram que, efetivamente, houve já, a este nível, no nosso país, experiências significativas que permitiram alcançar resultados claros de melhoria das escolas. Aliás, até nós, na presente investigação, conseguimos testemunhar, *in loco*, alguns dos efeitos desta medida, dado que existiam (ainda que muito poucos) elementos nas equipas de autoavaliação das UGE1 e UGE26 que frequentaram uma pequena formação na área. Trata-se, portanto, de um mecanismo de apoio que pode fazer a diferença e que, portanto, importa reativar, uma vez que a experiência se perdeu algures, ainda que no início do seu percurso. Será, neste sentido, necessário averiguar os motivos que impediram a sua proliferação e propor a continuidade da medida sob algumas condições que garantam os principais resultados pretendidos com a mesma.

Em terceiro lugar, e por último, seria importante **promover programas de apoio direto às escolas**, que garantam um acompanhamento mais sistemático dos processos (IGE, 2010b, 2010c), uma vez que a frequência de formação, *per si*, não assegura a construção, pelos

atores organizacionais, de instrumentos fiável e válidos, garantes de um processo de avaliação credível (Silva, 2007). Esse apoio, gratuito, poderia ser pensado, primeiramente, para as escolas que o solicitassem ou para aquelas cujo diagnóstico traçado pela AEE evidenciasse a adoção de práticas de autoavaliação pouco sistematizadas e consistentes (IGE, 2009a). Deveria partir de estruturas (regionais ou locais) *leves* e com características multidisciplinares, criadas para o efeito, nas quais poderiam ser implicados quer os estabelecimentos de ensino superior, quer os centros de formação de associação de escolas (Costa & Ventura, 2005), no sentido de se constituírem assessorias *qualificadas* (isto é, uma assessoria colaborativa, com recursos qualificados) aos grupos ou equipas que, nas escolas, dinamizam o processo de avaliação (Costa, 2007). À semelhança do que considera Simões (2010) – e contrariamente ao que defende Afonso (2010b) –, não concordamos com a entrega desta tarefa à IGEC por perçecionarmos como incompatíveis as funções de supervisão e apoio com as de avaliação e inspeção assumidas pela IGEC. No caso concreto das UGE em análise, e atendendo aos recursos que a área geográfica em que estão inseridas dispõe, seria de todo pertinente implicar, nesta modalidade de apoio, a Universidade de Évora e os seus colaboradores com formação específica na área, uma vez que estes, como defende Silvestre (2013, p.330), se constituem “atores privilegiados (...), capaz[es] de as orientar para a melhoria da qualidade do serviço que prestam e a prestação de contas que se lhes exige”. A este respeito, os próprios sentem “que existem, na Universidade de Évora, recursos necessários e suficientes para nos constituirmos como ‘parceiro competente’ das escolas alentejanas na procura de, metodologicamente, garantir o acompanhamento e a formação permanente das escolas nas tarefas de auto-avaliação” (Saragoça et al., 2012, p.212) assim como afirmam considerar

que, no âmbito da extensão universitária inerente às obrigações sociais das instituições de ensino superior, deve fazer parte da nossa *missão* contribuir para esse trabalho de consultoria externa às escolas (sobretudo das escolas da região), enquanto estas não desenvolverem os mecanismos de rotina capazes de sustentarem uma auto-avaliação eficaz, eficiente e conseqüente em termos da melhoria organizacional e dos processos de ensino-aprendizagem (Saragoça et al., 2012, p.213).

Esta modalidade de apoio poderia assumir formas flexíveis e adequadas a cada uma das realidades, contudo poderiam tomar como exemplo algumas das experiências portuguesas, bem-sucedidas, de parcerias entre escolas e universidades como os projetos PAR e ARQME referenciados no quadro teórico da investigação (Simões, 2010). Todavia, importante será, como salienta Afonso (2010b, p.351), apostar “numa política pública que favoreça a prática de uma auto-avaliação motivadora, sustentada, formativa e promotora de *empowerment*, a

partir da qual possa haver um diálogo solidário, mas profundamente analítico, crítico e consequente, com equipas interdisciplinares externas às escolas”.

Na exata medida em que a possibilidade de apresentar estas conclusões teve inerente um complexo processo de construção de conhecimento a partir da informação que coligimos e do problematizar constante dessa mesma informação – através do estabelecimento de relações, comparações, antecipação de cenários, reflexão e análise crítica –, num desafio sempre difícil mas ao mesmo tempo motivador, a avaliação das escolas transpõe esta questão individual para o nível organizacional, mantendo, na essência, o mesmo carácter conceptual, epistemológico e ontológico. No entanto, como salientam autores como Méndez (2002) e Gonçalves (2013), é, sobretudo, a este nível que reside o problema da avaliação das escolas, impondo-se como afirmámos anteriormente (subcapítulo 4 do capítulo II), a promoção nas escolas de um pensamento reflexivo e crítico, com a criação de condições para que os atores questionem, de forma radical, as suas práticas, desenvolvam a reflexividade crítica e promovam a cultura e a aprendizagem organizacional, componentes de um processo de autoavaliação sustentado, ao serviço da melhoria e da qualidade das escolas. Reutilizando o pensamento dos dois investigadores com os quais abrimos este capítulo, sintetizamos este percurso reflexivo, parafraseando-os: a *saúde* das escolas depende da sua capacidade para se autoavaliarem de forma permanente, sendo necessário que instituem rotinas criativas de olhar sobre si mesmas, num desafio tão exigente como gratificante.

O nosso olhar crítico para o caminho percorrido não pôde deixar de focar também algumas das **limitações do estudo**, umas de âmbito metodológico, outras de âmbito mais pragmático. A primeira foi sentida aquando da análise que efetuámos aos relatórios da AEE na primeira fase do estudo empírico. Estes relatórios são documentos oficiais, independentes da investigação (e, portanto, de conteúdo estanque, pré-concebido, que não podemos alterar), que contêm diagnósticos das UGE que, embora tenham sido efetuados à luz de um quadro de referência próprio (o da AEE), expõem os aspetos que pareceram mais relevantes, aos avaliadores externos, em cada um dos contextos. Assim, nem sempre conseguimos reunir a informação pretendida relativamente à totalidade das UGE em estudo, o que veio limitar a análise dos dados e a natureza das inferências retiradas. Todavia, identificámos todas as situações ao longo da apresentação e discussão dos resultados, esclarecendo-as com o intuito de evitar que viessem a ser retiradas, indevidamente, ilações erradas.

Outra das limitações do estudo, a segunda, prendeu-se com a morosidade na obtenção de um número razoável de respostas aos questionários aplicados nas 45 UGE selecionadas como participantes na primeira fase do estudo empírico e, sobretudo, com o facto de a taxa de retorno ao questionário Q1, dirigido aos diretores das UGE, não ter sido igual a 100%. Durante cerca de quatro meses contactámos repetidamente as UGE que entretanto não haviam respondido aos questionários, com o intuito de aumentar as taxas de retorno. Mesmo assim, conseguimos uma taxa de retorno de 87% que, embora tenhamos considerado boa, obrigou-nos a refazer a caracterização das práticas de autoavaliação assumidas pelas escolas antes da AEE que, na sua primeira versão, contemplava as 45 escolas selecionadas e não as 39 que acabaram por participar.

A terceira limitação surgiu já na segunda fase do estudo empírico e esteve relacionada com o facto de não termos observado nenhuma reunião de trabalho das equipas de autoavaliação das UGE1, UGE3 e UGE43. Embora tenhamos efetuado a mesma abordagem em todas as escolas, apenas conseguimos efetuar observações diretas na UGE26. Nas restantes organizações, as (poucas) reuniões realizadas – se é que chegaram a assumir a forma de reuniões – foram muitas vezes combinadas nos corredores das escolas, para o próprio dia e para um curto período de tempo, sem que nos tivessem dado conhecimento prévio das mesmas. No sentido de contrariar esta tendência, durante o ano escolar (principalmente nos inícios e finais dos períodos letivos, por serem momentos propícios à reflexão e ao balanço dos resultados alcançados e do trabalho desenvolvido), efetuámos diversos contactos com os coordenadores das equipas para nos inteirarmos do andamento do trabalho da equipa de autoavaliação e da existência de reuniões de trabalho, lembrando a importância das observações para o estudo, reiterando os pedidos para assistir e de aviso prévio das datas. Mesmo assim, nestes três casos, não nos foi comunicada nenhuma data e, conseqüentemente, por motivos que nos foram alheios, não nos foi possível efetuar qualquer observação direta como era nossa intenção. Deparámo-nos, assim, com algumas das dificuldades e das resistências que advêm da participação dos professores em processos de investigação muitas vezes retratadas na literatura (Sandín Esteban, 2010).

É ainda de referir que, na UGE26, não nos foi possível observar a totalidade das reuniões realizadas pela equipa de autoavaliação no 3.º período. Neste caso, tal ficou a dever-se a questões de ordem pessoal, relacionadas com a saúde da investigadora, que limitaram e condicionaram a sua ação a partir do primeiro trimestre de 2012. No entanto, na tentativa de nos inteirarmos sobre o trabalho desenvolvido nas reuniões em que não nos foi possível estar presentes, nos dias subsequentes, estabelecemos contacto com a coordenadora da equipa, que,

gentilmente, nos colocou a par da situação, conforme registámos no diário de campo (DC-UGE26).

Outra das limitações, a quarta, voltou a estar relacionada com as dificuldades e as resistências da participação dos professores em processos de investigação, que culminou na ausência de um dos elementos da equipa de autoavaliação da UGE1 à entrevista de grupo previamente agendada com dois dos elementos, em data indicada pelos próprios, que acabou por se constituir uma entrevista individual. Foi ponderada a hipótese do reagendamento da entrevista, no entanto não nos era possível arrastar ainda mais o período de recolha de dados, pelo que optámos por inquirir o único elemento que compareceu.

A quinta e última limitação a referir, foi uma constante ao longo de todo o processo investigativo, inerente às várias dificuldades sentidas no cumprimento dos prazos estabelecidos e que nos obrigaram ao prolongamento da segunda etapa da investigação – a de realização da investigação –, a saber: (i) dificuldades na conciliação do cumprimento dos deveres profissionais (cada vez mais exigentes em termos de tempo) com as tarefas do estudo empírico, desenvolvidas nos horários não ocupados pela atividade profissional; (ii) alguns dos constrangimentos que frequentemente surgem no decurso de um trabalho desta natureza (nomeadamente, dificuldades no acesso ao cenário, na aceitação de participação no estudo, na recolha das respostas aos questionários, na marcação das entrevistas, entre outras), mas que, neste, se intensificaram; (iii) opção de pertencer a equipas de investigação que, com alguma frequência, participaram, com comunicações relativas a estudos científicos, em congressos/seminários nacionais e internacionais e apresentaram projetos de investigação à Fundação para a Ciência e a Tecnologia; e (iv) questões de ordem pessoal, relacionadas com a saúde da investigadora e consequentes alterações que ocorreram na sua vida familiar, que vieram a limitar e a condicionar a sua ação a partir do primeiro trimestre de 2012. Embora algumas destas dificuldades tivessem sido previstas aquando da elaboração do cronograma da investigação (nomeadamente, as apresentadas em (ii)) e conduzido à adoção de procedimentos específicos no sentido da sua minimização (conforme explicitámos no subcapítulo 4 do capítulo III), foi, efetivamente, necessário prolongar a duração desta etapa para dar cumprimento ao plano de trabalhos pré-estabelecido. A recolha e a análise de dados numa investigação desta natureza despendem, à partida, muito tempo e são várias as mudanças que, nesse período, podem ocorrer. Foi um período um pouco atribulado quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, durante o qual se abriram bastantes janelas com oportunidades únicas, as quais não se podiam, de forma alguma, ignorar. Houve um esforço de conciliar todas as novas condições, tendo os pequenos ajustes sido inevitáveis.

Por fim, a riqueza da informação que obtivemos e o questionar permanente da realidade que a mesma suscitou deixou em aberto algumas **outras abordagens e linhas de investigação**, as quais poderão ser aproveitadas e exploradas, no futuro, em investigações subsequentes no enriquecimento e aprofundamento do conhecimento nesta área do saber. Consideramos que seria importante realizar estudos que permitissem conhecer a forma como as escolas observam cada um dos *termos de análise* da autoavaliação (estabelecidos no artigo 6.º da Lei n.º 31/2002), com a identificação das razões pelas quais estas se guiam (ou não) pelas orientações emanadas pelo referido normativo. Pelo que recomendam autores como Oliveira et al. (2006), os modelos de avaliação das escolas deveriam contemplar estes *termos de análise*, interessando, portanto, averiguar o modo como as UGE se apropriaram (ou não) desta prescrição.

Teria igualmente interesse desenvolver estudos que, numa perspetiva diacrónica, permitissem compreender as lógicas de ação das escolas desde a apropriação do conhecimento produzido pela autoavaliação até ao planeamento e operacionalização da ação subsequente, pondo em evidência os reais efeitos deste mecanismo de autorregulação na melhoria da qualidade da escola e da educação.

Na perspetiva de que na ciência há caminho feito que não pode nem deve ser ignorado ou desprezado, ponderamos ainda a pertinência e utilidade de realizar um estudo em torno de uma fase piloto, de conceção e experimentação da aplicação dos mecanismos de incentivo e apoio à construção da autoavaliação das escolas que recomendamos na presente investigação. À semelhança do que ocorreu na fase piloto da AEE, este estudo serviria para conhecer alguns dos impactos destes mecanismos de apoio nos processos de autoavaliação das escolas (e, conseqüentemente, nas próprias organizações), assim como para definir, em conjunto com os principais interessados, algumas das particularidades e especificidades de cada uma das medidas a contemplar por cada um deles. Nesta ótica, defendemos que é necessário apostar, com firmeza e convicção, na implementação de uma estratégia inovadora enquanto mecanismo de incentivo e apoio às escolas que, otimizando oportunidades na minimização dos constrangimentos, seja capaz de conduzir as escolas ao desenvolvimento organizacional necessário para a construção de uma autoavaliação com sentido, promotora da melhoria da qualidade desejada.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: O caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1(53), 25-42.
- Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: Avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, 1, 23-26.
- Afonso, A. J. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática avaliativa menos regulatória. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Avaliação das organizações educativas – Actas do II simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. J. (2007). Estado, políticas educativas e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, 7(1), 11-22.
- Afonso, A. J. (2010a). Notas sobre auto-avaliação da escola pública como organização educativa complexa. *ELO 17*, 13-21.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência. *Estudos de Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Afonso, N. (1994). *A reforma da administração escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: IIE.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp.201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Coords.), *Avaliação de organizações educativas* (pp.51-68). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N. (2005a). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.

- Afonso, N. (2005b). Prefácio: Política educativa, administração da educação e autoavaliação das escolas. In J. MacBeath, D. Meuret, M. Schratz, & L. B. Jakobsen (Eds.), *A História de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor* (1ª ed.). Porto: Edições ASA. (Obra original publicada em 2000)
- Alaiz, V. (2004). Avaliação das escolas: Actualidade e perspectivas. *Revista proFORMAR online*, Edição 6. Retirado de http://www.proformar.org/revista/edicao_6/pag_8.htm
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301, 1-4. Retirado de <http://www.min-edu.pt/np3/701.html>
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2002). Do olhar supervisionado ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas* (pp.11-55). Campinas: Papirus.
- Almeida, L. S. (2007). Avaliação das escolas: Percepções em torno do processo e das suas implicações. In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.237-247). Lisboa: CNE.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (1ª ed.). Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Almeida, V., Curado, A. P., Sarrico, C., Nunes, J., Azevedo, J. J., Azevedo, J. M., Duarte, M. L., & Teixeira, P. N. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas: Relatório final*. Lisboa: ME.
- Alreck, P., & Seetle, R. (1995). *Survey reasearch handbook* (2ª ed.). USA: Richard D. Irwin.
- Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: Um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de professor*, 11(2), 355-382.
- Alves, M. P. C., & Correia, S. M. T. (2009). Projeto de Avaliação em Rede (PAR): Construção e regulação do sentido colectivo de escola. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso

- Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3964-3975). Braga: CIEd - Universidade do Minho.
- Amado, N. (2007). *O professor estagiário de matemática e a integração das tecnologias na sala de aula: Relações de mentoring numa constelação de práticas* (Tese de doutoramento). Lisboa: APM.
- Andrade, M. I. M. (2011). *Auto-avaliação: Um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola. A participação dos actores-chave da comunidade educativa*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- António, N., & Teixeira, A. (2007). *Gestão da qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2006). *Avaliação de escolas: Programa AVES*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2007a). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.13-99). Lisboa: CNE.
- Azevedo, J. (2007b, novembro). *Avaliação externa das escolas em Portugal*. Comunicação apresentada na Conferência “As escolas face a novos desafios”, Lisboa. Retirado de <http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/AvaliacaoExternaEscolasPortugal.pdf>
- Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo, & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto FÉNIX - Mais sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp.13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bachs, M. A. (2005). Representaciones sociales en proceso: Su análisis a través de grupos focales. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, & S. M. Nóbrega (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp.401-423). João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Barbier, J. M. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento. (Obra original publicada em 1985)

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Obra original publicada em 1977).
- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725-751.
- Barroso, J. (2006). O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp.41-70). Educa – Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo*, 4, 5-20.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1993)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday & Company.
- Bertran, A. A. (2008). Hacia un modelo sistémico de evaluación del sistema educativo. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 1-10. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/416Arbos.pdf>
- Bettencourt, A. M. (2011). Introdução. In CNE (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo - Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010* (pp.9-13).Lisboa: CNE.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guia practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: Entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9(1), 37-60.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Brandalise, M. (2007). *Auto-avaliação de escolas: Processo construído colectivamente nas instituições escolares*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Bravo, M. P. (1992). La metodología cualitativa. In M. P. C. Bravo, & L. B. Eisman (Orgs.), *Investigación educativa* (pp.249-290). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (4ª ed.). Madrid: Paraninfo - Thomson learning.
- Cabaço, M. H. C. T. (2011). *A Metamorfose do processo de auto-avaliação: Estudo numa escola de 3.º ciclo e ensino secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Canário, R. (2010). Prefácio. In I. Santos, & M. Narciso (Org.), *Percursos pedagógicos: Relatos na primeira pessoa* (pp.7-11). Porto: Profedições.
- Cardoso, S. I. J. (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de escolas: Aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Alcobaca.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrasqueiro, E. (2009). Práticas de avaliação interna de uma escola: A pertinência da autoavaliação. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3935-3945). Braga: CIED - Universidade do Minho.

- Carvalho, G. M. U. (2012). *Um olhar crítico sobre o processo de autoavaliação da Escola Secundária de Rio Tinto*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Clímaco, M. C. (1993). O “observatório da qualidade da escola”. In M. M. Trigo (Coords.), *Educação para todos: Ponte para um outro futuro* (1ª ed., pp.57-67). Lisboa: ME.
- Clímaco, M. C. (1995). *Observatório da qualidade da escola: Guião organizativo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (1ª ed., pp.63-80). Porto: Edições Asa.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação* (1ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010a). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 10-29.
- Clímaco, M. C. (2010b, fevereiro). *Avaliação das escolas: Estratégia de prestação de contas ou de melhoria?* Comunicação apresentada no ciclo de conferências "Educação e seus desafios: perspectivas actuais", Lisboa.
- CNE (2008). *Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Diário da República, II série, n.º 113. Lisboa: INCM.
- CNE (2010). *Parecer n.º 3/2010, de 9 de junho: Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Diário da República, II série, n.º 111. Lisboa: INCM.
- CNE (2011). *Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro: Recomendação sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. Diário da República, II série, n.º 5. Lisboa: INCM.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. J. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: Que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Cohen, E., & Franco, R. (1999). *Avaliação de projetos sociais* (3ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. (Obra original publicada em 1993)

- Correia, S. M. T. (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: Intenção e acção. Um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Correia, S. M. T. (2011). *Dispositivo de autoavaliação de escola: Entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Cortina, A. (2010, setembro). *Universalizar la excelencia: Por una sociedad sin exclusión*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC – Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação, Évora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2010). Avaliar as escolas: Para quê e porquê?. *ELO 17*, 33-40.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: À procura da roupa do rei... In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.229-236). Lisboa: CNE.
- Costa, J. A., & Ventura, A. (2005). Avaliação e desenvolvimento organizacional. *Revista Infância e Educação: investigação e práticas*, 7, 148-161.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In B. Sander, & E. B. Ferreira (Orgs.), *Actas do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação – Direitos Humanos e Cidadania*. Niterói (RJ): ANPAE; Vitória (ES): UFES/CE/PPGE. Retirado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/158.pdf
- Coutinho, C. P. (2004). Quantitativo versus qualitativo: Questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In G. Figari et al. (Orgs.), *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa* (pp.436-448). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Coutinho, C., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Couto, C. (1998). *Professor: O início da prática profissional*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Curado, I. M. F. (2010). *Auto-avaliação: Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- DGAEP (2007). *Estrutura comum de avaliação CAF 2006: Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*. Lisboa: DGAEP.
- Dias, M. (2005). *Como abordar... a construção de uma escola mais eficaz*. Porto: Areal Editores.
- Dias, N. F. C., & Melão, N. F. R. (2009). Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Tékhnē*, 7(12), 193-214.
- Dias, P. G. A. M. (2012). *A avaliação externa de escolas: Um contributo para a mudança na organização escolar?* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2002)
- Domingues, I. (2006). Modelo de análise da estruturação das práticas de gestão da qualidade. In I. B. Icart, & A. A. Alarcón (Comps.), *Sociologia de la empresa y de las organizaciones* (pp.97-114). Barcelona: Egido Editorial.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York: MacMillan.

- Escudero Escorza, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE - Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa*, 3(1) [on-line]. Retirado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Escudero Escorza, T. (2002). *II Plan de calidad de las universidades: Características generales*. Retirado de <http://www.mec.es/consejou/calidad/index.html>
- ESCXEL (s.d.). *Projeto ESCXEL – Rede de escolas de excelência – 2012/2015: 2.ª Fase – apresentação, objetivos, tendências e responsabilidades*. Lisboa: CESNOVA/ Câmara Municipal da Batalha.
- Estevão, C. V. (s.d.). *Políticas educativas, autonomia e avaliação: Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização*. Retirado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/549/1/CarlosEstevao2.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática da observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: Eurydice.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*, 42. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156>
- Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: Uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Orgs.), *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.53- 111). Porto: Edições Asa.
- Fernández Díaz, M. J. (1997). Evaluación de centros educativos. *RELIEVE*. 3(1) [on-line]. Retirado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm
- Ferreira, J. M., Fialho, A. M., & Rodrigues, C. M. (2002). *Viver a avaliação de escola: Memória de uma experiência*. Lisboa: Plátano Editora.

- Fialho, I. (2009a). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Fialho, I. (2009b). Avaliação externa das escolas: Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. In J. Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores* (pp.137-146). Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.
- Fialho, I. (2011). A avaliação externa das escolas no Alentejo. In B. Nico (Coord.), *Escola(s) do Alentejo: Um mapa do que se aprende no sul de Portugal* (pp.262-271). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fialho, I., & Leitão, M. J. L. F. (2010, setembro). *Diferentes concepções de qualidade na escola*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação, Évora. Retirado de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5094>
- Fialho, I., & Verdasca, J. (2012). O projeto TurmaMais no cenário da melhoria eficaz da escola. In I. Fialho, & J. Verdasca (Org.), *TurmaMais e sucesso escolar: Fragmentos de um percurso* (1ª ed., pp.17-44). Évora: CIEP-Universidade de Évora.
- Fialho, I., Cid, M., Silvestre, M., & Gomes, S. (2010, setembro). *Avaliação, escola e excelência. Índícios organizacionais de uma relação íntima*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação, Évora.
- Fialho, I., Oliveira, J., & Ferrinho, L. (2010, setembro). *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: Análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal*. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação, Évora. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/5090>
- Fialho, I., Saragoça, J., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (2013). Avaliação externa das escolas em Portugal: Que impacto e efeitos na escola e na sala de aula? In A. C. P. Ferreira, A. M. Domingos, & C. Spínola (Orgs.), *Nas pegadas das reformas educativas: Atas do I colóquio cabo-verdiano realizado do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da*

- Universidade de Cabo Verde* (pp.263-273). Praia, Santiago, Cabo Verde: Edições Uni-CV.
- Firme, T. P., & Letichevsky, A. C. (2010). O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: Enfrentando o desafio através da meta-avaliação. *Meta: Avaliação*, 2(5), 180-195.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor - Projectos e Edições.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários* (1ª ed.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1993)
- Formosinho, J. (2001). Escola e avaliação. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (pp.61-62). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Escola, auto-avaliação e desenvolvimento organizacional. *ELO 17*, 41-50.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: Edições Lusociência.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Fundação Manuel Leão (2013). *Programa AVES: Referencial teórico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- García, M. H., & Migueláñez, S. O. (2010). Evaluación de programas educativos. In S. N. Martín, & M. J. R. Conde (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp.141-174). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas: Elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In M. Crahay (Ed.), *Évaluation et analyse des*

- établissements de formation: Problématique et méthodologie* (pp.203-224). Bruxelles: De Boeck Université.
- Germano, A. R. L. (2011). *Avaliar a auto-avaliação das escolas: Contributos para uma proposta de referentes*. Relatório de estágio de mestrado apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora. (Obra original publicada em 1985)
- Góis, E., & Gonçalves, C. (2005). *Melhoras as escolas: Práticas eficazes* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Gomes, S., & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: Um instrumento ao serviço da qualidade da educação. *Educação. Temas e problemas – A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais*, 12 e 13, 157-173.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011a). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. In B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco; B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.), *Libro de actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.2945-2956). Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011b). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. In C. S. Reis, & F. S. Neves (Coords.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.179-184). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Gonçalves, M. J. (2009). *Avaliação externa das escolas: Quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade...* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, R. M. S. P. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World*. London: Sage.

- Grilo, V., & Machado, J. (2009). Avaliação das escolas e actores locais: Responder ou melhorar? In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.3545-3559). Braga: Universidade do Minho.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp.195-220). London: Sage Publications.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2ª ed., pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- IGE (2002). *Avaliação integrada das escolas: Apresentação e procedimentos*. Lisboa: IGE.
- IGE (2005). *Efectividade da autoavaliação das escolas: Roteiro* (2ª ed.). Lisboa, IGE.
- IGE (2007). *Avaliação externa das escolas: Relatório nacional 2006-2007*. Lisboa: ME.
- IGE (2009a). *Avaliação externa das escolas 2007-2008: Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2009b). *Avaliação externa das escolas 2008-2009: Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2009c). *Efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007: Relatório*. Lisboa, IGE.
- IGE (2010a). *Avaliação externa das escolas 2009-2010: Relatório*. Lisboa: ME.
- IGE (2010b). *Avaliação externa das escolas: Relatório 2008-2009*. Lisboa: ME.
- IGE (2010c). *Programa acompanhamento: Auto-avaliação das escolas – Relatório 2010*. Lisboa: IGE.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: Avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE.
- IGEC (2013). *Avaliação externa das escolas 2011-2012: Relatório*. Lisboa: IGEC.

- Jorro, A. (2009). L'intervention éducative du chef d'établissement: Reconnaissance des acteurs et processus de transformation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 131-145.
- Kotter, J., & Rathgeber, H. (2006). *Our iceberg is melting: Changing and succeeding under any conditions* (1^a ed.). New York: St. Martin's Press.
- Lafond, M. A. C. (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: Novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In A. C. Lafond, E. M. Ortega, G. Marieau, J. Skovsgaard, J. Formosinho, & J. Machado (Orgs.), *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (1^a ed., pp.9-24). Porto: Edições ASA.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción*. Barcelo: Graó.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Coords.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação – Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.95-100). Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). A auto-avaliação das escolas no sistema educativo português: Do discurso legal aos sentidos dos processos em curso. *ELO 17*, 59-70.
- Leite, C., Rodrigues, L., & Fernandes, P. (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação: Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 21-45.
- Lemos, J., & Conceição, J. M. (2002). *Currículo e autonomia: Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. (Obra original publicada em 1990)
- Libório, H. (2004). *A avaliação das escolas: Desenvolvimento organizacional e ritualização*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)* (2ª ed.). Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2001). *A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lyytinen, H. (2009). *The value of external evaluation to school's self-assessment*. Retirado de <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkojulkaisuja/electronic/001/lyytinen.htm>
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor* (1ª ed.). Porto: Edições ASA. (Obra original publicada em 2000)
- Machado, J. (2001). Escola e avaliação interna. In J. Machado (Org.), *Formação e avaliação institucional* (pp.49-60). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas de Braga/Sul.
- Maia, I. C. G. P. (2011). *Diagnóstico dos processos de auto-avaliação nas instituições de ensino público não-superior: A influência da avaliação externa nas práticas de auto-avaliação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Marchesi, A. (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (1ª ed., pp.33-50). Porto: Edições Asa.
- Marques, F. A. (2003). A construção de um dispositivo de auto-avaliação como estratégia de gestão organizacional. *Administração Educacional*, 3, 89-101.
- Martín, S. N., & Payo, A. R. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. In S. N. Martín, & M. J. R. Conde (Coord.), *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp.81-139). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Matos, J. F., & Carreira, S. P. (1994). Estudos de caso em educação matemática: Problemas actuais. *Quadrante*, 3(1), 19-53.
- Matos, M. C., & Neto, A. (2012). Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no agrupamento de escolas M. In O. Magalhães, & A. Folque (Orgs.), *Práticas de*

investigação em Educação. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/7990>

- Matos, M., Lopes, C. T., Nunes, S., & Venâncio, I. (2006). Reflexões sobre os rankings do secundário. *Investigação Operacional*, 26, 1-21.
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation: The chosen route to school improvement in Ireland?. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 267-282.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.
- Melo, R. (2005). *Avaliação de escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Lisboa.
- Melo, R. (2009). *Auto-avaliação e regulação nas escolas: O projecto QUALIS de auto-avaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Mendes, M. L. P. S. (2012). *Auto-avaliação de instituições de educação pré-escolar: Um estudo de caso em jardins de infância da Região Autónoma dos Açores*. Tese de doutoramento apresentada à Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miranda, M. P. (1998). *Uma escola responsável?* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Monteiro, J. M. O. (2009). *Auto-avaliação de uma escola básica 2º e 3º ciclos: Aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moreira, M. C. M. (2005). *Avaliação institucional escolar: Um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

- Morgado, J. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores* (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2010). Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. *Educação em Revista*, 26(2), 15-42.
- Mourão, P. R. (2004). As disparidades regionais em Portugal: Uma sugestão a partir de índices sintéticos. Núcleo de investigação em políticas económicas. Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1333>
- Municio, P. (2000). *Herramientas para a evaluación de la calidad* (1ª ed.). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Neto, A. J. (1995). *Contributos para uma nova didática da resolução de problemas: Um estudo de orientação metacognitiva em aulas de física do ensino secundário*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp.3-16). Oxford: JAI Press– Elsevier Science.
- Nóvoa, A. (1995). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. (2ª ed., pp.13-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote – IIE.
- Nóvoa, A. (1996). O IIE e a investigação educacional. In B. Campos (Org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Nunes, E. M. (2008). *A auto-avaliação da escola: O PAVE como instrumento orientador*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Nunes, J. M. P. M. (2012). *O impacto da avaliação externa na escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

- OFSTED (2004). *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of Ofsted's work*. Document reference number: HMI 2244. Retirado de <http://www.ofsted.gov.uk>
- Oliveira, I. M. B. (2011). *Contributos do Plano da Matemática II para o desenvolvimento profissional dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, M. L. G. (2013). *A liderança na promoção da melhoria da organização escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Oliveira, P., Clímaco, M. C., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do grupo de trabalho para a avaliação das escolas*. Lisboa: ME.
- Outeiro, M. L. C. A. (2011). *Auto-avaliação de escola: Atitude dos professores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor* (5ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010a). Avaliação de escolas: O lugar da autoavaliação. *ELO 17*, 79-83.
- Pacheco, J. A. (2010b, julho). *A avaliação externa das escolas: Teorias e modelos*. Comunicação apresentada no seminário “Avaliação externa das escolas: Modelos, práticas e impacto”. Braga: Universidade do Minho – IGE. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11718>
- Pacheco, J. A. (2010c, setembro). *Impacto e efeitos da avaliação externa das escolas. Uma primeira análise dos contraditórios*. Comunicação apresentada no seminário “Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo”. Lisboa: CNE. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=250%3Ae-cne-especial-avaliacao-das-escolas&catid=43&Itemid=102&lang=pt
- Pacheco, J. A. (2012). *Investigação em avaliação. Para uma síntese das dissertações do Projeto PostcaVET da Universidade do Minho e da Universidade de Cabo Verde*. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16644?mode=full>

- Pädagogisches Institut für die Deutsche Sprachgruppe. (2007). *Declaração Syneva*. Retirado de http://network.syneva.net/file.php/1/SYNEVA_Declaration/PT_SYNEVA_Seiten.pdf
- Palma, J. B. (1999). *Introdução ao Projecto Qualidade XXI*. Lisboa: IIE.
- Palma, J. B. (2001a). Le Project qualité XXI: De l'auto-évaluation des établissements scolaires à leur auto-régulation et pilotage. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale* – Université de Liège, 7-8/2001. Retirado de http://www.fastef-portedu.ucad.sn/ceseac/comfr/ulg/cahiers7_11.pdf
- Palma, J. B. (2001b). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Administração Educacional*, 1, 36-40.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Cal.: Sage Publications.
- Pinheiro, A., & Silva, B. (2004). A Estruturação do processo de recolha de dados on-line. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coords.), *Actas do X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp.522-529). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.
- Pinho, P. D. B. (2011). *Reflexos da avaliação externa na organização escolar: Um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Polít, D. F., & Hungler, B. P. (1995). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem* (3ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Retirado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf)
- Quintas, H., & Vitorino, T. (2010). Avaliação externa e auto-avaliação. In L. Veloso (Coord.), *Escolas: Um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa - Relatório de investigação*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia - Instituto Universitário de Lisboa. Retirado de <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?Pkid=2960&a=1293545712928>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva. (Obra original publicada em 1995)

- Ramírez, T. G. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. In Ramírez, T. G. (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico* (pp. 49-80). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ramos, I. M. L. (2005). *Avaliação institucional na educação profissional: Sistemática de avaliação institucional para os centros de educação profissional*. Brasília: UNESCO.
- Rebordão, I. M. J. P. C. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas de educação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Ribeiro, J. F. M. P. (2012). *Sistema de benchmarking baseado na internet para as escolas secundárias portuguesas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto, Porto.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Rocha, A. P. (2012). Avaliação externa de escolas: Resultados e autoavaliação. Que Relação? *Foro de Educación*, 14, 207-223.
- Rocha, L. (2012). Avaliação externa de escolas: Liderança(s) e autoavaliação que relação? *EDUSER: revista de educação*, 4(2), 44-64.
- Rodrigues, M. C. M. (2013). *A avaliação no Agrupamento de Escolas Coura e Minho*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Rodrigues, M. L. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In CNE-ME (Ed.), *Avaliação das escolas: Modelos e processos (Actas de um seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (1ª ed., pp.173-180). Lisboa: CNE.
- Rodrigues, R. F. C. (2012). *Dinâmicas internas na autoavaliação de escola: Contributo para um planeamento de melhoria*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo*, 4, 29-37.
- Ruiz Olabuénaga, J. I., & Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “Virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 87-108.
- Sanches, M. (2007). Avaliação externa e auto-avaliação da escola: Pontos de intersecção. *Correio da Educação*, 5. Retirado de [http://sobreiro.ese.ips.pt/sire/HTML/news-05\(15-02-2007\)/04%20-%20PUB-CorreioED01.htm](http://sobreiro.ese.ips.pt/sire/HTML/news-05(15-02-2007)/04%20-%20PUB-CorreioED01.htm)
- Sanders, J. R., & Davidson, E. J. (2003). A model for school evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *Internacional handbook of educational evaluation* (pp.807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Sandín Esteban, M. P. (2010). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santiago, P. (2011a). *Avaliação de escolas: Um quadro conceptual e práticas internacionais*. In CNE (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo - Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010* (pp.27-51).Lisboa: CNE.
- Santiago, P. (2011b). Considerações finais. In CNE (Ed.), *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo - Actas do Seminário realizado no CNE em 20 de Setembro 2010* (pp.223-226).Lisboa: CNE.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*, OECD Publishing. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>
- Santos Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002a). Como num espelho: Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas: Consensos e divergências* (1ª ed., pp.11-31). Porto: Edições Asa.

- Santos Guerra, M. A. (2002b). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2000)
- Santos Guerra, M. A. (2003a). *Tornar visível o quotidiano: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas* (1ª ed.). Porto: Edições ASA. (Obra original publicada em 1990)
- Santos Guerra, M. A. (2003b). *Uma seta no alvo: A avaliação como aprendizagem* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2003)
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Santos, L. (2000). *A prática lectiva como actividade de Resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, M. E. B. (1997). Qualidade das escolas. *Inovação*, 10(2-3), 161.
- Saragoça, J.; Fialho, I.; Silva, C.; & Fialho, J. (2012). Avaliação da qualidade das escolas alentejanas: O desafio da auto-avaliação. In M. F. Patrício *et al.* (Orgs.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp.205-214). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Saunders, L. (1999). Who or what is schools “self”-evaluation for?. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 414-429.
- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and Implementation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp.35-73). Oxford: JAI Press - Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas* (1ª ed.). Porto: Edições Asa. (Obra original publicada em 2003)
- Schratz, M. (2002). Self-evaluation as endeavour to understand quality: Experiences in austrian school-based evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp.145-166). Oxford: JAI Press – Elsevier Science.
- SICI (2003). Effective school self evaluation (relatório final). Retirado de <http://sici.org.uk/ESSE>

- SICI (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: Exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Lisboa: IGE. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload%5Cdocs/ESSE_AAE_Eficacia.pdf
- Sikes, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. J. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp.27-60). London: The Falmer Press.
- Silva, A. L. T. (2007). *Auto-avaliação da escola e desenvolvimento institucional: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, J. A. R. V. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: Estudo de impacte do programa de Avaliação integrada*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silvestre, M. J. S. G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Silvestre, M. J. S. G., Fialho, I. J., & Cid, M. P. C. (2011a). Evaluation of school organizations in Portugal: The reflective study of the reports of external evaluation in Alentejo region. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 5(spe), 533-542.
- Silvestre, M. J., Gomes, S., Fialho, I., & Cid, M. (2011b). Interação escola, família e comunidade nas práticas de autoavaliação das escolas: Sinais de mudanças educacionais. In C. S. Reis, & F. S. Neves (Coords.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.185-192). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Simões, G. M. J. (2007). A auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação. *Sísifo*, 4, 39-47.
- Simões, G. M. J. (2010). *Auto-avaliação da escola: Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Simons, H. (1992). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp.139-153). Lisboa: Educa.
- Soares, M. M. R. F. (2012). *Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 793-822.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp.443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: Avançando o imperativo humanista* (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation. A publication of the American Evaluation Association*, 89, 7-106.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing evaluation in schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *Internacional handbook of educational evaluation* (pp.775-806). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- Tavares, M. R. (2006). *Auto-avaliação de uma escola secundária: Aplicação do modelo de excelência da EFQM*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Teixeira, S. C., & Alves, M. P. (2011). Percursos de avaliação das escolas em Portugal. In M. P. Alves, & M. A. Flores (Org.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp.155-191). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Tenório, R. M., Schmitz, H., & Almeida, S. N. O. (2012). Limites e possibilidades do uso de sistema de avaliação e seus indicadores para a gestão da educação básica com qualidade social: O projeto ProAGE. *Estudos IAT*, 1(2), 152-170.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Veloso, L., Abrantes, P., & Craveiro, L. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 33, 69-88.

- Venâncio, I. M. S. M., & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na escola* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Ventura, A. (2010, setembro). *Sessão de abertura*. Comunicação apresentada no seminário “Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: Perspectivas para um novo ciclo avaliativo”. Lisboa: CNE. Retirado de http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=250%3Ae-cne-especial-avaliacao-das-escolas&catid=43&Itemid=102&lang=pt
- Vianna, H. M. (2009). Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Meta: Avaliação*, 1(1), 11-27.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (2001). *Sondagens: A amostragem como fator decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vilar, A. M. (1992). *A avaliação: Um novo discurso?* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (1987). *Case study research: Design and methods* (7ª ed.). Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto Legislativo Regional n.º 29/2005/A, de 6 de dezembro, Diário da República, Série I-A, n.º 233

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, Diário da República, Série I, n.º 7

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, Diário da República, Série I, n.º 120

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, Diário da República, Série I, n.º 37

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, Série I-A, n.º 102 (Sup.)

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, Diário da República, Série I, n.º 14

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, Diário da República, Série I, n.º 37

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, Diário da República, Série I, n.º 29

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, Série I, n.º 79

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, Diário da República, Série I, n.º 120

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, Diário da República, Série I, n.º 126

Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, Diário da República, Série I, n.º 177

Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, Diário da República, Série II, n.º 85

Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de março, Diário da República, Série II, n.º 45

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro, Diário da República, Série II, n.º 187

Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, Diário da República, Série II, n.º 140

Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, Diário da República, Série II, n.º 146

Despacho n.º 31996/2008, de 16 de dezembro, Diário da República, Série II, n.º 242

Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março, Diário da República, Série II, n.º 63

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Diário da República, Série I-A, n.º 217

Lei n.º 24/99, de 22 de abril, Diário da República, Série I-A, n.º 94

Lei n.º 31/ 2002, de 20 de dezembro, Diário da República, Série I-A, n.º 294

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, Série I, n.º 237

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Diário da República, Série I-A, n.º 166

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, Diário da República, Série I, n.º 186

Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, Diário da República, Série I, n.º 168

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, Diário da República, Série I, n.º 36