

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Sociologia

Tese de Doutoramento

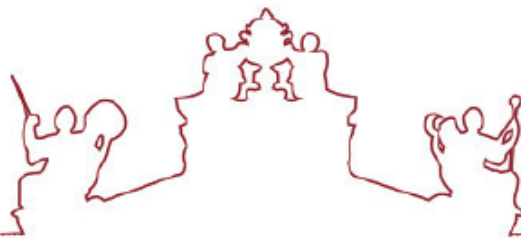
**Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de caso num  
Agrupamento de Escolas**

Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho

Orientador(es) | José Manuel Leal Saragoça

Évora 2020





**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Sociologia

Tese de Doutoramento

**Autoavaliação e lógicas de ação. Estudo de caso num  
Agrupamento de Escolas**

Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho

Orientador(es) | José Manuel Leal Saragoça

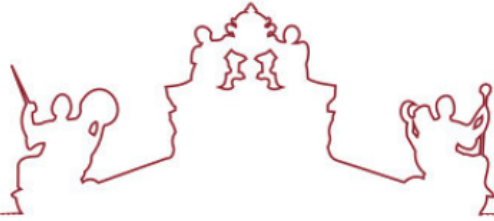
Évora 2020

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

- Presidente | José Manuel Vieira Soares de Resende (Universidade de Évora)
- Vogal | Isabel José Botas Bruno Fialho (Universidade de Évora)
- Vogal | José Augusto Brito Pacheco (Universidade do Minho)
- Vogal | João Eduardo Rodrigues Martins (Universidade do Algarve - Faculdade de Economia)
- Vogal | Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo (Universidade de Lisboa - Instituto de Educação)
- Vogal-orientador | José Manuel Leal Saragoça (Universidade de Évora)

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017.



## **Dedicatória**

Ao meu pai, José, pela sua presença, coragem e incentivo.

À memória da minha mãe, Maria, e do Helder, meu irmão.

## **Agradecimentos**

Ao Agrupamento de Escolas do Alentejo por ter aceitado este estudo e me ter acolhido durante o desenvolvimento do trabalho de campo realizado.

A todos os professores que fazem parte do Agrupamento e participaram diretamente neste estudo (Diretor, Presidente do Conselho Geral, Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma, Diretores de Turma, Assistentes Técnicos e Operacionais, Pais e Encarregados de Educação, Representantes do Conselho Geral e Alunos, o meu muito obrigada. Sem a sua contribuição a realização deste trabalho não teria sido possível.

Um agradecimento muito especial à Doutora Sónia Gomes pela atenção, carinho, ajuda e incentivo constantes. À Professora Madalena Coelho que foi também incansável aquando a organização dos grupos focais a entrevistar e todo o apoio prestado.

Ao grupo de investigação ao qual pertença, *CICS.NOVA - Pólo da Universidade de Évora*, a todos os professores e colegas.

Ao meu Orientador, José Manuel Leal Saragoça, pela ajuda constante e incondicional, estou imensamente grata. Obrigada pelo incentivo e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo desta caminhada.

Ao Manuel Fonseca Santos, ao Comandante Alberto Trigo, Osvaldo Godinho, Mário Jorge de Freitas, António Gomes, João de Jesus, membros da Direção da Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Santo André, da qual eu faço parte, o meu muito obrigada pela amizade e constante incentivo.

À Piedade Gamito, Nazaré Fialho, Alda Oliveira à Liliana Varela pela amizade e carinho.

À equipa do projeto *Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção. Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas no Ensino Não Superior, em Portugal (PTDC/CED-EDG/30410/2017)*, na pessoa do seu coordenador, o Prof. José Augusto Pacheco, da Universidade do Minho, e do qual a Universidade de Évora é parceira, pela possibilidade que me conferiu de adquirir um novo olhar acerca da autoavaliação de escolas, nomeadamente, sobre a(s) dificuldade(s)/constrangimento(s) da sua implementação nas organizações escolares.

A todos os que contribuíram para a realização deste trabalho.

O meu muito obrigada!

## Resumo

Autoavaliação e Lógicas de Ação. Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas.

A autoavaliação é hoje uma temática central nas escolas.

Pressionados pela necessidade de prestarem contas aos organismos da tutela e à sociedade sobre a qualidade do trabalho que desenvolvem e pela necessidade de melhorarem continuamente os processos e os resultados, as escolas e os agrupamentos desenham modelos e implementam práticas de autoavaliação. Nestes processos sociais, os atores interagem entre si e estabelecem relações profissionais e pessoais fundadas em lógicas de ação próprias e contingentes, que ora facilitam, ora dificultam o alcance dos objetivos dos sistemas de autoavaliação.

Realizado no quadro de uma sociologia da ação e assumindo uma natureza qualitativa e interpretativa, este estudo de caso, realizado num agrupamento de escolas do Alentejo (Portugal), pretende dar resposta a duas questões principais: a) Quais as lógicas de ação desenvolvidas pelos atores relativamente à autoavaliação do agrupamento? b) Quais os futuros possíveis da autoavaliação no horizonte de curto prazo?

Os principais resultados mostram que os atores (re)criam lógicas de ação para adaptarem a autoavaliação à avaliação externa de escolas e que, a diversidade de lógicas fundadoras da ação obstaculiza o surgimento de uma cultura de autoavaliação, o que acentua a dificuldade de um futuro promissor, no curto prazo, para a autoavaliação no agrupamento de escolas.

**Palavras Chave:** Autoavaliação; Avaliação externa de escolas; Lógicas de ação; Regulação; Futuros possíveis.

## **Abstract**

Self-Assessment and Logics of Action. Case Study in the cluster schools.

Self-assessment is now a central theme in schools.

Under pressure by the need to be accountable for the quality of the work they do and to continually improve processes and outcomes, schools and clusters design models and implement self-assessment practices. In these social processes, actors interact with each other and establish professional and personal relationships based on own and contingent action logics, which either help to achieve the objectives of self-evaluation systems or make it more difficult.

This case study, carried out within a sociology of action and assuming a qualitative and interpretative nature, aims to answer two main questions: a) What are the logics of action developed by the actors regarding the cluster schools self-assessment? b) What is the possible future of self- assessment in the short-term?

The main results show that the actors (re)create action logics to adapt the self-assessment to the schools external evaluation and that the diversity of founding action logics creates obstacles to the emergence of a self-assessment culture, which underlines the difficulty of a promising the short-term future of self- assessment in the cluster schools.

**Keywords:** Self-evaluation; External Evaluation of Schools; Logic of action; Regulation; Possible futures.



# ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS .....	8
ÍNDICE DE QUADROS .....	10
ÍNDICE DE ANEXOS .....	11
ÍNDICE DE APÊNDICES.....	12
INTRODUÇÃO .....	13
PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	17
1. AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS.....	19
1.1. Delimitação conceptual da avaliação .....	19
1.2. Modelos de avaliação de escolas.....	23
1.3. Modelo de avaliação de escolas português.....	30
1.3.1. Avaliação externa de escolas em Portugal.....	38
1.4. Autoavaliação .....	45
1.4.1. Cultura de autoavaliação.....	53
1.4.2. Os atores e a avaliação de escolas em Portugal .....	57
2. ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: ESTRUTURA, AÇÃO E REGULAÇÃO.....	61
2.1. Organizações escolares.....	61
2.2. Conceito de estrutura.....	73
2.3. Conceito de ação.....	76
2.3.1. Atores sociais .....	82
2.4. Conceito de regulação .....	86
2.5. Regulação na organização escolar.....	100
2.6. Estrutura e ação: uma relação permanente.....	107
2.7. Lógicas e sistemas de ação.....	112
PARTE II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	126
1. METODOLOGIA.....	127
1.1. Pergunta e objetivos da investigação .....	129
1.2. Etapas de investigação .....	130
2. OPERACIONALIZAÇÃO DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO.....	133
2.1 Pesquisa documental.....	135
2.2. Entrevista.....	138
2.3. Questionário .....	139
2.3.1. Seleção da amostra de inquiridos.....	140

PARTE III – ESTUDO DE CASO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO.....	142
1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DOS ENTREVISTADOS .....	144
1.1. Órgãos de administração e gestão do Agrupamento .....	145
1.2. Organização Pedagógica .....	146
1.3. Atores da comunidade educativa.....	147
2. A AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO.....	157
2.1. Génese e história da autoavaliação no AE .....	157
2.2. Equipa de Autoavaliação .....	165
2.3. O Sistema de Autoavaliação do Agrupamento .....	174
2.4. Dinâmicas do processo de autoavaliação .....	175
2.5. Lógicas de ação no processo de autoavaliação.....	210
3. O FUTURO DA AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS .....	241
3.1. Cenários mais prováveis .....	257
4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	274
CONCLUSÃO .....	295
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	304
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	318
ANEXO .....	319
APÊNDICES.....	324

## LISTA DE ABREVIATURAS

AA	Autoavaliação
ADD	Avaliação do Desempenho Docente
AE	Agrupamento de Escolas
AO	Assistentes Operacionais
AT	Assistentes Técnicos
AEE	Avaliação Externa de Escolas
AEEENS	Avaliação Externa de Escolas do Ensino Não Superior
BSC	Balanced Scorecard
CAD	Coordenador de Área Disciplinar
CAF	Common Assessment Framework
CAP	Comissão de Agrupamento Provisória
CCD	Coordenador de Curso Vocacional
CD/CDT	Coordenadores de Departamento/Coordenadores dos Diretores de Turma
CE	Coordenador de Exames
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pedagógico
DGE	Direção Geral de Educação
Dir.	Diretor
DT	Diretores de Turma
EA	Equipa de Autoavaliação
EAE	Equipa de Avaliação Externa
EE	Entrevista Exploratória
Ed.	Educação
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
FA	Formação de Adultos
IGE	Inspeção Geral da Educação
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
INES	Indicadores dos Sistemas Educativos

ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
Lic.	Licenciatura
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico
PAIE	Programa de Avaliação Integrada de Escolas
PAM	Plano de Ações de Melhoria
PCG	Presidente do Conselho Geral
PEPT	Programa de Educação para Todos
PG	Pós-graduação
RCG	Representante do Conselho Geral
REE	Representante dos Encarregados de Educação

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas e abordagens de avaliação de escolas .....	25
Quadro 2 - Modelos de avaliação de escolas em Portugal .....	31
Quadro 3 - Modelos Organizacionais, segundo Ellström .....	62
Quadro 4 - Dualidade da Estrutura.....	74
Quadro 5 - Diversos modos de regulação e respetiva caracterização sumária, por autor .....	89
Quadro 6 - Tipos de lógicas de ação e a sua caracterização sumária, por autor .....	122
Quadro 7 - Desenho da investigação.....	132
Quadro 8 - Tipologia dos atores.....	149
Quadro 9 - Representantes da comunidade local com assento no Conselho Geral.....	151
Quadro 10 - Representantes dos encarregados de educação .....	151
Quadro 11 - Equipa de autoavaliação .....	152
Quadro 12 - Coordenadores de departamento e de diretores de turma .....	153
Quadro 13 - Diretores de turma.....	154
Quadro 14 - Alunos .....	154
Quadro 15 - Assistentes técnicos .....	155
Quadro 16 - Assistentes operacionais .....	155
Quadro 17 - Presidente do Conselho Geral.....	156
Quadro 18 - Diretor .....	156
Quadro 19 - Reuniões da Equipa de Autoavaliação.....	167
Quadro 20 - Pontos fortes e fracos mencionados no relatório de autoavaliação.....	173
Quadro 21 - Hipóteses Futuras vs Situação Atual - Forças, fraquezas, oportunidades e ameaças .....	258
Quadro 22 - Probabilidades Simples e Simples Corrigidas .....	264
Quadro 23 - Probabilidades Simples Corrigidas e Tendência do Acontecimento .....	265
Quadro 24 - Matriz de Probabilidades Simples .....	267
Quadro 25 - Núcleo tendencial de cenários .....	269
Quadro 26 - Matriz de probabilidades condicionadas caso se realizem .....	270
Quadro 27 - Probabilidades condicionadas caso Não se realizem (negativas) .....	271
Quadro 28 - Análise de Sensibilidade .....	272
Quadro 29 - Análise de sensibilidade ou elasticidade (maior probabilidade de realização das hipóteses) .....	273
Quadro 30 - Síntese lógicas de ação e unidades de registo.....	281

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **ANEXO I**

Autorização da realização das entrevistas CNPD (Comissão Nacional de Proteção de Dados)

## ÍNDICE DE APÊNDICES

### APÊNDICE I

Email enviado- para apreciação dos peritos acerca do(s) guião(ões) de entrevista

### APÊNDICE II

Guião de entrevista semiestruturada (pessoal não docente)

### APÊNDICE III

Guião de entrevista semiestruturada (pessoal docente)

### APÊNDICE IV

Declaração de concordância de metodologia orientadora

### APÊNDICE V

Autorização enviada pelo ME-MIME para a realização das entrevistas

### APÊNDICE VI

Calendarização das entrevistas

### APÊNDICE VII

Declaração de autorização do diretor do Agrupamento de Escolas do Alentejo

### APÊNDICE VIII

Declaração dos grupos focais para a realização e transcrição das entrevistas

### APÊNDICE IX

Caracterização dos entrevistados (Grupos Focais)

### APÊNDICE X

Transcrição das entrevistas (integralmente)

### APÊNDICE XI

Quadros de análise

### APÊNDICE XII

Questionário

## INTRODUÇÃO

A presente tese tem como principal objetivo tratar a avaliação de escolas (externa e interna) que é uma temática cada vez mais presente na sociedade contemporânea, como resultado de políticas públicas que, à medida que conferem mais autonomia e centralidade às escolas/agrupamentos, delas reclamam maior responsabilização e “prestação de contas” (accountability) à sociedade.

Este trabalho encontra-se focado num agrupamento de escolas (AE) do Alentejo que foi selecionado para o efeito, com o intuito de ser estudado ao pormenor no que toca às lógicas de ação que os atores escolares desenvolvem nesse contexto específico.

Pretendemos, concretamente, responder às seguintes questões: a) Quais as lógicas de ação desenvolvidas pelos atores relativamente à autoavaliação do agrupamento? b) Quais os futuros possíveis da autoavaliação no horizonte de curto prazo?

Nesta introdução descrevemos as etapas a partir das quais investigamos o nosso objeto de estudo, qual a sua relevância em termos atuais e pertinência sociológica, prosseguimos com a metodologia de investigação delineada para a sua realização em termos práticos, evidenciando a importância da análise efetuada; e, por último, explanamos o modo como a presente tese se encontra organizada.

Tendo como base de estudo a avaliação de escolas num agrupamento de escolas do Alentejo, elaborado através de um olhar teórico específico, tentámos dar resposta aos seguintes objetivos gerais: a) compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação face aos processos de autoavaliação, b) antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas.

De modo a clarificar o primeiro objetivo geral, iremos: caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento, avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para melhoria da qualidade dos Agrupamentos; sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da Escola/Agrupamento; caracterizar os vários atores chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força); identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores; e identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.

A fim de alcançar o segundo objetivo geral, iremos, sobretudo, aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação e identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do Agrupamento. A avaliação de escolas é cada vez mais uma prática comum em vários países, como resultado da divulgação e concretização de orientações, discursos académicos e de



políticas educativas, que a assumem como um mecanismo essencial para promover e assegurar a qualidade na educação. Esses processos devem estar integrados, de uma maneira coerente, no sistema de ensino, interagindo com a política educativa, autonomia e responsabilização das escolas.

Através deste tipo de avaliação da escola crê-se que é possível averiguar a qualidade das suas práticas e resultados, permitindo a sua articulação com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas.

Vários trabalhos foram já desenvolvidos tendo como objetos de estudo a avaliação, a regulação e as lógicas de ação. Na verdade, enquanto processo socialmente construído e estruturado por uma pluralidade de agentes em interação dotados de recursos (formais e informais) distintos e lógicas de ação diversas. A avaliação de escolas tem despertado interesse crescente na comunidade académica e inclusivamente nos sociólogos. Em Portugal, depois de decorridos dois ciclos de avaliação de escolas (2006-2011 e 2011- 2017), os modelos de avaliação externa e de autoavaliação, que se constituem como mecanismos de regulação das escolas, não só estão longe de consensualização, como são operacionalizados mediante experiências muito diferentes nas escolas, em certa medida, dependentes das lógicas de ação de professores, gestores escolares, representantes das autarquias, alunos, pais, trabalhadores das escolas, entre outros atores.

No momento em que este texto é redigido, aguarda-se, para muito em breve, a divulgação do referencial do 3.º ciclo de AEE, o qual, sabemos-lo, é resultado de ampla discussão e negociação entre diversos atores durante um processo, ainda não concluído, que leva mais de um ano e meio de trabalho. Embora não conhecendo a fundo esse referencial, sabemos que ele não será consensual entre muitos dos atores mais envolvidos, direta ou indiretamente na sua implementação, o que não deixará de refletir-se nas dinâmicas e lógicas dos processos de avaliação interna e externa das escolas.

Encontramos, pois, aqui, profícuo terreno para a investigação sociológica. De facto, a análise sociológica dos processos de avaliação externa e interna (autoavaliação) pode permitir-nos compreender as relações e perceções existentes entre os diversos atores sociais que formam a organização escolar, de modo a que possamos interpretar a complexidade do sistema escolar, bem como compreender as lógicas de ação dos atores (consensuais ou conflituais) e antever futuros possíveis para a avaliação externa e a autoavaliação resultantes dessas lógicas de ação. “É isso que pretendemos neste estudo, que recorre a uma metodologia de cariz qualitativo, muito adequada para se conhecer profundamente um fenómeno social na sua complexidade e totalidade, com a dinâmica natural, levando em conta os pontos de vista de todos os

componentes” (Silva, 2013, p. 30-31). Assim, este trabalho enquadra-se numa perspetiva sociológica interpretativista, visto que o conhecimento criado está relacionado com um determinado contexto, com as interpretações efetuadas a partir dos acontecimentos e comportamentos dos atores participantes na investigação.

A recolha de dados foi realizada, essencialmente, mediante análise de documentos disponibilizados pela escola, observação de reuniões, entrevistas e questionários.

Aplicámos entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um guião (apêndice II e III), isto é, de um instrumento de gestão da entrevista semiestruturada. Para além das entrevistas individuais, recorreremos a entrevistas em grupo (*focus group*).

Este instrumento de recolha de dados foi complementado com um inquérito por questionário, que nos permitiu, através de hipóteses definidas, quantificá-las, de modo, a que as mesmas pudessem ser trabalhadas através do método SMIC- PROB-EXPERT®, operacionalizado com o software homónimo proposto por Godet (1993). Através deste método, foi possível traçar a construção de cenários prováveis para a Autoavaliação do Agrupamento de Escolas, no horizonte 2021/22.

O nosso trabalho aqui apresentado divide-se em três partes complementares. A primeira, fundamentos teóricos, dividida em dois capítulos: o primeiro trata a avaliação e autoavaliação de escolas, através do qual faremos uma delimitação conceptual da avaliação, apresentando os modelos de avaliação utilizados nos últimos anos, referindo de seguida especificamente o modelo de avaliação de escolas português, passando para a avaliação externa de escolas em Portugal, a autoavaliação. A cultura de autoavaliação e os atores e a avaliação de escolas em Portugal.

O segundo intitula-se organizações escolares: estrutura, ação e regulação, a partir do qual iremos desenvolver o que são as organizações escolares, os conceitos de micropolítica, estrutura e ação, de regulação, quais são os atores sociais, a regulação na organização escolar, estrutura e ação uma relação permanente e as lógicas e sistemas de ação.

A segunda parte do trabalho refere-se aos fundamentos metodológicos e é constituída por dois capítulos. O primeiro aborda a metodologia utilizada, a pergunta, os objetivos e as etapas da investigação. No segundo apresenta-se a operacionalização dos métodos e técnicas de investigação. A terceira parte é constituída por quatro capítulos. No primeiro capítulo caracterizamos o agrupamento de escolas e os entrevistados, nomeadamente a sua constituição, o contexto e os atores escolares que fazem parte da comunidade educativa.

No segundo capítulo debruçamo-nos sobre a autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo. Focamo-nos sobre a génese e a história da autoavaliação no Agrupamento de

Escolas, a equipa de autoavaliação, o sistema, as dinâmicas, as lógicas de ação e o processo de autoavaliação do AE. Tentamos perceber as dinâmicas e características do processo de autoavaliação, assim como a (não)envolvência dos atores escolares em todo este processo.

No terceiro capítulo, prospetiva-se o futuro da autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo, nomeadamente os cenários mais prováveis no processo de autoavaliação e o seu possível desenvolvimento dentro da organização escolar, a partir das opiniões de alguns *experts*, profundos conhecedores dos processos de autoavaliação do agrupamento.

Por último, no capítulo quarto refletimos e efetuámos uma discussão de resultados, na conclusão surgem as contribuições finais e as recomendações.

## **PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

## PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A primeira parte deste trabalho encontra-se subdividida em dois capítulos autónomos, mas complementares. No primeiro capítulo focamo-nos essencialmente na autoavaliação de escolas, onde são abordados os seguintes aspetos: a delimitação conceptual do conceito de autoavaliação, passando posteriormente à referenciação dos modelos de avaliação, incidindo no modelo de avaliação de escolas português. Referimos alguns projetos e programas de avaliação existentes ao longo das últimas décadas. A importância da avaliação externa de escolas e da autoavaliação. Assim como a cultura de autoavaliação e dos atores face à avaliação de escolas em Portugal.

No segundo capítulo apresentamos os conceitos relacionados com o objeto de estudo, tais como organizações escolares, estrutura, lógicas de ação e regulação. As organizações escolares devem perspetivar o futuro. Os atores planificam e avaliam as ações que desenvolvem de modo reflexivo, com o intuito de alcançar os objetivos desejados. O pensamento da organização não deve ser apenas linear e convergente, deve ser criativo e cognitivo.

## 1. AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

### 1.1. Delimitação conceptual da avaliação

A avaliação de escolas é hoje uma prática comum na generalidade dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento. O conceito de avaliação sofreu mutações ao longo do tempo que, segundo Guba e Linclon (1989), (*apud* Gomes 2014), percorreu quatro gerações:

- a) *a geração da medida* – avaliar era sinónimo de medir, o avaliador recorria a testes para efectuar a avaliação da escola;
- b) *a geração da descrição* – segundo estes, a medição é vista como um instrumento disponível ao serviço da avaliação, com a finalidade de avaliar a descrição de resultados relativamente a objetivos pré-estabelecidos, com destaque para os pontos fortes e pontos fracos das organizações, o avaliador é encarado como um especialista na definição dos objetivos a avaliar;
- c) *a geração do julgamento* - está relacionada com a emissão de valores, a avaliação para além de descrever também emite julgamentos. O avaliador passou a assumir o papel de uma espécie de juiz, que também descrevia e aplicava instrumentos;
- d) *a geração da negociação* – tem como objetivo chegar ao consenso sobre a avaliação, assumindo o papel de negociador o próprio avaliador.

Relativamente a estas gerações é de facto imediatamente apreensível que, a partir de qualquer destes conceitos, medir, descrever, julgar e negociar, são ações que facilmente identificamos e relacionamos com o ato de avaliar. Segundo João Ferrão, no que diz respeito à sua utilidade genérica, a avaliação pode ser interrogada sob três utilidades distintas (instrumental, estratégica e substantiva). Quando nos referimos à utilidade instrumental estamos a salientar a sua capacidade de ser um instrumento que permite a execução de boas práticas que podem ser equacionadas e reavaliadas de modo intercalar, permitindo a melhoria e readaptação do instrumento de avaliação. No que diz respeito à utilidade estratégica, salienta-se a troca de ideias, diálogos estabelecidos e partilha de conhecimentos entre os atores que sejam conducentes à mobilização dos vários atores envolvidos no processo, de modo a que possam identificar os pontos fortes e fracos existentes na organização onde se encontram inseridos. Relativamente à utilidade substantiva, permite-nos proceder à reconceptualização de programas, políticas e estratégias que nos permitam melhorar continuamente (Ferrão, 1996).

A avaliação consiste na recolha, tratamento e interpretação da informação, que será comparada com um padrão/norma estabelecido/a e a partir daí será emitido um juízo de valor que irá projectar uma decisão que, por sua vez, vai originar uma ação. Tal como refere Correia, a avaliação passa a assumir um carácter sistemático, valorizando-se, sobretudo, “a utilização das abordagens qualitativas, não se colocando de parte a utilização de métodos quantitativos. Aqui são privilegiadas as modalidades formativas da avaliação com a principal função de melhoria e regulação” (Correia, 2015, p.214).

O termo avaliação não tem significado unânime. Alaíz, Góis e Gonçalves referem que embora exista uma grande aprovação acerca da conceção da avaliação como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003), a avaliação pode ser entendida como “um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formação de juízos” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 9). A mesma opinião é partilhada por diversos autores tais como Paula Dias (2012) e Maria Rodrigues (2013).

O conceito tem sido alvo de evolução ao longo dos tempos, sendo que “nos sistemas educativos atuais ainda prevalecem ou coexistem conceções e práticas dos diferentes períodos apresentados” (Correia, 2015, pp.214-215).

Rebordão reforça a ideia de que a avaliação é “um tema que suscita grandes debates muitas vezes não consensuais” (Rebordão, 2010, p. III). Também para Barros, o conceito de avaliação não é unívoco, podemos dizer que a avaliação está relacionada com o valor sistemático ou mérito do objeto, para avaliar necessitamos de recolher a informação, analisá-la face a critérios, padrões e processá-la aferindo juízos de valor. A avaliação tem utilidade estratégica, promovendo a autocrítica e o desenvolvimento da aprendizagem organizacional coletiva, tendo em conta as contribuições individuais ou coletivas dos atores (Barros, 2006). Os atores têm autonomia para participar na construção da aprendizagem organizacional coletiva. A sua contribuição pode ser num plano mais individualista/pessoal ou coletivo/institucional.

Para Reis, “a avaliação, mais do que um mero instrumento de medida, é um processo de reflexão, aprendizagem e acção” (Reis, 2010, p.61). Clímaco, sublinha que existe uma ambiguidade no conceito de avaliação. Assim refere que para muitos autores são os juízos de valor os elementos essenciais na definição de avaliação, outros consideram a definição de avaliador incompleta, por não possuir um elemento que desbloqueie a noção de valor do

juízo do próprio avaliador (Clímaco, 2005). A avaliação tem sobretudo como função determinar o valor através do processo judicativo, a partir da interpretação de informação objetiva, fiável e válida: objetiva porque o sujeito vê os objetos que tem de avaliar, ou o valor destes; fiável porque é independente do sujeito que a colhe e dos contextos a que se refere; válida porque utiliza instrumentos de recolha e medida de informação validados. A avaliação deve ser efetuada sistematicamente de modo a podermos apreciar e observar a situação ou o objeto de análise de maneira a captar as variadas perspetivas e incidências. A sistematicidade na avaliação é tão importante como a noção de juízo e valor. Contudo, há que ter atenção os juízos de valor, sendo os mesmos, muitas vezes, associados aos quadros mentais, éticos e políticos dos avaliadores do que propriamente à natureza e qualidade do objeto avaliado. Isto significa que a avaliação está relacionada com a recolha e tratamento da informação que permite a comparação com um modelo e essa comparação vai originar um determinado juízo de valor que possibilita tomar uma decisão e agir no espaço concreto. Duarte afirma que:

“Apesar da multiplicidade de definições sobre o conceito de avaliação, parece existir algum consenso entre a comunidade científica no assumir do acto de avaliar como um processo que visa confrontar uma determinada realidade - o referido - com uma situação virtual deduzida a partir de um conjunto de critérios - o referente - tendo em vista a produção de um juízo de valor que se pode manifestar de forma qualitativa, através de uma descrição, ou de uma forma quantitativa, pela atribuição de uma nota/classificação, que vise orientar e fundamentar a tomada de decisões”(Duarte, 2011, p. 15)

Correia (2011) partilha da mesma opinião referindo que a avaliação de escola faz esboçar questões que ultrapassam as que se encontram interligadas aos juízos de valor e de tomada de decisão, tal como por exemplo, o paradigma de avaliação que deverá sustentar a avaliação da escola.

É fundamental que os referentes sejam definidos tendo em conta o objetivo do processo de avaliação, uma vez que o juízo de valor acaba por ser formulado a partir dos critérios, indicadores e normas adotados. Daí que avaliar uma escola pressuponha a necessidade de delimitar o objeto que se pretende estudar, precisar as normas, os critérios e referências para que tal acontecimento possa demonstrar a qualidade de desempenho da escola e/ou a sua *performance*.

Existem modelos de avaliação onde se dá principal relevância à participação dos sujeitos, sobressaindo práticas como o diálogo, a negociação e a decisão. Dando-se um certo relevo aos



aspectos formativos e reguladores, estimulando a participação e a maior corresponsabilização nas decisões. A avaliação é encarada como um processo fundamental para a construção social, onde o ser humano é o foco principal onde estão presentes, os valores morais, éticos, juízos e aspectos de natureza sociocultural, psicológica e política.

A necessidade da promoção da educação que é considerada um bem comum, faz com que haja uma intervenção formativa e reguladora por parte do estado. Contudo, não devemos descuidar a especificidade de cada local. Tal como salienta Azevedo:

“A regulação local como processo de articulação e de coordenação de acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultante dos (re)conhecimentos, das interacções, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença, pode também ser descrita como regulação sociocomunitária” (Azevedo, 2007, pp.113- 114).

A memória comum faz parte de uma comunidade local, tendo em conta a especificidade de cada território, e a pertença comum de identidades e interesses próprios da sociedade, sendo estes devidamente partilhados e contratualizados em prol da educação de cada cidadão durante o seu percurso de vida.

A função de estado regulador pressupõe a existência de unidades autónomas, o que é visto como sendo algo moderno dentro da administração da educação pública. O Estado não se demite das suas funções, apenas reitera um novo papel (Barroso, 2005), definindo as grandes orientações e as metas que deverão ser conseguidas. Daí a necessidade de avaliar e utilizar novos modos de regulação nas políticas educativas. Tal como refere João Barroso, no século XX, nos anos 80 existia o modelo de regulação designado por burocrático- profissional, que consistia numa espécie de “aliança” entre o Estado “estatal, burocrática e administrativa” e os Professores “profissional, corporativa e pedagógica”. Contudo, atualmente vivemos um período de regulação diferente “pós-burocrático”-“Estado avaliador” e do “quase- mercado”. Este modelo regulador pós-burocrático é caracterizado pela existência de uma maior autonomia das escolas, diversificação da oferta escolar, o que pressupõe um equilíbrio (moderador) entre centralização e descentralização. Esta realidade impulsiona um aumento da avaliação externa e promove, sobretudo, a escolha livre da escola que queremos frequentar. Este modelo está relacionado com a globalização económica e o surgimento de referenciais políticos neoliberais. Contudo, o modelo é caracterizado por divergências: diferentes combinações e composições entre os modelos do “Estado avaliador” do “quase-mercado” e do cruzamento dos novos modos de regulação com a situação existente.

Freitas considera que “a avaliação de escolas tem como atividade fundamental recolher informações e dados, que nos conduzam à excelência tão desejada” (Freitas, 2012, p. 32). No entanto, não nos devemos esquecer que a avaliação implica o empenho de todos os atores da comunidade educativa de maneira a conseguir a tão almejada excelência. Silva (2011) considera que a complexidade desta tarefa não está apenas relacionada com a complexidade da própria organização, mas que também se encontra intrinsecamente ligada a diversos fatores que tendem a dificultar os factos que nela ocorrem, tais como a maior abertura a novos públicos, assim como as inúmeras exigências que se colocam à escola e outras que decorrem de medidas emanadas pela política educativa.

## **1.2. Modelos de avaliação de escolas**

O reconhecimento da natureza ativa e interativa do processo educativo e de toda a complexidade inerente às organizações escolares teve que ser repensada face à necessidade de interligar os recursos, métodos e resultados. O objetivo é sobretudo o sucesso que está intrinsecamente relacionado com o facto de percebermos para quem se orienta e a qualidade que se pretende avaliar. Tal como refere Teixeira, Delgado e Sebastião verifica-se uma nova abordagem da avaliação, o modelo de avaliação proposto centra-se no estabelecimento escolar, o qual podemos denominar de sociologia das organizações (Teixeira, Delgado & Sebastião, 1996). Este tipo de análise organizacional é bastante pertinente. É fundamental perceber o papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, de modo a verificar o seu funcionamento dinâmico entre a liberdade e a responsabilidade, a produção e a reprodução. Teixeira, Delgado e Sebastião referem o seguinte:

“A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas, os valores do macro-sistema, mas também não pode ser exclusivamente investida como um micro- universo dependente dos jogos de actores sociais em presença.” (Teixeira, Delgado & Sebastião, 1996, p. 99)

Dá a importância de corresponsabilizar os diversos atores educativos: professores, alunos, encarregados de educação e toda a comunidade, sendo necessária a participação de todos. Na verdade, é fundamental que as escolas integrem funções de conceção, de avaliação e de inovação, tendo como principal tarefa a reflexão face aos seus objetivos, organização e práticas educativas.

Fatores como a descentralização, aparecimento de novos espaços de regulação e controlo, a

responsabilização dos atores educativos e a obtenção de crescente mobilidade e flexibilidade são importantes a ter em conta na análise dos processos sociais de avaliação de escolas. Ou seja: é necessária uma reflexão (de carácter sociológico) sobre a necessidade de estudar os microssistemas educativos “microsociologia das pequenas instituições”, sendo também fundamental perceber as movimentações e lógicas de ação existentes por parte dos atores nela implicados.

A descentralização do ensino - uma tendência dos últimos anos, em Portugal, nomeadamente das instituições escolares face à tutela central, veio supervalorizar a questão da avaliação das escolas e por consequência os seus projetos educativos.

O estabelecimento de ensino passa a ter uma responsabilidade acrescida para com os organismos centrais assim como com o meio social onde se encontra inserido. Neste quadro, a avaliação irá proporcionar uma regulação permanente a nível do funcionamento da organização escolar e na relação que estabelece com o meio envolvente.

São várias as tipologias de modelos de avaliação de escolas.

O modelo normativo preocupa-se com os resultados, processos e procedimentos. Está associado à avaliação de carácter externo. O modelo de participação/regulação tem implícitos vários sistemas de valores e tenta assegurar uma regulação permanente tendo em consideração uma série de lógicas que se encontram presentes na organização escolar. Podemos associá-lo à autoavaliação. As orientações de modelos base de avaliação têm como consequência estruturar os mecanismos e processos de avaliação de modo a orientar os procedimentos dos atores implicados no processo. Determinam o valor ou validade e qualidade da própria avaliação, tal como referem Rodrigues e Moreira (2014, p. 194-195).

Na sequência de Figari (2008), e de outros trabalhos anteriores (Rodrigues, 1995, 2001a, 2001b., 2002, 2003, 2004a., 2004b., 2006; Rodrigues e Machado, 2002) consideram-se três grandes orientações paradigmáticas também no âmbito da avaliação de escolas: 1) a orientação realista objetivista (externa); 2) a orientação subjetivista relativista (interna); 3) a orientação dialética, democrática e crítica (interativa).

Estas três grandes orientações paradigmáticas em matéria de avaliação surgem caracterizadas no Quadro 1 que a seguir apresentamos:

Quadro 1 - Paradigmas e abordagens de avaliação de escolas

Paradigma de avaliação	Tipo de avaliação	Atores preponderantes	Significado e função da avaliação	Abordagens de avaliação
Objetivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Externa</li> <li>• Heteroavaliação</li> <li>• Heterorregulação</li> <li>• Pelo estado e/ou pelo mercado</li> <li>• Acreditação</li> <li>• Certificação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atores institucionais ou hierarquias administrativas centrais e regionais</li> <li>• Peritos ou especialistas</li> <li>• Investigadores</li> <li>• Avaliadores externos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlar, garantir e certificar a qualidade do serviço educativo</li> <li>• Responsabilizar, sancionar e premiar</li> <li>• Prestar contas ao público e informar o consumidor</li> <li>• Garantir a implementação das políticas educativas</li> <li>• Conduzir uma reforma da escola</li> <li>• Diagnosticar para diferenciar apoios e recursos às escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normativa</li> <li>• Criterial</li> <li>• Auditoria</li> <li>• Inspeção</li> <li>• EFQM; ISO</li> <li>• Orientada para o consumidor</li> <li>• Por especialistas</li> <li>• Realista</li> <li>• Experimental</li> <li>• Rankings</li> <li>• “Valor esperado”</li> </ul>
Subjetivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interna</li> <li>• Autoavaliação</li> <li>• Autorregulação</li> <li>• Pela escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atores escolares ou lideranças e corpos escolares</li> <li>• Avaliadores internos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar o planeamento, direção, implementação, gestão, monitorização, desenvolvimento, adequação e melhoria do trabalho da escola</li> <li>• Prestar contas à tutela, à comunidade e ao utente, ou cliente</li> <li>• Diagnosticar para reivindicar recursos a apoios especiais da parte da tutela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por objetivos</li> <li>• CIPP</li> <li>• PDCA/PDSA</li> <li>• CAF/TQM</li> <li>• <i>Benchmarking</i></li> <li>• Investigação – ação</li> <li>• Ipsativa</li> <li>• Estudo de caso</li> <li>• Etnográfica</li> </ul>
Dialético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interativa e negociada</li> <li>• Coavaliação</li> <li>• Corregulação</li> <li>• Coletiva e com a comunidade ou <i>stakeholders</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atores institucionais</li> <li>• Atores escolares</li> <li>• Atores da comunidade</li> <li>• “Partes interessadas”</li> <li>• Mediadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operar uma síntese de perspetivas que promova uma educação pautada pela equidade e pelo respeito por todas as partes interessadas</li> <li>• Regular a ação escolar no quadro de políticas educativas integradas</li> <li>• Corresponsabilizar ou implicar todos os agentes ou atores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participativa</li> <li>• Colaborativa</li> <li>• Baseada nos <i>stakeholders</i></li> <li>• Construtivista dialética</li> <li>• Democrática deliberativa</li> <li>• De empoderamento ou emancipatória</li> <li>• Crítica</li> <li>• Transformativa</li> </ul>

Fonte: Pacheco (2014, pp.194-195)

Este Quadro aborda os três modelos de avaliação de escolas (Objetivista, Subjetivista e Dialético): O paradigma objetivista relacionado com a avaliação externa, com um caráter mais

normativo, baseado em critérios, realizado por especialistas externos, tem como objetivo garantir a qualidade do serviço educativo prestado e informar o consumidor (cliente) das práticas decorrentes. Os atores preponderantes para a realização deste modelo são as instituições administrativas centrais e regionais, especialistas, investigadores e avaliadores externos. O modelo subjetivista encontra-se associado à autoavaliação. Interligado ao contexto específico real de cada Escola ou Agrupamento de Escolas, a partir do qual se delineiam diagnósticos de modo a poder planear, melhorar, traçar e implementar melhorias que ajudem a ultrapassar as dificuldades assinaladas. Os principais intervenientes são os atores escolares ou lideranças, corpos escolares e os avaliadores internos. O modelo Dialético é um modelo de carácter colaborativo, participativo e emancipatório. Sintetiza perspectivas de modo a promover uma educação pela equidade, integrando todas as partes, todos os atores que fazem parte do sistema educativo, pois, com este modelo a corresponsabilização é coletiva, ou seja, de todos os atores: institucionais, escolares, da comunidade, partes interessadas e mediadores.

Os modelos de avaliação estão interligados e a sua aplicação depende do quadro das opções da política educativa.

Na perspectiva neoliberal, a avaliação permite a seleção através do mérito, focando as suas preocupações na produtividade e prestação de contas. A política descentralizadora leva à criação de novas dinâmicas na organização, emergindo novas sinergias entre os atores que pertencem a diversos níveis de administração (central, regional, local e institucional) levando ao reforço da autonomia das escolas. Assim, a avaliação surge como fundamental para podermos melhorar, justificar, planear e definir estratégias orientadoras de modo a que a organização escolar consiga atingir os seus objetivos/metast. Chainho e Saragoça, referem que:

“A avaliação deverá incentivar à participação, transparência, prestação de contas (*accountability*) e responsabilização dos dinheiros públicos, com o intuito de criar condições para que haja uma maior autonomia das escolas. De modo a acompanhar os desafios e evoluções propostas à educação, implementando novos processos de decisão e de gestão no setor público (*new public management*), de maneira a aumentar a eficiência, a eficácia e a flexibilidade” (Chainho & Saragoça (2014, p. 4).

Tal como refere Almerindo Janela Afonso (2010, p.345):

“A avaliação das escolas públicas portuguesas, as justificações oficiais referem a importância de “fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados”, a necessidade de “reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia”, o objectivo de “concorrer para a

regulação do funcionamento do sistema educativo” e a intenção de “contribuir para um melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas.”

Estes são, sem dúvida, os grandes desafios dos agrupamentos de escolas. Estes desafios poderão ser alcançados através da concertação com o sistema de avaliação (avaliação externa e autoavaliação) que ajudará a identificar as melhorias necessárias de modo a traçar caminhos que permitam a construção de uma organização escolar equilibrada, desejável e equitativa.

A avaliação institucional da escola tem sido abordada de maneira intensa, sobretudo, através de organismos transnacionais e supranacionais, que fazem parte da agenda política e estabelecem lógicas e paradigmas de regulação. Vários países da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Económico (OCDE) contribuíram para que a avaliação de escolas se tornasse uma referência constante nas agendas políticas e na própria União Europeia. Através de relatórios que relacionam a avaliação de escolas à autonomia e responsabilidade dos professores. Pacheco refere que a:

“primeira questão que se verifica neste processo de avaliação de escolas, iniciado em meados da década de 2000, em Portugal, é a sua fraca representatividade em termos de elaboração de estudos e de discussões em fóruns académicos e sociais. Se o modelo adotado tem uma origem - *How Good is Our School* - compare-se o que foi produzido nos respetivos espaços nacionais, de modo a verificar o quão longe estamos, em Portugal, da realidade escocesa quer na produção teórica e metodológica, quer na discussão social ” (Pacheco, 2014, p.42).

Quintas e Vitorino afirmam que, de acordo com o modelo escocês de melhoria, as escolas são coagidas a elaborar um relatório de autoavaliação anual e um plano de melhoria, e a partilhá-los com a autoridade local de educação. As escolas devem ser responsabilizadas pela qualidade de educação e de outros serviços que fornecem para as crianças e jovens e a sua melhoria deverá ser contínua (Veloso, 2013).

São vários os modelos de avaliação que podem ser utilizados de modo a conseguir efetuar a autoavaliação de escolas:

A CAF (*Common Assessment Framework*) Educação teve origem no ano 2000, a partir da adaptação do modelo europeu aplicado à administração pública, tendo como objetivo dar resposta às instituições. Trata-se de um modelo de Gestão de Qualidade elaborado pelo setor público e para o setor público inspirado no Modelo de Excelência da Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade (EFQM). Encontra-se fundamentado na premissa de que os resultados

de excelência no desempenho organizacional, cidadãos/clientes, pessoas e sociedade são atingidos através da liderança que conduz a estratégia e planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. A este modelo “está subjacente a ideia de que a Excelência se procura, mas não se atinge: por isso, os resultados alcançados são sempre revistos, tornando-se este ciclo de melhoria interminável” (Maia, 2011, p.30). Trata-se de um ciclo dinâmico que se rege em torno dos conceitos Planear/Executar/Verificar/Agir denominado por ciclo de *Deming* ou “ciclo de melhoria”. A autoavaliação é encarada como um processo que apoia a organização na definição da sua estratégia, na Escola/Agrupamento de Escolas. A organização deverá satisfazer as necessidades de todos os *stakeholders* que fazem parte do Agrupamento de Escolas. E a Excelência é atingida quando se verificam os seguintes conceitos: orientação para os resultados, foco no cliente, liderança em consonância com os objetivos, gestão de processos por factos, aprendizagem e melhoria contínuas, desenvolvimento de parcerias e responsabilidade social. A liderança deverá saber gerir os conflitos existentes entre os *stakeholders* de modo a que a satisfação de todos seja mediana. “Este modelo analisa a organização simultaneamente em diferentes ângulos promovendo uma análise holística do desempenho da organização” (Ganhão, 2013, p. 9).

A CAF é um poderoso instrumento de melhoria das organizações educativas e de formação. Não se trata de um mero modelo de autoavaliação mas de um instrumento de indução de uma nova abordagem ao trabalho na organização. A CAF tem como principais objetivos promover a excelência e a gestão de qualidade na organização escolar, orientá-la para o Planear - Executar - Rever - Ajustar e auxiliar a autoavaliação na organização escolar de modo a obter um diagnóstico e assinalar as ações de melhoria a realizar, bem como facilitar o *bench learning* na organização escolar. A CAF orienta a organização de modo a que esta se desenvolva em prol de uma cultura virada para a excelência e sempre em prol do pensamento da organização escolar. Tal como referem Quintas e Vitorino:

“O sucesso e a aceitabilidade deste modelo nas escolas resultam do grau de especificação dos critérios, que abrangem todos os setores e âmbitos da intervenção da ação educativa, mas também do facto de solicitarem a apresentação de evidências ilustrativas dos critérios em análise” (Quintas & Vitorino, 2013, p.22)

Para aplicação do modelo CAF são exigidos alguns requisitos, tais como: a missão e resultados que se pretendem alcançar com o processo de autoavaliação na organização escolar; necessidade do envolvimento de todos os atores escolares; rigor e honestidade na implantação do processo; entendimento do modelo que irá servir de base a todo o sistema; divulgação

ampla e transversal na organização escolar acerca os objetivos e benefícios da autoavaliação (Henriques, 2009).

Existem também como modelos de suporte à implementação de modelos de controlo e qualidade nas Escolas e Agrupamentos as Normas ISO 9000 e o *Balanced Scorecard* utilizados na administração pública e na gestão da qualidade (Cardoso, 2011).

A partir das Normas ISO 9000 pode-se implementar um processo constante de avaliação com o objetivo de satisfazer as necessidades dos *stakeholders*. As normas ISO quando adotadas pelas instituições podem ser consideradas uma mais-valia, pois podem conferir às organizações mais funcionalidade, produtividade e credibilidade e, ainda, proporcionar a melhoria dos processos internos e têm adjacentes três fatores de importância relevante para as organizações: maior “capacitação de trabalho aos colaboradores”; “monitorização do ambiente de trabalho” e verificação de satisfação dos *stakeholders*, tendo como foco o processo contínuo de melhoria e a qualidade.

O *Balanced Scorecard* (BSC) surgiu na década de 90, nos Estados Unidos da América com “Kaplan et Norton”. É um modelo muito conhecido no âmbito da avaliação do desempenho organizacional (Rodrigues, 2010), o qual implementa uma estratégia que tem como principais objetivos: divulgar a estratégia a todos os atores que fazem parte da organização, consolidar as ações, articulando-as com os objetivos estratégicos, e calcular o desempenho organizacional. A comunicação da estratégia aos atores é fundamental para que todos se possam sentir envolvidos. É geradora de mudança de comportamentos, promove a sinergia dos recursos físicos existentes e todos estão focados nos objetivos estratégicos desejados, movimentando-se por uma causa que é comum a todos.

A utilização de modelos de excelência permite-nos ter um referencial a partir do qual se torna possível avaliar a organização. Devem ser orientados a partir de boas práticas de gestão que sejam exequíveis e os resultados devem surgir como consequência natural de processos identificados e geridos na organização (Reis, 2010).

Podemos aferir que os modelos (fechados) preconcebidos de autoavaliação permitem à escola usufruir de uma proposta delineada, no entanto, criam limitações ao nível da perceção da dimensão ativa das organizações educativas. Os modelos abertos permitem à escola decidir o que pode ser objeto de avaliação, sendo a mesma responsável pelas suas escolhas. As exigências relacionadas com a sua aplicação embatem com as dificuldades identificadas nas organizações escolares.



Contudo, não nos podemos esquecer que a aplicação de modelos definidos muitas vezes cria constrangimentos no desenvolvimento da autoavaliação da organização escolar. Constrangimentos, esses, relacionados com a organização sistémica da escola, levando a um processo de autoavaliação fracionado, não tendo em conta aspetos relevantes, tais como a interação e lógicas existentes entre os atores.

Os modelos de autoavaliação abertos permitem ajustamentos e adaptações a partir da realidade escolar existente. Nas escolas existem aspetos díspares, que podem ser alvo de avaliação e atores sociais distintos com olhares diversos sobre a realidade vivenciada, que devem ser tidos em consideração. Os indicadores devem ser selecionados a partir do olhar dos vários protagonistas, assim como a sua análise, o que acaba por criar e espelhar as diferentes conceções de escola, tornando o processo de autoavaliação mais dinâmico e evidentemente mais conclusivo. Isto significa que, ao optar-se por um modelo de autoavaliação aberto, já é, por si só, uma evidência lógica como é que a organização educativa encara a sua forma de funcionar e se vê a ela própria. Os modelos abertos suportam em si um conjunto de desvantagens que fazem com que as organizações escolares sejam mais reticentes à sua adaptação, contudo, acabam por estar mais focados no fator humano, daí que acabem por respeitar e refletir sobre as dinâmicas organizacionais.

### **1.3. Modelo de avaliação de escolas português**

No final dos anos 90, a institucionalização da avaliação de escolas tornou-se uma das preocupações das políticas educativas do Governo Português. Às habituais tarefas de controlo e verificação da conformidade que determinavam a atividade inspetiva, acresceu a responsabilidade de avaliar as escolas, renovando as atividades inspetivas, deixando de trabalhar como agente individual para passar a fazer parte de uma equipa de trabalho (Clímaco, 2010). Aqui, vários têm sido os modelos de avaliação implementados nas escolas nestes últimos 25 anos. Os quais passamos a salientar de modo resumido no quadro abaixo:

Quadro 2 - Modelos de avaliação de escolas em Portugal

<b>Projeto/ Programa</b>	<b>Campo de Atuação</b>	<b>Instituição Responsável</b>	<b>Objetivos/ /Finalidades</b>	<b>Interven- entes</b>	<b>Duração/ /Tempo</b>
Observa-tório da Qualidade	Programa Educação Para Todos (PEPT). Inspirado também pelo Projecto internacional INES (Quadro de indicadores da OCDE).	Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação- GEP	Iniciar práticas de autoavaliação com produção sistemática de informação e desempenho das escolas com vista à melhoria contínua	Cerca de 1000 escolas	1992 a 1999
Projecto Qualidade XXI	Lançado pela União Europeia (1997), Projecto- Piloto Europeu — Avaliação da Qualidade na Educação Escolar	Instituto de Inovação Educacional (IIE)	Desenvolver estratégias de melhoria da qualidade de ensino nas escolas. Fomentar o envolvimento voluntário da escola/ comunidade educativa na auto-regulação com ajuda de um “amigo crítico”.	Escolas de Ensino Básico de 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário	1999 a 2002
Programa de Avaliação Integrada das Escolas (PAIE)	Programa de desenvolvimento do sistema escolar da IGE	Inspeção-Geral da Educação (IGE)	Introdução de um modelo multidimensional de intervenção na avaliação da escola onde esta é vista como um todo, tendo como objetivo maior autonomia de gestão.	Cerca de 30% dos estabelecimentos de ensino do sistema escolar	1999 a 2002
Programa de Avaliação de Escolas Secundárias (AVES)	Instituto de Evolución y Asesoramiento Educativo (IDEA) da Fundación Santa Maria	Fundação Manuel Leão, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian	Promover a implementação de um modelo de autoavaliação realizado por uma entidade externa, contribuindo para melhoria de desempenho das escolas.	Escolas Secundárias	Desde 2000
Projecto Melhorar a Qualidade	Adaptação do modelo de Excelência da European Foundation For Quality Management –(EFQM).	Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em colaboração com a QUAL, empresa de formação e Serviços em	Criar condições para que voluntariamente as escolas realizassem um processo de autoavaliação, assegurando apoio de consultores especializados aos associados.	46 escolas	2000 a 2004

		Gestão da Qualidade.			
Projecto de Aferição Efectividade da Autoavaliação das Escolas	Programa de Autonomia das Escolas	Inspecção Geral da Educação (IGE)	Concepção de uma cultura de reflexão de qualidade institucional.	250 escolas	2004 a 2006
O Projecto Qualis	Adaptação do Modelo Common Assessment Framework.	Divisão de Avaliação e Inovação da Direcção Regional da Educação e Formação Autónoma dos Açores	Implementar um modelo de autoavaliação adaptado a todas as unidades orgânicas e escolas açoreanas, com base no modelo CAF, criando uma rede de consultores que garantisse a universalidade do modelo e a sua melhoria permanente.	Todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores.	Desde 2006
Programa de Avaliação Externa das Escolas	Grupo de Trabalho do Ministério da Educação	IGE- Ministério da Educação	Inicialmente o objetivo foi definir referenciais para a autoavaliação e avaliação externa, com vista à celebração dos contratos de autonomia e avaliação dos estabelecimentos de ensino (2006). A partir de 2007, colocou-se em prática o modelo de avaliação externa desenhado no anterior projecto. Avalia-se a escola em vários domínios, possibilitando comparações (benchmarking).	Pretende-se todas as IEPNS	Desde 2006

Fonte: Sínteses da Avaliação em Portugal (adapt. Isabel Maia, p. 2011)

Podemos verificar que, nos últimos 25 anos, vários foram os modelos de avaliação implementados nas escolas através de programas/projetos que tentaram proporcionar e implementar processos de autoavaliação e avaliação externa nas escolas portuguesas sempre com o intuito e objetivo da melhoria contínua.

O modelo de autoavaliação e monitorização, desenvolvido no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT), tinha como principal objetivo observar o desempenho da organização

escolar, identificar prioridades para o seu desenvolvimento e acompanhar o seu respetivo progresso (Clímaco, 2005). Há que salientar ainda outros objetivos deste projeto, tais como a promoção da qualidade e a mobilização da comunidade em torno da escola, a introdução de uma reforma cultural na gestão escolar, tornando-a transparente e rigorosa (Duarte, 2011). As dimensões avaliativas abarcam os seguintes fatores: o contexto familiar dos alunos; os recursos educativos e a sua gestão; o contexto escolar e o funcionamento da escola; os resultados educativos, académicos e não académicos (Lopes, 2010, p.22).

Este programa tinha, para além da finalidade de estender a escolaridade obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade e diminuir o abandono e insucesso escolar, o intuito de promover a igualdade de oportunidades nas organizações escolares. “O Observatório recebeu inspiração dos estudos internacionais desenvolvidos no âmbito do Projecto INES (Indicadores dos Sistemas Educativos) da OCDE e do estudo sobre Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas” (CNE, 2005, p. 36) e foi considerado um consistente processo de aprendizagem para muitas escolas. Por norma, as escolas não tratavam os dados que sustentavam as estatísticas nacionais, pelo que a admiração foi que podiam pensar a sua escola tendo em consideração os indicadores que podiam ser comparados com os de outras escolas semelhantes. “O facto de ser possível às escolas contratar um “consultor” ou “amigo crítico” que as assessorasse nesse processo contribuiu para produzir conhecimento e reflexão diversificados sobre o desempenho das escolas e sobre as questões que lhes estão associadas” (Clímaco, 2010, p. 12). Tratou-se de um projeto de carácter voluntarista que englobou mais de mil escolas.

No Projeto Qualidade XXI, a avaliação era encarada através deste modelo como um auxílio, para que cada escola pudesse optar pelo caminho pretendido, tendo em atenção os seus recursos, sem nunca desagregar a autoavaliação da avaliação externa. As escolas aderiam espontaneamente a este projeto, através de uma candidatura com a exigência de haver um crescimento interior da organização, sem ser padronizado. O referido projeto baseava-se numa autoavaliação do tipo participativa, partindo da imagem da escola democrática, com a inerente comunidade educativa interessada em avaliar a sua escola para melhorar a qualidade do seu desempenho (Duarte, 2011, p. 96). Os principais objetivos eram, sobretudo, propiciar a reflexão sobre a avaliação e qualidade da educação, proceder de modo sistemático ao processo de autoavaliação e a utilização de instrumentos de autoavaliação, de modo a que a organização escolar melhorasse continuamente o seu desempenho e funcionamento.

A escola tinha de estar desperta para realizar uma autorreflexão, de modo a perceber e sentir a sua identidade, construindo o seu futuro, havendo necessidade de envolver todos os atores internos.

O Programa de Avaliação Integrada de Escolas (PAIE), recolheu boas práticas já existentes dos dois projetos anteriores (Observatório da Qualidade da Escola e Projeto Qualidade XXI), integrou todos os níveis de ensino não secundário. Foi um modelo de avaliação externa integrada, promovido por um programa da IGE, atual IGEC. O objetivo principal consistia em dar resposta à autoavaliação das escolas, de modo a desenvolver um modelo que fosse adaptável, tendo em consideração os diferentes contextos escolares. Este programa teve em consideração quatro dimensões para avaliação: os resultados escolares dos alunos; a educação, o ensino e as aprendizagens; clima e ambiente educativos; e a organização e gestão escolar (Clímaco, 2005, p.217). Cada uma das dimensões acima referidas teve em consideração áreas chave que se subdividiram em campos de observação e indicadores de desempenho.

Os principais objetivos foram: valorizar as aprendizagens e a qualidade da experiência escolar dos alunos; indicar os pontos fracos e fortes do desempenho das organizações escolares; incutir a necessidade de efetuar a autoavaliação; colaborar para a regulação do sistema; e gerar níveis de exigência no sistema escolar (Clímaco, 2005). O principal objetivo consistiu na promoção da autoavaliação das escolas, no entanto, terminou em 2002, talvez devido ao facto de ter havido mudança de Governo.

O Programa de Avaliação de Escolas Secundárias (AVES) desenvolveu-se a partir de 2000. Tratava-se de um programa de autoavaliação que tinha o auxílio de entidades externas à escola, com base no modelo desenvolvido pelo Instituto de Evaluación Y Asesoramiento Educativo. Em Portugal, foi sustentado pela Fundação Manuel Leão, com a ajuda da Fundação Calouste Gulbenkian. Este programa rege-se por 8 princípios orientadores: a formatividade (permite incentivar ao conhecimento e análise da situação que se verifica em cada estabelecimento de ensino); Organizações aprendentes (cada escola que faz a auto e hetero avaliação encontra-se mais capacitada para cumprir a sua missão e torna-se mais credível); Integração (relacionada com os resultados dos alunos, com as opiniões e valores dos atores e com o contexto sociocultural); articulação da avaliação interna e externa (a avaliação externa recolhe os dados e a avaliação interna reflete sobre os dados e analisa-os); diacronia (cada escola deverá valorizar as melhorias alcançadas); valor acrescentado (este valor é calculado através de escolas que são semelhantes); participação voluntária (a participação das escolas é por decisão

voluntária das mesmas); garantia de confidencialidade (os resultados da avaliação das escolas são confidenciais e não têm conhecimento das restantes escolas avaliadas que participam no projeto) (Azevedo, 2006). Apesar de ser um programa realizado por uma entidade externa, trata-se de um programa de autoavaliação. A recolha de dados é feita internamente, o que leva à autorreflexão e aperfeiçoamento da auto-avaliação. De qualquer modo, a avaliação externa permite uma leitura comparada de resultados com outras organizações escolares semelhantes que se encontram agregadas a este programa.

De 2000 a 2004 surgiu o projecto Melhorar a Qualidade que se desenvolveu nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e utilizou como modelo de autoavaliação de referência a *EFQM*.

O projeto de aferição e efetividade da autoavaliação das Escolas decorreu de 2004 a 2006. Foi avançado pela IGE, tendo como ponto de partida a lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro. Este projeto considerou quatro áreas-chave do processo de autoavaliação: visão e estratégia de autoavaliação; valorização dos recursos e autoavaliação; melhoria dos processos estratégicos e autoavaliação; efeitos nos resultados educativos, a partir dos indicadores de qualidade que se encontram explicitados de modo pormenorizado<sup>1</sup> (IGE, 2005). Os seus objetivos, consistiam no desenvolvimento de uma cultura de aperfeiçoamento organizacional focado e estratégico, na utilização dos dispositivos externos como elementos de suporte à autoavaliação, na utilização da autoavaliação como promotora do desenvolvimento das organizações escolares, inculcação nas escolas da necessidade de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade e uma atitude crítica perante a sua organização e desempenho (Duarte, 2011). Verificou-se, sobretudo, uma política de autoquestionamento sobre as escolas.

O projeto *Qualis* surgiu em 2006 e adaptou o modelo CAF. Foi implementado em todas as unidades orgânicas e escolas dos Açores. Este projeto tem sido considerado como uma experiência positiva e sustentável. Podemos aferir que até 2006 existiram vários programas que permitiram acumular conhecimento e experiência no que concerne à prática da avaliação de escolas, contudo, nunca foram desenvolvidos de um modo sistemático e regular. A partir de 2006 surge o programa de Avaliação Externa de Escolas enquadra-se no âmbito da avaliação organizacional, que abarca escolas não agrupadas e agrupamentos de escolas. Através do despacho conjunto 370/2006 é legislada a necessidade da constituição de um grupo de trabalho, com o intuito de estudar e propor modelos de autoavaliação e avaliação

---

<sup>1</sup> Cf. [http://www.ige.minedu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade\\_AAE\\_Roteiro\\_2005.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/ROTEIROS/Efectividade_AAE_Roteiro_2005.pdf)

externa nos estabelecimentos de ensino não superior e definir procedimentos que levem à sua generalização. Foram, então, atribuídas ao grupo de trabalho as seguintes funções: definir referenciais de autoavaliação e avaliação externa, definir parâmetros, tais como: as classificações. As classificações devem ser claras nos estabelecimentos educativos e as recomendações permitir ao estabelecimento implementar os contratos de autonomia. Os procedimentos devem estar calendarizados, de modo, a existir condições para a realização e generalização da autoavaliação e avaliação externa. Embora tenham sido exibidos os instrumentos e os modos de articulação entre autoavaliação e avaliação externa, este grupo de trabalho acabou por “não recomendar um modelo específico de autoavaliação de escola”, alegando que “os modelos são dinâmicos” (Gomes, 2014, p.45). As necessidades de cada estabelecimento de ensino são variáveis, o objetivo é que se verifique sempre uma melhoria e qualidade de ensino em cada organização escolar. Maia também refere que “o objetivo inicial deste projecto-piloto, surgido em 2006, foi o de definir referenciais para a autoavaliação e avaliação externa, com vista à celebração de contratos de autonomia e à avaliação e classificação dos estabelecimentos de ensino” (Maia, 2011, p. 62). A Avaliação Externa de Escolas surge com base na lei 31/2002, de 20 de dezembro, que:

“Estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou Agrupamento de Escolas, e na avaliação externa” (IGEC, 2017).

O 1.º ciclo de avaliação externa de escolas decorreu de 2006 a 2011. O referencial utilizado pela Avaliação Externa de Escolas teve por base o modelo escocês *How Good is Our Scholl* que abrange os seguintes aspetos: resultados dos alunos; prestação de serviço educativo; organização, gestão e lideranças escolares e dinâmicas da autoavaliação (Leite et.al., 2015). O 1.º ciclo de avaliação era constituído por 5 domínios: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de autorregulação e melhoria da escola/agrupamento. Cada um destes domínios é estruturado por um conjunto de fatores. As classificações atribuídas a cada um dos domínios são as seguintes: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

O 2.º Ciclo de avaliação teve início em 2011. Às classificações existentes foi acrescentado o nível de “excelente” e o número de domínios de avaliação reduziu de 5 para 3: Resultados

(académicos e sociais e o reconhecimento da comunidade); Prestação do serviço educativo (planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens) e Liderança e gestão (liderança, gestão e autoavaliação e melhoria) (IGEC, 2010/2011). Nesse ciclo, a equipa de avaliação externa é constituída por três elementos, dois inspetores e um avaliador externo. Este é um docente do ensino superior, mas poderá ser um docente em situação de aposentação ou um profissional até de outras áreas de atividade. O trabalho destes avaliadores externos, implica:

“A participação na acção de formação inicial e numa sessão de preparação de cada intervenção; a presença integral nos 2 ou 3 dias da visita às escolas; a entrega ao coordenador da equipa de contributos para o relatório, bem como de uma proposta de classificações; a apresentação de comentários e sugestões sobre as versões do relatório e sobre o contraditório; e a participação na avaliação anual do processo” (IGE, 2009, p. 12).

Este processo é portador de vantagens e limitações. As vantagens têm a ver com a possibilidade de se encontrarem membros externos ao Agrupamento de Escolas e isso possibilitar um diálogo aberto para os atores escolares falarem sobre os problemas com pessoas externas à escola. A equipa de avaliação externa refere quais os pontos a melhorar no estabelecimento de ensino, proporciona a introdução de novas ideias para o Agrupamento de Escolas e encoraja os atores escolares a se questionarem relativamente a matérias assumidas como algo adquirido. Podem ser consideradas como limitações, o facto da altura da vinda da equipa de avaliação externa não ser a mais apropriada no ciclo de planeamento da escola. O foco pode não estar concentrado nas preocupações da escola e criar uma visão demasiado dispersa, em vez de ser aprofundada. As perspetivas externas, somente, não são geradoras de desenvolvimento, podem descuidar aspetos positivos existentes na organização escolar (Dias, 2012). A avaliação escolar é assumida em Portugal, sobretudo, como um processo de aprendizagem e de reflexão tendente à melhoria das escolas. Quando se inicia um processo de avaliação deverão ser contemplados padrões de referência, estando os mesmos presentes no discurso dos avaliadores e nas suas práticas. Se o processo de avaliação implica vários atores envolvidos nesse sistema, pode dizer-se que o mesmo, abarca um valor plural e subjetivo, centrado na análise estratégica das suas lógicas de ação. Através da avaliação conseguimos averiguar as relações e perceções existentes entre os diversos atores sociais que fazem parte da organização escolar, de maneira a interpretar a complexidade do sistema, dando primazia às ações e não às intenções.



Atualmente, o referencial do 2.º ciclo do programa de AEE está a ser revisto, aguardando-se, para breve, a sua publicação.

### **1.3.1. Avaliação externa de escolas em Portugal**

Em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países Europeus a avaliação externa de escolas está sob a tutela dos serviços da inspeção (IGEC). Trata-se de uma avaliação de carácter organizacional e tem como grande objetivo contribuir para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das organizações escolares existentes. Tem como foco as aprendizagens e aquisição de competências por parte dos alunos, sempre numa vertente de carácter sistemático e reflexivo de constante aperfeiçoamento.

Em Portugal, a avaliação das escolas do ensino básico e secundário estava prevista desde a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986) de 14 de outubro, no art.º 49, quando se refere que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (p. 3049).

Contudo, só em 2002 (Lei n.º 31/2002) de 20 de dezembro, no art.º 8, foi definida a obrigatoriedade dos processos de avaliação externa se realizarem no plano nacional ou por área educativa, estruturando-se com base nos seguintes elementos: os sistemas de avaliação das aprendizagens tendo em conta o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos pela administração educativa; a certificação do processo de autoavaliação; ações desenvolvidas pela IGEC; processos de avaliação a cargo do Ministério da Educação, estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições públicas ou privadas de reconhecido mérito.

O programa de avaliação externa de escolas inspirou-se em duas iniciativas anteriores: o programa da Avaliação Integrada das Escolas (PAIE) e o projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação (Gomes, 2014).

Em sequência deste processo, no ano de 2006, “foi iniciada a avaliação externa das escolas (AEE) públicas, constituindo o que foi designado como 1.º ciclo avaliativo” (Leite et.al., 2015, p. 826). O sistema de avaliação externa em Portugal foi promovido pelo Ministério da Educação, através da IGEC, a partir de um projeto-piloto em 2006, com a finalidade de abarcar

todas as instituições escolares públicas desde o pré-escolar ao ensino secundário, a nível do território continental.

O 1.º ciclo de avaliação externa de escolas decorreu durante o período de 2006 a 2011, seguindo-se um 2.º ciclo avaliativo, de 2011 a 2017.

Durante este período, a AEE seguiu um referencial que estruturou o processo de recolha de dados e incluiu a elaboração de um relatório, pelas equipas de avaliação externa ao serviço da IGEC, que justifica as classificações atribuídas nos vários domínios às escolas.

O relatório produzido pela equipa de Avaliação Externa de Escolas (constituída por 2 membros da IGEC e um investigador perito na área) é devolvido à escola e posteriormente colocado na plataforma da IGEC. Isabel Fialho refere que:

“A informação contida nos relatórios permite conhecer o trabalho desenvolvido pelas escolas e agrupamentos em diferentes domínios, dando resposta ao objectivo político da prestação de contas e da criação de um instrumento que possa contribuir para a auto-regulação e melhoria das organizações escolares” (Fialho, 2010, p. 6).

Caso a informação do relatório não vá ao encontro das expectativas da organização escolar, a mesma poderá redigir um contraditório expondo os aspetos que considera que não vão ao encontro da realidade apresentada. No 1.º Ciclo de Avaliação eram atribuídos 4 níveis de classificação: Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. A partir do 2.º Ciclo de Avaliação passaram a ser 5 níveis de classificação, tendo sido acrescentado a classificação de Excelente.

“Após a conclusão do primeiro ciclo da Avaliação Externa das Escolas (2006-2011), e na sequência do relatório final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março, a IGEC iniciou, no ano letivo 2011-2012, um novo ciclo deste Programa” (IGEC, 2017).

Tal como já foi mencionado, o referencial utilizado pela Avaliação Externa de Escolas teve por base o modelo Escocês *How Good is Our Scholl* (Clark, 2000) e estava estruturado em torno de «domínios», e respetivos «campos de análise».

O referencial prevê que cada uma das dimensões avaliadas não deixa de ser, desde que sociologicamente desconstruída, uma fonte de informação que permite ampliar o conhecimento acerca das organizações escolares sobre os próprios processos de avaliação (referimo-nos sobretudo, aos indicadores associados à participação e integração da comunidade educativa nos estabelecimentos de ensino).

O 2.º Ciclo de Avaliação encontrava-se muito focado na relação de parceria entre a Escola e a Comunidade Local, que se enquadra no domínio da prestação do Serviço Educativo. Veloso refere que “no Alentejo, privilegia-se a perspetiva da participação dos encarregados de educação e de outros elementos da comunidade educativa na gestão de escolas” (Veloso et. al., 2011, p. 77). Quando nos referimos a esta interação, estamos sobretudo a falar nas parcerias entre as escolas e comunidades, nas áreas que são privilegiadas e nas relações e efeitos, tais como, o alargamento da oferta educativa, inovação curricular e no desenvolvimento de projetos nacionais e/ou internacionais. Constituem objetivos desta atividade neste novo ciclo: Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2017).

Este 2.º Ciclo avaliativo tem em grande atenção a importância da especificidade do contexto em que a Escola se encontra inserida, como espaço de decisão educacional, dando primazia à participação coletiva na educação. No fundo, num cenário de descentralização e territorialização da educação em que o Estado assume o papel de regulador, parte-se do princípio de que a participação ativa da sociedade civil na instituição escolar local é um dos fatores fundamentais para a melhoria e aumento da qualidade educacional. A Escola e a comunidade são promotoras de sinergias positivas e de reciprocidades significativas. A escola pode ser vista e percecionada como polo de desenvolvimento local.

A avaliação externa é entendida como um ato regulador, baseado no conhecimento e trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação externa na organização escolar. Em Portugal a pressão para a avaliação externa foi sobretudo originária do novo modo de governança da União Europeia. Na verdade, ela verifica-se no restabelecimento dos exames nacionais e a criação das provas de aferição no último ano de cada ciclo do ensino básico. Nos processos de avaliação externa (art.º 5 - lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro). A avaliação é encarada como um instrumento central das políticas educativas (Barroso & Afonso, 2011).

O Despacho 370/2006 é elucidativo de que a avaliação externa constitui um importante instrumento para a melhoria e qualidade do ensino. Verificando-se uma relação muito

próxima entre a avaliação e o processo de autonomia.

O modelo de avaliação adotado é qualitativo e aberto, existe alguma modificação no conteúdo das diversas escolas. Há que ter em consideração a diversidade dos contextos sociais e organizacionais onde decorre a avaliação e também a relação que cada estabelecimento de ensino ou Agrupamento tem com a IGEC e Ministério da Educação. A avaliação externa integra um processo social que é objeto de uma construção com diversas facetas e onde estão implicados vários agentes sociais. Os processos sociais de classificação iniciam-se nos indivíduos e terminam nas estruturas que os envolvem (Veloso et al., 2011, p. 71). Em 1978, Bourdieu refere que:

« Les stratégies de reproduction, et en particulier les stratégies de reconversion par lesquelles les individus ou les familles visent à maintenir ou à améliorer leur position dans l'espace social [...] Les transformations récentes du rapport entre les différentes classes sociales et le système d'enseignement, avec pour conséquence l'explosion scolaire et tous les changements corrélatifs du système d'enseignement » (Bourdieu, 1978, p. 2).

Verifica-se a concorrência entre classes para a obtenção de determinados títulos escolares, levando à sobrevalorização que confere ao sistema educativo o *focus* central neste domínio. A avaliação externa tem como principal função a prestação de contas, com o intuito de devolver à escola um balanço sobre o seu desempenho e a educação. “O Programa de Avaliação Externa (IGE, 2007) deu a conhecer às escolas a necessidade de desenvolverem procedimentos e dispositivos de autoavaliação até então legalmente obrigatórios, mas na prática inexistentes” (Veloso, 2013, p. 7-8).

A avaliação externa das escolas cumpre duas funções fundamentais, a função de responsabilização (*accountability*) e a função de melhoria (*improvement*). A *accountability* é um conceito que “remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e actores também diversificados” (Afonso, 2009, p. 58). Informar e justificar são duas dimensões relacionadas com a prestação de contas, as respostas advindas devem ser dadas de modo transparente e esclarecedor.

A avaliação pode ocorrer em diversas fases “pode anteceder a prestação de contas (avaliação *ex-ante*); pode acontecer, posteriormente, entre a fase da prestação de contas e a fase da responsabilização (avaliação *ex-post*)” (Afonso, 2009, p. 59), ou pode, ainda, desenvolver-se autonomamente a partir de relatórios construídos por instituições internas ou externas. Assim, quando nos referimos à avaliação *ex-ante*, estamos a focar a autoavaliação. A avaliação *ex-*

*post*, remete-nos para a avaliação externa de escolas que contém no seu formato particular distintas formas parciais de *accountability*. A necessidade de determinar procedimentos de prestação de contas passa muito por compensar a crescente autonomia atribuída aos estabelecimentos de ensino, que acabam por ser o “espelho” resultante da crescente descentralização do sistema. Através da responsabilização é instigada a prestação de contas.

A segunda função, respeitante à melhoria está relacionada com o papel da inspeção nas visitas às escolas e com os relatórios que acabam por ser elaborados por essas mesmas visitas. Esses relatórios acabam por devolver informação às escolas sobre os pontos fortes e fracos, que indicam quais os fatores determinantes que podem ser acionados e desenvolvidos. Terrasêca salienta que:

“As avaliações externas ajudam as escolas a adequarem-se melhor aos novos desígnios e demandas da sociedade e do mundo em mudança, sendo central, desse ponto de vista, ter em consideração que a escola não olhe exclusivamente para si mesma, mas que, juntamente com outros estabelecimentos de ensino, se pense em termos de responder aos seus novos clientes, aos consumidores, ao mercado de trabalho” (Terrasêca, 2011, p.114).

Os estabelecimentos de ensino têm de estar recetivos à entrada de novos atores no campo educativo, a sua resposta tem de ser focada no interesse público, proporcionando uma educação e uma escola de qualidade. Há que criar consistência neste processo de passagem da avaliação/prestação de contas à melhoria. Todos sabemos que a avaliação não é um campo desconhecido da escola, muito pelo contrário. O que se pretende destacar é que o *habitus* profissional dos professores e outros profissionais da educação não engloba o conceito de “cultura” de avaliação, já que a mesma assume sempre uma conotação individual.

O modelo de Avaliação Externa de Escolas implementado pela IGEC é desafiante, porque proporciona informações pertinentes para a monitorização do sistema e a construção de um referencial comum que permita delimitar o trabalho educacional que se pratica nos diferentes estabelecimentos de ensino.

Num parecer do CNE (2008) que incide sobre o processo de avaliação externa de escolas, este conselho sublinha a necessidade de avaliar os serviços de interesse público em geral e as escolas em particular, face à descentralização de meios e a definição dos objetivos nacionais de patamares e de resultados escolares. A avaliação de escolas para além de um instrumento de política educativa, tendo em conta a melhoria da educação, deve ser percecionada como um processo contínuo da melhoria das aprendizagens dos alunos e resultados escolares. Há

que entender as causas que esclarecem a eficiência e eficácia mencionadas pelas escolas.

As avaliações em si, não são consideradas como algo positivo. Em muitos casos são geradoras de arenas de disputas entre avaliadores e avaliados entre si.

A Avaliação Externa de Escolas foi durante muitos anos uma tarefa quase sempre conflituosa por parte dos atores escolares, pela falta de tradição de avaliação existente nas nossas escolas. Os professores revelam alguma apreensão, os avaliadores externos desconhecem o estabelecimento de ensino. No entanto, é encarada como algo objetivo, visto ser executada por avaliadores externos, sendo imparcial e independente da instituição avaliada. É observada pela sociedade como sendo mais credível. Contudo, os “atores da comunidade educativa em geral, e os docentes, em particular, perante a avaliação resultante de decisões hierárquicas externas à escola, têm a tentação de alterar o seu comportamento desenvolvendo estratégias de proteção” (Correia, 2006, p. 40).

Para que resulte, a Avaliação Externa de Escolas deve ser encarada como algo que faça parte da dinâmica da escola. Não se deve tornar, de modo algum, numa prática em que o trabalho da escola seja em função de uma resposta direta e imediata a essas avaliações externas, em vez de investir no cumprimento das finalidades e responsabilidade do sistema educativo, na preparação dos alunos para os testes e exames.

O CNE clarifica que:

“O impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correcção de situações problemáticas detectadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável. Reconhecendo as dificuldades com que as escolas ainda se confrontam neste domínio, a IGE disponibilizou recentemente no seu site alguns instrumentos de apoio à auto-avaliação” (CNE, 2010, p. 31831)

Como aspeto negativo temos de salientar o facto de a avaliação externa de escolas não ter tido em consideração mecanismos de apoio às escolas para a elaboração de planos de melhoria.

A avaliação externa centraliza-se na produção de informação relevante fundamental em relação à qualidade da escola. A informação recolhida da escola é sujeita à observação direta e análise documental, sendo sujeita ao entrecruzar de diversos olhares. É necessária a participação ativa de todos, vista como um instrumento regulador. Tal como é referido por Afonso e Costa:

“A Avaliação Externa de Escolas em curso, vai ao encontro dos modos de regulação da educação ‘pós-burocráticos’, promovendo a autonomia das escolas, a descentralização,

o *empowerment* das famílias e da comunidade, a escolha da escola pelos pais, e a diversificação dos percursos escolares”(Afonso& Costa 2011, p. 165).

De forma a garantir a qualidade, o melhor caminho. O percurso é delineado pelos atores e regulado com base no conhecimento e não por constrangimentos normativos.

É fundamental referir que atualmente surgem novos dispositivos de regulação do sistema educativo: as escolas devem promover mecanismos de autoavaliação, de maneira a preparar e a ter em conta a avaliação externa. São vários os autores que partilham da opinião de que a Avaliação Externa de Escolas tem um papel fundamental na regulação do sistema educativo português. Gonçalves refere que a Avaliação Externa de Escolas deve contribuir para a regulação do sistema, devem ser efetuados projetos de escola, tendo em conta a dinâmica organizacional e o contexto específico do estabelecimento de ensino (Gonçalves, 2009). A avaliação externa é considerada como um elemento regulador e ajuda a promover a qualidade da organização escolar. A mesma ideia tem Simões:

“parece estar perfeitamente e amplamente legitimada a necessidade e adquirida a oportunidade de uma avaliação externa regular e reguladora, universal e integrada, conduzida pela IGE, com uma imagem estável e sólida de competência na defesa do interesse público, apesar da sua relação de dependência do governo” (Simões, 2010, p. 69).

A avaliação externa contribui para a regulação do sistema educativo e participação social das escolas (Brigas, 2012). O papel da avaliação é a construção de processos contínuos que tenham como objetivo a melhoria. A avaliação tem um papel essencialmente formativo, tendo como objetivo principal a melhoria da escola enquanto instituição. Tendo em conta a proposta de melhorias, para que o sistema educativo possa ser analisado de uma maneira crítica, em geral e no desenvolvimento do currículo em particular. Rocha salienta que:

“A escola é um sistema muito complexo porque é constituída por diversos subsistemas [...], o currículo, avaliação, relação com os alunos, funcionários, professores, e devemos ter ainda em consideração os sistemas económico, social, político, legal, cultural e comunicacional. A concretização local e temporal destes fatores faz com que cada escola seja uma escola determinada e que, por isso, seja difícil avaliar as escolas de forma genérica” (Rocha,1999, p.35).

As avaliações são úteis, pois permitem-nos a tomada de políticas de decisão, a participação e formação dos atores educativos, a transparência e *accountability* dos sistemas. No entanto, teoricamente, existem alguns constrangimentos na sua aplicação, tais como, a dificuldade dos

agentes educativos em compreender a utilidade do estatuto, a sua participação, a pouca apropriação face ao processo, quer a nível particular como relativamente à sua forma considerada por vezes demasiado técnica e tardia, ou mediática e inoportuna (Abrantes, 2010). No entanto, Bolívar, sublinha que:

“Las evaluaciones externas de las instituciones escolares son necesarias tanto para asegurar la equidade de los ciudadanos en la educación, acentuada cuando los establecimientos educacionales gocen de um grado mayor de descentralización y autonomia, como para aportar los recursos y apoyos necesarios a aquellas escuelas que no estén ofreciendo un entorno educativo” (Bolívar, 2006, p. 41).

“O modelo de avaliação externa, e de acordo com os objetivos enunciados, encontra-se organizado em torno de processos de melhoria da escola, da valorização da autoavaliação, da regulação do sistema educativo e da participação social nas escolas”(Brigas, 2012, p. 57).

A avaliação permite-nos averiguar as relações e perceções existentes entre os diversos atores sociais que fazem parte e formam a organização escolar, de modo a que possamos interpretar a complexidade do sistema, privilegiando as ações e não as intenções.

É importante conhecer a Escola/Agrupamento, assim como o contexto familiar e sócio-económico dos alunos. Tentar combater os problemas de insucesso escolar, de indisciplina, a desmotivação de alguns alunos face à escola, assim como a falta de hábitos escolares, a pouca participação dos pais na vida escolar. É fundamental conhecer quais as dificuldades de comunicação entre os docentes e a escola, assim como, as relações a nível interpessoal estabelecidas entre os diferentes atores que fazem parte da comunidade educativa. Rentabilizar projetos, estratégias e recursos que sejam uma mais-valia para o estabelecimento de ensino, podendo adiantar a avaliação à obrigatoriedade de uma avaliação externa.

#### **1.4. Autoavaliação**

A avaliação de escolas começou a ter alguma visibilidade a partir da década de 90, anteriormente não existia em Portugal uma tradição significativa nesse domínio (Afonso, 2010b). Presentemente a realidade é outra, devido à consequência do modelo atual de Avaliação Externa de Escolas sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. A publicação da lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro, também contribuiu para que a autoavaliação de escolas passe a ser uma realidade nos estabelecimentos escolares. No art.º 5, específico sobre a estrutura da autoavaliação, encontra-se referido que a “avaliação estrutura-se



com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa” (p. 7952). O art.º 6.º refere que a autoavaliação é de carácter obrigatório, deve ter um desenvolvimento sistemático e contar com administração educativa, e precisa de se desenvolver a partir dos 5 pontos de análise que passamos a referir: a) Projeto educativo e a sua concretização/realização; b) Atividades executadas, geradoras de ambientes educativos, que proporcionam e desenvolvem aspetos afetivos e emocionais, assim como são promotoras da integração social e personalidade das crianças e jovens; c) Desempenho da gestão e órgãos de administração da Escola ou Agrupamento de Escolas; d) Resultados e desenvolvimento das aprendizagens; e) Cultura de cooperação entre os diversos membros que fazem parte da comunidade educativa. Estes são considerados os 5 itens a ter em atenção no processo de autoavaliação. Este processo deve ser realizado de modo sistemático e contínuo nas Escolas não Agrupadas e Agrupamentos de Escolas.

São vários os estudos que surgiram, após a publicação desta lei (Reis,2010; Outeiro, 2011; Simões, 2010; Sousa, 2011; e outros) que indicam que a autoavaliação não tem decorrido, na grande maioria dos estabelecimentos de ensino, tal como seria desejado, de modo formal, organizado e sistemático, e é de difícil implementação.

Leite et al., afirma que:

“É na base do reconhecimento de que a avaliação pode, e deve ter por intenção última a construção de processos contínuos de melhoria [...] possa contribuir para configurar processos de melhoria ao nível da organização e do funcionamento tem também repercussões na melhoria da qualidade da educação que nelas é oferecida e vivida.”  
(Leite et al., 2006, p. 22)

A autoavaliação é um mecanismo que permite reforçar as capacidades do ator, de modo a que seja ele próprio a orientar os seus projetos, processos e estratégias de modo sistemático. Tal implica um autocontrolo, um olhar crítico do ator sobre si mesmo. É uma maneira de proporcionar condições para que os professores se sintam implicados na reflexão e construção de conhecimento a nível institucional, que orientem estrategicamente as ações futuras do estabelecimento de ensino. Planear as ações, que se concretizem num plano de melhoria é algo de extrema importância e que requer reflexão de modo a aplicar as planificações delineadas a um contexto específico. A autoavaliação não se trata apenas de prestar contas ou na produção de conhecimento. Tem como principal objetivo a melhoria institucional. “A autoavaliação, além de ser obrigatória, passou a ser considerada como instrumento central de definição de

políticas educativas. Será importante que seja sistemática e que a escola construa e desenvolva uma cultura de avaliação e melhoria contínua” (Reis, 2010, p. 65). A sociedade procura encontrar nas organizações escolares uma resposta para as diversas necessidades sociais. Na maioria dos casos, a resposta não é célere, levando a situações de desistência, abandono escolar. A autoavaliação pode ajudar na reflexão de estratégias impulsionadoras que permitam ajudar a traçar caminhos que contribuam para a regressão do abandono escolar. Esta questão é sem dúvida uma grande preocupação educativa e social.

“Os modelos de autoavaliação dos estabelecimentos de ensino são considerados um objecto privilegiado de análise da influência do conhecimento, não só na definição da agenda política educativa como na estratégia de ação pública concreta” (Rufino, 2007, p. 33). Contudo, cada estabelecimento de ensino constitui o seu próprio modelo, tendo em consideração a sua realidade específica e o contexto em que se encontra inserido. Afonso salienta que “a autoavaliação [...] tem estado a ser concretizada através de processos e modos muito heterogéneos, nomeadamente em termos de fundamentação e consistência teórico-metodológica” (Afonso, 2010b, p. 349). Há uma recriação e readaptação de modelos, a nível de estrutura, definição de diretrizes, linhas de orientação mais concordantes com a cultura organizacional específica ou definido *ethos* escolar, costumes específicos característicos do contexto escolar em causa. No entanto, a autoavaliação, para os atores escolares é causadora de algumas dificuldades visto que os atores não detêm formação na área da avaliação e para além disso nunca foi uma prática consolidada nas Escolas não agrupadas e Agrupamentos de Escolas. A própria escola pode sentir essa necessidade de querer realizar a sua autoavaliação através de um grupo de atores escolares que esteja interessado em realizá-la. Os motivos podem ser diversificados: melhorar a atividade da escola; necessidade de colmatar um problema; aprofundar algum assunto específico relacionado com o funcionamento da organização escolar. Não devemos descuidar que também poderá ser a procura de meios para conseguir apoios externos, a defesa de interesses de carácter particular e até mesmo o querer prestar contas à comunidade escolar e local. Caso esta decisão seja aceite pelos restantes membros da comunidade educativa, a autoavaliação tem grandes probabilidades de se desenvolver com sucesso no Agrupamento de Escolas, pois, trata-se de um processo conjunto, que se irá desenvolver e há apropriação, se o procedimento for clarificado a todos os atores.

Barros afirma a necessidade de apoiar as instituições escolares:

“No sentido de promover alterações à cultura de escola, formação em modelos de autoavaliação, formar redes de escolas para a dinamização deste processo, pois

praticada de forma singular existe maior probabilidade para a desmotivação e para o respectivo abandono do processo” (Barros, 2006, p. 11)

A existência de modelos singulares de autoavaliação pode levar a uma maior desmotivação por parte dos atores escolares. É necessário implementar um modelo de autoavaliação face às características singulares de cada Agrupamento de Escolas e Escola não agrupada e para que isso aconteça terão de existir estruturas de suporte que orientem e possam servir de ajuda aos atores da comunidade educativa, que se encontram diretamente implicados neste processo.

As escolas passam a ser detentoras de formatos de autoavaliação que as protejam da instrumentalização da autonomia e a partir daí conseguem também equilibrar os efeitos menos positivos que possam advir da avaliação externa. Quanto mais agilizado estiver o processo de autoavaliação maior será a reflexão e o poder de argumentação face a estes dois aspetos (autonomia e avaliação externa). Daí a necessidade premente e fundamental da existência de formação contínua e sistemática na área da avaliação para professores e outros atores educativos, de modo a fomentar uma cultura de avaliação.

A autoavaliação faz parte da estrutura da avaliação institucional. Deve ser confrontada com a avaliação externa, ou por equipas interdisciplinares que possam ser uma mais-valia, com valências de conhecimentos sólidos, bem estruturados a nível metodológico, pedagógico e científico. Estas equipas devem de ajudar, sobretudo, a compreender os processos e as singularidades, de modo a criar ou desenvolver competências educativas nos Agrupamentos de Escolas. É necessário que a prática de autoavaliação seja uma realidade e se consolide nos Agrupamentos de Escolas. O que se pretende é “a prática de uma autoavaliação que seja 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 às escolas” (Afonso, 2010b, p. 351).

São vários os autores que nestes últimos 10 anos se têm dedicado à temática da autoavaliação, visto esta ser uma preocupação premente dos atores que fazem parte da comunidade educativa nas organizações escolares. Mourão refere que a “autoavaliação da escola pode ser orientada para a melhoria dos desempenhos ou para a transparência” (Mourão, 2009, p. 78). Para Correia a “AAE é, portanto, um processo desenvolvido pelos atores internos que estimula e proporciona a consciencialização das dinâmicas nela existentes, para construir e conduzir ações coletivas promotoras da melhoria” (Correia, 2011, p. 177).

Gonçalves salienta a importância da autoavaliação na promoção dos estabelecimentos de

ensino. De facto, a autoavaliação pode ser geradora de valorização para a organização escolar face aos atores educativos e comunidade envolvente. Segundo Gonçalves, “a autoavaliação institucional das organizações escolares encontra-se interligada aos movimentos que nos tempos mais recentes têm decididamente apontado para a consideração dos estabelecimentos de ensino” (Gonçalves, 2009, p. 44). É necessária a continuação de uma postura escolar centrada na reflexão e avaliação das práticas e resultados escolares.

Anabela Barros sustenta que a escola deve “iniciar o processo de observação do seu funcionamento interno, a promover uma reflexão constante sobre a adequação, o aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de educação” (Barros, 2006, p. 9).

Maia refere que, a avaliação deverá ser sistemática na recolha e divulgação dos dados, abrangente na medida em que proporciona um conhecimento mais aprofundado a cerca da organização escolar a todos os atores da comunidade educativa, desejada por todos os *stakeholders* numa perspetiva de melhoria, valorizar os resultados e refletir e elaborar planos de melhoria consequentes da autoavaliação (Maia, 2011).

Para Paula Cepa:

“O sucesso da autoavaliação passa pelo envolvimento de todos os atores locais de cada escola (professores, alunos, pais, comunidade), sendo estes os principais favorecidos dos resultados obtidos e do plano de melhoria elaborado e aplicado, de acordo com as necessidades evidenciadas.” (Cepa, 2012, p. 43)

A autoavaliação permite aos atores internos e externos um olhar acerca da organização escolar. Os atores da comunidade escolar (internos) devem desenvolver as suas prioridades e planos de melhoria, nunca deixando de lado a aprendizagem e ensino dos alunos. Gomes (2014) refere a falta de sistematicidade da autoavaliação por parte das organizações escolares e a falta de existência de um modelo concreto de autoavaliação. Devemos ter presente que apesar das organizações escolares serem semelhantes a nível estrutural, elas são, no entanto, realidades distintas. Assim sendo, não seria exequível a construção de um modelo tipo de autoavaliação que conseguisse “servir” todas as organizações escolares.

“A vontade dos atores é que determina o sucesso na implementação do processo de autoavaliação em qualquer estabelecimento de ensino. O factor determinante da implementação do processo como prática e, simultaneamente, como um instrumento de melhoria da escola, foi os atores e a sua vontade de mudar” (Cabaço, 2011, p. 122).

A envolvimento de toda a comunidade educativa (professores, funcionários, encarregados de

educação, representantes da comunidade local, direção e presidente do Conselho Geral), a todos é-lhes atribuído um papel fundamental no desenvolvimento da autoavaliação de modo sistemático e participado, permitindo identificar pontos fortes e fracos, constrangimentos e oportunidades. Gomes refere que “o recurso a um amigo crítico, desde que devidamente gerido, será benéfico para o desenvolvimento de um processo de autoavaliação organizacional” (Gomes, 2014, p. 76). O processo de autoavaliação para que seja bem conseguido deverá partir da vontade dos atores escolares que se encontram na organização escolar, os quais poderão sempre beneficiar e tirar partido de um elemento externo à escola com competências técnicas acrescidas na área da avaliação de escolas que ajude a agilizar tarefas.

Pereira reforça essa ideia, sustentando que:

“A Autoavaliação é de iniciativa própria, na qual todos os interessados participam activamente e a eles pertence todo o processo desde a escolha dos avaliadores, aos critérios e indicadores seleccionados, incluindo a metodologia e opções sobre o objecto de avaliação” (Pereira, 2011, p. 45).

O objetivo deste tipo de avaliação é sobretudo o autoconhecimento de modo a poder contribuir para a melhoria da organização escolar, não estando dependente de agendas ou de atores externos à escola.

Um olhar externo pode sempre ajudar a detetar determinadas situações que a nível interno são descuidadas ou não são tidas em consideração. Os atores que fazem parte da comunidade educativa devem considerar a autoavaliação como um processo de construção de conhecimento e orientado para a melhoria contínua, aliada à constante reflexão continua que se deve entrecruzar com a decisão e a ação. Não devemos ser indiferentes face à complexidade das organizações escolares, pois são constituídas por uma multiplicidade de atores. O sucesso das práticas de autoavaliação encontra-se dependente da apropriação dos atores escolares perante as ações de melhoria implementadas. As ações de melhoria devem descrever sucintamente os procedimentos necessários para desenvolver situações urgentes e devem ter um curto espaço de tempo para ser implementadas. O Plano de ação deverá comprometer os atores que estão envolvidos diretamente no processo.

Um olhar sob as perspetivas internas e externas é extremamente importante para a avaliação das organizações escolares. Se, por um lado, a autoavaliação é realizada a partir dos atores que conhecem bem a realidade do contexto escolar de um determinado estabelecimento de ensino, acabam por ser os atores os promotores das melhorias diárias e garantem a sua

sistematicidade. A avaliação externa, por sua vez, sustenta a legitimidade da avaliação, a sua credibilidade, perante os atores educativos, contribuindo para que estes atores se sintam seguros. Tal como referem Silvestre et al.:

“A existência de uma relação estreita e mesmo de uma certa complementaridade sinérgica entre a autoavaliação e a avaliação externa é uma realidade defendida por diversos autores (Escudero, 1997; CNE, 2005; Azevedo, 2007; Fialho, 2009a; Curado, 2010; Declaração Syneva, 2007)” (Silvestre et al., 2016, pp. 13-14).

A autoavaliação deverá ser assumida sobretudo pela sua importância formativa e construtiva, o principal objetivo é adquirir conhecimento acerca da organização. Daí a necessidade de utilizar diversos instrumentos na recolha da informação. Os mesmos deverão ser melhorados ao longo do tempo. A informação deverá ser tratada, analisada e dada a conhecer a todos os atores da comunidade escolar. Toda a comunidade escolar deverá ser ativa/participativa na construção do conhecimento, deverão interpretar a informação e relacioná-la com outros conhecimentos.

“A autoavaliação de escola é um processo desenvolvido pela comunidade educativa, com o intuito de se consciencializar das dinâmicas produzidas no seio da escola para se poderem conduzir adequadamente ações coletivas – de modo a que as aprendizagens, que sejam promotoras da melhoria da escola” (Correia, 2006, p. 162).

A autoavaliação encontra-se ao serviço da aprendizagem, proporciona informação e conhecimento útil à comunidade educativa sobre o que se passa na organização escolar. Trata-se de uma maneira de efetuar a prestação de serviço à comunidade escolar e local. A autoavaliação comporta em si dois atos: por um lado, é um ato inacabado, devendo ser constantemente reavaliada e reformulada, pois a organização escolar encontra-se em constante mutação e evolução; por outro lado, a autoavaliação é, em si, um ato interpretativo e reflexivo, que nos permite conhecer melhor a orgânica do Agrupamento de Escolas e possibilita uma maior apropriação do mesmo por parte dos atores escolares que o constituem.

A autoavaliação e a avaliação externa devem ser abordadas tendo sempre em consideração a melhoria contínua da organização escolar. A autoavaliação deverá ser concretizada através de um modelo de autoavaliação participado, adaptado ao contexto específico, onde todos possam dar o seu contributo. Deverá mobilizar toda a comunidade escolar em torno da resolução dos problemas reais da organização.

O entendimento sociológico acerca das tensões e dilemas relativos à avaliação institucional ainda se complexifica mais face à autoavaliação das escolas. Podendo a mesma ser alargada à

apreciação e configuração das organizações escolares. Correia alerta para uma tendência do decurso do processo de autoavaliação nas organizações escolares, que tem a ver com o facto de que, “na maioria das escolas, são constituídas equipas que fazem a avaliação da escola, ou de alguns dos seus aspetos, sem o envolvimento e a participação coletiva dos elementos da comunidade educativa” (Correia, 2015, p. 223). A autoavaliação trata-se de um processo muito pouco participado pela comunidade educativa. Isso é visível através dos dados que obtivemos a partir da nossa investigação, comprovam o alheamento total, sobretudo, dos assistentes técnicos, operacionais, encarregados de educação e alunos sobre esta temática. Existem três fatores determinantes que contribuíram para que a autoavaliação se expandisse e que estão intrínsecos à sua função, os quais passo a referir: a investigação-ação, é necessário a elaboração de um diagnóstico, recolha de informação, execução das ações, e a supervisão e avaliação dessas ações; prestação de contas relacionada com as teorias da gestão escolar; as novas perspetivas da gestão escolar necessidade da descentralização e implementação da autonomia nas organizações escolares.

As escolas públicas são organizações altamente complexas, tal como refere Afonso:

“Espaço onde se atualizam relações de poder, conflito e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos frequentemente não consensuais, não é fácil de construir formas de autoavaliação autónomas que sejam estruturadas tendo essencialmente como base processos de reflexividade” (Afonso, 2010a, p. 16).

A autoavaliação trata-se de um processo compacto e difícil, que deve ser reflexivo e transparente. Pereira salienta:

“Autoavaliação deve ser negociada entre as variadas audiências da escola, planeada no seu interior e executada pelos próprios sem receios do olhar exterior, muitas vezes demasiado positivista, sem dar relevância ao contexto escolar, onde os resultados dos alunos são a sua principal, se não única, preocupação” (Pereira, 2011, p. 46).

Esta cultura de avaliação deve ser alcançada através do recurso de mecanismos de apoio, formação, negociação e contratualização. A par desta cultura deverá existir também uma cultura de responsabilidade, de prestação de contas para com os cidadãos e os profissionais que estão intrinsecamente ligados ao sistema educativo (Andrade, 2011). A autoavaliação não deve ser assumida como a única avaliação válida, a escola deve contar com a presença de outros olhares externos que são importantes para ter uma visão idónea acerca do Agrupamento de Escolas.

A autoavaliação é um processo social que supõe o envolvimento de todos os atores escolares. Este envolvimento é causador de ganhos a nível individual, tendo em conta as competências que cada ator desenvolve, mas também proporciona um ganho a nível institucional. A capacidade de iniciativa será maior e as decisões serão planeadas, fundamentadas com a consciência de qual o caminho a percorrer para atingir os objetivos pretendidos. Trata-se da avaliação aplicada em prol do desenvolvimento contínuo e melhorado da organização escolar. Pode ser considerada um instrumento de *marketing*, de promoção dos resultados do estabelecimento de ensino na comunidade escolar e local (pais, autoridades locais e outros membros), contribui para o seu reconhecimento público e pode ser utilizada como uma estratégia para conseguir apoios e gerar maior procura do estabelecimento escolar pelos potenciais interessados. Daí que o processo de autoavaliação tenha de ser desejado e assumido pela comunidade educativa como uma necessidade comum, de modo a proporcionar uma melhoria global e sustentada, que permita uma educação de qualidade, a três níveis fundamentais: científico, pedagógico e democrático.

#### **1.4.1. Cultura de autoavaliação**

As organizações são sistemas altamente complexos que influenciam a vida diária do homem moderno. Segundo Torres, a cultura das organizações pode situar-se na compreensão do campo de forças que regula a discussão lógica entre estrutura e a ação. Compreendida como um lugar de conflitos, relações de força e de poder, de confronto de estratégias e ao mesmo tempo um espaço de convergências ímpares de racionalidades, interesses, objetivos e valores. É sobretudo a aptidão de entender os valores de ação na sua ampla dimensão, o modo como eles se divergem ou convergem nos limites da estrutura (Torres, 2003).

Quando falamos da cultura nas organizações, devemos assumi-la como algo dinâmico “a cultura aparece-nos como um processo de construção e reconstrução social permanentes” (Teixeira, 1995, p.78). A cultura escolar é percebida como um sistema de partilha, onde encontramos valores, normas, crenças e modos de atuação que se constroem e reconstroem em simultâneo. Para Torres:

“A cultura organizacional da escola emerge, [...] as dimensões simbólicas que dotam de sentido a atividade humana – postulado de inspiração weberiana – e que vão enraizar, na durée, o quadro de valores referencial dominante na organização, resultam de processos de construção e de reconstrução, de lógicas de assimilação contínuas e



descontínuas, de práticas de fidelidade e de infidelidade” (Torres, 2005, p. 439).

Segundo esta autora, a cultura organizacional remete-nos para diferentes graus da sua partilha pelos atores organizacionais, perspectiva essa ancorada em três visões teóricas - a *integradora*, a *diferenciadora* e a *fragmentadora* (Torres, 2005).

A *perspetiva integradora* dá relevância aos aspetos mais consensuais da cultura, sendo mais forte quanto maior for o grau de partilha entre os atores da organização. Trata-se de uma cultura que tem algo objetivo e que pertence à ordem interna e particular da organização. Podemos dizer que se trata de uma cultura onde todos os atores se encontram envolvidos. É uma cultura a favor da integração, comunhão de interesses e partilha de valores e que tem como objetivo o consenso. A *perspetiva diferenciadora* está relacionada com as diferenciações culturais, verifica-se uma fragmentação do trabalho existente, permitindo interações privilegiadas no espaço e tempo. Podem surgir múltiplas subculturas, podendo, por vezes, ser difícil saber a sua extensão e delinear as suas fronteiras. Dá importância aos atores no processo de construção e reconstrução da cultura da organização. Possibilita o papel ativo de todos os grupos profissionais na negociação dos significados, dos valores, normas que fazem parte da estrutura da organização. Trata-se de uma atitude mais interpretativa e de um contexto organizativo caracterizado por uma múltipla culturalidade. Exige que o investigador tenha noção de que coexistem subculturas ocupacionais que se sobrepõem, devido às múltiplas profissões existentes. A *perspetiva fragmentadora* está relacionada com as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais. Esta perspectiva acentua as análises dos atores no contexto organizacional. Os atores são protagonistas na construção e reconstrução de significados e diversas interpretações, podendo torná-las subjetivas. Há um impedimento na construção das atividades coletivas e de identidades profissionais, levando a uma reprodução decomposta de identidades de trabalho simplesmente individuais. Os diversos atores partilham em contexto organizacional, diretrizes e objetivos similares, podendo experienciar problemas comuns, acabam por ser crenças e os valores individuais que dão origem a inúmeras soluções para os mais diversos problemas, que acabam por tornar frágil a aparente homogeneidade.

Para Bolívar, “a autoavaliação não é uma via imponente para a melhoria. A existência de uma “cultura de autoavaliação” é difícil de estabelecer nas escolas e na profissão docente, uma vez que são dispendiosas ao nível do tempo e requerem energias investidas” (Bolívar, 2012, p. 274). Quando o trabalho habitual é efetuado de um modo isolado, a autoavaliação não se

consegue desenvolver. O modo de trabalho nas escolas tem de evoluir sob uma perspetiva de “comunidade profissional de aprendizagem, tal como refere Bolívar”.

É difícil construir uma cultura de autoavaliação e mantê-la. A autoavaliação é um processo social que deve ser construído em cada estabelecimento de ensino, com ritmos e modos de desenvolvimento díspares. A criação de equipas internas de autoavaliação, supostamente, deverá dar azo à inovação e melhoria da organização escolar, ainda que com o apoio de consultadoria e das conclusões da avaliação externa.

A autoavaliação está relacionada com a reconstrução cultural da escola. Os estabelecimentos de ensino têm de apostar numa cultura participativa dos atores que o constituem, ideia esta, defendida por João Barroso “entendendo neste caso, por “cultura participativa”, o reconhecimento de todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas” (Barroso, [s.d.], p. 16). É necessário apelar à participação de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar. É fundamental envolver os diferentes participantes nas atividades da escola, contribuindo assim para o desejado desenvolvimento da organização escolar, de modo a que se verifique uma “cultura de participação” ampla a todos os seus atores.

No entanto, todo este processo deve partir da necessidade do estabelecimento de ensino, para que se possa desenvolver a cultura de autoavaliação. Tal como refere Bolívar (2012), a «avaliação institucional» pressupõe um processo de revisão contínuo e acordado pelas partes interessadas para analisar e avaliar (todo ou parte), a forma como a missão educativa da escola, ou parte da mesma está a ser realizada. A avaliação pressupõe um contínuo reajuste de modo a conseguir corresponder face às necessidades do Agrupamento de Escolas, dar resposta, prestar contas à sociedade do seu próprio progresso, de maneira a conseguir definir e tomar medidas a nível local.

Estamos em condições de afirmar que não existe uma “cultura de autoavaliação” nas escolas portuguesas. Na verdade, são vários os autores de dissertações de mestrado (Pereira, 2011; Maia 2011; Fonseca (2010); Outeiro, 2011; Sousa 2011; Andrade 2011 e Areal 2014) e teses de doutoramento (Simões, 2010; Gomes, 2014; Correia, 2015; Martins, 2014; Silvestre, 2013; Reis, 2010; Correia, 2011; Tristão, 2016; Guerreiro, 2015) que nos provam esse fenómeno. Pois tal, como afirma Reis, “entende-se por cultura um processo repetitivo de autoavaliação, construção, implementação e monitorização de planos de acção, avaliação dos planos de acção que darão origem a novos planos de acção” (Reis, 2010, p.253).

Fundamental para a criação de uma cultura de autoavaliação é o conhecimento dos atores. De facto, tal como salienta Pereira (2011), a autoavaliação “não é assumida na sua plenitude, uma vez que às escolas não é disponibilizada formação suficiente” (Pereira, 2011, p. 233) de modo a conseguir definir caminhos de “melhoria do serviço educativo”.

Esta necessidade de adquirir conhecimentos acerca da autoavaliação é valorizada por Andrade, quando refere “a falta de experiência na realização da autoavaliação e as dificuldades que lhe estão subjacentes, derivadas da sua natureza técnica e ética, geram ansiedade nas equipas” (Andrade, 2011, p.131).

Maia fala também na “imaturidade de implementação dos processos de autoavaliação e/ou de carácter assistemático de muitas práticas de autoavaliação” (Maia, 2011, p. 115), pelo que a autoavaliação deve ser encarada pela liderança da escola como uma “tarefa prioritária”. Na mesma linha, Fonseca refere a existência de uma “incipiente cultura de autoavaliação numa perspetiva abrangente e participada” (Fonseca, 2010, p.212), pois a autoavaliação terá sido apenas absorvida por os órgãos de administração e gestão, não englobando os restantes atores que fazem parte da comunidade educativa e que também se devem pronunciar sobre esta temática.

O envolvimento efetivo da comunidade educativa no processo de autoavaliação da escola “constitui um desafio à cultura da escola vigente” (Outeiro, 2011, p.106). Simões diz mesmo que não devemos falar de “processos institucionalizados de autoavaliação, nas nossas escolas” (Simões, 2010, p. 255). Gomes, num estudo realizado sobre o tema (2014), verificou “que a maioria das UGE [unidades de gestão escolares] implementou um processo formal de autoavaliação orientado fundamentalmente para a prestação de contas e a melhoria de funcionamento da organização” (Gomes, 2014, p. 348).

A autoavaliação também não atua, segundo Martins, no centro nevrálgico da escola, a sala de aula continua a ser um “local de grande autonomia e poder por parte do professor” (Martins, 2014, p.279).

A autoavaliação, supostamente, influencia o quotidiano da organização escolar. Silvestre, defende uma “avaliação organizacional holística e integradora [...] a avaliação *das* escolas e *nas* escolas deverá revestir-se de um processo participado por todos quantos delas façam parte, ainda que indiretamente, como cidadãos-clientes ou destinatários indiretos” (Silvestre, 2013, p. 329). Todos os atores que fazem parte da comunidade escolar devem ser participantes

ativos no processo de autoavaliação. Tal como Sousa, “os princípios enunciados para a criação da cultura de autoavaliação revelam bem a importância atribuída à pluralidade de atores e de olhares que vivem (n)a escola e no processo de construção da autoavaliação” (Sousa, 2014, p.138).

#### **1.4.2. Os atores e a avaliação de escolas em Portugal**

A escola é um sistema de trocas sociais, um “espaço construído por uma comunidade educativa composta por grupos de elementos socialmente diversificados, onde cada um tem um ponto de vista, uma perspectiva, interesses e expectativas diferentes sobre a escola” (Maia, 2011, p. 19).

Os atores que fazem parte da organização escolar estão organizados segundo uma hierarquia que está estabelecida, no decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Este decreto já sofreu duas alterações: com o Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e com o Decreto-Lei n.º 137/2012 (Gomes, 2013). O Decreto-Lei n.º 224/2009 aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este documento legal prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. O decreto-Lei n.º 137/2012 aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No capítulo III, regime de administração e gestão, art.º 10.º, é referido que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são assegurados por órgãos próprios. São órgãos de direção, administração e gestão, que são os seguintes: O conselho geral; o diretor; o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho geral é composto pelos representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local (instituições, organizações e atividades de carácter económico, social, cultural e científico. O conselho geral é o órgão de direção estratégica, que tem como função definir as linhas orientadoras, as diretrizes da atividade da organização escolar. Assegurando a representação e a participação da comunidade educativa. Exerce várias competências, nomeadamente, a apreciação dos resultados do processo de autoavaliação. O diretor tem como funções gerir e administrar a organização escolar, em diversas áreas, tais como

pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Tem várias competências, entre as quais, submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo, que é um documento elaborado pelo conselho pedagógico. Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral, os planos anual e plurianual de atividades, entre outras. Designar os coordenadores de departamento e os diretores de turma. Por sua vez, o conselho pedagógico é constituído por coordenadores de departamento, também lhe são atribuídas várias competências, tais como, elaborar a proposta de projeto educativo, apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e os planos anual e plurianual de atividade e emitir o parecer sobre os projetos apresentados.

Santos Guerra afirma que “quando a avaliação não é desejada e solicitada pelos vários atores educativos, é possível que surjam algumas reações negativas, nomeadamente, burocratizar-se todo o processo, uma vez que o mesmo não foi legitimado e assumido voluntariamente pelos seus intervenientes” (Santos Guerra, 2003, p. 37). Formosinho refere que “a mudança educativa deverá ser um processo de construção institucional em que a escola como organização se envolve” (Formosinho, 2000, p. 18). Segundo Touraine, tendo por base:

“Não só o contexto sociopolítico geral, mas também os seus constrangimentos, os problemas que nela existem, as dinâmicas que os atores corporizam, as mudanças já tentadas e conseguidas ou falhadas e as práticas educativas consolidadas.

As organizações escolares são instituições altamente complexas e constituídas por atores diversificados, na sua maioria são atores altamente qualificados. E que comportam um potencial de conhecimento superior ao da maioria das entidades existentes. Para além da sua qualificação, os atores exercem uma relação de poder entre si “os atores definem-se pela sua influência sobre as decisões reconhecidas como legítimas”(Touraine, 1996, p. 78).

Acerca da avaliação de escolas em Portugal, Santos Guerra refere que a avaliação de escolas pode nascer de diversas formas e que cada uma delas exige um tratamento diferente na negociação: a) a própria escola; b) instâncias superiores à escola; c) através de investigadores que pretendam realizar algum estudo (Santos Guerra, 2003).

Claro que podem existir atores que se sintam à margem deste processo, caso se verifiquem comparações entre colegas ou até mesmo quando o professor sinta que está a ser colocado em julgamento. Poderá criar nos atores uma atitude defensiva e de hostilidade ou até uma imagem controladora, fiscalizadora, adianta o autor.

Quando é uma entidade exterior que define avaliação de uma organização escolar, há que negociar com todos os grupos profissionais que são parte integrante da mesma. A negociação tem de ser extensível a todos os atores que se encontram inseridos no estabelecimento escolar. Não deve ser um assunto apenas tratado com o diretor e um grupo restrito de professores. Caso isto se verifique, haverá constrangimentos na implementação da autoavaliação, pois alguns atores podem sentir-se marginalizados face ao processo e podem colocar em causa a sua continuidade.

A maioria do corpo docente precisa de aceitar a autoavaliação de modo a que se consiga implementá-la, caso contrário, poderá existir uma grande rejeição por parte dos atores escolares colocando em causa o seu desenvolvimento e implementação.

No processo de avaliação de escolas, a negociação é imprescindível com os atores, deve ser efetuada com tempo, para que os mesmos se apropriem da autoavaliação.

Em *O Actor e o Sistema* (1977), Crozier e Friedberg falam-nos de uma ação organizada. Os indivíduos são capazes de enfrentar o sistema em situações extremas. Como é que se deixam dominar por situações às vezes consideradas menos constrangedoras? Muitos estudos confirmam que o bom senso condiciona muitas vezes o impacto verdadeiro face ao constrangimento. Por vezes, são oferecidas possibilidades que levam à coesão de colegas, que se mobilizam de maneira solidária, em prol de um objetivo comum, levando a um aumento de consciencialização da capacidade de negociação entre os sujeitos. Os compromissos interativos são capazes de gerar uma sociedade mais ajustada aos interesses coletivos. Tem de ser uma negociação transparente e que através da mesma os atores sintam que há possibilidade de melhoria e que compreendam, sobretudo, no que é que podem vir a beneficiar e em que aspeto isso poderá ser útil à instituição. Contudo, haverá sempre resistência por parte de alguns atores escolares, que divergem sobre a necessidade da sua implementação, achando, porventura, que todos os atores têm conhecimento dos constrangimentos da organização e considerando a autoavaliação uma tarefa irrelevante para o desempenho do papel dos professores, como para a própria organização escolar. Santos Guerra indica ainda outros constrangimentos que poderão estar na base da desvinculação dos atores escolares face à avaliação de escolas. “As resistências frequentemente imputadas ao indivíduo, costumam ter profundas raízes instaladas no terreno da instituição” (Santos Guerra, 2003, p. 73). Podem estar relacionadas com o facto de experiências menos bem-sucedidas anteriormente. A melhoria é algo que é apenas exigido ao professor.

A avaliação de escolas é fundamental para o desenvolvimento da organização escolar e deve demonstrar claramente, de modo transparente, esta necessidade a toda a comunidade escolar. A avaliação de escolas é considerada como um mecanismo que pretende ajudar toda a comunidade escolar a melhorar, sendo essa uma melhoria contínua e reconstruída permanentemente, adaptando-se aos factos e situações novas que vão surgindo com a mutação constante da sociedade que vai levar a alterações e readaptações das organizações escolares.

“Os raciocínios, previsões e cálculos que a racionalidade estratégica dos actores implicam, não excluem, portanto, nem a ignorância ou a intuição, nem o peso da história e/ou das instituições, nem as emoções ou os sentimentos” (Friedberg, 1995, p. 214). O conhecimento dos atores acaba por ser incompleto e limitado, e a racionalidade dos atores é vista sempre sob a perspetiva de dois polos, isto é, o homem interessado e desinteressado, o homem cínico e o homem moral tem de ser encarado no sentido pleno, uma vez que os motivos práticos e morais encontram-se inerentes às condições reais da ação, a sua separação é contra produtora sob o ponto de vista da investigação. Um dos aspetos que não se deve descurar é o facto da importância das competências cognitivas e um conjunto de valores e atitudes que o aluno adquire ao longo do seu processo educativo e as características associadas aos processos de socialização estabelecidos.

A avaliação não descuidada a importância que tem o meio familiar dos estudantes como fator fundamental dos resultados da escola. A família é, de resto, o esteio para a criação dos hábitos da educação formal. No ambiente familiar, adquire-se a estrutura verbal, as atitudes positivas face à escola, os aspetos relacionados com a socialização, os valores, o apreço pela autoridade. As necessidades primárias tais como a alimentação, vestuário e o apoio para enfrentar as dificuldades dos estudantes, nomeadamente, no que diz respeito, às tarefas escolares. Não podemos, assim, deixar de ter em conta que o meio envolvente também influencia os comportamentos e resultados da educação. Os estudantes acabam muitas vezes por partilhar experiências, quer educativas como sociais, com as crianças que partilham o mesmo meio.

É fundamental interpretar com cuidado os resultados escolares de um determinado contexto, visto que as variáveis psicológicas não são observáveis. Os grupos de pares também influenciam o estudante no seu meio escolar, exercem uma forte influência sobre o desempenho escolar. Nalguns casos acabam por desempenhar um papel muito mais acentuado do que o próprio meio familiar.

O fenómeno educativo é bastante complexo, contudo, não devemos esquecer que o enfoque deve estar sempre sobre os atores, sobretudo, os estudantes, que são a principal “matéria-prima” e a razão de ser das organizações escolares. Tal como refere Díaz, entre os resultados da educação está o desenvolvimento de normas de comportamento, que podem incluir aspetos relacionados com a disciplina, a moralidade, a cidadania, o conhecimento de si mesmo, a honra, etc., elementos indispensáveis para viver em sociedade” (Díaz, 2003, p. 27). Os desacordos têm a virtude de nos tornar conscientes de que as organizações sociais são entidades complexas. Onde existe imprevisibilidade de comportamentos, no modo de relacionamento com os grupos e contexto, da maneira como estes interagem entre si. Este facto não descredibiliza a avaliação, pelo contrário, reforça a importância e desencadeia diversas abordagens, complementares, para que se possa perceber e descrever o objeto avaliado, de maneira a dar resposta aos diferentes destinatários da avaliação. Daí a necessidade de constituir uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais e acreditados, que seja multidisciplinar e interativa, de maneira a valorizar as intersubjetividades, onde se verifique uma automatização para a avaliação quer esta seja interna ou externa. É necessário existir regras claras, às quais a avaliação deve obedecer e definir os fins a que se destina.

## **2. ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: ESTRUTURA, AÇÃO E REGULAÇÃO**

### **2.1. Organizações escolares**

A organização escolar é encarada como um lugar onde existem vários mundos e modelos defendidos pelos vários atores que fazem parte da organização escolar. Tendo em conta as organizações que fazem parte da nossa sociedade, a escola é uma das mais relevantes, pois, decerto modo, irá exercer influência sobre todas as outras. Lima, salienta, vários dos modelos existentes: o modelo racional/burocrático e o modelo sistema social como sendo os mais partilhados e consensuais. Como mais conflituosos e com menos clareza, o modelo anárquico e o modelo político. Para além destes, Correia também fala do modelo (neo)institucional (Correia, 2015). O modelo racional e o modelo político como os modelos mais certos e transparentes; e como incertos e ambíguos o modelo sistema social e o modelo anárquico, Lima, baseia-se na tipologia de quadro de modelos organizacionais de Ellström (Lima, 2011). Modelos esses, que podemos observar no quadro 3:



Quadro 3 - Modelos Organizacionais, segundo Ellström

		(a) Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e compartilhados (consenso)	Obscuros e/ou não compartilhados (conflito)
(b) Tecnologia e Processos Organizacionais	Transparentes/ claros	Modelo racional Palavras chave: verdade, pensamento, trabalho orientado.	Modelo político Palavras chave: poder, conflito, força.
	Ambíguos/ não claros	Modelo de sistema social Palavras chave: confiança, aprendizagem, colaboração.	Modelo anárquico Palavras chave: insensatez, aleatoriedade, jogo.

Fonte: Ellström (1983), *apud* Lima (2011)

Segundo, Ellström, a descrição dos modelos está focada nos processos organizacionais (Ellström, 1983). Acreditamos que estes modelos podem espelhar a realidade escolar que nós estudamos e procuramos dar a conhecer. cremos que os modelos escolhidos dão a conhecer as várias dimensões da organização escolar e permitem demonstrar de um modo racional a realidade do Agrupamento de Escolas estudado. De modo a que possamos compreender as diversas imagens ímpares da organização, dando a conhecer aspetos formais, informais e desocultar alguns aspetos mais “escondidos” da organização escolar.

Tal como refere Peci, o modelo racional de organização, concebe a organização como um instrumento para alcançar objetivos predefinidos à base de critérios de racionalidade instrumental” (Peci, 2003, p. 25) baseados na regulação das atividades, com o objetivo de atingir uma maior eficácia técnica rigor e desempenho das tarefas executadas.

Weber fala na “burocracia racional” referindo-se ao processo administrativo que consiste na busca racional dos interesses. A burocracia, baseia-se na regulamentação (norma) da ação e na hierarquia das funções, com a distribuição das tarefas e respetivas competências bem delineadas. Tal como refere Correia, “o modelo burocrático tem origem na teoria de Weber” (Correia, 2015, p. 79). Lima, por sua vez, refere que o modelo racional/burocrático “acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência” (Lima, 2011, p.

23) de clareza e transparência. Os meios preveem os fins e as intenções as ações, trata-se de um modelo rígido e muito previsível. O modelo burocrático revela o reflexo predefinido da organização, devido às regras e planeamento antecipado, segundo Estevão (1998). Lima citando Weber (1964) refere que, o modelo racional não é apenas restrito ao modelo burocrático, Lima (2003) prefere designá-lo por modelo burocrático, pois analisa *as organizações como organizações burocráticas* (Lima, 2003, p. 24).

A organização escolar segue as regras da administração central (Ministério da Educação) que produz legislação. Correia refere que “estas estruturas localizadas a um nível *superficial* são reguladas por regras formais legais que assumem um caráter impositivo, atribuem um significado normativo à ação organizacional” (Correia, 2015, p. 75). As políticas educativas são decretadas a nível central, e predominam na escola. A existência de objetivos organizacionais consensuais surge como um dos pressupostos do modelo burocrático ou da burocracia organizacional (Lima, 2011, p. 26). Trata-se de uma racionalidade “técnica”. Os atores que fazem parte da organização “são considerados passivos não se reconhecendo a sua liberdade estratégica de intervenção na organização” (Correia, 2015, p. 81). O ator deve administrar o seu cargo de modo imparcial - *sine ira et studio*, “sem ódio e amor” (Carvalho, 2004, p. 113). Tendo em consideração a opinião de Silva (2004) a burocracia causa estabilidade, é previsível e eficiente através das normas, assim sendo, a ação organizacional acaba por decorrer dentro dos padrões normativos e das regras estabelecidas. Tal como referem Crozier e Friedberg, “o caráter livre e inventivo do comportamento humano, desaparece por completo, pois subentende-se que o ator aceita de uma vez por todas as restrições do sistema, delimitando o seu papel como membro (Crozier & Friedberg, 1977, p. 113).

Cada ator tem a sua posição definida dentro da organização onde se encontra inserido, e sabe qual é a sua função dentro do sistema formal, que está assente em determinadas expectativas comportamentais que são fundamentais para a sobrevivência de todo o sistema. Cada *jogador* aceitou essas mesmas regras ao entrar no sistema (Crozier & Friedberg, 1977, pp. 101-102). A avaliação das organizações educativas é efetuada de “cima para baixo”, é encarada como uma obrigação (Correia, 2015). Isso vai aumentar a visão burocrática da organização escolar, os atores encontram-se subordinados à administração central. Há uma pressão externa (avaliação externa) que impele os atores a prestarem contas perante a administração central. Para que os atores possam responder face à avaliação externa são incutidos (através do

decreto-lei 31/2002 de 20 de dezembro) a implementar na organização escolar o processo de autoavaliação. A lógica racional/burocrática está patente nos processos avaliativos que decorrem na organização escolar. No entanto, não nos podemos esquecer que para perceber as lógicas dos atores face ao processo avaliativo não é apenas a lógica racional/burocrática que predomina, mas sim esta lógica interligada com outros modelos que justificam outras lógicas de ação existentes na organização escolar. Podemos mesmo afirmar que através do modelo burocrático não conseguimos perceber as lógicas e os jogos estratégicos dos atores.

O modelo sistema social, tal como refere Lima (2011) “encara os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos” (Lima, 2011, p. 21). Trata-se de um fenómeno espontâneo na organização.

Os processos de integração dos atores são fáceis de realizar, os indivíduos e os grupos agem de modo independente e cooperativo (Ferreira, Neves & Caetano). Este modelo privilegia a “cultura organizacional” e o “clima organizacional” (Lima, 1998, p. 67). Segundo Ellström “o modelo de sistema social vê os processos organizacionais como respostas adaptativas espontâneas a problemas internos e externos” (Ellström, 2007, p. 452) não se trata de ações planeadas. Ferreira, Neves e Caetano salientam que “Katz e Kahn defendem a necessidade de compreender as organizações como sistemas sociais” (Ferreira, Neves & Caetano, 2011, p. 66).

As organizações são entendidas tendo em conta as suas fronteiras específicas, de modo a alcançar e a reconhecer a ação dos atores individuais e coletivos, o modo como funcionam internamente (dentro) da organização. Quais as suas convergências, divergências e linhas condutoras de ação. Por outro lado, as organizações têm estratégias e linhas de orientação que muitas vezes não vão ao encontro das perspetivas e modo de pensar dos seus líderes (Diretores) e dos restantes atores que fazem parte da mesma. Daí que a linha de ação dos atores possa ser subvertida, embora as estruturas e regras da organização indiquem um agir humano racional, pode haver alheamento e enviesamento das normas, no contexto da atividade interna da organização. A ação é regularizada de modo a que os atores possam cooperar nos grupos que constituem as organizações (Crozier & Friedberg, 1977). Não existem atores que se submetam totalmente ao sistema. Os atores são detentores de alguma margem de liberdade dentro da organização, que é mobilizada nas suas relações com os outros atores.

O modelo anárquico também pode designar-se por ambiguidade organizacional. É um modelo desenvolvido na década de 70 por Cohen, March e Olsen (1972), onde se referem diversas

imagens e metáforas organizacionais, por exemplo, a metáfora *garbage can* (caixote do lixo) (Lima, 2011). Isto não significa que a tomada de decisões na organização escolar seja feita de modo desorganizado ou sujeito a desordem. Trata-se de uma ordem diferente não tem uma explicação linear. Tal como salienta Ellström, “a decisão organizacional é vista como uma consequência de quatro fluxos, consistindo de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha” (Ellström, 2007, p. 454). Estes fluxos são destacados por Cohen, March e Olsen (1972) e explicados do seguinte modo: a atenção é limitada à inter-relação destes quatro fluxos.

Podem surgir questões sobre o estilo de vida; família; frustrações de trabalho, carreiras; relações de grupo dentro da organização; distribuição de *status*; empregos; dinheiro; ideologia; ou crises atuais da humanidade, interpretadas pelos meios de comunicação ou pelo vizinho. Tudo isso exige atenção.

Relativamente às «soluções», importa dizer que elas derivam do ator. Um computador não é apenas uma solução para um problema. É uma resposta procurando ativamente uma pergunta. A criação de necessidades não é uma curiosidade do mercado em produtos de consumo; é um fenómeno geral de processos de escolha. Não consegue encontrar a resposta sem que tenha formulado bem a pergunta, muitas vezes não sabemos qual é a questão na resolução de problemas organizacionais até que se conhece a resposta.

Os «participantes» (atores) vão e vêm. Uma vez que cada entrada é uma saída, noutra lugar, a distribuição de "entradas" depende das particularidades da escolha. A variação substancial na participação decorre de outros requisitos sobre o tempo dos participantes (em vez das características da decisão em estudo).

As «oportunidades de escolha» derivam de um determinado comportamento que é esperado da parte da organização. As urgências surgem em qualquer organização e a própria organização consegue anunciar uma ocasião de escolha. Os contratos devem ser assinados; as pessoas contratadas, promovidas ou despedidas; dinheiro gasto e responsabilidades atribuídas. Os atores não são completamente independentes uns dos outros. No entanto, cada um dos fluxos pode ser visto como independente e exógeno ao sistema. A atenção estará concentrada na observação das consequências e em conseguir interligar e relacionar em cada um dos fluxos com procedimentos diferentes (Cohen, March & Olsen, 1972, p. 3).

Os objetivos podem ser percecionados pelos docentes de diverso modo. Cohen, March e Olsen referem que na organização é difícil imputar um conjunto de preferências à situação de

decisão que satisfaça os requisitos de consistência e de padrão para uma teoria de escolha. A organização opera com base numa variedade de preferências inconsistentes e mal definidas. Pode ser descrito como uma coleção de ideias soltas, e não como uma estrutura coerente. As suas preferências são efetuadas através da ação (Cohen, March & Olsen, 1972, p. 1).

As organizações escolares são percecionadas por muitos autores como organizações extremamente complexas (Correia, 2015; Lima, 1998; Cohen, March & Olsen, 1972; Teixeira 1995). As organizações escolares não são de todo unidas, coerentes e articuladas. São, sim, constituídas por diversos órgãos, estruturas e atores que se encontram (des)articulados entre si. Daí que muitas vezes as suas atitudes sejam desordenadas, improvisadas, a participação seja fluída, e os objetivos sejam vagos e pouco claros. Quanto mais ambiguidade existe no processo de tomada de decisões, tal como refere Correia, mais as organizações escolares são “vulneráveis às pressões exercidas pelos diversos atores do ambiente externo” (Correia, 2015, p. 88). As exigências dos atores externos perante a escola aumentam. Encontram-se muito mais informados. Emerge um “quase-mercado” - têm de ser dadas respostas às necessidades dos clientes, de forma rápida face à época de mudança em que nos encontramos. A oferta educativa deve ser apelativa e ir ao encontro do gosto dos alunos e das necessidades laborais atuais.

O modelo anárquico organizado, tal como refere Lima tenta competir com o modelo burocrático em certos aspetos, fenómenos e em determinadas componentes das organizações. O modelo anárquico organizado ajuda-nos a estabelecer um determinado contraponto em relação às explicações burocráticas, apesar de ser extremamente difícil os dois modelos operarem em articulação (Lima, 2011). A escola é vista como sendo uma organização onde “não existe uma forte articulação e uma coordenação eficiente e racional, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos” (Correia, 2015, p.92). Weick considera a escola como um sistema frágil e desarticulado, imprevisível e incerto. O modelo da ambiguidade, apenas contempla a ação organizacional, deixando de parte a ação individual e as estratégias e “jogos” entre os atores e as relações de força entre eles, que são membros constituintes da organização escolar. Sendo que estas interações pessoais são importantes para compreender as interações entre os vários atores que formam e dão “corpo” às organizações escolares (Weick, 1976).

O modelo político contrasta com o modelo racional, em que os atores cumprem as regras sem questionar, são considerados atores passivos devido aos padrões normativos que são de

caráter impositivo. Este modelo surge como um dos possíveis que nos permite compreender as realidades sociais complexas, nomeadamente as organizações escolares.

Por seu turno, Resende considera a escola como um espaço *Ágora*, que se encontra aberto à discussão de questões particulares, próximas ou gerais, ao qual dá a designação de *citê política* (Resende, 2010, p. 48). Importa ter em consideração que as organizações escolares são organizações altamente políticas, espaços de conflito e de negociação constantes entre os atores que a constituem. Como referem Crozier e Friedberg, os atores partem de uma formulação simples que se constitui em qualquer denominador comum a todas as manifestações de poder: ou seja um efeito “tipo”, que surge, da legitimação, dos objetivos ou métodos de exercício, o poder a nível geral, que implique sempre a possibilidade de certos indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos (Crozier & Friedberg, 1977). Lima salienta que o modelo político é diversificado e detentor de inúmeras ideologias, os objetivos não são partilhados por todos, dá-se importância ao poder, da luta e do conflito (Lima, 2011, p. 19). Tal como refere Correia “no modelo político as organizações são concebidas como contextos de confrontação ou competição onde cada ator [...] procura utilizar de forma estratégica a sua *margem de liberdade*” (Correia, 2015, p. 96). Crozier e Friedberg (1977, p. 45) revelam que um agente autónomo que é capaz de calcular e de manipular adapta-se e inventa, consoante as circunstâncias e os movimentos dos seus parceiros.

Complementarmente, Friedberg afirma que entre “as influências do meio e a estrutura de uma organização intercala-se uma variável intermédia, a estratégia da organização” (Friedberg, 1995, p. 89). A partir daí, há que capturar e entender as estratégias de modo a controlar as *incertezas*, tratando-se da sua dependência face aos recursos.

Para Lima o modelo político exprime os inúmeros interesses dos atores e as suas ideologias, a não existência de objetivos sólidos e compartilhados por todos. Dá-se sobretudo importância ao poder, luta e conflito, há um tipo de racionalidade singular, que podemos considerar como uma racionalidade política (Lima, 1998). Crozier e Friedberg salientam que os atores que se encontram nas organizações desenvolvem-se através de “jogos de poder” e dos “jogos de relações de poder”.

O fenómeno do poder é simples e universal, mas o conceito de poder é efémero e assume diversas formas (multiforme). Partimos de uma formulação simples que se constitui em qualquer denominador comum a todas as manifestações de poder: ou seja um efeito “tipo”,

que surge, da legitimação, dos objetivos ou métodos de exercício, o poder a nível geral, que implique sempre a possibilidade de certos indivíduos ou grupos de agir sobre outros indivíduos ou grupos. Por vaga que seja uma tal formulação, o proveito não pode prejudicar uma teoria sobre a essência do poder que se aplica igualmente a todas as formas de poder e sobretudo focar a atenção sobre o que é visto como essencial; o carácter racional do poder. Contudo, o agir sobre os outros, é estabelecer uma relação com o outro. “Através dessa relação desenvolve-se o poder da pessoa A sobre a pessoa B. O poder é entendido como uma relação, e não atributo dos atores” (Crozier & Friedberg, 1977, p. 65).

Se partirmos do princípio que nas organizações existe uma diversidade de interesses e que os caminhos seguidos pelos atores nem sempre são coincidentes, o modelo político será uma das dimensões essenciais das organizações, segundo Correia (2015). Não nos podemos esquecer que existem, de acordo com este autor (Correia), vários tipos de poder nas organizações:

- «- o “poder especialista” - considerado muito limitado, deriva das competências pessoais que são imprescindíveis e de difícil substituição para a organização;
- o “poder das relações com o meio envolvente” - poder estratégico e agilidade em estabelecer relações dentro da organização e com outras organizações;
- o “poder das redes de comunicação” - facilidade de comunicação e detentor de informação que lhe permite estabelecer a ação sobre os que não são detentores da mesma;
- o “poder das regras organizacionais” - aplica-se aos atores que detêm a maioria das lógicas de ação formais, conhecem bem as regras formais e as utilizam em benefício próprio» (Correia, 2015, p.100).

Correia lembra que “os grupos diferenciam-se em termos de valores e objetivos, podendo fragmentar-se por essas razões” (Correia, 2015, p. 101). Ora, a partir desta fragmentação geram-se as negociações, levando à formação de alianças ou coligações, de modo a colocar em prática as ações que irão contribuir para a realização dos objetivos e interesses pretendidos.

Neste sentido, a escola é considerada um espaço mesopolítico devido às negociações estabelecidas dentro do seu espaço, as lutas, conflitos que aí se articulam e às quais os atores dão forma e que se denominam por ações micropolíticas.

Assim, a avaliação de escolas pode constituir-se como um processo gerador de conflito no seio da organização escolar. De facto, é algo que vai interferir diretamente na vida dos atores que fazem parte da organização escolar. Estão em “jogo” vários interesses que por sua vez

estão enquadrados em várias zonas de incerteza, onde os atores se movem, e tentam tornar viáveis os seus interesses.

Para além dos outros modelos que falámos anteriormente, Correia, remete-nos também para a existência de um modelo (neo) institucional (Correia, 2015).

O modelo (neo)institucional tem emergido de diversas áreas do saber tais como a economia, ciência política ou história e também na sociologia das organizações. Costa, refere que opostamente à visão tradicional as organizações “manifestam níveis elevados de inconsistência, de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação” (Costa, 2009, p. 1). A falta de coerência vai dar azo a lógicas de ação na escola consideradas traiçoeiras, falsas, que se traduzem numa hipocrisia organizada. A dependência das organizações devido ao ambiente, pressões, exigências e normas, às quais têm de responder positivamente, pois, caso isso não aconteça, podem estar a colocar em causa a autenticidade da organização. Isto é, tendo em conta as várias exigências que são efetuadas às organizações, as organizações têm tendência a responder de modo ritualizado e desconectado. Costa salienta que “é esta dupla face das organizações que *legitima o direito à hipocrisia organizada*”. Há uma encenação construída aquando a realização das visitas da inspeção. Verifica-se um artificialismo nos relatórios e outros documentos estruturantes da organização escolar. No que diz respeito à avaliação das escolas, as organizações incorporam uma série de orientações para a realização da sua autoavaliação. Interiorizam estes procedimentos que acabam por ser importantes no seu desempenho, só que, por vezes, na prática, não passam de um ritual de fachada, porque há uma desarticulação entre a intenção e a ação.

Dá que muitos dos processos de autoavaliação não passem do plano das intenções. Segundo Costa uma análise acerca das micropolíticas dos processos de avaliação das escolas, coloca-nos num domínio fértil para que se verifiquem desconexão entre discursos, decisões e ações e onde a matéria da hipocrisia ganha protagonismo (Costa, 2009). Estas situações verificam-se quer nos mecanismos de autoavaliação, quer aquando a escola se depara com equipas externas de avaliação, em que muitas vezes os discursos e os diagnósticos apresentados são pouco coerentes. Assim sendo, podemos afirmar que muitas das vezes, as organizações são inconstantes e descoordenadas no que se refere ao discurso, decisão e ação, devido, muitas das vezes, à pressão que é exercida sobre as mesmas. Nalguns casos, verifica-se encenação aquando as visitas da inspeção, o artificialismo nos relatórios e o engano da meritocracia na avaliação das aprendizagens.



Em suma: apesar de díspares, os modelos complementam-se nas várias dimensões da realidade organizacional, estando presentes nas mesmas. Estes não são aplicáveis nas organizações escolares do mesmo modo. Serão sobretudo, um modo de expressão distinto em cada organização escolar, dependendo naturalmente dos assuntos e das circunstâncias. De facto, tal como lembra Correia, as organizações inteligentes perspetivam o futuro e, naturalmente, fazem a sua planificação e avaliam a ação que desenvolvem a partir de um processo reflexivo, considerando isso como uma oportunidade de discência individual e coletiva, com o objetivo de atingir os resultados desejados (Correia, 2011). A organização não deve ter apenas uma lógica de pensamento puramente linear e convergente. Deve desenvolver a criatividade e o pensamento cognitivo.

Santos Guerra refere que a organização escolar é percecionada como um universo de inúmeros significados. Trata-se de uma organização de recrutamento de alunos sob a qual é exercida grande pressão social, com objetivos muitas vezes pouco claros e às vezes contraditórios (Santos Guerra, 2000). Sousa, salienta ainda que se trata de uma organização com uma rede complexa de dimensões regulares que seguem as leis e simbologias, trata-se de uma organização hierárquica que se encontra debilmente articulada, com um sistema próprio de rituais, com uma micropolítica complexa a nível interno e um funcionamento descontínuo (Sousa, 2014).

A escola pode, pois, ser considerada como um espaço mesopolítico. E o que se passa no nível meso das organizações educativas acaba por condicionar o modo como as políticas educativas são implementadas (Martins, 2013). Muitas das vezes são consideradas como “obstáculos políticos”, uma vez que apenas são tidas em consideração as intenções e necessidades dos administradores.

A micropolítica escolar está, por conseguinte, relacionada com as dinâmicas políticas que ocorrem na organização escolar. As escolas não são consideradas estruturas racionais com metas claras e consensuais, são formadas por atores individuais e coletivos com interesses distintos, pelo que a micropolítica escolar, trata, sobretudo, os aspetos interativos, dialéticos, conflituosos, estratégicos, ideológicos da vida da organização, referentes ao uso e funcionamento do poder nas Escolas” (González, 1997, p. 45).

Quando falamos em micropolítica na organização escolar temos de ter em consideração estes quatro pressupostos ou «referentes chave»: a diversidade de interesses, o modo de controlo, a diversidade ideológica, os conflitos e o poder.

Os atores que são parte constituinte da organização escolar têm vários interesses comuns e outros distintos. Segundo Crozier e Friedberg, se os atores construírem a ação coletiva nas suas diversas modalidades conseguem obter a solução. Para eles, os problemas são redefinidos tendo em consideração os campos de interação paisagístico ou "organizado" de modo a que consigam alcançar os seus interesses específicos. Assim, os restantes atores não poderão colocar em causa os resultados do empreendimento coletivo, ou mesmo a melhoria alcançada (Crozier & Friedberg, 1977, p. 23). Silva refere que a micropolítica nas organizações desdobra-se numa "máfia organizacional", as "agendas ocultas" que constituem "o lado obscuro da vida organizacional" (Silva, 2010, p. 6).

A perspetiva micropolítica ajuda-nos a perceber as dinâmicas das lógicas de ação que os atores desenvolvem na organização escolar.

A organização escolar, como já referimos anteriormente, pode ser concebida como uma entidade política, constituída por indivíduos e grupos que interagem entre si e que têm interesses diversificados. Onde se verifica tomadas de interesse de decisões e disputas entre atores que podem levar ao desencadeamento de um processo de forças e mobilização de diversos recursos e estratégias. São os meios e os caminhos que os atores constroem para levar a "bom porto" os seus interesses. Quando nos referimos ao modo de controlo estamos perante as regras do jogo. A organização escolar é constituída por uma hierarquia organizada, constituída por atores. É considerada uma comunidade profissional, educativa e encontra-se inserida num determinado contexto social. O controlo não é exercido sempre do mesmo modo, há uma diversidade de controlos. No entanto, quem tem autoridade é que tem o direito de tomar a decisão final. Assim sendo, os atores que possuem influência tentam convencer aqueles que têm autoridade para tomar decisões de qualquer tipo. A autoridade, tradicionalmente, encontra-se associada ao poder, é estática. Estabelece-se com base na posição ou função que ocupa dentro da hierarquia formal, a influência, por sua vez, é dinâmica, mais informal, e pode basear-se em conhecimento especializado, que o ator possui, ou outros recursos valiosos, que os atores podem utilizar para trocar informações com os decisores (Ruiz, 1997).

As escolas encontram-se num ponto intermédio: por lado, são organizações hierárquicas, que têm de ser respeitadas e consideradas, por outro lado, são controladas pelos atores que delas fazem parte. Existem uma série de interesses e valores determinados, que levam a lutas e a pressões.

Quando toca a racionalidade da ação humana, Friedberg, afirma que “é um processo que põe em jogo o conjunto do contexto da ação dos indivíduos, ou seja, as estruturas de interação nos quais estes são colocados, e os processos de poder e de troca nos quais participam” (Friedberg, 1995, p. 93).

Para compreendermos a organização no meio ambiente é necessário averiguar processos concretos de interação dos atores. É fundamental ter em consideração a diversidade ideológica, no entanto, os professores têm compromissos educativos perante os seus alunos e esses devem e têm de ser assumidos. Para que possam passar a palavra sobre o que é a justiça social, sobre os direitos humanos e o que é a Sociedade (Ball, 1989).

Se as dinâmicas políticas fazem parte do quotidiano organizacional, nem sempre são detetadas pela teoria da organização escolar. Tal como salienta Sarmiento, “os modelos micropolíticos pressupõem que a ordem nas organizações é negociada politicamente de uma forma sistemática” (Sarmiento, 1999, p. 124) e nessa negociação encontra-se uma lógica interna implícita à mesma. Silva (2010, p. 8) salienta que, “as coligações constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações”, principalmente quando os atores partilham um interesse comum, ou quando o interesse é comum a ambas as partes e têm um objetivo comum. As organizações são criadas como miniaturas dos sistemas políticos globais [...] como realidades sociais complexas onde os atores [...] em função de interesses individuais e grupais, estabelecem estratégias, movem poderes e influências (Costa, 1996, p. 78). É a partir daí que vida escolar se desdobra tendo por base a conflitualidade de interesses e a luta pelo poder, onde as estratégias se transformam em mecanismos de ação pelos atores na aquisição do poder oficial. Silva refere que a escola é “uma cidade política na qual as diferentes opiniões devem poder exprimir-se livremente” (Silva, 2010, p. 11). É constituída por diversos universos que são facilmente identificados, devido à pluralidade e heterogeneidade de atores que a compõem. Os interesses dos atores sejam individuais ou coletivos, situam-se quer no interior da organização escolar quer no seu exterior e influenciam toda a organização escolar (Costa, 1996). Quando nos debruçamos sobre a micropolítica temos de ter em consideração que nos possibilita a compreensão da natureza das organizações escolares. Pois, trata-se de organizações que se encontram divididas em conflitos reais ou potenciais entre os atores que as constituem, escassamente coordenadas e ideologicamente diversificadas (González, 1997). Podemos, pois, afirmar que as escolas são organizações em que as disputas e os conflitos são uma constante dentro do espaço escolar.

Segundo González, são vários os autores que afirmam que, dada a incerteza e a racionalidade limitada da organização escolar, não é fácil explicar quais as metas e quais os meios que utilizaram para alcançá-las (González, 1997). De que modo e frequência, selecionaram as metas, os meios e a lógica cognitiva que os une (os atores) e que constitui uma fonte da atividade política. Os sujeitos que fazem parte da micropolítica, são os sujeitos que constituem a organização escolar, que assinalam e possuem determinados interesses, metas e lógicas de ação.

## 2.2. Conceito de estrutura

É dos conceitos mais utilizados e não consensuais em sociologia<sup>2</sup>.

Para A. Giddens (2003), a estrutura é um conjunto de regras sociais que têm efetividade porque se encontram incorporadas como conhecimento prático. É vista como uma ordem virtual presente nas práticas sociais, podendo o termo ser aplicado a qualquer disposição ordenada, instituição, grupo, situação.

A estrutura de cada organização deve ser delineada e executada de modo a ajustar-se às características próprias da organização, tendo em consideração os atores, a estratégia, a tecnologia e outros fatores específicos que sejam determinantes na organização. A estrutura parte do pressuposto da existência de regras e recursos que se encontram em relação, passíveis de transformação e organizados segundo as características dos sistemas organizacionais.

Giddens distingue a estrutura “como o termo genérico de ‘estruturas’ no plural e ambas das “propriedades estruturais dos sistemas sociais” (Giddens, 2003, p. 23). A estrutura alude às regras envolvidas na (re)produção dos sistemas sociais, mas também a recursos. Está interligada a aspetos considerados duradouros. As organizações são consideradas os aspetos mais duráveis da vida social. Os aspetos mais importantes da estrutura são as regras e os meios que encontramos dentro das organizações. Mont’Alvão refere que “a estrutura se faz possível, devido à existência de normas e recursos, não sendo possível existir *per se* no tempo nem no espaço” (Mont’Alvão et al., 2011, p. 189). As organizações são consideradas as instituições mais duradouras da vida social, as suas características proporcionam segurança

---

<sup>2</sup> Trata-se de um conceito não consensual entre os teóricos. Para Giddens o conceito de estrutura está ligado às normas, às práticas burocráticas instituídas nas organizações. Os agentes seguem a norma e reproduzem-na no sistema. Para Bourdieu, os atores agem na estrutura tendo em consideração as suas opções estratégicas.

através do espaço e do tempo. Tal como refere Giddens, o conceito de estrutura é importante “para chegar às relações de transformação e mediação que constituem as «chaves do circuito» subjacentes às condições observadas da reprodução do sistema” (Giddens, 2003, p.28). Através do conceito de estrutura conseguimos perceber as relações que são estabelecidas entre os agentes e, por consequência, o seu reflexo no sistema. Para este autor, a estrutura não é uma realidade subjetiva que advém da estrutura externa. Ela está relacionada com as práticas reais. Deste modo, as regras e os recursos que fazem parte da estrutura são introduzidos na consciência prática do agente, que liga as suas práticas de modo imediato à interação. Assim, os sistemas sociais apresentam estruturas que acabam por (re)organizar e regular as práticas sociais dos atores que fazem parte das organizações.

A caracterização das estruturas está ligada à noção de regra, admitindo-se que legitimação e significação são propriedades das mesmas. As estruturas de legitimação podem ser analisadas como sistemas de regras morais, e as de significação e dominação, como sistemas de regras semânticas e de recursos, respetivamente.

Giddens fala-nos da dualidade da estrutura, referindo-se aos sistemas sociais que acabam por ser em simultâneo o meio e o resultado das práticas que fazem parte desses mesmos sistemas. Assim, a estrutura confere simultaneamente forma à ‘personalidade’ e à ‘sociedade’ (Giddens, 2000, p. 43). Isto significa que devemos ter em conta a interligação entre o sujeito e o objeto, sendo esta relevante nas consequências não intencionais da ação. A estrutura deve ser entendida como uma condição e resultado da ação, que possibilita e ao mesmo tempo pode ser constrangedora no agir do ator.

Concordamos, pois, com Turner (2002), quando refere que “Giddens adaptando e adoptando um conjunto de ideias filosóficas de Martin Heidegger, tenta demonstrar que a estrutura é sempre resultado de uma prática repetida, pelo que a prática é sempre resultado da estrutura” (Turner, 2002, p. 110). Na mesma linha, Peci (2003) sustenta que, para Giddens, a estrutura não é mais do que o meio e produto que permite a proliferação das práticas.

Quadro 4 - Dualidade da Estrutura

<b>Estrutura(s)</b>	<b>Sistema(s)</b>	<b>Estruturação</b>
Regras e recursos, ou conjuntos de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais	Relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares	Condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas e, portanto, a reprodução de sistemas sociais.

Fonte: – Anthony Giddens (2003, p.29)

A estrutura jamais deverá ser criada como um entrave da ação. Ao contrário, ela dá a possibilidade ao indivíduo quer de um modo direto ou indireto dar a sua opinião acerca da solução ou soluções possíveis, permite achar a melhor solução.

Existem dois tipos de estrutura, formal e informal. A estrutura formal baseia-se na aprovação da autoridade competente, encontra-se institucionalizada, escrita conforme o habitual. A estrutura informal pode-se afastar da estrutura formal e é considerada como um sinal de vitalidade do sistema.

Giddens, através da sua definição de estrutura acabou por construir uma visão geral acerca da constituição da sociedade. O termo estrutura está relacionado com a propriedade estrutural ou estruturante permitindo estabelecer a ligação do tempo e do espaço nos sistemas sociais. Estas propriedades podem ser interpretadas como regras e recursos, fazendo parte da reprodução dos sistemas sociais. É necessário perceber que quando falamos de estrutura enquanto regras e recursos, isso não significa que é vantajoso estudar as regras e recursos associados a normas e capacidades isoladas. Temos de analisar as regras, os recursos tendo em conta um determinado contexto social.

Também Pierre Bourdieu teorizou sobre a estrutura e a ação. Para o sociólogo francês, o mundo social é composto por estruturas objetivas, completamente independentes das vontades dos atores, e na maioria das situações acabam por delinear as suas práticas e representações. Os fenómenos sociais são objetivos e requeridos pelo estruturalismo, que contribuem para a estrutura do saber direto e para o distanciamento dos aspetos que tentavam negar a veracidade da ciência de modo a entender a ação humana. A estrutura atribui a cada indivíduo “em função da posição que nela ocupa, as suas estratégias e tomadas de posição [...] e as hipóteses objetivas de êxito que lhes são prometidas” (Bourdieu, 2004, p. 85). As tomadas de posição estão relacionadas com resultado da relação entre a posição do indivíduo e as disposições do seu ocupante. A posição do agente, dentro da estrutura organização, e os seus “arranjos”, está normalmente conectada à sua disposição e permite prever quais são as tomadas de posição singulares. Bourdieu salienta que “o estruturo-funcionalismo à maneira de Durkheim ou de Radcliffe-Brown explica as produções simbólicas relacionando-as com os interesses da classe dominante” (Bourdieu, 2011, p. 7). Isto é, os *sistemas simbólicos* são considerados instrumentos estruturantes e estruturados que cumprem a função política de imposição e de validação da soberania.

Segundo Bourdieu, “a autoridade do funcionário pode afirmar-se na identificação pura e simples, como o regulamento, no facto de se apagar perante a regra, de se anular face a ela, para gozar plenamente do poder que ela confere, isto é, a maior parte das vezes, um poder de proibir” (Bourdieu, 2001, p. 161). O ator renuncia a sua liberdade e exerce um tipo de comportamento intermutável, reduzindo-se apenas à sua função, é considerada uma alternativa possível e consiste em tirar partido moral, encontrando-se em conformidade com a ética. Um campo enquanto jogo estruturado de modo flexível e de carácter menos formal não deve ser visto como algo “quase mecânico”. Não tem capacidade de converter a ação em simples execução, ao contrário do jogo burocrático, que tem um carácter muito mais regrado, contudo, comporta sempre uma parte de indeterminação e de incerteza, que faz parte da lógica do jogo.

### **2.3. Conceito de ação**

Ação é um conceito heterogéneo, abordado por inúmeros sociólogos, entre os quais destacamos: Weber, Durkheim, Bourdieu, Reynaud, Crozier, Friedberg, Dubet e Giddens.

Max Weber sempre se preocupou com a questão da ação, desenvolveu a noção de ação social, considerando-a como fundamental, tendo como ponto de partida, o sujeito. Weber circunscreve a ação social em quatro modelos: 1) a ação social relativamente aos fins. Os objetos em condições externas ou com outros indivíduos têm um determinado comportamento, dependendo das condições e dos meios; 2) A ação social pode ser determinada pela crença consciente relativamente ao valor supremo da ação; 3) A ação social pode ser determinada pela afetividade, modo emocional, tendo em conta a relação dos sentimentos e emoções do indivíduo; 4) A ação social pode ser determinada pela tradição, devido às repetições das práticas (Weber, 2002).

Dubet refere que todas estas “dimensões da acção exigem uma interiorização do sistema pelos actores, e isso até na ordem da personalidade individual. As margens de iniciativa que são deixadas aos indivíduos são, afinal de contas, funcionais, mais adaptadoras que inovadoras” (Dubet, 1996, p.34). O sistema de ação esclarece, em simultâneo, o ator e o sistema. Os valores e as normas acabam por explicar as relações sociais, que são criadas por documentos normativos e que têm em consideração valores. Este aglomerado cultural e normativo é assimilado pelos indivíduos e acaba por fazer parte do seu carácter.

As abordagens sobre a ação são inúmeras: “acção, individual e coletiva, acção intencional e não intencional, acção consciente e acção não deliberada, acção livre e acção constrangida, finalização da acção e efeitos perversos da acção, interacção e interpenetração da acção” (Sarmiento, 2000, p. 45). Para além disso, são interpretadas sob infindos olhares, tendo em conta a disciplinas que integram as ciências sociais (sociologia, antropologia, ciência política, psicologia social, entre outras). Tendo em conta os quadros conceptuais de cada disciplina, de modo a explicar os seus significados e dualidades existentes no modo como a ação se relaciona com o seu objeto científico, a ação face à sociedade, cultura e ao sujeito. A nós interessa-nos, sobretudo, a ação face à sociedade e organização escolar.

A noção de ação em Weber remete para algo que se pretende executar. E apoia todo o intento sociológico à ação social. Weber afirma que por “acção” entender-se-á um comportamento humano (consista ele num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir), sempre que o agente ou os agentes lhe associem um sentido subjectivo. Mas, designar-se-á como acção “social” aquela em que o sentido intentado pelo agente ou pelos agentes está referido ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu curso” (Weber, 2010, p. 7). O autor procura sobretudo compreender e interpretar a ação social de maneira a explicar a causa das suas consequências. Para Weber, “é o sentido de acção que a faz distinguir de quaisquer outros comportamentos, tais como as reacções, gestos instintivos ou desempenhos individuais ou colectivos frutos do acaso ou «irracionais»” (Sarmiento, 2000, p. 46). A ação é provida de um sentido verdadeiro. Neste sentido, trata-se de um conteúdo linguístico, que consiste numa ideia onde se verifica uma opinião e ao mesmo tempo uma intenção.

Para Weber, o indivíduo é considerado uma unidade esclarecedora, sendo um ponto de saída e de regresso. Podemos, assim, depreender que o método de conhecimento se baseia no indivíduo. Para Weber, a sociologia pretende, sobretudo, compreender a ação social. A ação humana por sua vez tem procedimentos alargados, é munida de sentido e a tarefa do cientista social é sobretudo compreendê-la a partir de relações causais que nos permitam interpretar o sentido aparente do sujeito na ação. O sentido da ação encontra-se patente na sua atitude.

O agir no espaço público e a intencionalidade das ações como um fenómeno social, segundo Quéré, passa, sobretudo, pela “capacidade de ser do ator, mantém a concepção clássica da subjetividade – a capacidade de ser ator consciente e autónomo dos seus atos e de resposta - Se esforçará para explicar o que as pessoas fazem para descrever de modo autêntico as suas intenções e objetivos «reais»” (Quéré, 1990, p. 85).



Para Durkheim, os factos sociais consistem na maneira de pensar, de agir e de sentir externas ao indivíduo, são dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem. Os factos sociais acabam por exercer influência impondo-se no poder de decisão do indivíduo. Podemos afirmar, segundo este autor, que quando estamos perante “uma ordem de factos que apresentam características muito especiais: consistem em maneiras de agir, de pensar e de sentir exteriores ao indivíduo, e dotadas de um poder coercivo em virtude ao qual se lhe impõem” (Durkheim, 2010, p. 39). O indivíduo é considerado autónomo. No entanto, não depende apenas de si próprio acaba por estar dependente de outros fatores que o rodeiam. Durkheim refere como exemplo, a maneira como são educadas as crianças. A educação consiste num esforço persistente para determinar na criança modos de ver, sentir e de agir, às quais ela não teria conseguido chegar de maneira espontânea. Tal como Weber refere que a ação social pode ser determinada pela tradição das práticas, também Durkheim partilha da mesma opinião quando afirma que algumas das formas de agir ou de pensar conseguem, devido à repetição, uma determinada consistência que as desenrolam, formam uma realidade muito distinta dos factos individuais que as exteriorizam. No entanto, devemos ressaltar que Weber e Durkheim optaram por opções metodológicas absolutamente opostas. Durkheim salientou que os factos sociais não podiam ser esclarecidos a partir do comportamento dos indivíduos. Enquanto Weber procurava compreender a ação social, isto é, o comportamento individual nos casos em que o agente, interage com outros indivíduos (Aquino, 2000). Segundo Dubet, a sociologia da ação de Durkheim “apresenta-se como uma sociologia da socialização, uma sociologia que se esforça por reduzir a acção aos processos que a determinam na própria consciência do indivíduo” (Dubet, 1996, p. 26).

Os indivíduos, inconscientemente ou intuitivamente, tendem a confrontar situações vividas com outras que já passaram. Isto significa que, qualquer indivíduo age de modo semelhante como agira numa situação semelhante anteriormente.

Bourdieu considera que é ambíguo interpretar os indivíduos como atores racionais. Assim sendo, podemos afirmar que os indivíduos agem através de respostas pessoais e adequadas aos sujeitos, face a situações que se passaram ao longo da sua vida.

Giddens também reflete sobre a questão da ação, para ele, “a ideia de «acção», ou de agência, não se refere a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a um fluxo contínuo da conduta” (Giddens, 2000, p. 14). Isto significa que a ação envolve uma série de intervenções causais, reais ou planeadas que acontecem no mundo. O conceito de ação envolve a

intervenção no “mundo-objeto” e é encarada como algo flexível.

Para Bourdieu, “a acção é uma espécie de luta entre a história objetivada e a história incorporada, luta essa que dura por vezes uma vida inteira para modificar o posto ou modificar-se a si mesmo” (Bourdieu, 2011, p. 102), sendo que os agentes procedem à modificação dos postos, transformando-os à sua medida.

Quanto a Parsons (2013), este preconiza que o ator é guiado e motivado pelos significados que tem em consideração e aos quais responde. As características essenciais da ação social passam, assim, pela sensibilidade de o ator, no que se refere ao significado das coisas e dos seres circundantes, a consciência dos significados e a sua reação às mensagens transmitidas. A ação social é interpretada a partir da subjetividade do ator, isto é, da perceção que ele tem do seu ambiente (os sentimentos que o animam e as ideias que o habitam). São as motivações que o fazem agir, espelhadas nas reações que têm para com as próprias ações. Rocher generaliza a noção de ação social a qualquer entidade, individual ou coletiva. A partir da qual se pode analisar os significados envolvidos (Rocher, 1988).

Podemos aceitar a ideia de que os atores são construtores da sua própria ação. Reynaud (1997) defende que podemos interpretar o ator como sendo um produtor de regras. Deste modo, a regra encontra-se associada ao seu protagonista (o ator). As regras e normas possibilitam a negociação e regulam as relações entre os atores, permitindo atingir a eficácia das estruturas de produção. O ator é confrontado com um sistema de ação que lhe é imposto, mas que lhe possibilita margens de manobra, daí que a «análise estratégica», o irá fazer compreender quais as suas verdadeiras possibilidades de intervenção através de uma compreensão mais aprofundada acerca do sistema, nomeadamente do seu funcionamento, as necessidades, os objetivos e se este o satisfaz ou não. Esta aquisição de conhecimento vai permitir aos atores a perceção de quais as relações de poder socializado, uma vez que haverá um maior conhecimento acerca das regras do jogo social, mas também um acréscimo de liberdade, quer de modo individual ou coletivo, os atores podem dar novas (re)orientações aos seus atos e regras de ação coletiva. Guerra refere que “o individualismo metodológico acentua a capacidade estratégica dos actores, sublinhando, simultaneamente, a descontinuidade entre as intenções individuais e os «efeitos de composição» delas resultantes, que dão origem a «efeitos perversos», produzindo uma sociedade contingente, em mutação não previsível” (Guerra, 1993, p. 62). Assim sendo, os atores e os sistemas representam lógicas distintas e as instituições acabam por não ser controláveis pelos sujeitos da ação.

Quando nos debruçamos sobre a ação coletiva podemos afirmar que “na maioria das análises sobre ação coletiva, os movimentos sociais e as suas organizações constituem as principais unidades de análise” (Nunes et al., 2016, p. 96). Os indivíduos, através da ligação entre diversas ações assumidas coletivamente, dão origem às organizações e movimentos sociais.

A ação coletiva pode ser analisada através da mobilização ativa. Está presente no modo de vida dos indivíduos, determinando vários aspetos tais como, a opinião e a ação do mundo social.

Bernard Lahire preconiza uma teoria disposicional da ação coletiva. Através da teoria do “ator plural”, refere que os esquemas de ação são resumos de experiências sociais que foram concebidas e integradas numa socialização antecedente (passada) em diversos contextos; ficam suspensos “guardados” e à espera de impulsionadores que os movimentem em circunstâncias específicas na conjuntura presente. As transferências e transposições dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites indefinidos de cada contexto social (Lahire, 2003).

Compreender os procedimentos da ação coletiva, no âmbito individual e local, requer que tenhamos um conhecimento acerca dos elementos situacionais e os seus efeitos. Esses elementos não devem de ter a ver somente com a posição social e a distribuição social dos indivíduos, mas devem também passar pelos contextos sociais estratégicos, que são criadores de propósitos singulares e coletivos variados, dos quais destacamos a ação coletiva (Nunes et al., 2016).

A ação coletiva não passa apenas por uma mera agregação de múltiplos interesses pessoais, encontra-se contextualizada e intercedida por atores coletivos apoiados em contextos locais e em determinados quadros de interação. A ação coletiva à escala individual existe de um modo muito intenso, e de algum modo contribui para as razões do agir coletivo. A ação social pode-se subdividir em dois tipos de ação: a interpretativa de carácter simbólico e a racional que permite que o ator através do raciocínio possa efetuar a sua escolha. Pires, salienta que “as teorias da acção interpretativa privilegiam a análise dos processos e sistemas de interacção que permitem fixar o sentido relacionalmente orientado dos actos sociais” (Pires, 2007, p. 18). Por sua vez, a ação racional baseia-se na padronização da vida social que decorre da escolha dos sentidos mais eficazes da ação e que encaminham de modo racional as escolhas feitas pelos agentes atuantes de fácil conhecimento, e de outro modo, pelos resultados difíceis de aglomeração dos resultados dessas mesmas escolhas. A análise da racionalidade da ação

permite apontar os instrumentos motivacionais que estão na base de um determinado tipo de comportamento socialmente propagado, contudo, torna-se escasso para esclarecer o conteúdo que resulta de atos semelhantes. Os conteúdos estão dependentes das inúmeras variantes de combinação da ação na transição de micro para macro. E não nos podemos esquecer que a própria racionalidade é multifacetada.

São várias as subdivisões da racionalidade (Pires, 2007): a racionalidade subjetiva encontra-se subdividida em axiológica e cognitiva e a racionalidade instrumental em paramétrica e estratégica (Pires, 2007). No que diz respeito à racionalidade subjetiva, trata-se da escolha dos meios mais corretos para atingir uma determinada finalidade. No caso da racionalidade instrumental, a escolha encontra-se dependente da reação de outros, que está inserida no princípio da decisão. Guerra refere que a teoria da ação se trata sobretudo “de uma tentativa de organização de pressupostos epistemológicos, teóricos, éticos e metodológicos que suportem a intervenção na diversidade dos domínios sociais, e não necessariamente apenas no planeamento” (Guerra, 2002, p. 20). A teoria da ação seria um molde de sugestão para a sociologia de intervenção. E o planeamento estaria relacionado com a sociologia do desenvolvimento.

Dubet salienta alguns paradigmas da ação: a ação é conhecimento; interação; linguagem; estratégia; e tem utilidade (através do sistema surgem as ações individuais). Ação é conhecimento, o ator tem a capacidade de compreender a história nas categorias que o rodeiam, as funções das instituições e o modo de organizar a realidade; A ação é interação, pois, cara a cara os atores conseguem colocar em prática as estratégias e capacidades que firmam as suas identidades e efetuam as de outros. A ação é linguagem, porque se trata de expressões simbólicas e estruturas reais, da sociedade, que é percecionada como uma das expressões praticáveis da realidade. A ação é estratégica porque o ator é orientado pelos seus interesses e pelas regras da organização. Contudo, a racionalidade do estratega é limitada, uma vez que os atores não são detentores de todas as condições do jogo e não podem antever todos os desfechos das suas deliberações na organização do sistema. No entanto, cada um dispõe de um poder que depende da sua aptidão de negociação. O princípio da utilidade parte de um pressuposto clássico da sociologia, percecionado deste modo: os estatutos sociais são olhados como pressões, a mudança deve ser encarada como uma consequência emergente, o ideal como uma crença racional face às posições ocupadas pelos atores, a ação coletiva é sobretudo uma aglomeração de proveitos individuais.

A ação humana é considerada social. Os indivíduos têm em conta a orientação da sua ação face ao contexto em que se encontram inseridos (contexto cultural e ambiental) e a existência de objetos sociais ou culturais atuais no seu ambiente. Tal como refere Saragoça, “esses objectos sociais podem ser outros atores com os quais estão em interação, símbolos, valores, normas, ou as representações que pertencem ao universo cultural no qual está mergulhada toda a acção humana” (Saragoça, 2010, p. 125).

Existem pelo menos duas formas de conceber a presença da intenção na ação. A intenção como um estado propositado, isoladamente identificável a partir da ação, existente na forma de um conteúdo do espírito do agente que causa a sua ação, um pensamento que o acompanha, anima; o outro considera que a ação e a intenção, longe de corresponder a entidades de diferentes domínios, são ligadas por uma união interna ou gramatical, de maneira a ser impossível separá-las. Esta conexão gramatical é, naturalmente, feita através do idioma linguístico.

### **2.3.1. Atores sociais**

A articulação complexa entre sistema e atores dá azo a um debate muito interessante no âmbito das ciências sociais. Segundo Guerra, Crozier e Friedberg a partir do livro *L'acteur e le système* tratam de uma reflexão sobre a relação entre o ator e o sistema (Guerra, 1993). O ator não existe fora do sistema que lhe limita a liberdade e a racionalidade, que pode utilizar na sua ação. O sistema, por sua vez, existe pelo ator, o único que pode lhe pode proporcionar mudança e o sentido da sua vida. Tal como salienta Crozier e Friedberg “Se dermos um passo atrás, podemos ver claramente os dois motivos convergentes para explicar por que é que todos esses modelos de análise falham regularmente, com base nessa liberdade dos atores que nós colocamos no centro da nossa reflexão. Friedberg refere a racionalidade do ator e salienta vários tipos de atores: empíricos, humanos, calculistas e interessados (utilitarismo metodológico). Ator empírico: a ação de um ator empírico não se encontra apenas restrita à dimensão instrumental e utilitarista, mesmo que esta esteja sempre incluída na sua ação. Este ator pode ser individual ou coletivo, os atores coletivos podem ser percecionados como construções sociais, se existe individualismo é apenas metodológico. Nos atores humanos é necessário ter em consideração a análise das suas interações estratégicas. Os atores calculistas e interessados são humanos, e dotados de um “instinto estratégico” (Crozier & Friedberg,

1977) relacionado com as oportunidades que lhes são concedidas a partir do contexto da ação. A racionalidade não se restringe apenas a um raciocínio instrumental e funcional. O homem é, em simultâneo, calculista e generoso, interessado e desinteressado, o cínico e moral, não existindo separadamente, “na medida em que motivos utilitários e morais se misturam sempre nas condições reais da acção” (Friedberg, 1995, p. 214). A racionalidade quando é colocada em evidência são as regras do jogo que predominam, no passado dos atores, moldam as suas habilidades cognitivas e de interação. Os comportamentos dos atores remetem-nos sempre para dois planos. Por um lado, para o passado do indivíduo, para o processo de aprendizagem e profissional que a pessoa presenciou no seio da sua família, através dos quais adquire aptidões cognitivas e relacionais que limitam a sua perceção acerca da realidade que lhe permitem ajustar os seus comportamentos face às situações que vão emergindo. Por outro lado, está também relacionado com as oportunidades que a situação presente permite ao indivíduo em participar nos jogos estruturados e na estrutura de correlação subentendida. O sistema e o ator (re)estruturam-se constantemente. O sistema só se consegue explicar a partir da ação que o (re)instaura continuamente.

Lopes refere que Bernard Lahire verificou que “Durkheim conceptualizou a divisão estrita entre a consciência colectiva e a consciência individual, teorizando a existência de dois seres distintos em cada indivíduo, facto que justifica recorrendo a citações do próprio autor: uma individualidade visível através «de estados mentais que se referem apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal»” (Lopes, 2012, p. 33). O coletivo é formado por um conjunto de ideias, sentimentos e hábitos, o ator faz parte de vários grupos diferentes, isto gera uma pluralidade interna no indivíduo e a partir daí Lahire consegue reforçar a ideia de homem plural. Diz este autor que “o cálculo, a razão, a racionalidade, o interesse ou a estratégia não estão no princípio de todas as acções possíveis” (Lahire, 2003, p.202). A reflexão pode ser impeditiva da ação, pode paralisá-la. A reflexão pode intervir antes ou depois da ação, mas nunca durante a ação. Para Lahire a teoria da ação deve integrar o estudo das diferentes formas de reflexão que agem tendo em consideração os diferentes tipos de ação.

Pinto e Pereira afirmam que:

“O interesse de Bourdieu está na estrutura e no sistema, enquanto que os indivíduos são considerados apenas pelas posições que ocupam num espaço pluridimensional, composto por uma pluralidade de campos sociais relativamente autónomos, que definem modos específicos de dominação (cultural, artística, académica, política,

religiosa, económica, sexista...)" (Pinto & Pereira, 2007, p. 54).

Dubet refere que o ator social é um indivíduo, considera-o puramente social.

"O Ego autónomo do indivíduo, a consciência de si como indivíduo próprio, resulta da própria evolução da civilização, que impõe aos actores uma forte interiorização do controlo social, da moral, dos deveres e da obrigação de ser livre que caracterizam a modernidade." (Dubet, 1996, p. 37)

O indivíduo depara-se no início da sua ação, a interiorizar as regras sociais e o sentimento individual de ser detentor de uma vida íntima e privada guiada pelo seu Ego que resulta no seu autodomínio. Quanto mais o indivíduo interiorizar o social, mais autónomo será. A autonomia, está focada na liberdade dos atores, contudo, eles não conhecem a condicionalidade do seu comportamento. Por um lado, esses raciocínios, ao isolar os atores, levam a imputar-lhes liberdade e racionalidade ilimitadas, para tratá-los de fato como atores soberanos e racionais que negociam livremente entre eles as condições da sua cooperação. Por outro lado, para lidar com a complexidade consequente, "eles atuam num modelo *a priori*: padrões de saúde, indivíduos e organizações, modelo económico de negociação, modelo social de divisões (grupos e categorias)" (Crozier & Friedberg, 1977, p. 53). No entanto, essa redução, que é assim arbitrariamente efetuada, não corresponde à limitação efetiva na realidade. Os atores encontram-se em constante interação uns com os outros, isto supõe a existência de um universo cultural onde se estabelece comunicação.

O comportamento dos demais atores ou entidades que estão no espaço dos nossos problemas é determinante para a eficácia dos nossos planos, em todos os domínios da viabilidade estratégica. Para Dubet, o ator social é visto como um sujeito de integração, "o actor é definido não por relações, por ligações com os outros, por posições de poder, por objectivos autónomos prosseguidos, pela procura racional dos meios, mas pela interiorização da sociedade" (Dubet, 1996, p. 23). O ator é social devido ao compreender a realidade da sociedade encarada como uma evidência. Para que o ator aja é necessário motivá-lo, ou que tenha integrado na sua personalidade as razões de agir e de desejar os fins comuns. A diferença analítica entre ator, os meios e fins, leva a uma conceção integradora da ação.

Giddens, quando se refere aos atores, imputa-lhe a *accountability* que se encontra presente na ação humana: o prestar contas, encontra-se inerente às capacidades discursivas (de comunicação) dos atores, nas quais estão presentes a capacidade de ação e conhecimento que reside nos atores. Para o autor, a monitorização reflexiva do comportamento "opera contra o pano de fundo da racionalização da ação - que defino como as capacidades dos agentes

humanos para «explicarem» porque é que agem de uma dada, maneira, adiantando razões para a sua conduta” (Giddens, 2000, p. 17-18). Contudo, as intenções e as razões, devem ser vistas como relatos separados, no contexto das averiguações, sejam estas baseadas nas descrições de outros ou o resultado de autoinquirição por parte do ator. É necessário salientar que os motivos que levam à ação estão relacionados com a organização, com as necessidades do ator, que oscilam entre os aspetos conscientes e inconscientes do conhecimento e emoção.

Existem fatores que ajudam a perceber e interpretar as lógicas de ação nas organizações escolares. Conhecer profundamente os adversários ou concorrentes, como também os aliados, é condição para a formulação da estratégia mais adequada. Identificar as suas posições, os seus interesses diante dos problemas e projetos, simular a sua provável reação no tempo, identificar as suas capacidades de resposta, conhecer os recursos críticos que controlam. Enfim, a viabilidade política de uma estratégia é proporcional ao grau de conhecimento que possuímos sobre o outro, embora não devemos esquecer que este conhecimento não é definitivo e que os comportamentos são sempre criativos e imprevisíveis.

No processo de planeamento, o grupo pode utilizar uma técnica gráfica simples para a análise dos demais atores sociais. Preliminarmente definem “ator” como qualquer organização social que mobiliza recursos, que sustenta com estabilidade um projeto político, enfim, que “joga” na conjuntura. A partir daí devem listar-se todos os atores sociais relevantes para a solução do problema já analisado. Os atores sociais são munidos de força relativamente ao poder que cada um tem ou exerce. A força de um ator social enquanto poder: 1) É multidimensional, não é a sua natureza que o define, mas a circunstância associada ao uso do poder; 2) Só tem valor relativo ao propósito do ator, é situacional, isto é, depende das circunstâncias presentes e futuras; 3) É produto da acumulação social, é a capacidade ganha ou perdida no jogo, tem um contexto histórico próprio; 4) É um conceito que permite comparação, verifica-se quando está em movimento; 5) As acumulações do jogo são condicionadas pelas regras do poder, a institucionalidade em vigor limita de imediato a ação. Na organização escolar, a ação dos alunos consiste na medida em que estes “se posicionam face às problemáticas «estudadas» e alteram os seus comportamentos (individuais e colectivos) no próprio processo de pesquisa” (Guerra, 2002, p. 23). A ligação entre o indivíduo e a investigação é efetuada pela ação de pesquisa, permite esclarecer a identidade individual, assim como os grupos dominantes.

É necessário ter em conta a capacidade real do “jogo” dos atores, ela confere poder real (ou não) às motivações e intenções. A motivação e capacidade de um ator confirmam a sua



capacidade de pressão no jogo social, isto é, um ponto de aplicação da força do ator. Um ator que pressiona outro ator demonstra exercício de força acumulada, assim como perícia, domínio de recursos, aliados, entre outros fatores.

Pinto e Pereira salientam dois modelos opostos de ação social. Um deles consiste na noção de um indivíduo autónomo, livre e racional. O ator estabelece com a ação uma relação intelectual. O outro modelo encerra as nossas ações num panorama de pressões que são impostas pela prática (Pinto & Pereira, 2007). O sujeito é percecionado como um agente dedicado à prática, age no mundo e sobre esse mesmo mundo.

Sabemos que os comportamentos institucionais não dependem só das motivações ou do poder acumulado por cada agente social. O jogo de pressões realiza-se em conjunturas concretas, em determinadas cenas ou cenários, portanto, é crucial retomar os cenários elaborados no momento anterior e analisar detida e minuciosamente cada variável escolhida. A sua projeção em cada cenário, o impacto de cada projeção nos projetos e programas planeados e a partir daí ponderar sobre a viabilidade do plano. Os atores sociais mudarão a sua motivação (valor e interesse) e grau de controle de recursos conforme mudarem também os cenários e suas variáveis.

#### **2.4. Conceito de regulação**

Reis refere que o “termo regulação, nos dicionários, significa o ato ou efeito de regular” (Reis, 2013, p. 104), compreendendo-se por regular o direcionar a partir da regra, submeter à regra, moderar.

Também o conceito de regulação é um polissémico (Curado, 2010; Santos, 2009; Ramos, 2001; Bastos, 2012; Mourão, 2009), encontrando-se “associado a uma multiplicidade de formas reguladoras que determinam a orientação e a ação nas instituições. A multiplicidade de formas reguladoras faz parte da ação e organização dos sistemas educativos” (Curado, 2010, p. 37). Ramos refere que “a regra comum é um compromisso ou uma acomodação entre grupos rivais” (Ramos, 2001, p. 133). Podemos afirmar que se trata de uma acomodação social. Chagas refere que “o conceito de regulação está, normalmente, associado à intervenção, maior ou menor, do Estado na condução de políticas públicas” (Chagas, 2010, p. 36). A função da regulação é sobretudo gerar equilíbrio num sistema, identificando problemas, interpretar e tratar da administração do sistema, passando informações e ordens coerentes aos executantes. A regulação é um termo que está longe de gerar consensos e, como veremos, não só não existe

uma definição estabilizada, como os modos de regulação são diversos. Os processos de regulação encontram-se enquadrados por parâmetros e objetivos delineados por organizações internacionais que acabam por determinar, contribuir e influenciar as políticas públicas de educação (Curado, 2010). A regulação tem por base o surgimento de novas realidades, que, por sua vez, levam a novos modos de regulação.

Trata-se de um termo muito utilizado nos estudos sobre educação (Justino & Batista, 2013), nomeadamente no domínio das políticas educativas e da avaliação das organizações escolares, entre outros, associado ao entendimento do ideal de escola pública e ao papel desta, na distribuição igualitária do bem comum educativo. Bastos salienta que a “regulação é caracterizada pela flexibilidade na definição dos processos e pela rigidez na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados” (Bastos, 2012, p. 35). A regulação tem por base o controle, que impõe procedimentos, sendo irrelevante a qualidade e eficácia dos resultados. No entanto, a regulação deveria assentar nalgum ajuste e flexibilidade da ação pública. A regulação encontra-se assente em dois tipos de funções: a prevenção e o ajustamento, de modo a conseguir normalizar e retificar os desequilíbrios de um sistema.

Para Mateus, a regulação respeita ao “modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, sob a forma de regras e normas previamente definidas” (Mateus, 2008, p. 42). A regulamentação difere da regulação, a regulamentação trata-se de uma particularidade da regulação, verifica-se quando as normas/regras são fixadas no modo de regulamento. A regulação permite o equilíbrio dos sistemas.

Tristão refere que a regulação está relacionada com a adaptação e ao ajustamento da ação a determinados desígnios. Verifica-se uma pluralidade de ações que têm de ser (re)ajustadas permanentemente e que, por sua vez, irão dar origem a determinados efeitos (Tristão, 2016). A regulação é encarada como um fenómeno político e social complexo e é facilmente percecionada na negociação entre atores em distintos níveis.

Para Cruz, a “regulação é entendida como uma função primordial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema físico ou social” (Cruz, 2012, p. 24) a partir dos órgãos reguladores conseguem-se detetar problemas, interpretar, organizar informações e dar início a orientações que podem ser colocadas em prática. A partir da regulação é mais fácil compreendermos a ação do Estado, por outro lado, é desenvolvida uma interpretação mais minuciosa que nos permite estudar as regras tendo em consideração os seus efeitos, processos de formação e de modificação.

Os processos de regulação estão relacionados com o (re)ajustamento dos interesses, estratégias e lógicas de ação dos múltiplos grupos de atores através da confrontação, da negociação e mediação de objetivos e poderes (Afonso, 2007; Curado, 2010). Ramos salienta, também, que sob o ponto de vista sociológico, o conceito de regulação se trata de um aglomerado de pressões podendo estas ser diretas ou indiretas, que se estabelecem sobre os atores individuais ou coletivos pertencentes a uma determinada sociedade, de modo a colmatar os desvios comportamentais de expressão, atitude perante as regras e normas escolhidas pelo grupo social ou pela sociedade (Ramos, 2001).

De modo genérico, a regulação consiste no ato ou efeito de regular, compreendendo-se por regular, encaminhar segundo a regra, constranger a regras, moderar, tornar conforme e uniforme. Daqui ressalta a ideia de que no processo de regulação inclui-se a criação de normas e regras que orientam o funcionamento do sistema e reajustam o comportamento dos atores, levando ao equilíbrio e transformação do sistema educativo.

O termo regulação pode ser percebido como formas de ajustamento constantes da diversidade de ações e suas consequências, que permite manter o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis, transmitindo isso, por sua vez, aos seus órgãos executivos (Afonso, 2007; Mateus, 2008). Há que ter em consideração que as regras não preveem tudo e para além disso têm de ser interpretadas.

Simões, salienta que a escola como núcleo de conhecimento, “enquanto sujeito e enquanto objeto e o princípio da relativa liberdade construtiva dos atores, individualmente e em colectivo, faz todo o sentido resgatar o conceito de avaliação do «quadro normativo e cognitivo»” (Simões, 2010, p. 78). Desta forma, a regulação tem como principal objetivo assegurar o equilíbrio e a coerência na mudança desse mesmo sistema. Os reajustamentos e acertos verificados no quotidiano estão relacionados com as estratégias, interesses e lógicas de ação dos atores, através da negociação, cedência e confrontação de objetivos e poderes.

A regulação desenvolve-se dentro de cada organização escolar, a partir de inúmeros processos organizativos, formalizados e também de um modo mais disseminado com (re)ajustamentos informais.

A avaliação interna e a autoavaliação são consideradas como ferramentas nucleares no processo de regulação horizontal (não tem por base a obediência e hierarquização de instâncias). A regulação para dar resposta às exigências da gestão deve proporcionar a estabilidade e segurança, imprescindíveis para a renovação, bem como efetuar a prestação de

contas ao Estado que tem uma lógica de controlo.

A regulamentação emanada pelo Estado é a principal forma de regulação de controlo; a regra negociada também é considerada uma regulação de controlo, apesar do seu carácter de decisão conjunta, pois, estabelece restrição, autoridade independentemente dos grupos envolvidos na sua elaboração (Bourque, 1991).

Simões (2010) refere dois tipos de regulação: a de conformidade e a de emancipação. A regulação de conformidade tem uma posição resignada e coerciva. A regulação de emancipação tem um carácter voluntário e libertador, há uma crença que a transformação traz sempre melhorias. Reynaud (2003) *apud* Simões (2010), a regulação conjunta faz parte de um acordo acerca de regras comuns, partilhadas pelos atores. A avaliação eficaz encontra-se dependente da organização, caso os atores aceitem as regras e modelos a implementar no dia-a-dia.

Na literatura científica podemos encontrar referências a diversos modos de regulação. Sem preocupação de exaustividade e de aprofundamento conceptual, mapeamos (Cf. quadro 5) e caracterizamos, de seguida, alguns dos modos de regulação encontrados na literatura científica, publicada em português, que fomos consultando.

Quadro 5 - Diversos modos de regulação e respetiva caracterização sumária, por autor

AUTOR	MODOS DE REGULAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
<b>JOÃO BARROSO</b>	Regulação Institucional, normativa e de controlo ou Regulação Nacional	Modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores.
	Regulação situacional, ativa e autónoma	Processo ativo de produção de “regras do jogo” - compreende os modos que orientam o funcionamento do sistema, e o seu reajustamento provocado pela diversidade de estratégias e ações dos vários atores.

Regulação burocrático-profissional	Desenvolvimento da “escola de massas” (décadas 50 a 70) cuja origem remonta aos sistemas educativos nacionais do Séc. XIX. Combinação entre uma regulação de controlo e a regulação autónoma.
Regulação económica Regulação social	Identificáveis através da ação pública; a ação coletiva é estruturada com o intuito de resolver um problema de natureza pública e abrangem outras modalidades.
Regulação das políticas públicas	Necessidade de compreender e refletir sobre novas formas de Regulação na Educação, nomeadamente no que diz respeito à Regulação Estatal.
Regulação Estatal	Relacionada com as forças de mercado e a procura social.
Regulação Pública: - Central;	Tendências Globais dos sistemas educativos tendo em conta os diferentes países (inquérito internacional PISA).
- Intermédia;	Territórios selecionados, perspetiva comparada entre territórios.
- Local.	Relativa às lógicas internas nas escolas.
Regulação “quasi-mercado”	Presentes na Regulação Externa e Interna das escolas, de carácter híbrido inerente às políticas adotadas na fase de expansão neoliberal.
Regulação Transnacional	Conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacional e são tomados pelos políticos como obrigação e legitimação.
Microrregulação local	Relacionada com um jogo complexo de estratégias, negociações e ações, de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional (escolas, territórios educativos, municípios etc.).

	Meta regulação	“Sistema de regulações”, o estado deve assumir a função essencial de “regulador das regulações”, isto é uma “meta- regulação” que permite não só equilibrar a ação das diversas forças em presença, mas também continuar a garantir a orientação global e a transformação do próprio sistema.
	Regulações Conservadoras	Têm como objetivo a coerência e o equilíbrio do sistema.
	Regulações Transformadoras	São mais complexas - tentam compreender as novas formas de organização, como é que um processo de regulação se sucede a outro e que interdependência se estabelece entre os diversos modos de regulação.
<b>JEAN-DANIEL REYNAUD</b>	Regulação Interna	Abarca os processos formais e informais que permitem a ação de coordenação coletiva da escola.
	Regulação Institucional	Relacionada com um conjunto de ações organizadas por uma instância.
	Regulação Normativa	Tem a ver com a produção de regras do jogo que têm como finalidade orientar o funcionamento do sistema e o seu próprio reajustamento, existindo uma diversidade de estratégias que podem ser adotadas em função dessas regras.
	Regulação Conjunta	Diretamente relacionada com as regras comuns existentes entre os atores.
<b>ISAURA REIS</b>	Regulações autónomas e de controlo	São consideradas fontes de regras.
<b>FÁTIMA ANTUNES</b>	Regulação Burocrática	Relacionada com o desenvolvimento dos sistemas educativos, vista como uma aliança entre o Estado e os professores
	Regulação de Mercado	Salienta uma ligação próxima entre o Estado e os pais dos alunos, sobretudo da classe média.
	Regulação de Comunidade	Relativa aos projetos desenvolvidos pela comunidade local onde a escola se insere.
<b>CARLOS ESTEVÃO</b>	Regulação Ético-política	Limita as conceções de escola, fazendo com que a organização escolar sobressaia como um “lugar de vários mundos”.

	Regulação Interna das Escolas	É caracterizada pelo encontro do mundo cívico, o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil e o mundo mundial, permitindo-nos perceber a regulação da ação educativa.
<b>GRAÇA SIMÕES</b>	Regulação de Conformidade	Tem um sentido resignado e constringedor, pois a mudança não leva a alterações.
	Regulação de Emancipação	Sentido mais voluntarista que leva, por sua vez, à melhoria contínua.

Quadro 5: Elaboração de autor<sup>3</sup>

João Barroso, um dos autores portugueses que mais contribui para a delimitação conceptual neste domínio, fala da regulação institucional, normativa e de controlo, como a que está relacionada com o conjunto de normas e regras instituídas a nível central ou a partir da hierarquia organizacional. Este autor salienta três grandes níveis de regulação, que se completam entre si: a regulação institucional, que pode ser considerada em três níveis; regulação transnacional, a regulação nacional e microrregulação local.

A regulação transnacional, é um tipo de regulação mais abrangente, tem em consideração o que se passa na União Europeia e serve de modelo para a regulamentação das políticas educativas portuguesas. Trata-se de normas, discursos e instrumentos que giram em espaços de decisão e consultas internacionais no âmbito da educação e são apropriados pelos políticos, assistentes e peritos nacionais, os quais lhes conferem legitimidade e que são tomados como uma prioridade a implementar no sistema educativo. Barroso refere que é uma espécie de “«pronto-a-vestir» a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções” (Barroso, 2006, p. 45). Daí que se verifiquem inúmeros conceitos e medidas colocadas em prática em vários países à escala mundial. Em momentos considerados de crise, a partir dos quais não se consegue arranjar uma solução a nível nacional, há que recorrer às instâncias externas. A externalização proporciona romper com o passado e alterar as práticas e modelos através da utilização de padrões externos.

A regulação nacional (Estado e Administração) diz respeito ao Estado, ao seu modo de gerir e coordenar o sistema educativo tendo em consideração a (re)configuração das diretrizes

---

<sup>3</sup> Quadro apresentado num artigo anteriormente publicado na revista *Sol Nascente*. Chainho, C. & Saragoça, J. (2015). Avaliação externa de escolas, autoavaliação e mecanismos de regulação. *Revista Sol Nascente*, 8, 48-63.

emanadas pela União Europeia que requerem uma adaptação a nível nacional e que irá, por sua vez, influenciar a microrregulação. Este tipo de regulação é compatível com a burocracia e profissionalismo. A escola é percebida como um serviço do Estado, subjugada a uma rede complexa de normas e regras que vinculam a intervenção da Administração Central. Trata-se de um efeito da regulação transnacional que alavancam novos modos de regulação nacional. Se a regulação nacional remete para a intervenção do Estado, esta verifica-se na administração e na organização do sistema educativo.

A microrregulação local é caracterizada por jogos complexos de estratégias entre os atores, negociações, conflitos, ações concretas dos atores que têm de ser (re)ajustadas localmente, muitas vezes, trata-se de algo que é feito involuntariamente. É algo complexo e imprevisível e a multiplicidade de intervenientes torna difícil a sua explicação. A microrregulação provoca um efeito «mosaico» no interior da organização escolar, que eleva a diversidade e ao mesmo tempo a desigualdade. Os meios e os processos devem ser ajustados tendo em consideração as necessidades educativas particulares dos alunos, quer individualmente ou tendo em conta os diversos grupos a que pertencem.

Curado refere que “a microrregulação local, resultante do confronto de diferentes lógicas ou compromissos incide sobre o processo de coordenação da acção dos atores locais e situa-se no plano da administração” (Curado, 2010, p. 37), tendo em consideração interesses coletivos ou individuais. Estes três grandes níveis de regulação modificam as organizações escolares e tornam-nas espaços flutuantes, às quais se encontram agregadas políticas descentralizadas com vigilância realçada nos diversos níveis de decisão.

O autor refere-se à regulação situacional, ativa e autónoma, como aquela que se refere à produção e definição de regras do jogo. A regulação situacional, ativa e autónoma é (re)ajustada ao sistema, face a diversas estratégias, às ações dos atores e às regras existentes no sistema.

Este autor fala-nos igualmente da regulação mercantil ou “quasi-mercado”, que emergiu através das políticas neoliberais em inúmeros países a partir dos anos 80, e fez com que surgissem mercados educativos fundamentais nos padrões de qualidade, situação que se verificou também em Portugal no ensino privado e nalgumas escolas estatais. Tendo em conta as características demográficas, uma taxa de natalidade baixa e um índice de envelhecimento elevado, verifica-se uma diminuição do número de alunos nas escolas, contribuindo para que os pais, possam escolher a escola que preferem para os seus filhos, não tendo em conta o local



de residência. Daí que esta nova situação da escola faça com que as famílias muitas vezes optem por critérios que têm por base a imagem pública de maior qualidade, havendo maior concorrência entre as escolas com o objetivo de atrair alunos.

A regulação mercantil cria estratos sociais para as escolas. Isto significa que a educação, em vez de possibilitar a diminuição de discrepâncias na sociedade, pode contribuir para acentuar as desigualdades, mantendo a estratificação social.

Tal como refere Barroso, a regulação “opera-se por mecanismo de jogos através dos quais os cálculos racionais “estratégicos” dos actores se encontram integrados em função de um modelo estruturado” (Barroso, 2005, p. 730). De facto, as regras não conseguem prever tudo, pelo que deve proceder-se à sua interpretação, de modo a que se possa tirar o maior partido tendo em consideração os interesses particulares, assim como o interesse geral do grupo.

A regulação, enquanto ato de regular essencial para a manutenção de qualquer sistema social, está relacionada com a ação. A ação política é sempre tida em consideração segundo as regras que se encontram estipuladas e os recursos disponíveis pelos atores, tendo sempre presente as relações sociais estabelecidas, o grau de institucionalização e a existência de programas de cooperação, apoio e investimento que poderão ter origem em diversos organismos internacionais.

Podemos falar de regulação central e de regulação local. As regulações locais deverão ser privilegiadas, pois ajudam a conhecer e compreender melhor as iniciativas tomadas no terreno. A regulação local está relacionada com um conjunto de normas e regras estabelecidas por uma organização, que tem como principal objetivo coordenar as atividades dos diferentes atores que agem nesse contexto, através do qual resultam os conflitos, interesses e jogos de poder existentes, de modo a que se verifique o equilíbrio e coerência que são necessários à coesão dessa organização. A organização escolar anteriormente “estava subordinada apenas ao Ministério da Educação e agora vê-se confrontada com redes de diversas instâncias de controlo: municipais, associações locais, entre outros” (Afonso, 2007, p. 19).

Quanto à regulação central, podemos entendê-la como sistemas globais dos sistemas educativos tendo em conta os países da OCDE. A regulação transnacional está relacionada com um inúmero conjunto de normas vistas como obrigações e legitimações de modo a tomar decisões referentes ao funcionamento do sistema educativo, tem origem nos países centrais e é tomada como referência pelos países periféricos (o sistema educativo é cada vez mais regulado por instâncias supranacionais). É considerada como uma espécie de modelo capaz de

resolver diversos problemas e apresentar soluções. Este tipo de regulação está relacionado com o domínio da regulação nacional, ajuda à sedimentação normativa e interventiva do Estado. Contudo, não nos podemos esquecer que a partir da regulação nacional dá-se a microrregulação local, que consiste na adaptação da regulação nacional às especificidades locais, remete-nos para um jogo complexo de estratégias, ações e negociações de inúmeros atores, aos (re)ajustamentos locais que grande parte das vezes não são intencionais. A microrregulação local é percebida como um processo de coordenação de ação no contexto específico em interação, confronto, tendo em conta vários interesses, lógicas e estratégias que se movem um espaço que é interdependente. Esta é, sobretudo, “um conjunto de normas e regras definidas por uma organização com a finalidade de coordenar as actividades dos diferentes actores que operam nesse contexto” (Chagas, 2010, p. 36), aos quais se encontram associados conflitos, interesses, e jogos de poder, que aí habitam, garantindo o equilíbrio e coerência fundamentais para a união da organização.

Por seu turno, a metarregulação tenta contrabalançar e estabelecer a ligação entre a regulação nacional e a microrregulação, salienta a complexidade dos processos de regulação das políticas e da ação pública em educação, tenta esbater a ideia crítica acerca do Estado Educador.

João Barroso fala-nos, ainda, da possível distinção de dois tipos de regulação complementar: as regulações conservadoras e as regulações transformadoras (Barroso, 2005). As regulações conservadoras têm como objetivo a coerência e o equilíbrio, enquanto as regulações transformadoras são mais complexas, tentam compreender as novas formas de organização, como é que um processo de regulação se sucede a outro e que interdependência se estabelece entre os diversos modos de regulação.

Segundo Reis, a partir da teoria da regulação social de Jean-Daniel Reynaud, podemos falar de regulação interna, como aquela que abarca, precisamente, os processos formais e informais que permitem a acção de coordenação colectiva das organizações. Estes processos englobam a regulação de controlo e a regulação autónoma (Reis, 2013).

Quando se verifica a interação entre estes dois tipos de regulação estamos perante a regulação conjunta. Silva refere-se à regulação autónoma como sendo percebida “através das regras instituídas na organização pelos executantes, no interior de um grupo de trabalho” (Silva, 2003, p. 94).

A regulação conjunta é composta por um conjunto de regras que é aceite pelas duas partes, de

modo a combinar de maneira harmoniosa as regras de autonomia e de controlo, com a finalidade de arbitrar de maneira aceitável pontos em que as partes se opõem. No entanto, Correia refere que num contexto onde se verifica demasiada autonomia isso também implica uma responsabilidade crescente (Correia, 2011). Este tipo de regulação surge interligado com a negociação, “uma situação em que as partes envolvidas colocam o seu poder respectivo para influenciar uma decisão” (Lopes, 2012, p. 27). A regulação conjunta, enquanto negociação (processo dinâmico e político), sobressai pelo facto de ter em consideração o debate das regras de modo a estabelecer um acordo.

Este tipo de regulação está relacionado com o estabelecimento de regras através da cooperação. Pode resultar da interligação entre regulações e reforçar a sua interação e equilíbrio de um projeto que tenha em consideração o bem comum, a satisfação de uma necessidade da comunidade local. Esta regulação resulta da negociação explícita, e tem como objetivo mostrar qual é a solução possível. A regulação conjunta não é estável, apenas indica um compromisso possível. Não estabelece um conflito e não consegue encontrar uma resolução para todos os problemas. Acaba por ser um processo de regulação social, articula dois tipos de regulação, a autónoma e a de controlo, procurando um funcionamento equilibrado das organizações, utilizando o conflito e a negociação como base para a construção dos compromissos.

Podemos aferir que a regulação social se trata de um sistema de formação e administração de regras, é um modo óbvio de colocar um conceito, mas simplificador para o entendimento do processo de explicação do modelo de regulação social, segundo Reynaud.

Reynaud extrai dessas análises os postulados básicos de uma abordagem estratégica da regulação social: 1) as regras sociais são limitadas porque fazem parte de uma comunidade; 2) cada grupo social produz a sua própria regulamentação, a sua vida na sociedade e trata-se do encontro entre vários sistemas de regras; 3) um regulamento comum a vários grupos sociais é o resultado de processos de interação e não o produto de uma consciência coletiva transcendente (Bourque, 1991).

Reynaud (1997 e 2003) identifica ainda três dimensões do processo de regulação dos sistemas sociais: regulação institucional, normativa e de controlo (Barroso, 2005). A regulação institucional está relacionada com um conjunto de ações organizadas por uma instância, a normativa tem a ver com a produção de regras do jogo que têm como finalidade orientar o funcionamento do sistema e o seu próprio reajustamento, existindo uma diversidade de

estratégias que podem ser adotadas em função dessas regras. No que diz respeito à regulação conjunta, está diretamente relacionada com as regras comuns existentes entre os atores.

Por seu turno, Isaura Reis (2013) defende que as regras são construídas e reconstruídas no processo de regulação, a regulação autónoma ou situacional está relacionada com os elementos que fazem parte e são estruturantes dos sistemas, das políticas e práticas educativas sob o ponto de vista da ação. “A regulação autónoma é da competência dos órgãos, do foro local, informal, interna, propícia a relações horizontais e instrumentais, mais negociável e flexível” (Bastos, 2012, p. 43).

A regulação de controlo e a regulação autónoma devem constituir entre si um elo de ligação em desenvolvimento de uma regulação conjunta de modo a serem percecionadas como a regulação das regulações que vai sobrevalorizar a regulação sociocomunitária da educação, procurando o equilíbrio entre o Estado, os professores, os pais e toda a restante comunidade educativa, bem como a distribuição de compromisso, responsabilidade e entreajuda.

A intervenção das autarquias tem um embate direto na regulação do Agrupamento de Escolas. De facto, trata-se de um ator privilegiado, no que diz respeito, ao território concelhio e a sua ação é concertadora no que se refere às relações que estabelece com os restantes municípios circundantes, a nível intermunicipal, sub-regional e em simultâneo estabelece relações com o poder central. A partir da elaboração de regras, tendo em conta interesses e estratégias específicas, “os municípios desenvolvem sobretudo regulações autónomas, resultantes da acção colectiva organizada dos diversos actores” (Tristão, 2009, p. 62).

Para Fátima Antunes (2006), são três os modelos de regulação, tendo em conta alianças distintas entre os atores que fazem parte do campo educativo: uma regulação burocrática também designada por regulação de controlo, impermeável ou normativa relacionada com o desenvolvimento dos sistemas educativos, vista como uma aliança entre o Estado e os professores; uma regulação baseada no mercado que salienta uma ligação próxima entre o Estado e os pais, sobretudo, da classe média e uma regulação baseada na comunidade, tendo em conta os projetos desenvolvidos a nível local (Antunes, 2006). No âmbito da educação, a regulação deverá ser entendida como o conjunto de mecanismos colocados em ação (Antunes, 2006; Curado, 2010) para originar comportamentos coerentes que ajudem a mediar os conflitos sociais, assim como para tentar eliminar distorções que possam pôr em risco a coesão social, nomeadamente a definição de padrões e regras que estão na base do funcionamento institucional. E leva ao controlo a partir da averiguação da conformidade das

normas através do serviço oficial de inspeção. Mateus (2008) designa regulação burocrática como regulação de controlo, normativa. Trata-se da imposição das leis que têm como finalidade a submissão dos atores. Silva refere a regulação de controlo como sendo algo que é imposto “através das regras que vêm da direcção e que descem à base ou que são impostas do exterior aos grupos envolvidos em determinada tarefa” (Silva, 2003, p. 94). A regulação de controlo remete-nos para o poder, “é de âmbito nacional, formal, externa, e favorece relações verticais” (Bastos, 2012, p. 43). Tristão salienta que a regulação burocrática é exercida “pela autoridade hierárquica e pelo cumprimento das normas regulamentares, a favor de uma regulação de tipo «mercantil»” (Tristão, 2016, p. 21), a partir da qual o poder é efetuado através da articulação entre as regras informais e dispersas.

A regulação de controlo cinge-se aos aspetos mais descritivos e morfológicos dos *arranjos institucionais* de características mais abrangentes (macrossociais).

Carlos Estevão (2012) refere-se às regulações ético-políticas como aquelas que acabam por condicionar as concepções de escola, fazendo com que a organização escolar sobressaía como um “lugar de vários mundos, com destaque particular para o mundo cívico, o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil e o mundo mundial” (Estevão, 2012, p. 51).

Na regulação mercantil “a avaliação está expressa no jogo estratégico dos actores sociais envolvidos na provisão da educação” (Curado, 2010, p. 39). Os processos e a regulação são (re)ajustados consoante os interesses, estratégias e lógicas de ação dos atores. As normas “ou regras são adoptadas pelos actores, que no seu dia-a-dia as confrontam num jogo estratégico de interesses e conflitos, em que a sua acção é definida pelos juízos da avaliação que os próprios fazem em função dos seus próprios interesses” (Mateus, 2008, p. 43). Os interesses podem ser individuais, de grupo ou profissionais.

O estado avaliador, através da avaliação externa, destaca os mecanismos de regulação tradicionais, da regulação mercantil, também designada por «autónoma» ou sistémica é mais horizontal e difusa, permite o ajuste entre os atores, e da sua ação, existindo um predomínio mútuo nas liberdades individuais de cada um. É o encontro destas lógicas relacionadas com a regulação interna das escolas que nos permitem perceber a regulação da ação educativa. Por seu turno, Graça Simões aborda os conceitos de “regulação de conformidade e regulação de emancipação” (Simões, 2007, p. 42), a primeira com um sentido resignado e constrangedor, pois a mudança não leva a alterações, e a segunda com um sentido mais voluntarista que leva, por sua vez, à melhoria contínua das organizações. Neste caso, a grande questão que se coloca

é saber quais são as condições que favorecem uma regulação mais conformista ou uma regulação mais emancipatória. Só através de um estudo de caso poderemos ter acesso a essa informação, através dos atores intervenientes e as suas lógicas de ação, tendo em conta o contexto global e complexo onde estes se movimentam dentro da organização.

O termo regulação remete-nos para a criação de normas e regras no sistema educativo que procuram, sobretudo, ajustar continuamente o sistema e o comportamento dos atores. Um dos mecanismos através dos quais a regulação das organizações escolares sucede, tendo como finalidade a sua melhoria contínua, é o conjunto diversificado de práticas que concretizam a avaliação de escolas (avaliação externa, autoavaliação e avaliação interna). De facto, no seu conjunto, estas atividades e as suas consequências contribuem para o reajustamento das práticas escolares capazes de garantirem o equilíbrio funcional, a estabilidade das escolas e a sua mudança controlada, integrando e adequando a realidade decorrente das contingentes lógicas de ação dos diversos atores.

A avaliação de escolas é percecionada por inúmeros autores como um poderoso mecanismo de regulação da organização escolar. Tal como refere Bastos “os autores convergem na ideia de que a avaliação é um meio de regulação, daí a afinidade e interligação que existe entre os dois conceitos” (Bastos, 2012, p. 40). A regulação dos sistemas educativos é vista como sendo algo permanente, imprescindível para assegurar o seu equilíbrio coerente e dinâmico. Tendo em conta a complexidade dos sistemas de regulação da ação do sistema educativo é difícil conseguir antecipar e orientar com alguma certeza o rumo que irá ter. Acontece, por vezes, a segmentação do sistema nacional de ensino, em subdivisões locais independentes, que têm como objetivo a convergência dos inúmeros modos de regulação construindo compromissos face ao bem comum educativo. Isto faz como que as pessoas construam a autorregulação necessária à organização escolar. Quando falamos em regulação, estamos perante a existência de mecanismos de jogos em que os atores fazem cálculos racionais e estratégicos, tendo em conta a estrutura do modelo implementado, podendo também consistir em processos horizontais de produção de normas na organização.

As políticas de avaliação das escolas emergem através da regulação social da Educação, a partir de uma política de descentralização da administração educacional e de autonomia. São ativados mecanismos de controlo, regulação e prestação de contas, como objetivo de afiançar a qualidade da educação. Daí a implementação de algumas medidas por parte do Estado, tais como a avaliação externa de escolas e a autoavaliação. As escolas são instituições em que as

escolhas tidas no passado acabam sempre por ter repercussões nas opções do presente, revelam imagens internas e externas, próprias da sua natureza e que vão sofrendo alterações, através dos mecanismos de regulação.

Cruz salienta que a “regulação social é complexa e híbrida e resulta do equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis” (Cruz, 2012, p. 24), onde se verifica uma persistente interpretação da regra tendo em conta os interesses pessoais do grupo.

As práticas de avaliação estão interligadas a referenciais pós-burocráticos, de regulação, e ao neoliberalismo centrado na racionalização económica, que coadunam com os dilemas gerais de reconfiguração do Estado, entre a regulação transnacional e local.

Cruz refere que “os instrumentos de regulação tanto decorrem de uma mudança da realidade, das alterações experimentadas pelo Estado contemporâneo nas últimas décadas, como das alterações das formas de apreender e de analisar essa realidade” (Cruz, 2012, p. 32).

Confirmamos a afirmação de Correia, “mais do que um Estado-regulador, atualmente, em Portugal, podemos dizer que estamos na presença de um Estado-avaliador” (Correia, 2011, p. 78). As avaliações devem ser efetuadas tendo sempre como objetivo a melhoria contínua, para que a escola possa proceder de modo sólido a transformações positivas, implementando a capacidade de autorregulação e aperfeiçoamento, para que isso aconteça, terá de haver um número significativo de docentes que encarem e percecionem a autoavaliação e a avaliação externa como instrumentos de melhoria sustentada da escola.

## **2.5. Regulação na organização escolar**

A regulação é percecionada como um sistema múltiplo, pelas suas fontes, mecanismos, objetos, assim como pela multiplicidade de atores que a fazem, desde o nível transnacional, como nacional ou até mesmo a nível local (Azevedo & Melo, 2011).

Justino e Batista referem que “a função reguladora decorre, na maior parte das perspectivas e domínios teóricos das ciências sociais, da necessidade de compensar a insuficiência ou ineficiência da autorregulação dos atores e das instituições” (Justino & Batista, 2013, p. 43).

A regulação acaba por ser uma correção adicional aos instrumentos de autorregulação tendo em conta o seu fortalecimento. Essa regulação por ser originária de uma instituição externa ao Estado, à comunidade de atores escolares, como por exemplo, uma instituição de carácter independente. O Estado e os organismos que tutelam as escolas são entidades reguladoras

através da legislação e de outros mecanismos de que dispõem.

A criação dos agrupamentos de escolas que recentemente “são, como medida política, o instrumento que permite ao Estado definir regras e normas de funcionamento e, por outro lado, permite regular a aplicação das políticas educativas” (Mateus, 2008, p. 148).

Porém, a regulação é um combinado de dispositivos que permitem alterações na maneira de funcionamento da organização escolar, contribuindo para o seu equilíbrio funcional e estabilidade, tentando impedir a confusão, o caos.

A organização escolar tem capacidade para se autorregular e para se concertar, tem competência para construir regras que contribuem para a definição das suas próprias directrizes. De facto, a escola pode ser percebida como uma instituição (auto)organizada e local de produção de regras, em que os actores gozam de uma autonomia relativa, na construção das suas próprias regras, formais ou informais, na medida em que, para além das regras formais de natureza oficial, explícita, estruturada e fixada em documentos, os membros da escola “produzem regras informais, muitas vezes como forma de não cumprimento das primeiras” (Silva, 2003, p. 94).

O comportamento dos actores não deverá, por isso, ser compreendido tendo apenas em conta as regras existentes, e sim considerando as suas tentativas de modificar, mudar, transformar essas regras do jogo a seu favor (Friedberg, 1995), ainda que tendo em conta os aspectos económicos, de modo a potenciar recursos, e, sobretudo, os aspectos humanos de justiça e equidade.

Compreender os processos de produção de regras na organização é fundamental para a elaboração de uma análise micropolítica da organização escolar, centrada na “constituição de grupos de interesse, coligações e estratégias que os diversos actores organizacionais recorrem para alcançarem a concretização dos seus objectivos/interesses no seio das escolas” (Silva, 2010, p. 6). Os conceitos-chave mais mobilizados na organização escolar são os seguintes: poder, conflito, interesse, estratégia e lógicas de acção.

Daniela Silva (2007) lembra que a proposta teórica apresentada por Boltanski e Thévenot (1991) remete-nos para a “compreensão das lógicas de acção, nomeadamente para a identificação do ‘princípio superior comum’ que regula as acções dos actores organizacionais, através do estabelecimento de “compromissos” que procuram anular a incerteza e os litígios entre os diferentes actores organizacionais” (Silva, 2007, p. 117). Efetivamente, a existência de um objetivo comum acaba por permitir o desenvolvimento de acordos entre os actores, são



capazes de estabelecer equivalências que os possibilita determinar um acordo dentro da organização escolar. As lógicas de ação estabelecidas à luz dos compromissos supõem refletir sobre diversos processos negociais, interesses, estratégias, táticas que os atores acabam por transparecer na ação.

Devemos ter em conta que existem várias racionalidades organizacionais e relações de poder na organização escolar. Estas podem ser de natureza muito diversa: empresarial, burocrática, relacional, contextual, ambígua, política, (neo)institucional pós-moderna e pós-estruturalista e cultural (Rocha, 2007).

Friedberg também nos fala de uma regulação mista dos contextos de ação. Os atores estão interligados através dos processos de interação que decorrem num determinado contexto da ação, onde se verifica uma troca negociada. Nesta troca, há uma dualidade dos contextos que se contrapõe à área das organizações, em que as “estruturas, papéis, procedimentos, regras e objetivos formais” (Friedberg, 1995, p. 143) estão relacionados com uma disposição propositada, codificada e clara, contrariamente às formas mais disseminadas e não propositadas da ação coletiva.

Justino e Batista (2003) falam-nos da regulação induzida, voluntária e partilhada e dos usuais mecanismos de regulação coerciva e normativa. Os mecanismos de regulação podem ter origem através de uma ação coerciva, a partir, por exemplo, de uma lei ou até mesmo por iniciativa das organizações. Mas a regulação também poderá ser induzida, quando é emanada a partir de instituições de carácter externo ao objeto da regulação, colaborativa ou cooperativa ora partilhada, quando engloba os atores e as instituições que tem como objetivo regular. O Estado é referido como sendo detentor de várias denominações: *Estado Educador*, *Estado Regulador*, *Estado Avaliador*. Quando nos referimos a um Estado Educador estamos perante o ajuste entre a regulação e a oferta educativa de carácter opressivo. Quando o Estado Educador tem tendência para ser alterado para um Estado Regulador ou Avaliador, significa que o Estado se quer desvincular (descentralizar) da prestação de serviços de educação que fazem parte da sua administração direta. Isso leva a que se verifiquem alterações nas políticas educativas nacionais, pois tem de haver transferência de competências para as instituições locais (regionais e municipais). Os processos de descentralização, por norma, são suportados a partir de normas de carácter opressivo e contratual, podendo existir ou não negociação. O conceito de descentralização educativa não deve ser confundido com o conceito de territorialização das políticas públicas de educação, este tem como principal finalidade

rentabilizar as identidades locais de modo a difundir a eficácia das políticas.

As ações de regulação pretendem, sobretudo, sustentar a autorregulação que está arraigada aos procedimentos do controlo social, não se trata de valores culturais, normas, nem de crenças. Existe alguma falta de compreensão entre a ação reguladora e o que é a política pública. Justino e Batista (2013) e Barroso (2005) partilham da mesma ideia de que a regulação existe para assegurar o equilíbrio, a coerência e permitir a alteração sustentada dos sistemas sociais. A regulação não deve ser somente encarada como normatividade que proporciona a regulação de todo o sistema, deve ser também percecionada como a ação quer individual, como coletiva dos atores. A regulação tem um carácter extremamente complexo e em simultâneo interativo, nem sempre concordante com o objetivo, nem relativamente aos meios em que o Estado apenas é um dos inúmeros meios de regulação. A política descentralizada também possui efeitos reguladores. Afonso revela que a regulação conjunta, numa organização escolar, sob o ponto de vista estratégico baseia-se na convergência de lógicas distintas num contexto organizacional que tem como finalidade proceder à regulação e de certo modo estende a racionalidade da ação e o seu nível de contentamento, contudo, existem problemas de regulação, sobretudo, no que se refere aos seus efeitos (Afonso, 2007). As atuais políticas públicas assentam sobretudo em dois tipos de regulação: controlo e autónoma (Afonso, 2007; Reynaud, 2003). Estes dois tipos de regulação encontram-se interligados entre si. A regulação de controlo poderá assentar numa base de independência e a regulação autónoma poderá ter também como base a inspeção, trata-se de um quadro apoiado de regulação político-social cruzada. A regulação de conformidade encontra-se apoiada num sistema altamente burocrático e regrado e a regulação de emancipação trata-se de um tipo de regulação que tem como base o incentivo à criatividade dos atores, dando-lhes autonomia e abertura para efetuar modificações na organização escolar (co)rresponsabilizando-os das suas ações perante a organização escolar. Azevedo e Melo salientam que “desde inícios do século XX, a autonomia da escola tem sido anunciada como um objectivo a atingir para a melhoria do sistema” (Azevedo & Melo, 2011, p. 4). No Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, a autonomia das escolas e a descentralização são aspetos focados como sendo fundamentais para a nova orgânica do setor educativo, tendo como principais objetivos a igualdade de oportunidades e a democratização das organizações escolares. A autonomia é encarada como sendo fundamental na prestação de um melhor serviço educativo, não é um fim em si, mas um modo que permite às organizações escolares a melhoria contínua. No entanto, trata-se de um

percurso com algumas nuances e longo no tempo. Um trajeto que tem sido marcado pelo receio do risco, contudo, verificou-se um avanço aquando a implementação dos processos de autoavaliação e avaliação externa que ajudam as organizações escolares a se reorganizar e ter consciência dos seus pontos fortes e fracos. A administração central acompanha e avalia o desempenho dos processos e resultados, há um convergir para a regulação do Estado, contudo, o objetivo é sobretudo implementar um processo de autorregulação que ajude a sustentar uma regulação autónoma, policêntrica e sociocomunitária da educação. As organizações escolares seriam assim apoiadas a nível local (intermunicipais e municipais), denominadas por autoridades locais de educação. Teriam as funções de analisar as políticas de educação, as suas prioridades e objetivos na rede educativa a nível local.

Existem múltiplas regulações complexas, são inúmeros os formatos das entidades locais, quer nas organizações escolares como nos próprios territórios locais, onde se salientam as expressões do “poder sobre” e do “poder com”, onde verificamos o conflito aberto e a cooperação (Azevedo & Melo, 2011). O ideal seria encontrar caminhos que fomentassem o desenvolvimento local, convergindo com o bem comum, modernizando a função do Estado, transformando-o num ator da ação pública, mais expedito e com melhor preparação para dar resposta às angústias da população, num quadro renovado da regulação social.

As organizações escolares são constituídas por dimensões diferenciadas, nas quais se incluem as normas, regras formais, dimensão do conhecimento e estratégica. Os seus atores estabelecem acordos que contribuem para o desenvolvimento de interesses particulares e conveniências mútuas entre as partes – os “arranjos” encaminham-nos para os sistemas de regulação referidos por Barroso (2005) e Reis (2013): regulação institucional, normativa e de controlo e a regulação situacional, ativa e autónoma.

A regulação institucional, normativa e de controlo, tem um elevado grau de proximidade com a economia institucional, mobiliza os contextos da ação por serem diversificadas, estando submetida a uma delimitação do período histórico, e geográfico. Este tipo de regulação está interligado a determinados mecanismos que favorecem o seu desenvolvimento, reprodução e transformação.

A regulação situacional, ativa e autónoma encontra-se próxima do conceito sociológico. Tem por base a estruturação e o desencadeamento dos acontecimentos sociológicos, é percecionada como um fenómeno social particular e abarca um olhar original acerca da realidade social.

A racionalidade empresarial define-se, sobretudo, pela preocupação em otimizar recursos

variados (financeiros, materiais e humanos), tudo deve ser racionado ao pormenor não devem existir desperdícios. A racionalidade burocrática está relacionada com o facto de o sistema burocrático português ser bastante centralizado, as suas exigências perante o cumprimento das regras e na existência de uma hierarquia que seja inequívoca, para que não haja qualquer dúvida, muitas das decisões tomadas são baseadas em normativos e posteriormente relatadas em ata. A inovação do sistema educativo português passa pela descentralização, a partir do qual as escolas têm de se tornar instituições mais flexíveis e móveis deixando de parte a inércia burocrática e administrativa que tanto as caracteriza. Os princípios da racionalidade relacional prendem-se com as comunidades educativas que envolvem um processo de construção complexo que poderá ser gerador de conflitos, mas que se assume como um ideal democratizante e que impulsiona à participação ativa. A racionalidade contextual está diretamente relacionada com as relações que a escola consegue manter com as outras organizações que lhe estão próximas e permanente relação e adaptação com os costumes e mutações existentes nesse mesmo ambiente, muitas vezes gerador de negociações. Quando enumeramos estas racionalidades não devemos esquecer-nos da sua ambiguidade. Isoladamente, estas não nos permitem estabelecer uma visão holística e multidimensional acerca da organização e as situações ambíguas podem conduzir a procedimentos de “infidelidade normativa”, contrapondo-se às normas burocráticas. A racionalidade cultural permite visionar as culturas organizacionais da escola e definir relações de tipo comunitário que fazem transparecer uma cultura e gestão colaborativas e, à partida, consensuais. Muitas das organizações educativas têm sido analisadas a partir de modelos e racionalidades políticas, sendo consideradas “espaços micro-políticos” onde se encontram interligados aspetos dialéticos, interativos, multidirecionais, estratégicos, conflituais e outros. As organizações escolares são formadas por inúmeras redes de poder, com regras e racionalidades. Neste quadro, os atores organizacionais questionam as dimensões burocráticas existentes da organização escolar, o seu poder é percebido de um modo global, visto como disperso e múltiplo, e é colocada em causa a autonomia das escolas, sendo necessário e fundamental criar as condições para que a autonomia seja efetivamente construída e vivida na escola.

Em suma, a regulação é o resultado de um compromisso entre a regulação de controlo, externa, e a regulação autónoma, interna. A escola é percebida como uma instituição (auto)organizada e local de produção de regras, sendo que os seus atores, dotados de uma autonomia relativa, são, eles próprios, construtores das suas próprias regras na escola. Nestas

situações, estamos perante uma regulação autónoma, caracterizada pela forma ou modo como os executantes põem em prática as regras instituídas pela organização. O grupo é produtor de regras e respeita essas mesmas regras, procura regular a sua atividade no exterior e consegue isso através da negociação. Enquanto processo de articulação e de coordenação de ação dos diferentes atores sociais, resultante dos (re)conhecimentos, das interações, dos conflitos e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários atores sociais em presença, a regulação local nas escolas pode também ser descrita como «regulação sociocomunitária» (Azevedo, 2007, p. 113-114). Igualmente, quando as normas são impostas a partir dos ministérios que têm a seu cargo a educação ou dos organismos da tutela, estamos perante uma regulação de controlo. O modo de regulação local nas organizações escolares é definido, segundo Barroso (2005; 2006), tendo em consideração o tipo de ligação existente entre o Estado, os professores, os alunos e as suas famílias. Durante o século XX, imperou nas organizações escolares, uma regulação burocrática- profissional, que teve origem na interligação entre o Estado e os professores, atribuindo menor importância aos alunos e às suas famílias (Velo, Rufino & Craveiro, 2012). Na última década do século XX e durante o século XXI tem-se primado pela participação essencial dos alunos e das suas famílias na organização escolar. As famílias e os alunos passam a agentes privilegiados e cooperantes com a organização, sendo solicitada a sua participação mais ativa no meio escolar. Os modos de regulação institucionais do sistema educativo, derivam das políticas educativas e existem cinco tendências, segundo Maroy (2007): 1) maior autonomia institucional; 2) Procura de um ponto de equilíbrio entre centralização/descentralização; 3) O aumento da avaliação externa nas organizações escolares; 4) Promoção da “livre escolha” da escola pelos pais; 5) Vontade de diversificar a oferta escolar. Tudo depende do modo como as políticas educativas estão orientadas.

As dificuldades das autoridades locais e regionais nas escolas para diminuir e evitar os fenómenos de interdependência competitivos entre escolas. Tal como refere Correia “os «bens» educativos passam a ser concebidos como bens mercadorizáveis” (Correia, 2015, p. 156), isto é, encontram-se sujeitos à lei da oferta e da procura, desfragmentando, assim, o princípio da igualdade de oportunidades.

As lógicas institucionais de ação reforçam a concorrência quando são orientadas para a preservação e melhoria das suas posições na distribuição dos alunos na área considerada. A presença de um ou mais *clusters* de interdependências competitivas entre uma parte dos

estabelecimentos não suprime ou impede o desenvolvimento de interdependências baseadas na cooperação.

## 2.6. Estrutura e ação: uma relação permanente

A estrutura e a ação sempre influenciaram discussões no seio das ciências sociais, sobretudo, no que se refere ao campo da teoria social. A problemática em torno da estrutura e da ação constituiu um traço distintivo no pensamento dos autores clássicos e influenciou o pensamento dos autores contemporâneos das ciências sociais e de modo peculiar a sociologia. Marx salienta que a estrutura baseia-se no pressuposto de que o homem é um ser social e que a sociedade se divide em classes sociais dicotômicas. A divisão de classes é causadora de conflito (Leme, 2006)

Durkheim (1999) também concebe o indivíduo como um ser social. Porém, coloca de parte a questão da sua organização em classes sociais. Para Durkheim (1999), essa mesma divisão social proporciona solidariedade. O sistema surge muitas vezes como uma característica que define a estrutura.

Giddens sugere que estrutura, sistema e estruturação, são termos extremamente importantes para a teoria social (Giddens, 2000). O conceito estrutura social, contempla em si dois elementos que não se dissociam de modo claro um do outro: uniformizar a interação ao incutir conexões entre os atores ou grupos e a extensão da interação ao longo do tempo. A principal preocupação deverá consistir nas relações organizadas como um todo, visto que os atores se encontram interligados. São considerados *elementos estruturantes* aqueles que conseguem perdurar através da perseverança ou pela reprodução do comportamento. Guerra salienta que:

“As «estruturas» que organizam os sistemas e os «modos de ação colectiva» não são dados «naturais» que aparecem espontaneamente e cuja existência iria por si como resultado automático de uma dinâmica qualquer. Também não são o fruto da soma linear das decisões individuais”(Guerra, 1993, p. 61).

Para Isabel Guerra, as estruturas são algo mutável (provisório), são o resultado das decisões encontradas pelos atores a partir de recursos e determinadas capacidades singulares e referenciadas historicamente. As estruturas e os modos de ação coletiva não passam de “artefactos humanos”, a organização encontra-se minimamente estruturada no que se refere aos campos de ação social que se desenvolvem e dão “corpo” à organização.

Para Durkheim, a estrutura social sofre alterações “quando a maneira como os homens são

solidários se verifica, a estrutura das sociedades não pode deixar de mudar” (Durkheim, 1999, p. 157). O desenvolvimento dos indivíduos está interligado com o desenvolvimento da sociedade. Para que se verifique o facto social, é necessário que vários indivíduos tenham combinado a sua ação e que nesta convenção surja algo de novo (Durkheim, 2010). Para este autor clássico da sociologia, a estrutura é demonstrada pela noção de consciência coletiva. As ações individuais permitem refletir o interior da consciência coletiva de um determinado grupo social. A preponderância da *consciência coletiva* para Durkheim, por um lado, limita “o desenvolvimento do «individualismo» [...] e por lado outro, estabelece limites estritos ao que poderia ser legitimamente atribuído a um indivíduo” (Giddens, 1998, p. 154) numa determinada posição social que lhe seja conferida.

Segundo Leme, Giddens refuta a ideia de Durkheim e afirma que não existe apenas uma consciência coletiva, na sociedade existem várias consciências coletivas, que por sua vez criam inúmeras diferenças nas organizações sociais (Leme, 2006).

Segundo Pires, Archer através da sua obra *Realist Social Theory*, refere que a estrutura e a ação, são percecionadas como duas faces da mesma realidade. Isso só foi possível porque Giddens tornou as alternativas simples e explicou os dois conceitos combinando-os entre si (Pires, 2007). A ação e a estrutura podem ser concertadas reciprocamente - ambas integram categorias com posição em si mesmo. As teorias da ação e estrutura conseguem esclarecer a ordem social, explicada como ordem factual, daí resultando o modelo do mundo social.

A estrutura é constituída pela atividade humana, sendo esta, em simultâneo, composta pela própria estrutura. Tal como refere Giddens, “as modalidades de estruturação são mobilizadas pelos actores no decorrer da produção da interação, mas são também, ao mesmo tempo, os meios de reprodução das componentes estruturais de interação” (Giddens, 2000, p. 67), a partir desta dualidade admite que nem a estrutura possui primazia sobre a ação, nem a ação sobre a estrutura. Giddens (2000) procura sobretudo relacionar a ação humana com a explicação estrutural, a ação e a estrutura encontram-se subentendidas, expressas na dependência mútua. Giddens (2000), salienta a importância do ciclo que se cria entre a ação - actores e o objeto de pesquisa funcionalista e estrutural intensificada pela filosofia da ação.

O funcionalismo e o estruturalismo são convergentes no que se refere à suposição “de que a realidade social se transforma em virtude de processos objetivos que se impõem aos indivíduos como constrangimentos exteriores” (Arboleya, 2013, p. 7). A estrutura social passa a ter um poder que lhe é próprio, situando os atores na periferia. Assim sendo, verifica-se uma

limitação evidente face ao poder de ação dos atores, no que se refere, sobretudo, às normas sociais e valores.

Silva refere que “o «plano da acção organizacional» situa-se na estrutura «manifesta», ou seja, na acção propriamente dita, na qual as regras são «efetivamente actualizadas» praticadas pelos actores organizacionais” (Silva, 2007, p. 107). Através deste plano, Lima (1998) construiu a sua teoria acerca do funcionamento duplo da escola como organização que se baseia no modelo «burocrático» weberiano e no modelo de «ambiguidade/anárquico».

A estruturação tem implícitos elementos constituintes da ação, tais como a motivação, a intenção e a racionalidade, tem agregados fatores ligados aos sistemas sociais. Na sua teoria da estruturação Giddens (2000) faz a intercessão entre ação e estrutura, verificando a influência que a ação poderá ter sobre a estrutura social, e questionando a intenção e a razão.

A estrutura é dirigida por recursos e regras, que constroem a sua legitimação, significado, influência e propósito. Quando falamos em racionalização da ação, é necessário ter em consideração que esta é vista como algo que faz parte da conduta humana estando ligada à intencionalidade.

Para Peci, os aspetos comuns entre Giddens e Bourdieu, residem, sobretudo, na “principal semelhança das propostas teóricas dos dois autores: a superação de dicotomias entre como ação- estrutura, objetividade-subjetividade e indivíduo/pessoa-sociedade” (Peci, 2003, p. 29). Tal como refere Giddens, “as tentativas crescentes de autorregulação reflexiva ao nível da integração sistémica constituem evidentemente um dos principais traços característicos do mundo contemporâneo” (Giddens, 2000, p. 62). O ator tem capacidade de autorregulação reflexiva, podendo implicar a possibilidade de atuação de outro modo. Isto significa que o ator é capaz de intervir no decorrer dos acontecimentos e alterá-los. Tal como refere Peci, “as organizações, a ação organizacional e a estrutura têm sido vistas como respostas às diversas condições objectivas” (Peci, 2003, p. 25). Isto significa que os sistemas sociais e culturais configuram a estrutura e o próprio comportamento organizacional, sendo postos de parte, variáveis, tais como o ambiente, a sociedade e a realidade.

Segundo Bourdieu (2001), a estrutura está associada às condições de existência, e essas mesmas condições geram o *habitus*, as sociedades são transmissoras de práticas, espontâneas, que podemos observar diariamente. O *habitus* decorre num determinado espaço, campo, existindo uma motivação para a realização da ação. A ação é efetuada através do carácter intencional do comportamento humano, face a desejos do ator, aspetos conscientes ou



inconscientes de cognição e emoção.

Schluchter afirma que a “nível micro um ator social, em determinada situação, está sempre posto em condições específicas das quais ele não tem controle, e diante da qual, mediante a escolha de fins e de meios, ele pode racionalmente adaptar-se” (Schluchter, 2016, p. 27). Caso a adaptação não se verifique, isso poderá prejudicá-lo.

Bourdieu (2001) critica o estruturalismo porque, alega e desconsidera as ações individuais. Para o autor, a estrutura e a ação estão abrangidas por um sistema em que a estrutura no indivíduo e a ação dos indivíduos estão interiorizadas em forma de *habitus*, que são transpostos em pensamento e ação. (Leme, 2006). O *habitus* é gerador de normalidades (regras) que organizam as ações permitindo a comunicação sob diversos aspetos, colocado em prática através da observação e reprodução. O *habitus* coordena as ações dos indivíduos e funciona como uma estrutura estruturada e preparada para operar como uma estrutura estruturante.

O ator precisa de padrões normativos que o possam levar a efetuar a escolha mais acertada, para que se verifique uma harmonia entre os meios e os fins e que seja eficiente.

A teoria da escolha racional pode ser compreendida de modo amplo ou restrito. Quando juntamos estes dois modelos estamos perante um ator que tem possibilidade de escolha limitada e para rentabilizar as suas preferências terá de medir as suas expectativas. A teoria da escolha racional terá de laborar com um conceito de ator social, que comporta as seguintes características: limitado no que se refere às hipóteses de escolha, avaliativo, calculista e maximizador de preferências (Schluchter, 2016).

Giddens dá-nos conta da existência da estruturação mediata, imediata e da interligação entre classes. O primeiro termo refere-se à interferência dos fatores face a certas possibilidades de mercado “e a formação de classes com grupamentos sociais, identificáveis, ou seja, que operam como elos de ligação «globais» entre o mercado, por um lado, e sistemas estruturados de relações de classes por outro” (Giddens, 1973, p. 128).

Podemos afirmar que Giddens deu um grande contributo na área dos estudos organizacionais, aplicáveis, entre outras, às organizações escolares. Estes estudos estão diretamente interligados à sua teoria da estruturação, “a partir de uma visão dinâmica, visa permitir o estudo da ação de atores individuais e os impactos da estrutura sobre estes, facilitando ou dificultando esta ação” (Peci, 2002, p. 7) agindo diretamente nos indivíduos e permitindo também a sua mudança.

Giddens faz a interligação entre a ação humana e a estrutura, esclarecendo-as. Ambas encontram-se interligadas. A teoria da estrutura envolve obrigatoriamente a dualidade da estrutura, o ator social é visto como agente, que conhece o meio social e por sua vez depende mutuamente da estrutura e agência. “A dualidade da estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social através do espaço-tempo” (Giddens, 2003, p. 31). Os atores humanos controlam as suas próprias tarefas e as de outros na normalidade do dia-a-dia e fazem também essa verificação através do conhecimento cognitivo do discurso. A comunicação desenrola-se no contexto da ação. A estrutura é facilitadora e ao mesmo tempo opressiva. Trata-se de algo dinâmico que acontece no espaço e no tempo. Para este autor, “as modalidades de estruturação são mobilizadas pelos actores no decorrer da produção da interação, mas são também, ao mesmo tempo, os meios de reprodução das componentes estruturais dos sistemas de interação” (Giddens, 2000, p. 67). No decurso da interação, a correspondência de sentido não se encontra desvinculada da maneira como as ligações de poder funcionam, ou exteriormente à conjuntura das penalizações normativas. No que diz respeito às regras, é necessário salientar que não existem práticas sociais que possam ser explicadas apenas por uma única regra, ou por um único modelo de recurso. Há um entrecruzamento entre as regras e os recursos, que em último caso, salientam aspetos da realidade. Só é exequível analisar uma norma de comportamento, acordado numa regra, se nos questionarmos sobre o que é certo ou errado para tal tipo de procedimento. Dois aspetos de regras que encontramos nas práticas sociais: a que se relaciona com a produção de sentido e a que se relaciona com a penalização social.

Nestas teses, o poder manifesta-se através da habilidade dos atores para fazer com que algumas explicações sejam consideradas como verdadeiras, para se divulgarem ou resistirem a procedimentos de sanção, estas competências acabam por aglutinar maneiras de predomínio da estrutura, sob o modo de sistemas sociais. A *accountability* mantém-se através dos processos de interação. O sentido interação está interligado ao contexto, o contexto não pode ser percebido apenas como o ambiente ou de um cenário. O contexto de interação, é configurado e organizado como fazendo parte da interação, onde se estabelece a comunicação/relação. O ser humano é um agente intencional, move-se a partir das suas razões e encontra-se apto a argumentar sobre elas, o propósito, intenção, razão e o motivo.

“Os agentes humanos sempre sabem o que estão fazendo ao nível da consciência discursiva, sob alguma forma de descrição” (Giddens, 2003, p. 31), ainda que o que os indivíduos fazem

pode-lhes ser desconhecido no sentido de não terem o discernimento acerca das consequências das atividades que desenvolvem. A *dualidade da estrutura* é a base na reprodução social através do espaço e do tempo.

Peci, refere que “o novo estruturalismo nega a noção de subjetividade trazida pela filosofia moderna” (Peci, 2002, p. 9). Os seres humanos são indivíduos independentes, e os seus desejos e interesses são claros para eles e para os outros indivíduos. Pires define a “estrutura social como um conjunto de propriedades sistémicas ordenadoras da acção social como o estatuto de realidade emergente reconhecível pelos seus efeitos objetivos” (Pires, 2007, p. 29). Essas propriedades são perceptíveis em dois planos: no relacional e cultural, onde se verifica uma contração da ação, organizando-a face ao seu ambiente (exterior) e face ao meio interno, que suporta generativamente a sua evolução. Para Archer, os efeitos de ordenação social são aplicados à estrutura cultural, entendida como estrutura normativa, com efeitos de modelos concedidos ao código externo das normas, que são validadas pelos valores e partilhadas por um grupo/conjunto específico de indivíduos, existindo algo esperado internamente (Archer, 1988).

A estrutura e a ação estão implícitas no funcionamento da organização. Fazem parte do seu processo de construção, onde subsistem relações complexas de implicação mútua entre os atores. O entendimento desta interligação passa pelo perspetivar a ação humana tanto no aspeto de se encontrar na dependência da estrutura constrangedora, como sendo ela própria a impulsionadora de novas lógicas e sentidos que contribuem para a sua modificação, redefinição. Sob este ponto de vista, o comportamento humano passa a ter margem de autonomia, através da qual pode implementar inúmeras lógicas de ação. Quando falamos em estrutura-ação, a cultura não deverá apenas ser vista como um ‘espelho’ da organização, trata-se, sobretudo, de um processo em movimento, de construção, mediado por vários fatores, estando incluída a própria estrutura.

## **2.7. Lógicas e sistemas de ação**

A escola enquanto organização integra um conjunto de atores sociais que interagem em função dos seus interesses, quer individuais quer coletivos, de uma forma mais ou menos dinâmica, consoante os papéis que desempenham. Por isso, a regulação interna de uma escola é o resultado das relações sociais que se estabelecem e da sua dimensão política. Ora, “o modo

como os atores de uma organização interpretam os símbolos (valores, crenças, ideias e representações sociais) enquanto sujeitos, estabelece-se à custa do debate e da negociação das lógicas de acção” (Rebordão, 2010, p. 34).

Os novos protótipos na organização escolar têm levado a novas reflexões, o aparecimento de novos sistemas de ação concretos, disposições de interação onde se verificam “jogos de ação” específicos. Onde se atualizam mecanismos de interação concretos, que se manifestam através de relações de cooperação e competição, reconstruindo-se sistematicamente os sentidos, finalidades e práticas.

Rui do Bem refere que cada organização escolar é detentora da sua cultura própria, dominante, embora subsistam várias subculturas que podem ser diversificadas em inúmeros domínios. A cultura influente acaba por se encontrar em constante (re)construção, no local de aprendizagem, face aos atores em jogo num determinado momento, que se apropriam de valores e constroem símbolos (Bem, 2005).

As lógicas de ação encontram-se delineadas por princípios legitimadores que consistem em orientações constituídas por determinantes externas e dinâmicas internas. São consideradas determinantes externas, a regulação externa de controlo, a procura social e o espaço de interdependência. As determinantes internas são a *ethos* organizacional, estilos de gestão e estratégias micropolíticas. Podemos então referir que as lógicas de ação são produto das determinantes externas e dinâmicas internas, são criadas pela e na ação.

Silva refere que falar de “lógicas de ação remete-nos para a compreensão dos sentidos norteadores da acção dos actores no contexto organizacional” (Silva, 2007, p. 105). Na verdade, as lógicas de ação são percecionadas como conteúdos de sentido que se podem revelar como estáveis e consolidados, a partir dos quais os atores desenvolvem a ação nas organizações escolares, podendo a sua ordenação ser espartilhada e débil.

De acordo com Sarmiento (2000), as lógicas de ação são de três ordens - simbólica, política e legítima - e são convergentes na mesma ordem escolar.

O conceito de ação é o único que Sarmiento (2000) perceciona como sendo capaz de explicar estas ordens. Assim, as lógicas de ação são conteúdos com sentido, estáveis e fortalecidos, através das quais os atores compreendem e supervisionam a ação no espaço da organização escolar, que muitas das vezes é percecionada como sendo precária e dispersa.

Sarmiento (2000) refere as seguintes lógicas de ação: cognitiva, serviço público, profissional, desenvolvimento local, mercado e dos direitos da criança.

A lógica do serviço público é a mais constante, está identificada com a burocratização e a administração que subsiste na ação educativa das organizações escolares. Existem regras e normas baseadas em procedimentos normativos que se preocupam em garantir o princípio de igualdade de oportunidades. A lógica profissional está relacionada com a profissionalidade dos professores. Refere-se aos valores e saberes e aos modos operativos que fazem parte da definição dos critérios de competência que são alvo de debates políticos e ideológicos. Assim, “os professores vivem na escola o constante dilema de disputar o poder regulador do Estado para o colocar ao serviço dos seus valores e saberes ou para o partilhar e, por ventura, o perder na interação com outros atores educativos e outros intervenientes” (Sarmiento, 2000, p. 177). A lógica do desenvolvimento local foca as ações escolares na eleição dos valores e interesses das comunidades locais. É uma lógica que se desenvolve fora das fronteiras das organizações escolares. Se a organização escolar estiver direcionada para este tipo de lógica de ação irá focar-se na reabilitação das culturas locais, nas suas várias vertentes, orais, património, tradições, entre outras. As tensões que possam ser geradas a partir desta lógica de ação podem constituir-se em estímulos relevantes para a escola. A lógica de mercado prende-se com base em cinco fatores que influenciam a lógica de ação de mercado: 1) a privatização da oferta pública de ensino; 2) a conceção de um mercado educacional, empresas que vão exercer influência sobre o mercado das políticas educativas; 3) a aclamação de ideais democráticos que geram a racionalidade sob diversos aspetos (custos, eficácia, eficiência, entre outros); 4) o desenvolvimento da concorrência entre os estabelecimentos de ensino, sobretudo, no que se refere à mobilização de alunos tem em conta os resultados; 5) a possibilidade de escolher, a livre-escolha dos encarregados de educação/pais; 6) a aceitação das práticas administrativas tendo em consideração as auditorias, avaliações das escolas, professores e alunos e a divulgação dos estabelecimentos de ensino através de campanhas de marketing promocional. As consequências da lógica de mercado encontram-se presentes na referenciada diminuição do papel do Estado. Isto significa que a gestão da organização escolar passa a estar centrada na Escola. Há um direito à escolha que se reflete na preferência social dos alunos, na concorrência entre estabelecimentos de ensino. Tal leva a uma dificuldade acrescida na organização de esforços entre estabelecimentos de ensino, professores e alunos para conseguirem encarar as repressões de carácter ambiental e social. A lógica de ação de mercado expressa-se através do terreno das organizações escolares. Um dos seus aspetos dominantes passa pela competição na luta entre os alunos face às classificações escolares. A lógica dos direitos das crianças, trata-se de algo fulcral na construção de condutas,

nomeadamente a *Declaração Universal dos Direitos das Crianças* que se encontram interligadas com esta lógica de ação. Neste contexto, há que contrapor a questão com os direitos do Estado, com a regulação geral da educação, o desempenho e autonomia dos professores. A partir deste contexto são referenciados os direitos, tais como: a preservação, competências e construção dos saberes dos alunos; o respeito pela diversidade individual; a participação direta dos alunos nas atividades educativas que contribuem para o desenvolvimento da formação cívica e cidadania. Tal como refere João Barroso,

“a noção de lógica de ação implica necessariamente a existência de algum grau de coerência entre as dinâmicas de diferentes domínios de acção e um mínimo de consenso entre os actores escolares, ainda que estes dois pressupostos possam ser problemáticos. Em primeiro lugar, os vários domínios da vida escolar são relativamente autónomos entre si, desde logo, porque são governados por diferentes normas e procedimentos internos e, por isso, nem todos são afectados do mesmo modo pelas interdependências competitivas” (Barroso, 2006, p. 197).

Além disso, a coerência implica também a existência de alguma conformidade entre os diversos domínios, edificada e dilatada no tempo nas organizações escolares a partir de inúmeras ligações e, por vezes, através da ação deliberada do presidente do órgão de gestão da escola. A coerência interna não põe de parte a autonomia que cada um dos domínios possui, podendo esta estar ausente num determinado espaço. Barroso destaca a lógica de mercado, a lógica externa e interna.

A lógica de mercado/económica na educação está centrada sobretudo na livre escola e na existência da carta escolar. Segue o modelo neoliberal de “gestão centrada na escola” e são impulsionadoras da emergência de um “quasi-mercado” de educação. Há um reforço da descentralização e da autonomia da escola. A escola passa a ver vista como uma empresa, e há sua volta gera-se a “livre escolha” da escola, o que, para os pais, passa pelo universo de possibilidades de escolha entre escolas públicas e privadas, sendo ambas financiadas pelo Estado.

As lógicas de ação externas, tal como o nome indica, estão relacionadas com o ambiente externo, o território local. Focam-se sobretudo, na relação com as outras escolas, melhoramentos que estão relacionados com o funcionamento das organizações escolares e que contam com a ajuda de entidades externas. A promoção da escola também é muito importante para a divulgação da sua imagem pública, funcionando como marketing educativo. Quanto às lógicas de ação internas desenvolvem-se no interior da organização escolar. Estão diretamente

relacionadas com o controlo dos professores sobre os órgãos de gestão, as relações estabelecidas entre a escola-família de modo a resolver os problemas na escola e a necessidade de existir um acompanhamento mais próximo quer da escola quer dos encarregados de educação face aos seus educandos. Por exemplo, os projetos de atividades extracurriculares, são uma mais-valia para a prestação do serviço educativo, há que proceder à articulação destas atividades para que possam efetivamente ser uma mais-valia para o desenvolvimento do plano curricular. A organização das turmas também passa por uma lógica de ação interna.

Para Barroso, quando nos referimos às lógicas de ação internas e externas importa ter em consideração que passam por influências do meio ambiente social e quando se colocam em prática ações específicas são sobretudo defensivas e adaptativas (Barroso, 2006).

Sarmiento (1999), Silva (2007), Chagas (2010) e Rebordão (2010), baseados em Bacharach e Mundell, referem a existência de dois tipos de lógicas dominantes nas escolas: a lógica de “*responsabilidade burocrática*” e a lógica de “*autonomia profissional*” que se manifestam como *ideologias*, isto é, valores que legitimam ações específicas ou como *políticas*, ou seja, comportamentos ancorados em valores que orientam e dirigem ações específicas. “A primeira (responsabilidade burocrática) é congruente com o modelo burocrático weberiano e pode caracterizar-se pela “definição clara das relações entre meios-objetivos, pressupondo que estas «podem limitar a incerteza de uma forma racional»” (Silva, 2007, p. 107). Os defensores deste tipo de lógica identificam-se com objetivos ideológicos de excelência e com meios estandardizados, o que cria, segundo eles, oportunidades para todos poderem competir em igualdade de condições no acesso à escola, através de regras que proporcionem uma competição justa. Estas ideologias são consistentes com um conjunto de meios e objetivos políticos de avaliação dos alunos através das notas que obtêm em testes ou exames e com os meios estandardizados que defendem uma supervisão, com a finalidade de garantir os valores uniformizados.

Sarmiento (2000), tal como Rui do Bem (2005), considera a escola como um sistema de ação concreto, um espaço local interativo, povoado de miniracionalidades que se manifestam em lógicas de ação que estão em permanente atualização na supervisão reflexiva da ação educacional.

Estas «lógicas» pressupõem uma racionalização dos procedimentos da regulação da ação, constroem-se a partir do seguimento da ação, exprimindo-se como arranjos da ação e

posteriormente justificam essa ação.

Mateus (2008), referindo a posição de Weber, sustenta que os atores não podem prever todas as situações, donde, surge a incerteza, a partir da qual caberá aos participantes negociar o sentido e a ação.

Daniela Silva, refere que as estratégias de ação são construídas a partir de táticas interpessoais, destaca a benevolência, simpatia, empatia, visibilidade, assim como de táticas de concordância e de fuga (Silva, 2007). É necessário salientar que existe uma série de estratégias utilizadas pelos professores com o intuito de fomentar o relacionamento cooperativo. Trata-se de estratégias de partilha de informações, clarificação de expectativas e de reconhecimento de realização. Cada estratégia pode conter implicitamente uma lógica de ação.

Segundo Chagas, na perspectiva micropolítica, as lógicas de ação são percebidas como as relações implícitas de negociação, entre meios e fins, que os diversos atores organizacionais mantêm entre si, em função dos interesses individuais que pretendem alcançar (Chagas, 2010).

As dinâmicas de ação entre os atores nas organizações estão relacionadas com jogos e interesses estratégicos quer ao nível das relações profissionais e hierárquicas, quer na procura constante da melhoria das condições de trabalho. Isto leva a uma lógica de ação coletiva que tem como objetivo a procura de benefícios, nomeadamente, uma melhoria das condições de trabalho, mas também a uma disputa de autonomia que poderá proporcionar maior visibilidade profissional. Os processos de decisão são formados a partir da capacidade de poder e influência dos indivíduos e grupos que constroem métodos de negociação. As negociações exprimem o equilíbrio existente entre ganhos e perdas de grupos de interesse em permanentes conjunturas de litígio. Tal como refere Daniela Silva, “as coligações constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os atores partilham determinado interesse ou quando o estabelecimento da coligação é favorável para ambas as partes em termos de poder e controlo de recursos” (Silva, 2010, p. 8). A partir das coligações estabelecem-se relações dialéticas, na organização. Estas são palco de luta e as coligações dominantes acabam por assumir o controlo, a autoridade e os recursos da organização, que dão azo a negociações e à tomada de decisões. A escola é encarada como um microsistema político, no qual os processos de decisão são destacados através da influência de alguns sujeitos e grupos que se desenvolvem através de processos de negociação. As negociações podem demonstrar a unanimidade de processos ganhos e de situações de conflito, que exigem



negociações por vezes complexas.

Dubet salienta três lógicas de ação que são facilmente detetadas no espaço escolar, pois, cada experiência social tem implícitas em articulação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Cada ator individual ou coletivo, “adota necessariamente estes três registos de ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros” (Dubet, 1996, p. 113). Na lógica da integração, o ator consegue explicar-se através das suas pertenças, tem como objetivo mantê-las e reforçá-las no meio da sociedade onde se encontra inserido/integrado. A identidade do ator prende-se com o modo como ele conseguiu interiorizar os valores e os códigos sociais elementares instituídos. O ator interpreta uma cultura como sendo um conjunto de valores que permitem no espaço e no tempo a sua ordenação e identidade. A lógica da integração abarca o eles e nós, os valores e os comportamentos de crise. A lógica da estratégia está relacionada com a identidade do ator e as relações sociais que advém da interação do ator exprimindo-se através do jogo. Encontra-se relacionada com a posição que os atores ocupam e a partir dessa mesma posição são percecionadas quais as suas probabilidades de influência sobre os outros atores. A lógica da subjetivação tem inerente o empenho, os obstáculos, a cultura como a definição histórica do indivíduo e a alienação e a dominação.

A escola é considerada uma organização compósita, pelo que, segundo Carlos Estevão (2012), é uma instituição onde persistem “vários mundos” (mercantil, industrial, doméstico, cívico ou mundial). Na organização escolar encontramos diversos princípios argumentativos, lógicas e racionalidades diferentes, assim como noções de qualidade não coincidentes e que, inclusive, podem colidir entre si.

Podemos dizer que as lógicas de ação definem-se através da existência de racionalidades próprias, individuais, às quais os atores dão sentido (subjetivo e objetivo) e refletem-se nas escolhas que os atores fazem, nas suas práticas, tendo em consideração a circunstância da ação individual e coletiva. Através da interação social que ocorre nos contextos educativos “os atores ajudam a organizar e a ordenar a realidade escolar, não deixando de criar uma ordem, por vezes incerta e temporária” (Chainho & Saragoça, 2016, p. 169).

As várias lógicas de ação são percecionadas como um espaço de conflitos e compromissos.

Daniela Silva (2010) ressalta cinco categorias no âmbito das lógicas de ação: cívica estatal, cívica cidadã, doméstica-comunitária, económica-mercantil, económica-empresarial. A lógica cívica estatal está relacionada com o bem comum geral, é burocrática e está interligada ao

projeto nacional, a lógica cívica cidadã é caracterizada como um bem comum, particular, preza a solidariedade e a igualdade real de oportunidades, a lógica doméstica-comunitária distingue-se pela proximidade e confiança, está relacionada com a autonomia local, a lógica económica mercantil prima pela competição entre escolas, assim como a título individual, por último, a lógica económica empresarial é caracterizada pela gestão estratégica, a eficácia, eficiência, qualidade e meritocracia. Os atores atribuem diversos sentidos às suas ações, a partir do contexto organizacional onde se encontram inseridos e das práticas pedagógicas instituídas. As variáveis externas ao sujeito interiorizam-se e socializam-se através dos processos de aprendizagem ocultos e explícitos. Os atores atuam sob diversos esquemas e estruturas, assim como também são os atores, que geram a sua própria identidade e as suas condutas. O autor Sergio Arzola refere que “las acciones de mejoría cuando están aisladas o descontextualizadas de los modos de gestión o de las lógicas de acción presentes al interior de los centros educativos no parecen tener sustentabilidad, debido a que no pueden generar las necesarias transferências hacia la comunidade educativa” (Arzola, 2008, p. 332). Quando as lógicas de ação se encontram isoladas e descontextualizadas a sua permanência acaba por ser débil e vão-se perdendo no tempo, isto deve ser observado durante o período em que as lógicas de ação se encontram ativas. Segundo Arzola as racionalidades e as lógicas de ação devem ser objeto de análise. As lógicas de ação nascem do sentido que o indivíduo dá à ação que ele executa, dependendo da situação presente (atual). A ação tem as suas raízes nas suas representações, as imagens que os indivíduos construíram através do seu percurso de vida e que se encontram agregadas à sua própria identidade. A partir daí é possível explicar qual a racionalidade executada. É fundamental considerar os membros que integram a comunidade educativa como atores e não somente como agentes de uma política ou racionalidade externa. Eles comportam um certo grau de liberdade, que lhes permite (re)criar as suas próprias lógicas e racionalidades, elaborar acordos implícitos e explícitos sobre as finalidades estratégicas.

Quando falamos em racionalidade externa estamos perante o contexto de uma organização, instituição, que permite aos atores mobilizar os recursos e o intercâmbio desses mesmos recursos, a sua multiplicação e organização. Assim, encontramos-nos em presença de um processo que permite a racionalização e otimização de recursos. A racionalidade externa é composta por duas lógicas de ação: a técnica, relacionada com a otimização da produção, distribuição e uso de recursos, sempre numa vertente economicista e a lógica política direcionada para metas coletivas e a mobilização de atores individuais e coletivos a partir de

estratégias de coordenação e supervisão com objetivos definidos.

A racionalidade interna permite ao sistema manter-se em atividade, conservar a sua unidade e coordenação, conduzindo os conflitos e recompensas. Os atores organizam-se em função das normas e valores interiorizados. Prendem-se com a racionalidade externa, a lógica expressiva e a lógica comunicacional.

A lógica expressiva está relacionada com a resolução de tensões, o compromisso afetivo, processos de compromisso e adaptação, de socialização e interiorização de valores. Por sua vez, a lógica comunicacional tem como foco a coordenação dos atores através de um sistema adequado de comunicação e gera ambientes propícios que possibilitem a solidariedade, a regulação e facilitem o funcionamento de papéis e normas. A ação quotidiana estabelecida em contexto escolar é marcada por inúmeros fatores, entre os quais, destacamos a presença de uma enorme diversidade de atores (internos e externos), assim como pela sobreposição de mandatos educativos e pela modificação dos processos de governação e regulação, a partir dos quais se verifica um acentuado défice de financiamento e outros constrangimentos adjacentes, interligados com a (re)definição do papel do Estado e do próprio termo de educação pública.

Segundo Chagas, as lógicas de “*autonomia profissional*” são caracterizadas pela defesa dos objetivos ideológicos da igualdade e da participação. Os adeptos destas lógicas acreditam que a igualdade de oportunidades não é suficiente, defendem a igualdade de resultados para todos os alunos e a compensação de diferenças sociais e individuais através da autonomia dada aos professores na articulação de recursos e no ensino em equipa. Partilham de objetivos políticos que proporcionarão aos alunos, sobretudo aos mais desfavorecidos, a oportunidade de desenvolverem competências mais vastas, não se limitando ao desenvolvimento de capacidades de desempenho em testes ou exames.

O processo de autonomia das escolas em Portugal deve ser analisado e avaliado tendo em consideração quatro lógicas: a lógica estatal, sendo a autonomia considerada como uma “modernização administrativa” de modo a agilizar a administração central; a lógica de mercado, fundada na necessidade da construção de um mercado educativo descentralizado, concorrencial e autónomo; a lógica corporativa, quando associada somente à autonomia dos professores, não sendo considerada um *bem público*; e a lógica sociocomunitária, que tem em conta os diversos agentes educativos face a um determinado contexto escolar, valorizando a ação coletiva (Chagas, 2010).

É fundamental percebermos e reconhecemos as diferentes lógicas de ação. Isso ajuda-nos a compreender melhor o sentido e a circunstância das inúmeras e conflitantes racionalidades que fazem parte do contexto da organização escolar. Na verdade, encaixar os sentidos que ajudam a explicar a ação dos atores num paradigma autónomo de escolas leva-nos a presumir que a autonomia é compreensível a partir das várias racionalidades ou através das lógicas acima referenciadas.

Tal como refere Daniela Silva, “tendo em conta as representações e lógicas de acção dos docentes, concluímos a existência de um compromisso, nesta relação, sobretudo entre duas lógicas: a lógica *cívica-estatal* que se ancora na reprodução por parte dos diferentes atores escolares das normas ministeriais, e reflecte sobretudo as dimensões burocráticas; e a lógica *cívica-cidadã* enraizada na produção de alternativas coincidentes com o ideal de autonomia das escolas”(Silva, 2010, p. 17).

Para a autora, a autonomia é considerada como uma *ficção necessária*, pelo que deve ser estabelecida de acordo com as necessidades e especificidades locais de cada escola. Contudo, existem dispositivos que pretendem dar um sentido conjunto às autonomias individuais de modo a alcançar os objetivos definidos, promovendo uma melhoria na educação. A autonomia deve ser encarada como algo que pode beneficiar o processo de aprendizagem. É um termo controverso, que leva a inúmeras opções tendo sempre como base os contextos institucionais laborais e de intervenção pessoal. Contudo, nalguns casos, os discursos dos docentes demonstram ambivalência no que diz respeito ao poder de decisão da escola: se, por um lado, existe autonomia no que diz respeito à construção de instrumentos de autonomia, por outro, essa mesma construção acaba por ser quebrada pelos órgãos administrativos do Ministério da Educação (Silva, 2010).

A lógica de ação também pode ocorrer a partir de esquemas cognitivos e normativos interiorizados, ou até de contrariedades e oportunidades resultantes de uma situação, sem que tenha sido propositado conscientemente das escolhas da ação. Para Baixinho, a lógica de ação também pode ter origem quer em preocupações instrumentais como de apreciações axiológicas. Podem estar restringidas a um ator coletivo, uma organização (como, por exemplo, uma autarquia), a grupos com lógicas de ação comuns ou apenas a um ator individual (Baixinho, 2011). Não nos podemos esquecer que na organização escolar são distintas as lógicas de ação levadas a cabo, pelos seus diversos intervenientes/atores (professores, alunos, dirigentes, assistentes técnicos, assistentes operacionais, encarregados de

educação, e outros parceiros), ocupando cada grupo as respectivas posições hierárquicas e mantendo relações de maior ou menor poder, em função dos momentos e das situações, são responsáveis pelas atribuições valorativas, positivas e/ou negativas, que têm caracterizado a escola e a sua ação educativa.

São vários os tipos de lógicas de ação que podemos encontrar nas escolas. O quadro 6 representa uma síntese:

Quadro 6 - Tipos de lógicas de ação e a sua caracterização sumária, por autor

AUTOR	LÓGICA DE AÇÃO	CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA
<b>FRANÇOIS DUBET</b>	Lógica de Integração	O ator estabelece os seus domínios que estão relacionados com as suas pertenças, que serão mantidas no contexto da sociedade tida como um regime de inclusão.
	Lógica Estratégica	O ator visiona a sociedade como um mercado tendo em conta os seus interesses.
	Lógica de Subjetivação	Permite ao ator ter um papel crítico, face à sociedade envolvente.
<b>MANUEL SARMENTO</b>	Lógica Cognitiva	Existente nas organizações complexas. Une os objetivos e os meios da organização, por vezes é impossível os indivíduos tomarem decisões puramente racionais. Os objetivos por vezes são difíceis de selecionar.
	Lógica do serviço público	Parte do princípio de que a escola, tem uma finalidade geral que vai para além dos atores concretos. A sua finalidade é definida pelo Estado e coincide de um modo geral com interesse de toda a sociedade. Parte do pressuposto da uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, tornada possível pelo desempenho normativo da administração centralizada da educação. De caráter burocrático e administrativo.
	Lógica profissional	Está relacionada com a orientação das escolas segundo os princípios que elucidam a profissionalidade dos professores. Define-se pelo conjunto de valores e saberes e os respetivos princípios e modos operativos (ação educativa), o conjunto de elementos participantes na definição dos critérios de competência, sujeitos a debates de natureza política e ideológica.
	Lógica do desenvolvimento local	Centra as suas orientações intencionalizadoras da ação escolar no desenvolvimento dos valores e dos interesses das comunidades envolventes. Contrapõe-se simetricamente à lógica de serviço público.
	Lógica de mercado	O começo do mercado como agente de institucionalização de políticas educativas nos países ocidentais. Apontamos como principais linhas expressão: a privatização da oferta pública educativa; a criação do mercado educacional; substituição dos ideais

		democráticos por valores assentes na racionalidade; a promoção da competição e concorrência; adoção de medidas orientadas para os direitos dos consumidores; auditorias, avaliações e marketing promocional.
	Lógica dos direitos da criança	Esta lógica constitui uma questão fundamental nos direitos dos alunos (discentes): o direito à preservação, aquisição e construção dos saberes por parte de cada aluno; o reconhecimento e respeito pela diferença individual; o direito à participação e tomada de decisão direta em atividades educativas que permita a autoconstrução dos alunos como indivíduos (cidadãos).
<b>RUI DO BEM (cita Sarmento)</b>	Lógica do serviço público	Na qual a escola exerce uma finalidade geral, que transcende os próprios atores envolvidos, ligada a fatores afetivos e operacionais.
	Lógica de Mercado	Relacionada com a concorrência entre escolas tendo em conta a qualidade da oferta, a eficácia, eficiência e sobretudo os resultados educativos.
<b>DANIELA SILVA</b>	Coligações	Constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os atores partilham determinado interesse, pode ser vista como favorável para ambas as partes envolvidas. Dão azo a negociações e à tomada de decisões.
	Cívica Estatal	A lógica cívica estatal está relacionada com o bem comum geral, é burocrática e está interligada ao projeto nacional.
	Cívica Cidadã	É caracterizada como um bem comum dialético (universal e particular), preza a solidariedade e a igualdade real de oportunidades Distingue-se pela proximidade e confiança. Reprodução e produção de normas. Crítica e incita à reflexão.
	Doméstica-Comunitária	Representa o bem comum local, está relacionada com a autonomia local, proximidade e confiança. Comunidade familiar. Reprodução e produção de normas.
	Económica-Mercantil	Prima pela competição entre escolas, assim como a título individual.
	Económica-Empresarial	Tem como instrumento a gestão estratégica, a eficácia, eficiência, qualidade e meritocracia.
	<b>JOÃO BARROSO</b>	Lógica de mercado/económica
Lógicas de ação externas		Relações que as escolas estabelecem com o ambiente exterior para influenciar a sua posição face ao território de pertença: Relações com outras escolas, Câmaras Municipais e Promoção da escola.
Lógicas de ação internas		Tentativa da direção em controlar o ambiente externo das escolas e lidar com os fenómenos de segregação e desigualdade de oportunidades passando pelas seguintes intervenções: Controlo dos professores sobre

		os órgãos de gestão; Relações escola-família; Projetos e atividades extracurriculares; Organização das turmas.
--	--	--

Quadro 6: Elaboração de autor

As lógicas de ação são sustentadas por objetivos e estratégias, tendo como finalidade alcançar interesses individuais e coletivos. Um agrupamento de escolas é uma “organização micropolítica” onde encontramos diversos conceitos chave: conflito, interesse, estratégia, poder, compromisso, negociação, regra e lógica de ação.

A ação coletiva pressupõe a participação dos atores que por norma têm interesses divergentes, não havendo assim nenhum motivo para partilharem dos mesmos objetivos e diálogos. Guerra faz as seguintes questões: “o que faz agir os actores? Por que razão se associam a projetos comuns face a interesses que não são directamente os seus?” (Guerra, 2006, p. 30). Os conflitos sociais unem os atores que lutam por um objetivo, de modo a dar sentido à sua ação, tornam-se sujeitos da sua própria ação e criam novos sentidos, uma nova visão acerca do mundo. O nosso principal objetivo é a partir das lógicas de ação identificadas (que se verificam no meio escolar e são a motriz do comportamento dos atores), após a sua identificação, percebermos como é que os atores escolares que fazem parte da comunidade educativa se movimentam (quais as lógicas de ação que utilizam) no que se refere à questão da autoavaliação do Agrupamento em estudo. A concertação e a negociação são formas de construção da ação coletiva. O «jogo estratégico dos atores» e a capacidade de interpretação destas dinâmicas impõe um olhar diferente da parte dos cientistas sociais, podendo dar origem a novos modos de regulação social. A negociação e a cooperação são fundamentais para a construção identitária e de regulação social. Tal como refere Guerra, “«o compromisso constrói o ator». Assumindo a sua responsabilidade, e obrigando-se a considerar uma realidade concreta e a coagir, o actor é orientado para conciliar interesses particulares com colectivos” (Guerra, 2006, p. 38). A negociação e a cooperação dão origem a uma ação que fortalece a identidade dos atores e proporciona a regulação social nas organizações escolares.

## **PARTE II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**



## PARTE II – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Realizámos a presente investigação tendo como quadro de referência a sociologia da ação.

Para Boudon, o princípio fundamental *desta* sociologia é o considerar que todo o fenómeno social, qualquer que seja, é sempre o resultado de ações, de atitudes, de convicções (Boudon, 1996). Outro princípio prende-se com o facto de que o fenómeno social deve atender ao sentido dos comportamentos individuais que estão na sua essência.

A sociologia da ação é útil no estudo dos processos de «interacção» e de «interpenetração» entre os «sistemas pessoais» e os «sistemas sociais» (Guerra, 2002).

Segundo Silva, Fialho e Saragoça, praticar uma sociologia da ação consiste em explicar os factos sociais como ações produzidas por indivíduos que respondem a uma dada situação. Isto é, centrar o interesse de análise sociológica nas decisões individuais dos atores e não tanto na ação hipotética de fatores gerais que se impõem à sua ação. O ator escolhe a solução que lhe parece ser mais do seu interesse, tendo em conta o sistema onde se encontra inserido e que causa limitações face às possibilidades que se são dadas.

A sociologia da ação encara o sistema como algo que surge a partir da ação e interação social, os indivíduos têm a capacidade de modificar o sistema. Os homens, são sujeitos que dão sentido às suas ações, definem a sua vida, as situações e os meios que utilizam para conseguir os seus objetivos. As ações e relações sociais que empreendem têm uma finalidade.. A realidade social é visualizada como uma coletividade de indivíduos que age individualmente e coletivamente, a partir de uma dinâmica e contexto, através do qual o sociólogo consegue através das estruturas, movimentos e constrangimentos captar e perceber a partir de um quadro de análise. A ação coletiva está relacionada com um ou grupos de indivíduos que têm características morfológicas semelhantes no espaço e tempo, num determinado campo de relações sociais e que dão sentido à ação em causa (Silva, Fialho & Saragoça, 2013).

A realização da investigação exigiu um intenso e cuidado processo de trabalho em que foi central a recolha no campo (agrupamento de escolas estudado), entre maio de 2015 e março de 2017.

A aproximação ao Agrupamento de Escolas selecionado foi facilitada pela cordial relação que estabelecemos com a anterior coordenadora da equipa de autoavaliação e adjunta do diretor, a qual facilitou a autorização para aí realizarmos a nossa investigação (apêndice VII) e o

contacto com os entrevistados (todos colaboraram de modo voluntário com a investigação, à exceção de dois grupos de entrevistados que inicialmente se mostraram menos recetivos e com alguma apreensão: os representantes locais com assento no conselho geral e os assistentes técnicos).

## **1. METODOLOGIA**

A nossa estratégia metodológica assenta na realização de um estudo de caso de um agrupamento de escolas. A metodologia é de natureza qualitativa.

Os estudos de caso, na sua essência, são uma estratégia de investigação qualitativa (Yin, 1994). Esta parece ser a posição dominante dos autores que abordam a metodologia dos estudos de caso (Meirinhos & Osório, 2010).

Os estudos de caso, “frequentemente utilizados para a obtenção dos dados na área dos estudos organizacionais” (Vilelas, 2017, p. 193), apelam a uma metodologia de cariz qualitativo, de perspectiva interpretativista, onde prevalece o carácter descritivo e compreensivo.

O estudo de caso é composto por sete características: 1) pressupõe a descoberta, visto que a qualquer altura do estudo podem surgir novos elementos que podem ser muito importantes para a investigação; 2) dão grande relevo à interpretação do contexto onde a investigação decorre, o estudo tem que ter em consideração o local onde o Agrupamento de Escolas se encontra inserido, os materiais, os recursos humanos e outros aspetos de âmbito local; 3) reproduzir a realidade estudada; 4) utilizar diversas fontes de informação; 5) permitir generalizações naturalistas; 6) procurar espelhar as diversas perspetivas presentes na situação atual; 7) a necessidade de utilizar uma linguagem mais acessível do que outros métodos de investigação. Um estudo de caso qualitativo tem como finalidade a descrição, o carácter indutivo e a particular natureza heurística.

O estudo de caso centra-se sobretudo na natureza do objeto de estudo (Stake, 2012) e rege-se por uma lógica que guia as várias etapas de recolha da informação, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, que estuda o caso de modo intensivo.

No nosso caso, estudámos o processo de autoavaliação num contexto específico que é no Agrupamento de Escolas do Alentejo. O nosso interesse passa, sobretudo, por apre(e)nder como os atores agem nas suas atividades e ambientes naturais.

Ao tratar-se de um estudo em profundidade, delineámos as nossas várias deslocações às

escolas em estudo a partir do contacto próximo que estabelecemos com a professora coordenadora da equipa de autoavaliação.

A perspetiva interpretativista está relacionada com as pesquisas de cariz qualitativo (Saccol, 2009). Esta metodologia permite-nos conhecer de modo específico o contexto investigado, pois, valoriza, sobretudo, o contexto e a perspetiva dos atores sociais.

Na linha do que defende Silva, cremos que esta estratégia de investigação é a mais “apropriada à intenção de se conhecer profundamente um fenómeno social na sua complexidade e totalidade, com a dinâmica natural, levando em conta os pontos de vista de todos os componentes”(Silva, 2013, p. 30-31).

A metodologia qualitativa requer que o investigador frequente o local de estudo de modo a se inteirar com o contexto. Tal como salienta Bogdan e Bilken, as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (Bogdan e Bilken, 1999). A primazia do «compreender a vida mental» reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa (Günther, 2006), a realidade social é percecionada como uma edificação e atribuição social de significados. É necessário refletir, através dos contextos objetivos, sendo estes pertinentes na interpretação dos significados subjetivos. Através da realidade social conseguimos construir as relações entre os atores (lógicas de ação) que dão o mote inicial da nossa pesquisa.

Para Silva, a pesquisa qualitativa é sobretudo uma pesquisa que se baseia na recolha de textos, depoimentos, tendo em conta as diversas técnicas de análise, que são analisadas hermenêuticamente. Trata-se de um tipo de investigação que valoriza as práticas de recolha de informação e os modos de construção subjetiva da realidade (Silva, 2013).

São múltiplas as atividades que fazem parte do processo de pesquisa, como um ato social que nos possibilita o conhecimento. Este é construído como um mosaico, com características complexas, no qual as peças individuais se vão encaixando, para que isso aconteça é necessário estar recetivo a novas ideias, perguntas (abertas e fechadas).

Segundo Silva, a investigação qualitativa reconhece e valoriza as significações sociais elaboradas pelos atores, através dos quais são captadas as experiências, idealizações e reproduções da realidade (Silva, 2013). Os investigadores utilizam a abordagem qualitativa para estudar o comportamento das pessoas de modo a conseguir interpretar a sua realidade social. Vilelas afirma que “as visões diferentes que podem ter-se sobre a natureza da realidade enquadram um leque de perspetivas e de investigação, de paradigmas que incluem

positivismo, a interpretação e a ciência social crítica” (Vilelas, 2017, p. 163).

Esta investigação pretende dar a conhecer o sentido que os sujeitos dão aos eventos que lhes dizem respeito, os procedimentos que exteriorizam e as suas ações. A ação social é percebida como tendo inúmeros significados, que ajudam os atores a compreender o mundo que os rodeia.

A pertinência social do estudo está relacionada com o tipo de resposta que ela é capaz de fornecer aos praticantes e decisores sociais e é tanto mais relevante quanto estiver diretamente inserida nas preocupações no quotidiano dos atores escolares e dos decisores, diretores de Escolas Não Agrupadas/Agrupamentos de Escolas, políticos e outros.

O conhecimento aqui criado está relacionado com um determinado contexto e com as interpretações efetuadas a partir dos acontecimentos e comportamentos dos atores participantes na investigação.

### **1.1. Pergunta e objetivos da investigação**

Com a investigação realizada pretendemos dar resposta às seguintes duas questões principais:

a) Quais as lógicas de ação desenvolvidas pelos atores relativamente à autoavaliação do agrupamento? b) Quais os futuros possíveis da autoavaliação no horizonte de curto prazo?

Os objetivos gerais fixados passam por: a) compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação; b) antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.

Estes dois objetivos gerais foram desdobrados em vários objetivos específicos. Assim, quando nos debruçamos sobre a compreensão sobre *as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação*, pretendemos:

- a. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento;
- b. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;
- c. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;
- d. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);

e. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores; Quando pretendemos antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas, temos como principais objetivos:

- a. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos/dos processos de autoavaliação;
- b. Aferir a possibilidade de os atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;
- c. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.

## **1.2. Etapas de investigação**

Passamos a apresentar a descrição das etapas percorridas referentes ao procedimento científico<sup>4</sup> de investigação:

O primeiro procedimento esteve relacionado com a familiarização do objeto de estudo. Consistiu em várias deslocações ao Agrupamento de Escolas no sentido de perceber a orgânica do mesmo, assim como estabelecer proximidade relativamente aos atores que nos ajudaram e foram parte integrante do nosso objeto de estudo.

Em segundo lugar, delineamos os objetivos gerais.

Depois, a partir do “estado da arte”, efetuamos com base no mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutoramento, um levantamento exaustivo acerca dos principais conceitos da pesquisa, essencialmente «lógicas de ação» e «tipos de regulação». Que nos permitiram a sustentação do enquadramento teórico da investigação e na identificação do tipo de lógicas de ação dos atores e regulação que se evidenciam no agrupamento de escolas em estudo. Para além disso, analisámos os documentos estruturantes do AE (regulamento interno, projeto educativo, relatórios de avaliação externa de escolas, atas das reuniões da EA, relatório de diagnóstico de autoavaliação, plano de ações de melhoria).

Efetuámos, posteriormente, observação de reuniões da equipa de autoavaliação. Estas observações tiveram início em maio de 2015, ano letivo 2014/2015 e decorreram até junho de 2016 (ano letivo 2015/2016). A sua finalidade foi sobretudo conhecer os métodos de trabalho desenvolvidos pela equipa de autoavaliação e criarmos ligações com os elementos da equipa

---

<sup>4</sup> O procedimento é o modo que nos possibilita progredir em direção ao (s) objetivo(s) do nosso estudo.

de modo a conseguirmos numa fase posterior agendar as entrevistas aos atores do AE.

Em sequência, construímos um guião geral de entrevista semiestruturada que foi aplicado a informantes-chave e a grupos focais, com o objetivo de reforçar o nosso conhecimento sobre o objeto de estudo e contexto onde estivemos a desenvolver a parte empírica da investigação.

O guião (apêndice II e III) foi colocado à consideração de cinco peritos na área da avaliação de escolas (em setembro de 2016), de modo a obtermos os contributos dos peritos (apêndice I) para o seu aperfeiçoamento. No início de outubro, já tínhamos recolhido o *feedback* de quatro dos cinco peritos e decidimos avançar para o terreno.

Contactámos a atual coordenadora da equipa de autoavaliação e a partir daí começámos a agendar as nossas entrevistas, as mesmas decorreram de dezembro de 2016 a março de 2017 (apêndice VI).

Imediatamente após a recolha de testemunhos dos entrevistados procedemos à transcrição integral das entrevistas (apêndice X).

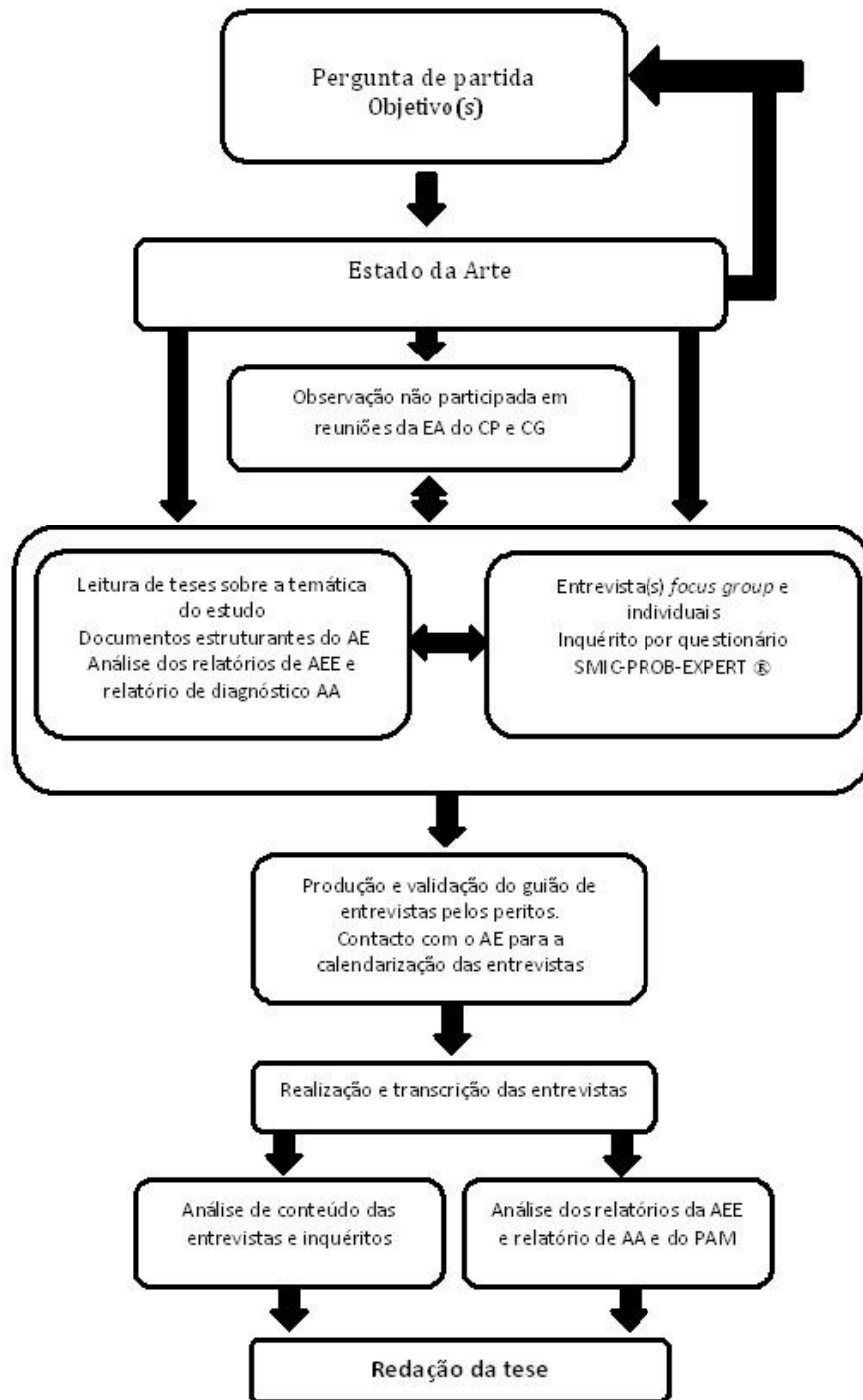
Procedemos à análise das entrevistas a partir de quadros de análise delineados em: Objetivos específicos; Dimensões; Categorias, Subcategorias e Unidades de registo. Salientamos ainda que na análise que efetuámos não recorremos a nenhum programa de tratamento de entrevistas, *software* de dados qualitativos.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, verificámos que para chegar a uma conclusão mais plausível acerca da antecipação dos cenários “futuros possíveis” da autoavaliação no Agrupamento de Escolas em estudo, deveríamos recolher dados complementares junto de atores considerados *experts*, mediante um questionário (apêndice XII) que nos permitisse aferir com maior certeza a antecipação dos cenários “futuros possíveis” da autoavaliação no AE.

Finalmente procedemos à redação da tese, que nos permite dar a conhecer os vários olhares e pontos de vista dos atores acerca do processo autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo, levando-nos a novas questões, devido à desocultação de informação e inquietação que nos motivou.

O quadro seguinte mostra as fases da investigação concretizadas.

Quadro 7 - Desenho da investigação



Fonte: elaboração própria

## 2. OPERACIONALIZAÇÃO DOS MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho analítico realizado posteriormente baseou-se num exame contínuo e aprofundado do material recolhido (Guerra, 2006) e, a partir daí, estabilizámos uma caracterização dos conceitos que se vão desenvolver em consonância com as preposições teóricas.

A nossa apropriação do «campo» (o agrupamento de escolas) foi conseguida mediante diversas visitas à escola, o conhecimento de grande parte dos seus atores e a participação em reuniões da equipa de autoavaliação. A primeira incursão no «campo» ocorreu no dia 22 de maio de 2015, quando realizámos a primeira visita ao Agrupamento de Escolas do Alentejo, onde teve lugar uma primeira conversa com a coordenadora da equipa de autoavaliação que era, à data, simultaneamente, coordenadora do projeto educativo do Agrupamento de Escolas. Posteriormente, pudemos observar reuniões da equipa de autoavaliação, a qual se encontrava muito predisposta à realização do nosso trabalho, graças à sensibilização da coordenadora da equipa de autoavaliação. Com o passar do tempo, conseguimos cativar/mobilizar os restantes elementos da equipa de autoavaliação para a importância e mais-valia do nosso estudo especificamente, sobre, a questão da autoavaliação para o Agrupamento de Escolas do Alentejo.

Para obtermos os dados considerados necessários ao estudo realizámos também entrevistas com base num guião de entrevista semiestruturada, constituído pelos objetivos gerais que definimos. Este guião foi submetido à apreciação de 5 peritos na área (apêndice III) da sociologia e dos processos de autoavaliação de escolas. Dos 5 apenas 4 dos peritos nos deram retorno. As considerações efetuadas pelos peritos foram tidas em consideração e a partir daí (re)formulámos o conjunto de questões que pretendem dar resposta ao nosso estudo, enunciando, também, em alguns casos, perguntas subsidiárias, as quais nos ajudariam a conduzir a entrevista de modo a orientar o nosso esforço intelectual de gestão e recolha de dados.

Ao elaborar o guião como um instrumento orientador da entrevista, a principal preocupação foi facilitar o clima relacional entre entrevistados e entrevistador de modo a que as informações fluíssem, mas tendo sempre em consideração os dados que pretendíamos recolher. A maioria das entrevistas foi realizada sob a forma de grupos focais (*focus group*) ou coletivas. Apenas realizámos duas entrevistas individuais, uma ao Diretor, outra à Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas.



As entrevistas foram registadas em suporte áudio, com o devido consentimento dos entrevistados, tendo-se sublinhado que os dados recolhidos serão destinados exclusivamente à investigação em causa, não sendo divulgados dados pessoais dos entrevistados, nem identificado o agrupamento em causa, e que as gravações serão destruídas pela investigadora logo após a sua transcrição. Enquanto investigadora, a nossa finalidade é desconstruir e reconstruir empiricamente o discurso dos atores, tendo-nos interessado verificar as interações e regulações dos atores implicados.

Para termos acesso ao «campo» e realizar as entrevistas foi necessário obter uma autorização prévia junto dos organismos competentes. Tivemos, ainda, de submeter diversos documentos na Plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (apêndice V), que está sob a tutela da DGE – Direção Geral de Educação, a saber: proposta de projeto tese; respetivo guião de entrevista (apêndices II e III); declaração de concordância referente à metodologia, efetuada pelo orientador (apêndice IV). Este procedimento foi realizado em novembro de 2016. Posteriormente, foi-nos solicitado pela DGE, uma declaração de autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (anexo I). Assim sendo, tivemos que submeter todos os documentos anteriormente enviados à DGE, à Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Antes da realização das entrevistas aos grupos focais acima mencionados e das duas entrevistas individuais, solicitámos autorização aos seus elementos (apêndice VIII). As entrevistas decorreram entre dezembro de 2016 e março de 2017.

De seguida, procedemos à transcrição integral das entrevistas, e, a partir daí, construámos quadros de análise (apêndice XI) do seu conteúdo. As dimensões/categorias/ subcategorias e as unidades de registo foram selecionadas e agrupadas por nós. Posteriormente, realizámos o trabalho de análise de conteúdo.

Para esclarecer melhor os cenários/futuros possíveis da autoavaliação no Agrupamento de Escolas, elaborámos um questionário dirigido a atores que considerámos peritos, isto é, profundos conhecedores do processo de autoavaliação do Agrupamento. O questionário foi disponibilizado através de um *link* (online) no *Google Forms*, tendo sido preenchido, individualmente, por 16 pessoas.

Após a recolha, tratamento e análise dados obtidos através das entrevistas, utilizámos o método SMIC-PROB-EXPERT®, operacionalizado com o software homónimo proposto por Godet (1993), para identificarmos “cenários” de futuro para a autoavaliação do agrupamento.

## 2.1 Pesquisa documental

A recolha documental é uma técnica utilizada pelo investigador para fundamentar a sua investigação. Na parte inicial da nossa investigação preocupámo-nos em recolher dissertações de mestrado e teses de doutoramento, que nos permitissem efetuar um levantamento exaustivo acerca dos conceitos, lógicas de ação, tipos regulação e descrevê-los. Estes trabalhos permitiram sustentar o enquadramento teórico da nossa investigação e identificar o tipo de lógicas de ação dos atores e os modos de regulação que se evidenciam no Agrupamento de Escolas em estudo.

Estas fontes de informação foram pesquisadas no último trimestre de 2013 e ao longo dos anos subsequentes, maioritariamente através da consulta de diversos repositórios científicos que se encontram disponíveis *online*. Consultámos, nomeadamente, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal e os repositórios científicos da Universidade do Minho, da Universidade Aberta, da Universidade Católica Portuguesa, da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra e da Universidade de Aveiro. Houve ainda o recurso à consulta, *in loco*, de trabalhos existentes na Biblioteca Geral da Universidade de Évora, e, pontualmente, ao empréstimo interbibliotecas e ao contato direto com os/as próprios/as autores/as.

Para a investigação que realizámos interessou-nos, sobretudo, conhecer os contributos dos trabalhos de investigação que incidiram em questões relativas à avaliação externa, à autoavaliação e às lógicas de ação. Ao todo, recenseámos cerca de seis dezenas relacionadas com alguma das vertentes do nosso objeto de estudo.

Para além das teses, foram consultados artigos científicos e monografias referentes ao nosso tema de investigação.

Consultámos também documentação estruturante do Agrupamento de Escolas. Foram-nos cedidos, pela anterior coordenadora da equipa de autoavaliação, documentos muito relevantes para a análise, tais como as atas de reuniões da EA, o relatório de diagnóstico da autoavaliação, o plano de ações de melhoria e o projeto educativo do agrupamento de escolas. Através do *site* deste tivemos acesso ao regulamento interno do AE e ao plano anual de atividades. A atual coordenadora da EA, corrente equipa de monitorização do plano de ações de melhoria, forneceu-nos o relatório enviado ao conselho municipal de educação – relatório do ensino pré- escolar, básico e secundário referente ao ano letivo (2016/2017), onde constam os dados descritivos acerca do número de alunos, por ano e turma, bem como o número de

professores e colaboradores (assistentes técnicos e operacionais) que constituem o agrupamento de escolas em causa (situado no Alentejo).

É comum o investigador confrontar-se com alguns problemas, tais como encontrar a informação necessária para estudar o tópico pretendido. Segundo Correia e Mesquita, o problema vê-se acrescido quando se verifica um aumento na informação existente. Outro dos fatores que devemos ter em consideração é a forma como se altera o acesso a essa mesma informação devido aos progressos tecnológicos (Correia & Mesquita, 2014). Daí a necessidade de tentar aliviar esta questão através da identificação dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento da nossa investigação a partir da utilização de operadores booleanos que nos permitiram refinar o detalhe da pesquisa.

A abordagem, qualitativa, foi efetuada através da análise de documentos estruturantes para a organização escolar, tais como: Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, Relatórios de Avaliação Externa de Escolas, Diagnóstico de Autoavaliação, Atas das reuniões da Equipa de Autoavaliação, Plano de Ações de Melhoria e outros considerados pertinentes, nomeadamente os relatórios da Avaliação Externa de Escolas e os relatórios de Autoavaliação da escola.

O nosso trabalho de campo teve início no final do mês maio de 2015 e prolongou-se pelo ano letivo de 2016/2017. Foi efetuada uma primeira visita ao Agrupamento de Escolas, a partir da qual nos foi dada a conhecer pela diretora-adjunta do Agrupamento de Escolas a orgânica de funcionamento do agrupamento, fui apresentada à direção do Agrupamento e respetiva coordenadora da biblioteca escolar.

Mediante conversa informal, a diretora-adjunta colocou-nos a par dos documentos organizativos da escola e falou um pouco sobre os mesmos (Plano anual de atividades, relatório de autoavaliação e avaliação externa, regulamento interno, projeto educativo, entre outros). Estes são documentos estruturantes da ação do agrupamento, que nos ajudaram a perceber a orgânica do Agrupamento, a vários níveis (atividades propostas, programas a desenvolver com os grupos e as turmas, avaliação) e que são a base da metodologia de trabalho da avaliação externa de escolas.

Assistimos a 16 reuniões efetuadas pela equipa de autoavaliação no período de maio de 2015 a junho de 2016. Para além destas, assistimos a uma reunião do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral onde foi apresentado o diagnóstico acerca da autoavaliação do Agrupamento de Escolas, no ano letivo 2014/2015. No ano letivo 2015/2016, tendo em conta a apresentação do diagnóstico e os seus constrangimentos, a equipa de autoavaliação, procedeu à construção

de um Plano de Ações de Melhoria para colmatar as falhas prementes verificadas. Este Plano de Ações de Melhoria foi apresentado em julho de 2016, nas reuniões dos respectivos Conselhos (Pedagógico e Geral) às quais pudemos assistir.

Os motivos que levaram ao recurso à observação de reuniões de equipa de autoavaliação neste Agrupamento de Escolas estiveram relacionados com facto de: a) ser este grupo de pessoas que construíram os documentos estruturantes, tais como o relatório de diagnóstico da autoavaliação e subsequentemente do plano de ações de melhoria que têm como finalidade sustentar e orientar os procedimentos relacionados com a autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo; e b) o interesse em perceber as lógicas de ação e os efeitos desse processo de autoavaliação no quotidiano dos atores da comunidade educativa.

A observação ocorreu em algumas das sessões de trabalho das equipas de autoavaliação em que foi discutido o seu relatório de diagnóstico de autoavaliação, e, numa fase mais avançada, a criação do plano de ações de melhoria e a sua operacionalização. A observação permitiu-nos ter uma visão integrada do modo como a equipa de autoavaliação organiza e planifica os seus trabalhos no interior do Agrupamento de Escolas, nomeadamente, como procedem à operacionalização do seu processo de autoavaliação. Procurámos, também, entender a ligação e o trabalho desenvolvido pelos elementos da equipa. Igualmente, a observação permitiu-nos captar o discurso entre os elementos, nomeadamente, sobre o processo e as dinâmicas de autoavaliação do Agrupamento com a realidade dessas mesmas práticas.

Constatámos então a importância e o papel chave da coordenadora da equipa de autoavaliação, no desenvolvimento do trabalho de toda a equipa de autoavaliação, desde a organização/condução prévia dos trabalhos da equipa sendo isso fundamental para o bom desenvolvimento dos trabalhos. Por vezes, verificou-se a necessidade de constituir pequenos grupos de trabalho para recolha de informação fundamental na construção do relatório de diagnóstico. Verificámos que houve sempre por parte da coordenadora um cuidado acrescido na preparação prévia das reuniões da equipa de autoavaliação, sendo isso fundamental para o bom desempenho de todos os atores constituintes da equipa no decurso das reuniões, não dando azo a dispersões temáticas.

Nas diversas deslocações ao Agrupamento de Escolas destacamos, no âmbito do contexto das interações informais, as conversas informais que mantivemos com os vários elementos da equipa de autoavaliação. Elas permitiram que, a partir de certo momento, os membros da equipa passassem a aceitar o trabalho que estávamos a desenvolver. Igualmente, essas conversas permitiram-nos o acesso a algumas informações de acesso difícil, que nos foi possível obter nas observações realizadas e não constam nos documentos escritos, mas que de certo modo

contribuíram e muito para clarificar o sentido e a agenda dos processos avaliativos.

## 2.2. Entrevista

Aplicámos entrevistas semiestruturadas conduzidas a partir de um guião especificamente elaborado e construído a partir de questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005).

O guião da entrevista está organizado por objetivos que correspondem a várias questões e as questões, por sua vez, relacionadas com itens/tópicos. Para além das entrevistas individuais, recorreremos a entrevistas em grupo, *focus groups* (grupos focais), nomeadamente com pessoas que integram a equipa de autoavaliação, representantes dos pais/encarregados de educação; docentes; alunos/delegados de turma; diretores de turma; coordenadores de departamento e de diretores de turma; responsáveis locais com assento no conselho geral; assistentes técnicos; assistentes operacionais, o diretor e a presidente do conselho geral.

A utilização da técnica de recolha de dados através do *focus group* permite-nos perceber as lógicas de ação dos atores escolares, as múltiplas dimensões e visões dos diferentes indivíduos sobre a temática que pretendemos estudar. Para além de termos como finalidade recolher informação acerca dos objetivos dos atores face à avaliação de escolas (avaliação externa e autoavaliação), tal como referem Galego e Gomes, também se torna pertinente extrair as atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que irão dar origem a um novo conhecimento, sendo fundamental para o desenvolvimento da investigação que desenvolvemos (Galego & Gomes, 2005).

A fim de concretizar cabalmente o segundo objetivo geral a que nos propusemos (antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas), procedemos, ainda, à aplicação de um questionário orientado para obter dados importantes.

A maioria das entrevistas foram realizadas em grupo (*focus group*) ou coletivas - apenas se realizaram duas entrevistas individuais, uma ao Diretor, outra à Presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas. As entrevistas foram registadas em suporte áudio com o devido consentimento dos entrevistados (apêndice VII e VIII), tendo-se sublinhado que os dados recolhidos serão destinados exclusivamente à investigação em causa, não sendo divulgados dados pessoais dos entrevistados, nem identificado o agrupamento em causa, e que as gravações serão destruídas pela investigadora logo após a sua transcrição. As entrevistas decorreram entre dezembro de 2016 a 28 de março de 2017.

Entrevistámos os seguintes atores, em diversos grupos focais: 3 representantes da comunidade

local com assento no conselho geral; 4 representantes dos encarregados de educação; 4 representantes da equipa de autoavaliação; 5 coordenadores de departamento e de diretores de turma; 5 diretores de turma; 5 alunos; 5 assistentes técnicos e 5 assistentes operacionais.

### 2.3. Questionário

O questionário foi aplicado a um total de 31 atores (docentes e representantes do conselho geral) do Agrupamento de Escolas do Alentejo, apenas responderam 16 atores (peritos). A sua aplicação decorreu entre maio e junho de 2017. O mesmo foi criado na plataforma *Google Forms*. O questionário foi elaborado a partir de seis “hipóteses” (isto é, considerando a linguagem da escola francesa de prospetiva, os potenciais acontecimentos), cuja redação teve por base toda a informação recolhida nas fases anteriores da pesquisa, a saber:

H1. O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados;

H2. O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar;

H3. A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local;

H4. Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento;

H5. A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens);

H6. A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.

Para efetuarmos o tratamento do questionário recorreremos ao método Sistema e Matrizes de Impactos Cruzados (SMIC PROB- EXPERT<sup>®</sup>). Este método tem como principal objetivo escolher, de entre as várias informações fornecidas por um conjunto de peritos em determinada área de intervenção, a(s) imagem(ns) mais prováveis de acontecerem. A recolha de dados é feita a partir de informações, que são opiniões, fornecidas por especialistas, acerca das *imagens* (cenários possíveis), que, de entre muitas outras, merecem ser mais estudadas, levando em consideração suas probabilidades de realização.

O método SMIC-PROB-EXPERT<sup>®</sup> leva em consideração a interdependência entre os problemas e garante a consistência das respostas. O arranque é simples, a sua operacionalização é muito rápida e os resultados obtidos, em geral, são facilmente compreensíveis.

Este método possibilita, a partir das probabilidades afetadas às hipóteses recolhidas na consulta aos peritos, obter uma hierarquia das imagens possíveis classificadas por probabilidades decrescentes e escolher a imagem correspondente ao cenário mais provável e as imagens finais dos cenários contrastados (Guerra, 2002).

No entanto, devemos estar atentos e evitar fazer uma aplicação muito mecânica deste tipo de método, não nos devemos esquecer que as probabilidades obtidas são probabilidades subjetivas, ou seja, não dependem de frequências observadas, mas de opiniões dos *experts*.

Como vantagens deste método podemos salientar a sua aplicação simplificada, pois esta passa pela aplicação de um questionário, que nos permite interpretar facilmente os resultados, os custos e tempo reduzido que este implica no decurso de todo o processo.

A imprecisão das respostas dos *experts* é reduzida. Uma vez que o *expert* é solicitado a apreciar a probabilidade de realizar uma hipótese com a ajuda de uma probabilidade que varia de 1 (probabilidade muito fraca) a 5 (Acontecimento quase certo) ou 6 (os dois acontecimentos são independentes um do outro). O *expert* é convidado a apreciar, sob a forma de probabilidades condicionais, a realização de uma hipótese em função de todas as outras.

A realização de um determinado horizonte, de uma hipótese, constitui um evento e o conjunto de hipóteses constitui uma referência em que existem tantos estados possíveis, ou seja, tantas imagens finais quanto as combinações de conjuntos de hipóteses.

Através o uso do SMIC-PROB-EXPERT® foi possível traçar a construção de cenários prováveis para a Autoavaliação do Agrupamento de Escolas, no horizonte 2021/22.

### **2.3.1. Seleção da amostra de inquiridos**

Procurámos recolher dados junto de todos os tipos de atores do agrupamento com relevo nos processos de autoavaliação. Não sendo possível inquirir todas as pessoas, optámos por uma amostragem de conveniência e de carácter aleatório simples (Carmo & Ferreira, 2008), tendo em consideração o grupo que pretendíamos entrevistar.

Partimos do pressuposto de que, neste tipo de amostras, o indivíduo é selecionado ao acaso pela população e a amostra de conveniência é formada por indivíduos que voluntariamente se disponibilizam para integrar a mesma. Tal como refere Sarmiento, acaba por se tratar de uma parte disponível da população no contexto estudado, que voluntariamente integra a investigação (Sarmiento, 2013). No total, foram inquiridas 38 pessoas: 36 em entrevistas sob a modalidade de grupo focal, 2 sob a forma de entrevista individual. Acresce que recolhemos dados junto de 16 peritos (atores chave) através de questionário que foi enviado a 31 pessoas. Os inquiridos foram selecionados em função do potencial grau de conhecimento sobre os processos de

autoavaliação em curso no agrupamento.

No processo investigativo procurámos concretizar a «triangulação dos dados». Segundo Afonso, este processo permite-nos, a partir de vários procedimentos e técnicas, tais como a observação, pesquisa documental, entrevista e questionário (Afonso, 2005), validar os significados das narrativas, as descrições e análises do investigador, para além disso, é-nos permitido clarificar a informação recolhida, dando ênfase à análise já elaborada.



**PARTE III – ESTUDO DE CASO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO**

### **PARTE III – ESTUDO DE CASO: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO**

Desde o começo da nossa investigação decidimos centrá-la num Agrupamento de Escolas<sup>5</sup> que se situasse na região Alentejo, não só pela proximidade geográfica e facilidade de acesso (fatores geográficos e de acessibilidade que pesam nas decisões de todos os investigadores), como também pelo facto de nos ter sido dada abertura por um membro constituinte do Agrupamento de Escolas, que fazia, então, parte da direção desse Agrupamento – facto que nos facilitou todo o processo de integração e aproximação aos atores escolares). O facto de o Alentejo ser área de influência da Universidade de Évora, instituição que acolhe esta investigação, também pesou na nossa escolha. Outro dos fatores preponderantes foi o facto de se tratar de um Agrupamento que tinha iniciado o seu processo de autoavaliação recentemente (2013/2014), o que, expectavelmente, iria permitir-nos acompanhar o trabalho realizado *in loco*, e, sobretudo, acompanhar de perto os atores que faziam/fazem parte da equipa de autoavaliação, atualmente denominada por equipa de monitorização do plano de ações de melhoria. Essa circunstância possibilitava-nos efetuar um trabalho de observação direta, não participada, acerca do trabalho realizado pela equipa de autoavaliação de modo incisivo durante os anos letivos (2015/2016 e 2016/2017) e, a partir daí, ganhar abertura com os atores de modo a conhecer outros atores pertencentes à comunidade escolar e conhecer melhor a orgânica de todo o agrupamento.

---

<sup>5</sup> Ao longo do trabalho, usa-se também o termo Escola como sinónimo de Agrupamento.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E DOS ENTREVISTADOS**

O referido agrupamento de escolas foi constituído em 2012. Agrega todos os estabelecimentos de ensino oficial do concelho, sendo constituído por uma escola secundária, uma escola de ensino básico de 2.º e 3.º ciclos (EB2/3), duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico (EB1), três escolas do 1.º ciclo do ensino básico com jardim-de-infância (EB1/JI) e três jardins-de-infância (JI).

A maioria dos alunos reside no concelho onde se encontra situado o Agrupamento de Escolas. O concelho em causa tem uma área de cerca de 569,4 Km<sup>2</sup> e uma população residente de 7184 habitantes<sup>6</sup>.

Em termos demográficos, constatamos na zona de influência do agrupamento de escolas um envelhecimento da população, fenómeno característico da generalidade dos concelhos alentejanos.

Relativamente ao setor económico, verifica-se uma reduzida produtividade agrícola face à constituição dos solos sendo a mesma complementada com as atividades pecuárias. A indústria extrativa é a atividade económica de maior destaque no concelho, assim como o artesanato local e o património construído que tem vindo sobretudo a desenvolver um papel promissor, no diz respeito ao turismo rural. Na vertente desportiva, cultural e de recreio destacam-se várias associações e instituições locais e uma vasta rede de equipamentos municipais. A Escola, face ao contexto territorial onde se encontra inserida e tendo como foco os seus objetivos de territorialização da ação educativa, procura articular-se com as organizações e instituições locais criando um espaço de integração com os diferentes parceiros, abrindo as portas à comunidade local e constituindo-a sua parceira na missão educativa e de aprendizagem contínua. O Agrupamento de Escolas procura, sobretudo, reforçar a dimensão social do seu trabalho, para que de um modo prospetivo possa afirmar a sua identidade educativa no enquadramento de normas, princípios que fazem parte da sua conduta. Para que possamos entender melhor o local onde se desenvolveu todo o nosso trabalho de investigação, torna-se fundamental descrever os seus pilares estruturantes - referimo-nos aos Órgãos de Administração e Gestão pelos quais se rege o Agrupamento de

---

<sup>6</sup> Cf. [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) URL: <http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo> (Consultado 07/06/2017) dados referentes ao ano de 2015.

Escolas, assim como, as estruturas de Organização Pedagógica e os principais atores que constituem e fazem parte da Comunidade Educativa.

### **1.1. Órgãos de administração e gestão do Agrupamento**

O agrupamento é composto pelos seguintes órgãos de administração e gestão do agrupamento: Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo.

À data de realização da presente investigação, o Conselho Geral é composto por 7 representantes do pessoal docente, 5 representantes de pais e encarregados de educação, 1 representante dos alunos, 2 representantes do pessoal não docente, 3 representantes da Autarquia Local sendo que um deles pertence à Junta de Freguesia, 3 representantes da comunidade local (Liga para a Proteção da Natureza, Centro de Saúde e Conservatório de Música) e o Diretor.

Cabe ao Conselho Geral decidir as linhas orientadoras pelas quais o agrupamento de escolas se deve reger, tendo como objetivo assegurar a participação e a representação da comunidade educativa. São inúmeras as competências deste órgão, no entanto, e sem querermos ser exaustivos, gostaríamos de salientar alguns aspetos. No Conselho Geral, são aprovados todos os documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anual e Plurianual de Atividades, Relatórios Periódicos e Finais de Atividades, Plano de Ação Estratégica, entre outros). Assim como é também da competência deste órgão, apreciar os resultados do processo de autoavaliação. Também é no Conselho Geral que são apreciados e aprovados todos os documentos que sejam elaborados pela Equipa de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas e aí gostaríamos de salientar o(s) Relatório(s) de Diagnóstico de Autoavaliação e Plano de Ações de Melhoria.

O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas em diversos âmbitos: Pedagógico, cultural, administrativo, financeiro e patrimonial. A direção do agrupamento é composta pelo diretor, um subdiretor e três adjuntos. O mandato do diretor tem a duração de 4 anos. São inúmeras as suas funções, salientamos algumas das suas competências, tais como, elaborar e submeter à aprovação do Conselho Geral: as alterações do regulamento interno; plano anual e plurianual de atividades, o relatório anual de atividades, as propostas de celebração de contratos de autonomia; aprovar o plano de formação do pessoal docente e não docente. No que se refere à formação do pessoal não

docente a autarquia também é “chamada” a intervir/colaborar.

O Conselho Pedagógico é composto pelo presidente, que é o diretor por inerência de funções, e os coordenadores que fazem parte dos diversos departamentos existentes no Agrupamento de Escolas: Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º Ciclo; Coordenador dos Diretores de Turma do 3.º Ciclo; Coordenador dos Diretores de Turma do Secundário; Coordenador de Departamento Pré-Escolar; Coordenador de Departamento 1.º Ciclo; Coordenador de Departamento de Línguas; Coordenador de Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Coordenador de Departamento Matemática e Ciências Experimentais; Coordenador de Departamento de Expressões; Coordenador de Departamento de Educação Especial; Coordenador do Ensino Profissional; Coordenador das Bibliotecas; Coordenador de Projetos de Educação para a Saúde; Coordenador do Núcleo de Projetos e o Representante do Ensino Articulado. A este órgão são atribuídas inúmeras funções/competências pedagógicas das quais salientamos a proposição de mecanismos de avaliação dos desempenhos organizacionais e dos docentes, bem como da aprendizagem dos alunos, credíveis e orientados para a melhoria do serviço educativo prestado e dos resultados das aprendizagens; participar, nos termos regulamentados em diploma próprio, no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente e proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações, entre outras competências previstas.

## **1.2. Organização Pedagógica**

Relativamente à organização pedagógica, fazem parte da estrutura de coordenação e supervisão pedagógica os Departamentos Curriculares e de Ciclo, os Conselhos de Área Disciplinar, a Coordenação/Conselhos de Turma, o Conselho de Diretores de Turma, o Conselho de Curso e as Equipas Técnico-Pedagógicas.

A esta estrutura pedagógica, de um modo geral, compete sobretudo, a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, a avaliação de desempenho do pessoal docente e a organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos, entre outros aspetos. Há que salientar que o mandato dos coordenadores de departamento tem a duração de 4 anos, cessa com o mandato do diretor.

No que diz respeito à avaliação, o coordenador de departamento deve possuir formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

O coordenador de área disciplinar deve colaborar com o coordenador de departamento curricular na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo do Agrupamento de Escolas, assim como, no Plano Anual de Atividades. Também deverá colaborar com o coordenador de departamento curricular no processo e avaliação dos docentes da respetiva área disciplinar. Ao Conselho de Turma compete, no que diz respeito à avaliação: assegurar, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos em articulação com a escola e família; desenvolver e avaliar o plano de turma; adotar estratégias de diferenciação pedagógica e adequar o currículo às características específicas dos alunos; aprovar as propostas de avaliação sumativa apresentadas por cada professor da turma nas reuniões de avaliação tendo em consideração os critérios estipulados pelo Conselho Pedagógico entre outras atividades que lhe estão inerentes. O Conselho de Diretores de Turma também tem inúmeras competências. Destaca-se o seu papel fundamental na articulação entre as atividades desenvolvidas pelas turmas e realizadas por cada departamento curricular; a planificação das atividades desenvolvidas pelas turmas e proceder à sua avaliação; cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão correta de recursos e nas práticas de medidas pedagógicas que contribuam para a melhoria das aprendizagens.

Relativamente ao Conselho de Curso, uma das suas funções prende-se com a avaliação do desenvolvimento das atividades inerentes ao funcionamento do curso, entre outras que são da sua competência.

As Equipas Técnico-Pedagógicas congregam, de um modo geral, as atividades respeitantes ao complemento e extensão curricular e outras, sobretudo, as que decorrem no âmbito de projetos especiais e nos clubes pedagógicos.

Estas são algumas das funções inerentes da organização pedagógica do agrupamento de escolas estudado tendo em conta o seu contexto específico e os elementos da comunidade educativa que o compõem.

### **1.3. Atores da comunidade educativa**

A comunidade educativa é composta por alunos, docentes, pessoal não docente (assistentes técnicos e operacionais), pais e encarregados de educação, a autarquia e outras entidades que fazem parte na comunidade local, onde se encontra inserido o Agrupamento de Escolas. No ano letivo 2016/2017, encontram-se inscritos no agrupamento de escolas, 967 alunos,

que frequentam os diversos estabelecimentos de ensino que compõem o agrupamento. Os 967 alunos encontram-se distribuídos pelos seguintes níveis de ensino: no pré-escolar 141 alunos; no 1.ºCiclo 226; no 2.ºCiclo 145; no 3.ºCiclo 247; e no secundário 208.

Relativamente ao quadro docente, a maioria dos docentes, 81, pertence ao quadro do agrupamento de escolas, são 12 os docentes que pertencem ao quadro de zona pedagógica e o agrupamento possui ainda 36 docentes contratados, o que perfaz um total de 129 docentes. Assim sendo, constatamos que 63% dos docentes pertence ao quadro do agrupamento, 9% são quadro de zona pedagógica e 28% são docentes contratados. Podemos aferir que se trata de um corpo docente estável, pois, a maioria dos docentes pertence ao quadro do Agrupamento de Escola.

No que diz respeito ao pessoal não docente, constatámos a existência de 14 assistentes técnicos, 63 assistentes operacionais e uma psicóloga que tem um contrato de 18 horas semanais. Há que salientar que dos 63 assistentes operacionais, 38 têm contrato a tempo indeterminado, 3 a termo certo e existem 23 assistentes que se encontram a tempo indeterminado a cargo da autarquia. Os pais e encarregados de educação têm o dever e a responsabilidade de dirigir a educação do seu filho/educando tendo em consideração o interesse destes e de promoverem o seu desenvolvimento, físico, intelectual e cívico. Os pais/encarregados de educação encontram-se representados no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas.

A autarquia é a entidade que assegura a interligação entre a comunidade com a administração do sistema educativo. É uma das entidades que integra o Conselho Geral do Agrupamento de Escolas. Os elementos da comunidade educativa que fazem parte dos órgãos de gestão e administração e da organização pedagógica do agrupamento de escolas regem-se por documentos estruturantes.

Conforme se disse, entrevistámos diversos tipos de atores, na modalidade de grupos focais (8 grupos), a 3 representantes da comunidade local com assento no conselho geral, 4 representantes dos encarregados de educação, 4 representantes da equipa de autoavaliação, 5 coordenadores de departamento e de diretores de turma, 5 diretores de turma, 5 alunos, 5 assistentes técnicos e 5 assistentes operacionais.

## Quadro 8 - Tipologia dos atores

Designação completa	Sigla atribuída <sup>7</sup>
Representantes da comunidade local (com assento no conselho geral)	RCG
Representantes dos encarregados de educação	REE
Equipa de Autoavaliação	EA
Coordenadores de departamento e de diretores de turma	CD_CDT
Diretores de turma	DT
Alunos	Alunos
Assistentes técnicos	AT
Assistentes operacionais	AO
Presidente do conselho geral	PCG
Diretor	Dir

Quadro 8: elaboração de autor

Passamos em seguida à caracterização dos entrevistados<sup>8</sup>:

Os diversos tipos de atores entrevistados são parte integrante do Agrupamento de Escolas. Optámos por entrevistar atores diversos. Aqui caracterizamos, sumariamente, a tipologia de atores.

O Conselho Geral é constituído pelos seguintes representantes da comunidade local: por três representantes da Autarquia; cinco representantes dos pais; sete representantes dos professores; uma assistente (funcionária da Escola); uma enfermeira representante do Centro de Saúde e uma representante da Liga Portuguesa da Natureza (LPN). É um órgão de decisão estratégica responsável pelas linhas orientadoras da atividade desenvolvida pelo AE e que assegura a participação e representação da comunidade educativa. O Conselho Geral deve de abarcar representantes da comunidade local, instituições e organizações de carácter económico, social, cultural e científico.

Os representantes dos encarregados de educação são atores que devem ter uma participação ativa na vida do AE, daí a sua importância para a realização do nosso estudo. A equipa de AA constituída por oito elementos responsáveis pela autoavaliação do AE nomeadamente a

---

<sup>7</sup> Cada elemento interveniente ao longo das entrevistas é identificado pela sigla atribuída seguida por \_ e respetiva letra (A, B, C, D, E) consoante o número de entrevistados.

<sup>8</sup> Cada um dos atores entrevistados preencheu uma ficha de caracterização de participante (Cf. Apêndice IX).



criação de documentos orientadores (Relatório de Diagnóstico e Plano de Ações de Melhoria), que ajudam a perceber a dinâmica existente no AE. O Plano de Ações de Melhoria assume o objetivo de servir de suporte à tomada de decisão estratégica e à implementação de ações de melhoria no AE. A equipa de autoavaliação é constituída por professores(as) que para além de pertencerem à EA são também coordenadores(as) de departamento, encontrando-se também representada a coordenador(a) de Estabelecimento e da Biblioteca Escolar.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma desempenham um papel fundamental no AE, colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor de modo a garantir o desenvolvimento do projeto educativo e a coordenação e a supervisão das atividades escolares, promovem o trabalho colaborativo entre os pares.

Os diretores de turma estabelecem a coordenação entre o conselho de turma, os alunos e os encarregados de educação. Devem disponibilizar-se para atender os alunos, pais/encarregados de educação, professores estabelecendo a ligação com a direção do AE, caso seja necessário; Os diretores de turma devem ser mediadores entre os vários atores já mencionados e ser capazes de criar um ambiente facilitador do desenvolvimento pessoal, cognitivo e social dos alunos.

Os alunos devem participar na vida do AE, devem estar representados no conselho geral da Escola, ser eleitos delegados de turma com o intuito de serem porta-vozes dos seus pares nos conselhos de turma e demais reuniões, para as quais, sejam convocados pelo Órgão de Administração e Gestão.

Os assistentes técnicos desempenham sobretudo funções administrativas, dando apoio aos docentes e direção do AE.

Os assistentes operacionais apoiam, vigiam e acompanham as crianças e jovens dentro do AE e dão apoio aos professores. Contribuem para o bom desempenho de todo o sistema educativo.

O/A presidente do conselho geral é eleito a partir dos membros que o constituem e quem obtiver a maioria dos votos é designado para o cargo. O/A presidente do conselho geral tem como funções convocar as sessões ordinárias, extraordinárias, presidir as sessões, dirigir os trabalhos, declarar a sua abertura suspensão e encerramento. Deve enviar e dar conhecimento a todos os membros das informações, comunicações, projetos e reclamações pertinentes para o bom funcionamento do órgão e cumprimento das suas funções.

O diretor é o órgão de gestão e administração do AE nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

Quadro 9 - Representantes da comunidade local com assento no Conselho Geral

Atores entrevistados	RCG_A	RCG_B	RCG_C
Caracterização participante			
Habilitações Escolares	Licenciatura	Licenciatura	12.º ano
Há quantos anos está no CG	8 anos	8 anos	3 anos
Entidade que representa	Serviços de saúde (Centro de Saúde)	Câmara Municipal	Pessoal não docente
Algumavez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca
Preencheu algum inquérito acerca da AA do AE	Sim, há cerca de 8 anos	Não preencheu nenhum inquérito	Sim, há cerca de 2 anos

Quadro 9: elaboração de autor

A partir do quadro apresentado constatamos que dois dos entrevistados fazem parte de entidades/instituições locais, possuem habilitações literárias superiores. Fazem parte do conselho geral há 8 anos, o que nos permite referir que têm experiência nesta função. Estão a par dos objetivos e estratégias do AE. No entanto, para além desta função que desempenham e da sua experiência a nível local nunca fizeram parte de uma equipa de autoavaliação.

Quadro 10 - Representantes dos encarregados de educação

Atores entrevistados	REE_A	REE_B	REE_C	REE_D
Caracterização participante				
Habilitações Escolares	12.º Ano	Mestrado	7.º Ano	Doutoramento
N.º anos em que o educando está no AE	10 anos	10 anos	10 anos	5 anos
Pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
Preencheu algum inquérito acerca da AA do AE	Não preencheu nenhum inquérito	Não preencheu nenhum inquérito	Não preencheu nenhum inquérito	Não preencheu nenhum inquérito
Faz parte do CG	Não	8 anos	Não	Não

Quadro 10: elaboração de autor

Tal como já foi mencionado, entrevistámos 4 representantes dos encarregados de educação: 2 com formação superior, 1 com o ensino secundário e outro com frequência do 3.º ciclo. Estes, nunca pertenceram a uma equipa de autoavaliação, não fazem parte do conselho geral e nunca preencheram nenhum inquérito acerca da autoavaliação. Em suma: não têm conhecimento acerca do processo de autoavaliação.

Quadro 11 - Equipa de autoavaliação

Atores entrevistados / Caracterização participante	EA_A	EA_B	EA_C	EA_D
Habilitações Escolares	Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic. e Especialização em Ed. Especial
Grupo de recrutamento	110	400	240	220
Anos de experiência letiva	30 anos	26 anos	26 anos	30 anos
Anos de experiência letiva no AE	25 anos	20 anos	23 anos	12 anos
Cargos	CD	Adjunta da Direção	CDT	DT
Formação em AA	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui
Algumavez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Quadro 11: elaboração de autor

Os quatro elementos entrevistados são licenciados e pertencem a diferentes grupos de recrutamento. Possuem muitos anos de experiência letiva, sobretudo, no AE estudado, o que lhes permite ter uma visão aprofundada e crítica acerca das potencialidades e constrangimentos que se verificam no AE. Não possuem formação em autoavaliação e nunca tinham pertencido a nenhuma EA, trata-se de um processo novo que se encontra a ser implementado. Os elementos constituintes da EA exercem outros cargos dentro do AE, o que lhes permite ter uma visão privilegiada acerca da organização.

Quadro 12 - Coordenadores de departamento e de diretores de turma

Atores entrevistados / Caracterização participante	CD/CDT_A	CD/CDT_B	CD/CDT_C	CD/CDT_D	CD/CDT_E
Habilitações Escolares	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.
Grupo de recrutamento	200	600	620	300	500
Anos de experiência letiva	28 anos	20 anos	20 anos	36 anos	29 anos
Anos de experiência letiva no AE	4 anos	15 anos	10 anos	30 anos	26 anos
Cargos	CAD	CAD e CE	-----	-----	CAD
Formação em AA	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui
Alguma vez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Pertenceu à EA da ADD no ano probatório	Nunca	Nunca

Quadro 12: elaboração de autor

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma são todos licenciados e com muita experiência letiva. Para além de exercerem o cargo de coordenadores de departamento, 3 dos entrevistados exercem também o cargo de coordenador de área disciplinar (CAD) e um elemento acumula também o cargo de coordenador de exames (CE). Verificamos que existe uma concentração de cargos nestes docentes. Nenhum destes elementos pertenceu a uma equipa de autoavaliação, no entanto, há um coordenador de departamento que pertenceu à equipa de autoavaliação da avaliação de desempenho de docentes (ADD).

Quadro 13 - Diretores de turma

Atores entrevistados / Caracterização participante	DT_A	DT_B	DT_C	DT_D	DT_E
Habilitações Escolares	Bacharelato / Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato/ Lic.	Bacharelato / Lic.; PG em EFA	Bacharelato/ Lic.
Grupo de recrutamento	300	300	500	400	240
Anos de experiência letiva	26 anos	22 anos	28 anos	27 anos	29 anos
Anos de experiência letiva no AE	12 anos	4 anos	20 anos	2 anos	8 anos
Cargos	-----	CCV	-----	-----	-----
Formação em AA	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui	Não possui
Algumavez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Quadro 13: elaboração de autor

Os diretores de turma são todos licenciados. Um tem uma pós-graduação em Educação e Formação de Adultos (EFA). Um dos diretores de turma entrevistados tem também o cargo de coordenador dos cursos vocacionais (CCV). Nenhum possui formação sobre autoavaliação de escolas.

Quadro 14 - Alunos

Atores entrevistados / Caracterização participante	ALUNOS_ A	ALUNOS_ B	ALUNOS_ C	ALUNOS_ D	ALUNOS_ E
Frequenta	10.º ano	12.º ano	12.º ano	12.º ano	7.º ano
Aluno neste AE	10 anos	12 anos	12 anos	12 anos	7 anos
Delegado de turma	Sim	Não	Não	Sim	Não
Associação de Estudantes	Há 1 ano	Há 1 ano	Há 1 ano	Há 1 ano	Não

Quadro 14: elaboração de autor

Os alunos entrevistados têm cargos recentes na associação de estudantes. Três frequentam o

12.º ano, um aluno o 10.º ano e outro está no início do 3.º ciclo (não é membro da associação de estudantes).

Quadro 15 - Assistentes técnicos

Atores entrevistados / Caracterização participante	AT_A	AT_B	AT_C	AT_D	AT_E
Habilitações escolares	12.º ano	12.º ano	12.º ano	12.º ano	12.º ano
Anos de experiência letiva no AE	23 anos	22 anos	27 anos	30 anos	19 anos
Algumavez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Quadro 15: elaboração de autor

Os assistentes técnicos têm o 12.º ano concluído (ensino secundário) e uma vasta experiência profissional no Agrupamento de Escolas. Nenhum elemento faz parte de uma equipa de autoavaliação.

Quadro 16 - Assistentes operacionais

Atores Entrevistados / Caracterização participante	AO_A	AO_B	AO_C	AO_D	AO_E
Habilitações escolares	12.º ano	9.º ano	6.º ano	9.º ano	6.º ano
Anos de experiência letiva no AE	21 anos	25 anos	11 anos	11 anos	21 anos
Algumavez pertenceu a uma EA	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca

Quadro 16: elaboração de autor

As assistentes operacionais entrevistadas nunca fizeram parte da equipa de autoavaliação. Têm experiência profissional do AE, as suas habilitações escolares variam entre si. Dois dos assistentes operacionais têm o 3.º Ciclo concluído, dois têm o 2.º ciclo e um tem o ensino secundário.

Quadro 17 - Presidente do Conselho Geral

Atores entrevistados	Presidente do Conselho Geral
Caracterização participante	
Habilitações Escolares	Mestrado
Grupo de recrutamento	110
Anos de experiência letiva	41 anos
Anos de experiência letiva no AE	40 anos
Cargos	CAD português/francês
Formação em AA	Não possui
Alguma vez pertenceu a uma EA	Nunca

Quadro 17: elaboração de autor

O/A presidente do conselho geral tem como habilitações literárias o mestrado. Conta com muita experiência letiva no AE e acumula funções de coordenação de área disciplinar de português/francês. Não possui formação em autoavaliação e nunca fez parte de nenhuma equipa de autoavaliação.

Quadro 18 - Diretor

Atores entrevistados	Diretor
Caracterização participante	
Habilitações Escolares	Mestrado
Grupo de recrutamento	510
Anos de experiência letiva	30 anos
Anos de experiência letiva no AE	28 anos
Cargos	Presidente do CP por inerência de funções
Formação em AA	Não possui
Alguma vez pertenceu a uma EA	Nunca

Quadro 18: elaboração de autor

O diretor tem como habilitações literárias o mestrado, tem uma vasta experiência profissional no AE. É também presidente do conselho pedagógico por inerência de funções. Não possui

formação em autoavaliação e nunca pertenceu a nenhuma equipa de autoavaliação.

A composição do Conselho Geral pouco se alterou ao longo do tempo.

No que se refere à formação na área da autoavaliação nenhum elemento dos vários grupos entrevistados possui formação nessa área. Os elementos que integram a equipa de autoavaliação nunca tinham tido, antes de 2013/2014, experiência de participação em equipa de autoavaliação. Os elementos dos restantes grupos entrevistados nunca pertenceram a nenhuma equipa de autoavaliação, à exceção do elemento CD/CDT\_C, que integrou uma equipa de avaliação de desempenho de docentes no ano provatório. Constatámos que o diretor, bem como a presidente do conselho geral, alguns dos coordenadores de departamento e de diretores de turma, um dos diretores de turma e alguns dos elementos constituintes da equipa de autoavaliação desempenham mais do que um cargo atribuído no Agrupamento de Escolas do Alentejo. Tal afeta a sua disponibilidade de trabalho na equipa.

## **2. A AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DO ALENTEJO**

### **2.1. Génese e história da autoavaliação no AE**

A génese e desenvolvimento dos processos de autoavaliação no AE investigado são aqui reconstituídos com base na recolha documental efetuada e na entrevista à coordenadora da equipa de AA.

O regulamento interno em vigor foi elaborado pelo Conselho Geral transitório, maioritariamente constituído por elementos da Escola Secundária, em virtude da agregação de escolas, constituição do Agrupamento de Escolas do Alentejo, a maioria dos artigos é uma cópia de legislação. “...sei pela equipa que o teve a elaborar, que se basearam muito na construção deste regulamento interno, no regulamento interno do antigo agrupamento onde não estava incluída esta escola [Escola Secundária].” [EE]

Ainda não existe uma cultura de Agrupamento.

“Apesar de na altura já sermos Agrupamento, a verdade é que...ainda há um bocadinho ahhh, na escola, os da Secundária e os da EB 2/3, apesar de a distribuição de serviço já tentar pôr, colocar, fazer com que os professores circulem entre as escolas.” [EE]

A coordenadora da equipa de autoavaliação referiu-nos que o horário acaba por ser um dos constrangimentos apontados, dificulta a deslocação dos professores entre as escolas, assim como às instalações, o distanciamento entre os estabelecimentos de ensino. Estes fatores são considerados entraves, que dificultam a construção de uma cultura de Agrupamento de



Escola. O Conselho Geral é constituído, nos termos da lei, por atores diversos da Escola e da sociedade local.

“Isto é um bocadinho complicado. Mas o Conselho Geral para além de professores tem encarregados de educação, tem entidades locais, tem alunos, penso que no Conselho Geral isso depois eu posso ver ahhh, mesmo uma lista com os cargos, dar-te uma lista com os cargos, mas temos a Câmara, temos a Liga Portuguesa... LPN tem a ver com a natureza, uma Liga de Proteção da Natureza.” [EE]

A maioria dos professores que têm acento no CG leciona numa das escolas do agrupamento. Relativamente ao regulamento interno, a equipa constituinte do Conselho Geral nomeou dois ou três professores, da antiga escola secundária, para fazer a maior parte do documento e, depois, o mesmo, foi discutido em reunião. A escola secundária, nesta altura, ainda não fazia parte do agrupamento - este documento foi-se apoiar no antigo regulamento interno do agrupamento, porque se se baseasse no antigo regulamento da Escola Secundária certamente iriam faltar assuntos importantes relacionados com o agrupamento.

O Projeto Educativo encontra-se em construção. O Projeto Educativo anterior, da escola secundária, foi elaborado antes do estabelecimento do Conselho de Administração Provisório, é referente à época do Conselho Executivo.

O CAP não deu andamento a um novo Projeto Educativo, até porque não se sabia quem seria o novo Diretor. Quando foi eleito o novo Diretor, este convidou a atual coordenadora da equipa de autoavaliação para dirigir o projeto. A coordenadora referiu que não pertencendo ao Conselho Pedagógico poderia coordenar uma equipa para elaboração do Projeto Educativo, mas que estivesse presente no Pedagógico.

Tal como está na lei, o Projeto Educativo tem de ser elaborado por elementos pertencentes ao Conselho Pedagógico. A equipa foi constituída, antes da elaboração do Projeto Educativo. Foi construído um documento onde constavam as linhas orientadoras, contendo os aspetos mais urgentes, que tinham de ser trabalhados a partir de um projeto de intervenção do Diretor. A base de partida foi o diagnóstico de avaliação e a última avaliação externa realizada no ano letivo 2014/2015, no entanto, também foi tida em consideração a avaliação externa anterior ao atual AE (efetuada na Escola Secundária a 26 e 27 de novembro de 2008 e a avaliação do Agrupamento de Escolas a 11 e 13 de março de 2009). Como estava a decorrer a autoavaliação foi proposto que este projeto incluísse os pontos fortes e as áreas a melhorar, incluindo também o “olhar externo” da avaliação externa. Segundo a coordenadora da equipa de autoavaliação, “vamos ter que batalhar muito pelas três linhas de intervenção”, achando que essas linhas de intervenção são ambiciosas:

“temos a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo é um dos, os resultados escolares é uma das coisas ahhh fracas, um ponto fraco que nós temos que melhorar né. Depois a identidade do agrupamento, é um agrupamento recente, isto vai ter que ser, continua a ser necessário trabalhar muito e depois as relações com a comunidade” [EE].

Procedeu-se também à elaboração da 2.<sup>a</sup> versão do plano anual de atividades através das linhas orientadoras (a coordenadora da equipa de autoavaliação também acumulou esta tarefa). Na verdade,

“o que é que aconteceu em termos de plano anual de atividades? Tivemos um grande desafio, foi construir um documento orientador e explicativo na medida do possível, da intervenção fora do contexto de sala de aula, não é? Para explicarmos um bocadinho isso... e em anexo vêm as tradicionais grelhas com as planificações para algum elemento da comunidade que queira saber mais em pormenor daquela atividade” [EE].

“Construiu-se um núcleo de projetos, todos os documentos produzidos devem estar identificados, temos que dar a cara pelo que elaboramos, construímos, colocar a data e quem participou. Fazemos relatórios intermédios de execução, estes relatórios estão previstos na legislação. Para a construção do Plano Anual de Atividades tivemos que ir solicitando às pessoas o envio das planificações, através dos coordenadores de departamento que são as entidades que os reúnem.

“mas estamos com grandes dificuldades, porque ainda estamos com grandes dificuldades, porque as pessoas ainda estão enraizadas com aquela...a dificuldade de registar, há atividades que a gente sabe que decorrem que nunca nos apareceram a planificação, que nunca nos apareceram a avaliação delas, às vezes há umas que aparecem a avaliação e nunca foram planificadas” [EE].

Verifica-se um certo receio em conversar com os pais, o que resulta no afastamento entre os pais e a escola:

“Os pais são chamados muito poucas vezes, são convocados muito poucas vezes, ou seja cada vez há aquele afastamento. [Diretores de Turma]. O atendimento individual, depois acaba por haver algumas reuniões de encarregados de educação para entrega de avaliações, há outras avaliações que alguns diretores de turma já, já preferem não entregarem em reunião principalmente as de avaliação intercalar, não entregar em reunião de encarregados de educação para não estar a maçar os pais.” [EE]

Há diretores de turma que consideram os pais incomodativos. Para evitarem o confronto, acabam por arranjar um modo subtil de entregar a informação aos pais, de modo a não existir confronto direto. A função dos representantes dos pais não foi assumida, não conseguem abstrair-se do seu papel de encarregados de educação.

As estruturas que compõem o agrupamento têm modos de funcionamento confusos, as coisas têm tendência para cair no vazio. No 2.º ano foram mais diretivos, fizeram os relatórios intermédios e um relatório final, dando orientações por escrito como ia ser construído o Plano Anual de Atividades, sinalizando datas, no entanto, não foi profícuo, o que leva a atrasos e incumprimento de datas estipuladas. Contudo, este acabou por ser cumprido por causa da avaliação externa, tinham até ao final de outubro para enviar os documentos orientadores à equipa de avaliadores externos. Existem constrangimentos - a coordenadora de projetos, às vezes, perante as dificuldades tenta retirar itens que são importantes, no entanto, a coordenadora da equipa e autoavaliação tenta motivar a equipa de modo a arranjar uma solução, só assim se conseguem ultrapassar as dificuldades, não desistindo, tentando arranjar soluções atempadamente. Para elaboração do Plano Anual de Atividades encontram-se muito dependentes do trabalho dos outros professores.

“Até à data X, temos que ter as propostas, têm que ser analisadas por o grupo que está destinado a elaborar estes documentos e eles têm que ser olhados, não podem ser aprovadas de letra, sem nunca ninguém ter tido oportunidade de as analisar em pormenor para as coisas terem um sentido.” [EE]

As atividades não lhes chegam com a devida antecedência. Muitas das atividades surgem sem estarem previstas. Não se dirigem à equipa de projetos, vão ter diretamente com o Diretor, deveriam primeiro passar pela equipa e depois ser apresentadas ao Diretor (o Diretor por norma aceita todas as atividades).

Há coisas que só são conhecidas por parte da coordenadora de projetos durante a reunião do Conselho Pedagógico, muitas das vezes é “apanhada de surpresa”, há dificuldade em fazer uma análise prévia acerca das atividades. Por vezes, as atividades encontram-se desenquadradas das necessidades. Isto significa que muitas das atividades não constam do PAA. São solicitados os relatórios intermédios acerca das atividades realizadas, mas os mesmos não lhes chegam, não têm acesso aos mesmos, apesar de serem dadas instruções de que devem ser anexados às atas:

“O objetivo do relatório intermédio é nós obtermos uma avaliação que nos permita retificar a nossa linha de atuação, durante, com aquelas medidas, por exemplo, não está a surtir o efeito, vamos ver o que é que se pode fazer...só que isto é muito difícil de conseguirmos ahhh porque ahhh embora existam alguns documentos, por exemplo, para fazer a avaliação das atividades há pessoas que preenchem, há outras pessoas que não preenchem. Ahhh temos relatório da avaliação dos apoios, por exemplo, a avaliação dos apoios, apesar de estar lá, já tivemos melhorado o documento porque não foi construído

pela equipa de projeto já existia e foi adaptado a nível da direção, já com um olhar [risos], com esse olhar, ahhhh foi adaptado o documento, mas há pessoas que ainda continuam com dificuldade em preencher o documento e então depois quando nós vamos interpretar o documento para fazer uma avaliação global houve uma altura que nem conseguimos fazer a avaliação que gostaríamos, tivemos que a fazer mais descritiva.” [EE]

No que diz respeito aos apoios, criou-se uma norma de preenchimento. No entanto, houve falha nos preenchimentos, mas o boletim tem de ser preenchido de modo a ser detetado porque é que o apoio não está a surtir efeito: “Notamos que os professores ainda não perceberam a lógica do preenchimento do boletim, percebemos perfeitamente isso, ahhh isso como outras coisas..., isso complica um bocadinho fazer a análise.” [EE]

O documento é analisado no Conselho Pedagógico e verificou-se que a adesão é fraca. Então, há uma tentativa de averiguar as causas e se o apoio é frequentado apenas por um aluno ou apenas na véspera dos testes. Se estas situações se verificarem então não há necessidade de continuar a manter este tipo de recurso/apoio.

Os professores continuam a chamar salas de estudo aos apoios, na altura, nas salas de estudo não havia necessidade de efetuar registos, planificações. “Avaliações não existiam, quando me foi proposto ser coordenadora do Ensino Secundário, comecei-me a aperceber, atribuí tudo nos horários apoios, não atribuí cá salas de estudo, mas os professores continuaram a chamar salas de estudo.” [EE]

Existe muita dificuldade em avaliar os apoios, as atividades são vagas e não são efetuados os registos. Tem de haver reflexão sobre o trabalho realizado. Se não for dado o primeiro passo a situação mantém-se.

A autoavaliação foi a grande complicação. A equipa de autoavaliação foi constituída o ano letivo [2013/2014] no Agrupamento de Escolas do Alentejo, na formação da equipa tiveram em consideração as pessoas com mais disponibilidade de horário e maior apetência para trabalhar em equipa. A intenção foi sobretudo ter um representante de cada um dos departamentos existentes no Agrupamento de Escolas, foram selecionados os membros tendo em conta a representatividade dos departamentos, de modo a que os atores pudessem trazer e levar a informação. Os membros constituintes da equipa de autoavaliação conseguem trabalhar uns com os outros, há muitos conflitos no Agrupamento de Escolas, nesta equipa há elementos que a coordenadora da equipa de AA não coloca a trabalhar uns com os outros, porque sabe que isso não será profícuo.

“Há aqui pelo menos duas ou três pessoas que, que às vezes entram em choque, então às

vezes quando se faz em, em grupo estando eu a presidir a reunião e não sei quê, não se nota nada, às vezes um bocadinho mais exaltada na resposta.” [EE]

O antigo Agrupamento de Escolas, dois anos antes [anterior a 2012], constituiu uma equipa de autoavaliação que era coordenada por um Adjunto do Diretor. A atual coordenadora da equipa de autoavaliação fazia parte da anterior equipa de autoavaliação. Nessa equipa havia uma funcionária do 1.º Ciclo e foi efetuado um convite a um elemento da Câmara Municipal, mas devido à incompatibilidade de horário nunca lhe foi possível estar presente. Esta equipa de trabalho não reuniu muitas vezes devido à agregação do Agrupamento de Escolas. Foi elaborado um quadro de referência, que foi muito elogiado pela equipa de avaliação externa, considerado muito ousado e minucioso, construíram um *PowerPoint* para explicar o que pretendiam, quais as suas ideias, aos encarregados de educação, funcionários, diretores de turma e restante comunidade escolar. Tentaram recolher dados, construíram questionários e recolheram outro tipo de dados. Com base nos questionários da avaliação externa de escolas, construíram os seus, foram cerca de mil e quinhentos questionários, parecidos com os da avaliação externa.

“Na altura concluímos este e concluímos outro relatório que tínhamos feito o levantamento de dados no final do ano letivo 2013/2014 sobre os órgãos e as estruturas fizeram uma autoavaliação sobre o funcionamento, preencheram o relatório que nós construímos, ahh esse online e nós ahhh como dedicámos muita atenção a este até à avaliação externa, ahh até enviarmos para avaliação externa, só conseguimos concluir este depois debruçámo-nos sobre este que foi concluído.” [EE]

Trata-se de um documento de autoavaliação interna, não divulgado na página do agrupamento, porque se trata de um documento de autoavaliação referente às estruturas internas e de análise acerca do funcionamento da equipa:

“Isto é uma autoavaliação de cada órgão e cada estrutura, ou seja, cada órgão em cada estrutura preencheu a sua avaliação.” [EE]

“A avaliação externa aplica também questionários muito semelhantes aos nossos em que alguns pais vieram criticar que ahhh, que já estavam a preencher pela segunda vez o questionário e ainda não tinham recebido o relatório do outro, não é? [risos] Nós tivemos que explicar que eram de entidades diferentes, não é? E então, tivemos que estar a explicar e que o nosso estava já feito, só que primeiro internamente tínhamos que ver se estava em condições. Os resultados da avaliação externa são comunicados à escola um ou dois dias antes dos avaliadores externos virem, em tabelas. E então o que é que a equipa de autoavaliação teve que assumir como tarefa extra, não divulgar os dados, percentagens nuas e cruas.” [EE]

Em 2008 a avaliação externa foi de 3 suficientes e 2 bons, na Escola Secundária (4 níveis de avaliação). Na avaliação externa referente a 2014, em 3 domínios houve 3 bons a média dá a nota final de bom (5 níveis de avaliação – introdução do excelente). Verificou-se uma melhoria, no entanto, segundo a coordenadora da equipa de AA:

“O Diretor manifestou, assim que estava um bocadinho, pronto, descontente com a avaliação porque pelo menos num dos domínios seria importante ter tido, ter obtido, ter sido classificado com muito bom, ele não direcionou [a nenhum domínio], mas em princípio nos resultados era impossível tirar melhor porque há resultados que ficam aquém de, por isso, provavelmente num dos outros, não sei se ficaria com a autoestima mais elevada, se fosse na liderança e gestão.” [EE]

Há algumas rotinas que dificultam que a “máquina” funcione melhor. A autoavaliação no Agrupamento de Escolas é um processo recente, está a ser construído na tentativa de envolver toda a comunidade escolar, demora o seu tempo e a coordenadora encontra-se envolvida em vários projetos.

“Eu como coordenadora a minha visão, eu considero que a autoavaliação é extremamente importante, só tendo a perceção da nossa situação é que conseguimos avançar para o que todos desejamos, no meio desta confusão toda, tal e qual como a maioria das outras escolas, olha para os seus resultados e vê resultados principalmente nos momentos da avaliação externa catastróficos, não é? E só não é, a justificação não passa por os alunos são pouco empenhados e esta leva de alunos é boa e esta é má e não sei quê!

Mas também passa muito pelo trabalho que fazemos, ou seja, as ofertas que temos.” [EE]

“Todos os dias deparo-me com a situação de esperar ter os alunos todos para começar a dar a aula, já me aconteceu chegar à sala de aula e não ter alunos porque foram assistir a atividades e a escola nem sequer tinha conhecimento. O programa é extenso e isso causa-nos constrangimento em cumprir o programa. Já propus inclusive a troca de aulas para não comprometer o cumprimento da matéria que tenho de lecionar.” [EE]

“Isto no domínio da autoavaliação, ou seja, nós temos que ver o que é que queremos, o que é que temos. Se é realmente apostar nos resultados escolares, temos que ver, tentar aferir que tipo de atividades é que se oferece, se nós tivéssemos um patamar mais longe, que tipo de atividades é que foi ao encontro daa, foi ao encontro dos conteúdos.” [EE]

Tem que haver uma aposta nas aulas para que se possam alcançar bons resultados.

O diagnóstico efetuado pela avaliação externa acaba por apontar os pontos fracos, uma das questões apontadas pela avaliação externa foi a perceção da comunidade, se a comunidade

tinha noção global na área da avaliação e da avaliação externa.

“Já li muitos relatórios da avaliação externa, uma das questões que ia ser tocada era a supervisão da prática letiva, ainda mais que em termos de, é uma temática, que em termos de investigação, não é? [risos] é muito atual, não é? [risos]” [EE]

Esta é uma das questões mais delicadas no âmbito da avaliação, há elementos do Agrupamento de Escolas que considera que temos supervisão da prática letiva, a coordenadora refere que sabe perfeitamente que não existe supervisão pedagógica.

“E sei perfeitamente que não temos e depois apelaram à parte da avaliação de desempenho, não é? E não sei quê, não mas isso é uma coisa isso é para outro fim, não é?” [EE]

“Os departamentos que tinham, acho que há um departamento que tem uma fichinha, penso que é o do pré-escolar, ahh não sei se também do 1.º Ciclo, o pré-escolar tem uma fichinha que acha que aquilo é supervisão de prática letiva [riso].” [EE]

A coordenadora refere que há necessidade de efetuar uma avaliação sobre a prática letiva através da recolha de dados. Para que a supervisão pedagógica, possa ser efetuada tem que haver negociação de estratégias com a equipa, de modo a “abandar” a comunidade educativa sobre este assunto. Pretendem fazer um levantamento acerca do tipo de técnicas de supervisão pedagógica e depois incorporar como área de melhoria, construindo um documento que possa ser aplicado de modo uniforme. Uma das hipóteses pode ser a opção do “par pedagógico”.

A equipa de autoavaliação elaborou uma ata acerca do trabalho realizado durante o 1.º ano, onde consta o desempenho da equipa, no 2.º ano irão fazer o mesmo de um modo sumário. Informalmente a coordenadora da equipa de autoavaliação comenta com os restantes elementos da equipa que os órgãos e as estruturas do Agrupamento de Escolas do Alentejo não funcionam. Há informação que deveria ser tratada nos órgãos específicos e não é debatida. A avaliação externa é importante, é feita a triangulação dos dados e vão-se apercebendo dos constrangimentos existentes, a maioria dos professores tenta passar uma imagem positiva, principalmente os que têm consciência de que a avaliação externa acaba por interferir na avaliação de desempenho dos docentes.

O diagnóstico elaborado deu origem ao projeto educativo do Agrupamento de Escolas e ao Plano de Ações de Melhoria.

“Há coordenadores ainda não estão muito despertos para esta questão da autoavaliação e da importância, dar o passo seguinte certamente nas...ou abordam o assunto nas reuniões muito superficial nas reuniões de departamento ou tentam abordar o assunto,

mas não conseguem conduzir a reunião com o alcance que se pretende, mesmo nós tendo um elemento da equipa de autoavaliação em cada departamento, é, nós tem[os]...vamos ter que delinear uma estratégia” [EE]

Há necessidade de conseguir criar a envolvimento de todos, uma estratégia que consiga mobilizar os membros que fazem parte do departamento para a importância da avaliação de escolas [autoavaliação e avaliação externa].

A coordenadora refere que gostaria que a autoavaliação conseguisse despertar o interesse e a necessidade de melhoria, para se conseguir colocar em prática as ações de melhoria, que fossem aplicadas aos poucos. A melhoria da estrutura do Agrupamento de Escolas é algo incomodativo, é necessário auscultar os elementos de modo aleatório, para que se possam apontar estratégias de melhoria, é necessário analisar esta questão em conjunto de modo partilhado, tendo em conta os horários de trabalho é um processo complicado. Outra das questões delicadas é os resultados escolares dos alunos:

“Há dificuldade em admitir que os alunos têm maus resultados também uma parte será pela metodologia de ensino do professor, isto também é difícil de admitir, não é? Mas a verdade é que a gente pode fazer sempre de maneira diferente, não é?” [EE]

Esta primeira conversa que tivemos com a coordenadora da equipa de autoavaliação ajudou-nos a perceber a transição existente entre o antigo agrupamento de escolas, constituído pela EB2/3 e escolas do 1.º Ciclo e Pré-Escolar e a agregação do atual agrupamento de escolas, onde se encontra também incluída a Escola Secundária no âmbito da autoavaliação. A equipa de Autoavaliação foi constituída no ano letivo 2013/2014, período durante o qual não assisti a nenhuma reunião comecei a assistir às reuniões como observadora não participante a partir do ano letivo 2014/2015, das 12 reuniões realizadas assisti a 4, no ano letivo 2015/2016 das 15 reuniões realizadas estive presente em 12. As atas das reuniões da equipa de autoavaliação foram-me cedidas pela coordenadora que formou a equipa de autoavaliação.

## **2.2. Equipa de Autoavaliação**

A equipa de autoavaliação foi constituída a 16 de outubro de 2013, ano a partir do qual tem funcionado de modo organizado e sistemático. Na altura da sua constituição, faziam parte da equipa, 7 elementos, e encontravam-se representados os seguintes departamentos: Línguas, Educação Especial, 1.º Ciclo, 2 elementos do Pré-Escolar, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais. A partir do ano letivo 2013/2014, a equipa de



autoavaliação, começou a desenvolver os seus trabalhos periodicamente contando nesse ano letivo com 13 reuniões. Durante este primeiro ano letivo de atuação, o objetivo da coordenadora, foi sobretudo reunir os docentes de todos os departamentos curriculares, que desempenhassem cargos de coordenação de estabelecimentos, de projetos, de departamento bem como o professor bibliotecário. No entanto, segundo a opinião da coordenadora, a equipa deverá conter outros elementos, considerando necessário, posteriormente, em momento oportuno, que se verifique uma análise acerca da constituição da equipa.

Alguns dos membros presentes relataram a sua experiência enquanto elementos da última equipa de autoavaliação do antigo agrupamento (2011-2012), do qual ainda não fazia parte a Escola Secundária.

Foi acordado que o modelo a adotar deveria seguir o quadro de referência da avaliação externa de escolas, do 2.º ciclo avaliativo, sendo analisado pelos membros constituintes da equipa. Inicialmente colocou-se a hipótese de utilizar-se o modelo CAF (*Common Assessment Framework*) 2006.

Porém, verificou-se que se tratava de um modelo muito complexo e de difícil execução para quem se encontrava a iniciar um processo formal de autoavaliação do agrupamento sem a ajuda de especialistas.

A coordenadora mencionou que seria premente que a equipa começasse a trabalhar na elaboração de um projeto de autoavaliação, tendo em consideração as necessidades do agrupamento de escolas e recursos disponíveis. As reuniões subseqüentes foram destinadas à redação do documento, tendo sido decididos alguns aspetos considerados fundamentais na sua elaboração. Ficou decidido que os relatórios de avaliação externa de escolas deveriam ser tidos em consideração durante a elaboração do relatório de autoavaliação, sobretudo, no que diz respeito aos “Resultados escolares e estratégias de melhoria no ensino básico”, tendo em consideração as duas instituições.

Reparou-se que na equipa não constava nenhum elemento representante do departamento de expressões e foi acrescentado à equipa mais um elemento que passou a integrar a equipa de autoavaliação, passando a mesma a integrar 8 elementos.

Foi necessário ter sempre presente a análise de documentos importantes para a elaboração do projeto de autoavaliação, nomeadamente, alguns artigos relativos à lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro; o quadro de referência de avaliação externa das escolas, que se encontram na página da IGEC, e os diagnósticos efetuados pela IGE, na ação *resultados escolares e estratégias de melhoria no ensino básico*.

No que diz respeito à equipa de AA, um dos elementos alertou para o facto de que esta deveria integrar um representante da comunidade educativa de acordo com o que refere o diagnóstico da IGE efetuado pela avaliação externa de escolas.

Procedeu-se à elaboração do quadro de referência do processo de autoavaliação na área dos resultados escolares, o mesmo foi analisado e verificaram-se algumas alterações. Foram redefinidas algumas formas de analisar os resultados internos dos alunos nas AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Na altura a coordenadora apresentou uma proposta referente às áreas da *prestação de serviço educativo e liderança e gestão*. O projeto foi apresentado no Conselho Pedagógico a 26 de fevereiro e foi aprovado sem quaisquer sugestões de melhoria.

O projeto foi afixado em várias escolas do agrupamento, na sala de professores, funcionários, bibliotecas, placards e noutros locais pertinentes, foi também publicado na página do agrupamento. Enviado por correio institucional a todos os docentes, não foi enviado por correio eletrónico para o pessoal não docente, pois, são poucos os que têm conta pessoal de email e a utilizam.

Foi publicada uma notícia no *Facebook*® e na página do agrupamento, com a indicação do *link*.

O Projeto de autoavaliação do Agrupamento de Escolas foi apresentado a cada um dos grupos que faz parte da comunidade educativa, do seguinte modo:

Quadro 19 - Reuniões da Equipa de Autoavaliação

<b>Público-alvo</b>	<b>Canais/Meios</b>	<b>Responsável</b>
Conselho Pedagógico	Reunião do órgão que ocorreu em 26 de fevereiro	SS
Conselho Geral	Reunião do órgão marcada para 13 de março	Diretor
Pessoal docente	Próximas reuniões de departamento/Área disciplinar (a agendar)	Coordenadores dos departamentos/ áreas disciplinares
Pessoal não docente Centros Escolares n.º1 e n.º2	Próxima reunião com o pessoal não docente (a agendar)	FP

Pessoal não docente Escolas das freguesias do Concelho	Próxima reunião com o pessoal não docente (a agendar) ou pessoalmente quando o número de funcionários não justifique a marcação de reunião	Coordenadores/ Docentes de cada uma das escolas (orientados por BM)
Pessoal não docente EB2/3	Reunião com o pessoal não docente, agendada para 19 de março	MM
Pessoal não docente Escola Secundária	Próxima reunião com o pessoal não docente (a agendar)	Diretor
Alunos (3º/4º anos; 2º/3º ciclos e ensino secundário)	Passagem de uma apresentação em powerpoint que a equipa criará para o efeito (com indicação dos locais onde podem consultar o projeto)	Coordenadores de DT/ Coordenadores de departamento do pré-escolar e do 1º ciclo/ Professores titulares de turma e DT
Pais/Encarregados de Educação (EE) (com educandos do pré-escolar ao 12ºano)	Mensagem, na caderneta, através dos professores titulares de turma/DT Próxima reunião de EE (a agendar), onde passará uma apresentação em powerpoint que a equipa criará para o efeito (com indicação dos locais onde podem consultar o projeto)	Coordenadores de DT/ Coordenadores de departamento do pré-escolar e do 1º ciclo/ Professores titulares de turma e DT

Quadro 19: elaboração de autor

Fonte: Informação retirada da **ata n.º 6 (reunião EA), ano letivo 2013/2014**

A equipa de autoavaliação distribuiu tarefas entre si, tendo em conta as áreas de desenvolvimento do projeto de autoavaliação do agrupamento de escolas.

Foram construídos questionários e aplicados a cada um dos grupos pertencente à comunidade educativa (discentes, docentes, não docentes, famílias e parceiros), tendo a coordenadora distribuído cópias, e questionários utilizados pelos avaliadores externos e na CAF, a título de exemplo.

Criaram-se grupos de trabalho para proceder à elaboração dos questionários (3 membros da equipa). Posteriormente a equipa reuniu para discutir os instrumentos de trabalho. Foram analisados, debatidos e reformulados os questionários, a aplicar ao pessoal docente e não docente. Relativamente à construção dos relatórios de avaliação dos órgãos e estruturas, a equipa de AA decidiu que os elementos responsáveis pela sua construção, iriam ter que apreciá-los e reformulá-los, via correio eletrónico.

Foi definido que para pais/encarregados de educação os questionários fossem enviados pelos alunos que se encontram a frequentar o agrupamento de escolas. Os questionários aplicados

aos alunos foram preenchidos no decorrer de uma aula, na presença do professor. Os questionários a aplicar a pessoal docente e não docente foram on-line, os primeiros através do email e os outros no decorrer de um encontro/reunião numa sala com computadores.

No caso dos funcionários que não se encontravam familiarizados com os computadores foram-lhes dadas as condições necessárias para o preenchimento dos mesmos. Foram recolhidas autorizações aos encarregados de educação para se poder avançar com o processo, toda a comunidade está alerta para a realização deste processo.

Após o preenchimento dos questionários estar concluído, a coordenadora deu conhecimento à equipa que tinha recebido 1400 questionários, distribuídos do seguinte modo: alunos do 4.º ano, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, Pais/Encarregados de educação dos alunos do pré-escolar, Pais/Encarregados de educação dos alunos do ensino básico e secundário, funcionários (pessoal não docente) docentes e técnicos especializados. Procedeu-se ao tratamento dos dados referentes aos questionários, caracterização dos participantes e tratamento de questões apresentadas nos questionários. Para a elaboração do tratamento dos dados a equipa dividiu-se em grupos de trabalho. Foram redigidos textos de descrição e interpretação dos resultados obtidos. Os resultados foram apresentados através de gráficos. Os questionários foram arquivados em dossiês. O número de questionários era superior ao número que constava na grelha e, face a este constrangimento, verificou-se que não havia condições para proceder à redação do relatório até que a grelha fosse retificada, através do confronto dos registos recebidos em papel. Houve um atraso na publicação do relatório, pretendia-se publicar o mesmo no mês de julho de 2014, no entanto, teve que ficar adiada a sua conclusão para o início do ano letivo de 2014/2015. A equipa de autoavaliação considerou este ano de trabalho muito positivo. Tendo em conta que os membros da equipa desempenham outros cargos dentro do agrupamento de escolas, conseguiu-se desenvolver muito trabalho. Nas escolas do agrupamento não havia uma prática de autoavaliação edificada. Conseguiu-se delinear um projeto, um plano de ação para dois anos, que, em termos gerais, tem vindo a ser cumprido. Construiu-se um modelo de análise a seguir, foi divulgado o projeto junto de toda a comunidade educativa, foram construídos e reformulados documentos, aplicaram-se questionários e recolheu-se a maioria dos dados que irão sustentar a redação do relatório de autoavaliação.

“Em termos do ambiente gerado entre os elementos da equipa, é de salientar que conseguiu-se estabelecer uma boa relação de trabalho, profícua, que assentou nos princípios do debate de ideias, de entreajuda e de cooperação/colaboração. A

disponibilidade para o trabalho a realizar a este nível foi uma constante e só assim foi possível concretizar a maioria dos objetivos delineados para este primeiro ano de laboração” (dados extraídos na integra da ata n.º 13, ano letivo 2013/2014 – Reuniões da Equipa de Autoavaliação).

“Recomenda-se que seja dada continuidade à composição da equipa para o próximo ano letivo, sendo disponibilizado pelo menos 1 bloco semanal, de preferência à quarta-feira à tarde, a todos os elementos da equipa” (dados extraídos na integra da ata n.º 13, ano letivo 2013/2014 – Reuniões da Equipa de Autoavaliação).

Durante o ano letivo 2014/2015, prosseguiram-se os trabalhos que haviam ficado pendentes no ano letivo anterior, nomeadamente, a construção do relatório de autoavaliação.

Procedeu-se à retificação dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários, aos pais/encarregados de educação e aos alunos do 4.º ano e os gráficos produzidos em julho de 2014, para a construção do relatório de autoavaliação.

A coordenadora referiu que o diretor tinha como objetivo divulgar os dados dos questionários aplicados pelos avaliadores externos junto da comunidade educativa. E a coordenadora sugeriu a elaboração de um pequeno estudo comparativo entre os dados obtidos internamente e externamente (equipa de autoavaliação e avaliadores externos). A ideia foi aceite pela equipa de autoavaliação e o diretor do agrupamento.

A coordenadora ficou de pensar na elaboração de uma estrutura de relatório, a ser posteriormente discutida pela equipa de autoavaliação. A decisão passou pela construção de tabelas de modo a clarificar a leitura dos dados obtidos através dos questionários. A equipa procedeu ao preenchimento das tabelas de maneira a interpretar os dados recolhidos nas inquirições. Os grupos inquiridos pertencem a dimensões diferentes, em cada uma das inquirições, pois, nem sempre envolveram as mesmas pessoas e um dos questionários foi aplicado em 2013/2014 e outro em 2014/2015.

As tabelas foram construídas com os dados sem ser feita de seguida a sua interpretação. A interpretação foi efetuada apenas nas considerações finais, seguindo a mesma estrutura adotada com os resultados dos questionários aplicados pela equipa de autoavaliação.

A coordenadora propôs uma estrutura para o documento e apresentou algumas propostas para os quadros de dados a nível as subáreas: resultados internos, resultados externos e qualidade do sucesso. Os dados não eram congruentes e encontravam-se dispersos, pelo que foi necessário de ir à fonte recolhê-los novamente. Foram estruturados quadros com dados que se consideraram pertinentes, tais como: abandono e desistência, comportamento e disciplina.

Na altura, foi sugerido pela coordenadora proceder posteriormente a uma reflexão acerca do trabalho realizado nos departamentos, áreas disciplinares, e conselho pedagógico, tal como havia ocorrido no ano anterior.

No entanto, o grupo foi unânime em considerar que não devia ser necessário proceder a esta auscultação uma vez que a mesma havia sido realizada o ano passado e a autoavaliação está centrada no ano letivo 2013/2014.

Decidiu-se auscultar os departamentos curriculares a nível da caracterização das seguintes áreas: planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação do ensino e aprendizagens, devendo a coordenadora da equipa contactar com cada um dos coordenadores dos departamentos para informar desta auscultação.

Foram estruturados os cargos referentes ao nível da área: Liderança e gestão. Alguns dos dados referentes aos resultados não são coincidentes. A coordenadora considerou pertinente agendar reuniões para esclarecer dúvidas e confirmar dados.

O relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Alentejo ficou concluído em julho de 2015. Foi apresentado e apreciado na reunião de Conselho Pedagógico, na qual eu estive presente, que decorreu a 22 de julho de 2015 e a 23 de julho foi apresentado e aprovado pelo Conselho Geral. Foi extremamente importante a elaboração deste relatório, porque permitiu identificar os pontos fortes e fracos do agrupamento de escolas, de modo a que se possam introduzir melhorias no estabelecimento de ensino, esse deve ser sempre o propósito da equipa de autoavaliação e de toda a comunidade educativa.

A autoavaliação deve ser uma constante no agrupamento de escolas. Para que isso possa acontecer os atores escolares têm que se apropriar da mesma e considerá-la como algo fundamental, que pode ajudar na melhoria contínua da qualidade da prestação do serviço educativo e na melhoria do desempenho docente através da inclusão de novas práticas e de estratégias partilhadas entre os pares.

Assumidas como sistemas complexos que albergam uma grande multiplicidade de atores, as escolas, neste caso, o Agrupamento de Escolas do Alentejo encontrou também, nos relatórios elaborados pela equipa de avaliadores externos da Inspeção Geral da Educação e Ciência, informação fundamental sobre, entre outros aspetos, os pontos fortes e as áreas de melhoria que devem implementar para colmatar as fragilidades detetadas especificamente sobre o seu Agrupamento de Escolas.

O Relatório de Autoavaliação refere-se aos dados recolhidos no quadriénio 2010-2014, foi elaborado pelos 8 elementos que constituíam, na altura, a equipa de autoavaliação, sendo o

mesmo apresentado em julho de 2015.

A recolha e o tratamento da informação assumiram aspetos primordiais na sua elaboração. Segundo a equipa de autoavaliação, autora do documento, houve necessidade de elaborar um documento que possibilitasse uma construção crítica da realidade social e organizacional do agrupamento de escolas do Alentejo, de modo a conhecê-lo de uma maneira mais aprofundada, que lhes possibilitasse um conhecimento atual, para que se procedesse a tomadas de decisões promotoras de sucesso educativo numa cultura de qualidade, de modo consciente e construtivo. Os dados de recolha reportam-se aos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, anteriores ainda à agregação do agrupamento de escolas, os dados apresentados advêm de ambas as organizações (antigo agrupamento de escolas do Alentejo e da escola secundária).

Foram aplicados à comunidade educativa em novembro de 2014 questionários, pelos avaliadores externos do agrupamento, e a equipa de autoavaliação voltou a proceder à aplicação de questionários entre maio e julho de 2014, sobre a autoavaliação com a finalidade de detetar qual o grau de satisfação da comunidade educativa face aos serviços prestados pelo agrupamento.

O Relatório encontra-se estruturado, segundo os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa (2.º Ciclo de avaliação). Domínios esses que são: os resultados, prestação de serviço educativo e liderança e gestão.

Nos resultados, encontramos os seguintes itens: os resultados internos, externos, a qualidade do sucesso educativo do AE, desde a educação pré-escolar, passando pelo ensino básico até ao secundário, fazendo também referência, à avaliação qualitativa do aproveitamento das turmas na perspetiva dos professores titulares de turma e dos conselhos de turma, assim como, ao abandono e desistência, comportamento e disciplina. O percurso dos alunos após a conclusão do ensino secundário e a satisfação da comunidade educativa relativamente aos resultados conseguidos. Relativamente à prestação do serviço educativo, foi mencionada a oferta educativa e respetivos alunos envolvidos por turma, planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, medidas de apoio educativo e a relação pedagógica existente. No último domínio apresentado, liderança e gestão, foram referidos os recursos humanos, as instalações e equipamentos, o funcionamento dos órgãos estruturas e serviços, as relações interpessoais e as comunicações internas, projetos, parcerias e protocolos, relações interpessoais e comunicação com o exterior e o reconhecimento da comunidade.

A equipa de autoavaliação tinha como objetivo, a partir deste documento, contribuir para a consciencialização das dinâmicas presentes no agrupamento, de modo a construir ações coletivas que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para a melhoria da própria organização escolar, de modo a que os serviços prestados sejam de qualidade.

A partir deste relatório a equipa teve noção de que o agrupamento de escolas do Alentejo se encontrava a dar os primeiros passos na construção da sua identidade, sendo por isso, fundamental o seu empenho em fortalecer as suas relações com o exterior, e no interior, criar laços colaborativos, com atitudes de entreaajuda, necessidade de se ajustarem ações com o intuito de contribuírem para a melhoria dos serviços.

Foram detetados pontos fortes e pontos fracos, a melhorar, através do relatório de autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Alentejo, os quais passamos e salientar no quadro abaixo mencionado:

Quadro 20 - Pontos fortes e fracos mencionados no relatório de autoavaliação

<b>Pontos fortes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diversificação da oferta educativa, atenta às características dos alunos, que tem permitido combater o abandono e insucesso escolares bem como fortalecer a relação com instituições, empresas e associações locais;</li> <li>• O acompanhamento e o apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e o trabalho desenvolvido na integração das crianças/alunos com necessidades educativas especiais e das de etnia cigana;</li> <li>• A relevância da avaliação formativa na regulação do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• A identificação da comunidade educativa com o agrupamento, evidenciada nos elevados níveis de satisfação com os serviços prestados;</li> <li>• O conjunto alargado de parcerias com diferentes entidades locais, possibilitando a prestação de um serviço educativo de melhor qualidade;</li> <li>• A grande aposta na afetação dos docentes à oferta de medidas de reforço educativo de acordo com as necessidades, visando colmatar dificuldades na aprendizagem;</li> <li>• A abertura e candidatura a projetos e a programas, tendo em vista a melhoria das aprendizagens; A dinâmica das bibliotecas escolares, que dá visibilidade ao agrupamento e promove níveis de literacia mais elevados.</li> </ul>
<b>Pontos fracos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O reduzido número de alunos que transita ou conclui um ciclo sem níveis negativos, ainda que as taxas de transição e conclusão do agrupamento estejam em linha com os valores nacionais;</li> <li>• A inexistência de descritores que orientem a atribuição de menções na avaliação do aproveitamento, comportamento e assiduidade das turmas;</li> <li>• A adoção de práticas distintas na gestão de processos similares bem como a diversidade de documentos de registo de dados (nomeadamente ao nível da indisciplina, das medidas de apoio, dos balanços das avaliações nos diferentes ciclos), com enfoque em informações diferentes, que inviabilizam a compilação dos mesmos no sentido de se efetuar uma análise global, comparativa e capaz de sustentar a tomada de decisão;</li> <li>• A existência de documentos que não estão devidamente identificados e/ou datados, que muitas vezes conduzem a falsas interpretações, nomeadamente quando se trata de dados que não são estanques no decurso do ano letivo (n.º de alunos, avaliação dos alunos, situação escolar dos</li> </ul>



alunos, entre outros);

- A oferta de apoios educativos a grupos numerosos de alunos, que inviabilizam o trabalho realizado, não contribuindo para o fim para o qual foi proposto;
- A inexistência de algumas instalações e equipamentos específicos (espaços desportivos, laboratórios, etc.) bem como a existência de instalações a carecer de intervenção;
- A pouca articulação entre os diferentes órgãos e estruturas, que dificulta a utilização de documentos de registo comuns, bem como a adoção de procedimentos e intervenções concertadas;
- A existência de um sistema de avaliação de parcerias não generalizado, que foca apenas a perspetiva da entidade parceira, descurando o olhar do agrupamento.

Quadro 20: elaboração de autor

Fonte: Informação retirada do Relatório de Autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Alentejo – quadriénio 2010-2014)

A partir da identificação dos pontos fortes e fracos, a equipa de autoavaliação sublinha a importância da aposta no trabalho colaborativo, conjunto, entre docentes das diversas áreas e departamentos, a nível do processo de ensino e aprendizagem, assim como, no que diz respeito, às tarefas técnico-burocráticas que sustentam a prática letiva. E de maneira a fortalecer a cultura de agrupamento. É necessário também normalizar os documentos do agrupamento que garantam a recolha de dados e que vão ao encontro das especificidades de cada uma das modalidades de ensino. Elaborar alguns regulamentos específicos, sobre o funcionamento das salas de estudo, atuação em termos disciplinares, desde a ocorrência do comportamento irregular até à aplicação de medidas.

Apostar em parcerias, projetos que possam ajudar a angariar fundos para a melhoria dos espaços físicos. Equacionar a supervisão da prática letiva em sala de aula, como uma medida que ajudará os docentes a desenvolver novas estratégias em conjunto, tendo sempre como objetivo a melhoria contínua da qualidade do ensino. A equipa refere ainda no relatório, que tal como os avaliadores externos mencionaram é necessário apostar e consolidar o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas para que ele se torne um pleno instrumento de regulação no funcionamento do agrupamento e que contribua para a melhoria da prestação do serviço educativo.

### **2.3. O Sistema de Autoavaliação do Agrupamento**

Quais as dinâmicas do processo de autoavaliação do agrupamento em estudo? Que tipo de envolvimento assiste aos atores da comunidade educativa? Qual o seu grau de conhecimento sobre as características do processo de autoavaliação. Será que se trata de um processo

organizado e sistemático?

Estas são algumas das questões a que procuramos dar resposta de seguida.

A elaboração de documentos pela equipa de autoavaliação ajuda a organização escolar na definição de procedimentos uniformes e sistemáticos a partir dos quais percecionamos os atores que se encontram diretamente envolvidos no sistema de autoavaliação do Agrupamento de Escolas.

A autoavaliação poderá ter-se iniciado mais por uma necessidade sentida internamente ou por uma pressão externa, potencia uma reflexão constante sobre as práticas do agrupamento.

Esta reflexão é fundamental para que haja uma melhoria contínua na organização, quer ao nível dos resultados escolares, quer da prestação dos serviços educativos e da liderança e gestão do próprio agrupamento. Na verdade, espera-se que, quanto maior for o conhecimento dos atores escolares acerca da organização escolar, melhor será o seu desempenho nas atividades prestadas/realizadas.

Os dados apresentados neste capítulo permitem-nos dar resposta às perguntas acima explanadas foram recolhidos a partir dos quadros de análise apresentados no apêndice XI.

#### **2.4. Dinâmicas do processo de autoavaliação**

Alguns dos atores entrevistados - assistentes operacionais, alunos, representantes dos encarregados de educação, alguns elementos representantes do conselho geral, os diretores de turma - não são detentores de informação privilegiada, no que diz respeito, às características do processo de autoavaliação, nomeadamente, a partir de quando é que se tornou um processo organizado e sistemático. Os AO referem que o processo organizado e sistemático começou no antigo agrupamento de escolas. “[AO] Processo de avaliação na escola começou acerca de 7/ 8 anos”.

Os alunos e os representantes dos encarregados de educação e os diretores de turma não revelam qualquer conhecimento acerca desse processo.

“[ALUNOS\_E] Não! Eu cá não! [ALUNOS\_D] Também não.”

“[REE\_C] Há uns 5 anos [REE\_B] Se calhar ahh a autoavaliação, se calhar na altura para aí em 2010 [EB 2/3], uma coisa assim, não faço ideia talvez... “[DT\_D] Eu não sei porque este é o meu segundo ano aqui portanto não faço a mínima ideia, [DT\_E] e eu também, [DT\_D] eu não tenho mesmo essa noção”.

Um dos diretores de turma [DT\_B], que está mais familiarizado com a EB2/3, refere que há

mais de 5 anos se lembra da existência de uma equipa de autoavaliação, tem noção da tentativa de se iniciar ainda este processo na EB2/3, na altura da existência do antigo agrupamento de escolas, onde ainda não se encontrava inserida a escola secundária. Na EB2/3 havia, na altura, uma equipa de autoavaliação que foi constituída cerca de 2 anos antes de se formar o atual agrupamento. Alguns desses elementos passaram para a equipa do atual agrupamento de escolas, onde se começou o processo de autoavaliação de modo organizado e sistemático. [DT\_B] Sim, há mais de 5 anos pelo menos, pronto a básica conhecemos pronto é a mais de 5 anos, aqui...o que era o antigo agrupamento.”

Um dos elementos dos representantes do conselho geral [RCG\_C] tem noção do início do processo. Os restantes membros não têm:

“[RCG\_B] Foi um bocadinho antes de ser agrupamento [RCG\_A] Pois, eu a ideia que tenho é dessa altura, pronto, há 5, 6 anos de ter respondido [RCG\_C] também penso que há 6 anos. [RCG\_B] Sim, nesta fase há uma autoavaliação feita com um relatório produzido com o plano de medidas indicadas recentemente, agora daí para trás, pois, já não me recordo. [RCG\_C] Estamos em agrupamento desde 2012. Eu vim pr’aqui em 2013 e acho que foi nessa altura que...”.

Os atores que detêm informação acerca do início do processo de autoavaliação organizado e de maneira sistemática são o Diretor, a Presidente do Conselho Geral, a Equipa de Autoavaliação, os assistentes técnicos e os Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma.

Os Assistentes Técnicos mencionam que começou a decorrer o processo sistemático e organizado acerca da autoavaliação há 4 anos (2013). O Diretor refere que a autoavaliação foi sempre umas das suas preocupações, considerando-a extremamente importante, estando incluída no seu plano de ação quando concorreu em 2013 para Diretor do Agrupamento. A Presidente do Conselho Geral tem noção de que este processo sistemático e de modo organizado começou há relativamente pouco tempo e refere que culminou com a apresentação do “projeto de autoavaliação” relatório de autoavaliação que se reporta ao quadriénio - 2010 a 2014. A equipa de autoavaliação salienta que de modo organizado e sistemático, o trabalho teve início depois do Agrupamento de Escolas se ter constituído. Os coordenadores, de departamento e de Diretores de Turma referem que o trabalho da equipa de autoavaliação de modo sistemático e organizado se reporta a estes últimos 4 anos que correspondem ao último mandato do Diretor e com a SS, a primeira coordenadora da equipa:

“[AT\_C] Isso acontece há 4 anos a esta parte.”

“[Dir] Depois eu concorri em 13, em 2013, para Diretor e desde logo ahh pensei pronto e

tinha isso no meu plano de ação que a autoavaliação era uma coisa extremamente importante para mim.”

[PCG] “Eu penso que os processos sistemáticos e organizados começaram há pouco tempo, portanto, há poucos anos e que culminaram com a apresentação daquele projeto de autoavaliação.”

“[EA\_B] Sistemáticamente e de uma forma organizada só agora que somos agrupamento [EA\_A] é que se iniciou. [EA\_D] Começou há três anos [EA\_B] Esta equipa de autoavaliação!”

“[EA\_B] Daquilo que eu sei, porque isto a memória também é um bocadinho traiçoeira. E estamos, este é o 4 ano! Portanto a autoavaliação já se iniciou, este será o quarto, este ciclo, terminaria este ano com as ações de melhoria.”

“[CD/CDT\_A] Mas eu acho que só sistemáticamente foi agora! Neste mandato [últimos 4 anos] [CD/CDT\_D] Sim! Sim! Sistemáticamente as razões, bem fundamentado, bem organizado, neste mandato e com a SS.”

Refira-se que no ano letivo 2011/2012, na EB2/3, constatou-se a preocupação e tentativa de iniciar um processo de autoavaliação. Também tinha surgido essa ideia na Escola Secundária, antes destas escolas terem agrupado.

Um ano após a formação do Agrupamento de Escolas do Alentejo, é reconhecido existirem condições para se constituir a equipa de autoavaliação, de modo organizado. A partir do ano letivo 2013/2014 desenvolve-se um trabalho sistemático nesta área. Iniciou, assim, todo um trabalho que está espelhado nas reuniões desenvolvidas e documentos que a equipa produziu ao longo dos últimos quatro anos letivos, desde o Relatório de Diagnóstico da Autoavaliação, ao Plano de Ações de Melhoria, que atualmente está a ser implementado na prática.

O processo de autoavaliação tem contado com a participação apenas com alguns atores O diretor, a equipa de autoavaliação, os coordenadores de departamento e os diretores de turma. O Diretor do Agrupamento de Escolas, afirma que quando foi eleito, uma das suas prioridades foi avançar com a autoavaliação:

“[Dir.] Então ah quando pronto fui eleito pronto pensei logo que era ponto de honra avançar mesmo com a autoavaliação eee pronto ah falei com a colega SS que depois a convidei para fazer parte ah da equipa da direção ah e ela é que agregou esse grupo pronto que no total eram 7 docentes e trabalharam arduamente neste, neste processo da autoavaliação.” “[CD\_CDT\_A] Nós a sério só começámos a trabalhar mesmo penso eu com a autoavaliação desde que se juntou o agrupamento. [CD\_CDT\_D] Sim, sim, sim! Sem dúvida! Sim!”

A partir de então, foi a docente SS, que passou a coordenar a equipa de autoavaliação, à época

membro integrante da Direção, nomeadamente adjunta do Diretor.

Esta responsável convidou um membro de cada área de ensino e departamento, de modo a constituir uma equipa bastante diversificada. Porém, na equipa não esteve incluído nenhum elemento do pessoal não docente, representante dos alunos, encarregados de educação ou representante externo, com assento no Conselho Geral. Tal como refere o Diretor “no total, eram 7 docentes que trabalhavam na equipa”. Posteriormente, foi incluído outro docente na equipa.

A equipa assume um papel ativo e começa a recolher dados de análise acerca de várias áreas do Agrupamento. Elaborou uma apresentação acerca do trabalho que pretendiam desenvolver. Os outros atores que também fazem parte da comunidade educativa, tais como, os Assistentes Operacionais, Técnicos, Alunos, Encarregados de Educação e elementos da comunidade com representatividade no conselho geral, apenas participam nalgumas situações, a título pontual, como por exemplo, no preenchimento de inquéritos aplicados à comunidade educativa. Os questionários aplicados pela equipa de autoavaliação foram semelhantes aos que haviam sido aplicados pela avaliação externa, tal como refere a coordenadora:

“[EE] [...] chegámos à conclusão que se calhar o melhor para toda a comunidade que tinha ouvido a apresentação e não ficar muito tempo sem ouvir falar do projeto da autoavaliação lançámos, construímos questionários e lançámos os questionários logo, née, enquanto íamos recolhendo os outros dados. E então com base nos questionários da avaliação externa construímos os nossos, mas são muito baseados, as questões são quase parecidas, às da avaliação externa, são muito parecidas [...] “Relativamente às razões que levaram ao aparecimento da autoavaliação, se é uma imposição externa ou se por sua vez surgiu do aparecimento de uma necessidade interna. A presidente do conselho geral, os coordenadores, de departamento e de diretores de turma, os diretores de turma, os representantes do conselho geral e dos encarregados de educação e os assistentes operacionais são da opinião de que a autoavaliação foi impulsionada por fatores externos: “[PCG] A avaliação externa de certa forma ahh encaminha-nos nesse sentido, da autoavaliação”

“ [PCG] [...]autoavaliação e de o agrupamento proceder a uma autoavaliação ao mesmo tempo penso que a escola também sente a necessidade de haver portanto esta recolha sistemática de informação e de haver portanto uma avaliação, uma análise, ahh que permita fazer a avaliação [...] tentar alterar ou até tentar introduzir portanto novos caminhos, portanto de apontar novos caminhos.”

“[CD/CDT\_B] a partir dessa avaliação externa que nós tivemos é que se começou a falar dessa, ahhh dessa, portanto, dessa avaliação externa é que se começou depois a se

fazer um documento, é que se começou a falar de [CD/CDT\_D, CD/CDT\_B] autoavaliação [CD/CDT\_B] e de, e de, de se elaborar um documento de melhorar ah portanto foi se calhar a partir dessa avaliação externa que se realmente começou.”

“[DT\_B] Já tivemos essa situação de avaliação externa, sim na altura, acho que começou por aí [avaliação externa].”

“[REE\_B] primeiro uma exigência, pronto, de instâncias superiores.”

“[RCG\_B] [...] podia ser só uma questão de tempo, o imperativo legal se calhar acelerou por ter contribuído para acelerar o processo.”

[AO\_B] eu penso que deve ter sido externa, [AO\_E] eu também! Duvido que tenha sido pela própria escola.”

No entanto, alguns dos atores que consideram a autoavaliação como uma necessidade interna, também creem que o Agrupamento de Escolas começou a efetuar a autoavaliação devido a uma necessidade premente de reflexão das suas práticas. Tentar perceber melhor a sua realidade de modo a detetar as suas potencialidades e constrangimentos. Trata-se de algo inevitável para a construção do trabalho do Agrupamento de Escolas.

Na verdade, os atores sentem necessidade de conhecer melhor a organização onde desenvolvem as suas tarefas:

“[PCG] [...]autoavaliação e de o agrupamento proceder a uma autoavaliação ao mesmo tempo penso que a escola também sente a necessidade de haver portanto esta recolha sistemática de informação e de haver portanto uma avaliação, uma análise, ah que permita fazer a avaliação [...] tentar alterar ou até tentar introduzir portanto novos caminhos, portanto de apontar novos caminhos.”

“[RCG\_B] Sim! Olhe eu acho que foi as duas coisas, acho que senti essa, havia essa imposição e obviamente que as pessoas sentem sempre a necessidade de conhecer melhor a organização onde trabalham e como é que a podem melhorar, acho que foi as duas coisas [necessidade interna da escola e pela imposição externa]”

“[REE\_B] Eu penso que foram as duas coisas” [imposição externa e necessidade dos professores]

Trata-se de uma necessidade interna para dois dos atores: o diretor e a equipa de autoavaliação. A equipa de autoavaliação esclarece que o processo iniciou por indicações da direção, os elementos constituintes da equipa, não têm a certeza se a avaliação externa terá contribuído para o desenvolvimento da autoavaliação:

“[Dir] Eu entendo isto como uma necessidade mesmo que não fosse imposta pronto.”

“[EA\_B] na altura foram diretivas da própria direção agora se houve alguma pressão externa não... [EA\_A] Não sei se isso decorreu também de alguma, da avaliação

externa, tão bem não tenho dados disso...”

No que se refere à participação dos atores na autoavaliação, os Assistentes Operacionais, a Presidente do Conselho Geral e os coordenadores, de departamento e de diretores de turma referem alguns professores, dos quais têm conhecimento de que estão interligados diretamente com a autoavaliação de escolas, isto é, fazem parte integrante da equipa de autoavaliação:

[AO\_D] “Professora MM, Professora SS, e talvez também a professora...o professor JJ já estava ao serviço? [E\_AO] Já, já tava, então foi no tempo do professor JJ. A professora SS com o professor JJ se calhar...”

A Presidente do Conselho Geral indica que a maior parte da equipa era constituída por membros do Conselho Pedagógico.

“[PCG] “Penso que a maioria, não todos, mas a maioria, mas um número significativo também eram elementos que pertenciam ao conselho pedagógico [equipa de autoavaliação], embora penso que foram coordenados pela professora SS.”

[PCG] “[...] pelo facto de estar no conselho geral eu não pertenci a nenhuma comissão...a nenhum grupo de autoavaliação.

“[CD/CDT\_D] Foi equilibrada [equipa de autoavaliação] [CD/CDT\_A] Sim! Funcionou! Funcionou! [ CD/CDT\_E] Mas também acho que teve em conta a questão dos departamentos. Acho que teve em conta! Eu acho que sim! [CD/CDT\_A] Engloba gente desde o pré [CD/CDT\_E] 1.º ciclo [CD/CDT\_A] exatamente até ao secundário [CD/CDT\_E] É isso! A nível de ciclos também foi tido em conta isto é um agrupamento do pré até ao 12.º”

Como se referiu, não existe na equipa nenhum representante dos alunos, funcionários, encarregados de educação e da comunidade local com assento no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas: [AO\_E] “só quando precisam de nós, por exemplo como agora neste caso é que nos dizem, mas nós colaboramos, né? Só quando somos chamados para colaborar.”

Os alunos referem ainda que é fundamental o envolvimento de toda a comunidade educativa no processo de autoavaliação, porque, se trata de um processo transversal a todos os atores.

Os alunos creem que toda a comunidade escolar está envolvida no processo. Os alunos e os representantes dos encarregados de educação desconhecem o processo de autoavaliação e estão completamente alheios, nunca foram chamados a intervir:

“[ALUNOS\_D] Professores, funcionários, a comunidade escolar em si... acho que toda a comunidade escolar está envolvida. Se é um processo de autoavaliação da escola faz sentido que toda a comunidade escolar esteja envolvida neste processo de

autoavaliação” “[REE\_B] Não! [não sabe quem participa] [ REE\_D] É que essas questões que nos está a pôr eu gostaria que me respondesse, porque eu não faço ideia do que é que está a falar! [ REE\_A, REE\_B, REE\_C] Risos [ REE\_D] Sinceramente! [ REE\_C] Sabes o que é que é? O que eu chego à conclusão disto tudo é que nós somos os pais dos miúdos e o resto...olha [riso]”

Os assistentes técnicos conhecem apenas dois elementos que fazem parte da equipa de autoavaliação:

“[AT\_A] A professora SS andava envolvida nisso, antes de se ir embora, de resto não sei mais nada, aqui, de antes não sei mais nada. [AT\_E] A professora MM acho que também. [AT\_D] Exato...não sei, acho que essas duas sim.”

Os Diretores de turma revelam alguma dificuldade em identificar os elementos que constituem a equipa de autoavaliação. No entanto, têm noção de que estão representados os vários departamentos e níveis de ensino:

“[DT\_B] Ora era preciso que agente agora soubesse quem lá está! [DT\_C, DT\_E] Está aMM está a CC, a AA, a SS, a S , a FF [DT\_B] Essa é muito diversificada, por exemplo [DT\_A] Sim, [DT\_E] de áreas disciplinares [DT\_B] sim de áreas e de níveis, exato!”

O Diretor do refere que falou com a SS por causa da constituição da equipa de autoavaliação, posteriormente, a SS passou a integrar a equipa da direção do agrupamento de escolas do Alentejo:

“[Dir] falei com a colega SS que depois a convidei para fazer parte ahh da equipa da direção ahh e ela é que agregou esse grupo pronto que no total eram 7 docentes e trabalharam arduamente neste, neste processo da autoavaliação.”

Constatou-se a preocupação, por parte da coordenadora da equipa de autoavaliação, em convidar professores que dessem garantias de trabalho em equipa, independentemente da sua disponibilidade no horário. O objetivo foi juntar pessoas de diversos departamentos que conseguissem transmitir a informação aos restantes colegas de departamento:

“[EE] [...] quando eu digo que elas foram escolhidas, são pessoas com as quais, que eu pela visão que tenho, conseguem trabalhar umas com as outras, que há muitos conflitos na escola [riso] há pessoas que não se pode...mesmo aqui, nestas há pessoas que eu não ponho a trabalhar umas com as outras porque sei que aquilo ahhh não vai ter bom resultado[...]Mas há aqui pelo menos duas ou três pessoas que, que às vezes entram em choque, então às vezes quando se faz em, em grupo estando eu a presidir a reunião e não sei quê, não se nota nada, às vezes um bocadinho mais exaltada na resposta [...]vamos recuperar o outro assunto, pronto e a coisa controla-se.”

No que se refere às etapas-chave do processo de autoavaliação, há alguns grupos de atores



entrevistados que conseguem identificar algumas etapas, tais como: a criação de um grupo de trabalho, a reflexão, construção de um modelo, diagnosticar os pontos fortes e fracos do agrupamento de escolas. Os Diretores de turma manifestam saber que existe uma equipa de trabalho que reúne esporadicamente: “[DT\_B] Há um grupo de trabalho... que se reúne. Pelo que tem reunido regularmente ou esporadicamente, acho eu... eeeee ahh e daí... e aí já não tenho entrado nisso.”

No entanto, não têm um conhecimento detalhado sobre as suas etapas-chave do trabalho que a equipa de autoavaliação desenvolve.

Os representantes do Conselho Geral, referem que para além do imperativo legal da necessidade de estabelecer a autoavaliação no agrupamento de escolas, houve também uma necessidade de o agrupamento refletir e conhecer melhor a sua ação.

“[RCG\_B] Eu pessoalmente acho que é um pouco aquilo que eu já referi para além do imperativo legal havia efetivamente esta necessidade do Agrupamento se conhecer melhor e refletir sobre a sua ação. Isso eu acho, agora o que eu da parte em termos da questão da mais-valia, eu acho uma mais-valia que existe nestes processos de autoavaliação é que os atores que fazem parte da organização percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião conta para a melhoria das coisas.”

O Diretor refere o modelo de autoavaliação, como uma etapa fundamental para o desenvolvimento do processo de autoavaliação no agrupamento, pois, a equipa teve de construir e escolher o seu método de trabalho: “[Dir] Em 2013 com a formação da equipa [autoavaliação], [...] eles, ahh pronto, tiveram que construir, escolher o método, neste caso o *Common Assessment Framework*.”

Inicialmente a equipa de autoavaliação tinha ponderado a utilização/aplicação da CAF 2006, no entanto, chegaram à conclusão que a aplicação deste modelo seria muito complexa, principalmente para quem se encontra a iniciar um processo formal de autoavaliação de um agrupamento sem a ajuda de especialistas. Face a esta situação, a equipa acordou que seria melhor adotar o quadro de referência da avaliação externa de escolas, do 2.º Ciclo avaliativo, tendo o mesmo sido analisado pelos membros da equipa.

Os alunos e a equipa de autoavaliação referiram que uma das etapas-chave do processo de autoavaliação seria diagnosticar os pontos fortes e fracos e a partir daí, há que colmatar esses pontos fracos:

“[ALUNOS\_D] ver a situação em que a comunidade escolar se encontra, se está tudo bem, se não está quais são as falhas que existem.”

“[EA\_B] Diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e partir daí construir ahh todo um conjunto de melhorias ahh para colmatar esses pontos, esses pontos fracos o que é que se deve melhorar.”

Segundo apurámos, há também alguns entrevistados que desconhecem quais as etapas-chave do processo de autoavaliação. É o caso de representantes dos encarregados de educação, de assistentes operacionais, de coordenadores de departamento e de diretores de turma:

“[REE\_D] Eu não faço ideia do que é que está a falar! [REE\_B] Pois! É como eu! Eu não digo que no Conselho Geral não tenham falado alguma coisa de medidas de melhoria de não sei quê, mas, não faço a mínima ideia. [REE\_D] Quem é que define isso? Como é que essa avaliação é feita? Se partiu da Direção da Escola não chegou a nós.”

“[AO\_E] Nós só temos a ver com o nosso trabalho. O Nosso trabalho é o nosso trabalho e estamos só aqui com esta função.”

“[CD/CDT\_C] Completamente à parte disso! [Riso] [CD/CDT\_D] As coisas já nos chegavam pré-feitas.”

A Presidente do Conselho Geral refere que não acompanhou de perto o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação, mas pensa que uma das etapas chave terá sido o preenchimento dos inquéritos pelos atores que fazem parte da comunidade escolar. O conselho geral tem um papel mais relevante na parte final, que consiste na apresentação e aprovação do relatório de diagnóstico da autoavaliação e do plano de ações de melhoria.

“[PCG] Eu não acompanhei muito de perto como acabei de referir, sabia que a equipa estava constituída, que estavam a trabalhar, penso que também passou por inquéritos ahh aos diferentes atores, ahhh que também... até preenchi alguns desses documentos, mas depois, portanto, tive mais presente só já mais na parte final.”

Com os dados apurados podemos inferir que não há um conhecimento das várias etapas desenvolvidas durante o processo de autoavaliação, pelos atores, havendo, apenas, alguns itens que são considerados fundamentais e que devem ser tidos em conta no desenvolvimento e desenrolar do processo de autoavaliação.

Vários foram os obstáculos surgidos durante o processo de concretização da autoavaliação que tiveram que ser ultrapassados. O diretor e a equipa de autoavaliação referem a recolha de dados, o tratamento dos inquéritos e a lentidão com que as mudanças introduzidas levam a produzir efeitos.

“[Dir.] Construir inquéritos para aplicar e pronto tiveram que os aplicar a todos os elementos da comunidade educativa ahhh e certamente ahh tiveram, eu não assisti a isso, mas tiveram grandes dificuldades em tratar todos esses dados, toda essa recolha de informação. [...]o resultado foi esse é que mais ou menos passaram 2 anos até que ahh

o relatório ahh desses inquéritos ahh, pronto em 15 [2015], em meados de 15 [2015] para aí, 2015 ahh aparece o primeiro esboço de relatório”.

“[EA\_B] Todos nós somos um bocadinho avessos a questionários, nós achamos que estamos sobrecarregados, achamos e estamos! Sobrecarregados de trabalho e sempre que ehh nos aparecem questionários e um trabalho acrescido ahh todos nós temos logo a tendência de dizer que chatice! [EA\_D] Mas é que é isso mesmo!”

“[EA\_D] [...] os resultados desses questionários ou aquilo que se espera com esses questionários, não ser tão rápido quanto aquilo que, que, quanto o tempo que nos é pedido para preencher esses questionários.”

Os RCG e a PCG não tiveram conhecimento de qualquer tipo de constrangimento, obstáculo relativamente ao processo de autoavaliação:

“[PCG] Não tenho presente, ahh não tenho presente o tipo de dificuldades, é provável portanto um processo desses que é moroso leva portanto muito tempo que é consti...é uma equipa e as equipas tem sempre às vezes dificuldades em conseguir conciliar.”

“[RCG\_B] Daquilo onde eu participei [...] não houve qualquer tipo de constrangimento.”

No que diz respeito, às perceções dos atores acerca da avaliação externa e autoavaliação na melhoria da qualidade do agrupamento, a opinião dos atores face à equipa de autoavaliação é positiva. A equipa de autoavaliação refere que no ano letivo 2016/2017 [momento da recolha destes dados] não existia propriamente uma equipa de autoavaliação, mas sim uma equipa de monitorização que dava apoio à implementação do Plano de Ações de Melhoria: “[EA\_B] Neste momento não há propriamente uma equipa de autoavaliação, ahh o que existe é uma equipa...existe uma equipa de monitorização [dos Planos de Ação de Melhoria] digamos assim da própria autoavaliação.”

Na altura em que estava constituída a equipa de autoavaliação, estavam representados todos os ciclos de ensino:

“[EA\_A] Pronto pelo menos estavam representantes de todos os ciclos de ensino [EA\_B] É importante [EA\_D] Ciclos de ensino e áreas disciplinares, ahh departamentos, departamentos. [EA\_B] Acho que é pertinente os diferentes níveis, porque uma coisa o 1.º Ciclo tem particularidades que pronto, o Pré-escolar nem se fala.”

Todos níveis de ensino têm particularidades específicas. Daí a importância da representatividade de todos e de certo modo outro fator importante, é o facto de todos os docentes se verem representados na equipa, tal como salienta o Diretor:

“[Dir] Sim, sim! Pronto, é uma equipa muito ahh pronto tem origem em vários níveis de ensino

ahh portanto, ahh é uma equipa pronto aceite por todos porque se vêm lá representados.”

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma consideram que tem sido efetuado um trabalho com base em bons alicerces, desde a produção de documentos fundamentados, como o relatório de diagnóstico de autoavaliação e o plano de ações de melhoria que ajuda o agrupamento de escolas a implementar práticas que vão ajudar na melhoria do seu desempenho e desenvolvimento de tarefas.

“[CD/CDT\_B] Sim! [CD/CDT\_D] A partir do momento em que se constituiu e que fez o trabalho e que nós vimos e que foi aprovado e depois eu acho [CD/CDT\_E] Acho que é um trabalho assente no alicerce de [CD/CDT\_D] pois! [CD/CDT\_E] Eu pelo menos daquilo que

...[CD/CDT\_D] Toda a escola conhece [os elementos da equipa].”

Os representantes do Conselho Geral relevam que há uma facilidade de falar sobre esta temática: “[RCG\_A] Sim. [RCG\_B] Eu penso que sim também. [RCG\_A] Porque ahh apercebemo- nos que há uma fácil comunicação, acho que há uma, há uma... há o respeito e há a facilidade de falar sobre as coisas ee sei lá...”

Os diretores de turma, referem que, uma vez que não se verificaram alterações da equipa é porque ela funciona:

“[DT\_E] Não temos ouvido comentários e se já estava o ano passado e continua este ano DT\_D] é porque o que é bom não se mexe, né? [Risos]. [DT\_D] Eu acho que sim, não conheço bem., mas acho que sim [Riso]”.

Os alunos, tal como os representantes dos encarregados de educação, não têm uma opinião unânime acerca da equipa. Enquanto os primeiros consideram que a equipa não tem tomado atitudes inconsequentes, os segundos colocam em causa as funções desempenhadas pela própria equipa:

[ALUNOS\_B] Eu acho que sim! [ALUNOS\_D] Se calhar não era do conhecimento de todos os alunos...Porque a equipa de autoavaliação não tem tomado atitudes incorretas.” [REE\_B] Não! [logo não sabem se foi bem aceite pela comunidade escolar?] [REE\_C] Pois, isso deve ter ficado tudo assim um bocadinho...arrumadinho... [REE\_D] Isso se calhar ficou só em papel. [REE\_B] Se calhar foi só mesmo quando veio a avaliação externa. Fizeram ali um relatório à pressa e mostraram, pronto”.

A Presidente do Conselho Geral salienta que a coordenadora da equipa de autoavaliação foi indicada porque era a docente que teria mais preparação sobre a autoavaliação.

Os restantes elementos selecionados pela coordenadora foram selecionados de modo

critérios. A coordenadora contactou alguns professores que ainda tinham alguma disponibilidade no horário e outros que, não a tendo, seriam as pessoas mais indicadas para trabalhar em equipa.

Conforme referido, o objetivo foi estar presente na equipa um representante de cada departamento, ou seja, a equipa foi pensada tendo em consideração a representatividade dos departamentos para que pudesse haver circulação de informação entre os docentes dos vários departamentos. Algum tempo depois da sua constituição, a coordenadora propôs o alargamento da equipa, por forma a incluir também elementos não docentes. Alguns declinaram o convite, alegando desconforto por não terem muitos conhecimentos sobre a autoavaliação.

“[PCG] Coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho. Para coordenar a equipa, depois os outros docentes penso que foram constituídos também de uma forma criteriosa dentro dos professores com mais experiência na escola e que pretendiam a departamentos diferentes e a áre... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso quetinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter, porque se fosse integralmente constituída por professores aqui da escola secundária”.

Os atores têm opiniões diferentes acerca da autoavaliação. Para o Diretor e para os diretores de turma, a autoavaliação será a busca pela excelência dos resultados académicos. Melhorar os resultados principalmente no português e matemática, esse é um dos grandes objetivos do agrupamento de escolas. Para além da melhoria dos resultados académicos há que apostar também nas boas práticas pedagógicas.

“[Dir] O objetivo seria a procura da excelência [risos], mas pronto é melhorar, continuar a melhorar, as notas ahh que ahhmm, se nós conseguirmos ahh ultrapassar como disse as dificuldades são essencialmente no português e na matemática, portanto, mas ahh português do 3.º Ciclo ahh ea matemática ahh seja do 3.º Ciclo seja do Ensino Secundário.” “[DT\_E] Será a melhoria de resultados. [DT\_C, DT\_D, DT\_E] E de práticas [pedagógicas], [DT\_D] Tem a ver com boas práticas também.”

Há atores que estão focados na criação da cultura do agrupamento de escolas.

A criação de uma única cultura de agrupamento passa pela comunhão dos atores, uma visão conjunta, que aponte para objetivos comuns, que contribua para uma verdadeira cultura de agrupamento, de pertença da comunidade educativa:

“[CD/CDT\_C] É um bocado o que foi dito anteriormente é a cultura. O objetivo é sempre melhorar, e criar uma cultura única. Um dos grandes princípios foi esse, inicial. [CD/CDT\_B, CD/CDT\_C] Uma cultura de agrupamento, uma cultura de escola. [CD/CDT\_A] Foi a primeira grande barreira que sentimos e ainda há bocado falámos nisso, para mim foi, e é uma barreira que se vai ultrapassando aos poucos.”

Os representantes dos encarregados de educação, os assistentes técnicos e os operacionais os alunos não conseguem fazer uma apreciação sobre a autoavaliação. Os representantes dos encarregados de educação apenas têm noção de ter preenchido um inquérito acerca da questão da autoavaliação e dos seus educandos também o terem feito, mas não conseguem referir qual é o fundamento da autoavaliação. Igualmente, os Assistentes Técnicos também não conseguem saber concretamente o que é a autoavaliação:

“[REE\_D] Pois eu nem digo nada porque eu não estou a par desse processo de autoavaliação, por isso eu não posso falar de uma coisa que não tenho conhecimento. [REE\_C] Essa avaliação foi interna [riso] [REE\_B] Sim mas não se lembram dessa avaliação, os moços também preencheram [REE\_C] Foram eles e fomos nós. [REE\_B] Pois, sim. [REE\_C] Não me lembro, há uns 3 anos talvez.”

“[AT\_E] Não eles nunca tiveram nenhuma reunião connosco, não! [AT\_B] Podemos imaginar naturalmente [o que se pretende].”

“[AO\_D] A autoavaliação pode ter coisas feitas, é para melhorar, mas aí nós não ficamos sabendo se realmente o que estava mal passou a se fazer melhor ou não.”

Os alunos, creem que a autoavaliação da escola é um processo que visa a melhoria das condições da escola, do edifício e tentar melhorar os pontos fracos.

“[Alunos\_E] Não... [Alunos\_B] Melhorar as condições da escola? [Alunos\_D] Ver, onde é que existem os pontos fracos da escola e os pontos fortes julgo eu... Tentar que esses pontos fracos se tornem menos fracos.”

Para a equipa de autoavaliação, o principal objetivo da autoavaliação é diagnosticar pontos fortes e fracos e, a partir daí, elaborar um conjunto de melhorias para tentar superar os pontos fracos. É a partir da identificação dos pontos fracos que a equipa de autoavaliação, juntamente com os outros atores da comunidade educativa, irá conseguir melhorar a sua atuação no Agrupamento de Escolas, podendo assim fortalecê-lo e contribuir para a sua melhoria contínua. “[EA\_B] Basicamente diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e partir daí construir ahh todo um conjunto de melhorias ahh para colmatar esses pontos, esses pontos fracos.”

Segundo a perspectiva dos representantes do conselho geral, a autoavaliação serve sobretudo

para que haja uma participação mais ativa dos atores da comunidade escolar acerca do Agrupamento. Para além da participação, a reflexão, também salientada pelos representantes do conselho geral e pela presidente. Os trabalhos desenvolvidos no Agrupamento de escolas, sobretudo no que concerne aos resultados académicos e sociais, são importantes e fundamentais no desempenho de todo o Agrupamento.

“[RCG\_B] Portanto eu acho que a participação e a reflexão.”

“[PCG] O que se pretende com o processo de autoavaliação é refletir sobre é uma reflexão sobre as nossas práticas, ahh sobre aquilo que a nossa escola, o nosso agrupamento faz, os resultados que tem.”

Verificamos que são poucos os atores que nos podem dar o parecer acerca do modelo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Alentejo. Apenas os coordenadores de departamento e de diretores de turma e a equipa de autoavaliação têm conhecimento acerca do modelo adotado.

A equipa de autoavaliação optou por construir o relatório de diagnóstico da autoavaliação através do quadro de referência da avaliação externa de escolas, do 2.º Ciclo avaliativo, como modelo a aplicar à autoavaliação. Este encontra-se estruturado em três grandes domínios de avaliação: Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão. Estes três domínios estão subdivididos em nove campos de análise, que ajudam a definir quais as matérias específicas que devem de ser analisadas.

“[CD/CDT\_A] Acho que construiu um modelo próprio, pode ter sido com base nesse [IGEC]”. “[CD/CDT\_B] Foi baseado na, no que veio [Relatório de Avaliação Externa] ahh daquilo que nos veio da IGEC.”

“[EA\_B] É uma... é um modelo que não foi seguido, não está aqui a coordenadora da autoavaliação, SS, da altura e portanto ela melhor do que ninguém foi a pessoa que dirigiu todos os trabalhos e foi as decisões passaram todas, claro que passou e tudo foi conversado em equipa mas foi a pessoa que dinamizou digamos assim. Ahh o modelo escolhido não foi um modelo ahh foi um modelo feito e adaptado pela equipa de autoavaliação. Ahh tentou seguir o mais possível ahh as orientações e a própria forma de trabalhar da IGEC.”

Os restantes atores, o diretor, os alunos, os diretores de turma, os representantes dos encarregados de educação, os assistentes operacionais, os representantes do conselho geral e a presidente, não conhecem o modelo de autoavaliação utilizado pela equipa. O diretor, salienta que a equipa de autoavaliação adotou o modelo *CAF* 2006:

“[Dir] Neste processo da autoavaliação definiram o modelo embora há ali pronto o

modelo da CAF [*Common Assessment Framework*] e com algumas, pronto, diferenças, mas pronto.” “[Dir.] Em 2013 com a formação da equipa [autoavaliação], pronto foi a SS que ficou um pouco ahh com essa, com essa coordenação, dos restantes 6 professores, eles, ahh pronto, tiveram que construir, escolher o método, neste caso o *Common Assessment Framework*.”

Note-se que os assistentes técnicos, assistentes operacionais, alunos, diretores de turma, representantes dos encarregados de educação e representantes do conselho geral e a presidente não têm qualquer conhecimento acerca do modelo de autoavaliação utilizado:

[AT] [Não conhecem o modelo de autoavaliação]” [AT\_E] Isso nunca”

“[AO\_E] Agora quais eram os modelos, as regras que seguiam...[AO\_D] Nós não sabemos.”

“[Alunos\_D] o modelo em si, não!” [DT] [Não têm conhecimento do modelo]. [REE] [Não sabem].

“[RCG\_B] Não tenho ideia disso.”

“[PCG] Não sou capaz de precisar se eles, se essa equipa que trabalhou nisso se baseou nalgum tipo de modelo de autoavaliação não tenho conhecimento.”

Acerca dos efeitos e impactos da autoavaliação na escola, a maioria dos atores acaba por referir a conceção e implementação do plano de ações de melhoria como sendo um dos efeitos e impactos da autoavaliação mais visível.

O Plano de Ação de Melhoria é um documento constituído por onze ações de melhoria que irão ser desenvolvidas ao longo do ano letivo presente (2016/2017) com a finalização prevista de todas as ações em julho de 2018. O Plano de Ação de Melhoria apresenta ações que foram detetadas pela equipa de autoavaliação do Agrupamento de Escolas através do relatório de Diagnóstico de Autoavaliação e identificadas pela última Avaliação Externa de Escolas na sequência da visita efetuada entre 17 e 20 de novembro de 2014.

”[PCG] Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados”

“[EA\_B] Os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súmula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente.”

“[EA\_B] A implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e



avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna.”

Os dados recolhidos mostram-nos que, para além da conceção do plano de ações de melhoria, houve outras ações que causaram impacto na vida do agrupamento.

A Presidente do Conselho Geral refere o facto de se estar a realizar no 1.º Ciclo com os alunos do 2.º ano a supervisão da prática letiva por pares. Este trabalho por parte dos professores do 1.º Ciclo tem contribuído para a melhoria dos resultados escolares dos alunos do 2.º ano que estavam a apresentar taxas de sucesso escolar pouco satisfatórias.

“[PCG] houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo que a professora que é coordenadora do 1.º ciclo referiu que portanto eles têm assessorias e têm outros professores em sala de aula e têm outro tipo de apoios e que está a dar resultados e isso deriva de por exemplo do processo de autoavaliação [...] os alunos do 2.º ano, ahh em que havia uma taxa de insucesso muito grande[...] apesar de estarmos no início do ano letivo ahh se está a ter muito bons resultados daquele plano de melhoria que foi traçado ahh no sentido de resolver um pouco essa situação.”

No entanto, a partir do 2.º ciclo de avaliação externa de escolas, a supervisão pedagógica entre pares em contexto de sala de aula tem sido alvo de alguma polémica entre os docentes, isso é mencionado pela equipa de autoavaliação e o diretor.

O Diretor refere-se a esta questão da supervisão pedagógica como algo difícil de implementar em alguns grupos disciplinares e ciclos. De facto, segundo aquele responsável, houve algum ruído no entendimento inicial de alguns docentes acerca da supervisão pedagógica, que foi percecionada como uma avaliação de desempenho de docentes. No entanto, alegadamente, o Diretor tem tentado desmistificar o conceito de supervisão pedagógica entre pares e apelado à importância do trabalho colaborativo:

“[EA\_B] uma das ações de melhoria que é a supervisão, a implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico se preferirem ahh e todos nós conhecemos isso. E quando a ação de melhoria foi efetivamente apresentada ahhh em Departamento em Conselho Pedagógico em Conselho Geral todos concordaram no final de contas da necessidade de se implementar esta ação de melhoria, naturalmente que, agora, quando se avança com essa ação de melhoria. Surgem as resistências e surgem porque uma coisa é a teoria outra coisa é a prática.”

“[Dir] Em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido um pouco ahh vá

lá a guerra ahh pronto entre professores, portanto, tem andado um bocado há volta disso porque eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão ahh como ahh como a avaliação do docente.”

“[Dir] Eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão ahh como ahh como a avaliação do docente, née? Como as aulas assistidas da avaliação docente e nós tivemos muito trabalho, ahh e tivemos muitas dores de cabeça para passar exatamente a mensagem contrária que era mais uma intervenção do que uma supervisão.”

“[Dir] Agora também já está [a haver supervisão por pares pedagógicos] quer dizer, não é obrigatório ahh mas ahm já, já vi fichas ahm assinadas e com o relato de daquilo que aconteceu na aula.”

Alguns dos atores entrevistados defendem a importância da constituição dos “pares pedagógicos” como mecanismo que potencie a reflexividade dos docentes sobre as suas práticas letivas e a troca de experiências que contribuam para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim, afigura-se que a cooperação entre os docentes é fundamental.

Os diretores de turma, os coordenadores de departamento e de diretores de turma preocupam-se com essa questão, encontram-se a trabalhar nesse sentido e revelam alguma preocupação. Nomeadamente, salientam a importância da construção da unificação de documentos sempre que seja possível, de modo a agilizar procedimentos.

“[DT\_B] Não é por acaso que este ano estamos em ahhh com aquele documento, aquela participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”

“[CD/CDT\_B] Não é propriamente em departamento que nós estamos a trabalhar, mas sim como no plano de melhoria, que nós estamos a trabalhar como coordenadores, estamos a trabalhar em conjunto, para fazer documentos, estamos a trabalhar ahhhmm em grupo para aqui em pedagógico, para fazer alguma coisa para chegar, para depois levarmos a departamento.”

A cultura de agrupamento de escolas tem sido desde o início, 2012, aquando a sua constituição, um tema que tem revelado alguma complexidade. Esta, na sua complexidade, é mencionada pela equipa de autoavaliação, representantes do conselho geral e presidente, diretor, representantes dos encarregados de educação e coordenadores, de departamento e de diretores de turma.

A equipa de autoavaliação depreende que ainda não houve tempo suficiente para que a comunidade educativa se conseguisse habituar a esta nova realidade, mas que se estão a dar passos significativos para a mudança das mentalidades da comunidade educativa que constitui o agrupamento de escolas.

“[EA\_B] A cultura de Agrupamento ...[EA\_D] vai-se construindo porque é nova! Porque é muito recente! [EA\_B] Nós no final de contas não podemos também exigir a um Agrupamento que recém criado no final de contas [EA\_A] Pois, não pode...[EA\_B] que tenha uma forte cultura de agrupamento é uma coisa que se vai construindo no dia a dia, é como uma amizade é como uma relação, é o dia a dia que a constrói. [EA\_C] Mas está a melhorar...” “[RCG\_B] a cultura de agrupamento, embora ainda estejamos longe nalguns aspetos, penso que já foram dados mais alguns passos nesse sentido, sim porque geralmente as pessoas resistem à mudança e aqui estávamos a falar de ahh, de 2, de um Agrupamento de Escolas que existia e de uma Escola Secundária e portanto com as suas metodologias de trabalhar, com os seus professores, com as suas organizações, com as suas maneiras de estar, portanto juntar tudo obviamente que não foi ahh nos primeiros tempos tarefa fácil.”

“[PCG] Esta cultura de escola e de agrupamento ahh que foi algo que foi difícil no início porque nós pronto ahh tínhamos várias escolas, vários estabelecimentos de ensino cada um com uma cultura muito própria e não havia a cultura de agrupamento, neste momento, eu penso que se está a dar passos significativos nesse sentido.”

No entanto, há atores que não partilham da mesma opinião, tendo consciência de que não se trata de uma tarefa fácil, o diretor e os representantes dos encarregados de educação. A frágil cultura de agrupamento também nos é referenciada pelos coordenadores, de departamento e dos diretores de turma.

Os atores reportam-se às diferentes maneiras de desempenhar as suas funções referindo constantemente “nós antes fazíamos assim” “vocês fazem de outra maneira”. Este “nós” e “vocês” faz a separação vincada entre os estabelecimentos de ensino e os funcionários dos mesmos. Existe uma divisão entre a EB2/3, a Escola Secundária, as Escolas do 1.º Ciclo e Pré-escolar da Vila e as Escolas do 1.º Ciclo Rurais. O Agrupamento encontra-se fragmentado. É muito difícil de alterar o comportamento das pessoas face ao facto de o Agrupamento de Escolas ser percecionado como um todo, em que todos pertencem a esse mesmo agrupamento de igual forma e modo, não se restringindo “àquela escola” ou a “esta escola”.

“[Dir] Isso foi muito difícil [cultura do Agrupamento] [riso], trabalhar para uma verdadeira cultura de Agrupamento é muito difícil. Porque começam com nós antes” “nós antes” “e nós fazíamos assim” “e agora vocês faziam de outra maneira” há sempre isso!

“[REE\_B] percebo perfeitamente que há a divisão é os professores que são daquele lado e os professores que são deste é os professores que são do Centro Escolar n.º 2 e os professores que são do Centro Escolar n.º 1, é os professores de S.B., é os professores

de E..” “[CD/CDT\_A] Uma reação muito grande à cultura de agrupamento [CD/CDT\_B] A minha escola [CD/CDT\_A] Não foi... não foi fácil ultrapassar isto [CD/CDT\_D] Depois houve um tempo.. [CD/CDT\_A] Não totalmente [ultrapassado] [CD/CDT\_D] tenta-se, há pessoas com a mente mais aberta que conseguem apreender o sentido de agrupamento de escola diferente, há outras que não conseguem e continuam, esta há de ser a minha escola, aquela escola há de ser a minha escola.”

“[CD/CDT\_D] haverá sempre pessoas que não querem vir aqui para a EB dar aulas e da EB para a secundária também não! E vice-versa.”

Outro dos efeitos dos processos de autoavaliação no quotidiano escolar tem a ver com o surgimento de uma constante reflexão sobre própria organização escolar.

Esse é um dos passos essenciais para uma estratégia de ação coletiva, ou seja, o trabalho orientado em função de objetivos comuns que contribuam para a melhoria contínua do Agrupamento de Escolas. Neste em particular, importa não esquecer a importância dos parceiros que fazem parte da comunidade local e que têm assento no conselho geral do agrupamento. A este propósito foi salientado pelos representantes do conselho geral a importância da autarquia, como um parceiro sempre receptivo à colaboração e à solução de problemas, nomeadamente sobre os espaços escolares referentes ao 1.º Ciclo e pré-escolar, nos quais tem responsabilidade direta (prevista no Decreto-Lei n.º 77/84 de 8 de março).

“[RCG\_B] Acho também uma mais-valia é os próprios parceiros da Escola muito por vezes terem acesso a informação de como é que os atores dentro do Agrupamento olham para as coisas que estão a acontecer, isto no caso da autarquia é onde será mais significativo. Por exemplo, eu pego na autoavaliação e vejo, olha faz falta melhorar a instalação X, ou os alunos acham que aquele espaço não é agradável.”

Refira-se que os assistentes operacionais não notaram nenhum efeito ou impacto provocado pela autoavaliação. Estes estão alheados da reflexão que o processo de autoavaliação possa ter causado e não notaram nenhuma alteração que tenha a ver com a aplicação destes procedimentos no Agrupamento de Escolas do Alentejo:

“[AO\_E] As pessoas de fora talvez notem a gente aqui... [AO\_C] As pessoas, os profissionais lá de fora é possível [AO\_E] Em relação aqui a nós não.”

Sabendo-se que o Plano de Ações de Melhoria é um dos resultados mais visíveis da autoavaliação, importa registar aqui as onze medidas diagnosticadas como necessárias para a melhoria do agrupamento de escolas: Melhorar a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas do agrupamento, promovendo a uniformização de documentos e procedimentos; Melhorar a articulação curricular horizontal e vertical com o intuito de promover a melhoria

da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares; Reorganizar o funcionamento dos apoios/salas de estudo; Melhorar a comunicação interna; Melhorar a qualidade dos mecanismos de diferenciação pedagógica e individualização do ensino; Estabelecer escalas e descritores comuns para a atribuição de menções na avaliação do aproveitamento, comportamento e assiduidade das turmas; Melhorar a limpeza e a higiene dos espaços do agrupamento; Criar mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula como processo de desenvolvimento profissional dos docentes e de melhoria da qualidade do ensino; Requalificar espaços e equipamentos dos diferentes estabelecimentos de ensino do agrupamento; Reforçar os mecanismos de reconhecimento e valorização do esforço e do mérito pessoal e coletivo dos alunos e melhorar o sistema de avaliação de parcerias. Estando as mesmas descritas segundo a sua ordem de prioridade.

As vantagens da autoavaliação referidas pelos atores passam, sobretudo, pela aplicação do Plano de Ações de Melhoria, a necessidade de desenvolver um trabalho contínuo entre pares, o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes no ensino e aprendizagem dos alunos e a relevância e importância do papel dos atores escolares no Agrupamento de Escolas.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma referem que já se encontram a trabalhar na aplicação de alguns aspetos referentes ao Plano de Ações de Melhoria, nomeadamente, no que se refere à elaboração de documentos uniformizados:

“[CD/CDT\_A] Agora já estávamos a trabalhar, que nós à bocado estávamos a explicar, já estávamos a trabalhar. Nós, coordenadores, já estávamos a trabalhar de, neste plano de melhoria... trabalhar em diversos documentos. Para depois ir ahh a departamento.”

Posteriormente os documentos serão apreciados em reunião de departamento. Os diretores de turma e a presidente do conselho geral sublinham a necessidade da participação colaborativa, do trabalho em conjunto, essa é a sua grande preocupação. Esta medida sobre a necessidade do trabalho colaborativo está patente no Plano de Ações de Melhoria. Para a presidente do conselho geral, o trabalho entre pares/colaborativo é de grande relevância, no entanto, existem dificuldades, tais como a falta de articulação.

“[DT\_B] Participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”

“[PCG] Eu penso que nós vamos alterando, por exemplo em termos até das próprias, eu sei que é uma das dificuldades portanto que foi também detetada, às vezes digamos do trabalho entre pares, ah na escola. É, portanto, às vezes esta falta de articulação”.

O Plano de Ações de Melhoria salienta a necessidade premente de “melhorar a articulação curricular horizontal e vertical com o intuito de promover a melhoria da qualidade das

aprendizagens e dos resultados escolares”. Tenta-se colmatar essa questão através da atribuição de tempos comuns de trabalho de modo a que haja maior coordenação de tarefas. No entanto este ano letivo, não foi contemplado no horário os tempos de trabalho comuns o que faz com que não se consigam coordenar as tarefas de modo eficiente.

“[PCG] É portanto às vezes esta falta de articulação, que nós tentámos por exemplo nos planos de melhoria resolver através de haver alguns tempos comuns, tempo comum entre diferentes professores das mesmas áreas disciplinares e etc, para podermos coordenar melhor as tarefas.”

“[PCG] E que os horários inicialmente feitos no início do ano acabaram por não ter em conta esses tempos letivos comuns e que ficaram ainda de ser para o próximo ano, porque este ano ainda não foram ahhh ainda isso portanto não foi tido em conta. Portanto, tem de ser muito ponderado ao nível dos horários para conseguirmos encontrar tempos comuns para permitir aos professores às vezes coordenar melhor e trabalharem melhor em equipa.”

O tempo comum de trabalho é considerado como algo importante para o desenvolvimento do trabalho docente foi apontado pela equipa de autoavaliação através do Plano de Ações de Melhoria. Foi considerado como uma vantagem para o agrupamento de escolas, vantagem essa, que deverá ser colocada em prática no próximo ano letivo (2017/2018).

Os diretores de turma veem a vantagem da autoavaliação em função dos resultados, numa tentativa de constante melhoria. A necessidade de aplicar práticas pedagógicas eficazes e eficientes. Que sejam visíveis através dos resultados académicos obtidos pelos alunos. “[DT\_B] Práticas pedagógicas e ahhh a tentativa depois em função dos resultados [...] A tentativa de melhoria que nós, que se tem tentado, que se tem feito.”

Para os representantes do conselho geral, a grande vantagem da autoavaliação passa, sobretudo, pela perceção que se começa a ter acerca do papel relevante dos atores que fazem parte da comunidade escolar em todo este processo. A opinião dos atores tem de contar, todos devem ser auscultados. Todos acabam por ter um papel relevante neste processo, ajudam a que se tenha uma perceção global de todo o Agrupamento. Porque cada ator revela os seus desejos e anseios, convergindo alguns objetivos entre si e apontado também objetivos divergentes, mas que fazem parte da especificidade de cada grupo de atores, da sua ação, e do próprio agrupamento em particular.

“[RCG\_B] Eu acho uma mais-valia que existe nestes processos de autoavaliação é que os atores que fazem parte da organização percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião conta para a melhoria das coisas.”

Relativamente às desvantagens são poucas, as desvantagens da autoavaliação apontadas pelos atores que fazem parte da comunidade educativa do agrupamento de escolas. As desvantagens enumeradas foram sobretudo: A deteção de um conjunto de aspetos negativos sobre um determinado serviço pode levar à desmotivação dos atores no local de trabalho:

“[Dir] Um conjunto de aspetos negativos ahh de um determinado serviço ou setor acho que a pessoa não pode ficar desmotivada tem é que ahh dar a volta à situação eee ahh caminhar no sentido de alterar ahmm esses aspetos negativos”.

Outra das desvantagens poderá ser a relutância dos atores face à autoavaliação, caso interiorizem que não traz mais-valias para o agrupamento de escolas:

“[CD/CDT\_A] ponto negativo da não absorção do espírito da autoavaliação.”[CD/CDT\_D] E há o facto de manter sempre a posição, de estar sempre do contra. [CD/CDT\_A] É! [CD/CDT\_D] “Não faço!” “Acho que não se deve fazer”.

Os assistentes técnicos referem que o seu desconhecimento acerca da autoavaliação é uma desvantagem:

“[AT\_C] Este é um deles, a nossa ignorância. [AT\_E] Pois, podíamos ter mais conhecimento.”

Gostariam de estar mais informados acerca do processo e de poder contribuir para a melhoria do agrupamento de escolas onde desempenham a sua função profissional. Para os representantes dos encarregados de educação só faz sentido a existência da autoavaliação se todos os atores que fazem parte da comunidade escolar tiverem envolvidos:

“[REE\_D] Se toda a gente for envolvida, nomeadamente os encarregados de educação e toda a comunidade escolar eu acho que sim.”

Situação que atualmente não se verifica. Outra das desvantagens que a equipa de autoavaliação mencionou é o facto de haver muita coisa que tem de ser mudada no AE. Por vezes, cada um de nós pensa que está a ir no bom caminho e depois em conjunto verifica que há vários aspetos que têm de ser alterados.

“[EA\_D] Perceber que há muita coisa para mudar, quando cada um de nós individualmente pensa que está a fazer tudo bem, em conjunto, no todo, há sempre aspetos negativos a ah que precisam de ser melhorados.”

Quando nos debruçamos sobre a perceção que os atores têm sobre a avaliação externa, estamos perante os seguintes aspetos: a atuação da equipa de avaliação externa, qual a utilidade do processo de avaliação externa e as suas vantagens e quais as desvantagens existentes no processo de avaliação externa segundo os atores que fazem parte do AE em

estudo.

Os atores percebem a atuação da equipa de avaliação externa com múltiplos olhares. A avaliação é encarada como sendo algo imparcial por parte dos alunos:

“[Alunos\_B] Até porque a avaliação externa acaba por ser mais imparcial talvez, visto que as pessoas não estão cá, não têm uma ideia formada já da escola e, portanto, estão a avaliar o que observam.”

Os avaliadores externos não se encontram no agrupamento de escolas, daí que seja um olhar sem vícios, não têm uma ideia pré-concebida sobre o agrupamento de escolas, trata-se sobretudo de um olhar idóneo. Os diretores de turma referem que as avaliações externas têm sido sistemáticas, o objetivo é sem dúvida a melhoria:

“[DT\_B] Elas são sistemáticas, ou seja, já temos passado aí por várias desde que eu me lembro que estou aqui o que resulta sempre nessa reflexão. E resulta sempre na tentativa de melhoria, se realmente se concretizam, essas melhorias.” Sobretudo que as melhorias sejam visíveis na prática. Os representantes do Conselho geral reforçam a ideia da importância do “olhar externo”.

“[RCG\_B] Por outro lado, não será menos importante um olhar exterior, aliás, de certa forma imparcial e alheios a algumas contaminações que existem no interior da organização.”

Porque é sem dúvida, um olhar sem vícios, sem ser pervertido.

Na opinião dos assistentes técnicos, e da equipa de autoavaliação, a avaliação externa terá uma clareza diferente e será imparcial. A equipa de avaliadores externos traz um olhar diferente, outra visão sobre a realidade existente na organização escolar. A equipa de autoavaliação tem a noção de que muitas vezes o olhar interno pode estar viciado, o olhar externo, ajuda a ver as coisas de maneira diferente. Tem como objetivo ajudar na sua melhoria contínua. Para os coordenadores de departamento e para a equipa de autoavaliação, a avaliação externa ajuda-nos a encarar os aspetos que nós muitas das vezes não queremos ver.

“[CD/CDT\_A] Eu acho que a vantagem em primeiro lugar que sendo externa, sendo externa à partida a autoavaliação é, faz uma crítica cega, ou seja, a avaliação consegue ver situações

que muitas vezes não, nós nunca íamos...[CD/CDT\_D] Não queremos! [CD/CDT\_B] É um bocado, à bocado o que eu disse que nos dava...

[CD/CDT\_A] E isso ajuda-nos a ultrapassar lacunas e dificuldades que muitas vezes nós sentimos resistência, até nós! Porque como tal nós somos agrupamento e não as queremos ver, a avaliação externa, põe-nos claro que as dificuldades são estas.”



“[AT\_B] Uma pessoa que está a observar, em princípio que não pertence neste caso ao agrupamento terá uma clareza diferente, será mais imparcial.”

“[EA\_D] Eu acho que é, acho que sim porque é um olhar diferente, um olhar, penso eu que acaba por ser neutro sem, sem vícios digamos assim e sem más formações porque todos nós temos más formações, temos defeitos, porque defendemos a nossa dama.”

Os representantes dos encarregados da educação concordam com a existência da avaliação externa, no entanto, segundo a sua perceção, os reflexos da avaliação externa não são visíveis.

“[REE\_B] Pois é assim é vantajoso, mas cá está, mas também os reflexos não se vêm.” Para a presidente do conselho geral trata-se de um regulador do sistema:

“[PCG] É um regulador do sistema e penso que é importante.”

Para além disso, segundo o diretor, a avaliação externa de escolas permite estabelecer a comparação entre estabelecimentos de ensino idênticos, com características semelhantes. A avaliação externa deve ser encarada como um procedimento normal.

“[Dir] Ahh, avaliação externa traz-nos ahh, traz-nos ahh, pronto, faz-nos a comparação com pronto, ahh com as outras escolas, pronto ahh do cluster que eles eventualmente identificaram.”

“[Dir] Nós temos que encarar isso com naturalidade porque é um olhar ahh que não tem ahh preconceitos.”

A avaliação externa de escolas, segundo os atores acima mencionados, coloca-nos a verdade em “cima da mesa”, a verdadeira realidade e o que deverá ser modificado para que haja melhorias no agrupamento de escolas. Ajuda a ultrapassar as lacunas e dificuldades. A avaliação externa, pode ser vista como orientadora da própria autoavaliação. Os atores escolares apontam algumas vantagens da avaliação externa que vão ao encontro daquilo que pensam acerca da equipa de avaliação externa de escolas. O diretor refere que a avaliação externa acaba por ser uma análise real do que os avaliadores externos percecionam acerca do agrupamento: São detetados aspetos menos positivos através da avaliação externa que muitas vezes os atores que fazem parte do agrupamento de escolas não conseguem identificar. A equipa de autoavaliação salienta o facto de se tratar de um “olhar diferente”. Os alunos referem que as vantagens da avaliação externa são as mesmas da autoavaliação, mas sob um “olhar externo”. Outra vantagem da avaliação externa referenciada pelos alunos é que permite posteriormente ser comparada com a autoavaliação efetuada pelo agrupamento de escolas do Alentejo. Um olhar neutro que olha para o agrupamento sem vícios.

“[Dir] É um olhar ahh que não tem ahh preconceitos em fazer uma análise fria das situações ahh acho que nesse aspeto poderá ser uma vantagem.”

“[EA\_D] Um olhar diferente, um olhar, penso eu que acaba por ser neutro sem, sem vícios digamos assim e sem más formações porque todos nós temos más formações, temos defeitos, porque defendemos a nossa dama.”

“[ALUNOS\_D] São as mesmas vantagens da autoavaliação interna da escola, mas vista de uma perspectiva de fora da escola, portanto é bom que exista também.” [Olhar externo]

Trata-se de uma avaliação imparcial, em que os atores externos ao agrupamento de escolas observam o seu funcionamento, dinâmica e documentos estruturantes:

“[ALUNOS\_B] Até porque a avaliação externa acaba por ser mais imparcial talvez, visto que as pessoas não estão cá, não têm uma ideia formada já da escola e, portanto, estão a avaliar o que observam [ALUNOS\_D] E também para ter uma análise dos dados comparados com a autoavaliação e a avaliação externa.”

A avaliação externa, segundo os coordenadores de departamento, ajuda a ultrapassar dificuldades sentidas. Às quais, muitas vezes, os atores escolares acabam por mostrar resistência:

“[CD/CDT\_A] E isso ajuda-nos a ultrapassar lacunas e dificuldades que muitas vezes nós sentimos resistência, até nós! Porque como tal nós somos agrupamento e não as queremos ver, a avaliação externa, põe-nos claro que as dificuldades são estas.”

A avaliação externa terá uma clareza diferente acerca do que é o agrupamento, salientam os assistentes técnicos:

“[AT\_B] Uma pessoa que está a observar, em princípio que não pertence neste caso ao agrupamento terá uma clareza diferente, será mais imparcial, penso eu, se calhar vê coisas que nós não, não vemos.”

Os assistentes operacionais sentem-se agradecidos pela avaliação externa ter reconhecido o seu trabalho:

“[AO\_E] Fomos avaliados como uma boa Escola, sempre trouxe, em termos de limpeza, em termos de sucesso escolar.”

E salientam a limpeza e o sucesso escolar dos alunos. A presidente do conselho geral indica a imparcialidade como uma vantagem da avaliação externa:

“[PCG] Tem sido feita uma análise e uma avaliação imparcial e que as coisas até correspondem, pelo menos a minha observação em relação a isso é essa.”

Os resultados da avaliação externa correspondem ao que é esperado da parte da presidente do conselho geral. Para além disso, é um mecanismo de regulação do sistema por parte da administração central:

“[PCG] É importante porque é um regulador e é, há uma visão digamos a nível nacional das coisas e que depois transporta para o nível local e nos permite efetivamente ver como é que... é um olhar externo digamos assim e esse olhar externo são importantes.”

Os olhares externos são sempre importantes e fundamentais para o desenvolvimento de qualquer organização escolar. O agrupamento de escolas tenta dar resposta aos aspetos menos positivos apontados pela avaliação externa de escolas. De maneira a que na próxima avaliação externa esse ponto passe a ser considerado um ponto forte:

“[PCG] A escola tenta inverter, tenta melhorar e vai sempre naquele sentido de ver se na próxima avaliação aquilo já não funciona como ponto negativo e se é já um ponto positivo.”

O objetivo é a melhoria contínua do agrupamento de escolas de modo a que possa corresponder às necessidades e ir ao encontro de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar. As avaliações externas são sistemáticas e para os diretores de turma, uma das suas grandes vantagens é realmente a reflexão constante sobre as práticas letivas e tudo o que se desenvolve em torno do agrupamento de escolas:

“[DT\_B] Elas são sistemáticas, ou seja, já temos passado aí por várias desde que eu me lembro que estou aqui o que resulta sempre nessa reflexão.”

Os atores que fazem parte da comunidade educativa também apontaram as desvantagens da avaliação externa. O diretor refere como desvantagem os avaliadores externos terem, alegadamente, um quadro [i. é., um referencial] muito específico, pouco flexível, quando nos referimos às avaliações e instrumentos de análise de resultados académicos:

“[Dir] Os *clusters*, eles dizem que os *clusters* que eles identificam pronto é por tipologia, ahh tipologia de ensino ministrado ahh eventualmente por dimensão também, ahh pronto o que é certo é que, nalguns casos é desvantagem eu já digo porquê e depois encaram portanto aquilo é um método meramente matemático pronto ahh há uma média e depois as escolas ou estão naquela franja da média ou acima ou abaixo” [através da qual é atribuída uma classificação ao Agrupamento de Escolas].

Caso o agrupamento de escolas esteja apenas umas décimas abaixo do que é expectável, já não será classificado com muito bom, por exemplo:

“[Dir] Vocês estão aqui um pontinho neste aspeto abaixo da média nacional e então, não podem ter muito bom, têm que ter só bom”, pronto, achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos.”

Tudo é pensado em função dos resultados os alunos, esse critério é a base de toda a avaliação externa. Os coordenadores de departamento e dos diretores de turma, referem que se trata de

um processo muito burocrático.

“[CD/CDT\_B] Às vezes muita burocracia.”

É necessário fazer reuniões, para discutir sobre os assuntos respeitantes ao agrupamento, mas a maioria dos docentes não reside cá, daí se tratar de um grande transtorno:

“[DT\_B] Muitos dos professores não moram cá, causa-lhes transtornos a nível familiar por exemplo, é evidente as reuniões que têm que ser feitas de ...para discutir os problemas.”

A presidente apenas indica como desvantagem o facto de poder causar algum constrangimento aos docentes em participar:

“[PCG] Na altura há sempre algum constrangimento em participar se calhar.”

O stresse por parte dos docentes é apontado pela equipa de autoavaliação como uma desvantagem:

“[EA\_D] A desvantagem é o stresse todo que causa [risos gerais] é o stresse porque, parece que somos coagidos e que estamos ali para trair os colegas e trairmos a Escola e trairmo-nos a nós próprios. E acabamos por ahh, é o stresse e a pressão porque não sabemos muito bem como é que as nossas palavras vão ser interpretadas.”

Não se verificam evidências, esta é uma situação referida pelos representantes dos encarregados de educação, gostariam de ver os resultados da avaliação em prática:

“[REE\_D] Quando houve a avaliação externa, eu lembro-me perfeitamente do questionário perguntar o que é que se tinha de melhorar e perguntava as condições físicas da Escola, não sei quê. Ahhh o que é que achávamos do equipamento, eu pus muito mau! Qual foi o resultado? Continua tudo igual. Ainda não vi intervenção nenhuma e ainda não vi nada.”

Não se verificaram melhorias a nível das infraestruturas no Agrupamento de Escolas, os representantes dos encarregados de educação não fizeram uma avaliação positiva acerca do equipamento e condições físicas do Agrupamento de Escolas isso deveria ser tido em consideração, segundo a sua opinião.

Relativamente aos documentos estruturantes da autoavaliação, criados pela equipa de autoavaliação, todos os atores com exceção de assistentes técnicos, assistentes operacionais, representantes dos encarregados de educação e alunos, têm deles conhecimento.

Os diretores de turma sublinham que esses documentos lhes foram remetidos através de email. Estes e os coordenadores, de departamento e de diretores de turma, assistiram a uma apresentação dos documentos e depois tiveram acesso aos mesmos:

“[DT\_C] Sim! [DT\_B] Um documento que nos chegou por email [DT\_C] no fundo o relatório

final da equipa de autoavaliação. [DT\_A] O plano de melhoria também. [DT\_B] Houve a apresentação e naturalmente tivemos depois acesso, tivemos depois o conhecimento do...da avaliação que foi feita e desse relatório”

Os coordenadores, de departamento e de diretores de turma, têm orientações e segundo a sua perceção está tudo bem estruturado para procederem à prática dos planos de ações de melhoria. “[CD/CDT\_E] Temos orientações, está tudo muito bem delineado.”

Os representantes do conselho geral, também sabem da existência do relatório de diagnóstico da autoavaliação e do plano de ações de melhoria:

“[RCG\_B] Sim penso que sim há uma metodologia definida para...”

Os documentos estruturantes do agrupamento de escolas acerca da autoavaliação vão ao encontro do relatório produzido pela avaliação externa:

“[EA\_B] Tanto que os questionários da avaliação externa depois acabam por ir de encontro, os resultados dos questionários, acabam por ir muito de encontro, ao que nós próprios já tínhamos diagnosticado [relatório de autoavaliação]. [...] Portanto, os planos de ação de melhoria acabam por ser um...uma súpula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente [EA\_D] Foi tudo convergente.”

Verifica-se convergência acerca das necessidades prementes do AE, entre a autoavaliação e a avaliação externa. No entanto, há atores que desconhecem completamente estes documentos, é o caso dos representantes dos encarregados de educação, os assistentes técnicos e operacionais e os alunos:

Os assistentes operacionais têm conhecimento do regulamento interno, mas não têm a certeza se fala sobre a autoavaliação do agrupamento de escolas do Alentejo:

“[AT\_E] A Escola tem um regulamento, não sei [se fala de autoavaliação], você faz parte “ [participou na elaboração do regulamento].

Mesmo o elemento que estava a fazer parte do grupo de entrevistados e que esteve presente na elaboração do regulamento não se lembrava se a autoavaliação constava ou não:

“[AT\_D] sempre fiz, mas eu não me lembro isso já foi há tantos anos [risos gerais], [AT\_E] mas acho que sim, acho que sim, [AT\_A] estamos crus.”

Desconhecem os documentos estruturantes do agrupamento que possam referir a autoavaliação. Os representantes dos encarregados de educação não sabem do que se trata:

“[REE\_B] Não faço ideia“, os alunos e os assistentes operacionais, têm a noção de que existem normas, mas não têm qualquer conhecimento acerca dos documentos internos do agrupamento e que se refiram a aspetos relacionados com a autoavaliação:

“ALUNOS\_ Claro que existem normas, existem leis...”

“[AO\_D] Essas normas nós não as conhecemos, não sabemos. [AO\_E] Deve de seguir [...] Não sabemos. Nós somos considerados, como é que eu hei de dizer, das pessoas mais baixas da cadeia.”

Independentemente dos atores que fazem parte da comunidade escolar conhecerem a equipa de autoavaliação do agrupamento, a maioria dos atores refere que a equipa é bem aceite. Partilham desta opinião todos os atores que foram entrevistados exceto os representantes dos encarregados de educação:

Os representantes dos encarregados de educação por desconhecimento relativamente à constituição da equipa de autoavaliação, não sabem se a mesma foi bem aceite na comunidade escolar do Agrupamento de Escolas do Alentejo:

“[REE\_B] Não! [REE\_C] Pois, isso deve ter ficado tudo assim um bocadinho...arrumadinho ... [REE\_D] Isso se calhar ficou só em papel.”

Os encarregados de educação entrevistados põem em causa a constituição da equipa e a sua existência. Os diretores de turma, alunos e os assistentes operacionais, apesar de não conhecerem todos os elementos constituintes da equipa, acham que a equipa é bem aceite no agrupamento:

“[DT\_D] Eu acho que sim, não conheço bem., mas acho que sim [Riso]. [DT\_E] Não temos ouvido comentários e se já estava o ano passado e continua este ano [DT\_D] é porque o que é bom não se mexe [...] [Risos]”.

“[ALUNOS\_D] A professora MM, [ALUNOS\_B] sabíamos que de antes estava a professora SS, depois foi-se embora e por isso ficou a professora MM à frente do grupo a meio do 1.º período, acho eu...[ALUNOS\_B] Eu acho que sim!”

“[AO\_D] A professora SS e a Professora MM, sim.”

A partir do momento em que os coordenadores de departamento e de diretores de turma começam a ter conhecimento do trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação e da aprovação desse mesmo trabalho, a equipa é aceite por este grupo de atores. Trabalho esse, assente em alicerces bem delineados, com objetivos bem definidos e que vai ao encontro das necessidades de melhoria do agrupamento de escolas.

“[CD/CDT\_B] Sim! [CD/CDT\_D] A partir do momento em que se constituiu e que fez o trabalho e que nós vimos e que foi aprovado e depois eu acho [CD/CDT\_E] Acho que é um trabalho assente no alicerce de [CD/CDT\_D] pois! [CD/CDT\_E] Eu pelo menos daquilo que ...[CD/CDT\_D] Toda a escola conhece.”

Tal como refere, o diretor, na equipa de autoavaliação estão incluídos docentes de todos os níveis de ensino e os diversos departamentos existentes no agrupamento de escolas:

“[Dir.] Sim, sim! Pronto, é uma equipa muito ahh pronto tem origem em vários níveis de ensino ahh portanto, ahh é uma equipa pronto aceite por todos porque se vêm lá representados, penso eu...”

Para o diretor, todos docentes se sentem representados, o Agrupamento de Escolas teve o cuidado de seleccionar a docente que tinha mais conhecimentos acerca da autoavaliação para coordenar a equipa. O facto de seleccionar a docente que tinha melhor preparação, logo, mais sensibilidade sobre a temática da autoavaliação para coordenar a equipa foi algo de muito positivo para a equipa de trabalho e para todo o agrupamento.

“[PCG] Eu penso que sim que foi bem aceite, não sei... Pronto, porque a equipa de autoavaliação foi ahh dirigida digamos assim ou coordenada a equipa da autoavaliação, foi coordenada por uma docente que, penso eu, tinha formação específica portanto nessa matéria.”

Os representantes do conselho geral falam até mesmo numa maior facilidade para falar sobre a autoavaliação.

“[RCG\_A] Sim. [RCG\_B] Eu penso que sim também. [RCG\_A] Porque ahh apercebemo-nos que há uma fácil comunicação, acho que há uma, há uma... há o respeito e há a facilidade de falar sobre as coisas.”

Apesar da coordenadora que formou a equipa de trabalho já não se encontrar no agrupamento, os elementos constituintes referem que sempre foram aceites como docentes e membros constituintes da equipa:

“[EA\_B] Toda a gente gosta de nós! [risos gerais] [EA\_A] Pelo menos a nós não nos chega uma informação contrária, néé?”

Mas não eram bem vistos face ao trabalho que se encontravam a desenvolver no âmbito da autoavaliação:

“[EA\_D] Então eu vou dizer a minha impressão!! [risos] [EA\_A] Se faz favor! [EA\_D] Não, não éramos bem vistos, não senhora! Efetivamente... Não, não éramos bem vistos! É assim, a minha perceção é que quando estamos nos lugares, ahh nós temos uma perceção diferente das coisas e quem está de fora tem outra perceção. [...] [EA\_D] Mas às vezes o estar calado, e estar quieto as pessoas não, não nos vêm digamos assim, e acabam por ir falando e cada vez que saia alguma coisa, por exemplo, os inquéritos, os primeiros inquéritos que ahh para fazer os pontos fortes, os pontos fracos que foram distribuídos a encarregados de educação, a alunos, e aos professores, ahh houve grande

protesto em relação, em relação a esses. [EA\_A] Pelo menos no 1.º Ciclo não, no 1.º Ciclo não. [EA\_D] Não. Mas aqui houve.”

Os atores entrevistados salientam o exemplo de uma das atividades que a equipa de autoavaliação desenvolveu, relacionada com a aplicação de inquéritos, onde houve algum protesto da parte dos atores escolares. Sobretudo, a morosidade do tratamento dos dados acaba por desmotivar os atores da comunidade escolar a participar no preenchimento dos inquéritos. A equipa de autoavaliação tem neste momento a seguinte função:

“[EA\_B] A função da equipa neste momento é pôr as coisas a andar [implementação dos Planos de Ação de Melhoria] e depois no final ir de alguma forma fazendo algum acompanhamento sempre que solicitado eee simultaneamente depois fazer a monitorização e uma avaliação de como é que foram implementados os planos de ação de melhoria.”

A equipa de autoavaliação, que atualmente se designa por equipa de monitorização, encontra-se neste momento com a preocupação de implementar o Plano de Ações de Melhoria:

“[EA\_B] Implementação dos planos de melhoria, mais nada! Não faria sentido neste momento antes de haver uma avaliação inclusivamente do trabalho desenvolvido, dos Planos de Ação de Melhoria não faria sentido ahh avançarmos, não faria sentido.”

A prioridade da equipa de monitorização é a aplicação do plano de ações de melhoria e a avaliação será uma etapa posterior de modo a averiguar o que correu bem e o que eventualmente precisa de ser melhorado.

Os assistentes operacionais não têm a noção de como está a decorrer o trabalho da equipa de monitorização:

“[AO\_E] Não sabemos, sei que devem ser várias coisas, mas...vários pontos, agora quais são em concreto não sei.”

O Diretor afirma que o plano de ações de melhoria está ser divulgado junto dos assistentes operacionais no que concerne às medidas que lhes são imputadas:

“[Dir] Nós temos andado a fazer junto dos uhhh, dos assistentes operacionais uma divulgação das fichas ou das medidas de ahhmm que lhes dizem respeito, não é? Temos andado a fazer isso pelas várias escolas ahh do Agrupamento e eles mais ou menos reconhecem que há ali um pouco daquilo que eles transmitiram, uns mais outros menos porque certamente ahhh em determinados níveis ahhmm, em determinados níveis de ensino as coisas funcionam melhor e noutros níveis de ensino pronto ahh é necessário atuar mais pronto ahh, mas eles reconhecem que de facto há ali um pouco daquilo que eles transmitiram.”



O plano de ações de melhoria foi enviado aos docentes, com o intuito de terem consciência do que é necessário melhorar no agrupamento de escolas. Há níveis de ensino que funcionam melhor outros pior, há que transmitir essa consciência aos docentes, de modo a que sintam necessidade de aplicar, nos casos devidos, o plano de ações de melhoria.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma salientam o plano de ações de melhoria produzido pela equipa de autoavaliação como uma das suas atividades desenvolvidas:

“[CD/CDT\_E] Se nós fizermos a leitura do documento [plano de melhoria] percebemos disso como é que é isso, as sugestões, quer dizer, vão sempre, a forma como [CD/CDT\_D] Abrir caminhos, para um trabalho. [CD/CDT\_E] Era o que eu estava a dizer, para além dos caminhos para além...é um processo evolutivo, nota-se que está estruturado para ser gradualmente posto em prática.”

O plano de ações de melhoria é considerado um documento muito bem estruturado, que permite aos atores colocar em prática as ações que lá se encontram, de modo gradual e espaçado no tempo. A presidente do conselho geral refere que já se encontram a ser implementadas na prática pelos docentes do agrupamento de escolas, algumas das medidas:

“[PCG] estão a ser implementados [Plano de Ação de Melhoria]estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo que a professora que é coordenadora do 1.º ciclo referiu que portanto eles têm assessorias e têm outros professores em sala de aula e têm outro tipo de apoios e que está a dar resultados e isso deriva de por exemplo do processo de autoavaliação.”

Há inclusivamente no 1.º Ciclo, dois professores em contexto de sala de aula, portanto, já existe um trabalho realizado entre os pares. Podendo permitir assim outro tipo de apoios em contexto de sala e aula aos alunos e isso é notório na melhoria dos seus resultados académicos.

Do que expusemos neste tópico, pode concluir-se que o processo de autoavaliação estudado do agrupamento de escolas do Alentejo é um processo ainda pouco interiorizado pelos atores da comunidade escolar. É um processo recente, que existe no agrupamento de modo organizado e sistemático desde o ano letivo 2013/2014. Os atores privilegiados que detêm esta informação são o Diretor, a Presidente do Conselho Pedagógico, os assistentes técnicos, os Coordenadores de Departamento e de Diretores de Turma e a equipa de autoavaliação. Os representantes dos encarregados de educação, os alunos, os assistentes operacionais, os representantes do

conselho geral e os Diretores de Turma não têm noção clara do desenvolvimento do processo de autoavaliação organizado de modo sistemático. Relativamente à participação dos atores, tem participado ativamente a equipa de autoavaliação, o diretor tinha como prioridade no seu primeiro mandato implementar a autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo. A equipa de autoavaliação foi constituída pela (antiga) coordenadora da equipa, que teve toda confiança do Diretor. A equipa de autoavaliação tem uma composição diversificada, incluindo um elemento de cada Departamento e de cada nível de ensino. Os outros atores apenas colaboram quando foram convocados a participar, nomeadamente no preenchimento de inquéritos. As razões que levaram ao aparecimento da autoavaliação passam pela existência de avaliações externas que se realizaram na escola e que obrigam à existência de práticas de autoavaliação. Assim, a avaliação externa funciona como um mecanismo de regulação externo, solicita à escola o relatório de autoavaliação e outros documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas. Por outro lado, o AE, também sentiu necessidade de refletir sobre as suas práticas de modo a colmatar os aspetos menos positivos. Sentiu-se a necessidade de proceder à criação de um relatório de diagnóstico da autoavaliação e a partir da identificação dos pontos fortes e fracos elaborar um Plano de Ações de Melhoria.

No que diz respeito às etapas chave do processo, os atores manifestam-se vagamente. Os Diretores de Turma reconhecem a existência de uma equipa de autoavaliação no Agrupamento de Escolas. A Presidente do Conselho Pedagógico refere o preenchimento dos inquéritos pela comunidade escolar como uma das etapas-chave. O Diretor menciona o modelo de autoavaliação utilizado pela equipa de autoavaliação. Os representantes do conselho geral acham que a grande etapa, é o facto de os atores reconhecerem através da autoavaliação que têm um papel relevante na organização escolar. Os alunos pensam que está relacionado com a deteção de pontos fracos e a partir daí proceder à sua melhoria. A própria equipa de autoavaliação diz que é sobretudo o diagnosticar os pontos fortes e fracos e a partir daí proceder à construção de um combinado de melhorias. Há grupos que estão completamente alheados do processo de autoavaliação: representantes dos encarregados de educação, os assistentes operacionais e os coordenadores de departamento e de diretores de turma.

Quanto aos obstáculos existentes no processo de autoavaliação, os dois atores que se manifestaram - o Diretor e a Equipa de Autoavaliação - encontram-se em consonância, ao assinalarem a recolha de dados, nomeadamente a demora no processo de aplicação dos inquéritos pela equipa de autoavaliação e o tratamento dos respetivos dados.

Os atores também referiram a sua perceção acerca da avaliação externa, autoavaliação e a

relação entre estes dois tipos de avaliação, estando ambos relacionados com a melhoria da qualidade do Agrupamento de Escolas do Alentejo.

No que respeita à opinião dos atores sobre a equipa de autoavaliação, mesmo não tendo a maioria dos atores um conhecimento específico acerca da atuação da equipa de autoavaliação, todos consideram que a sua prestação é positiva no agrupamento de escolas.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma salientam que a equipa de autoavaliação tem efetuado um bom trabalho, bem fundamentado, produziu documentos bem fundamentados, tal como o relatório de diagnóstico da autoavaliação e o plano de ações de melhoria que vão ajudar o agrupamento a implementar boas práticas de modo a colmatar os pontos fracos detetados no agrupamento de escolas. A presidente do Conselho pedagógico e o diretor comentam, sobretudo, a constituição da equipa, considerando que a coordenadora nomeada para a função foi a que tinha mais competências nessa área e era realmente a docente que tinha mais preparação para o cargo. Os alunos, representantes dos encarregados de educação, os representantes do conselho geral, os diretores de turma, os assistentes técnicos e operacionais, apesar de não terem conhecimento dos membros constituintes da equipa, na sua opinião consideram que a equipa deve estar a desenvolver um bom trabalho porque não sofreu alterações. Segundo o conhecimento dos alunos, muito vago, a equipa não tem tomado opções incorretas. Os assistentes operacionais, admitem que a equipa provavelmente poderá ter motivado a introdução de medidas orientadas para melhorar o agrupamento de escolas, mas não têm noção de quais, concretamente.

Como vimos anteriormente, são muito poucos os atores que têm suficiente informação acerca do modelo de autoavaliação. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma e a própria equipa de autoavaliação têm noção de que a autoavaliação do agrupamento de escolas utiliza o quadro de referência, que é aplicado pelo 2.º ciclo da avaliação externa de escolas, emanado pela IGEC (Inspeção-Geral da Educação e Ciência).

O diretor salienta que o modelo utilizado é o modelo da *CAF (Common Assessment Framework)* 2006. Inicialmente a equipa de autoavaliação pensou em adotar o modelo *CAF*. Contudo, face à inexperiência dos elementos constituintes da equipa de autoavaliação, relativamente à aplicação deste modelo, o AE, optou pelo quadro de referência utilizado pelo 2.º ciclo de avaliação externa de escolas, daquele organismo. Os restantes grupos entrevistados (assistentes técnicos, assistentes operacionais, alunos, diretores de turma, representantes dos encarregados de educação e representantes do conselho geral e a presidente do conselho geral) não têm qualquer conhecimento acerca do modelo implementado.

Os dados mostram que os atores conseguem identificar alguns efeitos e impactos causados pela autoavaliação da escola, a saber: a conceção e implementação do plano de ações de melhoria salientados pela presidente do conselho geral e pela equipa de autoavaliação; o relatório de diagnóstico da autoavaliação como um instrumento fundamental na caracterização do AE; e o plano de ações de melhoria. Algumas das ações que constam no plano de ações de melhoria já estão a ser implementadas pelo agrupamento de escolas. O diretor e a presidente do conselho geral valorizam a supervisão da prática letiva, que já se realiza no 1.º ciclo do ensino básico, com os alunos do 2.º ano. O diretor diz que inicialmente houve alguma deturpação no conceito de supervisão por parte dos docentes, acerca do real entendimento sobre o que é a supervisão pedagógica. No entanto, a mensagem que a Direção tem passado para os docentes é que importa, sobretudo, a existência do trabalho colaborativo/cooperativo, considerado fundamental entre os docentes. Os diretores de turma, coordenadores de departamento e de diretores de turma sublinham a importância do trabalho colaborativo.

A autoavaliação ainda não produziu impactos significativos em termos da cultura de Agrupamento. A situação preocupa alguns dos principais atores, sobretudo, o diretor, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, representantes do conselho geral, presidente do conselho geral e a equipa de autoavaliação. Esta sustenta que a cultura de agrupamento é algo que demora tempo a criar, tem de ser construída no quotidiano escolar, e que existem progressos feitos com o processo de autoavaliação.

As vantagens da autoavaliação, tal como percebidas pelos atores, passam sobretudo pela aplicação do plano de ações de melhoria. Quanto às desvantagens da autoavaliação apontadas pelos atores, são diminutas. Uma das mais significativas, referida pelos coordenadores de departamento e de diretores de turma, poderá ser a resistência dos atores perante a autoavaliação, caso não vejam e/ou sintam efeitos significativos decorrentes desses processos. O próprio desconhecimento dos atores acerca da autoavaliação também é referido (neste caso pelos assistentes técnicos), sendo que os representantes dos encarregados de educação sublinham a falta de envolvimento dos atores.

Constatámos que a equipa de avaliadores externos é assumida como um grupo de pessoas imparciais cuja ação induz à reflexão dos atores do Agrupamento.

Verificámos, também, que a avaliação externa a que o agrupamento foi sujeito instigou ao desenvolvimento do processo de autoavaliação (regulação externa com efeitos internos) e que uma das grandes vantagens da avaliação externa é permitir a comparação entre os dois tipos de

avaliação efetuados (a externa e a autoavaliação), trata-se de um olhar externo” que é fundamental para o desenvolvimento da organização escolar. Porém, existe a percepção de que a avaliação externa não comporta apenas vantagens. Uma das desvantagens referenciadas (nomeadamente pelo diretor) é o facto de os avaliadores externos usarem um quadro de referência muito específico, que inclui instrumentos de análise dos resultados académicos pouco flexível. Para a avaliação externa, diz, tudo é pensado em função dos resultados dos alunos. Por sua vez, os representantes dos encarregados de educação referem que os resultados da avaliação externa não se vêm na prática. O constrangimento dos atores em participar nos painéis de entrevista foi salientado pela presidente do conselho pedagógico. O stresse também é apontado pela equipa de autoavaliação como um constrangimento, pois, segundo a equipa, os atores têm receio de ser mal interpretados e colocar em causa algum colega.

No que respeita à percepção sobre os documentos estruturantes da autoavaliação, nomeadamente, o relatório de diagnóstico da autoavaliação e plano de ações de melhoria elaborados pela equipa de autoavaliação. Estes não são do conhecimento de todos os atores. De facto, os assistentes técnicos e os assistentes operacionais, os alunos e os representantes dos encarregados de educação, não têm conhecimento daqueles documentos estruturados.

A maioria dos atores refere que a equipa de autoavaliação é bem aceite pela comunidade escolar, independentemente do seu conhecimento acerca da sua constituição e do trabalho que a equipa de autoavaliação desenvolveu e se encontra a desenvolver neste momento no Agrupamento de Escolas. No entanto, a própria equipa de autoavaliação considera que individualmente é reconhecida pela comunidade, mas o trabalho que é desenvolvido em equipa nem sempre é bem aceite pelos pares.

## **2.5. Lógicas de ação no processo de autoavaliação**

Os vários atores entrevistados que fazem parte do Agrupamento de Escolas consideram como principais atores do processo de autoavaliação: a equipa de autoavaliação, os coordenadores de departamento e de diretores de turma e o diretor do Agrupamento de Escolas.

A equipa de autoavaliação é considerada como o motor de todo o processo de autoavaliação, se a mesma não existisse a autoavaliação não se poderia desenvolver:

“[Dir.] A equipa de autoavaliação tem que existir, se não existisse não havia, não havia autoavaliação. Tem que existir se não caia tudo por terra.”

Tal como o diretor refere, caso a equipa não existisse a autoavaliação não podia ser efetuada,

tem que haver uma equipa responsável pelo processo. Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma a equipa de autoavaliação:

“[CD/CDT\_C] [Equipa de Autoavaliação] Esse é muito importante porque é o que inicia e reinicia isto tudo.”

O processo de autoavaliação é iniciado e reiniciado pela equipa de autoavaliação.

Os alunos e os assistentes operacionais consideram a equipa de autoavaliação como um ator responsável por todo o processo. A presidente do conselho geral, também considera a equipa extremamente importante:

“[PCG] A Equipa [autoavaliação] tem um peso mais importante embora depois os [...] porque eles são extremamente importantes, extremamente importantes, sim!”

Para os representantes dos encarregados de educação a equipa de autoavaliação será importante se for bem constituída, na sua opinião, porque não têm conhecimento dos elementos que a constituem:

[REE\_B] A equipa de autoavaliação é importante desde que seja bem constituída.”

Para equipa de autoavaliação, os coordenadores de departamento e de diretores de turma são muito importantes:

“[EA\_B] Os coordenadores e os Diretores de Turma [EA\_A] São muito importantes. [EA\_C] É que são mesmo! [EA\_B] E depois [EA\_D] [Risos] [EA\_A] Agora Coordenadores de Diretores de Turma? [EA\_D] Também! [EA\_B] É igual [EA\_A] Coordenadores de Departamento, eu acho que estes são extremamente importantes.”

Porque são considerados os mediadores da informação no seu departamento, conseguem passar a informação aos restantes atores que constituem o seu departamento. Daí que os diretores de turma refiram a importância da equipa de autoavaliação ser formada por elementos dos vários departamentos:

“[DT\_E] É importante ser variada agora ser deste grupo ou ser daquele, acho que...[DT\_D] mas estar na equipa vários [DT\_E] várias áreas, [um professor representante de cada departamento] [DT\_B] Com certeza!” De maneira a que a informação circule e chegue a todos os atores que fazem parte do departamento. “[PCG] [...] elementos que constituem o conselho pedagógico do qual fazem parte os coordenadores de departamento.”

Daí a necessidade de ser constituída por elementos que têm assento do conselho pedagógico. Um dos atores também considerado como principal no processo de autoavaliação, é o diretor do Agrupamento de Escolas, a presidente do conselho geral refere que:

“[PCG] os elementos da direção, têm um peso aí também um pouco superior”

No Projeto de intervenção do diretor, nas linhas de ação constava a autoavaliação como uma das prioridades a implementar no agrupamento de escolas:

“[EE] [...]então fomos buscar as linhas de ação que estavam, que o diretor tinha defendido nesse projeto e fomos buscar os diagnósticos da avaliação, da última avaliação externa de cada uma das instituições, estavam separadas, fomos ver o que é que era apontado como ponto fraco e ponto forte para a partir daí ver quais seriam as linhas orientadoras.”

A partir daí a equipa traçou as suas principais linhas orientadoras, que definiam o que é que a equipa perspectivava trabalhar, nomeadamente o que é que era mais urgente trabalhar. Para além disso, o diretor está definido em todas as ações de melhoria como o coordenador das ações, ou então será substituído por alguém da direção designado por ele:

“[EA\_B] Sim! O Diretor é muito importante, então, ele é, ele é o mais importante [EA\_A] Ele é que é o coordenador das ações praticamente.”

Os alunos também consideraram o diretor como um dos atores principais no processo de autoavaliação, apesar do seu pouco conhecimento acerca do processo.

Para a presidente do conselho geral, elementos que constituem o conselho geral têm um peso importante, assim como a equipa de autoavaliação também os considera muito relevantes:

“[EA\_A] Os Representantes da Localidade? [com assento no Conselho Geral] [EA\_C] São funções diferentes, né? [EA\_B] Atão, eles é que nos aprovam tudo! [Risos] Estamos dependentes deles.” Porque o conselho geral é que emite a sua aprovação perante os documentos estruturantes e todas as ações do Agrupamento de Escolas. É o órgão que tem o maior poder decisivo dentro do Agrupamento de Escolas.

A equipa de autoavaliação também refere os assistentes operacionais como muito importantes, conseguem captar o Agrupamento de Escolas de outro modo:

“[EA\_D] São os assistentes Operacionais [EA\_A] Sim, muito importantes [EA\_B] É extremamente importante [EA\_D] Eu acho que sim, basta ver que se eles falham a Escola fecha, eu acho que sim eles têm uma visão completamente diferente da Escola daquela que nós temos e que os outros atores têm, é completamente diferente.”

Captam a realidade escolar de outro modo. Os representantes dos encarregados de educação também consideram os funcionários como fundamentais para o processo de autoavaliação, assim como também os alunos também devem ter uma palavra a dizer, porque vivem as situações diárias do Agrupamento de Escolas: “[REE\_B] Os mais importantes são os que vivem as coisas na pele que são os alunos, os funcionários.”

A equipa deveria ter na sua constituição um elemento representante dos alunos, um dos

encarregados de educação e outro dos funcionários, segundo os diretores de turma: “[DT\_E] acho que devia incluir [funcionários e um representante dos encarregados de educação], [DT\_B] Sem dúvida!”

“[Dir.] Acho que podia estar [um funcionário e um representante dos encarregados de educação].”

Os objetivos estratégicos dos atores para a autoavaliação variam entre os atores. Foram salientados os aspetos pedagógicos, a implementação do plano de ações de melhoria, valorização da imagem externa da escola e a sua relação com a comunidade local, a melhoria contínua, a criação de cursos vocacionais e profissionais e a importância do querer participar, do querer envolver-se na autoavaliação do agrupamento de escolas.

Para os assistentes técnicos a estratégia da autoavaliação passa, sobretudo, pela melhoria pedagógica que irá incitar a aprendizagem nos alunos e salientar os pontos fracos que se verificam no Agrupamento de Escolas:

“[AT\_B] Deve ser sempre no sentido da melhoria quer em termos pedagógicos. [AT\_E] Ver os pontos fracos.”

A equipa de autoavaliação menciona que é necessário colocar em prática o plano de ações de melhoria. Estes que acabam por ser convergentes entre a avaliação externa e a autoavaliação:

“[EA\_B] Tem haver com a implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna [EA\_A] Isso mesmo! [EA\_B] Tem a ver com a implementação destes Planos de Melhoria dooo Programa Nacional da Promoção do Sucesso Escolar.”

Algumas das ações de melhoria já estão a ser implementadas, refere a presidente do conselho geral:

“[PCG] Plano de Melhorias também, dentro do plano de melhoria, portanto foram definidas algumas! E sei que algumas estão a resultar que eu já até referi, por exemplo, no 1.º ciclo do ensino básico e através de algumas assessorias e de alguns professores, outros professores em sala de aula e que estão a dar resultados.”

A supervisão entre pares está a dar resultados, no 1.º Ciclo, nomeadamente no 2.º ano, onde os resultados académicos não eram tão positivos e com o apoio supervisão estão a melhorar.

O fundamental é a melhoria contínua, para que o Agrupamento de Escolas possa progredir positivamente:

“[RCG\_B] Os Planos de melhoria devem estar espelhados nos planos de ação, acho que isso é



fundamental.”

“[CD/CDT\_C] A aplicação do plano de melhoria, os planos de melhoria que nós criámos é nesse sentido, é tentar melhorar.”

O objetivo do plano de ações de melhoria é sempre a tentativa de fazer melhor, a melhoria tem que estar espelhada no plano de ações:

“[CD/CDT\_E] Se nós fizermos a leitura do documento [plano de melhoria] percebemos disso como é que é isso, as sugestões, quer dizer, vão sempre, a forma como [CD/CDT\_D] Abrir caminhos, para um trabalho. [CD/CDT\_E] Era que eu estava a dizer, para além dos caminhos para além...é um processo evolutivo, nota-se que está estruturado para ser gradualmente posto em prática.”

O plano de ações de melhoria está construído num sentido evolutivo, as próprias ações estão programadas de modo a que essa evolução seja contínua. Assume o objetivo de servir de suporte à tomada de decisão estratégica e à implementação de ações de melhoria no Agrupamento de Escolas no sentido de colmatar algumas das lacunas detetadas. Apresenta as ações de melhoria que a equipa de autoavaliação – tendo por base as evidências detetadas nos relatórios de autoavaliação do Agrupamento (de julho de 2015) e de avaliação externa (de fevereiro de 2015) e os princípios, metas e estratégias definidos no Projeto Educativo (PE) – entendeu como atividades fundamentais (dentro das exequíveis, em função dos recursos disponíveis e dos diferentes ritmos de trabalho) para o bom desempenho das pessoas e da própria organização escolar.

Há uma intenção de valorizar a imagem externa da escola e a sua relação com a comunidade local. Os assistentes técnicos referem que o Agrupamento quer transmitir uma boa imagem para o exterior:

“[AO\_E] Queremos ficar bem avaliados, bem vistos”

Verifica-se claramente a necessidade de valorizar a imagem do Agrupamento de Escolas. O diretor salienta o facto de a comunidade local ter um papel interventivo de continuidade, existe sobretudo um relacionamento muito próximo com a autarquia:

“[Dir.] É bastante positivo ahh as a intervenção da Autarquia também é uma constante e existe uma relação muito próxima entre o Agrupamento e a Autarquia ahh com todas as atividades sejam elas da área do desporto, atividades culturais, exposições.”

Há uma colaboração ativa entre o Agrupamento de Escolas e a Autarquia que passa pela participação em diversas atividades.

A melhoria contínua é também um dos objetivos da autoavaliação, salientada sobretudo pela presidente do conselho geral, os diretores de turma, o diretor e os representantes do conselho

geral. A presidente do conselho geral afirma:

“[PCG] Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos, portanto, aqui no agrupamento. É sempre, eu penso que é essa a finalidade ser sempre melhor, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz, portanto, sempre melhorar.”

O Agrupamento de Escolas tem como principal objetivo ser cada vez melhor, prestar um ensino de qualidade aos alunos que frequentam o Agrupamento de Escolas. Essa é, sem dúvida, a grande finalidade. A autoavaliação é fundamental porque nos faz refletir sobre as práticas do Agrupamento.

É necessário reavaliar as ações, tal como referem os representantes do conselho geral: “[RCG\_B] Acho que é fundamental haver uma reavaliação da avaliação, ou seja, ir avaliando o progresso dessas ações.”

Para averiguar o progresso das ações. Para além do plano de ações de melhoria, outros documentos estruturantes do Agrupamento de Escolas deverão ter em consideração a autoavaliação:

“[RCG\_B] Criar aqui uma dinâmica construtiva, ou seja, em que os próprios, os documentos que orientam a ação do Agrupamento, os PAA's e por aí fora espelhem estas questões da autoavaliação.”

A autoavaliação é fundamental não só aos aspetos relacionados com os resultados académicos, mas nas questões de proximidade ou não com a comunidade local, o estabelecimento de parcerias, como também são relevantes para a operacionalidade interna, liderança e gestão:

“[RCG\_B] Nos resultados académicos, nas competências ahh sociais dos próprios alunos e não só dos agentes que fazem parte da Escola, ahh na sua relação com o meio, ou seja, com os outros parceiros, portanto, há aqui uma relação direta da Escola ao meio e do meio à Escola, é importante nesse aspeto servem para melhorar a sua operacionalidade interna, a liderança, a gestão, por aí fora.”

“[RCG\_B] Desenvolver uma cultura de Agrupamento do sentido de pertença, acho que sim, é muito importante.”

Há que trabalhar também, segundo, os representantes do conselho geral para a existência de uma cultura de Agrupamento, a criação de identidade, na qual toda a comunidade escolar se identifique, tenha um sentimento de “pertença”.

Para os diretores de turma, a melhoria contínua passa por uma maior articulação entre os Ciclos

e o trabalho desenvolvido:

“[DT\_B] De acordo com as recomendações que ouvimos era maior articulação, sim aos resultados [...] ... realmente a articulação entre ciclos e o trabalho, cá está o trabalho ahh e o trabalho colaborativo nas recomendações.”

De modo a que se verifique maior visibilidade nos resultados académicos. O diretor refere que a prioridade da avaliação externa são os resultados escolares:

“[Dir.] Não podemos esquecer que os resultados escolares apesar da, da reduzida taxa ahh de desistências e abandonos ahh ee mas em termos de, do aproveitamento dos alunos [...] achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos.”

A avaliação é feita sobretudo em função dos resultados escolares, segundo o diretor do Agrupamento de Escolas do Alentejo.

A criação de cursos vocacionais e profissionais também vista como um dos objetivos estratégicos da autoavaliação, para os diretores de turma e o diretor do Agrupamento.

Os diretores de turma referem que a equipa de autoavaliação tentou criar um maior envolvimento de toda a comunidade educativa, de modo a criar alternativas para os alunos que se encontravam nos cursos profissionais e vocacionais:

“[DT\_B][...]isto é um à parte que eu vou dizer... desculpe lá...era uma das propostas que eles faziam [equipa de autoavaliação] para além do envolvimento, maior envolvimento da comunidade dos pais, encarregados de educação, ahhh era exatamente criar alternativas para...e nós criámos, por exemplo neste momento há alunos, ex-alunos nossos destes cursos vocacionais que estão a ser, que estão em cursos profissionais e que estão a ser contactados, [DT\_D] já por empresas.”

Há alunos dos cursos vocacionais que têm sido contactados por empresas internacionais, dos EUA, isso aconteceu, pelo menos a meia dúzia deles. Isto permitiu que estes alunos reorientassem o seu percurso de vida:

“[DT\_B] Miúdos que conseguimos reencaminhar, depois no secundário para outras alternativas profissionais. Foi, de acordo, partindo dessas recomendações. Dessas equipas de avaliação e da avaliação externa, sobretudo da avaliação externa!”

Os diretores de turma reconhecem a importância da avaliação externa de escolas em todo este processo, aliás salientam que isso foi conseguido a partir das recomendações dadas pela avaliação externa.

“[DT\_B] Nós temos aqui miúdos que estão colocados em cursos profissionais, no ano seguinte abre outro curso profissional que lá se conseguiu e há metade de uma turma

que passou para esse curso porque afinal era aquele que queriam e não no que estão, cursos vocacionais *idem*, se a oferta é limitada naturalmente que os jovens e os pais veem muito menos hipóteses de terem sucesso e aí isso é constrangedor é é penalizador para qualquer, para qualquer trabalho de de para o sucesso!”

Posteriormente é feita uma reflexão acerca destas questões, através da avaliação externa e até na sua própria avaliação, os diretores de turma, verificam que há falta de motivação por parte dos alunos. Porque estes alunos estão limitados a uma oferta muito restrita, diferente da de outros alunos que estão noutros meios, no litoral, em Escolas das grandes cidades, com uma oferta formativa muito mais interessante.

O diretor reforça a ligação existente entre o Agrupamento de Escolas e a comunidade local, onde se encontram estabelecidas ligações contínuas entre o Agrupamento e as instituições e empresas locais:

“[Dir.] Ahm depois também por força dos cursos profissionais e vocacionais portanto temos relações também com instituições e com o mundo empresarial da região sejam eles na área alimentar, na área da manutenção, até na área da extração também e da ahh nesse aspeto o envolvimento da comunidade é pleno.”

O envolvimento com a comunidade local é pleno e uma grande mais-valia para os cursos profissionais e vocacionais existentes no Agrupamento de Escolas, tendo sido este aspeto considerado como um ponto muito positivo pela última avaliação externa do Agrupamento de Escolas que se reporta a novembro de 2014.

Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma, um dos objetivos fundamentais da autoavaliação deverá ser o envolvimento de toda a comunidade escolar neste processo. Para que o AE se possa desenvolver num sentido amplo e pleno, no qual a comunidade escolar terá uma voz participante:

“[CD/CDT\_B] Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante.”

O trabalho em parceria é fundamental para o desenvolvimento dos objetivos estratégicos da autoavaliação. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma referem que no desenvolvimento das suas atividades, o trabalho colaborativo é fundamental:

“[CD/CDT\_A] Quem está nos nossos estádios que somos coordenadores já sentimos muito dessa gestão e sentimos o outro lado, ou seja, estamos mais perto daqueles que estão na passagem ou seja que esta cultura do entrosamento de criar documentos conjuntos isso é irrelevante nalguns casos, acho eu, para essas pessoas. E esses três

estádios existem, em quase tudo da nossa sociedade. E normalmente os mais críticos são os tais que estão mais afastados, para esses é sempre difícil.”

Há necessidade de unificar procedimentos, criar documentos conjuntos e normas de ação para o preenchimento desses mesmos documentos. Tem de haver diálogo entre os pares para se definir estes procedimentos de trabalho. Cada vez mais há necessidade de haver trabalho colaborativo, segundo a opinião dos coordenadores de departamento e de diretores de turma, os mais críticos são os que têm um papel menos ativo no agrupamento. Mas começam a ser considerados uma minoria:

“[CD/CDT\_E] Mas enquanto forem uma minoria [CD/CDT\_A] pois e começa a ser...”  
Pode-se considerar esta mudança como algo positivo, as mentalidades tendem a melhorar e começa a haver um maior entrosamento entre os pares, tendo em conta a opinião dos coordenadores de departamento e de diretores de turma.

A constituição da equipa da autoavaliação deverá ter em consideração a área profissional dos docentes. Para os diretores de turma é fundamental que a equipa seja constituída de modo diversificado, para que os atores se sintam representados:

“[DT\_B] A pergunta é se é relevante, a área profissional poderá ser, acho que é!! Eu acho que sim, porque se nós tivermos aqui representados vários, os elementos, vários grupos provavelmente estamos a falar também de grupos disciplinares [...] Será importante sim!”

A equipa deverá ser constituída pelos vários grupos disciplinares, de modo a que possa contribuir com uma visão mais alargada para o desenvolvimento do Agrupamento de Escolas. O diretor refere que o Agrupamento não tem um amigo crítico. Um amigo crítico trata-se de um elemento externo ao Agrupamento de Escolas. É alguém de confiança, que faz perguntas provocatórias, que fornece dados para serem analisados e olhados de diferentes perspetivas e crítica de modo construtivo o trabalho dos seus pares:

“[Dir.] Acho, acho que sim! Acho que sim. Não temos, aquela parte do amigo crítico é que não...acho que não foi tomada neste, acho que a equipa não.”

Neste momento, o Agrupamento de escolas Não possui este tipo de ajuda externa. A presidente do conselho geral refere que a equipa de autoavaliação é constituída por docentes dos vários níveis de ensino e departamentos que fazem parte do Agrupamento:

“[PCG] Também pode ser, mas eu disse aí há pouco que a equipa portanto deve ser constituída por pessoas de diferentes, acho eu, talvez mais ahhh a formação, mais que a formação profissional é terem portanto uma visão dos vários níveis de ensino da escola.”

Esse foi o principal objetivo, quando se estava a constituir a equipa de autoavaliação, que estivessem representados todos os ciclos de ensino e áreas disciplinares:

“[EA\_D] O objetivo foi esse [EA\_A] Pronto pelo menos estavam representantes de todos os ciclos de ensino [EA\_B] É importante [EA\_D] Ciclos de ensino e áreas disciplinares, ahh departamentos, departamentos.”

Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma é muito mais do que isso, para que seja constituída a equipa de autoavaliação, segundo, a sua opinião, é necessário que as pessoas queiram participar no trabalho colaborativo. Tem que haver empenho por parte dos elementos e todos devem querer participar:

“[CD/CDT\_B] Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto, em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante. [CD/CDT\_E] às vezes há pessoas que há partida, imaginem, ahhh que era a condição, um de cada área ou um de cada departamento e podem ser essas pessoas. [CD/CDT\_A] Se calhar há alguma formação [CD/CDT\_E] Pode haver! Mas não é se calhar o mais pertinente, não é por aí. O pertinente é mesmo as pessoas... o trabalho de equipa é pronto”.

O mais importante é o querer participar, trabalhar em equipa. Segundo, a opinião dos coordenadores de departamento e de diretores de turma, a constituição da equipa de autoavaliação foi bem pensada: “[CD/CDT\_E] Acho que sim, foi bem pensado. [CD/CDT\_D] Foi equilibrada [CD/CDT\_A] Sim! Funcionou!” E sobretudo funcionou, o seu trabalho é reconhecido pelos coordenadores de departamento e de diretores de turma.

A presidente do conselho geral refere que ninguém pôs em causa a nomeação da coordenadora da equipa de autoavaliação, dentro do Agrupamento de Escolas, foi considerada a pessoa mais indicada tendo em conta a sua formação:

“[PCG] Em relação à coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho...os outros docentes penso que foram escolhidos também de uma forma criteriosa, dentro dos professores com mais experiência na escola e que pertenciam a departamentos diferentes...e a área... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso que tinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter.”

Os outros docentes foram selecionados de modo criterioso, de modo a que estivessem representados todas as áreas e níveis de ensino que constituem o Agrupamento de Escolas. [Dir] É só isso se calhar contactar com um amigo crítico. [riso] Acho que podia estar [um

funcionário, um aluno e o representante dos encarregados de educação].

O diretor refere que a equipa poderia ter um elemento representante dos funcionários, dos alunos e dos encarregados de educação e admite a possibilidade de ser bom para o processo contar com a colaboração de um «amigo crítico». Os diretores de turma não sabem ao certo quais são os elementos constituintes da equipa de autoavaliação:

[DT\_B] Ora era preciso que agente agora soubesse quem lá está! [DT\_C, DT\_E] Está a MM está a CC, a AA, a SS, a SP, a FF.

Referem alguns elementos que fazem parte e outros que não fazem parte da equipa de autoavaliação. Portanto, não têm condições para opinar acerca da sua constituição, apenas têm noção de que estão representados todos os departamentos e níveis de ensino.

Os elementos da equipa de autoavaliação referem que no presente ano letivo 2016/2017 não há propriamente uma equipa de autoavaliação, mas de monitorização:

“[EA\_B] Neste momento não há propriamente uma equipa de autoavaliação, ahh o que existe é uma equipa...existe uma equipa de monitorização [dos Planos de Ação de Melhoria] digamos assim da própria autoavaliação ahhh dos Planos de Ação de Melhoria porque ao ter saído a coordenadora da equipa de autoavaliação digamos que a equipa em si acabou por ahh e aliás e tínhamos concluído exatamente, ou seja, quando a coordenadora ahh sai e sai porque pronto, saiu da Escola.”

Esta equipa de monitorização tem como principal objetivo monitorizar o plano de ações de melhoria e efetuar a avaliação das ações de melhoria implementadas no Agrupamento de Escolas. Segundo a atual coordenadora, quando a anterior coordenadora da equipa de autoavaliação saiu do Agrupamento de Escolas, a equipa de autoavaliação deixou de existir, também já tinha concluído o seu trabalho. A atual equipa: “[EA\_A] A equipa de monitorização [EA\_B] ahh é muito mais reduzida que de alguma forma ahh estabelecesse grupos de forma a poder operacionalizar as ações de melhoria.”

A equipa de monitorização é mais reduzida do que a antiga equipa de autoavaliação, neste momento é constituída por 4 elementos. A mesma considera que todos os atores são importantes no processo de autoavaliação. Foram considerados atores importantes, os alunos e delegados de turma e os assistentes técnicos. Considerados como muito importantes pela equipa de autoavaliação no processo de autoavaliação estão os docentes recém-contratados, os diretores de turma, os coordenadores de diretores de turma, os representantes do conselho geral, os representantes dos encarregados de educação, os assistentes operacionais e a presidente do conselho geral. Os atores que foram salientados pela equipa de autoavaliação como sendo imprescindíveis para o processo de autoavaliação foram o diretor, os

coordenadores de departamento e a equipa de autoavaliação. Os assistentes operacionais consideram todos os atores importantes no processo de autoavaliação. Os assistentes operacionais classificam-se a si, aos assistentes técnicos e aos docentes recém-contratados como importantes. Consideram muito importantes os diretores de turma, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os representantes do conselho geral e a presidente do conselho geral. A equipa de autoavaliação, o diretor, e os alunos e delegados de turma são considerados extremamente importantes no processo de autoavaliação. A presidente do conselho geral classificaria todos os atores como muito importantes em todo o processo de autoavaliação, destacando apenas como extremamente importantes, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os representantes do conselho geral e os elementos da direção como extremamente importantes.

Os representantes do conselho geral consideram como atores muito importantes neste processo, os docentes recém-contratados, os diretores de turma, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os representantes do conselho geral, os representantes dos encarregados de educação e os assistentes técnicos. Na sua opinião extremamente importantes são a equipa de autoavaliação, o diretor, os assistentes operacionais, os alunos e delegados de turma e a presidente do conselho geral.

Os representantes dos encarregados de educação consideram pouco importantes os docentes recém-contratados, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os representantes do conselho pedagógico e a presidente do conselho pedagógico. Como muito importantes referem a equipa de autoavaliação, o diretor e os diretores de turma. Como extremamente importantes salientam, os representantes dos encarregados de educação, os assistentes técnicos e operacionais e os alunos e os delegados de turma.

Os diretores de turma consideram-se muito importantes no processo de autoavaliação: “[DT\_B] Os Diretores de turma têm muita importância então se eles são o elo de ligação entre a escola, os pais e os alunos. Digamos que o Coordenador [de Departamento] será o aglutinador.” São o elo de ligação entre a escola, os encarregados de educação e os alunos. Os diretores de turma consideram, os assistentes técnicos e os docentes recém-contratados pouco importantes. Indicam como importantes os representantes do conselho geral, os representantes dos encarregados de educação, os assistentes operacionais e os alunos e delegados de turma. Muito importantes são segundo a sua opinião, o diretor, os coordenadores de departamento e de diretores de turma e a presidente do conselho geral. A equipa de autoavaliação é considerada por estes atores como sendo extremamente importante.

Os alunos salientam a equipa de autoavaliação como extremamente importante. O diretor, os



diretores de turma, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os assistentes operacionais, os alunos e delegados de turma e a presidente do conselho geral são muito importantes. Os assistentes técnicos e os representantes do conselho geral são considerados importantes. Sendo, segundo os alunos os considerados os menos importantes em todo este processo, os representantes dos encarregados de educação e os docentes recém-contratados.

O diretor refere que a equipa de autoavaliação é extremamente importante, pois sem ela não era possível existir autoavaliação no Agrupamento de Escolas. Segundo a sua opinião, os atores mais importantes são os docentes recém-contratados porque vêm de fora trazem uma visão diferente que poderá ser um grande contributo para a organização escolar, os diretores de turma, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os assistentes técnicos e operacionais, os alunos de delegados de turma e a presidente do conselho geral. Como importantes, o diretor refere os representantes do conselho geral e os representantes dos encarregados de educação. O diretor considera-se muito pouco importante neste processo, delegou plenos poderes à equipa de autoavaliação.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma consideram-se extremamente importantes no processo de autoavaliação englobando também o diretor, a equipa de autoavaliação e a presidente do conselho geral. Como atores muito importantes salientam os diretores de turma. Importantes, na sua opinião, serão os representantes do conselho geral, os representantes dos encarregados de educação, alunos e delegados de turma. Como atores que têm pouca importância neste processo indicam os docentes recém-contratados, os assistentes técnicos e operacionais.

Os assistentes técnicos não identificaram quais os atores que se encontram mais dependentes relativamente ao processo de autoavaliação. Porque não possuem informações acerca deste processo que lhes permita aferir o grau de dependência dos atores face à autoavaliação.

No que se refere às convergências e às divergências e os principais conflitos entre os atores acerca da autoavaliação, averiguámos quais os atores que têm efetivamente uma participação mais direta na autoavaliação do Agrupamento de Escolas e quais os que se encontram mais afastados desta realidade.

A presidente do conselho geral, refere que os elementos que têm uma participação mais direta na autoavaliação do Agrupamento de Escolas, são os coordenadores de departamento e de diretores de turma: “[PCG] Elementos que constituem o conselho pedagógico, do qual fazem parte os coordenadores de departamento, os elementos da direção, os elementos do conselho geral [...] são os que participam todos de forma mais direta.”

Assim como os elementos da direção e do conselho geral têm uma intervenção mais direta, os quais a presidente do conselho geral referiu anteriormente como extremamente importantes no processo de autoavaliação:

“[PCG] Os que têm uma responsabilização mais direta ou por serem elementos do conselho pedagógico ou por estarem no conselho pedagógico [...] os coordenadores de departamento, que têm que apreciar esses documentos, têm que os aprovar, etc. Os que estão no conselho geral, no órgão executivo da escola e os também os que fazem parte da equipa porque são elas também que ahh apresentam, apresentam as propostas.”

E a própria equipa de autoavaliação tem uma participação direta porque elaboram os documentos estruturantes sobre autoavaliação e apresentam as propostas ao conselho pedagógico e geral do Agrupamento de Escolas.

Para os representantes do conselho geral, os principais intervenientes diretos: “[RCG\_B] Normalmente são representantes transversais aos ciclos de ensino [...] [RCG\_A] A ideia que eu tenho é que são professores [RCG\_C] Eu também tenho ideia que é só professores.”

A ideia que os representantes do conselho geral têm é que quem tem uma participação direta na autoavaliação são apenas alguns professores. Os assistentes técnicos têm a mesma opinião:

“[AO\_E] São os professores que normalmente são designados para isso [...] [AO\_B] Em princípio pensamos que sejam os professores [...] [AO\_E] Agora se há mais alguém...”

Os diretores de turma, referem que participam diretamente no processo de autoavaliação, mas ao mesmo tempo apenas acham, não têm a certeza... “[DT\_C, DT\_D] Nós participamos, não? [risos] Nós somos, alunos e professores, não sei... Nós? Não temos? Temos [uma participação direta]! Eu acho que sim! Tenho ideia que sim.” Apenas têm a ideia que participam diretamente no processo. Os alunos apenas têm conhecimento da professora MM estar diretamente relacionada com a questão da autoavaliação: “[ALUNOS\_E] Professora MM ...”.

O diretor refere que na equipa de autoavaliação encontrava-se um membro da direção, a SS, que era também coordenadora da equipa de autoavaliação. Atualmente encontra-se a professora MM a coordenar os trabalhos da equipa de monitorização do plano de ações de melhoria e assume também o cargo na direção do Agrupamento de Escolas:

“[Dir.] Para além da equipa, então está, a equipa, da direção a SS foi-se embora, ficou a MM a coordenar. Então os relatórios são sempre apresentados em Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. As medidas ahh foram identificadas ahh e as fichas das, dessas medidas foram apresentadas em Conselho Pedagógico, retificadas, e no Conselho Geral também! Vai sempre tudo ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.”

Todos os documentos elaborados são apreciados em conselho pedagógico e aprovados pelo

conselho geral. Segundo a ótica do diretor, os atores que fazem parte destes órgãos são os que têm uma participação direta na autoavaliação do agrupamento de escolas.

Podemos afirmar que a equipa de autoavaliação tem uma imagem muito redutora acerca dos atores que devem participar ativamente na autoavaliação:

“[EA\_A] Se nós olharmos para aqui de quem é que nós precisamos mais? [EA\_D] De nós próprios! [EA\_A] Do Diretor e depois dos outros [EA\_B] Mas lá está sempre na visão daquilo que nós fizemos.”

A equipa de autoavaliação refere que precisam sobretudo dos elementos que fazem parte da equipa de autoavaliação e do diretor, os outros atores são relegados para segundo plano.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma salientam que têm participado mais ativamente neste processo através do conselho pedagógico, no entanto, não têm passado especificamente as informações aos atores que compõem os departamentos.

“[CD/CDT\_A] A experiência que tenho mais presente foi o trabalho do ano passado e que temos feito todos os anos, no meu caso concreto tem sido mais feito através dos órgãos mais centralizadores, aqui através do pedagógico, é assim aqui ao meu departamento não tenho levado, para já não teve assim um impacto direto.”

Isto significa que os coordenadores de departamento não têm passado a informação acerca da autoavaliação aos membros constituintes de cada departamento.

Os assistentes técnicos só têm conhecimento de dois elementos da equipa de autoavaliação que têm uma participação ativa:

“[AT\_B] Algumas colegas disseram à bocadinha, duas professoras. [AT\_A] Duas conhecemos nós agora não sabemos qual é o resto da equipa. [AT\_E] Não sei qual é ...nunca nos foi indicado nada.”

Não possuem mais nenhuma informação acerca da autoavaliação, tal como afirmam “nunca nos foi indicado nada”.

Quando nos referimos à participação indireta na autoavaliação, a presidente do conselho geral salienta os seguintes atores:

“[PCG] Nos alunos, nos professores, nos encarregados de educação em toda a gente. Todos estamos dependentes e eu diria se calhar, todos seríamos importantes [...] são os que participam de forma mais indireta!”

Tendo a presidente do conselho geral classificado os alunos, os professores, os encarregados de educação como muito importantes, tem consciência que estes atores são os que participam de modo mais indireto na autoavaliação do Agrupamento de Escolas. Também a equipa de autoavaliação salienta os pais e os alunos como os atores que têm uma participação muito

indireta na autoavaliação do Agrupamento de Escolas:

“[EA\_A] os alunos, os pais, pronto...[...] [EA\_B] não tivemos a participação dos pais! A única resposta que nós tivemos da comunidade foi a resposta dos inquéritos. Responderem aos nossos inquéritos. [EA\_A] Mais nada! [EA\_B] Não tivemos a participação dos encarregados de educação a não ser depois, lá está, em Conselho Geral, onde eles estão representados.”

A única participação dos encarregados de educação e alunos neste processo foi o facto de terem preenchido os inquéritos em que a equipa de autoavaliação solicitou a sua participação. Relativamente aos aspetos consensuais entre os atores acerca da autoavaliação evidenciamos o plano de ações de melhoria e algumas ações que o comportam. Tais como a supervisão pedagógica do 1.º ciclo, o sucesso escolar, o processo construtivo de melhoria, corresponder às expectativas formativas e a importância do desenvolvimento do trabalho em equipa.

No que diz respeito ao plano de ações de melhoria foi aprovado por unanimidade:

“[PCG] O plano de melhoria foi aprovado por unanimidade, foi tudo aprovado não houve nenhuma discordância pelo menos em relação a qualquer ator, mesmo aqueles que participam de forma mais indireta, funcionários, alunos, etc.”

Não houve nenhuma discordância segundo a presidente do conselho geral de nenhum dos atores presentes, nem mesmo da parte dos que participaram mais indiretamente na autoavaliação. O vereador responsável pela educação não esteve presente na reunião, mas fez chegar à presidente do conselho geral o seu parecer que foi concordante com tudo o que estava delineado no plano de ações de melhoria. A presidente do conselho geral, menciona que tudo o que constava no plano de ações de melhoria foi coordenado com a autarquia:

“[PCG] Relativamente ao plano de melhoria eu sei que por exemplo havia um documento da autarquia nomeadamente um vereador responsável pela educação não esteve presente na reunião mas fez-me chegar a opinião antes porque ele já estava mesmo de férias e só pode ser realizada a reunião em julho, ahh fez-me chegar portanto a opinião dele e pronto alguns pontos e algumas questões que tinha eee, mas estava de acordo com tudo o que lá estava foi coordenado também com a câmara.”

Segundo um elemento pertencente à equipa de autoavaliação, o plano de ações de melhoria foi bem aceite, foi considerado um documento muito bem feito:

“[EA\_A] Em relação ao 1.º Ciclo o que lhe posso dizer, quando foi apresentado, que hum portanto os colegas o que acharam, portanto era um trabalho muito bem feito, muito bem elaborado. Porque detetaram, detetaram fatores positivos ou fatores negativos que, pronto, havia pessoas que nem se lembravam, achavam que “ahh que engraçado!”, “Realmente devíamos apostar nisso.”

Detetaram pontos fortes e fracos que até lhe tinham passado despercebidos e acharam interessantes e que deveria ser realizado trabalho no sentido de colmatar os pontos fracos: “[EA\_A] O 1.º Ciclo é sempre um grupo mais consensual. [EA\_B] [Riso] [EA\_A] No 1.º Ciclo as coisas correm bem.”

A representante do 1.º ciclo, refere que por norma, o 1.º ciclo é sempre um grupo mais consensual, onde corre sempre tudo bem.

No que diz respeito à supervisão pedagógica no 1.º ciclo, foi muito bem aceite pelos pares. Já existe as assessorias em contexto de sala de aula, em que por norma estão 2 docentes na sala a trabalhar em parceria, menciona a presidente do conselho geral:

“[PCG] No 1.º ciclo do ensino básico, que elas têm um processo já de supervisão mais coordenado talvez por haver professores dentro do 1.º ciclo, os coordenadores de ciclo que têm dispensa das componentes letiva e que utilizam mais portanto, tanto a parte das assessorias em sala de aula, isto aquilo que eu me permite ouvir nas reuniões de conselho pedagógico, portanto, como disse eu vou muitas vezes na qualidade de convidada e acho que eles estão a implementar de uma forma mais fácil esse processo.”

Este trabalho é referenciado nas reuniões do conselho pedagógico, às quais a presidente do conselho geral, assiste como membro convidado. A equipa de autoavaliação salienta que haverá algumas tensões, no entanto, em termos teóricos, todos os atores concordam com a supervisão pedagógica. Trata-se de um processo colaborativo entre pares, não se trata de uma avaliação:

“[EA\_D] Algumas tensões sim [EA\_B] Mas vamos ver o que se está a passar exatamente este ano, eu, uma coisa são as alterações que todos nós reconhecemos em termos teóricos que têm que efetivamente acontecer, toda a gente em termos teóricos ahh concorda por exemplo com uma das ações de melhoria que é a supervisão, a implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico.”

Outro dos aspetos consensuais da autoavaliação referido pelo diretor, é o sucesso escolar: “[Dir.] O caminhar em busca do sucesso escolar dos alunos é consensual!”

Esse é um dos principais objetivos do Agrupamento de Escolas e do processo de autoavaliação, o sucesso escolar, os resultados académicos dos alunos.

Assim como é necessária a melhoria contínua, sendo uma constante no Agrupamento de Escolas do Alentejo, o processo deverá ser construtivo referem os representantes do conselho geral:

“[RCG\_A] Tenho ideia que sim. [RCG\_B] Porque acho que as pessoas têm consciência de

que só assim é que as coisas, primeiro porque é importante para as coisas melhorarem e que é importante a opinião delas no processo construtivo.”

E é fundamental que os atores tenham consciência de que a sua opinião é importante para o processo construtivo e de melhoria do Agrupamento de Escolas. Os diretores de turma também referem as necessidades de melhoria como um aspeto consensual na autoavaliação:

“[DT\_B] Essa é mais fácil...as necessidades de...estamos de acordo é as necessidades de melhoria.”

Um dos grandes objetivos do diretor é ir ao encontro das expectativas dos encarregados de educação e alunos no que diz respeito à oferta formativa do Agrupamento de Escolas:

“[Dir.] Ir ao encontro ahh das aspirações dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito à sua formação, ahh também, ahh é consensual embora a nossa oferta formativa seja sempre ahh diversificada, muito limitada dentro da diversificação que existe que até é grande, mas sei lá, hoje em dia vivemos numa era de exigência, de queremos sempre mais, ahh eu acho que nunca tivémos ahh uma oferta formativa tão diversificada quanto a que temos hoje”.

O diretor refere a oferta formativa como um aspecto consensual na autoavaliação, nunca se teve uma oferta formativa tão diversificada como a dos dias de hoje, mas com a exigência do mercado de trabalho é algo onde a direção quer apostar sempre mais.

A necessidade de trabalhar em parceria, em equipa, é algo que se tem de fazer com continuidade e sistematicamente, esta é a opinião dos coordenadores de departamento e de diretores de turma que sentem e encaram esta questão como uma necessidade para que o seu trabalho se desenvolva e seja profícuo:

“[CD/CDT\_A] Ainda nem sabemos bem [CD/CDT\_C] para já ainda não sabemos [CD/CDT\_A] entre nós e as equipas que eu falo por mim e pela Margarida que estamos a trabalhar nesta equipa conseguimos discutir e conseguimos já um ponto de partida e acho que elas também têm a experiência delas.”

Há que discutir os assuntos, para que se possa chegar a consensos, que sejam proveitosos para a maioria e para o Agrupamento.

Foram apontados pelos atores entrevistados inúmeros aspetos divergentes entre os atores do Agrupamento de Escolas e a autoavaliação. Os aspetos divergentes são a supervisão pedagógica no 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, a não existência de horas comuns de trabalho nos horários, a existência de pensamentos divergentes, os resultados escolares, a marginalização de alguns professores, que não se querem envolver nas atividades e cargos pertencentes aos órgãos da escola. A autoavaliação é vista, por vezes, como geradora de tensões e como um entrave à

criação de uma verdadeira cultura de Agrupamento.

A supervisão pedagógica foi uma das ações de melhoria mais contestadas entre os pares, do 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Por não ser uma prática corrente e que transporta muitos atores para o conceito de avaliação de desempenho docente, a presidente do conselho geral, refere:

“[PCG] Até a supervisão pedagógica foi aceite por todos, embora com algumas dúvidas em relação ao que era a supervisão pedagógica, o conceito de supervisão pedagógica, principalmente a nível do pedagógico, do conselho pedagógico, ah pelo menos a ideia que eu

tenho é essa que no conselho pedagógico foi mais complicado, ahhh no conselho geral não tanto.”

A supervisão pedagógica foi a ação de melhoria, há qual os docentes mostraram mais resistência, o diretor salienta: “[Dir.] Aspetos consensuais, ahm então a supervisão não é de certeza [riso].” Não foi uma ação de melhoria consensual por parte dos atores. A equipa de autoavaliação menciona:

“[EA\_B] E as pessoas são confrontadas [2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário] “ah mas agora vai alguém para dentro da minha sala de aula?”, “mas então estamos numa situação de avaliação?” Não, não, é uma avaliação “ah mas parece uma avaliação”, as pessoas sentem-se avaliadas e fazem a conotação com ah avaliação de desempenho de professores.”

Os atores sentem-se ameaçados, fazem a ligação com a avaliação de desempenho docente, quando na realidade o objetivo é apenas que os pares melhorem as suas práticas pedagógicas. Não confrontando o seu par com críticas destrutivas, mas sim construtivas, e com o dever de melhorar o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. De modo a que isso se transforme e seja visível na melhoria dos resultados académicos os alunos. No 1.º ciclo esta ação de melhoria é vista de modo positivo pelos docentes, há uma explicação para que assim seja: “[EA\_A] Mas isto tem uma explicação porque nós antes desta ação de melhoria, nós já fazíamos entre nós supervisão a pares, já fazíamos!”

Trata-se de uma prática pedagógica já realizada no 1.º ciclo há algum tempo, daí que haja uma aceitação plena por parte dos professores do 1.º ciclo.

A não existência de horários comuns para trabalhar entre os pares, é um grande constrangimento e que pode colocar em causa a aplicação na prática de algumas das ações de melhoria mencionadas no plano de ações de melhoria. No qual consta, um cronograma onde podemos verificar a data de implementação das ações na prática. A presidente do conselho geral refere que os horários dos coordenadores de departamento têm este grande constrangimento:

“[PCG] O de coordenar os horários principalmente, os horários dos coordenadores de departamento ou da área disciplinar terem sido feitos os horários logo pensando neste tipo de situações de coordenarem melhor as coisas com os outros colegas da mesma área disciplinar ou departamento e de ter as horas deles disponíveis para poderem acompanhar os professores ou fazerem esta supervisão ah em sala de aula e depois como não foi, não foi isso bempensado previamente.”

Os tempos comuns de trabalho deviam ter sido pensados com antecedência e tendo em conta a necessidade do trabalho de cooperação entre os pares, coordenadores de departamento, para a implementação do plano de ações de melhoria. Outro dos constrangimentos é a existência de modos de pensar divergentes, pondendo isso não levar a um consenso, deste ponto de vista, poderá um aspeto divergente, que foi salientado pelos assistentes operacionais: “[AO\_E] Cada um pensa da sua maneira.”

O que se verifica muito nos resultados escolares, segundo os diretores de turma é que há sempre divergências de opinião sobre as classificações a atribuir aos alunos:

“[DT\_B] Divergências há, sobretudo resultados escolares, ahh sobre o sucesso dos alunos, há sempre... há sempre divergências de opinião [...] se com mais com menos facilitismo se há...não isso há sempre qualquer coisa, tenho a certeza! Nem sempre estamos de acordo com [DT\_D] isso é normal [DT\_B] com a forma como devemos encaminhar esses processos de avaliação.”

Nem sempre os diretores de turma estão em concordância acerca da maneira como encaminhar esses processos de avaliação.

Outro dos aspetos divergentes verificados, é a falta de colaboração de alguns docentes em participar. O seu não envolvimento em fazer parte dos órgãos que constituem a organização escolar, facto esse salientado pelos coordenadores de departamento e de diretores de turma:

“[CD/CDT\_A] Há professores que, não é uma marginalização digamos formal, mas é uma marg... que acontece! Há pessoal que vai ficar sempre, um bocado... Não porque as pessoas...nós temos esta cultura e eu penso que na educação acontece muito isto, a nossa cultura é de um envolvimento voluntário!! Nós professores particamente em quase tudo em que nos colocamos, mas há colegas, a gente sabe que há colegas que não, que não gostam de se envolver.”

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma dão-lhes o nome de “marginalização formal” porque são os próprios docentes que não querem ter uma participação ativa nos assuntos que dizem respeito ao Agrupamento de Escolas.

A autoavaliação também pode ser geradora de tensões, segundo a opinião da equipa de



autoavaliação:

“[EA\_D] Algumas tensões sim [EA\_B] Mas vamos ver o que se está a passar exatamente este ano, eu, uma coisa são as alterações que todos nós reconhecemos em termos teóricos que têm que efetivamente acontecer, toda a gente em termos teóricos ahh concorda por exemplo com uma das ações de melhoria que é a supervisão [...] Muitas vezes teoricamente nós, é a tal resistência à mudança, ou seja, nós até teoricamente sabemos que há coisas e reconhecemos que há coisas que deveríamos de melhorar e devíamos fazer de forma diferente, mas depois na hora da verdade, ahh damos um passo atrás e tamos tão confortáveis que ahh para quê ir mudar?”

Há uma grande resistência à mudança por parte dos atores que fazem parte do Agrupamento de Escolas. Os atores reconhecem teoricamente que há mudanças que têm de ser efetuadas, mas depois na prática, dá-se um passo atrás. Porque a mudança, na prática, implica criar no início algum desconforto e face ao desconforto opta-se pelo conforto da acomodação.

Outro dos grandes aspetos convergentes é a cultura de Agrupamento ainda não se encontrar consolidada. A falta de cultura de Agrupamento é algo que preocupa, sobretudo, os coordenadores de departamento e de diretores de turma:

“[CD/CDT\_D] haverá sempre pessoas que não querem vir aqui para a EB dar aulas e da EB para a secundária também não! E vice-versa pois...[CD/CDT\_A] Acho que muitas pessoas ainda não ultrapassaram [CD/CDT\_D] eu também acho que sim [CD/CDT\_A] O estágio mental que estão hoje no agrupamento e não estão numa escola.”

Haverá sempre pessoas que não vou querer ir da Escola secundária para a EB2/3 dar aulas e vice-versa. As pessoas interiorizam os estabelecimentos de ensino e não a ideia do Agrupamento de Escolas como um todo.

“[CD/CDT\_D] Exatamente! Isso nota-se nos níveis de ensino por exemplo o 2.º ciclo que não, não, para a secundária não! E do secundário para o 2.º ciclo [EB 2/3] também não, para o 3.º ciclo também não, nota-se assim.”

Tal como referem os coordenadores de departamento e de diretores de turma nota-se mais esta atitude de falta de cultura de Agrupamento nos extremos de ensino: [CD/CDT\_B] Nota-se principalmente nos extremos.” Sobretudo, nos professores que dão aulas ao 3.º ciclo devem ser mais sensibilizados para a cultura de Agrupamento:

“[CD/CDT\_C] É um bocado o que foi dito anteriormente é a cultura. O objetivo é sempre melhorar, e criar uma cultura única.” O objetivo é criar uma cultura única de Agrupamento, de modo a melhorar o relacionamento entre as pessoas que se encontram nos vários estabelecimentos de ensino. Isso irá proporcionar uma maior parceria entre os diversos níveis

de ensino e facilita o trabalho colaborativo e participativo entre os docentes.

No que se refere às sugestões de alteração na autoavaliação, há contributos relativamente à alteração da equipa. Acerca da falta de conhecimento no que concerne ao modelo de autoavaliação implementado pelo Agrupamento de Escolas, a informação tem de ser difundida pelos vários atores que fazem parte do AE. A necessidade de procedimentos, no que diz respeito, à aplicação das ações de melhoria, e sobre a morosidade de todo o processo de autoavaliação. Sobretudo, no que diz respeito, à criação do relatório de diagnóstico da autoavaliação.

Relativamente à alteração da equipa de autoavaliação existem atores que se manifestam sobre isso, mas sob duas perspetivas diferentes. A presidente do conselho geral, refere que a equipa às vezes tem necessidade de ser modificada por força das circunstâncias:

“[PCG] A equipa às vezes é necessário mudá-la por forças das circunstâncias nomeadamente a coordenadora da equipa saiu da escola, naturalmente que teve de ser alterado, portanto e as coisas às vezes são mudadas por esses motivos, mas eu não me sinto com qualificações para mudar.”

O facto de a coordenadora da equipa de autoavaliação ter ido para outro estabelecimento de ensino fez com que a equipa tivesse que sofrer alterações. Para os representantes dos encarregados de educação é muito importante que a equipa possua um representante dos encarregados de educação: “[REE\_B] Era muito importante [a presença de um encarregado de educação na equipa de autoavaliação]. Era muito importante estar um representante de pais”.

A equipa de autoavaliação não pode só ser constituída por professores, é necessário que estejam representados os restantes atores que fazem parte da organização escolar. Porque têm uma visão diferente acerca do Agrupamento de Escolas e essa visão tem que ser tomada em consideração na autoavaliação:

“[REE\_B] [Constituição da equipa de autoavaliação] Eu punha um representante de pais, um representante dos alunos, punha um representante dos funcionários, dos assistentes operacionais, não pode ser só os professores, de maneira nenhuma! Os professores como é óbvio vão autoavaliar e vão sentir as necessidades deles enquanto docentes desta casa.”

Os docentes apenas vão salientar as suas necessidades, segundo o ponto de vista dos representantes dos encarregados de educação. Os outros atores também têm que referir quais os seus constrangimentos no seu dia a dia como membros integrantes do Agrupamento de Escolas. Só assim se poderá ter uma visão global e abrangente de todo o Agrupamento. Quando perguntamos à presidente do conselho geral se sugere alguma alteração na

autoavaliação que está a ser implementada no Agrupamento de Escolas, a mesma refere que: “[PCG] Não me sinto com capacidades nem com qualificação para mudar algo, nem o modelo que referiu, portanto, disse-me que há vários modelos, mas eu não conheço profundamente nem uns nem outros para poder dizer que mudava o modelo.”

A presidente do conselho geral não se considera muito informada acerca da temática da autoavaliação. Admite o seu desconhecimento acerca da existência de modelos de autoavaliação, e assim sendo, não tem capacidade para referir se alterava o modelo.

O diretor refere que uma das alterações poderia ser a agregação de algumas das ações de melhoria que constam no plano de ações de melhoria:

“[Dir.] Pode haver lá [Plano de Ação de Melhoria] eventualmente ações que estão separadas e eventualmente poderiam estar juntas, não sei... porque com uma a outra ahh se calhar em parte ahh fica também resolvida, eventualmente agregação.”

Segundo a opinião do diretor a agregação de algumas ações fará sentido e ao mesmo tempo poderá haver ações que estão dependentes umas das outras para que se consigam realizar. A realização de uma ação leva obrigatoriamente à realização de outra.

Os diretores de turma concordam com as ações de melhoria a implementar, segundo a sua opinião, o problema é colocá-las em prática:

“[DT\_B] Nós estamos de acordo com elas [ações de melhoria], a questão é pô-las exatamente em prática é efetivamente. Agora, elas quando lá estão resultam efetivamente de, resultam das, das necessidades, necessidades que foram observadas.”

Todas as ações a implementar resultam das necessidades verificadas pela equipa de autoavaliação. Daí a necessidade de constituir grupos de trabalho, para implementar as ações de melhoria:

“[DT\_D] Grupos de trabalho que fossem constituídos nesse sentido [necessidade de construção de grupos de trabalho para que todos os atores possam participar na construção do plano de melhoria]. Essa equipa devia ter isso em mente.”

Para os diretores de turma, essa era certamente, a intenção da equipa de autoavaliação. No entanto, não foram tidas em consideração as horas de trabalho colaborativo entre os docentes, no horário escolar, de modo a colocar em prática as ações propostas.

Uma das alterações que a equipa de autoavaliação faria no seu trabalho seria acelerar o processo de tratamento de dados recolhidos para efetuar o diagnóstico de autoavaliação. Foi um processo muito longo:

“[EA\_A] Eu acho que é um processo muito longo. [EA\_B] Mudaria exatamente por aí, né?”

[EA\_A] Acho que é muito longo [EA\_B] Demasiado longo. [EA\_D] É muito longo porque nós temos muitas outras coisas para fazer.”

Os membros da equipa tinham outras tarefas a desempenhar no Agrupamento de Escolas, fator esse que também contribui para a morosidade do tratamento dos dados. A antiga coordenadora exercia o cargo de diretora adjunta, estava também envolvida na construção de horários durante um período inteiro. Para além disso, houve uma perda de dados aquando a elaboração do relatório de diagnóstico, tiveram de se verificar novamente os dados e isso originou um grande atraso na divulgação dos resultados pela comunidade escolar:

“[EA\_B] Tinha tido impacto, perdeu o impacto todo exatamente, perdeu o impacto todo é força de expressão, né? Mas pronto, perdeu algum impacto, nomeadamente pelo tempo que demorou. O relatório foi apresentado ah à comunidade, mas é como eu lhe digo ahm a memória é curta sobretudo numa comunidade educativa com tantos afazeres e com tantas preocupações, e a memória é efetivamente muito curta, eu recordo-me quando eu própria apresentei o relatório da autoavaliação e os resultados ahm aos Assistentes Operacionais nomeadamente na EB2/3 ahm eles já mal se lembravam que tinham respondido aos questionários.”

Quando o relatório de diagnóstico da autoavaliação foi enviado aos pares, já não teve o impacto que deveria de ter. Perdeu o impacto, a equipa de autoavaliação, salienta inclusivamente que alguns atores já nem se recordavam de ter preenchido o questionário.

Quando nos referimos à mobilização dos atores relativamente à autoavaliação conseguimos identificar objetivos convergentes e também algumas dificuldades de mobilização por parte dos atores. Para a equipa de autoavaliação, o diretor, os alunos, os representantes dos encarregados de educação, os assistentes operacionais, representantes do conselho geral, presidente do conselho geral e assistentes técnicos há possibilidade dos atores se mobilizarem em torno da autoavaliação. Os únicos atores que consideram a mobilização como algo pouco concretizável são os diretores de turma.

A equipa de autoavaliação considera que a mobilização da comunidade escolar passa por criar condições para o seu envolvimento:

“[EA\_B] Eu acho que sim! É relevante, sim é relevante. Porque quando as pessoas ahm mesmo quando as pessoas ahm trabalham numa determinada matéria acabam por se envolver muito mais. E quando as pessoas apenas são confrontadas com resultados ahm e com ações que foram determinados por outros, o envolvimento é sempre menor.”

Os atores não devem ser apenas confrontados com os resultados, devem estar envolvidos nas questões que dizem respeito ao Agrupamento de Escolas. Se as ações são apenas determinadas

por uma minoria o envolvimento dos restantes atores será sempre menor.

Segundo a opinião do diretor, o Agrupamento só irá progredir através do envolvimento de todos os atores que fazem parte da comunidade escolar:

“[Dir.] Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahm tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.”

E refere o exemplo na manutenção do espaço, que deve ser cuidado por todos e todos se devem autorresponsabilizar pela sua preservação. Os alunos também consideram que é fácil mobilizar os atores para a questão da autoavaliação:

“[ALUNOS\_D] Acho que é possível mobilizá-los, e possível mobilizá-los, todos fazemos parte desta escola todos queremos o melhor para esta escola, digo eu... Uns porque trabalham cá outros porque estudam cá.”

Porque todos fazem parte da comunidade escolar sob diversas perspetivas, uns porque desempenham funções laborais no Agrupamento de Escolas e outros porque são alunos, estudam no Agrupamento. Os assistentes operacionais e técnicos, na sua opinião acham que é possível mobilizar a maioria dos atores para a autoavaliação:

“[AO\_D] Alguns...[AO\_E] A maioria para mais tarde se ter um reconhecimento, que é considerada uma boa Escola...alguns...nem todos...nem todos, mas a maioria penso que sim.” “[AT\_E] Até é, acho que sim. [AT\_B] Eu não diria que é um processo fácil, mobilizar os atores, mas com um bocadinho de boa vontade, acho que é possível.”

Não será porventura um processo fácil, referem os assistentes técnicos, mas com tempo e boa vontade tudo se consegue. Os representantes do conselho geral acham que é possível mobilizar os atores, sobretudo porque é algo que tem um efeito prático na melhoria do Agrupamento de Escolas e trata-se de uma autoavaliação global de todos os aspetos relacionados com a organização escolar: “[RCG\_B] Acho que é, acho que é. [RCG\_A] Possível é. [RCG\_C, RCG\_B] Acho que sim. [RCG\_A] Não sei se é fácil, mas possível é. [RCG\_B] Sobretudo se a autoavaliação tem um efeito prático na melhoria das coisas.”

Contudo, tal como refere a presidente do conselho geral, tem de haver um caminho nesse sentido e sensibilidade, nomeadamente na elaboração dos horários, onde devem constar horas de trabalho comuns entre os docentes:

“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento [...], porque depois o coordenador não tem horas livres, não tem horas no horário para poder fazer esse trabalho.”

Caso não exista horas de trabalho contempladas para este efeito, há uma grande dificuldade em mobilizar os atores. Os diretores de turma consideram isso quase impossível:

“[DT\_A] Acho que é difícil. Acho que estamos muito...isso ainda vai implicar mais tempo, mais reuniões [DT\_D] uma pessoa já passa tanta reunião, tanta, é que nós, o professor hoje o trabalho é muito burocrático.”

“[DT\_A] Mas acho que não é fácil [DT\_D] não é nada fácil [DT\_A] concretizar, não. [DT\_B] E há sobretudo um desânimo muito grande, faz com que [DT\_D] são as outras situações [DT\_B] pois! [DT\_D] Trabalhamos mais, muito mais. [DT\_C] E não temos resultados imediatos.”

Segundo os diretores de turma, isso trará um excesso de trabalho e os docentes nos dias que correm são alvo de tanta reunião e burocracia que ninguém terá disponibilidade para trabalhar mais, sem que os resultados sejam visíveis.

Os representantes dos encarregados de educação acham que a sua participação não irá acontecer, porque nunca são chamados para participar nas atividades escolares. Os representantes dos encarregados de educação, referem que o Agrupamento de Escolas tem o dever de mobilizar toda a comunidade escolar para a questão da autoavaliação.

Quando nos debruçamos sobre as possíveis oportunidades, ameaças e obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação. Os atores referem mais ameaças e obstáculos à autoavaliação do que oportunidades. Como oportunidade, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, salientam o seguinte:

“[CD/CDT\_E] Acho, há, já estamos a sentir isso, como estamos a fazer reflexão, já estamos a sentir [CD/CDT\_A] No nosso caso concreto o nosso sentimento foi logo na questão dos horários, temos em conta um documento que neste caso não pensámos à partida neste ano letivo a implementar [CD/CDT\_E] Não estava previsto, no fundo há um constrangimento grande já é um...”

Ajuda e incita à reflexão a autoavaliação, o grande constrangimento atual é não se ter pensado antecipadamente o horário com tempos de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.

Relativamente às ameaças/obstáculos da autoavaliação na organização escolar, foram detetados vários fatores pelos atores. Os atores podem ser um obstáculo devido à sua resistência face à autoavaliação, refere a equipa de autoavaliação: “[EA\_A] A resistência de alguns. [EA\_D] Nós mesmos! Nós próprios [EA\_A] Pronto a resistência de algumas pessoas.”

Os docentes podem ser uma ameaça à autoavaliação, caso considerem que a autoavaliação não está a cumprir com o papel que lhe é devido, não acrescenta nada de positivo ao Agrupamento.

Até mesmo a falta de tempo dos docentes, devido ao excesso de burocracia, poderá criar entraves à continuação da autoavaliação no Agrupamento de Escolas.

Na organização escolar poderá haver entraves, é necessário que os atores sintam a apropriação na questão da autoavaliação:

“[Dir.] Ahh, só se ahh não houver a apropriação [...] Por parte do, da, dos intervenientes, dos professores ahh sobre essa necessidade. E que ahh toda a gente atire esse trabalho para trás das costas, ahh se calhar como já aconteceu em tempos que já lá vão.”

Tem de se criar essa necessidade nos docentes, para que eles considerem o processo de autoavaliação como algo válido e essencial à organização escolar. Segundo os assistentes operacionais e técnicos:

“[AO\_E] À Escola não, entre as pessoas sim. [AO\_B] Interiormente, em cada um é capaz de haver. Depende da situação.”

“[AT\_B] Nós não sabemos até que ponto gera tensões, mas com certeza que há discussões, não estão de acordo...[AT\_E] Diversas opiniões sobre determinado...[AT\_B] Isso é normal faz parte de uma equipa, nós também não conhecemos as pessoas também não podemos ...”

Pode gerar alguns desentendimentos, pode não ser um processo consensual. A equipa de autoavaliação refere o excesso de burocracia como um entrave: “[EA\_B] A imensa burocracia, nós estamos atolados em burocracia [EA\_D] Completamente.” A equipa de autoavaliação salienta também a falta de tempo, como um grande entrave ao processo de autoavaliação:

“[EA\_B] A falta de tempo nomeadamente para trabalhar num processo que, que implica muita dedicação, implica muitas horas de trabalho e nós não temos efetivamente nos nossos horários tempo suficiente para nos dedicarmos a um processo destes, por isso é que muitas Escolas acabam por optar ahh por contratar empresas que fazem todo este trabalho de diagnóstico.”

Há estabelecimentos de ensino que optam por contratar empresas para realizar o processo de autoavaliação. Tal como referem os diretores de turma não existe horas no horário com alusão ao trabalho colaborativo entre os docentes:

“[DT\_B] Pode! É porque nós temos muito pouco, quase não consta nos nossos horários, uma recomendação que foi feita no ano passado, não consta nos nossos horários um trabalho em... [DT\_C, DT\_B] colaborativo! Horas disponíveis para isso, que deveriam ser disponibilizadas para isso nos horários ahh sem dúvida.”

Foi efetuada uma recomendação nesse sentido o ano passado, mas nada disso foi tido em

consideração. A equipa de autoavaliação menciona a falta de formação para trabalhar num processo que requer muitos conhecimentos sobre avaliação em organizações escolares:

“[EA\_B] Porque ahh não temos a formação, não nos foi dada formação específica para fazer este tipo de trabalho, portanto, fazemos, com bastante ahh exatamente porque, pronto porque somos empenhados, porque queremos melhorar, mas ahh vem de nós e não temos a formação para o fazer.”

Mesmo a maioria dos elementos da equipa não tendo conhecimento e formação específica acerca da autoavaliação. O trabalho foi desenvolvido, destacam os elementos da equipa, porque houve um grande empenho de todos.

Há muitas dificuldades em lidar com as questões da avaliação, afirmam dos diretores de turma:

“[DT\_B] Sim, sem dúvida! [...] Sobretudo essa dificuldade que os professores têm de ser avaliados. Há muito esse, nós somos avaliadores, passamos a vida a avaliar os outros, mas temos dificuldade em sermos avaliados. Por exemplo [Supervisão pedagógica da prática letiva em contexto de sala de aula]”

Os professores têm receio de ser avaliados, apesar de passarem a vida a avaliar, e indicam como exemplo: a supervisão pedagógica em contexto de sala de aula. Assim como também há uma certa resistência relativamente à mudança:

“[DT\_B] Aquele atrito em relação à mudança que também é típico, é próprio das pessoas [...] Muitas vezes acontece, muitas vezes primeiro que se consiga mudar algumas coisas nas suas práticas [...] Na sua autorreflexão no seu trabalho, nós temos isso é típico na nossa profissão também, isso pode ser um obstáculo.”

É difícil alterar e aceitar os procedimentos, isto é, a mudança é algo que demora algum tempo a ser aceite pelos atores.

A autoavaliação tem sido bem aceite pelos atores, segundo a opinião dos representantes do conselho geral:

“[RCG\_B] Aqui é bem aceite, mas agora... neste caso específico penso que não levanta estas questões. Agora pode num modo mais genérico, uma autoavaliação se pode dar origem a isso? Pode. Se as pessoas não encararem a autoavaliação como um instrumento de trabalho, de melhoria das coisas, encararem isso mais como uma questão de ahh crítica pessoal as coisas às vezes podem ir... mas aqui não, aqui não. Estou a falar de uma forma genérica.”

O objetivo é encarar a autoavaliação como um instrumento que ajuda à melhoria do Agrupamento de Escolas e não deve ser vista como uma crítica ao trabalho pessoal dos atores que fazem parte do Agrupamento.

Um dos constrangimentos da autoavaliação poderá ser também o não conseguir dar resposta a



alguns problemas detetados:

“[RCG\_A] Aquilo que eu tenho e foi aquilo que se calhar eu sinto que falei logo desde o primeiro, é a dificuldade depois em resolver algumas questões que até se calhar todos acabamos por ter consciência [RCG\_B] que é difícil resolver [RCG\_A] mas que é difícil, acho que essa dificuldade depois é que pode...[gerar problemas de não cumprimento de algumas melhorias]ahh pronto às vezes pode-se ficar um bocadinho ali porque não se consegue [ver os resultados imediatos].”

Esse não cumprimento da implementação de algumas ações de melhoria poderá levar a algumas deceções por parte dos atores, porque as suas expectativas ficaram aquém do que era expectável pela comunidade escolar.

A avaliação externa também poderá trazer alguns obstáculos à organização escolar, pelos atores são apenas detetados dois obstáculos: a presença dos avaliadores externos que poderá trazer algum constangimento aos atores e a imposição por parte dos avaliadores externos das ações de melhoria. Para a equipa de autoavaliação: “[EA\_B] A única tensão é de recebê-los cá, [EA\_D] mas depois vão-se embora.”

Os diretores de turma têm receio de na entrevista de painéis colocarem em causa o trabalho dos colegas:

“[DT\_C,DT\_D] Poder pode! [DT\_A] Poder pode, talvez menos. [DT\_B] Tensão há sempre! Mas nós não pomos em causa, a avaliação é externa! Portanto, não é o inter pares!”

“[DT\_B] temos receio de eventualmente por em causa o nosso ou o trabalho dos outros, aqui acredito que haja.”

Têm receio, de serem mal interpretados e isso dar azo a penalizações. A presidente do conselho geral também refere a inibição dos atores, mas as equipas de avaliadores externos que tem efetuado as avaliações externas no Agrupamento de Escolas têm sido muito amistosas:

“[PCG] Às vezes as pessoas ficam um bocado inibidas e com algum receio pronto é sempre, vêm aquilo como...pronto é uma inspeção, é um inspetor, mas pelo menos a equipa que tem estado aqui da avaliação externa tem posto muito à vontade todos os professores e todas as pessoas que têm participado nas...nos diferentes painéis.”

A equipa de autoavaliação, refere o facto da equipa de avaliação externa impor ações de melhoria: “[EA\_D][...]a avaliação externa diz : “façam!”. [EA\_C] Pois! [EA\_D] E isso não gera tensões. [EA\_B] Pois, nós é que estamos a implementar.”

É muito fácil a avaliação externa dizer “façam” a equipa de autoavaliação é que tem de implementar as ações.

Constatámos que a maioria dos atores entrevistados considera como atores mais envolvidos no processo de autoavaliação: a equipa de autoavaliação, os coordenadores de departamento e de diretores de turma e o diretor do AE.

De todos os atores anteriormente mencionados, a equipa de autoavaliação é unanimemente considerada como o motor de todo o processo de autoavaliação. Responsável pelo início e reinício de todo o processo de autoavaliação. Os atores referiram que a equipa deveria ser constituída por representantes de todos os elementos que fazem parte da organização escolar, de modo a construir um olhar mais preciso acerca dos constrangimentos e potencialidades da organização escolar. A equipa de autoavaliação salienta a importância dos coordenadores de departamento como importantes mediadores da informação, são parte constituinte do conselho pedagógico, justificando assim a sua necessidade na constituição da própria equipa. A informação tem de passar para os restantes membros que constituem e fazem parte da comunidade escolar. Por sua vez, o diretor do agrupamento tem um papel preponderante em todo este processo, encontra-se mencionado como o coordenador de todas as ações que fazem parte constituinte do plano de ação de melhoria. Os diretores de turma, neste AE têm um papel pouco preponderante referem que não estão por dentro do processo de autoavaliação desconhecendo o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação.

Verificámos que os objetivos da autoavaliação diferem de ator para ator, embora haja um grande objetivo comum, os resultados académicos. Todos os atores referem e são unânimes e salientam a importância dos resultados académicos (escolares). Para a presidente do Conselho Pedagógico refere na sua ótica, como principais objetivos a importância de um ensino de qualidade que deve ser prestado pelo AE e a AA ajuda na reflexão acerca das práticas pedagógicas. Os representantes do Conselho Geral consideram que um dos grandes objetivos passa pela possibilidade de reavaliar o processo de autoavaliação. A autoavaliação potencia a criação de uma dinâmica construtiva, pode contribuir para a elaboração de documentos orientadores da ação do AE. Segundo os representantes do Conselho Geral pode contribuir para o reforço das competências sociais dos alunos e dos restantes atores escolares. Há concordância entre os representantes do Conselho Geral e os coordenadores de departamento e de diretores de turma em considerar a necessidade da criação da identidade do AE. O que significa por sua vez, a existência de uma Cultura de Agrupamento que solidifique o sentido de pertença a todos os atores que o constituem. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma consideram de extrema importância para o desenvolvimento do AE o envolvimento de toda a comunidade escolar. Na sua opinião os atores têm é que demonstrar disponibilidade para trabalhar e querer,

assumir essa vontade. Os diretores de turma referem a necessidade da existência de momentos de trabalho em conjunto. O diretor refere como principais objetivos as parcerias e as relações com a comunidade local e a oferta formativa deve ser apelativa e ir ao encontro das necessidades locais e gostos dos alunos. No entanto, o diretor não se considera preponderante no processo de autoavaliação uma vez que delegou à equipa de autoavaliação plenos poderes para gerir a Autoavaliação do Agrupamento de Escolas. A maioria dos atores entrevistados chega à conclusão que na equipa de autoavaliação devem estar representados todos os atores que constituem o AE, de modo a abarcar uma visão mais alargada tendo em consideração as várias perspetivas dos atores face ao AE.

No que diz respeito à opinião dos atores acerca da sua importância para o processo de autoavaliação, podemos dizer todos os atores são concordantes no que concerne à sua representação na equipa de autoavaliação.

No entanto, nem todos os atores se consideram relevantes para o decurso do processo de autoavaliação. As opiniões entre os atores subdividem-se. O diretor não se considera revelante para este processo, contudo, a equipa de autoavaliação e os outros atores, consideram-no imprescindível, assim como aos coordenadores de departamento e de diretores de turma e à própria equipa de autoavaliação. Os diretores de turma consideram-se muito importantes e justificam isso com o facto de serem o elo de ligação entre a escola, os encarregados de educação e os alunos. Como atores menos importantes no processo são referidos os assistentes técnicos, operacionais e os docentes recém-contratados.

O grande objetivo dos atores passa pela aplicação das ações que estão espelhadas no plano de ações de melhoria. Para que o processo de autoavaliação possa resultar é necessário haver horas de trabalho comuns, estipuladas em horário. E os atores têm que querer participar por iniciativa própria. Tem de haver uma apropriação por parte dos atores face à autoavaliação (muitas vezes geradora de conflitos e tensões) e às questões que envolvem o Agrupamento de Escolas. Tudo isso é que irá contribuir para a construção de uma verdadeira cultura de autoavaliação. Tem de ser criada uma relação de envolvimento entre todos os membros da comunidade educativa. Que passa pela realização do trabalho em conjunto/equipa, a criação do par pedagógico. Os atores têm de percecionar a supervisão pedagógica como algo construtivo, que leva à melhoria das práticas docentes e não senti-la ou vivenciá-la como algo pejorativo e que irá atrapalhar e criar constrangimentos no trabalho docente.

### 3. O FUTURO DA AUTOAVALIAÇÃO NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

No que concerne ao futuro da autoavaliação no Agrupamento de Escolas do Alentejo, os dados apresentados foram recolhidos a partir do segundo objetivo geral apresentado no guião de entrevista: *Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas*. Incidindo, sobretudo, no objetivo específico: *Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento*. A partir deste propósito efetuámos as seguintes questões: O que gostaria que acontecesse num futuro próximo (horizonte 2021/22); E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...): relativamente à autoavaliação e à avaliação externa. A partir destas questões conseguimos efetuar uma análise de conteúdo tendo em consideração o ponto de vista de cada um dos atores entrevistados.

Para além dos dados qualitativos, elaborámos inquéritos por questionário que foram analisados através no programa SMIC-PROB-EXPERT<sup>®</sup>. Programa esse, já apresentado no capítulo sobre a metodologia. Os questionários foram elaborados a partir de seis hipóteses definidas e conjugadas entre si: H1 – O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados; H2 – O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar; H3 – A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local; H4 – Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento; H5 – A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens); H6 – A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão. Após o delineamento das hipóteses, solicitámos a um conjunto de *experts* que escolhesse e marcasse as hipóteses possíveis, tendo em conta a sua probabilidade de ocorrência num determinado horizonte (2021/22), iniciando assim a primeira fase este método.

Após o preenchimento dos inquéritos e o tratamento de dados no SMIC-PROB-EXPERT, obtivemos os “cenários possíveis”, desde os mais prováveis aos menos prováveis, e o encaminhamento da autoavaliação no Agrupamento de Escolas estudado.

Quando abordamos os atores acerca da ação estratégica do Agrupamento face à autoavaliação, vários são os objetivos referidos pelos atores: o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo; a melhoria dos resultados; o ensino de qualidade; um processo de

autoavaliação organizado; o bom funcionamento dos serviços; a melhoria dos aspetos pedagógicos; o espaço físico adequado; a redução do abandono escolar; e conhecer o agrupamento, adquirir uma cultura de Agrupamento. O trabalho de supervisão pedagógica entre pares em contexto de sala de aula e o trabalho colaborativo é referenciado pela equipa de autoavaliação, o diretor, a presidente do conselho geral e os coordenadores, de departamento e de diretores de turma.

A equipa de autoavaliação salientou no plano de ações de melhoria o trabalho colaborativo e de supervisão pedagógica entre pares:

“[EA\_A] Nós fizemos esse Plano [Plano de Ações de Melhoria]. Um deles é esse, o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo.”

O diretor refere a necessidade do trabalho colaborativo no AE, é necessário que todos os atores possam desenvolver o seu trabalho numa lógica de verdadeiro Agrupamento de Escolas:

“[Dir.] É o reconhecimento ahm dos, o comprometimento dos pronto, dos docentes e dos não docentes num trabalho ahm tendo em vista ahm, ah pronto, ahh trabalhar numa lógica de de verdadeiro Agrupamento [...] trabalho colaborativo.”

A supervisão pedagógica entre pares em contexto de sala de aula, segundo a opinião do diretor, poderá levar à introdução de estratégias e metodologias que permitam melhorar os resultados académicos:

“[Dir.] A segunda era a supervisão [...] a supervisão vai servir também para identificar ahh pontos, ahh e estratégias e metodologias tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos.”

Para a presidente do conselho geral, um dos objetivos estratégicos é conseguir horas de trabalho em comum entre os coordenadores de departamento, sendo este tempo fundamental para o desenvolvimento do trabalho do Agrupamento de Escolas:

“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.”

“[CD/CDT\_A] Trabalhos comuns. Eu o que acho sinceramente nisto, é que isto é a abertura de um processo imparável, ou seja, se nós conseguirmos ver resultados positivos e se eles se concretizarem positivamente neste processo de autoavaliação nós próprios naturalmente vamos querer a continuidade no processo constante da autoavaliação.”

Em suma, o trabalho colaborativo e de supervisão é um dos objetivos estratégicos do Agrupamento de Escolas face à autoavaliação que têm sido difíceis de implementar devido ao não terem sido contemplados tempos comuns de trabalho entre os docentes nos seus horários

letivos. No que diz respeito à supervisão pedagógica entre pares, existe alguma resistência por parte dos professores, a ação de melhoria foi efetivamente apresentada, mas houve na prática por parte dos professores alguma resistência:

“[EA\_B] uma das ações de melhoria que é a supervisão, a implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico se preferirem [...] todos concordaram no final de contas da necessidade de se implementar esta ação de melhoria, naturalmente que agora quando se avança com essa ação de melhoria surgem as resistências e surgem porque uma coisa é a teoria outra coisa é a prática.”

A melhoria dos resultados educativos é outro dos objetivos estratégicos do AE face à autoavaliação, é focado por vários atores entrevistados, nomeadamente a equipa de autoavaliação, diretor, diretores de turma, representantes do conselho geral:

“[CD/CDT\_C] Sobretudo melhorar resultados, sucesso nos alunos acima de tudo, isto é o que nós pretendemos.”

A presidente do conselho geral e os coordenadores de departamento e de diretores de turma referem a importância da promoção do “sucesso escolar” e a “melhoria dos resultados escolares” são conceitos muito presentes no discurso destes atores:

“[Dir.] É a promoção do sucesso escolar.”

“[EA\_A, EA\_B] E também a melhoria dos resultados escolares. [EA\_A] Acho que é para isso que nós [EA\_B, EA\_A] Cá estamos! [EA\_A] Acho que é isso, um grande objetivo.” “[DT\_B] Claro que é a melhoria dos resultados escolares, mas isso é todos, mas não...em concreto não me recordo [DT\_C] Não, também não!”

“[DT’s] Naturalmente a melhoria dos resultados. [DT\_B] Não é? A melhoria dos resultados com certeza!”

“[AT\_B] Há partida quando estamos a ser avaliados é sempre com o objetivo de melhorar.”

“[RCG\_A] O Sucesso, o bem-estar dos alunos, penso que tudo aquilo que é feito também é com a preocupação do bem-estar.”

São referenciados especificamente pela equipa de autoavaliação e a presidente do conselho geral a necessidade de melhoria dos resultados escolares ao nível do 1.º ciclo, 2.º ano de escolaridade. Neste aspeto, já se verificam algumas melhorias, devido ao projeto Fénix, juntamente com a colaboração em sala de aula entre docentes têm sido fatores fundamentais que têm contribuído para a melhoria dos resultados escolares.

A melhoria dos resultados está explicitamente interligada com o facto de ser premente apostar

num ensino de maior qualidade. A própria avaliação externa de escolas, efetuada em novembro de 2014, referiu no relatório de avaliação externa (Relatório ano letivo 2014/2015)], que a melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino é um dos objetivos centrais do Agrupamento de Escolas, que o leva a monitorizar, com regularidade, o desenvolvimento do processo educativo das crianças da educação pré-escolar e os resultados dos alunos pertencentes a diversos níveis e ciclos de ensino, nos diferentes órgãos e estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica. Os RCG focam a importância de ter um ensino de qualidade no Agrupamento de Escolas:

“[RCG\_B] de ter um ensino de qualidade.[RCG\_B] A avaliação externa apontava isso como também, uma mais-valia, essa, o desenvolvimento de projetos como a questão da Rede de Bibliotecas, como isto, com aquilo, portanto, sempre estas preocupações sendo que o sucesso dos alunos, é portanto a qualidade de melhorar a qualidade do ensino é a prioridade.”

Na verdade, a autoavaliação permite a reflexão sobre o modo como prestar um ensino de maior qualidade, salienta a presidente do conselho geral:

“[PCG] Prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz, portanto, sempre melhorar.”

Para que seja efetuada uma reflexão consciente e orientada é fundamental que o processo de autoavaliação seja um processo organizado, aspeto fundamental para a equipa de autoavaliação:

“[EA\_B] É ter um processo de autoavaliação organizado, sistemático que nos forneça respostas às necessidades que vamos diagnosticando.”

Para além disso, o processo deverá ser de carácter sistemático e dar indicações de modo a dar respostas às necessidades verificadas. Para que se verifique qualidade no ensino é também necessário que os serviços prestados dentro do Agrupamento tenham um bom funcionamento:

“[Dir.] Desenvolver relações entre pares também que ahh promovam também o bom funcionamento dos serviços dentro dos vários espaços do agrupamento.”

“[Dir.] Se os serviços ahh administrativos e todos os outros serviços, reprografia, papelaria, ahh vigilância, ahh acesso a refeições [refeitório], se funcionarem bem também será um ambiente mais calmo, acolhedor, tranquilo, e promotor de sucesso.”

Os aspetos pedagógicos também têm grande relevância para o sucesso das aprendizagens dos alunos e a diversificação de estratégias utilizadas por parte dos professores é uma prática pedagógica vantajosa para a aprendizagem dos alunos:

“[Dir.] A diversificação de estratégias de sucesso dos alunos [Dir.]. Se os professores tiverem empenhados e utilizarem as estratégias adequadas, pronto, também teremos e também caminharemos na lógica do sucesso.”

O próprio espaço físico onde se desenrolam todas as ações dos atores é um fator importante na qualidade da aprendizagem. Importa que se verifique a manutenção dos espaços por parte dos assistentes operacionais e das entidades competentes para o efeito. A existência de gabinetes de trabalho dos departamentos é uma das reivindicações:

“[Dir.] Higiene e limpeza dos espaços, preservação do ahh do espaço escolar, ahh manutenção do espaço escolar.”

“[ALUNOS\_B] Tenho noção que querem melhorar as condições.”

“[DT\_D] não temos espaços próprios [DT\_E] antigamente havia os tais gabinetes para os departamentos [DT\_D] o outro trabalho é depois todo feito em casa [DT\_E] em algumas havia [espaços apropriados de trabalho] [DT\_B] é, esta escola carece muito de...”

“[DT\_B] mas esta, há algumas aí que já estão mais bem equipadas, esta escola é velha! Isto as pessoas não têm culpa, ela está a precisar uma reforma completa.”

“[RCG\_B] Há esta grande batalha que é a revalorização e a requalificação deste espaço que é a Escola Secundária que é fundamental e se calhar até pensar aquilo que é o parque escolar, o Agrupamento enquanto entidade estratega participar, portanto, com as outras entidades naquilo que é uma reflexão sobre o parque escolar no futuro, acho que isso também é uma prioridade.”

Refira-se que a escola sede encontra-se necessitada de uma intervenção de requalificação global. Um dos representantes do conselho geral refere mesmo que é essencial pensar a Escola sede do Agrupamento, futuramente, como um parque escolar. Este responsável considera que um Agrupamento mais funcional, mais apelativo, permitindo maior inclusão educativa, também irá certamente motivar mais os alunos e professores que aí desenvolvem as suas tarefas e, portanto, pode contribuir para a redução do insucesso e do abandono escolares:

“[DT\_E] Redução do abandono deve ser também, não é? [DT\_D] Pois é, tem a ver com os objetivos [DT\_B] tem se conseguido dalguma forma na questão do abandono sim.”

“[RCG\_B] Acho que há aqui algumas preocupações de inclusão de desenvolvimento de competências sociais e isto é, a nível de inclusão acho que está bem patente na oferta formativa que existe na preocupação com determinados públicos, alunos específicos, portanto, acho que esta é também uma preocupação, ahh portanto, o sucesso, a inclusão.”

Há que criar uma escola inclusiva, para todos, que incite à construção de conhecimento, na qual



os alunos desenvolvam as suas competências sociais e cognitivas, um ambiente educativo que lhes permita construir o conhecimento, aprender.

A oferta educativa existente no Agrupamento de Escolas, de certo modo, acaba por ter em conta a diversidade do público escolar existente no Agrupamento. A oferta educativa é um dos itens salientados nos pontos fortes do relatório de avaliação externa de escolas (2014). A Equipa de Avaliação Externa refere que a diversificação da oferta educativa tem impacto no aprofundamento do carácter inclusivo do Agrupamento, contribuindo decisivamente para o combate ao abandono escolar e para o estreitamento da relação com o tecido empresarial local.

É necessário que a comunidade escolar conheça bem o seu espaço, as suas regras e diretrizes. Uma das áreas apresentadas no relatório de avaliação externa de escolas (2014) como área onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços é sobretudo na articulação curricular, nos planos vertical e horizontal, fragilizada pela inexistência de uma efetiva cultura de Agrupamento, segundo a presidente do conselho geral há que:

“[PCG] O conhecer portanto, conhecer a realidade do agrupamento, conhecer portanto tudo no sentido de alterar e de melhorar.”

A presidente do conselho geral refere também a estruturação e interiorização do projeto educativo, que mereceu destaque no relatório de avaliação externa de escolas como um suporte essencial aos documentos de planeamento, e da sua necessária coerência, gerador de um sentido de pertença comum e congregador da participação articulada de toda a comunidade educativa:

“[PCG] Sei que um dos objetivos, mas esse não é propriamente da autoavaliação, que é mais do projeto educativo da escola, essa de melhorar a cultura do agrupamento, ahh melhorar a cultura do agrupamento, mas esse é do projeto educativo, mas esse também contribui, portanto, a autoavaliação também contribui para isso, melhorar a cultura de agrupamento.”

Assim, a presidente do conselho geral sublinha a importância do projeto educativo como um instrumento e o processo de autoavaliação como meios que poderão ajudar na melhoria da cultura do Agrupamento de Escolas.

A melhoria dos resultados académicos, que se converte na melhoria da qualidade das aprendizagens e do ensino, é um dos objetivos centrais do Agrupamento. Daqui decorre a necessidade de monitorizar com regularidade o desenvolvimento educativo dos alunos dos vários níveis de ensino. Sublinhe-se que não só os resultados académicos são importantes. Também os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade importa, assim como uma boa classificação em todos os parâmetros (prestação de serviço educativo e liderança e gestão)

em que o Agrupamento é avaliado, segundo os assistentes operacionais: “[AO\_D] Tivesse boa pontuação”.

Ainda no que respeita aos objetivos estratégicos para o AE, são apontadas, por parte de diversos atores (diretor, alunos, assistentes técnicos, representantes dos encarregados de educação, representantes do conselho geral e presidente do conselho geral), algumas mudanças necessárias ao processo de autoavaliação efetuado no Agrupamento de Escolas.

Para o Diretor seria importante conseguir o olhar de um «amigo crítico» e que os professores contratados tivessem também que expressar a sua opinião acerca da autoavaliação:

“[Dir.] Tentar arranjar um amigo crítico. Para aí para ser outro olhar.” “[Dir.] [O] olhar muito importante dos professores contratados. Que vêm com outros olhares com outras experiências, porque nós já estamos cá há muitos anos e estamos comodamente... Nós estamos muito comodamente sentados.”

Os alunos e assistentes técnicos revelam a necessidade de lhes ser transmitida a informação acerca da autoavaliação, uma vez que desconhecem e estão alheados de todo o processo: “[ALUNOS\_B] Passar mais informação para os alunos [ALUNOS\_D] Para termos mais conhecimentos...”

“[AT\_C] Queríamos ter mais conhecimento, mas também a ignorância é nossa. Se não vamos ler não podemos dizer que...”

Os representantes dos encarregados de educação vão mais longe: consideram ser necessário alterar a constituição da equipa de autoavaliação, uma vez que só integra professores por área disciplinar. Na opinião daqueles, também os funcionários, os encarregados de educação e os alunos deveriam estar representados na equipa:

“[REE\_B] Ahh mudava a constituição da equipa de autoavaliação, em vez de ser só constituída pelos professores por área disciplinar punha os funcionários, os encarregados de educação, os alunos, um representante de cada, um representante podia estar à mesma um representantes dos professores de matemática, de ciências [REE\_C] sim [REE\_B] de história, podiam estar à mesma os professores mas todos os outros não docentes são imprescindíveis. ”

Os representantes do conselho geral sugeriram ainda, como mudança necessária, os parceiros do agrupamentos de escolas fazerem a autoavaliação das atividades conjuntas:

“[RCG\_B] Porque a avaliação externa faz isso, pelo menos em relação à Câmara fez isso, ou seja, questionou-nos a nós sobre a avaliação dos projetos onde nós somos parceiros. “O Cante Alentejano nas Escolas”, “a Viola Campaniça”, “a Rede de Bibliotecas”, sobre estas questões discutiram-nas a Avaliação Externa. Era os parceiros

também participarem na autoavaliação nas áreas onde são componente ativa. [...] Nós quando participamos, quando temos projetos, ou se calhar quando vamos lá à sala ou levamos uma atividade, nós próprios temos uma opinião de que aquilo podia funcionar melhor se algumas coisas fossem diferentes.”

A participação na autoavaliação das atividades conjuntas realizadas entre o Agrupamento e as entidades que têm assento no conselho geral poderia constituir uma mais-valia, de maneira a reformular o que está menos bem ou faz menos sentido.

A presidente do conselho geral sublinha a necessidade dos encarregados de educação/pais estarem mais presentes no processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas:

“[PCG] Na proximidade com os pais é aí que eu acho que se está a ter cada vez mais dificuldades em haver essa intervenção mais próxima da parte dos pais [...]é assim depois há muitos alunos... envolvimento dos pais nós temos aqui alunos, um número significativo de alunos aqui nesta escola que não têm pais porque são os alunos todos que estão na... que estão tirados à família que estão na ART e que fazem parte das turmas PIEF”

Relativamente aos objetivos estratégicos do Agrupamento face à Avaliação Externa, são referidas a necessidade de indicação de diretrizes mais específicas e a opinião externa, por incitar à reflexão e ao desenho de boas práticas.

A equipa de autoavaliação refere a necessidade da avaliação externa emitir indicações de diretrizes mais específicas ao agrupamento de escolas e nomeadamente como as colocar em prática, a presidente do conselho geral partilha da mesma opinião:

“[EA\_A] Nada não direi, mas acho se calhar que a autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na minha opinião. Se toda a gente fizer, se formos de encontro aqui às ações de melhoria que ali estão, se as colocarmos em prática. Pode porque se eles [avaliação externa] dão algumas diretrizes, se nos dizem, se nos indicam alguns aspetos positivos e aspetos negativos.”

“[PCG] No relatório que é feito e que é enviado ao agrupamento ahh que é assumido pelo agrupamento também no sentido de tentar melhorar aquilo que são apontados como pontos mais fracos, aqueles que são e depois normalmente até são apontados como caminhos muitas vezes são apontados caminhos até nesses relatórios e que a escola portanto pelo menos reflete sobre isso sempre no sentido de tentar alterar e de melhorar aquilo que não está bem e consolidar os pontos fortes também.”

Os alunos e assistentes operacionais referem que a opinião da avaliação é muito importante para o Agrupamento:

“[ALUNOS\_D] Porque havendo uma opinião externa pode-se tornar perceptíveis coisas erradas que existam na escola.”

“[AO\_E] Queremos ficar bem avaliados, bem vistos, [Risos gerais].”

Há a preocupação em ser bem avaliado segundo a opinião dos AO. Os DT's referem a ajuda à reflexão e à aplicação de boas práticas, sendo estes fatores fundamentais para a melhoria contínua: “[DT\_C] Faz refletir.” “[DT\_B] As boas práticas. Os resultados e as práticas.”

No que se refere ao procedimento da melhoria das instalações físicas do Agrupamento, sobretudo da Escola sede, os assistentes técnicos e os alunos são os que se manifestam:

“[AT\_E] Melhorar as próprias instalações, obras. [AT\_B] É uma melhoria necessária e desejada, já não falta muito, segundo dizem.”

“[ALUNOS\_D] As condições escolares até 2020...[ALUNOS\_B] do edifício, [ALUNOS\_E] o aquecimento, ahh...[ALUNOS\_B] o telhado da sala 19, chove [risos], eu por acaso não sei como é que aquilo está porque não tenho lá tido aulas.”

As preocupações dos coordenadores de departamento e de diretores de turma, presidente do conselho geral, diretores de turma e equipa de autoavaliação, recaem sobretudo no plano de ações de melhoria, devido à sua implicação direta no mesmo:

“[CD/CDT\_E] Se o plano de melhoria conseguir ser todo posto em prática, nós melhorarmos todos os pontos fracos ou pelo menos caminharíamos positivamente nesse sentido. Eu acho que daqui a 4 ou 5 anos nós, cada um de nós olhar para o processo, já quase que o sente como, sei lá, como seu.”

“[PCG] Planos de melhoria tinham sido cumpridos.”

“[DT\_B] Que os resultados destes inquéritos tivessem consequências [...] Que se implementassem as medidas que são normalmente propostas.” [Plano de Ações de Melhoria]. “[EA\_A] Olha que todos os planos de melhoria que nós tentamos implementar, que sejam mesmo implementados, concretizados.”

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma falam que daqui a um futuro próximo certamente já se apropriaram do plano de ações de melhoria como algo que faz parte do seu quotidiano. Há da parte da presidente do conselho geral e da equipa de autoavaliação uma preocupação em cumprir os prazos de aplicação e implementação do plano. Os diretores de turma querem sobretudo que o plano de ações de melhoria traga melhorias práticas, visíveis para todos. Cada ator tem as suas ambições e expectativas relativamente ao plano de ações de melhoria, tendo em conta as posições que cada um ocupa dentro do Agrupamento de Escolas do Alentejo.

No que se refere a relacionamentos mais sólidos entre os atores que constituem o Agrupamento

de Escolas, apenas é destacado pelos assistentes técnicos e representantes dos encarregados de educação:

“[AT\_B] Relacionamo-nos bem com os professores, temos uma relação boa com eles, com os colegas também, mas enquanto estamos neste espaço não...a gente se pensar reconhece algumas coisas que não estão tão bem, mas dependerá de nós [AT\_E] pois isso depende de cada um.” “[REE\_B] É assim, pelo menos nós temos um conhecimento prático e visível e simples na comunicação, simples que realmente no tal período, tal existe, está a decorrer a autoavaliação da escola, ahhh presente as suas sugestões, por exemplo, não custava nada.”

Há que ter um conhecimento maior sobre a autoavaliação realizada no Agrupamento, este é o sentimento dos REE. Os AT consideram que têm uma boa relação com os professores e entre colegas, mas também sabem que há coisas que não estão bem, devem sofrer alterações que dependem de todos, cada um tem a sua quota de responsabilidade.

O Processo de autoavaliação é contínuo, este aspeto apenas é referenciado pelos coordenadores de departamento e de diretores de turma:

“[CD/CDT\_A] Um processo normal e natural em que todos percebam que a autoavaliação é constante, desde o seu trabalho individual, o trabalho coletivo da escola, é uma prática corrente, o certo é naturalmente contínua. Agora eu penso que neste momento se calhar, quem pôs o sistema a funcionar, pôs com a preocupação de que, ou de ter notado que um dos pontos fracos nisto tudo é não haver reflexão da autoavaliação. Desde o trabalho individual do docente até ao trabalho de equipa de todo o agrupamento e acho que isso é um dos problemas também da nossa prática profissional [...] No Mundo da Educação isto vai-se tornar natural, num futuro próximo, não será 4 anos, mas será mais tempo. Nalguns agrupamentos será mais cedo noutros será mais tarde. Mas penso que o ideal disto é isto tornar-se corrente e normal, estes processos autoavaliativos fazerem parte da nossa preocupação constante dentro da escola”.

Conseguir bons resultados da autoavaliação é algo que preocupa a presidente do conselho geral, os assistentes operacionais, o diretor e a equipa de autoavaliação:

“[PCG] Gostaria que tudo aquilo...que os resultados da autoavaliação fossem os melhores possíveis o que quer dizer que nós tínhamos progredido e estávamos num bom caminho e que tudo aquilo que tinha sido definido, planos de melhoria, tinham sido cumpridos e que os resultados portanto tinham sido satisfatórios. “

“[AO\_E] eu gostaria que essa autoavaliação só tivesse factos positivos p’ra melhoramento da Escola p’ra...[AO\_B] De toda a comunidade. [AO\_E] Em todos os sentidos. [AO\_D] Tivesse boa pontuação. [AO\_E] Que essa autoavaliação fosse

positiva, fizesse com que, as coisas, os problemas se resolvessem.”

“[Dir.] Então, ahh outra vez os resultados! [...] Ultrapassar os resultados nacionais, não sei ahh... Tem que ser sempre feita [autoavaliação], os moldes, acho que este molde da CAF é o mais adequado ao sistema de ensino.”

“[EA\_A] e que os resultados [EA\_A, EA\_D] sejam positivos. [EA\_C] Sejam os melhores!”

Na verdade, para a PCG, o facto de conseguir concretizar todo o plano de ações de melhoria seria um grande progresso para o Agrupamento, significaria que se encontravam no bom caminho, que os planos aplicados tinham sido cumpridos e que isso se iria refletir em resultados satisfatórios. Também os AO pretendem obter uma boa classificação para que o Agrupamento seja reconhecido como de qualidade pela comunidade escolar.

A contínua ligação da escola com a comunidade local é algo que os RCG consideram fundamental como objetivo estratégico de AE:

“[RCG\_B] Se calhar se a Escola tiver como objetivo estratégico esta ligação da Escola ao meio e vice-versa esta autoavaliação é importante.”

Assim, constata-se, uma vez mais, que é importante manter esta ligação entre as entidades locais e o Agrupamento de Escolas.

As estratégias necessárias para conseguir atingir os objetivos da autoavaliação passam pelo plano de ações de melhoria, o envolvimento de todos os atores e investir nos resultados escolares:

“[EA\_] [Plano de ações de Melhoria] [Dir.] Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahh tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.”

“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.”

Para o diretor, é importante que todos os atores do AE estejam envolvidos e comprometidos, de modo a que os objetivos da autoavaliação possam ser atingidos, a PCG refere a necessidade de recursos humanos disponíveis, das horas comuns de trabalho entre os coordenadores de departamento e de diretores de turma.

A imagem do AE deve ser o mais positiva possível, na opinião dos assistentes operacionais, para quem a avaliação externa tem uma função legitimadora da imagem positiva do AE.

Outro dos contributos da avaliação externa segundo a EA, é a implementação na prática das

ações de melhoria que se encontram referenciadas no plano de ações de melhoria:

“[EA\_A] Nada não direi, mas acho se calhar que a autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na minha opinião. Se toda a gente fizer, se formos de encontro aqui às ações de melhoria que ali estão, se as colocarmos em prática.”

Para a EA a autoavaliação é mais importante do que a avaliação externa de escolas, sobretudo, se se aplicarem as ações de melhoria delineadas.

Quando nos debruçamos sobre o que irá acontecer à autoavaliação num futuro próximo, os atores referem que a autoavaliação irá continuar, terá de existir partilha de informação, e que a equipa de autoavaliação irá sofrer alterações.

Os assistentes técnicos, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, os representantes do conselho geral e a equipa de autoavaliação salientam a continuidade da autoavaliação. Os AT referem que a autoavaliação vai continuar a existir:

“[AT\_E] Eu acho que vai continuar a existir [AT\_C] vai continuar.””Os CD/CDT indicam que a autoavaliação irá decorrer como um processo normal e fundamental para a melhoria contínua do AE, quer a nível individual como coletivo, a sua prática é necessária” [CD/CDT\_D] Sem constrangimentos. [CD/CDT\_B] O processo terá sempre que ser alterado e ajustado nalguma coisa.”

“[CD/CDT\_A] Um processo normal e natural em que todos percebam que a autoavaliação é constante, desde o seu trabalho individual, o trabalho coletivo da escola, é uma prática corrente, o certo é naturalmente contínua. Agora eu penso que neste momento se calhar, quem pôs o sistema a funcionar, pôs com a preocupação de que, ou de ter notado que um dos pontos fracos nisto tudo é não haver reflexão da autoavaliação. Desde o trabalho individual do docente até ao trabalho de equipa de todo o agrupamento e acho que isso é um dos problemas também da nossa prática profissional. [...] Nalguns agrupamentos será mais cedo noutros será mais tarde. Mas penso que o ideal disto é isto tornar-se corrente e normal, estes processos autoavaliativos fazer parte da nossa preocupação constante dentro da escola”

Nem todos os AE ou Escolas não Agrupadas têm o mesmo ritmo. No entanto, para os CD/CDT a autoavaliação é presentemente e será futuramente uma realidade. É fundamental que todos os estabelecimentos escolares tenham os seus processos autoavaliativos a funcionar e mais do que isso é necessário refletir sobre os mesmos. A reflexão sobre a autoavaliação é algo que ainda não é conseguido no Agrupamento de Escolas do Alentejo.

Os RCG referem que se o processo de autoavaliação tiver efeitos práticos no AE, os atores irão dar-lhe a sua devida importância e irão sentir a autoavaliação como uma importante mais-valia, começará a ser uma prática constituinte no AE:

“[RCG\_B] Eu acho que isto é um processo em curso, que se é assim, se for realmente, tiver resultados práticos e se as pessoas sentirem que isto é importante para a sua participação no dia-a-dia do Agrupamento, não vão deixar de o fazer. Porque é uma ferramenta importante para melhorar as coisas, para ter uma radiografia do que realmente se passa.”

A partir da autoavaliação começamos a ter uma noção mais precisa sobre o contexto real do AE e de sobre tudo aquilo que o envolve e distingue como organização escolar. A EA não tem dúvidas de que a autoavaliação é para continuar, não sabem é ao certo que alterações haverá: “[EA\_B] Eu não tenho dúvidas que a autoavaliação vai continuar, agora em que moldes e com que equipa e de forma a é muito difícil de responder.”

Mas para que todos os atores se sintam envolvidos é necessário que haja partilha de informação, sublinham os AT: “[AT\_E] mas também há por exemplo o ter mais reuniões nós também termos mais conhecimento.”

A alteração da equipa de autoavaliação também será uma realidade, segundo os AO, DT’s e a EA. Os AO mesmo sendo atores não privilegiados sobre a temática da autoavaliação, na sua opinião: “[AO\_E] eventualmente a equipa irá mudar, e os objetivos se calhar também irão mudar.” Os DT’s referem que as próprias eleições que vão decorrer no início do ano letivo 2017/2018 no AE para eleger uma nova Direção, podem ser determinantes para a conclusão dos trabalhos da equipa de autoavaliação que se encontra a monitorizar o plano de ações de melhoria:

“[DT\_B] Pois, eleições, como quem diz, há um novo processo, esta equipa diretiva cessa funções agora no final deste ano letivo e irá, [DT\_D] e depois quando...a que ficar [DT\_B] com os mesmos eleitos ou não! [DT\_A] com outros elementos ou com os mesmos [DT\_B] portanto isso provavelmente vai implicar também o fim da conclusão deste processo com esta equipa.”

A própria EA refere que a equipa será alterada e considera que todos os professores do AE deveriam passar por esta experiência de integrar a EA:

“[EA\_A] Mas deve continuar, pronto, a equipa pode ser reformulada, pode haver, há necessidade de envolvimento [EA\_D] Toda a gente devia passar por lá [EA\_A] toda a gente devia de passar por esses processos [...] Mas devia manter-se continuar. [EA\_D] Sim! [EA\_A] Uma vez que foi iniciada que foi difícil, foi um parto difícil, tem sido, ah pronto moroso mas devia continuar.”

Trata-se de um trabalho que não é nada fácil, um pouco moroso, mas necessário.

Relativamente ao que os atores pensam que vai acontecer à avaliação de escolas, as opiniões



dividem-se. Alguns consideram que a AEE irá continuar, certamente com ajustes que lhe são necessários. Neste quadro é importante que a EA continue a auscultar os atores da comunidade escolar. Os atores têm consciência de que as políticas educativas adotadas pelo governo são decisivas para a alteração ou não da AEE e isso cria algum grau de incerteza face ao seu decurso.

São vários os atores que afirmam que a AEE irá continuar, é o caso dos AT, REE, DT's e Alunos:

“[AT\_E] Eu acho que vai continuar a existir [AT\_C] vai continuar.” “[REE\_B] É capaz de continuar [REE\_C] Eu acho que sim. Sim!” “[DT\_D] Se não vier nada lá de cima é para continuar, nós não sabemos!” “[ALUNOS] Deve-se continuar para ir sempre melhorando...”

Os CD/CDT's, o Diretor e a EA acreditam que haja um ajuste na AEE tendo em consideração as necessidades. A própria AEE terá de se ajustar às alterações que possam vir a acontecer:

“[CD/CDT\_C] Provavelmente eles próprios também se vão ajustando de acordo com pequenas alterações que possam vir a acontecer.” “[Dir.] Sim, mais por aí [introdução de outros domínios no processo de avaliação externa], a metodologia deverá ser muito parecida, ahh é capaz de haver introdução de outras situações porque há sempre novos desafios.”

Poderão ser introduzidos na AEE outros domínios de avaliação. A EA refere que não podem aferir sobre a questão, porque a avaliação externa de escolas é da competência da administração central, nomeadamente do Ministério da Educação:

“[EA\_B] Aí já estamos a entrar pelo Ministério da Educação [Risos] [EA\_D] É provável que não...o processo poderá ser diferente, os objetivos serão sempre os mesmos que é, que é ahh os resultados dos alunos, as boas aprendizagens, esperemos também que a melhoria das condições de trabalho para os professores e para as restantes pessoas que estão na escola, esperemos que sim, que tenham isso em atenção e também como objetivo.”

A AEE será ajustada às necessidades que o Ministério da Educação considere como domínios prementes de avaliação. É importante auscultar os atores que fazem parte da comunidade escolar e vivem as situações concretas, no terreno:

“[PCG] Ouvem pessoas isoladamente, ouvem outros em grupo, ah constituição também por 2 elementos da inspeção e um outro exter[no] eu parece-me que estava tanto no que respeita à constituição das equipas da avaliação externa, como dos painéis que eles selecionam como da forma de ahh de agendar portanto os encontros com os diferentes

atores ahh e depois porque o próprio painel, o próprio site lá daa [IGEC] nos dizem ahh logo de antemão o que é que vão perguntar, está tudo já muito explícito neste momento, eu acho que isso é importante.”

A presidente do conselho geral defende que a avaliação externa de escolas seja efetuada de uma maneira muito transparente, os atores do AE sabem o que vai acontecer durante o processo de avaliação externa de escolas, essa informação está patente no *site* da IGEC. Até mesmo a questão relativa às entrevistas que a EAE efetua, as questões que vão colocar.

A incerteza acerca das alterações da AEE está presente na opinião de alguns atores. Os CD/CDT's e a PCG sabem que tudo está dependente das políticas educativas que o governo queira seguir e admitem que as alterações são uma constante, tendo em consideração as mudanças de quem se encontra no governo:

“[CD/CDT\_C] Não até que ponto politicamente, depois não o façam de uma maneira diferente ou que nos imponham outras...outro tipo de regras [CD/CDT\_A] Sim, sim, sim![CD/CDT\_C] Nós estamos sempre a ... apesar de continuar a trabalhar desta forma não quer dizer que em termos políticos [CD/CDT\_A] Sim, sim o problema político e dos atores políticos no meio disto tudo é grave e essa política tem sido feita, mas parece que não se ultrapassa essa barreira em Portugal e noutros países também pode acontecer que é os políticos gostam de mudar constantemente políticas e para serem notados e eu falo nisto porque venho... tive uma experiência nessa área gostam de criar ondas às vezes de choque e outras vezes mais suaves e quando ao criar essas ondas muitas vezes algumas delas são, não passam só de uma onda repentina e depois contrariada no governo seguinte, numa ação seguinte, aliás dentro do mesmo governo temos tido várias vezes ministros que se sucedem e que mudam completamente as estratégias, isto, é, extremamente negativo para um processo de construção. ”

As alterações acabam por ser prejudiciais para quem está a tentar implementar ações no terreno, cria um espaço de vazio, sensação de desorientação:

“[CD/CDT\_D] Nós às vezes temos a sensação que trabalhamos para o vazio, que a qualquer momento o trabalho ahh as horas que levámos a elaborar documentos e a refletir de repente pode ir por água abaixo.”

Segundo a PCG, caso haja alteração na legislação relativamente à autoavaliação isso irá modificar as regras de procedimentos face às mesmas:

“[PCG] É assim se as regras em termos de legislação ahh não forem alteradas [...] Porque é sempre algo com que nós podemos contar porque com o nosso ministério da educação nós nunca sabemos [...] As políticas educativas é que acabam por de certa

forma nortear muito a ação nas escolas, tem que necessariamente nortear a ação nas escolas. Porque as políticas são emanadas do Ministério da Educação e as escolas portanto respondem aquilo que o Ministério da Educação lhes pede e lhes exige, portanto se o Ministério da Educação puser digamos o foco num outro aspeto qualquer pode ah sair da ribalta portanto essas questões da autoavaliação, da avaliação externa se centrarem-se portanto numa outra questão. Os currículos alteram-se rapidamente, portanto muda-se muito rapidamente, os currículos, agora umas disciplinas é que têm peso depois passam a ter outras e depois passam a ter outras.”

O que irá acontecer num futuro próximo à autoavaliação do Agrupamento de Escolas do Alentejo, a partir das opiniões dos atores? Os dados obtidos mostram que haverá sempre a necessidade de apostar na melhoria dos resultados escolares e nas condições físicas do AE, adequar a oferta educativa e dar continuidade ao processo de autoavaliação.

Os DT's, os RCG e EA salientam que a autoavaliação deve ajudar à melhoria dos resultados escolares, detetar as falhas que existem para que se possa alcançar o sucesso dos alunos e do AE e contribuir evidentemente para que os alunos se sintam motivados e tenham um sentimento de bem-estar face ao espaço/meio escolar:

“[DT\_B] Melhoria dos resultados.” “[RCG\_B] Ter um ensino de qualidade, eu acho que há essa preocupação.” “[EA\_A, EA\_B] E também a melhoria dos resultados escolares.” “[RCG\_A] O Sucesso, o bem-estar dos alunos, penso que tudo aquilo que é feito também é com a preocupação do bem-estar.”

Os alunos têm necessidade de ter um espaço bem equipado, com boas condições físicas para trabalhar e estar/conviver entre eles:

“[ALUNOS\_E] Melhorar as condições que existem...melhorar...[condições físicas].”

A oferta educativa é salientada pelo diretor, deve ser adequada às necessidades do mercado e para as capacidades e ir de encontro às ambições dos alunos:

“[Dir.] Nós pretendemos caminhar sempre para ter uma oferta formativa adequada ahh às capacidades e desejos dos alunos, desejávamos ahh que eles efetivamente, ahm reconhecessem a orientação ahh vocacional que nós fazemos, tivessem isso muito em conta, eles e os encarregados de educação.[...]”

A aposta na formação dos professores também é fundamental, para que as suas competências estejam sempre em constante desenvolvimento.

“[Dir.] Apostar na formação ahh dos professores porque nós pertencemos a uma equipa ahh de escolas, um conjunto de escolas sob a alçada de um Centro de Formação.”

Há uma necessidade de que a melhoria seja uma constante refere a PCG e a EA:

“[PCG] Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos [...] a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz, portanto, sempre melhorar.”

Devemos ser cada vez melhores, estar preparados para as constantes mudanças que se avizinham e a autoavaliação é um instrumento que ajuda a refletir e a criar inquietações que proporcionam a inovação, a mudança necessária para progredir, no sentido de prestar um ensino cada vez melhor aos alunos.

“[EA\_B] É ter um processo de autoavaliação organizado, sistemático que nos forneça respostas às necessidades queee vamos diagnosticando. Se é que eu entendi a pergunta.”

Há necessidade de ter um processo de autoavaliação que seja organizado, prático/aplicável e sistemático, que dê respostas aos aspetos que têm de ser melhorados no Agrupamento de Escolas do Alentejo. A continuidade desejada do processo de autoavaliação deve ter em consideração a necessidade de horários comuns de trabalho entre os atores que fazem parte da comunidade escolar:

“[CD/CDT\_A] Trabalhos comuns. Eu o que acho sinceramente nisto, é que isto é a abertura de um processo imparável ou seja se nós conseguirmos ver resultados positivos e se eles se concretizarem positivamente neste processo de autoavaliação nós próprios naturalmente vamos querer a continuidade no processo constante da autoavaliação.”

Trata-se de um trabalho imparável, com resultados visíveis no qual se consegue motivar os atores a fazer mais e melhor.

### **3.1. Cenários mais prováveis**

Para dar resposta ao nosso objetivo de *antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas*, nomeadamente, identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento no horizonte 2021/22 recorreremos ao uso do método SMIC-PROB-EXPERT®, já apresentado no tópico da metodologia.

Para utilizar este método, é necessário construir um sistema de  $n$  hipóteses, e solicitar a um conjunto de *experts* que escolha e marque as hipóteses possíveis, tendo em conta a sua probabilidade de ocorrência num determinado horizonte, iniciando assim a primeira fase este método, que se trata da formulação das hipóteses e escolha dos peritos.

Assim sendo, construímos seis hipóteses do inquérito por questionário que foi aplicado a um conjunto de peritos/*experts* que pertencem à comunidade escolar do agrupamento tendo em conta diversas hipóteses de cenarização tendo como referência o ano letivo de 2021-2022<sup>9</sup>, a saber:

- H1 - O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados;
- H2 - O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar;
- H3 - A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local;
- H4 - Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento;
- H5 - A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens);
- H6 - A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.

Para cada uma das hipóteses apresentamos, primeiro uma breve síntese da situação atual.

Posteriormente, mostra-se um quadro síntese sobre cada uma das hipóteses:

Quadro 21 - Hipóteses Futuras vs Situação Atual - Forças, fraquezas, oportunidades e ameaças

- H1: O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.
Situação Atual
- O plano de ações de melhoria foi elaborado, encontrando-se em fase de implementação. Estando a sua calendarização agendada durante o período (julho de 2016 a julho de 2018).

<sup>9</sup> O exercício de construção de cenários pressupõe a definição de um horizonte temporal. O horizonte definido – 2021/22 – está relacionado com a duração do próximo mandado da Direção do Agrupamento de Escolas do Alentejo, ajudando-nos a perceber, se os cenários prováveis na ótica dos atores e peritos estão em consonância com a duração do próximo mandado da direção (4 anos) que irá decorrer de (2017/18 a 2021/22)

<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de 11 ações de melhoria;</li> <li>- Priorização das ações de melhoria;</li> <li>- Fichas de ações de melhoria.</li> </ul>	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resistência dos colaboradores à mudança;</li> <li>- Dificuldade de articulação de horários;</li> <li>- Dificuldades na conciliação dos horários dos docentes para reuniões em período laboral;</li> <li>- Envolvimento de toda comunidade educativa;</li> <li>- Ausência de uma liderança de topo (diretor) mobilizadora.</li> </ul>
<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As ações de melhoria propostas permitem a melhoria contínua do Agrupamento de Escolas.</li> </ul>	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não existência de horas comuns de trabalho entre os docentes.</li> </ul>

<p>H2: O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.</p>	
<p>Situação Atual</p> <p>Nem todos os atores que fazem parte da comunidade escolar participam no processo de autoavaliação.</p>	
<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaque por parte da maioria dos atores da comunidade escolar da participação de dois professores que integram a equipa de autoavaliação;</li> <li>- Aplicação de questionários à comunidade escolar;</li> <li>- O Diretor encontra-se a par do processo.</li> </ul>	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A maioria dos atores não participou no processo, nem tem informação suficiente sobre o trabalho realizado e programado.</li> </ul>

<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apostar num maior envolvimento dos atores que fazem parte da comunidade escolar;</li> <li>- Aumentar o nível de cooperação com a Autarquia face à autoavaliação.</li> </ul>	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poucos hábitos de envolvimento da comunidade escolar em processos de autoavaliação;</li> <li>- Não apropriação por parte do processo de autoavaliação pela comunidade escolar.</li> </ul>
---	---

<p>H3: A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.</p>	
<p>Situação Atual</p> <p>A autoavaliação tem repercussões positivas em alguns níveis de ensino, embora essas repercussões não sejam reconhecidas por todos os membros que constituem o Agrupamento de Escolas e a sociedade local.</p>	
<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos aspetos positivos e a melhorar do Agrupamento de Escolas;</li> <li>- Melhoria dos resultados académicos sobretudo do 1.º Ciclo (2.º ano);</li> <li>- A melhoria dos resultados académicos, em geral, segundo os Diretores de Turma;</li> <li>- A grande aposta na afetação dos docentes à oferta de medidas de reforço educativo de acordo com as necessidades, visando colmatar dificuldades na aprendizagem.</li> </ul>	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em comunicar à comunidade escolar e à sociedade local os efeitos positivos dos processos de autoavaliação.</li> </ul>
<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arranjar estratégias para arranjar apoios junto das empresas/entidades locais;</li> <li>- A abertura e candidatura a projetos e a programas, tendo em vista a melhoria das aprendizagens.</li> </ul>	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependência de outros atores (administração central e local) para a realização de melhorias dos espaços físicos do edifício;</li> <li>- A não abertura de apoios comunitários que possibilitem a reabilitação do Agrupamento de Escolas nomeadamente o edifício da Escola Secundária.</li> </ul>

H4: Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.	
<p>Situação Atual</p> <p>Não existe uma cultura de autoavaliação que seja abrangente a todo o Agrupamento de Escolas. Há necessidade de consolidar o processo de autoavaliação, que pode dar um importante contributo nesta matéria.</p>	
<p>Forças</p> <p>- Caso os atores do Agrupamento reconheçam o processo de autoavaliação fundamental, há possibilidade de formar uma cultura de autoavaliação.</p>	<p>Fraquezas</p> <p>- Falta da participação da comunidade Escolar no processo de autoavaliação;</p> <p>- A existência de um sistema de avaliação de parcerias não generalizado, que foca apenas a perspetiva da entidade parceira, descurando o olhar do agrupamento.</p>
<p>Oportunidades</p> <p>- Ações de sensibilização para que os atores (re)considerem importância à autoavaliação.</p>	<p>Ameaças</p> <p>- Falta de formação e sensibilidade por parte da equipa de autoavaliação;</p> <p>- Horas não consideradas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores.</p>



<p>H5: A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).</p>	
<p><b>Situação Atual</b></p> <p>Há uma tentativa, por parte do Agrupamento de Escolas, em efetuar o planeamento e a articulação do currículo. No entanto, verifica-se apenas ao nível da promoção das atividades (exposições, whorkshops) trabalhados pelos docentes em sala de aula. O trabalho colaborativo entre docentes acontece pontualmente e é muitas vezes inviabilizado por não existirem momentos de atividade letiva comum. As práticas de ensino dependem das características das turmas. A monitorização e avaliação do ensino baseiam-se nos critérios de cada uma das disciplinas. A monitorização e avaliação do ensino e supervisão da prática letiva apenas se encontram implementadas ao nível do 1.º Ciclo, estando por trabalhar esta questão nos restantes níveis de ensino.</p>	
<p><b>Forças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalização/criação de modelos de documentos;</li> <li>- Crescente equidade na avaliação;</li> <li>- Reflexão conjunta sobre as práticas entre professores.</li> </ul>	<p><b>Fraquezas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em articular o currículo;</li> <li>- A qualidade dos mecanismos de diferenciação pedagógica e individualização do ensino.</li> </ul>
<p><b>Oportunidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula como processo de desenvolvimento profissional dos docentes e de melhoria da qualidade do ensino;</li> <li>- Trabalho colaborativo entre os professores da mesma área disciplinar;</li> <li>- Reorganizar o funcionamento dos apoios/salas de estudo.</li> </ul>	<p><b>Ameaças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Críticas pouco construtivas entre pares face à supervisão pedagógica entre pares;</li> <li>- Existência de algumas rivalidades entre colegas;</li> <li>- Dificuldade em aceitar as mudanças e procedimentos ao funcionamento dos apoios e salas de aula.</li> </ul>

<p>H6: A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.</p>	
<p>Situação Atual</p> <p>A liderança e gestão têm protocolos estabelecidos com a comunidade local.</p> <p>No que diz respeito à liderança e gestão, o Agrupamento de Escolas de Escolas obteve a classificação de BOM, ano letivo 2014/15, nos relatórios de AEE. No relatório anterior de AEE, correspondente à época em que o Agrupamento ainda não se encontrava constituído, a classificação obtida na Escola Secundária foi de BOM na Liderança e na Organização e Gestão Escolar foi de SUFICIENTE, no Agrupamento de Escolas a classificação da Liderança e na Organização e Gestão Escolar foi de BOM. A avaliação decorreu no ano letivo (2008/2009).</p> <p>Cerca de 80% dos recursos humanos encontram-se afetos ao agrupamento de Escolas, o que lhe proporciona estabilidade no corpo docente.</p>	
<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os protocolos estabelecidos com as entidades locais;</li> <li>- Grupo docente estável (cerca de 80% dos professores encontram-se afetos à escola);</li> </ul>	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O deficiente estado de conservação em que se encontram algumas instalações e alguns equipamentos específicos, nomeadamente em salas de aula;</li> <li>- A adoção de práticas distintas na gestão de processos similares bem como a diversidade de documentos de registo de dados (nomeadamente ao nível da indisciplina, das medidas de apoio, dos balanços das avaliações nos diferentes ciclos), com enfoque em informações diferentes, que inviabilizam a compilação dos mesmos no sentido de se efetuar uma análise global, comparativa e capaz de sustentar a tomada de decisão;</li> <li>- Falta de sentimento de pertença (ao AE) por parte de alguns professores;</li> </ul>
<p>Oportunidades</p> <p>-A generalização do sistema de avaliação de parcerias centrados nas perspetivas da entidade parceira e do Agrupamento.</p>	<p>Ameaças</p> <p>-Há professores que se sentem pouco valorizados nos seus desempenhos pela direção e estruturas intermédias.</p>

Quadro 21: elaboração de autor

A partir da análise das probabilidades simples de cada perito (recolhidas através de inquérito por questionário), organizámos um quadro resumo das probabilidades simples por ator e simples corrigidas para cada uma das hipóteses, tendo por base todos os peritos (cf. Quadro 22).

Quadro 22 - Probabilidades Simples e Simples Corrigidas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P*
H1	0,7	0,7	0,9	0,5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7	0,5	0,7	0,7	0,5	0,1	0,9	0,55
H2	0,5	0,9	0,9	0,3	0,7	0,7	0,5	0,5	0,5	0,7	0,3	0,7	0,3	0,1	0,1	0,7	0,48
H3	0,5	0,7	0,7	0,5	0,7	0,7	0,5	0,5	0,5	0,7	0,1	0,7	0,5	0,5	0,1	0,7	0,49
H4	0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0,5	0,7	0,5	0,5	0,7	0,1	0,5	0,3	0,3	0,1	0,7	0,47
H5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,9	0,1	0,5	0,3	0,5	0,1	0,7	0,53
H6	0,7	0,7	0,7	0,5	0,7	0,9	0,5	0,7	0,5	0,9	0,1	0,7	0,5	0,5	0,1	0,7	0,52

Fonte: Elaboração a partir dos dados obtidos do Software SMIC-PROB-EXPERT®

<sup>10</sup>Escala: 1= 0,1; 2= 0,3; 3= 0,5; 4= 0,7; 5= 0,9; 6= 0

P\* = Probabilidades simples corrigidas por hipótese, tendo por base todos os peritos.

Através da análise do quadro 22 verificamos que são três as hipóteses com probabilidade média de se verificarem: falamos de H1 [o(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados], de H5 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens)] e de H6 [A autoavaliação pode ter efeitos positivos sobre a liderança e a gestão].

As restantes hipóteses, H2, H3 e H4, são assumidas pelos peritos como improváveis que ocorram num futuro próximo, sendo mais precisos, até ao ano letivo 2021/22 (cf. Quadro 22).

Quadro 23 - Probabilidades Simples Corrigidas e Tendência do Acontecimento

	Hipótese	Probabilidade (p*)	Registrar o Tipo de Tendência, com um X, na coluna respetiva.				
			Quase impossível >10<30	Improvável >30<50	Probabilidade de Média >50<70	Provável >70<90	Quase certo >90
H 1	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.	0,547			X		
H 2	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.	0,488		X			
H 3	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.	0,489		X			
H 4	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.	0,472		X			
H 5	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas pedagógicas).	0,533			X		
H 6	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.	0,519			X		

Fonte: Elaboração a partir dos dados obtidos do Software SMIC-PROB-EXPERT®

Obs: No software SMIC-PROB-EXPERT® a escala utilizada é de 0 a 1.

A partir do quadro 23 (probabilidades simples corrigidas e tendência do acontecimento), constatamos que as hipóteses H2 [O processo de autoavaliação é amplamente participado pela

comunidade escolar]; H3 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local] e H4 [Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do Agrupamento] são hipóteses improváveis de se concretizarem.

Há uma tendência de probabilidade média para a concretização das seguintes hipóteses: H1 [O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados], H5 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens)] e H6 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão].

Passamos então a apresentar os valores alcançados segundo a matriz de probabilidades simples (cf. Quadro24.).

No método dos cenários, interessa-nos analisar os cenários que não excedem os 80%. Assim, das 64 imagens possíveis, temos em análise 29 cenários (Matriz de Probabilidades Simples).

Quadro 24 - Matriz de Probabilidades Simples

	Esp1	Esp2	Esp3	Esp4	Esp5	Esp6	Esp7	Esp8	Esp9	Esp10	Esp 11	Esp 12	Esp 13	Esp 14	Esp 15	Esp 16	Grupo 1	Valores Acumulados
64 000000	0,031	0,348	0,248	0	0,012	0,022	0,088	0,131	0,211	0,055	0,664	0,001	0,427	0,688	0,631	0,017	0,223	0,223
01 111111	0,08	0,283	0,345	0	0,068	0,091	0,045	0,161	0,22	0,546	0	0,068	0,002	0,022	0	0,135	0,129	0,352
05 111011	0,058	0	0,103	0,027	0,07	0,089	0,024	0,087	0	0	0	0,065	0,084	0,023	0	0,08	0,044	0,396
17 101111	0,049	0	0	0,017	0,043	0,052	0,048	0,097	0	0,02	0	0,029	0,033	0,056	0	0,079	0,033	0,429
09 110111	0,065	0	0,047	0	0,035	0,057	0,048	0,094	0,031	0,02	0	0,024	0	0	0	0,06	0,03	0,459
13 110011	0,045	0,066	0,043	0,032	0,039	0,043	0,032	0,018	0,029	0	0,006	0,031	0,048	0	0	0,023	0,028	0,487
02 111110	0,046	0	0,054	0	0,042	0,035	0,049	0,047	0	0	0	0,03	0	0	0	0,075	0,024	0,511
33 011111	0,022	0	0	0	0,042	0,026	0,034	0,076	0	0,07	0	0,044	0	0	0	0,034	0,022	0,533
18 101110	0,021	0,081	0	0,031	0,028	0,006	0,044	0,014	0,055	0,012	0	0,007	0	0	0	0,037	0,021	0,554
03 111101	0	0	0,039	0	0,027	0,039	0	0,017	0,05	0	0	0,057	0	0,007	0	0,07	0,019	0,573
21 101011	0,043	0	0	0,057	0,032	0,044	0,026	0,026	0	0	0	0,033	0	0	0	0,036	0,019	0,592
06 111010	0,016	0,013	0,013	0,031	0,033	0,04	0,027	0,003	0	0	0,011	0,023	0,037	0	0	0,037	0,018	0,61
41 010111	0,022	0,095	0	0,009	0,022	0,018	0,017	0,014	0	0,053	0	0,014	0,01	0	0	0	0,017	0,627
07 111001	0,017	0	0,018	0	0,049	0,042	0	0,001	0	0	0,007	0,054	0,046	0	0	0,028	0,016	0,643
25 100111	0,036	0	0	0,033	0,021	0,025	0,043	0,024	0	0	0,001	0	0,003	0	0	0,023	0,013	0,656
60 000100	0,002	0	0	0,002	0,01	0,039	0	0	0	0	0,019	0,011	0,047	0,029	0,051	0	0,013	0,669

10 110110	0,025	0	0	0,002	0,02	0,022	0,028	0,002	0,033	0,012	0	0,016	0	0	0	0,028	0,012	0,681
32 100000	0,03	0	0	0,023	0,001	0	0,012	0,022	0,015	0	0	0,029	0	0	0,048	0,015	0,012	0,693
34 011110	0	0	0	0	0,026	0	0,027	0	0,131	0	0	0	0	0	0	0,007	0,012	0,705
49 001111	0,008	0	0	0,025	0,014	0,017	0,028	0,008	0	0,053	0	0,024	0	0,014	0	0	0,012	0,717
56 001000	0,012	0	0,001	0,021	0	0,009	0	0,03	0,045	0	0,003	0	0	0	0,048	0	0,011	0,728
59 000101	0,015	0,021	0	0,04	0,002	0,023	0,004	0,003	0	0	0,014	0,008	0,011	0,043	0	0	0,011	0,739
63 000001	0,029	0	0	0,002	0	0,008	0,009	0,004	0	0,043	0,011	0,023	0	0	0,048	0	0,011	0,75
15 110001	0,026	0	0	0,008	0,023	0,004	0,02	0,005	0,013	0	0,012	0,034	0,006	0	0,002	0,016	0,01	0,76
22 101010	0,011	0,039	0	0,032	0,004	0	0,022	0	0	0	0,003	0,006	0,028	0	0	0,009	0,01	0,77
23 101001	0,038	0	0	0,028	0,028	0,015	0,005	0	0	0	0,008	0,036	0	0	0	0	0,01	0,78
52 001100	0	0	0,031	0,035	0,007	0,002	0,014	0	0,01	0	0,016	0	0,026	0,017	0	0	0,01	0,79
19 101101	0,007	0	0	0	0,021	0,017	0,006	0,008	0	0	0	0,032	0,017	0	0	0,028	0,009	0,799
26 100110	0,004	0	0	0,034	0,017	0,001	0,017	0	0,031	0,02	0,012	0,007	0	0	0	0,008	0,009	0,808

Fonte: Elaboração a partir dos dados obtidos do Software SMIC-PROB-EXPERT®

Quadro 25 - Núcleo tendencial de cenários

Cenários		Hierarquia dos Cenários	Descrição do Cenário
N.º do cenário	Hipóteses do Cenário		
64	000000	0,223	Nenhuma das hipóteses se irá realizar.
01	111111	0,129	Todas a hipóteses se vão realizar.
05	111011	0,044	As hipóteses 1, 2, 3, 5, 6 vão-se realizar, a hipótese 4 não se vai realizar.
17	101111	0,033	As hipóteses 1, 3, 4, 5, 6 vão-se realizar, a hipótese 2 não se vai realizar.
09	110111	0,03	As hipóteses 1, 2, 4, 5, 6 vão-se realizar, a hipótese 3 não se vai realizar.
13	110011	0,028	As hipóteses 1, 2, 5, 6 vão-se realizar, a hipótese 3 e 4 não se vão realizar.
02	111110	0,024	As hipóteses 1, 2, 3, 4, 5 vão-se realizar, a hipótese 6 não se vai realizar.
33	011111	0,022	A hipótese 1 não se vai realizar, as hipóteses 2, 3, 4, 5, 6 vão-se realizar.
18	101110	0,021	As hipóteses 1, 3, 4, 5 vão-se realizar, as hipóteses 2, 6 não se vão realizar.
03	111101	0,019	As hipóteses 1, 2, 3, 4, 6 vão-se realizar, a hipótese 5 não se vai realizar.
21	101011	0,019	As hipóteses 1, 3, 5, 6 vão-se realizar, as hipóteses 2, 4 não se vão realizar.
06	111010	0,018	As hipóteses 1, 2, 3, 5 vão-se realizar, as hipóteses 4, 6 não se vão realizar.
41	010111	0,017	As hipóteses 2, 4, 5, 6 vão-se realizar, as hipóteses 1, 3 não se vão realizar.
07	111001	0,016	As hipóteses 1, 2, 3, 6 vão-se realizar, as hipóteses 4, 5 não se vão realizar.
25	100111	0,013	As hipóteses 1, 4, 5, 6 vão-se realizar, as hipóteses 2, 3 não se vão realizar.
60	000100	0,013	A hipótese 4 vai-se realizar, as hipóteses 1, 2, 3, 5, 6 não se vão realizar.
10	110110	0,012	As hipóteses 1, 2, 4, 5 vão-se realizar, as hipóteses 3, 6 não se vão realizar.
32	100000	0,012	A hipótese 1 vai-se realizar, as hipóteses 2, 3, 4, 5, 6 não se vão realizar.
34	011110	0,012	A hipótese 2, 3, 4, 5 vão-se realizar, as hipóteses 1, 6 não se vão realizar.
49	001111	0,012	A hipótese 3, 4, 5, 6 vão-se realizar, as hipóteses 1, 2 não se vão realizar.
56	001000	0,011	A hipótese 3 vai-se realizar, as hipóteses 1, 2, 4, 5, 6 não se vão
59	000101	0,011	As hipóteses 4, 6 vão-se realizar, as hipóteses 1, 2, 3, 5 não se vão realizar.



63	000001	0,011	A hipótese 6 vai-se realizar, as hipóteses 1, 2, 3, 4, 5 não se vão realizar.
15	110001	0,01	As hipóteses 1, 2, 6 vão-se realizar, as hipóteses 3, 4, 5 não se vão realizar.
22	101010	0,01	As hipóteses 1, 3, 5 vão-se realizar, as hipóteses 2, 4, 6 não se vão realizar.
23	101001	0,01	As hipóteses 1, 3, 6 vão-se realizar, as hipóteses 2, 4, 5 não se vão realizar.
52	001100	0,01	As hipóteses 3, 4 vão-se realizar, as hipóteses 1, 5, 6 não se vão realizar.
19	101101	0,009	As hipóteses 1, 3, 4, 6 vão-se realizar, as hipóteses 2, 5 não se vão realizar
26	100110	0,009	As hipóteses 1, 4, 5 vão-se realizar, as hipóteses 2, 3, 6 não se vão realizar

Fonte: Elaboração a partir dos resultados do Software SMIC-PROB-EXPERT®

Constatamos, através da análise do quadro 25, que o cenário mais provável de ocorrer na ótica dos peritos é aquele em que nenhuma das hipóteses se verifica (n.º 64), com uma probabilidade de 22,3% de ocorrência, o que vai contra os objetivos estipulados pelo Agrupamento de Escolas do Alentejo, face ao processo de autoavaliação.

Contudo, podemos ainda constatar que existe o cenário n.º 1, com uma probabilidade de 12,9% de ocorrência, o segundo cenário com maior probabilidade de acontecer, em que, todas as hipóteses se verificam. Significando deste modo que o Agrupamento de Escolas do Alentejo ainda tem a possibilidade de avaliar e alterar a realidade no sistema de autoavaliação em causa, para que seja possível alcançar os resultados desejados.

Avançaremos então, para a análise das probabilidades condicionadas caso se verifiquem e não verifiquem os acontecimentos.

Quadro 26 - Matriz de probabilidades condicionadas caso se realizem

Hipóteses	H1	H2	H3	H4	H5	H6
H1	0,547	0,754	0,759	0,699	0,767	0,753
H2	0,673	0,488	0,664	0,641	0,696	0,689
H3	0,679	0,667	0,489	0,667	0,694	0,655
H4	0,602	0,619	0,643	0,472	0,67	0,628
H5	0,747	0,76	0,763	0,758	0,533	0,736
H6	0,715	0,734	0,695	0,691	0,717	0,519

Fonte: Elaboração através dos dados obtidos do software SMIC-PROB-EXPERT®

A partir da análise do quadro 26, verificamos que, caso se confirme H1 [O(s) Plano(s) de

Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados] haverá uma maior propensão para que se verifique H5 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens)] (probabilidade de 0,767, ou seja cerca e 77%).

Outra probabilidade forte de ocorrência é o facto de que, caso se verifique a ocorrência de H3 [A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local], então também se verificará H5 [a autoavaliação terá efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo)] (a probabilidade é de 76,3%).

Quadro 27 - Probabilidades condicionadas caso Não se realizem (negativas)

Hipóteses	H1	H2	H3	H4	H5	H6
H1	0	0,349	0,344	0,412	0,296	0,325
H2	0,264	0	0,319	0,351	0,25	0,27
H3	0,261	0,321	0	0,331	0,256	0,31
H4	0,314	0,331	0,308	0	0,244	0,303
H5	0,274	0,317	0,32	0,333	0	0,315
H6	0,284	0,315	0,351	0,366	0,294	0

Fonte: Elaboração através dos dados obtidos do software SMIC-PROB-EXPERT®

No que se refere às probabilidades condicionadas caso não se verifique o acontecimento, as principais ilações a retirar são as seguintes: caso não se verifique H1, há uma probabilidade de 0,412 de acontecer H4, isto é, caso o(s) Plano(s) de Ações de Melhoria não sejam elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados é improvável que exista uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento. Outra das ilações que tiramos é que caso não se verifique H4, há uma probabilidade de 0,366 de acontecer H6, isto é, caso não exista uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento é igualmente improvável que a autoavaliação tenha efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.

Outra análise importante para refletirmos sobre as relações entre os acontecimentos é a análise de sensibilidade, interpretando a relação entre as hipóteses, a sua elasticidade. Isto é, em que medida um acréscimo da probabilidade de um acontecimento favorece ou contraria a

probabilidade de ocorrência de um outro. As elasticidades são calculadas por simulação (examinando o modelo das relações entre probabilidades). A análise de sensibilidade indica quais são as hipóteses cuja realização favorece ou impede o sistema de evoluir na direção desejada.

Este método, SMIC-PROB-EXPERT, segundo Godet, permite-nos escolher não apenas os cenários mais propensos a serem estudados, como nos permite entender melhor o comportamento dos atores, motores do sistema estudado, através da imagem que é formada a partir do futuro. (Godet, 1993).

As elasticidades têm como objetivo determinar até que ponto as hipóteses se influenciam entre si, tal como se encontra explanado no quadro abaixo:

Quadro 28 - Análise de Sensibilidade

Hipóteses	H1	H2	H3	H4	H5	H6	Valor Absoluto
H1	1	0,065	0,07	0,007	0,063	0,051	0,256 dominantes
H2	0,027	1	0,029	0,015	0,034	0,034	0,139
H3	0,026	0,019	1	0,026	0,038	0,013	0,121
H4	- 0,027	-0,007	0,001	1	0,023	0,001	0,059 não têm um impactomuito importante
H5	0,07	0,063	0,084	0,074	1	0,046	0,336 fator mais determinante
H6	0,047	0,065	0,037	0,027	0,039	1	0,215
Valor Absoluto	0,197	0,219	0,22	0,148	0,198 dominados	0,145	-

Fonte: Elaboração através dos dados obtidos do software SMIC-PROB-EXPERT®

Constatamos, então, que, as hipóteses que mais se influenciam são por um lado, a H5 com a H3, ou seja, se autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados acadêmicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local fará conseqüentemente com que a autoavaliação tenha efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.

Por outro lado, realçamos a influência entre a H4 com a H5, ou seja, caso exista uma cultura de autoavaliação transversal as escolas do agrupamento, provavelmente, a autoavaliação terá efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do

currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).

No quadro abaixo apresentado, temos descritas as hipóteses que em caso de verificação irão influenciar a maior probabilidade de verificação de outras hipóteses:

Quadro 29 - Análise de sensibilidade ou elasticidade (maior probabilidade de realização das hipóteses)

<b>Quanto maior a probabilidade de:</b>	<b>Maior a probabilidade de:</b>
<b>“implementação do(s) plano(s) de ações de Melhoria”</b>	“autoavaliação amplamente participada” “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais”
<b>“autoavaliação amplamente participada”</b>	“autoavaliação e efeitos sobre prestação de serviço educativo” “autoavaliação e os efeitos na liderança e gestão”
<b>“autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais”</b>	“autoavaliação e efeitos sobre prestação de serviço educativo”
<b>“cultura de autoavaliação”</b>	“autoavaliação e efeitos sobre prestação de serviço educativo”
<b>“autoavaliação e os efeitos na liderança e gestão”</b>	“autoavaliação amplamente participada”.

Quadro 29: elaboração de autor

No caso de se verificar a hipótese H1: “implementação do(s) plano(s) de ações de Melhoria”, maior será a probabilidade de se verificar H2: “autoavaliação amplamente participada” e H3: “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais”. Caso se confirme H2: “autoavaliação amplamente participada” provavelmente ir-se-á constatar as hipóteses H5: “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo” e H6: “autoavaliação e os efeitos na liderança e gestão”. Quanto maior a probabilidade de se constatar H3: “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais” maior será a probabilidade de realizar H5: “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo”. Já a verificação de H4: “cultura de autoavaliação” também proporciona um grau mais elevado de se constatar H5: “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo”. A H5: “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo” leva sobretudo, a que se proporcione, H3: “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais”. A hipótese H6: “autoavaliação e os efeitos na liderança e gestão” irá certamente contribuir para a concretização de H2: “autoavaliação amplamente participada”. Este quadro permite-nos deduzir os acontecimentos que por sua vez irão influenciar a verificação de outros possíveis acontecimentos segundo as respostas emitidas pelos *experts*.

#### 4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste tópico discutimos os resultados que decorrem da aplicação de uma lógica de «triangulação», dados obtidos por diversas vias, no quadro desta investigação: através da aplicação de entrevistas, extraindo os dados a partir da análise de conteúdo, aplicação de um questionário, análise de documentos que fazem parte da organização escolar em questão (relatório da Avaliação Externa de Escolas; relatório de Diagnóstico, plano de ações de melhoria, plano estratégico, atas de reuniões e outros documentos considerados pertinentes), e, ainda, as leituras que fizemos da vasta bibliografia e legislação que fomos consultando.

A autoavaliação passou a ser inevitável a partir da lei 31/2002 de 20 de dezembro. Esta lei contribuiu para que a autoavaliação passasse a ser obrigatória nos estabelecimentos de ensino, ao preconizar, no artigo 6.º, que a autoavaliação é de carácter obrigatório e permanente.

As dinâmicas de autoavaliação no AE estudado são relativamente recentes, tendo-se desenvolvido de modo organizado e consistente a partir do ano letivo 2013/2014. No entanto, atualmente (ano letivo 2016/2017, momento em que terminou a recolha de dados desta investigação), no AE não existe propriamente uma equipa de autoavaliação, mas sim uma equipa de monitorização que dá apoio à implementação do plano de ações de melhoria. Esta alteração coincidiu com a saída da coordenadora da EA.

Os atores escolares organizaram-se e formaram uma equipa de autoavaliação no referido ano de 2013/2014. A equipa não tinha e não tem, na sua constituição, nenhum representante dos alunos, funcionários, encarregados de educação e da comunidade local com assento no conselho geral, apenas é constituída por professores.

Podemos afirmar que esta é uma situação recorrente nas organizações escolares. Através da revisão da literatura constatámos que na maior parte das escolas existem equipas constituídas que fazem a avaliação da escola. No entanto, tal como refere Correia, esta avaliação é efetuada sem o envolvimento e a participação coletiva dos elementos da comunidade escolar (Correia, 2015). Ora, a autoavaliação, tal como salienta Correia, não só deve ser um processo desenvolvido pela comunidade educativa com o objetivo de tomar consciência das dinâmicas produzidas no meio escolar de modo a reproduzir ações coletivas – aprendizagens que sejam promotoras da melhoria da escola (Correia, 2006), como deve ser negociada entre os vários atores escolares “audiências da escola” planeada no interior e executada pelos atores sem receios do olhar exterior (Pereira, 2011).

O modelo de autoavaliação aplicado neste AE é baseado no referencial de Avaliação Externa de Escolas da IGEC, sendo apenas conhecido pela equipa de autoavaliação. Este foi concebido pela coordenadora da equipa de autoavaliação (à data da sua constituição) com a colaboração dos

membros da equipa. Esta apropriação de um referencial (modelo) da IGEC não é novidade entre as escolas portuguesas. A literatura salienta a falta da existência de um modelo único de autoavaliação, pois, apesar das organizações escolares serem semelhantes a nível estrutural, trata-se de realidades distintas. Tal como refere Gomes, não seria exequível a construção de um modelo de autoavaliação que conseguisse “servir” todas as organizações escolares (Gomes, 2014). Não há, portanto, um modelo de autoavaliação, mas sim vários modelos que podem ser adaptados às organizações escolares tendo em consideração as suas necessidades peculiares.

A equipa de autoavaliação teve um papel proactivo na recolha de dados de análise acerca de várias áreas do AE. Na verdade, embora anteriormente o antigo AE já tivesse efetuado uma tentativa de implementação da autoavaliação (por volta de 2011), não se pode, porém, denominar como sendo um processo organizado e sistemático. A equipa não reuniu muitas vezes porque de seguida efetuou-se a agregação do Agrupamento atual (em 2012). A antiga coordenadora da equipa de autoavaliação salientou que constituir uma equipa e dar início ao processo foi algo muito complicado. Vários critérios estiveram presentes aquando da constituição da equipa: a disponibilidade de horário; a apetência para trabalhar em equipa e ter um representante de cada um dos departamentos existentes no Agrupamento de Escolas.

Os atores mais conhecedores do processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas como um processo organizado e realizado de modo sistemático são o diretor, a presidente do conselho geral, a equipa de autoavaliação. Os assistentes técnicos e os coordenadores de departamento e de diretores de turma, não estão cientes do desenvolvimento do processo em si, sobretudo, no que se refere às questões mais específicas, apenas sabem da existência de uma equipa de autoavaliação.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma parecem-nos ser os atores mais esclarecidos, de entre todos os entrevistados, sobre o modelo escolhido pela equipa de AA. Efetivamente, a maioria dos atores entrevistados no seio deste estudo não possui muitas informações acerca das dinâmicas do processo de autoavaliação. Isto significa que grande parte dos atores está alheado ao que se passa no AE face à autoavaliação. Uma situação que não é nova no panorama das escolas portuguesas. Na verdade, tal facto vai ao encontro das referências da literatura que consultámos e que salientam que o processo de autoavaliação não tem decorrido na maioria dos estabelecimentos de ensino tal como seria expectável, de modo formal, organizado e sistemático (Reis, 2010; Outeiro, 2011; Simões, 2010; Sousa, 2011 e outros).

Os atores que participam mais ativamente no processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas são os elementos da equipa de autoavaliação. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma fazem parte da equipa operacional e estão designados a participar na implementação do plano de ações de melhoria. Os restantes atores participam apenas em situações

pontuais e quando solicitados, por exemplo, na resposta a inquéritos. Registe-se que a própria presidente do conselho geral não detém um conhecimento detalhado acerca dos processos de autoavaliação.

Na nossa investigação não é claro que o surgimento da autoavaliação tenha derivado de uma imposição externa ou de uma necessidade interna. Nos discursos do diretor e da equipa de autoavaliação evidencia-se a necessidade interna do próprio Agrupamento. Porém, não parece haver unanimidade nesta ideia. A presidente do Conselho Geral referiu que se tratou, sobretudo, de uma imposição externa, a partir da publicação do decreto-lei 31/2002 de 20 de dezembro, que, no entanto, convergiu com a necessidade interna que, então, se fazia sentir nas escolas do agrupamento. Na verdade, segundo esta responsável, o AE sentiu necessidade de definir novos caminhos com o intuito de dar respostas às necessidades do AE, quer a nível de formação, quer da reavaliação das práticas existentes na organização escolar. Subsiste a necessidade, segundo esta responsável do agrupamento, de concretizar processos avaliativos que ajudem a comunidade escolar a demarcar novos trilhos, rumo ao sucesso.

Na mesma linha, a partir das entrevistas que efetuámos aos diversos atores, verificámos que os representantes dos encarregados de educação, os representantes do conselho geral, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, bem como dos demais atores consideram que a avaliação externa foi a principal impulsionadora da autoavaliação. Esta é uma situação muito comum ao que sucede noutras escolas portuguesas, já estudadas, em que existe uma relação estreita e de certa complementaridade sinérgica entre a avaliação externa e autoavaliação (Azevedo, 2009; Fialho, 2009; Curado, 2010; Silvestre 2016).

Apesar de alguns progressos efetuados nos últimos anos, não existe ainda uma cultura de autoavaliação do Agrupamento de Escolas estudado. Esta situação é comum a muitos dos estabelecimentos de ensino não superior portugueses, tal como verificámos em inúmeros estudos, nomeadamente, dissertações de mestrado e teses de doutoramento realizados nos últimos anos [Pereira (2011); Maia (2011); Fonseca (2010); Outeiro, (2011); Sousa (2011); Andrade (2011); Areal (2014); Simões (2010); Gomes, (2014); Correia (2015); Martins (2014); Silvestre (2013); Reis (2010); Correia (2011); Tristão (2016); Guerreiro (2015)].

Tal como refere Reis, uma cultura de autoavaliação exige um processo repetitivo, cíclico, contínuo (Reis, 2010), que se vai enraizando nas práticas e resulta na institucionalização de procedimentos de monitorização e de avaliação. Os planos de ação dão origem a uma nova reconfiguração adaptada sempre à realidade atual do AE.

Supõe-se que os estabelecimentos de ensino devem apostar, segundo Correia, numa “cultura participativa dos atores” (Correia, 2011) orientadora das suas práticas e que esta deve ser

reconhecida por todos os elementos da organização e os seus dirigentes (Barroso, [s.d.]). No entanto, no Agrupamento de Escolas estudado não se verifica uma cultura participativa entre os atores, no que concerne à autoavaliação do AE. O processo de autoavaliação não é amplamente participado (por exemplo os assistentes operacionais, os assistentes técnicos, alguns professores e outros membros da comunidade educativa, tais como os representantes dos encarregados de educação, não são referenciados como tendo participado no processo de autoavaliação, e constatámos que só participam nas atividades da escola quando a Escola/Agrupamento, os solicita para tal.

Tal como é referenciado na literatura consultada, num contexto organizacional complexo, como é um Agrupamento de Escolas, os atores têm de efetuar um trabalho de carácter colaborativo. Segundo Bolívar, para que a autoavaliação possa frutificar é necessário trabalhar na escola de modo colaborativo em comunidade (Bolívar, 2012). No entanto, neste AE existem vários aspetos que criam entraves à construção de esse trabalho em conjunto. Os próprios intervenientes os reconhecem. De facto, é fundamental que os horários de trabalho, principalmente os dos coordenadores de departamento ou da área disciplinar, facilitem a coordenação das ações entre os colegas da mesma área disciplinar ou departamento. Os coordenadores de departamento e de diretores de turma falam da alegada marginalização de alguns colegas no processo, por iniciativa própria, e a equipa de autoavaliação destaca a resistência que se verifica por parte de alguns professores, para com a mudança e a inovação.

Outros aspetos organizacionais reclamam melhoria, segundo os atores. É o caso do “excesso de burocracia” e o facto da grande maioria dos participantes não ter formação sobre a autoavaliação, o que acaba por condicionar a sua ação. Os Diretores de turma referem a importância da sua sistematicidade, ou seja, mencionam que já passaram por vários processos de avaliação que resultam sempre em reflexão.

Tal como é salientado pela literatura, a avaliação externa tem tido impacto na vida do agrupamento. Tal como refere Fialho, a informação contida nos relatórios de avaliação externa de escolas permite conhecer o trabalho desenvolvido pelas Escolas e Agrupamentos em diferentes domínios, dando resposta ao objetivo político da prestação de contas e da criação de um instrumento que possa contribuir para a autorregulação e melhoria das instituições (Fialho, 2010). Ora, também neste caso (Agrupamento de Escolas do Alentejo), tal se verifica: os coordenadores de departamento e de diretores de turma referem que a partir da avaliação externa é que começou a desenvolver-se a autoavaliação, nomeadamente a elaboração de um documento: relatório de diagnóstico da situação do AE.

Quando nos referimos à avaliação externa de escolas, segundo Afonso, estamos perante duas



funções: a função de responsabilização e a função de melhoria (Afonso, 2009). Terrasêca refere que a avaliação externa ajuda a escola a adequar-se melhor às exigências da sociedade atual. A Escola não deve olhar só para a sua realidade, mas juntamente a outros estabelecimentos de ensino deverá dar resposta aos seus clientes, consumidores e ao mercado de trabalho (Terrasêca, 2011). É necessária a presença de outros atores no campo educativo. A avaliação externa permite que se proceda à tomada de políticas de decisão, à participação e formação dos atores educativos e à transparência e *accountability* dos sistemas.

Segundo Veloso, no Alentejo privilegia-se, sobretudo, a participação dos encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa na gestão de escolas (Veloso, 2011). Verificamos, no Agrupamento de escolas estudado, que existem inúmeros protocolos estabelecidos entre o AE e a comunidade local. Com o intuito de corresponder às exigências da comunidade local e ao mesmo tempo obter apoios locais que ajudem ao desenvolvimento e promoção do AE. A própria presidente do Conselho Geral sublinhou que a avaliação externa, de certa forma, encaminhou e orientou o AE no desenvolvimento da autoavaliação. A autoavaliação, por sua vez, segundo a PCG, permite reforçar as capacidades do ator de modo a que seja ele a orientar os seus projetos, processos e estratégias de modo contínuo. O que vem ao encontro de Reis, quando considera a autoavaliação como um instrumento central de políticas educativas, deve ser sistemática e levar à construção de uma cultura de autoavaliação (Reis, 2010).

Para que seja criada uma cultura de autoavaliação é necessário que esteja desenvolvida e solidificada uma cultura única de Agrupamento de Escolas. Esse tem sido um dos grandes desafios deste AE. Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma a criação de uma cultura de Agrupamento de Escolas passa pela união dos atores, uma análise e visão conjunta, que aponte para objetivos e estratégias comuns, que contribua para uma verdadeira construção de cultura de Agrupamento, de pertença da comunidade educativa. É algo que tem sido extremamente complexo. Para Afonso, a autoavaliação tem ainda o efeito de impulsionar a construção de modelos adaptados à realidade específica, tendo em consideração o contexto educativo (Afonso, 2010). Segundo Gonçalves, ela valoriza e promove os estabelecimentos de ensino (Gonçalves, 2009). Na investigação realizada, o modelo de autoavaliação foi adaptado tendo em consideração o contexto educativo (neste caso foi aplicado o referencial da IGEC).

Para alguns dos atores entrevistados, tais como alunos e diretores de turma, os grandes objetivos da autoavaliação passam, sobretudo, pela melhoria dos resultados, as boas práticas pedagógicas e pelas condições físicas da escola [secundária]. Para o diretor o grande desafio/objetivo estratégico passa pela procura da excelência, melhorar continuamente, ultrapassar as dificuldades que se verificam nalguns resultados escolares, sobretudo, no português e na matemática ao nível do 3.º Ciclo e

Ensino Secundário. A autoavaliação proporciona informação útil a toda a comunidade escolar e contribui para a melhoria contínua do Agrupamento de Escolas.

Os dados apurados permitem-nos concluir que a autoavaliação e a avaliação externa são mecanismos reguladores do funcionamento das organizações escolares, permitindo identificar os pontos fortes e os pontos fracos do Agrupamento de Escolas, sendo possível, a partir deles, delinear um conjunto de melhorias que possam colmatar as necessidades do Agrupamento de Escolas.

As principais vantagens da autoavaliação identificadas pelos atores são os seguintes:

- Aplicação e monitorização do Plano de Ações de Melhoria;
- Permite salientar/identificar quais são os aspetos menos positivos no AE;
- Elaboração de documentos uniformizados;
- Ajuda a perceber a importância e necessidade da supervisão pedagógica entre pares;
- Verificar quais de necessidades do AE, tais como: desenvolvimento de um trabalho contínuo e colaborativo entre os pares a partir de tempos comuns nos horários, permitindo a consecutiva coordenação de tarefas;
- Tentativa de melhoria contínua no que concerne em relação aos resultados; na aplicação das práticas pedagógicas mais eficazes e eficientes;
- A perceção que se começa a ter acerca do papel relevante de todos os atores no processo de autoavaliação;
- A importância do contributo de todos os atores para detetar as várias lacunas existentes no Agrupamento de Escolas.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma referem a sua envolvência no plano de ações de melhoria. A participação de todos é fundamental, os coordenadores de departamento e de diretores de turma, referem a importância do trabalho colaborativo como essencial ao desenvolvimento e implementação das ações de melhoria que constam no plano de ações de melhoria.

Na revisão da literatura, a avaliação externa é entendida como um ato regulador baseado no conhecimento. Para Barroso e Afonso, a avaliação é encarada como um instrumento central das políticas educativas (Barroso & Afonso, 2011). Veloso refere que o Programa de Avaliação Externa da IGE, 2007, deu a conhecer às escolas a necessidade de desenvolverem procedimentos e dispositivos de autoavaliação, já legalmente obrigatórios, mas inexistentes na prática (Veloso, 2013).

Os coordenadores de departamento e a equipa de autoavaliação referem que a avaliação externa os ajuda a encarar os aspetos que muitas vezes eles próprios não querem ver. A avaliação externa ajuda à tomada de consciência dos atores escolares, liberta-os da acomodação, faz uma crítica

“cega”, consegue reparar em situações que os atores muitas vezes não querem admitir. Ajuda a ultrapassar lacunas e dificuldades, às quais, muitas vezes, os atores escolares têm tendência a resistir.

Para os entrevistados, a observação efetuada por parte de quem é externo ao sistema é diferente e até mesmo imparcial, o olhar é efetuado a partir de outra perspetiva, outras lentes. Trata-se de um ponto de vista idóneo. Para a equipa de autoavaliação, os atores internos têm um olhar que não consegue ser neutro, têm a tendência de ter apenas em consideração os seus interesses, “defendemos a nossa dama”. A avaliação externa contribui para o desenvolvimento e melhoria da qualidade das organizações escolares existentes. Os alunos referem que uma das vantagens poderá ser a imparcialidade, pois, os atores externos não estão permanentemente no AE e vão apenas avaliar o que observam.

A avaliação externa de escolas, segundo, Terrasêca, ajuda a escola a adequar-se melhor aos novos desígnios e demandas da sociedade constantemente em mudança, a escola não pode olhar exclusivamente para si, tem de dar resposta aos novos clientes e consumidores, deve estar entrosada com o mercado de trabalho (Terrasêca, 2011). Também Brigas, refere que a avaliação externa de escolas contribui para a regulação do sistema educativo e participação social das escolasm (Brigas, 2012).

A sistematicidade do processo de avaliação externa de escolas também é apontada pelos atores entrevistados como um aspeto positivo. Os diretores de turma referem que as avaliações externas têm sido sistemáticas, e isso permite que a melhoria seja contínua. Têm sido várias as avaliações e resultam sempre na tentativa da melhoria e se realmente essas melhorias se concretizam. Na opinião dos diretores de turma, as melhorias devem ser verificadas na prática. Os representantes do conselho geral reforçam a ideia da importância do “olhar externo”, olhar esse imparcial e reforçam ainda que se trata de um olhar: “alheio(s) a algumas contaminações que existem no interior da organização”.

Para Gonçalves, a avaliação externa deve ter sempre em linha de conta a dinâmica organizacional e o contexto específico do estabelecimento de ensino (Gonçalves, 2009). Bolívar afirma que, a avaliação externa ajuda na descentralização de estabelecimentos educativos, promovendo a sua autonomia de modo a contribuir com os recursos e apoios necessários às escolas (Bolívar, 2006).

Quanto às desvantagens da autoavaliação, são poucas as apresentadas pelos atores do agrupamento. Ainda assim, segundo os dados apurados, a autoavaliação pode conduzir à desmotivação de um determinado grupo na superação de um conjunto de aspetos negativos existentes do AE e encontrar resistências dos atores que não se apropriam das finalidades e utilidade dos processos. Relativamente ao processo de avaliação externa de escolas, processo, que, como já sublinhámos,

impacta na autoavaliação, são apontadas pelos atores entrevistados algumas desvantagens. O diretor refere como uma desvantagem o facto de os avaliadores externos terem um quadro/critérios muito específico de avaliação, sobretudo, no que se refere às avaliações e instrumentos de análise dos resultados académicos, sendo este, na sua opinião, muito pouco flexível. Segundo este responsável, os *clusters* que a avaliação externa identificava [no 2.º ciclo da avaliação externa da IGEC] não eram a melhor forma de comparar os resultados das escolas.

Na verdade, o diretor considera que o modelo da IGEC aplicado naquele ciclo [2.º] de AE sobrevaloriza o aproveitamento dos alunos, isto é, os resultados escolares. Tal como defende Graça Simões (2010), a partir do momento em que a primazia centrou na escola a responsabilidade pelos resultados educativos, tanto do ponto de vista político, social, como do ponto de vista da investigação vai-se construindo uma realidade insatisfatória.

Podemos concluir que tanto a autoavaliação, como a avaliação externa de escolas são dois mecanismos importantes de regulação do AE, ambas têm como finalidade incitar à melhoria contínua das organizações escolares. São vários os autores que referem a existência de uma complementaridade entre estes dois tipos/processos avaliativos que devem ser vistos como sinergicamente complementares (CNE, 2005; Azevedo, 2007; Fialho, 2009; Curado, 2010; Silvestre et al., 2016) que impactam no quotidiano da organização escolar (Silvestre, 2013).

Cada ator escolar desempenha o seu papel dentro da organização escolar e os seus interesses e motivações dentro do AE são díspares, embora também existam, entre eles, algumas convergências. Admitimos que os atores têm interesses estratégicos que passam pelas relações profissionais, hierárquicas ou de melhoria das condições de trabalho, havendo capacidade de constituição de lógicas de ação coletivas em torno destes três grandes interesses estratégicos elencados.

A partir das entrevistas realizadas aos atores conseguimos evidenciar as suas lógicas de ação face à avaliação de escolas (autoavaliação e avaliação externa de escolas). Para tal baseámo-nos, sobretudo, nos modelos apresentados por Daniela Silva (2010, p. 2015) devido às diferentes racionalidades que surgem no contexto escolar relativo à autoavaliação de escolas e que a autora tão bem descreve, tal como podemos constatar através do quadro 6 apresentado no enquadramento teórico. Passamos a apresentar um quadro exemplificativo das lógicas de ação identificadas:

Quadro 30 - Síntese lógicas de ação e unidades de registo

<b>LÓGICAS DE AÇÃO</b>	<b>UNIDADE DE REGISTO</b>
<b>Lógica da exclusão</b>	ALUNOS [Não sabem quando começaram os processos de autoavaliação da Escola] “[E_AO] Eu não lhe posso responder porque não tenho essa informação [riso], [D_AO] eu o que vamos sabendo é pela escola, agora se foram fazer nós ficamos sem... Não sabemos a razão do seu aparecimento: [E_AO] agora se

	<p>foi a escola se foi imposição externa à escola, isso não lhe sei dizer... Eu não sei!”</p> <p>“[A_AT] A professora SS andava envolvida nisso, antes de se ir embora, de resto não sei mais nada, aqui, de antes não sei mais nada. [E_AT] A professora MM acho que também. [D_AT] Exato...não sei, acho que essas duas sim.”</p> <p>“[DT_D] Eu não sei porque este é o meu segundo ano aqui portanto não faço a mínima ideia, [DT_E] e eu também, [DT_D] eu não tenho mesmo essa noção. [DT_B] Sim há mais de 5 anos p’lo menos, pronto a básica conhecemos pronto é a mais de 5 anos, aqui...o que era o antigo agrupamento.”</p> <p>[REE] [Os encarregados de educação não são convidados a participar nas Atividades Escolares]</p>
<b>Lógica da subjetivação</b>	<p>“[PCG] O que se pretende com o processo de autoavaliação é refletir sobre, é uma reflexão sobre as nossas práticas, ahh sobre aquilo queee a nossa escola, o nosso agrupamento faz, os resultados que tem, etc. Para tentar ahh ultrapassar, digamos assim, tentar traçar os caminhos do futuro em termos do agrupamento e da escola [...]”</p> <p>“[D_ALUNOS] É bom ter uma opinião externa da escola que fundamentalmente críticas[...]” [amigo crítico]</p>
<b>Lógica económica-empresarial</b>	<p>“[PCG] [...] Ahh sei que por exemplo neste momento se esta a trabalhar de uma forma muito mais direta, por exemplo, ahh com os alunos do 2.º ano, ahh em que havia uma taxa de insucesso muito grande, os do 2.º ano de escolaridade [...] ahh se está a ter muito bons resultados daquele plano de melhoria que foi traçado ahh no sentido de resolver um pouco essa situação.” “[PCG] Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar.”</p> <p>“[Dir.] Não podemos esquecer que os resultados escolares apesar da, da reduzida taxa ahh de desistências e abandonos ahh ee mas em termos de, do aproveitamento dos alunos [...] achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos.” [Dir.] Ir ao encontro ahh das aspirações dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito à sua formação [...]eu acho que nunca tivemos ahh uma oferta formativa tão diversificada quanto a que temos hoje”</p> <p>“[DT_B] Divergências há, sobretudo resultados escolares, ahh sobre o sucesso dos alunos, há sempre... há sempre divergências de opinião [...]</p>
<b>Lógica estratégica/ Coligação</b>	<p>“[D_ALUNOS] Acho que é possível mobilizá-los, e</p>

	<p>possível mobilizá-los, todos fazemos parte desta escola todos queremos o melhor para esta escola, digo eu...Uns porque trabalham cá outros porque estudam cá [...] por exemplo, um desses atores pode com mais vontade pode fazer ações de campanha para tentar mobilizar os outros atores que estejam mais desmotivados, isto é um exemplo...”</p> <p>“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento. “ [Necessidade de horas de trabalho comuns].</p> <p>“[CD/CDT_B] Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante.”</p> <p>“[Dir.] Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahh tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.” [Plano de Ações de Melhoria]</p>
<b>Lógica Cívica Cidadã</b>	<p>“[EA_B] Os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súmula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente.”</p> <p>“[RCG_B] definia pelo menos 11 medidas, se não estou em erro 11 medidas ahh para a melhoria daqui da ação do Agrupamento a vários níveis, ahh e algumas delas ahh estão aí no terreno, por exemplo esta preocupação com a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, melhor funcionamento das salas de estudo, de criar alguns projetos que atuem sobre públicos específicos.”</p> <p>“[Dir] Em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido...”</p> <p>“[DT_B] Não é por acaso que este ano estamos em ahhh com aquele documento, aquela participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”</p> <p>“[PCG] Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados e eu penso que não houve ainda oportunidade de pôr todos em prática, ahh mas aqueles que estão a ser implementados estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo.”</p>
<b>Lógica Doméstica Comunitária</b>	<p>“[EA_B] implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de</p>

	<p>contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna [autoavaliação].”</p> <p>“[CD/CDT_B] Não é propriamente em departamento que nós estamos a trabalhar, mas sim como no plano de melhoria, que nós estamos a trabalhar como coordenadores, estamos a trabalhar em conjunto, para fazer documentos, estamos a trabalhar ahhhmm em grupo para aqui em pedagógico, para fazer alguma coisa para chegar, para depois levarmos a departamento.” [unificação da construção de documentos].</p>
<p><b>Lógica Cívica Estatal</b></p>	<p>“[CD/CDT_B] a partir dessa avaliação externa que nós tivemos é que se começou a falar dessa, ahhh dessa, portanto, dessa avaliação externa é que se começou depois a se fazer um documento, é que se começou a falar de [CD/CDT_D, CD/CDT_B] autoavaliação [CD/CDT_B] Às vezes muita burocracia.”</p> <p>“[RCG_B] mas independentemente da questão ser, podia ser só uma questão de tempo, o imperativo legal se calhar acelerou por de ter contribuído para acelerar o processo.”</p> <p>“[PCG] A avaliação externa de certa forma ahh encaminha-nos nesse sentido, da autoavaliação”</p> <p>“[DT_B] Já tivemos essa situação de avaliação externa, sim na altura, acho que começou por aí [avaliação externa].”</p> <p>“[AO_B] eu penso que deve ter sido externa, [AO_E] eu também! Duvido que tenha sido pela própria escola.”</p> <p>“[Dir] Eu entendo isto como uma necessidade mesmo que não fosse imposta pronto, ahh por lei ahh nós temos que encarar a escola também de certa forma como os gestores encaram um pouco as empresas também. “</p>

Quadro30: elaboração de autor

Como se vê, além das lógicas de ação mapeadas na parte teórica contribuíram para a identificação das mesmas nas várias unidades de registo (delineadas a partir da informação recolhida nas entrevistas) e justificam que propunhamos a inserção de uma nova lógica de ação (lógica da exclusão). Esta lógica da exclusão encontra-se sobretudo presente nos discursos dos atores menos integrados nas dinâmicas do processo de autoavaliação, como é o caso os assistentes técnicos e operacionais, os representantes dos encarregados de educação, os diretores de turma e alunos, sendo estes os que se encontram mais alheados de todo o processo. Tal como vimos, os representantes dos encarregados de educação desconhecem mesmo a data de início do processo e quem são os participantes diretos no processo, não escondendo indignação pelo facto de não terem sido informados adequadamente. De modo semelhante, os diretores de turma não têm a noção do processo de autoavaliação. As etapas do processo de autoavaliação são desconhecidas por alguns dos atores escolares (salientamos os representantes dos Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Diretores de Turma e a presidente do Conselho Geral). A presidente do Conselho Geral não acompanhou de perto o

trabalho realizado pela equipa de autoavaliação (apenas teve conhecimento dos documentos finais, tais como o relatório de diagnóstico de autoavaliação e plano de ações de melhoria) e não acompanhou de perto o desenvolvimento do trabalho da equipa de autoavaliação, ainda que tivesse conhecimento da existência e de algum trabalho realizado pela equipa de autoavaliação.

A equipa de autoavaliação esclarece que sistematicamente e de forma organizada só começaram a realizar o seu trabalho sobre a autoavaliação acerca de quatro/três anos, desde que se tornaram Agrupamento de Escolas. Este ciclo de autoavaliação termina com a aplicação das ações de melhoria.

Os coordenadores de departamento e de diretores de turma encontram-se em consonância com a equipa de autoavaliação quando referem que, de modo sistematizado, bem fundamentado e bem organizado, o processo de autoavaliação só se realiza acerca de quatro/três anos.

Constatámos que os atores escolares que fazem parte do Agrupamentos de Escolas do Alentejo têm lógicas de ação diferentes, em função dos seus interesses e (des)conhecimento da realidade. Para além da lógica da exclusão detetámos no nosso estudo a existência das seguintes lógicas de ação: Subjetivação, Económica-Empresarial, Lógica de ação estratégica (coligação), Cívica Cidadã, Doméstica Comunitária, Cívica Estatal.

Quando nos referimos à lógica da subjetivação identificamos o comportamento da presidente do conselho geral e dos alunos.

A lógica da subjetivação incita-nos à reflexão (segundo Dubet, permite aos atores ter um papel crítico por parte dos atores face à sociedade envolvente). Verificámos esta lógica de ação está presente na presidente do conselho geral e nos alunos. A presidente do conselho geral refere a importância do processo de autoavaliação para fomentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas e até do próprio Agrupamento de Escolas face aos resultados escolares. Os alunos salientam a importância da reflexão acerca do AE por parte dos atores externos, que podem contribuir para a melhoria contínua da escola.

Verificámos a existência de uma lógica económica empresarial quando são abordados os resultados escolares, a necessidade de atingir num futuro próximo um ensino cada vez melhor, dando primazia à melhoria contínua. Os atores que se coadunam esta lógica são sobretudo os diretores de turma, o diretor e a presidente do conselho geral. O diretor refere também a importância da oferta formativa e a sua diversidade de modo a ir ao encontro das aspirações e interesses dos alunos e encarregados de educação. Tal como refere João Barroso, é necessário ter em consideração a gestão estratégica, a eficácia, a eficiência e a qualidade (Barroso, 2005).

Alguns dos atores entrevistados acham que é possível mobilizar a maioria dos atores escolares no que se refere à autoavaliação e até mesmo envolver os atores que porventura se encontrem mais



desmotivados.

A coligação é um modo de lógica de ação estratégica que possibilita a tomada de decisões e negociações entre as partes envolvidas, sobretudo quando os atores partilham de interesses em comum, prevalecendo o que é percebido como favorável para ambas as partes envolvidas.

Quando estamos perante modelos micropolíticos, como é o caso de um Agrupamento de Escolas, a ordem é negociada politicamente e de modo sistemático. Silva evidencia ainda que as coligações constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações. Os atores são parte integrante da micropolítica vivida na organização e possuem determinados interesses, metas e lógicas de ação (Silva, 2010).

No caso desta organização escolar, as convergências dos atores face à autoavaliação passam sobretudo pela melhoria contínua, a procura pela excelência do Agrupamento de Escolas. A melhoria é, assumidamente, algo que é contínuo: há que continuar a melhorar, as notas, ultrapassar as dificuldades que são, sobretudo, essencialmente nas disciplinas de português e de matemática (português do 3.º Ciclo e a matemática, tanto no 3.º Ciclo como no Ensino Secundário). Os diretores de turma também são unânimes em considerar que o foco de melhoria deverá estar direcionado para os resultados e nas práticas pedagógicas.

Verificámos que as lógicas de alguns atores, sobretudo do Diretor, também passam pelo desenvolvimento local. Este dá ênfase aos valores e interesses locais, da preservação da sua cultura e identidade local, tal como a preservação da construção e toque da viola, o gosto em manter a rádio local, assim como a continuidade de festivais. Os atores têm é demonstrar interesse em trabalhar em conjunto tendo em consideração os seus interesses/ objetivos, isto é, perante aquilo que os move e já foi mencionado anteriormente.

Relativamente à lógica cívica cidadã constatámos que a equipa de autoavaliação, os representantes do conselho geral, o diretor, os diretores de turma e a presidente do conselho geral percebem o plano de ações de melhoria como um bem comum para o agrupamento de escolas. A partir da implementação deste plano consegue-se colocar em prática ações no terreno que visam a melhoria do AE, tais como a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, a rentabilização das salas de estudo, a colocação na prática do trabalho colaborativo, sendo este fundamental para o desenvolvimento e a sua melhoria contínua. A lógica doméstica comunitária está presente na reprodução e produção de normas, a própria elaboração do plano de ações de melhoria (concebido a partir do que foi apontado pela avaliação externa e o relatório de diagnóstico de autoavaliação) representa o bem comum local a partir das ações que pretende colocar na prática e envolve, sobretudo, a equipa de autoavaliação e os coordenadores de departamento e de diretores de turma.

A maneira de estar do Diretor do Agrupamento de Escolas, sob o nosso ponto de vista, pode ser

enquadrada numa lógica cívica estatal. Esta lógica de ação encontra-se relacionada com o bem comum geral, é burocrática em que o projeto educativo passa pela aplicação do projeto nacional. De facto, os atores escolares aplicam as diretrizes emanadas pela tutela quer seja por parte da IGEC (através das recomendações efetuadas pela avaliação externa de escolas) quer seja da parte do Ministério da Educação, sendo que o professor é um funcionário público que representa dos valores nacionais e a estratégia de ação consiste na reprodução das normas estatais. Esta lógica de ação é assumida pelo diretor, representantes do conselho geral e a respetiva presidente, coordenadores de departamento e de diretores de turma e diretores de turma.

O diretor concorreu para o cargo em 2013 e, desde logo, teve em consideração no seu plano de ação a autoavaliação enquanto processo prioritário e crucial para o desenvolvimento, com qualidade, da organização escolar. Após a sua eleição, assumiu e avançou com a autoavaliação no AE. Convidou a colega SS para integrar a equipa da direção e deu-lhe liberdade para constituir a equipa de autoavaliação, que, desde então, desenvolveu um trabalho persistente e árduo.

A equipa de autoavaliação também se enquadra nesta lógica Cívica Cidadã/Doméstica Comunitária, caracterizada por relações de proximidade, confiança e autonomia. A formação da equipa de autoavaliação tem representados todos os ciclos de ensino. No entanto, podemos afirmar que os outros atores que fazem parte da comunidade educativa apenas são chamados a participar em situações específicas (pontuais) para o Agrupamento de Escolas. A partir desta constatação, verificamos que estamos perante uma lógica de Ação Estratégica. Alguns dos colaboradores, tais como os assistentes operacionais só são chamados a participar em situações pontuais.

Podemos salientar também a importância das formas de ação estratégicas que estão presentes, que se denominam por coligações, referenciadas pelos representantes do Conselho Geral.

Os representantes do Conselho Geral consideram que para além do imperativo legal havia efetivamente esta necessidade do Agrupamento de Escolas se conhecer melhor e refletir sobre a sua ação. A autoavaliação passa a ser considerada como uma mais-valia porque apela à participação de todos os atores escolares nesse processo. Os seus contributos são fundamentais para a sustentação e melhoria da organização escolar. O papel atores escolares é reconhecido no seio da organização, percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião é tida em consideração para a melhoria das coisas.

A partir das lógicas de ação identificadas, verificamos, tal como refere Guerra, que existem aspetos heterogéneos e em comum tendo em consideração o papel que cada ator desempenha dentro da organização escolar. A concertação e a negociação são formas da ação coletiva e fazem parte do «jogo estratégico dos atores» (Guerra, 2006). Em modo de síntese, apresentamos as lógicas de ação identificadas no Agrupamento de Escolas:

Há uma preocupação da parte dos coordenadores de departamento e de diretores de turma relativamente à cultura de Agrupamento, algo que é convergente nestes atores entrevistados. Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma, a existência de uma cultura de Agrupamento de Escolas é fundamental para a estabilidade e equilíbrio da organização escolar e a partir daí conseguir também fomentar uma cultura de autoavaliação. O objetivo é melhorar, e criar uma cultura única. É difícil construir e manter uma cultura de autoavaliação.

Tal como defende Barroso, ao lembrar que a autoavaliação está relacionada com a reconstrução cultural da escola, e baseia-se numa cultura participativa, tem de haver um reconhecimento por parte dos atores, algo que se torne essencial para a orientação de todas as suas práticas (Barroso, [s.d.]).

A não existência de uma cultura de AE foi o primeiro grande entrave sentido que se vai tentando ultrapassar aos poucos. Podemos aferir que a falta de cultura de Agrupamento é algo que preocupa, sobretudo, os coordenadores de departamento e de diretores de turma. Segundo a perceção dos coordenadores de departamento e de diretores de turma haverá sempre pessoas que não querem vir da Escola Secundária para a EB2/3 dar aulas e vice-versa. Para os coordenadores de departamento e de diretores de turma são ainda muitos os docentes que não ultrapassaram isso. O grande objetivo para estes docentes, é sobretudo, criar uma cultura única de Agrupamento, de modo a melhorar o relacionamento entre as pessoas que se encontram nos vários estabelecimentos de ensino. Isso irá proporcionar uma maior parceria entre os diversos níveis de ensino e irá facilitar o trabalho colaborativo e participativo entre os docentes.

Os diretores de turma concordam com as ações de melhoria, definidas pela equipa de autoavaliação, a implementar. No entanto, na sua opinião, o problema, está em colocar estas ações na prática. As ações explanadas no plano de ações de melhoria, resultam efetivamente das necessidades que foram observadas. As ações de melhoria a implementar são unânimes entre os atores. Os atores mais alheados, não conseguem tecer considerações sobre as mesmas.

Relativamente aos aspetos percecionados como divergentes, salientamos os seguintes: a supervisão pedagógica no 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário. A não existência de horas comuns de trabalho nos horários para trabalhar entre os pares, é considerado um grande constrangimento e pode colocar em causa a aplicação, na prática, de algumas das ações mencionadas no plano de ações de melhoria. No qual consta um cronograma onde podemos verificar a data de implementação das ações na prática.

A presidente do conselho geral refere que os horários dos coordenadores de departamento têm este grande constrangimento, não têm horas de trabalho comuns, definidas em horário. Os horários deveriam ter sido elaborados tendo em consideração o trabalho que é necessário desenvolver em colaboração, parceria e que possibilitaria acompanhar os colegas da mesma área disciplinar ou de

departamento, no que se refere à supervisão pedagógica em contexto de sala de aula. Consideramos também como aspetos divergentes, a existência de pensamentos díspares, no que concerne aos resultados escolares, a marginalização de alguns professores, que não se querem envolver nas atividades e cargos pertencentes aos órgãos da escola. A autoavaliação é vista, por vezes, como geradora de tensões e isso pode dificultar a criação de uma verdadeira cultura de Agrupamento. A supervisão pedagógica foi uma das ações de melhoria mais contestadas entre os pares, do 2.º e 3.º Ciclos e Ensino Secundário. Os atores sentem-se ameaçados, fazem a ligação com a avaliação de desempenho, quando, na realidade, o objetivo, da supervisão pedagógica é apenas dar a possibilidade aos pares de melhorarem as suas práticas pedagógicas. Não confrontando o seu par com críticas destrutivas, mas sim construtivas, e com o dever de melhorar o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula. De modo a que isso se transforme e seja visível na melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Os atores que fazem parte do AE creem que estão a dar os primeiros passos para a formação da sua identidade necessitando de reforçar as suas relações internas e externas sob uma perspetiva de entreajuda e de colaboração de modo a que se possam verificar ações e intervenções que visem a melhoria e a qualidade constante dos serviços. Existem na organização atores que são empreendedores, esforçados, no entanto, há uma grande necessidade de partilhar o trabalho com o próximo, de modo a que haja uma apropriação da autoavaliação por parte da maioria, se não de todos os atores. Esta interajuda e todo este trabalho colaborativo que se pretende, permite a realização de um trabalho mais próximo, rentabilizar esforços e alcançar os resultados pretendidos. A autoavaliação deve ser desenvolvida de modo contínuo e sistemático, deve estar ajustada à realidade de modo a que os atores lhe reconheçam a sua importância. A partir deste reconhecimento tornar-se-á um importante instrumento de regulação no funcionamento do AE, a mesma só faz sentido se dela forem extraídos dados ou conclusões que permitam dar resposta aos pontos fracos verificados.

Quando nos debruçamos sobre os futuros possíveis salientamos, sobretudo, a necessidade e possibilidade de reflexão dos atores escolares sobre esta temática. Os atores sublinham a importância e a necessidade de reflexão em todo o processo de autoavaliação. Sendo o que o grande constrangimento atual passa por tempo comum de trabalho em horário para que esta reflexão conjunta seja efetuada.

Os atores escolares consideram que a oportunidade e possibilidade de refletir sobre a autoavaliação é fundamental. Os atores devem apropriar-se da autoavaliação, o modo de apropriação passa pelo seu maior envolvimento, de modo a que possam percecioná-la como um todo e se identifiquem com o que está a ser feito.

Os docentes podem ser uma ameaça à autoavaliação, caso verifiquem que a autoavaliação não está a cumprir o papel que lhe é devido. Se os atores escolares considerarem que a mesma não acrescenta nada de positivo ao Agrupamento. A falta de tempo dos docentes, devido ao excesso de burocracia, poderá criar entraves à continuação da autoavaliação no Agrupamento de Escolas. Daí a necessidade de existir por parte dos atores escolares um sentido de apropriação e valoração face ao processo de autoavaliação.

O não cumprimento da implementação de algumas ações de melhoria propostas no Plano de Ações de Melhoria poderá levar a algumas deceções por parte dos atores, porque as suas expetativas podem ficar aquém do que era expectável pela comunidade escolar.

A avaliação externa também poderá trazer alguns obstáculos à organização escolar, os atores referem dois obstáculos: a presença dos avaliadores externos que poderá trazer algum constrangimento aos atores e a imposição por parte dos avaliadores externos das ações de melhoria. Os atores escolares muitas vezes têm muitas dificuldades em colocar na prática as imposições/considerações dos avaliadores externos podendo ser uma mais-valia poder contar com um amigo crítico que os possa alertar e ajudar na aplicação prática de algumas ações.

As grandes preocupações de alguns dos atores escolares entrevistados passam sobretudo pelos seguintes aspetos: o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo; a melhoria dos resultados; o ensino de qualidade; o processo de autoavaliação organizado; o bom funcionamento dos serviços; os aspetos pedagógicos; o espaço físico (melhoria das condições sobretudo na Escola sede do Agrupamento de Escolas); a redução do abandono escolar e conhecer o agrupamento, melhorar e adquirir uma cultura de Agrupamento. Tal como salienta Santos e outros, a criação de uma cultura de escola trata-se de um processo exigente, mas considerado algo como sendo fundamental para o seu sucesso. Assim como a liderança desempenha um papel fundamental na sua conceção e acompanhamento (Santos et. al., 2010).

Não se encontra definida uma estratégia para que se verifique a concretização de uma ação coletiva que seja potenciadora de autoavaliação. Há uma equipa de autoavaliação que elaborou um Relatório de Diagnóstico, fez um trabalho detalhado aquando a construção do Plano de Ações de Melhoria estabelecendo prazos para a sua implementação, no entanto, verifica-se por parte de muitos dos atores entrevistados algum desprendimento que se manifesta no seu parco envolvimento sobre este tema.

Existe todo um trabalho por desenvolver nesse sentido, que potencie a autoavaliação e que envolva todos os atores escolares nesse processo fundamental para o desenvolvimento da Organização Escolar em todos os domínios pretendidos e contemplados pela Avaliação Externa de Escolas. Todos os atores fazem parte da comunidade escolar sob diversas perspetivas, uns porque

desempenham funções laborais no Agrupamento de Escolas, outros porque são alunos, estudam no Agrupamento e outros porque acreditam que aquele é o espaço indicado para capacitar os seus educandos em várias vertentes (competências técnicas, psicológicas e humanas) que ajudem a formar cidadãos plenos: com espírito de iniciativa, criativos, humanos e com pensamento crítico e lógico. Não será porventura um processo fácil, referem os assistentes técnicos, mas com tempo e boa vontade tudo se consegue. Os representantes do Conselho Geral acham que é possível mobilizar os atores, sobretudo porque é algo que tem um efeito prático na melhoria do Agrupamento de Escolas. Trata-se de uma autoavaliação global sobre todos os aspetos relacionados com a organização escolar. Para Correia, as organizações inteligentes preocupam-se em perspetivar o futuro. A partir das suas planificações avaliam as suas ações com o objetivo de conseguir alcançar os resultados desejados (Correia, 2011). O AE deve procurar desenvolver a sua criatividade e pensamento cognitivo de modo a conseguir dar resposta aos seus objetivos. No entanto, isto é algo que necessita de ser construído. Tal como refere González as escolas não são consideradas estruturas racionais, com metas claras e consensuais, são formadas por atores individuais e coletivos com interesses distintos (González, 1997). Crozier e Freidberg referem que os atores constituem uma ação coletiva tendo em conta diversos objetivos, com a finalidade de conseguirem alcançar os seus interesses específicos. Os restantes atores não poderão colocar em causa o empreendimento coletivo que se traduz na melhoria alcançada. Para que os atores escolares venham a concretizar uma ação estratégia coletiva potenciadora da autoavaliação é necessário que se sintam envolvidos no processo de modo a que sintam que a sua opinião é válida e aceite por todos os pares (Crozier & Freidberg, 1997). A apropriação dos atores face ao processo de autoavaliação é fundamental para que o mesmo seja encarado como uma mais-valia para o desenvolvimento de todo o trabalho que é efetuado dentro do AE. A autoavaliação toca dos vários domínios presentes na organização escolar desde os resultados onde se encontram implícitos: os resultados académicos, sociais e o reconhecimento da comunidade; prestação do serviço educativo subdivide-se em planeamento e articulação, práticas de ensino e monitorização e avaliação dos ensinos e das aprendizagens e liderança e gestão traduz-se na: liderança, gestão e autoavaliação e melhoria. A presença participativa de todos é fundamental e importa capacitar os atores para uma participação proativa, de modo a promover uma participação democrática que se reflete no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitorização e avaliação de planos de ação, tendo sempre como foco a melhoria dos resultados no processo educacional, sendo fundamental para o sucesso da gestão escolar participativa. O plano de ações de melhoria foi elaborado e encontra-se em fase de implementação e terá terminado em julho de 2018.

A autoavaliação tem repercussões positivas em alguns níveis de ensino, embora esse conhecimento não seja de todo reconhecido por todos os membros que constituem o Agrupamento de Escolas e a sociedade local. Em consequência não existe uma cultura de autoavaliação que seja abrangente a todo o Agrupamento de Escolas. Verifica-se uma notória necessidade de consolidar o processo de autoavaliação, mas antes de se conseguir ter uma cultura de autoavaliação é necessário trabalhar no sentido de conseguir construir uma cultura de Agrupamento de Escolas, sendo esta fundamental para fomentar a cultura de autoavaliação.

Apurámos, também, que existe uma tentativa por parte do Agrupamento de Escolas em efetuar o planeamento e a articulação do currículo. No entanto, notámos isso apenas ao nível da promoção das atividades e trabalhos desenvolvidos pelos professores na sala de aula. O trabalho desenvolvido pelos docentes acontece pontualmente porque não existem horários com atividade letiva comum entre os docentes. As práticas de ensino dependem das características das turmas. A monitorização e avaliação do ensino baseia-se nos critérios de cada uma das disciplinas, são contemplados três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A monitorização e avaliação do ensino e supervisão da prática letiva apenas se encontra implementada no 1.º Ciclo, estando por trabalhar esta questão nos restantes níveis de ensino. A liderança e gestão têm protocolos estabelecidos com a comunidade local.

No que diz respeito à liderança e gestão nos relatórios de AEE o Agrupamento de Escolas de Escolas obteve a classificação de BOM, ano letivo 2014/15. No relatório anterior de AEE, realizado quando o Agrupamento ainda não se encontrava constituído, a classificação obtida na Escola Secundária foi de BOM na Liderança e na Organização e Gestão Escolar foi de SUFICIENTE, no Agrupamento de Escolas a classificação da Liderança e na Organização e Gestão Escolar foi de BOM. A avaliação decorreu no ano letivo (2008/2009).

Cerca de 80% dos recursos humanos encontram-se afetos ao Agrupamento de Escolas o que lhe proporciona estabilidade no corpo docente.

No que respeita aos futuros possíveis para a autoavaliação do agrupamento, conseguimos elaborar um conjunto de seis hipóteses (leia-se, possibilidades de futuro) a partir de todos os dados recolhidos, as quais nos permitiram, mediante auscultação de peritos, identificar alguns dos cenários mais prováveis num futuro próximo para o sistema de autoavaliação do Agrupamento de Escolas.

Assim, foi possível traçar os cenários mais prováveis a partir do software SMIC-PROB-EXPERT. Tal como foi referenciado no subcapítulo sobre a caracterização dos cenários mais prováveis utilizando o software SMIC-PROB-EXPERT®.

Verificámos a existência de 64 cenários possíveis. Sendo o cenário com maior probabilidade de se

realizar o cenário em que nenhuma das hipóteses se verificará.

Verificámos que a maior foi a probabilidade de “implementação do(s) plano(s) de ações de Melhoria”, maior a probabilidade de caminhar no sentido da melhoria contínua do AE e maior a probabilidade de se verificar uma “autoavaliação amplamente participada”. Isso significa que irá existir um maior envolvimento dos atores que constituem a comunidade escolar e o nível de cooperação entre o AE e a Autarquia será maior face a autoavaliação, será visível a “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais” que se irá traduzir no aumento dos apoios por parte das empresas/entidades locais a partir de estratégias criadas pelo AE, caso haja abertura para candidaturas a projetos e a programas comunitários a organização escolar irá certamente concorrer de modo a melhorar as aprendizagens dos alunos.

Uma “autoavaliação amplamente participada” em que todos os atores participem de modo ativo fará com que se verifique um enfoque maior na “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo” serão criados mecanismos de supervisão da prática letiva em sala de aula que irá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, propicia o desenvolvimento do trabalho colaborativo entres os professores da mesma área profissional e permitirá a reorganização e funcionamento dos apoios/salas de estudo.

Se houver uma maior probabilidade de se verificar a “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais” o AE terá apetências para o desenvolvimento de estratégias de modo a angariar apoios nas empresas/entidades locais, haverá maior abertura para efetuar candidaturas a projetos colaborativos que vão proporcionar melhorias nas aprendizagens e será maior a probabilidade de se verificar a “autoavaliação e efeitos sobre a prestação do serviço educativo”. O AE terá apetências para a criação de práticas que irão contribuir para a melhoria da qualidade do ensino prestado pelos professores, permite a existência de trabalho colaborativo. Caso se verifique a existência de “cultura de autoavaliação” certamente o AE terá investido em ações de sensibilização junto dos atores. Estas levarão os atores a comprovar na prática a importância da autoavaliação e as suas mais-valias para a organização escolar, por sua vez, será maior a “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo” porque houve a possibilidade de criar modelos e normalizar documentos, há um ambiente propício à reflexão conjunta das práticas de autoavaliação por parte de todos os atores que constituem a comunidade escolar. Consequentemente verificar-se-á uma melhoria por parte do ensino prestado pelos professores e a reorganização de algumas práticas. Se se verificar a “autoavaliação e efeitos sobre a prestação de serviço educativo” maior será o impacto da “autoavaliação e os seus efeitos nos resultados académicos e sociais”, consegue-se identificar mais facilmente os aspetos positivos e a melhorar no AE, há um maior enfoque nos resultados académicos dos alunos e deverá haver uma aposta na afetação do corpo docente na oferta de



medidas de reforço que contribuam para o sucesso educativo de modo a colmatar as dificuldades na aprendizagem. Quanto maior for a probabilidade da “autoavaliação e os efeitos na liderança e gestão” tendo em consideração os protocolos estabelecidos com as entidades locais e a existência neste AE de um grupo docente estável (80% dos professores encontram-se afetos ao AE) isto poderá ser um sistema facilitador da existência de uma “autoavaliação amplamente participada” possibilitando um maior envolvimento por parte da comunidade escolar, desenvolvendo também a participação das entidades externas que se encontram representadas no Conselho Geral do AE.

## CONCLUSÃO

Esta investigação foi motivada pela necessidade de compreender o complexo processo de autoavaliação do Agrupamento de Escolas e o envolvimento dos atores, movidos por lógicas próprias.

Vejamos o que fizemos. Optámos por, numa primeira fase, delinear uma fundamentação teórica (Capítulos 1 e 2), que nos possibilitou explorar os conceitos que sustentam a nossa investigação, tais como a avaliação, autoavaliação e avaliação externa de escolas, assim como perceber como é que os atores encaram e se apropriam da avaliação de escolas em Portugal. A investigação passou por fases distintas: a planificação, a recolha de documentação, a recolha, tratamento e análise de dados e, por fim, a explanação das conclusões obtidas. Recorremos a uma metodologia mista, contudo, predominantemente qualitativa. Numa primeira fase do trabalho empírico, no campo (um agrupamento de escolas), efetuámos o reconhecimento do espaço (durante os anos 2015 e de 2016 assistimos a reuniões realizadas pela equipa de autoavaliação), e, em fase posterior (2016/2017), realizámos as entrevistas aos atores. A análise foi efetuada numa lógica de descoberta entre a teoria e os dados empíricos, mediante uma análise de conteúdo. Segundo Quivy e Campenhoutd isso ofereceu-nos a possibilidade de tratar de um modo metódico as informações que apresentam algum grau de profundidade e complexidade (Quivy & Campenhoutd, 2005).

As conclusões são aqui apresentadas de modo resumido, dado que ao longo de todo o texto foram elaboradas sínteses que nos permitem compreender a realidade estudada.

No que concerne à apropriação dos atores face à autoavaliação, especificamente acerca das dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação (um dos nossos objetivos principais), sublinhamos que os atores escolares e as suas lógicas e sistema de ação, nomeadamente a sua ação coletiva em torno da autoavaliação não é fruto de um fenómeno natural e espontâneo, advém, sobretudo, da lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro e das ordens posteriores emanadas pela tutela (Ministério da Educação e da IGEC). A lei (n.º 31/2002, artigo 6.º) é clara no que diz respeito à autoavaliação, referindo-a como de carácter obrigatório, sendo necessário o seu desenvolvimento em permanência apontando aspetos chave que devem estar na base da sua concretização, tais como o projeto educativo; a execução das atividades fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; o desempenho dos órgãos administração e a gestão dos agrupamentos de escolas; os resultados/sucesso escolar e a prática de uma cultura de colaboração entre a comunidade educativa.

Verificámos que as diretrizes emitidas pela direção foram as grandes impulsionadoras de todo o processo de autoavaliação na organização escolar. Ainda assim, a prática sistemática e contínua da

autoavaliação neste Agrupamento de Escolas é recente (realiza-se desde 2013/2014).

Os atores já interiorizaram a importância da autoavaliação e reconhecem a necessidade de a efetuar de um modo sistemático e contínuo; contudo, o facto de não existir um modelo legalmente definido causou, e continua a causar, algumas dificuldades, até porque os membros da equipa (com exceção da anterior coordenadora da equipa de autoavaliação) não possuem formação na área da autoavaliação.

A partir da revisão da literatura constatámos que não existe um modelo único para as escolas efetuarem a autoavaliação, na medida em que as realidades escolares, para além de complexas, são distintas e concretas. Segundo Gomes, não é exequível a construção de um modelo de autoavaliação que possa “servir” de modelo a todas as organizações escolares (Gomes, 2014). Simões refere que, as próprias escolhas serão sempre construídas tendo em conta as dinâmicas singulares de atores (Simões, 2010).

No agrupamento de escolas estudado, é visível que apenas uma parte restrita dos atores se encontram envolvidos no processo de autoavaliação. Tal como refere a literatura consultada, e nomeadamente Correia, esta é uma situação recorrente nas Escolas não Agrupadas e nos Agrupamentos de Escolas (Correia, 2015), pois a maior parte das escolas faz a sua autoavaliação sem o envolvimento e a participação coletiva de todos os elementos da comunidade escolar. Importa conseguir, tal como sublinha Cepa, que a autoavaliação seja uma iniciativa da própria organização (Cepa, 2012).

Estamos perante um Agrupamento de Escolas que, no fundo, está a iniciar os primeiros passos, com consistência, para a criação de uma cultura de autoavaliação. No entanto, podemos considerar que alguns dos atores do Agrupamento de Escolas estudado partilham deste interesse comum acerca da importância e continuidade da autoavaliação, considerando-a favorável para a sua Escola. Silva refere que, as suas lógicas de ação não são necessariamente coincidentes ou convergentes. Estas têm como objetivo regular as ações dos atores organizacionais a partir do estabelecimento compromissos (Silva, 2007).

Podemos afirmar que existe uma lógica do serviço público em que a finalidade da Escola é definida pelo Estado e coincide de um modo geral com o interesse de toda a sociedade, estando relacionada com a uniformização dos processos organizacionais e pedagógicos, de carácter burocrático e administrativo (Sarmiento, 2000).

Os documentos de trabalho existem. No entanto, há todo um processo que tem de ser continuado e reinventado para que a este número restrito de atores se vá alargando, de modo a constituir uma massa crítica e consistente de atores na organização escolar, com capacidade de dar resposta às suas necessidades.

Os dados recolhidos junto dos entrevistados mostram que estes defendem que os diversos atores escolares devem ter um papel mais interventivo e participativo na autoavaliação do Agrupamento de Escolas. Para Bolívar, se esta participação não se verificar por parte da generalidade dos atores escolares, a autoavaliação será efetuada de um modo isolado e não conseguirá desenvolver a Escola (Bolívar, 2012). Outeiro refere que a escola, enquanto sistema social, (re)constrói-se através da interação social dos seus atores, que têm a capacidade de a (re)pensar, (re)ajustar, (re)calibrar e (re)organizar, face às inúmeras situações que vão surgindo, construindo as suas representações e o seu sistema de significados – necessidades, valores e intenções (Outeiro, 2011). Tal exige tempos comuns de trabalho entre os docentes e, como vimos, uma das sugestões efetuadas pelos atores entrevistados passa pela contemplação desses tempos comuns de trabalho no horário dos docentes. No que se refere à avaliação que os atores fazem relativamente ao contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do Agrupamento de Escolas, os atores entrevistados referem que as avaliações têm sido sistemáticas e o seu resultado tem sempre como foco a melhoria contínua e a reflexão. Para os atores que fazem parte do AE, o grande objetivo passa pela melhoria e a necessidade de criar uma cultura comum de autoavaliação. Mas, antes disso, há que criar uma cultura de Agrupamento de Escolas.

A autoavaliação também passa pela possibilidade de colmatar os problemas contextuais do AE de um modo transparente. É referida a importância de um amigo crítico que poderá indicar alguns aspetos não detetados pelos atores que pertencem à comunidade educativa. Contribuindo para uma melhoria mais coerente do AE. Gomes também é da opinião de que um amigo crítico pode ser uma grande mais-valia para a organização escolar (Gomes, 2014).

A busca contínua da excelência é, para o diretor, o grande objetivo da avaliação escolar (quer seja a autoavaliação ou a avaliação externa de escolas), sobretudo, no que se refere aos resultados. Quer o diretor, quer a presidente do conselho pedagógico referem que a grande preocupação da avaliação externa de escolas recai sobre os resultados. Para estes atores, a avaliação externa de escolas gira em torno deste grande domínio (resultados escolares). A literatura consultada também refere os resultados como um domínio fulcral para a AEE. Nunes refere que, a avaliação externa deve estar associada à autoavaliação com o objetivo de melhorar e obter bons resultados (Nunes, 2012).

Constatámos que os atores entrevistados consideram a autoavaliação como mecanismo fundamental para a identificação dos pontos fracos e dos aspetos a melhorar, tendendo à melhoria contínua da escola. Para Mourão é uma característica essencial de uma organização transparente (Mourão, 2009). A participação colaborativa é uma das ações a melhorar no AE - o trabalho colaborativo para os coordenadores de departamento é essencial e sobretudo para quem queira

participar de modo voluntário, segundo a opinião deste grupo dos entrevistados, a disponibilidade deve partir sempre dos docentes.

Uma das desvantagens da autoavaliação poderá ser o facto dos atores escolares não lhe atribuírem qualquer importância, caso interiorizem que a mesma não vai trazer nenhuma melhoria ao AE. Daí a necessidade de fazer valer e demonstrar aos atores os benefícios da autoavaliação como um instrumento facilitador do trabalho dos docentes e não como um acréscimo de questões burocráticas, reuniões e atividades que se sobrepõem a outras atividades.

A avaliação externa, muitas vezes, acaba por evidenciar aquilo que os atores escolares têm dificuldade em assumir. Segundo Matos, a partir da avaliação externa, podem surgir alterações que se manifestaram na modificação de estratégias de melhoria e constituição de uma equipa de autoavaliação com o intuito de interiorizar este processo (autoavaliação) e utilizá-lo no futuro a par da avaliação externa (Matos, 2012). A importância do “olhar externo” sobre a Escola é sublinhada pela generalidade dos atores do agrupamento. No entanto, para o diretor o facto de os cálculos serem meramente matemáticos, há uma média rígida, não tendo muitas das vezes em consideração os contextos escolares e a realidade envolvente (local).

Vimos, com este trabalho, que todos os atores do Agrupamento desempenham o seu papel na organização escolar, pelo que as lógicas de ação identificadas são diversas e plurais.

A lógica da exclusão é patente nos AO, AT, ALUNOS, REE e DT's, verifica-se uma lógica de integração entre atores como EA, CD/CDT, Dir.

Podemos, agora, afirmar que a equipa de autoavaliação se enquadra também na lógica Cívica Cidadã e Doméstica Comunitária, é detentora de autonomia local e ao mesmo tempo existe uma proximidade e confiança. Os atores sentem necessidade de refletir constantemente sobre o processo de autoavaliação. No entanto, o espaço necessário para a reflexão, na maioria das vezes, não existe. A burocracia (aqui entendida no sentido de senso comum, como algo nefasto ao funcionamento da organização), é muita e não deixa tempo para se proceder a uma auto e heteroreflexão.

Constatámos, também, que podem existir algumas ameaças/obstáculos assim como oportunidades face ao processo de autoavaliação. Um dos aspetos que poderá causar decepção nos atores é o facto de algumas das ações que constam no plano de ações de melhoria poderem vir a não se concretizar. Isso poderá levar a uma quebra de expectativas dos atores face à autoavaliação. As suas expectativas podem ficar aquém do que é esperado pela comunidade escolar em geral. Esta é uma das preocupações dos coordenadores de departamento e de diretores de turma. A própria avaliação externa de escolas também poderá criar alguns constrangimentos. Salientamos a presença dos avaliadores externos e a imposição dos mesmos face à necessidade de aplicação das ações de

melhoria.

Há todo um trabalho pela frente no que concerne à possibilidade de os atores virem a desenvolver um trabalho estratégico, coletivo que potencie a autoavaliação, que abarque todos os atores, como é pretendido pela avaliação externa de escolas. Esta forma de trabalhar é uma das grandes preocupações dos atores, sobretudo, no que diz respeito à supervisão pedagógica, que implica horas de trabalho em comum.

Constata-se a necessidade de emergir uma cultura de autoavaliação de Agrupamento de Escolas, algo que, manifestamente, ainda não existe. Porém, não se encontra definida uma estratégia perfeitamente delineada para que se consiga uma consistência e continuidade no processo de autoavaliação. Este não é, de todo, um processo fácil e constata-se que muitos dos atores estão reticentes acerca da sua continuidade. Ainda assim, os representantes do Conselho Geral acham que é possível mobilizar os atores nesse sentido, porque é fácil demonstrar a utilidade do processo de autoavaliação, porque é visível em termos práticos no AE.

Constatámos que o plano de ações de melhoria foi elaborado e esteve em fase de implementação entre julho de 2016 e julho de 2018 (os atores referiram ao longo das entrevistas que as ações vão ser de difícil implementação devido à não existência de horas comuns de trabalho). Apenas uma minoria participa neste processo.

A autoavaliação tem repercussões positivas nalguns níveis de ensino, embora isso não seja reconhecido por toda a comunidade escolar e até mesmo pela sociedade local.

Neste agrupamento, subsiste a necessidade de consolidar o processo de autoavaliação. Constata-se uma tentativa por parte do AE em efetuar um planeamento e a articulação do currículo, no entanto, isso só se verifica apenas ao nível da promoção de algumas atividades pelos docentes em sala de aula. O trabalho colaborativo entre docentes acontece pontualmente e, muitas vezes, é inviabilizado devido à falta de tempos letivos comuns. A monitorização da avaliação do ensino baseia-se nos critérios estabelecidos para cada uma das disciplinas, sendo contemplados três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A supervisão pedagógica apenas é efetuada no 1.º Ciclo, estando por trabalhar a questão nos restantes níveis de ensino.

Ao anteciparmos os “futuros possíveis” para a autoavaliação no agrupamento (outro dos objetivos principais desta investigação), a nossa análise evidenciou que o cenário mais provável é que nenhum dos potenciais acontecimentos que pensámos (ou seja as designadas “hipóteses” trabalhadas com o método usado) venha a ocorrer. Analisadas as probabilidades dos vários acontecimentos estruturantes da autoavaliação do agrupamento, verificámos que existe, apenas, uma “probabilidade média” de o(s) plano(s) de ações de melhoria ser(em) elaborado(s), implementado(s) e monitorizado(s)/avaliado(s) (H1), de a autoavaliação ter efeitos positivos sobre

a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas pedagógicas, etc.) (H5) efeitos positivos sobre a liderança e a gestão do agrupamento (H6). É mesmo improvável que no horizonte temporal considerado a autoavaliação esteja a produzir efeitos positivos os resultados académicos dos diversos níveis de ensino e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local (H3). Igualmente, não é expectável que o processo de autoavaliação se torne amplamente participado pela comunidade escolar (H2) e que se verifique uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento (H4). Várias são as causas para estas perspetivas. Na verdade, como ficou sublinhado oportunamente, segundo alguns professores não existe um sentimento de pertença ao AE e não lhes é conferida a importância devida pela direção e estruturas intermédias (é assinalável que a maioria dos atores não participou no processo de autoavaliação e não tem informação suficiente sobre o trabalho realizado e programado). A probabilidade de vir a existir no curto prazo uma “cultura de autoavaliação” sustentada em práticas sistemáticas nesse sentido é dificultada por não haver condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores.

Assim, estamos, e estaremos, perante uma generalizada dificuldade de implementar eficientemente o processo de autoavaliação no agrupamento, tais as várias dificuldades evidenciadas nesta investigação. Porém, não existe fatalismo e algumas condições existentes podem induzir mudanças positivas, que obviem a que o “cenário mais provável” não se verifique e dê lugar a um outro, mais favorável para o agrupamento. Os resultados apresentados não revelam qualquer determinismo. Naturalmente, cabe aos atores delinear e construir o caminho, tendo em conta o que pretendem da autoavaliação, que tipo de autoavaliação querem para o seu AE e, sobretudo, que contornos deve ter este processo no futuro próximo.

Creemos que este trabalho contribui para potenciar uma reflexão individual e coletiva dos intervenientes no agrupamento de escolas que oriente e sustente os atores nas suas escolhas, face ao que pretendem alcançar relativamente à autoavaliação e, em geral, à avaliação externa do Agrupamento de Escolas. É um dos contributos da investigação, que deixa em aberto outras possibilidades e linhas de investigação, as quais poderão ser exploradas no futuro de modo a contribuir para um conhecimento mais aprofundado nesta área do saber. Será o caso de trabalhos a partir dos quais seja possível compreender como podem estratégias de compromisso e comprometimento dos atores envolver a maioria destes num processo de autoavaliação voluntário, sistemático e transversal à vida do agrupamento como base de uma cultura promotora e facilitadora da autoavaliação. Essa é uma via promissora para o nosso trabalho, com a qual nos comprometemos.

Em suma: este trabalho contribui para orientar os atores nas suas escolhas face ao que pretendem alcançar relativamente à autoavaliação e conseqüentemente à avaliação externa do Agrupamento de Escolas. Naturalmente, os resultados apresentados não revelam qualquer determinismo. A investigação deixa em aberto outras possibilidades e linhas de investigação, que poderão ser exploradas no futuro de modo a contribuir para um conhecimento mais aprofundado nesta área do saber. Será o caso de trabalhos a partir dos quais seja possível compreender como é que estratégias de compromisso e comprometimento dos atores podem envolver a maioria destes num processo de autoavaliação voluntário, sistemático e transversal à vida do agrupamento, como base de uma cultura promotora e facilitadora da autoavaliação.



## 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. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. *Síffiso. Revista de Ciências da Educação*, 09, 57-70. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/28320454\\_Políticas\\_educativas\\_e\\_accountability\\_e\\_m\\_educacao\\_Subsidios\\_para\\_um\\_debate\\_iberamericano](https://www.researchgate.net/publication/28320454_Políticas_educativas_e_accountability_e_m_educacao_Subsidios_para_um_debate_iberamericano)
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.
- Afonso, A. J. (2010a). Notas sobre autoavaliação da escola pública como organização educativa complexa. *Elo*, 17, 13-22.
- Afonso, A. J. (2010b). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. 21(46), 343-362.
- Afonso, M. L. G. M (2007). *Dinâmicas políticas e lógicas de acção na regulação local da educação: um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A Avaliação de escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (Orgs). *Políticas educativas: mobilização de conhecimento em modos de regulação*. (155-189). V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e praticar*. Asa Editores. Porto.
- Albuquerque, P. D. (2012). *A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Andrade, M. I. M de (2011). *Autoavaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola – a participação de actores-chave da comunidade educativa*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Andrade, P. (2006). Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Revista do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 2 (12), 97-118.
- Antunes, F. (2006). Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto ‘Europa’. *Revista crítica das ciências sociais*, 75, 63-93.
- Aquino, J. A de (2000). As teorias da acção social de Coleman e de Bourdieu. *Humanidades e*

- Ciências Sociais*, 2 (2), 17-29.
- Arboleya, A. (2013). Agência e estrutura em Bourdieu e Giddens pela superação da antinomia “objetivismo – subjetivismo”. *Revista do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 1 (1), 6-27.
- Archer, M. S. (1988). *Culture and agency. The place of culture in social theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arzola, S. (2008). Gestión escolar, prácticas docentes y lógicas de acción: una mirada sobre el cambio. *Revista Pensamento Educativo*, 43, 329-350.
- Azevedo, J. (2006). A garantia da qualidade das escolas e o Programa AVES. In J. Azevedo (coord.). *Avaliação de Escola: programa AVES. (5-15)*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. & Melo, R. Q. e (2011). Propostas para um novo modelo de regulação da educação. *Educação: Temas & Problemas*, 12/13, 41-60.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baixinho, A. F. (2011). Educação e autarquias: Lógicas de ação do poder autárquico face ao poder central e aos micro-poderes locais. *Revista Lusófona de Educação*, 18 (18), 81-95.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organization escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- Barros, A. M. R. P. (2006). *Avaliação das escolas: Análise Crítica da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 92 (26), 725-751.
- Barroso, J. (Org.) (2006). *A regulação das políticas públicas da educação: espaços, dinâmicas e actores*. Coimbra: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. [s.d]. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. [Lisboa]: Instituto de Inovação Educacional.
- Bastos, E. de J. C de O. (2012). *Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha – um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Bem, R. A. C. M. do (2005). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: Entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna.

- Gestão em Ação*, 9(1), 37-60.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boltanski, L.; Thévenot, L. (1991). *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boudon, R. (1996). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editor
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Science Sociales*, 24 (1), 2-22. Retirado de: [http://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss\\_0335-5322\\_1978\\_num\\_24\\_1\\_2613.pdf](http://www.persee.fr/doc/AsPDF/arss_0335-5322_1978_num_24_1_2613.pdf).
- Bourdieu, P. (2001). *As estruturas sociais da economia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa. Edições 70.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70.
- Bourque, R. (1991). Jean-Daniel Reynaud, Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 46 (2), 480-482.
- Brigas, J. M. (2012). *Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu*. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade de Aberta, Lisboa.
- Cabaço, M. H. C. T. (2011). *A Metamorfose do processo de autoavaliação: Estudo numa escola de 3.º ciclo e ensino secundário da Península de Setúbal*. Dissertação de mestrado em apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cardoso, S. I. de J. (2011). *A avaliação da qualidade em agrupamentos de Escolas – aplicação do modelo CAF*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carmo, H & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: guia para a auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, C. M. Q. (2006). Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. *Tempo da Ciência*. 26, 39-47.
- Carvalho, A. B. de (2004). *Educação e liberdade de Max Weber*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Cepa, P. C. F. de A. (2012). *Autoavaliação de Escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Chagas, C. M. S. F. (2010). *A Avaliação de Desempenho dos Professores no Quadro da Regulação da Educação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Chainho, C. & Saragoça, J. (2014). Investigação publicada sobre avaliação de escolas em Portugal: uma leitura da sociologia. in 40 anos de democracia(s): progressos, contradições e prospetivas. Atas do VIII Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Associação

- Portuguesa de Sociologia. Retirado de: [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/area=actas&m=1](http://www.aps.pt/vii_congresso/area=actas&m=1).
- Chainho, C. & Saragoça, J. (2015). Avaliação externa de escolas, autoavaliação e mecanismos de regulação. *Revista Sol Nascente*, 8, 48-6.
- Chainho, C. & Saragoça, J. (2016). Avaliação de escolas em Portugal: o que dizem os estudos da última década. In B. Nico & L. P. Nico (orgs). *Didáticas do Alentejo*. (167-179). Évora: Edições Pedagogo.
- Chevrier, J. (2003). A especificação da problemática. In B. Gauthier (dir.), *Investigação social: da problemática à colheita de dados* (65-97). Loures: Lusociência.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 10-29.
- CNE. (2005). Estudo sobre Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. Lisboa: CNE.
- CNE. (2008). *Parecer n.º 5/2008, de 13 de junho: Parecer sobre avaliação externa de escolas (2007-2009)*. In 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)*. In Diário da República, II série, n.º 111. Lisboa: INCM.
- Cohen, M. D., March, J.G., Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organization choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- Correia, A. M. R, Mesquita, A. (2014). *Mestrados & Doutoramentos: estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência* (2.ª ed.). Porto: Vida económica.
- Correia, A. P. S. de O. (2015). *Efeitos da Avaliação Externa nas dinâmicas de Autoavaliação da escola*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Correia, S. M. T. (2006). *Dispositivo de autoavaliação 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.
- Correia, Serafim (2006). *Dispositivo de autoavaliação 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.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. In *Actas do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da*

- Educação – Direitos Humanos e Cidadania* [CD-ROM]. Vitória, ES, Brasil: ANPAE e UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cruz, M. C. F. da (2012). *Conselhos municipais de educação: política educativa e acção pública*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Cunha, M.P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e & Cabral-Cardoso, C. (2007). Manual de comportamento organizacional e gestão. Lisboa: Editora RH.
- Curado, I. M. F. (2010). *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Curado, Idália (2010). *Autoavaliação: um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dias, C. M. (2009) “Olhar com olhos de ver”. *Revista portuguesa de pedagogia*, 1 (43), 175-188.
- Dias, P. G. A. M. (2012). *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*. Porto: Edições Asa.
- Dionísio, B. (2010). O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 305-316.
- Domingos, C. M. de J. (2010). *Avaliação externa de um agrupamento de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Duarte, O. M. V. da F. (2011). *Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria?: estudo de um agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Dubet, F. (1996). *A sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duque, O. de J. de O. F.(2012). *A autoavaliação da escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, [Lisboa].
- Durkheim, E. (1999). *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Durkheim, E. (2010). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ellström, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12, 231-241.
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais. *RBPAE*. 23, 3, 449-461.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2012). *Políticas & valores em educação: repensar a educação e a escola como um direito*. Braga: Edições Húmus.

- Ferrão, J. (1996). A avaliação comunitária de programas regionais: aspectos de uma experiência recente. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 22, 29-41.
- Ferreira, J. M. C., Neves, J. & Caetano, A. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fialho, I. (2010, setembro). *Práticas eficazes em escolas de excelência*. Comunicação apresentada no IV Congresso Iberoamericano de Pedagogia, Sociedade Espanhola de Pedagogía e Servicios Educativos Integrados – Estado de México, Toluca (México). Retirado de: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/8676>.
- Fialho, I. (2009). 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/handle/10174/5088>.
- Figari, G. (2008). A avaliação de escolas: questões, tendências e modelos. In M. P. Alves & E.A. Machado (Eds.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 41-72). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fonseca, A. M. A (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fonseca, A. M. A (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Freitas, S. C. A. de (2012). *Avaliação externa de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Galego, C. & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*.5, 173-184.
- Ganhão, T. (Coord.) (2013). *Estrutura comum de avaliação (CAF)*. [Lisboa]: Direcção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP).
- Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras: Celta editora.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Giddens, A. (1975). *A estrutura de classes das sociedades avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. São Paulo: Fundação editora da UNESP.
- Godet, M. (1993). *De la anticipación de la acción: manual de prospectiva y estrategia*. Barcelona: Marcombo.
- Gomes, S. C. da S. D. (2014). *Autoavaliação em escolas do Alentejo: constrangimentos e*

- oportunidades*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Gonçalves, M. J. B. (2009). *Avaliação externa de escolas: quando um agrupamento pretende uma escola de qualidade*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- González, M. T. G (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Professorado*, 1 (2), 45- 54.
- Guerra, I. (1993). Modos de vida: Novos percursos e novos conceitos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 13, 59-74.
- Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncípia.
- Guerra, I. C. (2006). *Participação e acção colectiva: Interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Príncipia editora.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 ( 2), Brasília, 201-210.
- Henriques, J. M. R. (2009). *Práticas e expectativas de avaliação de escolas na região autónoma da Madeira: construção de um referencial de autoavaliação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade da Madeira, Madeira.
- IGEC. (2017). *Avaliação*. Retirado de: [http://www.ige.min.edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID](http://www.ige.min.edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID).
- IGE. (2005). *Efectividade da autoavaliação das escolas: Roteiro* (2ª ed.). Lisboa, IGE.
- IGE. (2009). *Avaliação externa das escolas – referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: ME.
- IGE. (2010-2011). *Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos de escolas*. Retirado de: [:http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.minedu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf)
- Justino, D. & Batista, S. (2013). *Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo*. Lisboa: CESNOVA - Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Lahire, B. (2003). *O Homem Plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A.& Sampaio, M. (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal: uma análise a partir da avaliação externa de escolas. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, 58(3), 825-855. [online]. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n3/0011-5258-dados-58-3-0825.pdf>
- Leite, C., Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A autoavaliação 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.



- Leme, A. A. (2006). Estrutura e ação nas ciências sociais: um debate preliminar em Marx, Weber, Durkheim, Bourdieu, Giddens, Anselm Strauss e Norbert Elias. *Tempo da Ciência*, 13 (25), 9- 38.
- Lemos, D. P. B. (2012). *Avaliação externa das escolas em Portugal e das escolas Europeias: uma perspetiva comparada*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lima, C. L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal* (2.<sup>a</sup> ed.). Braga: Universidade do Minho
- Lima, G. A. R. (2011). Avaliar a autoavaliação das escolas: contributos para uma proposta de referentes. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Lima, L. (2011). *A escola como organização educativa* (4.<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Cortez.
- Lopes, G. F. F. D de C. (2010). *Estudo do impacto da avaliação externa das escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Lopes, J. H. M. C. (2012). *A contratualização da autonomia das escolas: regulação da acção pública em educação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, J. T. (2012). *Registo do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, José (2012). *A contratualização da autonomia das escolas: regulação da acção pública em educação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Machado, C. dos S. M. (2014). *Autoavaliação um processo de melhoria das Escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Maia, I. C. G. P. (2011). *Diagnóstico dos processos de autoavaliação nas instituições de ensino público não-superior. A influência da avaliação externa nas práticas de autoavaliação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Maroy, C. (2007). Les modes de régulation de l'école: une comparaison européenne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. [online]. Retirado de: <http://ries.revues.org/754;DOI:10.4000/ries.754>.
- Martins, J. E. (2013). Um olhar micropolítico sobre as organizações escolares. *Organizações e Trabalho*, (39-40), 71-82.
- Martins, L. M. V. (2014) *Autoavaliação das escolas: procedimentos em perspetivas em análise*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Católica Portuguesa, [Porto].
- Mateus, M. M. A. F (2008). *Dinâmicas, política organizacional e lógicas de acção na constituição e funcionamento de um Agrupamento Horizontal de Escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.



- Matos, M. da C. F. R. de (2012). *Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no agrupamento de escolas M*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Menitra, C. A. B. (2009). *Autonomia e gestão das escolas no debate parlamentar português (1986-2008)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mont'Alvão, A., Neubert, L. F. e Souza, M. F. (2011). Espaço e Tempo na “Teoria da estruturação”. *Política & Trabalho*, 35, 187-200. [online]. Retirado de: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fpoliticaraballo%2Farticle%2Fdownload%2F12615%2F7296&ei=EtjAUcbqGcuO7QaqhIE4&usg=\\_\\_A\\_FQjCNH2JaQc2VW1JtEbscs8OPwpOIO6Rg&sig2=ltJ09mVWkDGcfOG1-TTSIQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fpoliticaraballo%2Farticle%2Fdownload%2F12615%2F7296&ei=EtjAUcbqGcuO7QaqhIE4&usg=__A_FQjCNH2JaQc2VW1JtEbscs8OPwpOIO6Rg&sig2=ltJ09mVWkDGcfOG1-TTSIQ)
- Moraes, L. F. R. de, Filho, A. D. M. & Dias, D. V. (2003). O paradigma weberiano da ação social: um ensaio sobre a compreensão do sentido, a criação de tipos ideais e suas aplicações na teoria organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 7 (2), 57-71.
- Moreira, M. do C. M. (2005). *Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Mourão, M. B. (2009). *A autoavaliação das escolas: o olhar dos atores*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mouraz, A., Fernandes, P., Leite, C. (2014). Influências da avaliação externa nas escolas no desenvolvimento de uma cultura de autoavaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 67-97.
- Nunes, E. M. D. (2008). *A autoavaliação 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.
- Nunes, N., Cachado, R. Á., Raposo, O., Ferreira, D. & Carmo, R. do (2016). Ação coletiva à escala individual e local: Perfis e retratos sociológicos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, 95-113
- Outeiro, M. da L. C de A. (2011). *Autoavaliação de Escolas: atitude dos professores*.

- Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Pacheco, J. A. (Org.) (2014). *Avaliação externa: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, T. (2013). El sistema social. [online]. Retirado de: <https://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Peci, A (2002). Estrutura e ação nas organizações: algumas reflexões sobre as perspectivas prevalentes na teoria organizacional. *Encontro de estudos organizacionais*. [online]. Retirado de: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2002-18.pdf>.
- Peci, A. (2003). Estrutura e acção nas organizações: algumas perspectivas sociológicas. *Fórum Rae*, 43, 24-35.
- Pereira, R. J. C. e (2011). *Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Pinho, P. D. B de (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.
- Pinto, J. M.& Pereira, V. B. (2007). *Pierre Bourdieu. A teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, T. (2012). *Discursos de Atores Escolares sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Criação, Desenvolvimento e Avaliação*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Pires, R. P. (2007). Árvores conceptuais: uma reconstrução multidimensional dos conceitos de acção e de estrutura. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 11-50.
- Quére, L. (1990). Agir dans l'espace public: l'intentionnalité des actions comme phénomène social. *Raisons Pratiques*, 1, 85-112.
- Quintas H. & Vitorino T. (2013). Avaliação externa e autoavaliação de escolas. In L. Veloso (Org.), *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais*. (7-25). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Quivy, R., C., L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. C. M. A. de C. (2001). *Processos de Autonomia e descentralização à Luz das Teorias de Regulação Social*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Rebordão, I. M. J. P. C. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Reis, I. (2013). Governança e Regulação da educação: perspectivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101-118.
- Reis, M. A. das D. (2010). *Papel da Assessoria na Autoavaliação das Escolas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Reynaud, J. D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris: Armand Colin Éditeurs.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Rocha, A. P. L. (2013). A autoavaliação nas escolas portuguesas. Diagnóstico com base nos resultados da avaliação externa. *Cadernos de Pedagogia*, 6 (12), 116-128).
- Rocher, G. (1988). *Talcott Parsons et la sociologie américaine*. Université du Québec: Chicoutimi, Québec.
- Rodrigues, J. (2010). *Avaliação do desempenho das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, M. da C. M. (2013). *A avaliação do agrupamento de escolas Coura e Minho*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Rodrigues, P. & Moreira J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In, J. A. Pacheco (Org.). *Avaliação externa: quadro teórico/conceptual*. (183-211). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. R. (2016). *Inspeção- Geral de Educação e Ciência e Avaliação de Escolas: o caso da autoavaliação de um agrupamento de escolas: um olhar a partir de quem avalia e de quem é avaliado*. 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. *Síffiso*, 04, 29-38
- Ruiz, T.B. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. [online]. Retirado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>.
- Sá, M. I. C. R. L. (2012). *Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria organizacional e profissional*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Braga.
- Sacool, A. Z (2009). Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, 2 (2), 250-269. [online]. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, Miguel (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos, A. A. dos, Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L.L. & Silveira, T. (2010).

- Escolas de Futuro: 130 boas práticas de escolas portuguesas* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Porto editora.
- Santos, F. J. S. N. dos (2009). *Dos fluxos escolares esperados aos fluxos escolares reais, a regulação local da educação e as suas lógicas de acção*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Saragoça, J., Silva, C. A. da & Fialho, J. (2016). *Prospetiva estratégica: teoria, métodos e casos reais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Saragoça, José (2010). *Governo electrónico local: diagnóstico sociológico, estratégia de actores e futuros possíveis para o Distrito de Évora, Portugal*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Sarmiento, M. (2013). *Metodologia científica: para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada.
- Sarmiento, M. J. (1999). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schluchter, W. (2016). A dualidade entre a acção e estrutura: esboços de um programa de pesquisa weberiano. *Política & Sociedade*, 15 (34), 18-42.
- Silva, C. A. da, Fialho, J. & Saragoça, J. (2013). Análise de redes sociais e sociologia da acção: pressupostos teórico-metodológicos. *Revista Angolana de Sociologia*. 11, 91-106.
- Silva, D. V. e (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: aval. Públ. Educ.*, 15 (54), 103-126.
- Silva, D. V. e (2010). Escola, estratégias e convenções: um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre a “autonomia” consagrada das escolas básicas. *Revista da Educação*, 17, (2), 5-28.
- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. A. da (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas ciências sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 77-89.
- Silva, J. A. da R. V. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, J. C. de J. M da (2013). *Estratégias de liderança de um diretor escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. do C. O. da (2011). *Avaliação Externa de Um Agrupamento de Escolas: um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

- Silva, V. R. da (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção uma escola secundária de Braga*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Silvestre, M. J. S. G. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Silvestre, M. J., Saragoça, J. & Fialho, I. (2016). Do referencial da avaliação externa à criação de um modelo de autoavaliação. In C. Barreira, M. da G. Bidarra & M. da P. Vaz-Rebelo (Orgs.), *Estudos sobre avaliação externa de escolas* (pp. 12-35). Porto: Porto Editora.
- Simões, G. M. J. (2010). *Autoavaliação da escola – regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- PORDATA. [online]. Retirado de: <http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo>
- Sousa, A. de B. P. (2014). *Construções da autoavaliação de escolas: discursos e sentidos*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto, Porto.
- Sousa, H. I. G. S. C. de (2011). *Autoavaliação da escola: um caminho para a melhoria? Estudo de um agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Évora, Évora.
- Sousa, V. E. C. P. (2015). *Autoavaliação das organizações escolares: articulação da equipa de autoavaliação com as lideranças intermédias*. Dissertação de mestrado apresentada à ESE – Politécnico do Porto, Porto.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, L., Delgado, L., & Sebastião, J. (1996). Avaliar (n)a escola: quadros, modelos, práticas. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (22), 95-107.
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Terrasêca, M. (2011). Reflectindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto actual. *Avaliação das escolas dos ensinos básico e secundário: perspectivas pra um novo ciclo avaliativo: actas do seminário*. [online]. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61820>.
- Terrasêca, M. (2016). Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação das escolas?. *Cadernos Cedes*, 36 (99), 155-174.
- Thiry-Cherques, H. R. (2009). Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. *RAP- Revista de Administração Pública*, 43(4), 897-918

- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução do modelo teórico. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, Educação*, 13(49), 435-451.
- Torres, L. M. de L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tristão, E. F. F. R. (2009). *As políticas educativas municipais: estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da Lezíria do Tejo*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Turner, B. S. (2002). *Teoria social*. Algés: Difel
- Veloso, L. (org.) (2013). *Escolas e avaliação externa: um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2011). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação, Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.
- Veloso, L., Rufino, I., Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, problemas e práticas*. 68, 127-146.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção do conhecimento* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Weber, M. (2002). *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Centauro.
- Weber, M. (2010). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2 ed.). Porto Alegre: Bookman.

## **REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS**

- 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
- 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 23.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, Série I, n.º 79
- 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

**ANEXO**



## **ANEXO**

Autorização da realização das entrevistas CNPD (Comissão Nacional de Proteção de Dados)

✓

AUTORIZAÇÃO N.º 811 /2017

I. Pedido

Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho, no âmbito de Doutoramento em Sociologia notificou à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPd) um tratamento de dados pessoais com a finalidade de realização de um estudo intitulado "Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares".

Os objetivos principais do estudo consistem em recolher opiniões e compreender as lógicas de ação dos vários "intervenientes" na comunidade educativa, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação e antecipar os "futuros possíveis" para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.

A população alvo do estudo será constituída de docentes, representantes dos pais/encarregados de educação, alunos/delegados de turma, diretores de turma, coordenadores de departamento, responsáveis de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, assistentes técnicos e operacionais, pessoas da comunidade local.

A participação no estudo consistirá na realização de "grupos focais", que serão gravados em formato áudio e realizados de forma a não identificarem diretamente os intervenientes. Todas as gravações serão objeto de transcrição, sendo os intervenientes registados apenas com letras, sem qualquer ligação à sua identificação.

A investigadora solicitará a assinatura de declaração de consentimento informado a todos os participantes, assegurando a natureza facultativa da sua participação e garantia de confidencialidade no tratamento.

II. Análise

Estando em causa a gravação de som, ou seja da voz dos participantes, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, alterada pela Lei n.º 103/2015, de 24 de agosto, Lei de Protecção de Dados Pessoais (LPDP), o tratamento de dados notificado corresponde a um tratamento de dados pessoais sensíveis por ser suscetível de revelar opiniões ou aspetos da vida privada.

Em regra, o tratamento de dados sensíveis é proibido, de acordo com o disposto no n.º 1 do artigo 7.º da LPD. Todavia, nos termos do n.º 2 do mesmo artigo, o tratamento de dados da vida privada é permitido, quando haja uma disposição legal que consagre esse tratamento de dados, quando por motivos de interesse público importante o tratamento for indispensável ao exercício das atribuições legais ou estatutárias do seu responsável ou quando o titular dos dados tiver prestado o seu consentimento.

Não estando preenchidas as duas primeiras condições de legitimidade, o fundamento de legitimidade só pode basear-se no consentimento dos titulares dos dados ou dos representantes legais, quando os titulares dos dados sejam incapazes.

Assim, é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento (cf. artigo 3.º, alínea *h*), da LPD), o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.

Os titulares dos dados, de acordo com a declaração de consentimento informado junta aos autos, apõem as suas assinaturas na mesma, deste modo satisfazendo as exigências legais.



A informação tratada é recolhida de forma lícita (cf. alínea *a*) do n.º 1 do artigo 5.º da LPD), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. alínea *b*) do mesmo artigo).

As gravações deverão ser guardadas de modo a que seja garantida a segurança dos dados, em local de acesso reservado.

### III. Conclusão

Em face do exposto, a CNPD autoriza o tratamento de dados pessoais *supra* apreciado, nos termos do n.º 2 do artigo 7.º, da alínea *a*) do n.º 1 do artigo 28.º e do n.º 1 do artigo 30.º da LPD, consignando-se o seguinte:

Responsável pelo tratamento: Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho;

Finalidade: estudo intitulado “Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares”;

Categoria de Dados pessoais tratados: voz; questões e opiniões sobre autoavaliação.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da responsável;

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferência de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação dos dados: as gravações das entrevistas deverão ser destruídas no prazo de um mês após o final do estudo.

Dos termos e condições fixados na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve igualmente dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 17 de janeiro de 2017

Filipa Calvão (Presidente)

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE I**

Email enviado- para apreciação dos peritos acerca do(s) guião(ões) de entrevista

---

**Solicitação de colaboração em investigação de doutoramento (Revisão\_Guião de Entrevista)**

22 mensagens

---

**Carla Chainho** <cchainho@gmail.com>

17 de setembro de 2016

23:25

Para

Cc: "J. Saragoça" &lt;jsaragoça@uevora.pt&gt;

Caro Professor Doutor [REDACTED]

Boa noite,

No âmbito do Doutoramento em Sociologia da Universidade de Évora estamos a realizar um estudo sob a designação de *Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas, mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares* que apresenta dois objetivos gerais:

a) compreender as lógicas de ação dos atores, averiguando se impulsionam, obstaculizam ou se manifestam neutras relativamente à eficácia e eficiência dos processos de autoavaliação;

b) antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas em estudo.

No âmbito dos trabalhos realizados foi elaborado um guião de entrevista que procura dar resposta aos dois objetivos gerais e respetivos objetivos específicos (cf. Documento, em anexo). Este guião “único” será ajustado a vários atores do agrupamento de escolas em estudo. Serão realizados grupos focais (Equipa de Autoavaliação; Pais e Encarregados de educação; Delegados de Turma; Professores sem Cargos; Coordenadores de Departamento; Diretores de Turma; Assistentes Técnicos e Operacionais; representantes externos da Comunidade Local com assento no Conselho Geral) e entrevistas individuais (ao Diretor do Agrupamento de Escolas, à Presidente do Conselho Geral e Coordenadora da Equipa de Autoavaliação).

De modo a poder aperfeiçoar este instrumento de investigação, venho por este meio solicitar a preciosa colaboração de V. Ex.<sup>a</sup>, através da apreciação crítica deste instrumento de recolha de dados que será complementado, posteriormente, com um inquérito por questionário.

Caso nos dê a honra da sua colaboração, muito gostaríamos que inserisse os seus comentários e sugestões nos “campos” especificamente concebidos para o efeito.


Segundo o cronograma dos trabalhos em curso muito gostaríamos que fosse possível reenviarmos a sua apreciação até ao final do mês em curso (setembro 2016).

Para a satisfação de qualquer dúvida, estou inteiramente ao dispor, através de telefone (966550721) e do correio eletrónico (cchainho@gmail.com).

Desde já agradecemos vivamente a sua atenção e disponibilidade! Obrigado!

Com os melhores cumprimentos,

Carla Chainho

 **Guião de entrevista.docx**  
32K



## **APÊNDICE II**

Guião de entrevista semiestruturada (pessoal não docente)

Autoavaliação e Lógicas de Ação. Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas.

**OBJETIVOS GERAIS:**

1. Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação.
  - 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento;
  - 1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;
  - 1.3. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;
  - 1.4. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);
  - 1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;
2. Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.
  - 2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos/dos processos de autoavaliação;
  - 2.2. Aferir a possibilidade dos atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;
  - 2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Perguntas a Realizar	Perguntas Subsidiárias
<b>1. Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação.</b>	1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.	1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?  2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?  3. Quem participou? 4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo?	(foi decisão da escola/AE?); foi por imposição legal – devido à avaliação externa da IGEC?); etc.)   Trabalho de colaboração entre docentes; Trabalho de colaboração entre colegas; Sentiu alguma alteração no AG que estivesse, na sua opinião, relacionada com o processo de autoavaliação? O quê?
		5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?	Quais?
	1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;	6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?  7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? 8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola? 9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?	Práticas de ensino, organização, houve alteração no modo como os assistentes operacionais organizam as suas tarefas...   O modelo adotado de autoavaliação é o avaliação externa da IGEC?
	1.3. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;	10. Quais são Aspectos positivos/vantagens da autoavaliação?	(ou seja, o que melhorou ou pode melhorar com a autoavaliação?)
		11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?	(ou seja, o que piorou ou pode piorar com a autoavaliação?)

		<p>12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?</p> <p>13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?</p> <p>14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?</p>	<p>(ou seja, o que melhorou ou pode melhorar com a avaliação externa?) (ou seja, o que piorou ou pode piorar com a avaliação externa?)</p>
	<p>1.4. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);</p>	<p>15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?</p> <p>16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?</p> <p>17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?</p> <p>18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?</p>	<p>(contribuirá para a mudança positiva do agrupamento de escolas?)</p> <p>Articulação curricular; supervisão da prática letiva, Consolidação do projeto educativo; consolidação do processo de autoavaliação (inst. De regulação do AE); criação de uma cultura de AE</p> <p>Para conseguir implementar o Plano de Melhoria estipulado?</p> <p>(nos resultados escolares/académicos? Nos resultados sociais? No reconhecimento da escola pela comunidade? Na prestação do serviço educativo? Na liderança/gestão? Nos processos de autoavaliação? Prática de ensino? Planeamento e articulação?)</p>
	<p>1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;</p>	<p>19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?</p> <p>20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?</p> <p>21. A autoavaliação é consensual no agrupamento?</p> <p>22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a <u>autoavaliação</u>?</p> <p>23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a <u>autoavaliação</u>?</p>	<p>Que papel desempenha? Que responsabilidade tem?</p> <p>(Mudaria a tipologia de atores que fazem parte da equipa de avaliação? Será que a qualificação dos seus membros será a mais adequada? ETC.). Se sim, Porquê?</p>
<p><b>2. Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de</b></p>	<p>2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e</p>	<p>24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?</p>	<p>(tensões e ou conflitos entre os atores/ameaças à paz social na escola; problemas de afirmação das lideranças, cumprimento do serviço educativo; imagem da escola no interior e/ou no exterior (na sociedade local; etc.)?</p>

<b>autoavaliação do agrupamento de escolas.</b>	fatores críticos aos processos de autoavaliação.	25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?  26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?	(ex: tensões e ou conflitos entre os atores/ameaças à paz social na escola; problemas de afirmação das lideranças, cumprimento do serviço educativo; imagem da escola no interior e/ou no exterior (na sociedade local; outras)?
	2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;	27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são? 28. Concorda com esses objetivos?  29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação? 30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê? 31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê? 32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo? 33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?	Se sim, porquê?  (se houver obstáculos, quais são? E o que se pode fazer para ultrapassá-los? Ou são insanáveis?
	2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.	34. O que <b>gostaria que acontecesse</b> no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento? 35. E o que pensa que <b>vai acontecer</b> nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...): 35.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa da autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc. 35.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.	

### **APÊNDICE III**

Guião de entrevista semiestruturada (pessoal docente)

**OBJETIVOS GERAIS:**

1. Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação.
  - 1.1. Caraterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento;
  - 1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;
  - 1.3. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;
  - 1.4. Caraterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);
  - 1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;
2. Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.
  - 2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos/dos processos de autoavaliação;
  - 2.2. Aferir a possibilidade dos atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;
  - 2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Perguntas a Realizar	Perguntas Subsidiárias
<b>1. Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação.</b>	1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.	1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de autoavaliação nesta escola/agrupamento? 2. Que razão levou ao seu aparecimento? 3. Quem participou? 4. Quais foram as etapas-chave desses processos? 5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?	Foi decisão da escola/AE?; foi por imposição legal – devido à avaliação externa da IGEC?); etc.
	1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;	6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais? 7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? 8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola? 9. O que se pretende com o processo de autoavaliação? 10. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?	O modelo adotado de autoavaliação é o da IGEC?  Se sim, porquê?
	1.3. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;	11. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação? 12. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação? 13. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa? 14. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa? 15. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?	O que melhorou ou pode melhorar com a autoavaliação? O que piorou ou pode piorar com a autoavaliação?  O que melhorou ou pode melhorar com a avaliação externa? O que piorou ou pode piorar com a avaliação externa?
	1.4. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);	16. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação? 17. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação? 18. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)? 19. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa? 20. É pela equipa e processos de autoavaliação em curso? 21. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?	Contribuirá para a mudança positiva do agrupamento de escolas?  Nos resultados escolares/académicos? Nos resultados sociais? No reconhecimento da escola pela comunidade? Na prestação do serviço educativo? Na liderança/gestão? Nos processos de autoavaliação? Prática de ensino? Planeamento e articulação?



	<p>1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;</p>	<p>22. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?</p> <p>23. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?</p> <p>24. A autoavaliação é consensual no agrupamento?</p> <p>25. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a <u>autoavaliação</u>?</p> <p>26. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a <u>autoavaliação</u>?</p>	<p>Que papel desempenha? Que responsabilidade tem?</p> <p>Mudaria a tipologia de atores que fazem parte da equipa de avaliação? Será que a qualificação dos seus membros será a mais adequada? ETC.</p> <p>Se sim, Porquê?</p>
<p><b>2. Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.</b></p>	<p>2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.</p>	<p>27. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?</p> <p>28. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?</p> <p>29. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?</p>	<p>Tensões e ou conflitos entre os atores/ameaças à paz social na escola; problemas de afirmação das lideranças, cumprimento do serviço educativo; A imagem da escola no interior e/ou no exterior (na sociedade local; etc.)? (ex: tensões e ou conflitos entre os atores/ameaças à paz social na escola; problemas de afirmação das lideranças, cumprimento do serviço educativo; imagem da escola no interior e/ou no exterior (na sociedade local; outras)?</p>
	<p>2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;</p>	<p>30. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?</p> <p>31. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgãos de decisão (direção; equipa de autoavaliação)?</p> <p>32. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?</p> <p>33. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?</p> <p>34. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?</p> <p>35. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?</p> <p>36. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?</p>	<p>Se sim, porquê?</p> <p>Se houver obstáculos, quais são? E o que se pode fazer para ultrapassá-los? Ou são insanáveis?</p>

	<p>2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.</p>	<p>37. O que <b>gostaria que acontecesse</b> no futuro próximo (horizonte 2021/2022) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?</p> <p>38. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M. Educação)?</p> <p>39. E o que pensa que <b>vai acontecer</b> nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):</p> <p>39.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.</p> <p>39.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.</p>	
--	--	---	--

## **APÊNDICE IV**

Declaração de concordância de metodologia orientador

## DECLARAÇÃO

José Manuel Leal Saragoça, Professor Auxiliar no Departamento de Sociologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, declara que se encontra a orientar a aluna Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho, do Curso de Doutoramento em Sociologia pela Universidade de Évora, a qual realiza uma investigação sob o título de “Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares”.

Mais declara a sua concordância com a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, bem como os instrumentos de recolha de dados, que por mim foram aprovados.

Departamento de Sociologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora, 25  
de outubro de 2016

(Professor Auxiliar)

## **APÊNDICE V**

Autorização enviada pelo ME-MIME para a realização das entrevistas



Carla Chainho <cchainho@gmail.com>

---

**Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 057250001**  
4 mensagens

---

**mime-noreply@gepe.min-edu.pt** <mime-noreply@gepe.min-edu.pt> 24 de fevereiro de 2017  
12:07

Para: cchainho@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 057250001, com a designação *Guião de Entrevista/Grupo Focal*, registado em 19-01-2017, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas. Com os melhores cumprimentos José Vitor Pedroso  
Diretor-Geral DGE

Observações:

A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque sensíveis e onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com a Direção do Agrupamento.

Devem ser cumpridas as disposições da Autorização da CNPD nº 811/2017 de 17 de janeiro nos termos e condições fixados, resultando obrigações que o responsável tem de cumprir. Destas deve dar conhecimento a todos os que intervenham na recolha e tratamento de dados pessoais.

Informa-se, ainda, que a DGE não é competente para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados e para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação em meio escolar junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço

<http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## **APÊNDICE VI**

Calendarização das entrevistas

<b>GRUPOS FOCAIS E INDIVIDUAIS</b>	<b>ATORES</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATA</b>	<b>HORA</b>
(EA) Equipa de autoavaliação	4 entrevistados	EB 2/3	08/03/2017	14:30 h
(DT) Diretores de turma	5 entrevistados	Biblioteca da Esc. Secundária	06/02/2017	12:00 h
(CD/CDT) Coordenadores de departamento e de diretores de turma	5 entrevistados	EB 2/3	08/02/2017	15:00h
(RCG) Representantes das entidades locais com assento no Conselho Geral	3 entrevistados	Esc. Secundária	28/03/2017	16:15 h
(REE) Representantes dos pais/encarregados de educação	5 entrevistados	Esc. Secundária	17/03/2017	18:30 h
(AT) Assistentes técnicos	5 entrevistados	Esc. Secundária	13-12- 2016	14:30 h
(AO) Assistentes operacionais	5 entrevistados	EB 2/3	07-12- 2016	15.00 h
(ALUNOS) Alunos/Delegados de Turma	5 entrevistados	Esc. Secundária	20/01/2017	14:30 h
(PCG) Presidente do Conselho Geral	1 entrevistado	Esc. Secundária	10-01- 2017	15.00 h
(Dir.) Diretor	1 entrevistado	Esc. Secundária	15-03- 2017	15.00 h



## **APÊNDICE VII**

Declaração de autorização do diretor do Agrupamento de Escolas do Alentejo

## DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de Diretor(a) do(a) \_\_\_\_\_, autorizo que a doutoranda Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho, da Universidade de Évora, realize neste Agrupamento de Escolas um estudo no âmbito da sua Tese de Doutoramento em Sociologia –Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares - cujos objetivos são os seguintes:

1. Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação.
2. Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.

Saliento ainda que autorizo que a doutoranda observe reuniões da equipa de autoavaliação, consulte documentos internos e realize entrevistas a grupos focais dispostos a colaborar. Os dados recolhidos serão destinados exclusivamente à investigação em causa, não sendo divulgados dados pessoais dos entrevistados, nem identificado o agrupamento em causa.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

O(A) Diretor(a),

---

## **APÊNDICE VIII**

Declaração dos grupos focais para a realização e transcrição das entrevistas

## DECLARAÇÃO/AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de \_\_\_\_\_, declaro ser de livre vontade a minha participação na investigação levada a cabo pela doutoranda Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho no âmbito da sua Tese de Doutoramento em Sociologia intitulada *Avaliação de Escolas: perspectivas sociológicas sobre mecanismos e regulação e lógicas de ação dos atores escolares\**.

Disponibilizo-me a colaborar em entrevistas e consinto o seu registo em suporte áudio e a transcrição na íntegra, sob anonimato.

Tenho conhecimento de que os dados recolhidos serão destinados exclusivamente à investigação em causa, não sendo divulgados dados pessoais dos entrevistados, nem identificado o agrupamento em causa, e que as gravações serão destruídas pela investigadora logo após a sua transcrição.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

O(A) Entrevistado(a),

\_\_\_\_\_

\* O trabalho de investigação debruça-se sobre os seguintes objetivos gerais: 1) Compreender as lógicas de ação dos atores, de modo a conhecer o seu grau de apropriação dos processos de autoavaliação; 2) Antecipar os “futuros possíveis” para o processo de autoavaliação do agrupamento de escolas.

## **APÊNDICE IX**

Caracterização dos entrevistados (Grupos Focais)

**Tese de Doutoramento em Sociologia**  
**Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho**

**GRUPO FOCAL - ALUNOS/DELEGADOS DE TURMA**

**CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTE**

1. Ano que frequenta: \_\_\_\_\_ ano.
2. Há quanto tempo é aluno neste Agrupamento de Escolas? R: \_\_\_\_\_ anos
3. É delegado de turma? Sim  | Não

**NOTA:** Em anexo encontra-se a Declaração/Autorização do Encarregado de Educação.



**Tese de Doutoramento em Sociologia**

**Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho**

**GRUPO FOCAL – DOCENTES (Diretores de Turma/ Coordenadores de Departamento e de  
Diretores de Turma/ Equipa de Autoavaliação)**

**CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTE**

**1. Qual o nível mais elevado das suas Habilitações Escolares?**

. Doutoramento

. Mestrado

. Bacharelato/Licenciatura

. Outra  Especifique: \_\_\_\_\_

**2. Indique o seu grupo de recrutamento: \_\_\_\_\_**

**3. Quantos anos de experiência letiva possui?: \_\_\_\_\_ anos**

**4. Quantos anos de experiência letiva possui neste agrupamento? \_\_\_\_\_ anos**

**5. Ocupa cargo/s neste Agrupamento de Escolas?**

. Não

. Sim  Especifique: \_\_\_\_\_

**6. Possui alguma formação na área da autoavaliação de escolas?**

. Não

. Sim  Especifique: \_\_\_\_\_

**7. Alguma vez pertenceu a uma equipa de autoavaliação?**

. Não

. Sim  Especifique: \_\_\_\_\_

Obrigado!

*NOTA: Em anexo encontra-se a Declaração/Autorização de participação no estudo. A caracterização de participante efetuada ao Diretor e Presidente do Conselho Geral é igual a esta.*

**Tese de Doutoramento em Sociologia**  
**Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho**

**GRUPO FOCAL – PESSOAL NÃO DOCENTE (Assistentes Técnicos e Operacionais)**

**CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTE**

**8. Qual o nível mais elevado das suas Habilitações Escolares?**

. Doutoramento

. Mestrado

. Bacharelato/Licenciatura

. 12.º Ano

. 9.º Ano

. 6.º Ano

. 4.º Ano

. Outra  Especifique: \_\_\_\_\_

**9. Há quanto tempo trabalha neste Agrupamento de Escolas? \_\_\_\_\_anos**

**10. Alguma vez pertenceu a uma equipa de autoavaliação?**

. Não

. Sim  Especifique: \_\_\_\_\_



**GRUPO FOCAL – REPRESENTANTES DA COMUNIDADE LOCAL COM ASSENTO NO  
CONSELHO GERAL**

**CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTE**

**11. Qual o nível mais elevado das suas Habilitações Escolares?**

. Doutoramento | |

. Mestrado | |

. Bacharelato/Licenciatura | |

. 12.º Ano | |

. 9.º Ano |  |

. 6.º Ano |  |

. 4.º Ano |  |

. Outra |  | Especifique: \_\_\_\_\_

**2. Faz parte do Conselho Geral há quantos anos? \_\_\_\_\_**

**3. Qual a entidade que representa no Conselho Geral? \_\_\_\_\_**

**4. Alguma vez pertenceu a uma equipa de autoavaliação?**

. Não | |

. Sim |  | Especifique o tipo de colaboração:

**5. Foi solicitada a sua colaboração no preenchimento de algum inquérito acerca da autoavaliação do agrupamento de escolas? Sim |  | Não |  | Em caso de resposta afirmativa há quantos anos? \_\_\_\_\_**

Obrigado!

*NOTA: Em anexo encontra-se a Declaração/Autorização de participação no estudo*

**GRUPO FOCAL – ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**  
**CARACTERIZAÇÃO DE PARTICIPANTE**

**12. Qual o nível mais elevado das suas Habilitações Escolares?**

. Doutoramento | |

. Mestrado | |

. Bacharelato/Licenciatura | |

. 12.º Ano | |

. 9.º Ano |  |

. 6.º Ano |  |

. 4.º Ano |  |

. Outra |  | Especifique: \_\_\_\_\_

**6. Há quanto tempo o seu educando frequenta este agrupamento de escolas? \_\_\_\_\_ano(s).**

**7. Alguma vez pertenceu a uma equipa de autoavaliação?**

. Não | |

. Sim |  | Especifique: \_\_\_\_\_

**8. Foi solicitada a sua colaboração no preenchimento de algum inquérito acerca da autoavaliação do agrupamento de escolas? Sim |  | Não |  |. Em caso de resposta afirmativa há quantos anos? \_\_\_\_\_**

**9. Faz parte do Conselho Geral? Sim |  | Não |  |. Caso faça parte há quantos anos? \_\_\_\_\_ano(s).**

Obrigado!

*NOTA: Em anexo encontra-se a Declaração/Autorização de participação no estudo.*

## **APÊNDICE X**

Transcrição das entrevistas (integralmente)

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ALUNOS

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [E] Não! Eu cá não! [D] Também não. Fizemos um inquérito online há algum tempo... não sei se tem a ver com isso. [B] Nós fomos aos computadores foi um professor chamarmo-nos às salas, fomos até aos computadores e respondemos ao inquérito e enviávamos. [E] Era um inquérito para saber quanto tempo é que a gente demorávamos até à escola, como é que vínhamos para a escola, quais as disciplinas que gostávamos mais, as que gostávamos menos. [B] Condições da escola também. [E] Foi antes do Natal

[D] Sim! Novembro...Dezembro.. [2016]

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [E] Não! Pelas condições? [D] Temos conhecimento que existe não sabemos é quando é que surgiu, quando surgiu concretamente não!

#### 3. Quem participou?

**R:** [D] Professores, funcionários, a comunidade escolar em si... acho que toda a comunidade escolar está envolvida. Se é um processo de autoavaliação da escola faz sentido que toda a comunidade escolar esteja envolvida neste processo de autoavaliação

#### 4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo?

**R:** [D] É relevante para ver a situação em que a comunidade escolar se encontra, se está tudo bem, se não está quais são as falhas que existem o que é que se deve melhorar.

#### 5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar? R:

[Não responderam]

### 1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;

#### 6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?

**R:** [E] Não!

#### 7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? O modelo adotado de autoavaliação é o da avaliação externa da IGEC?

**R:** Desconhecem o modelo

#### 8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?

**R:** [D] Ahhh tenho conhecimento de um modelo que vai ser aplicado na escola, que a Associação de Estudantes vai estar envolvida em colaboração nalguns aspetos, mas o modelo em si, não! Humm não, mas a professora MM falou-me nas linhas gerais mais ou menos, as linhas gerais é que está a ser implementado o modelo de autoavaliação que depois mais tarde íamos falar disso concretamente numa reunião ou numa conversa...

#### 9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?

**R:** [E] Não... [B] Melhorar as condições da escola? [D] Ver, onde é que existem os pontos fracos da escola e os pontos fortes julgo eu... Tentar que esses pontos fracos se tornem menos fracos. Digamos assim... Sem dúvida que o ponto fraco da escola são as condições escolares, a biblioteca é um ponto forte da escola. Condições do edifício mesmo em si. [E] Do aquecimento das salas, no verão está calor, no inverno está frio. Não há ar condicionado. O ponto fraco que mais se destaca é as condições do edifício da Escola Secundária em concreto, há mais pontos fracos, coordenação da limpeza da escola por exemplo também é um ponto fraco. Como pontos fortes a biblioteca é um grande ponto forte da escola, muito bem organizada. Participa em vários projetos tem uma boa equipa formada também, é isso! [B] Há um bocadinho falta de funcionários, mas os que cá estão fazem o seu trabalho, [D] Podiam fazer melhor podiam, fazem o trabalho suficiente...[E] em vez de estarem sempre na conversa uns com os outros [risos]

#### 13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;

#### 10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?

**R:** [D] Como já disse há bocado os pontos fracos da escola tornarem-se pontos fortes, ver onde é que existem as falhas na organização e no dia-a-dia escolar, e talvez encontrar uma solução para combater esses pontos fracos.

**11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [D] Eu acho que não existem aspetos negativos na autoavaliação, eu acho que a autoavaliação é uma coisa boa, que deve existir, deve continuar.

**12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** [D] São as mesmas vantagens da autoavaliação interna da escola, mas vista de uma perspectiva de fora da escola, portanto é bom que exista também, para também comparar os resultados da autoavaliação interna com a avaliação externa, ver se coincidem nos pontos fracos e nos pontos fortes. [B] Até porque a avaliação externa acaba por ser mais imparcial talvez, visto que as pessoas não estão cá, não têm uma ideia formada já da escola e portanto estão a avaliar o que observam [D] E também para ter uma análise dos dados comparados com a autoavaliação e a avaliação externa.

**13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

**R:** [B] Por exemplo há alguns problemas que por exemplo a autoavaliação vai apresentar e tem conhecimento desses problemas e a avaliação externa estando só cá durante um curto período de tempo a analisar que se calhar não vai ter conhecimento portanto não vai conseguir apresentar nada, foi mais nesse aspeto, acabam também por ver coisas que se calhar quem está cá dentro não se apercebe.

**14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** Claro que existem normas, existem leis...[Não têm conhecimento de documentos internos do agrupamento que se referiam aos aspetos relacionados com a avaliação de escolas, autoavaliação]

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);**

**15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

**R:** [E] Podia melhorar as condições...[D] É bom ter uma opinião externa da escola que fundamente críticas, [B] a partir do momento em que é feita a crítica depois a escola é que vai decidir se fazem as mudanças ou não, portanto é sempre bom, relativamente às críticas do amigo crítico, a escola poderá ter em conta ou não as críticas feitas.

**16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [Não sabem]

**17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso? R:**

[Não sabem]

**18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** [D] Nos resultados sociais, reconhecimento da escola como comunidade, deve de intervir nessa área, primeiro fazer uma análise do que está errado. Depois...ahhh talvez tentar ter... falar, ter outras reuniões, os tipos, vá digamos assim, de..que frequentam... que fazem parte da comunidade escolar, os alunos, funcionários, os professores coordenadores de departamento, etc. Eeee ouvi-los e tentar perceber quais são os problemas existentes, depois solucionar, ou tentar solucionar. Por exemplo nessas reuniões, conversas com os alunos pode perceber quais são o que interessa mais aos alunos, perceber quais são os cursos que devem de existir na escola, é fundamental. [E relativamente a outros aspetos] aspetos sociais, ao dia a dia escolar, por exemplo. Faz falta algo que supervise esse tipo de situações para evitar que aconteçam novamente [situações de conflito] muito pouco frequentes, pelo menos aqui na Secundária.

[E] naquela escola [EB2/3] quase que nunca há... porradaria... conflitos. [B] Na EB2/3 quando há é mais na brincadeira, às vezes aleijam-se, mas...[D] Eu acho que isso é mais da responsabilidade da Direção da escola, acho que a equipa de autoavaliação não deve de intervir muito nesse aspeto [Liderança e Gestão] [B] talvez apontar algumas coisas...[D] Sim! [B] Para que a Direção possa mudar, mas acho que a Direção é que tem mais essa... [tarefa/função]

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;**

**19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento? R:** [E]

Professora MM ...[Não têm noção de quem é que participa]

**20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê? R:** [Não sabem]

**21. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

**R:** [D] Não gera conflitos, é consensual [B] é possível que algumas pessoas tenham opiniões diferentes, mas acho que não é assim nada de muito grave.

**22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?** **R:** [Não sabem]

**23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?** **R:** [Não sabem]

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [D] Acho que não, no máximo criar discordâncias que são resolvidas prontamente, nada demais. Os Processos de autoavaliação servem para passar uma boa imagem para o exterior.

**25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [D] Não!

**26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** [D] Nada! Só algum órgão que tenha mais poder sobre a equipa de autoavaliação que...mas se existe a lei a lei deve ser cumprida portanto nada pode impedir ou não devia de impedir.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;**

**27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** [E] Ter um melhor desempenho no *ranking* [D] Eu desconheço [B] Concretamente não! Tenho noção que querem melhorar as condições e tudo mais, mas concretamente o quê, não! Eu pelo menos desconheço!

**28. Concorda com esses objetivos?**

**R:** [Não sabem]

**29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

**R:** [Não sabem]

**30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [D] Porque havendo uma opinião externa pode-se tornar perceptíveis coisas erradas que existam na escola, por exemplo...

**31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [D] Acho que é possível mobilizá-los, e possível mobilizá-los, todos fazemos parte desta escola todos queremos o melhor para esta escola, digo eu...Uns porque trabalham cá outros porque estudam cá. Pode haver obstáculos em mobilizar, se calhar falta de vontade por desleixo, mas acho que é possível! Como é que se mobilizam as pessoas? Ações de campanha, por exemplo, um desses atores pode com mais vontade pode fazer ações de campanha para tentar mobilizar os outros atores que estejam mais desmotivados, isto é um exemplo...

**32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [E] Melhorar as condições que existem...melhorar...[D] Não sei, não sei...

**33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [D] Não sabemos o que mudaríamos [B] Passar mais informação para os alunos [D] Para termos mais

conhecimentos...

**34. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [E] Em vez de serem as aulas dadas com livros, aulas virtuais, no *tablet*, no computador assim os pais não gastavam tanta dinheiro em livros e em material escolar. As aulas não terem tanto tempo. [D] O tempo de aulas do agrupamento, eu não concordo com o tempo de aulas do agrupamento, são aulas de blocos de 90 [m] maioritariamente, eu acho que deviam ser blocos de 50[m] [B] e às vezes há blocos de 135[m], mas com um intervalo no meio, [D] nós aqui temos blocos de 90 m em Beja não é assim pronto. É 50m intervalo, 50 m intervalo.

Mas eu concordo que deviam de ser intervalos mais pequenos 10 a 15 m e mais intervalos. Os próprios professores que vêm de Beja temos que ver quanto a isso...Acho que está bom como está dentro das capacidades que tem [Agrupamento]. As condições escolares até 2021/22...[B] do edifício, [E] o aquecimento, ahh...[B] o telhado da sala 19, chove [risos], eu por acaso não sei como é que aquilo está porque não tenho lá tido aulas.

**35. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**R:** [B] Vão continuar a adiar o máximo que puder [as melhorias do edifício] a restauração do edifício nomeadamente aqui da Secundária é o que está pior no Agrupamento. Aquela escola está boa. [A] Aquela escola está melhor [EB2/3] cada ano que passa está melhor, antigamente os cacifos estavam todos destruídos, agora estão, também há melhores condições de cacifos, está outro corrimão lá nas escadas para as pessoas não caírem em geral estão a tentar melhorar...

**35.1. Relativamente à autoavaliação:**

**R:** [ALUNOS] Deve-se continuar para ir sempre melhorando...

**35.2. Relativamente à Avaliação externa:**

**R:** [Não sabemos]

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – DIRETORES DE TURMA

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [D] Eu não sei porque este é o meu segundo ano aqui portanto não faço a mínima ideia, [E] e eu também, [D] eu não tenho mesmo essa noção. Eles é que estão mais...[C] mas antes de ser Mega Agrupamento? [B] Sim há mais de 5 anos p'lo menos, pronto a básica conhecemos pronto é a mais de 5 anos, aqui...o que era o antigo agrupamento.

[C] Acho que foi uma necessidade, não foi, começar a...[autoavaliação]? [B] Eu tenho uma vaga ideia que na altura do professor José Correia que eles se candidataram no âmbito da autonomia a escola, digamos do interesse que tinham em ganhar mais autonomia, agora posso estar a confundir com o tempo da Cidália...e isso não posso precisar isto...mas tenho ideia que sim que eles começaram porque... tinham esse interesse de tentar ganhar mais autonomia para gerir as coisas de forma diferente conseguindo com a avaliação, melhorar, melhorar, conseguir mais autonomia para a escola, acho que foi isso. Essa é a ideia que eu tenho em termos passados, sim eu tenho essa perceção, foi voluntária, lembro-me de se discutir isto, mas posso, posso não ter, posso não estar a cem por cento. Nós tínhamos, trabalhávamos os dados no pedagógico, víamos resultados, discutíamos, etc, e as...e portanto e naturalmente os bons resultados e as necessidades de melhoria, não é? As recomendações de melhoria, lembro-me de discutir isto.

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [C] E também algumas inspeções e os pontos apontados mais fracos e mais fortes [B] isso e aí [C] os fracos para melhorar, né? [B] Há 6/7 anos no mínimo foi [Primeira Avaliação Externa. [E] Lembro-me de externa agora se já foi autoavaliação ou a partir daí ou se foi depois disso já não me lembro, só me lembro da avaliação externa. [B] Já tivemos essa situação de avaliação externa, sim na altura, acho que começou por aí [avaliação externa]. Eu acho que depois ... é o que eu digo, isto ...é...muito...[E] pois eu não me lembro se a seguir foi logo o Zé Correia ou a Cidália...[B] Se a Cidália estivesse aqui ela sabia dizer isso, é pena [C] Pois. [B] A Cidália é que teria...com certeza por que ela é que estava na Direção na altura [EB2/3] . [B] Eu só me lembro é dos painéis [B e E] de avaliação externa. [C, B] Aí era mais grupos de trabalho [autoavaliação] [B] Exato! Eu aí já não me lembro de participar nessa forma, nós tivemos avaliação externa, sim, mais que uma vez [E] Os grupos de trabalho acho que ainda foi no tempo da Cidália, sim! [B] Lembro-me de ter estado primeiro como coordenador dos diretores de turma, estive como diretor de turma estive em mais que um painel.

#### A autoavaliação começou antes da avaliação externa?

[B] Não não mas isso acho que não, que eu me lembre não! Não! Acho que foi posterior. [C] Acho que sim! [B] Aliás as avaliações externas que tivemos foram sempre...apontavam ahhh naturalmente respostas de melhoria mas tivemos sempre uma avaliação, a avaliação foi sempre boa. Boa, portanto não teve praticamente nada de especial, elas foram sempre, ahh nunca houve nenhuma ahhh insuficiente. Aliás de um modo geral foi sempre boa, isso lembro-me perfeitamente nós discutimos, olha resultados. Agora isso já me escapa ultimamente...[autoavaliação]

#### 3. Quem participou?

**R:** [DT] Professor José Correia e Professora Cidália [EB2/3]

#### 4. Quais foram as etapas-chave desses processos?

**R:** [B] Há um grupo de trabalho... que se reúne. Pelo que tem reunido regularmente ou esporadicamente, acho eu... eeeee ah e daí...e aí já não tenho entrado nisso. Eu sabia [anteriormente] porque, [C] Ninguém faz parte...[B] pois, porque nós não fazemos parte, não temos... aqui nenhum de nós faz, pois não? [D] Quem está distante disso nem se apercebe, então eu que estou cá segundo ano [riso]. [B] O que eu acabei de dizer até agora é que a escola com os cargos que tinha... [D] De outras escolas a pessoa sabe, desta não.

#### 5. Houve dificuldades que tiveram que ultrapassar?

**R:** [Não responderam]

### 1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.

**6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais? R:** [B] Pois não sei...



**7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola?**

**R:** [B] Não, não em detalhe não, temos uma ideia... mas não eu não. Eu não tenho. [D] Mas eu também não tenho estado cá, tive 3 anos fora.

**8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola? R: [A]**

Não, não, não foi [o modelo não foi discutido com os Diretores de Turma]

**9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** [E] Será a melhoria de resultados. [C, D, E] E de práticas [pedagógicas], [D] Tem a ver com boas práticas também, né?

**10. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?**

**R:** [D] Eu acho que sim, não conheço bem., mas acho que sim [Riso]. [E] Não temos ouvido comentários e se já estava o ano passado e continua este ano [D] é porque o que é bom não se mexe, né? [Risos]

**13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento.**

**11. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** [B] Naturalmente a deteção dos problemas, não é? E de eventuais problemas, o funcionamento de gestão mesmo das práticas, em relação às práticas que...às práticas pedagógicas e ahhh a tentativa depois em função dos resultados, não é? A tentativa de melhoria que nós, que se tem tentado, que se tem feito, não é? P'lo menos em alguns aspetos ainda agora perguntava, não temos certezas em concreto o que é que...mas naturalmente que serviu para reflexão foi aos órgãos, esses estudos essas análises foram, passaram por os órgãos devidos e ahhh serviram depois em área disciplinar de departamento serviram para no fundo detetarmos os problemas e tentar realmente fazer as melhorias. Não é por acaso que este ano estamos em ahhh com aquele documento, aquela participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.

**12. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [D] Ninguém diz nada [Riso] [B] Não sou o único não posso estar aqui ahhh...não quero que fique a ideia aí que só...[A] teoricamente não há desvantagens. [B] Claro que nunca pode haver. [A] O que é que poderá ser uma desvantagem? Não sei...[D] Para mim é muito difícil porque eu estou cá há muito pouco tempo. Há coisas que a pessoa não sabe mesmo.

**13. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** [B] Elas são sistemáticas, ou seja já temos passado aí por várias desde que eu me lembro que estou aqui o que resulta sempre nessa reflexão, não é? E resulta sempre na tentativa de melhoria, se realmente elas se concretizam essas melhorias, se concretizam efetivamente ou na sua totalidade ou não, isso já é outra questão! Agora há, tem essa vantagem primeiro de refletir sobre o que de menos bom ah se passa na escola eeee tenta-se depois implementar, tem-se tentado implementar algumas medidas, penso eu. Ahh cá está, há pessoas aqui que são capazes de saber falar muito melhor disso, estão nos pedagógicos e ahhh.

**14. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

**R:** [B] Não se pode dizer que o ter de discutir os problemas e aceitar [D] seja uma desvantagem [B] não é desvantagem, desvantagens não há. Poderá trazer algum problema o tempo, não é? Muitos dos professores não moram cá, causa-lhes transtornos a nível familiar por exemplo, é evidente as reuniões que têm que ser feitas de... para discutir os problemas, eu acredito que sim, mas isso é inerente à profissão, não é? Mas desvantagens acho que não, não deve haver, a questão não é essa não se põe assim.

**15. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** [C] Sim! [B] Um documento que nos chegou por email [C] no fundo o relatório final da equipa de autoavaliação. [A] O plano de melhoria também. [B] Houve a apresentação e naturalmente tivemos depois acesso, tivemos depois o conhecimento do...da avaliação que foi feita e desse relatório. Estou a falar do que nos chegou via email, não me lembro de outra forma, [C] ainda estava cá a Sónia [B] o ano passado [C] final do ano passado. [B] não foi no final [D] foi no início não foi? [B] Tenho noção de que foi no início, aquilo já estava feito, foi. [A] Foi no início do ano anterior.

**14. Caraterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força).**

**16. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação? R:** [D] Não! Eu acho que não! [C] até porque é variado, não é? [D] De várias áreas não é? [B] A pergunta é se é relevante, a área profissional poderá ser, acho que é!! Eu acho que sim, porque se nós tivermos aqui

representados vários, os elementos, vários grupos provavelmente estamos a falar também de grupos disciplinares, não é? Mas também de outras áreas da comunidade educativa, certo? Será importante sim! Porque são ideias diferentes são dinâmicas diferentes que as pessoas têm [E] importante ser variada agora ser deste grupo ou ser daquele, acho que...[D] mas estar na equipa vários [E] várias áreas, [B] Com certeza! [E] acho que devia incluir [funcionários] [alunos] [representantes dos encarregados de educação], [B] Sem dúvida! Se é a comunidade faz todo o sentido, não é? [D] Atão fazem parte da comunidade escolar deviam participar, sempre, não é?

**17. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação?**

**R:** [B] Ora era preciso que agente agora soubesse quem lá está! [C, E] Está a Madalena está a Cidália, a Adelina, a Sandra, a Sandra Penas, a Fatinha [B] Essa é muito diversificada, por exemplo [A] Sim, [E] de áreas disciplinares

[B] sim de áreas e de níveis, exato! Portanto é interessante.

**18. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)? R:**

[D] Pois há escolas que têm, não sei, esta tem? [C] Não! Que eu saiba não! [D] Eu tive na AA e tinham um amigo crítico [Risos] por acaso é importante, que está de fora às vezes analisa melhor as coisas do que quem está por dentro tenta sempre... e é interessante, fiquei a saber, na altura em que estava na escola da AA, fiquei a saber que, pronto, no pedagógico, não é? Que havia um amigo crítico, foi apresentado, é interessante! Mas esta não tem pois não? [C] Não conheço [a existência de um amigo crítico]. [E] Ia ao pedagógico esse amigo crítico? [D] Nãaa...quer dizer foi naquela vez! [B] Integraria a equipa nas atividades...sim, nas atividades nas reuniões de trabalho [D] Ia lá de vez em quando, ia reunia-se com o Diretor pronto com toda a equipa é engraçado...

**19. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [B] Eu percebi...acho que percebi...de acordo com as recomendações que ouvimos era maior articulação, sim aos resultados, na hierarquia portanto depois naturalmente que depois os pontos fortes e as...[D] entre os ciclos [B] sim era o que [B] O que se recomendava, maior articulação sobretudo entre os ciclos, porque o problema maior se punha sobre ao nível da pré com o 1.º Ciclo, o 2.º e 3.º [ciclos] na altura... realmente a articulação entre ciclos e o trabalho, cá está o trabalho ah e o trabalho colaborativo nas recomendações

**20. E pela equipa de autoavaliação e processos de autoavaliação em curso? R:**

[DT] [Não sabem]

**21. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** [B] Com certeza o objetivo é esse e as tentativas é nesse sentido. [E] Eu penso que em termos de abandono escolar tem havido melhorias [B] A escola tem desenvolvido propostas de mesmo de...como é que hei de dizer, de oferta! Diversificado a oferta na medida do que é possível aqui num meio destes, tem exatamente tentado ahhh melhorar [D] várias opções, né? [B] Melhorar a oferta para ir de encontro aos problemas que eram detetados, por exemplo de abandono e de insucesso [E] e integração também [B] Exatamente e isso ir ao encontro dos interesses dos alunos e isso verificou-se isso levou a que se criassem os cursos que atualmente, profissionais e vocacionais e já antes eee eee aqueles os CEF's [B,D] os currículos alternativos portanto há uma diversidade dentro das capacidades e dentro do que a escola consegue, não é? Das capacidades que a escola consegue tendo em conta o meio, acho que sim que se tem ido ao encontro disso e temos tido melhorias, ah tem grupos de alunos que de outra forma não teriam qualquer sucesso escolar têm tido problemas sucessivos de de [A, B] retenções, não é? [B] E foi neste contexto eu sou, eu tenho uma turma, sou coordenador de uma turma que é o resultado disso dessa tentativa e está a correr, está a conseguir-se porque começaram no 2.º Ciclo e estão agora a acabar o 3.º [Ciclo]. Foi a resposta possível para quem estava completamente desmotivado e com interesses completamente divergentes, como se costuma dizer, dos escolares e encontraram algo que é para a maioria, para a maioria vai mais ao encontro do que eles querem, porque é mais prático e conseguimos

p'lo menos, isso levou a que se "salvassem", que se salvassem alguns alunos e que se criassem realmente alternativas... é interessante...isto é um à parte que eu vou dizer... desculpe lá...era uma das propostas que eles faziam [equipa de autoavaliação] para além do envolvimento, maior envolvimento da comunidade dos pais, encarregados de educação, ahhh era exatamente criar alternativas para...e nós criámos, por exemplo neste momento há alunos, ex-alunos nossos destes cursos vocacionais que estão a ser, que estão em cursos profissionais e que estão a ser contactados, [D] já por empresas e tudo, né? [B] neste caso por empresas para levar uns quantos pelo menos uma meia dúzia deles para os Estados Unidos para fazer o grupo, e esses foram miúdos que foram retirados do insucesso digamos assim, sinalizados encaminhados para um curso destes

vocacionais que depois lhes permitiu ahhh reorientarem o seu percurso, não é? E encaminharem-se para áreas que eles realmente gostavam afinal, por exemplo, ao nível da mecânica, mecatrónica, agricultura, etc. E está-se a ver agora os resultados felizmente, soube-o no fim de semana passado que ahhh pediram-me opinião, pediram-me opinião, também foi a mesma coisa, miúdos que conseguimos reencaminhar, depois no secundário para outras alternativas profissionais. Foi, de acordo, partindo dessas recomendações. Dessas equipas de avaliação e da avaliação externa, sobretudo da avaliação externa!

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores.**

**22. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [C, D] Nós participamos, não? [risos] Nós somos, alunos e professores, não sei...Nós? Não temos? Temos [uma participação direta]! Eu acho que sim! Tenho ideia que sim, se não o que é que andamos aqui a fazer? [risos]

**23. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** [D] Eu acho que não! [B] A questão é pô-las em prática [as ações de melhoria] porque se calhar nós estamos de acordo com elas, a questão é pô-las exatamente em prática é efetivamente. Agora, elas quando lá estão resultam efetivamente de, resultam das, das necessidades, necessidades que foram observadas, não é? Os seus pontos fracos humm e propostas para esse fim, agora o problema [D] nós somos os atores principais, [B] Sim! Não, diretamente não! [participação no plano de ação de melhoria], mas se calhar por via... devíamos... [D] [Risos] grupos de trabalho que fossem constituídos nesse sentido [necessidade de construção de grupos de trabalho para que todos os atores possam participar na construção do plano de melhoria]. Essa equipa devia ter isso em mente. [C] Nós respondemos a uns inquéritos que a equipa de autoavaliação, [D] pois, sim. Não fazemos as reuniões, mas respondemos, né? [C, D] Nós preenchemos online [inquéritos de autoavaliação] [B] Sim, sim, os diferentes organismos da escola, lembro-me perfeitamente que foram inquéritos feitos aos pais [D] Aos pais, aos professores [B] Cá está, aí está a ser feito, está tudo a intervir agora é diferente dizer que houve grupos representantes das várias áreas ah e dos vários órgãos que tenham sido discutidos exatamente para discutir esses problemas de melhoria, isso talvez não, não me lembro, podemos estar a ser injustos há coisas que nos escapam também da memória... não sei...

**24. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

**R:** [D] Hummm...[Risos][E] Eu não sei que eu cheguei há pouco tempo[B] Quando cá estiveste aquela...[E] Sim já havia...[D] Pois, a pessoa quando não sabe é melhor estar calada..[riso]

**25. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [B] Essa é mais fácil...as necessidades de...estamos de acordo é as necessidades de melhoria, não é? Necessidade de como é que se diz? Há aspetos a melhorar e isso a autoavaliação permite, permite detetar, pelo menos em grande parte, eu acho que isso sim, que tem esse, essa vantagem tem, é permitir pelo menos detetar os problemas e fazer propostas de, fazer diferentes propostas de melhoria de acordo com os pontos fracos, não é? Se elas depois são implementadas ou não isso já é outra história, ou de devidamente implementadas, etc.. Mas, servem para refletir isso! Nisso, não é?

**26. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [B] Divergências há, sobretudo resultados escolares, ah sobre o sucesso dos alunos, há sempre... há sempre divergências de opinião, não é? Se, se com mais com menos facilitismo se há... não isso há sempre qualquer coisa, tenho a certeza! Nem sempre estamos de acordo com [D] isso é normal [B] com a forma como devemos encaminhar esses processos de avaliação, não é? Isso é típico!

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**27. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [B] Sim, sem dúvida! Corre-se esse risco, não é? Sobretudo essa dificuldade que os professores têm de ser avaliados. Há muito esse, nós somos avaliadores, passamos a vida a avaliar os outros, mas temos dificuldade em sermos avaliados. Por exemplo [Supervisão pedagógica da prática letiva em contexto de sala de aula] por exemplo, ahhh há sempre dificuldade, não é? Nós estamos sempre, estamos sempre de pé atrás! Em relação a isso, não é? Eu estou a dizer em termos gerais, não é? Ah nós temos um pouco esse problema na nossa profissão [C] E pode gerar um bocadinho de conflitos! [B] Sim, sim! [C] Não é? Mau estar. [B] Ah isso tem muito a ver com o nosso sistema, o sistema de ensino, a questão das hierarquias das lideranças, não é? Quantas vezes não se põe em causa, quem esteve na autoavaliação sabe disso, que se pôs em causa o avaliador, não é? Quantas vezes isso foi questionado! [C] Havia mais na avaliação de desempenho.

**28. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [C, D] Poder pode! [A] Poder pode, talvez menos. [B] Tensão há sempre! Mas nós não pomos em causa, a avaliação é externa! Portanto, não é o inter pares! [D] Há sempre alguém que...[B] Não é? Nós somos chamados a um painel e somos ouvidos, mas tensão há! Inclusive até porque temos receio de eventualmente por em causa o nosso ou o trabalho dos outros, aqui acredito que haja. Ora, mas vejo nesse aspeto. Sim pôr em causa o trabalho do outro [D] Suscetibilidade [B] Sim, sim. Isso sim.

**29. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** [B] Pode! É porque nós temos muito pouco, quase não consta nos nossos horários, uma recomendação que foi feita no ano passado, não consta nos nossos horários um trabalho em... [C, B] colaborativo! Horas disponíveis para isso, que deveriam ser disponibilizadas para isso nos horários ahh sem dúvida. Não a questão da gestão dos créditos horários leva a isto. Não é? Leva a estas dificuldades, ahh problemas de gestão de créditos horá...[rios], se poderia ter sido feito [B, D] de outra forma. Não sabemos [B] quem está, quem distribui os horários é que sabe. Mas é verdade que se nós tivéssemos esse tempo em comum, esse trabalho colaborativo provavelmente, esses problemas eram mais facilmente discutidos, uma coisa é discuti-los informalmente, não é? Na sala de professores, por aí, outra coisa é nessas reuniões as coisas serem apresentadas e discutidas e tentar melhorar. Tentarem sempre melhorar, isso sim! Há sempre aquela dificuldade, aquele atrito em relação à mudança que também é típico, é próprio das pessoas, não é? Muitas vezes acontece, muitas vezes primeiro que consiga mudar algumas coisas nas suas práticas, não é? Na sua autorreflexão no seu trabalho, nós temos isso é típico na nossa profissão também, isso pode ser um obstáculo, não é? A resistência à mudança. E o facto de nós sermos cada vez mais velhos, o facto de sermos cada vez mais velhos na profissão está se calhar a tornar isso ahh mais evidente! Porque um corpo docente jovem de certeza que está muito mais aberto, não é? Muito menos resistente à mudança do que as pessoas quando já estão cansadas [D, B] é verdade!

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação.**

**30. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** [C] Foram lidos na altura, não é? [riso] [B] Lembro-me dos slogans do nosso Ex-Diretor, mas agora já não, destes [Direção] [A] Não estava cá, [D] pois eu também não! [B] Não sei...

**31. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgãos de decisão (direção; equipa de autoavaliação)?**

**R:** [B] Claro que é a melhoria dos resultados escolares, mas isso é todos, mas não...em concreto não me recordo [C] Não, também não![E] Já foi há quantos anos? Pois, há uns 6 ou 7 anos talvez.

**32. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação? R:**  
[Não responderam]

**33. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [A] Acho que sim. [E] Contribui para isso [B] Com certeza [C] Faz refletir, não é? [B] As boas práticas. Os resultados e as práticas, não é?

**34. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [A] Acho que é difícil. Acho que estamos muito...isso ainda vai implicar mais tempo, mais reuniões [D] uma pessoa já passa tanta reunião, tanta, é que nós, o professor hoje o trabalho é muito burocrático quer dizer uma pessoa tem, não é? [A] É mais burocrático [D] do que aquilo que nós realmente queremos fazer, quer dizer, fazemos mas ahh isto implica muito tempo muito, muito tempo! [A] há muitas pessoas também de fora [D] pois, olha eu por exemplo. Eu e tantas, a Manuela, pessoas que não moram cá. [A] Mas acho que não é fácil [D] não é nada fácil [A] concretizar, não. [B] E há sobretudo um desânimo muito grande, faz com que [D] são as outras situações [B] pois! [D] Trabalhamos mais, muito mais. [C]

E não temos resultados imediatos, não é? [D] E cada vez passamos mais tempo na escola, as escolas não têm condições, não têm condições. Nós quisemos por exemplo aqui na secundária ou na básica [B] isto é um exemplo vim carregado com o computador [D] não temos espaços próprios [E] antigamente havia os tais gabinetes para os departamentos [D] o outro trabalho é depois todo feito em casa [E] em algumas havia [espaços apropriados de trabalho] [B] é, esta escola carece muito de...[D] esta e outras [B] mas esta, há algumas aí que já estão mais bem equipadas, esta escola é velha! Isto as pessoas não têm culpa, ela está a precisar uma reforma completa eee não é fácil trabalhar, não é fácil trabalhar no ambiente destes portanto ter aqui aulas, não é fácil de motivar os alunos, nós próprios não nos sentimos devidamente confortáveis a trabalhar quando estamos com salas geladas, por exemplo ou ahhh [D] atã chove aqui dentro [B] com umas

condições destas, acho que é isso, falta condições para termos mais motivação também, não é? Mais gosto. E aquele aspeto que eu frisei à bocado de nós, por exemplo, de estar previsto na legislação na, na, para este ano a possibilidade de se, de se serem atribuídas horas comuns, não é? Horas comuns ahh para essas reuniões para essas reuniões de reflexão, de partilha de preocupações e de [C,B] trabalho! [B] E elas não serem concebidas, isto é elas não estarem incluídas no horário naturalmente que isso faz a diferença, não é? Por exemplo, estamos cansados e temos poucas condições de trabalho, mas depois nos nossos horários também não são concedidas essas horas que permitiriam se calhar partilhar experiências ahh partilhar preocupações e propor, e propor melhorias não é? Isso acho que tem muita influência, não tem? A motivação é menor [para a mobilização dos atores] sem dúvida! [A] Há um ceticismo também no geral, acho que eu...fazemos isto e depois p'ra quê? Não é? Ou o processo depois vai parar a meio...[C] E não estamos só a falar dos professores. [A] Não é? Ou entretanto muda o governo e as coisas vão mudar [C] é isso! [A] E então parece que estamos um pouco atrapalhados, para o boneco, não é? Não há uma continuidade. Mas depois há tantas dificuldades, tantos constrangimentos, que que isto no fundo é assim, não vejo que seja, depois em termos práticos, há melhorias, claro mas não são assim aquelas. Ainda agora estávamos a falar aqui de uma escola que está a cair, não é? Algum insucesso escolar que está a aumentar mais a cursos profissionais. [B] Os problemas, o problema da própria, os problemas que resultam da população escolar aqui ir diminuindo e haver por via disso haver cada vez mais dificuldade em criar cursos, não é? Porque as propostas são feitas, mas depois a autorização, não há alunos suficientes porque nunca é feita aquela discriminação positiva que devia ser feita! Ahh que se calhar os governos teriam que pensar seriamente a implementar para permitir uma oferta diferente como dizia à bocado, nós para conseguirmos um curso aqui parece que tem que se negociar em tudo à volta porque isto tem, implica [A] Uma coisa é ter as ofertas a nível nacional, em Lisboa, por exemplo, um miúdo pode ter uma outra oferta ali a um 1km, aqui não! Vai para MM ou vai para BB [D] OO [A] às vezes nem há aqui vai para...são kms não é? E as famílias muitas vezes não têm.. eu acho que devia de haver uma adequação, pelo menos a estas zonas, não é? Ao interior. Não é a mesma coisa. [B] É a tal discriminação positiva, não é? Que havia de ser feita.[A] O agrupamento de escolas para mim não tem o mesmo efeito que por exemplo um agrupamento de escolas em Lisboa, pronto, ou no Porto, ou numa outra cidade. [B] Devia ser tido em conta isso. Aí a própria comunidade educativa tem ahh já também as expectativas em função disto, os pais e os alunos têm normalmente uma imagem da escola muito menos positiva, muito menos ahhh valorizada vá do que terão noutros sítios onde lhes permitem escolhas diferentes, então se nós temos aqui miúdos que estão colocados em cursos profissionais, no ano seguinte abre outro curso profissional que lá se conseguiu e há metade de uma turma que passou para esse curso porque afinal era aquele que queriam e não no que estão, cursos vocacionais idem, se a oferta é limitada naturalmente que os jovens e os pais veem muito menos hipóteses de terem sucesso e aí isso é constrangedor é é penalizador para qualquer, para qualquer trabalho de de para o sucesso! E nós depois nas avaliações, nós refletimos isto, a avaliação externa, na avaliação dos alunos isso reflete-se porque os alunos não têm a mesmas motivações, o mesmo interesse, a mesma motivação que têm noutros meios onde têm realmente uma oferta mais interessante!

**35. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [DT's] Naturalmente a melhoria dos resultados. [B] Não é? A melhoria dos resultados com certeza!

[E] Redução do abandono deve ser também, não é?[D] Pois é, tem a ver com os objetivos [B] tem se conseguido dalguma forma na questão do abandono sim. Melhoria dos resultados. [D] Depende das áreas disciplinares. [B] Dentro das possibilidades que temos dentro da oferta diversificada que se tem feito. O maior objetivo é esse!

**36. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?** **R:** [Não responderam]

**2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**37. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [B] Que os resultados destes inquéritos tivessem consequências, não é? Que se implementassem as medidas que são normalmente propostas. Digo eu! Acho eu!

**38. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M. Educação)?** **R:** [D] Se não vier nada lá de cima é para continuar, nós não sabemos!

**39. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**39.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de**

**autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** [D] Pois não sabemos! É a mesma do ano passado, não é? Penso que sim. [A] Pode haver alterações [D] às vezes há, mas não quer dizer que haja, não é? Pode haver ou não isso depende. [B] Em princípio pode haver este ano porque esta equipa foi nomeada por uma direção, [D] pois, [B] que vai ser, que vai ser como é que é? Que vai agora, está em processo de [D] pois atão, vai existir eleições, não é? [B] Pois, eleições, como quem diz, há um novo processo, esta equipa diretiva cessa funções agora no final deste ano letivo e irá, [D] e depois quando...a que ficar [B] com os mesmos eleitos ou não! [A] com outros elementos ou com os mesmos [B] portanto isso provavelmente vai implicar também o fim da conclusão deste processo com esta equipa, penso eu...

**39.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [Não responderam]

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

### COORDENADORES DE DEPARTAMENTO E CORRDENADORES DE DIRETORES DE TURMA

#### 1.1. Caraterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

##### 1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de Autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [C] Ahh sei lá...conta a outra série ou só está? Ouve aí uma altura de auditorias e dessas coisas [B] Já na altura do T se fazia [D] fazia-se qualquer coisa que se começou, lembro-me que se fazia [B] Agora isso há quantos anos?

[D] Seis... [A] Eu quando cheguei já se fazia [B] pois [B]já na altura do T se fazia [D]Há seis, há oito...[B] Eu não sei há quanto tempo foi a altura do T? Então olha o J o AA já é a segunda, não é? Portanto 4, mais 2 do...[D] 8, 10...dá 10 [B] 10? Há 12 ou mais! [D] Organizado e sistemático talvez não, que se falava e que se..ahhh [B] porque já na altura do P com o T [D] Sim, sim [D,B] do marido da SS[D] com a SS também [B] já na altura portanto...vamos lá pensar...portanto o AA já cá há 4 não é? [A, B] pois de 8 a 10 anos [A] foi o T, pá aí 8 a 10 anos talvez...[B] 10! [A,C] Nós só começámos a falar disto há 6/8 [C] há 8, 6/8, 6/8, foi no tempo do ZC que se começou a falar e da Cidália, ainda se falou, mas não [A, C] Foi no tempo do ZC. [B] É assim, na secundária [C] Já há mais tempo há, [B] Na secundária foi à volta de 10 anos, [D] ainda estava a Isabel Estaço [B] Sim [D] Sim! No agrupamento sempre existiu, vá digamos assim. [A] No agrupamento, porque as escolas já se fundiram há menos tempo [C] de formas diferentes. [A] Portanto aqui talvez à uns 8 anos, na EB2/3. [Começou primeiro na Secundária?] [B] Sim!

**E acha que este processo sistemático e organizado de autoavaliação foi uma decisão da própria escola, uma necessidade da própria escola? Ou foi algo que tenha sido imposto pela IGEC devido à avaliação externa de escolas?**

**R:** [A] Mas eu acho que só sistematicamente foi agora! Neste mandato [últimos 4 anos] [D] Sim! Sim! Sistematicamente as razões, bem fundamentado, bem organizado, neste mandato e com a Sónia. Tem que dizer a Sónia porque eu acho que.. [B] Sim! Eu penso que foi ahh foi basicamente porque ahh do tempo do Tonim ahhh eles ahhh quiseram fazer...ouve um...na escola tivemos ahhh, tivemos uma avaliação externa na secundária, nessa altura houve uma avaliação, sim que eu tinha assesso

[D] ria nessa altura eu lembro-me disso. Nós tivemos uma avaliação externa. Nós tivemos uma avaliação externa, nós batalhamos um bocado, foi na altura das avaliações externas quem queria ter avaliação externa, não queria. E houve escolas que se candidataram a ter avaliação externa, lembras-te disso? [D] Sim! [B] E nós candidatámo-nos a ter a avaliação externa ahhh hummm por parte da inspeção. E a partir dessa avaliação externa que nós tivemos é que se começou a falar dessa, ahhh dessa, portanto, dessa avaliação externa é que se começou depois a se fazer um documento, é que se começou a falar de [D, B] autoavaliação [B] e de, e de, de se elaborar um documento de melhorar ahh portanto foi se calhar a partir dessa avaliação externa que se realmente começou. [D] Eu acho que já foi há mais de 8 anos. [B] Não, já foi para aí há 10! [D] Sim, há mais de 8 anos! 10 anos seguramente! [A] Quem é que teve ali na Direção antes da Direção conjunta? [B] Ahh é assim, eu lembro-me que, eu na altura eu acho que era presidente de pedagógico [D] era o CC , O PP... [A] O CC, [D] O PP

[D] O CCfoi... [B] Não, mas não foi, não foi...porque ele era... isso foi na altura que eu era Presidente do Pedagógico, entretanto, ficou o T, o T e o ahhh [D, B] e o P [D] E a PV [B] Sim! E até tinha assessoria também lá na direção. [D] Sim foi nesse ano a primeira inspeção [B] Foi nessa porque nós tivemos a avaliação externa Avaliação externa.

##### 2. Que razão levou ao seu aparecimento?

**R:** [D] Eu tenho ideia de que o relatório não nos foi muito favorável [B] Nada! [D] Pronto eu não queria dizer tanto... [B] da Secundária [D] na Secundária, eu tenho mais relações com o secundário, não erámos Agrupamento, só há 3 anos ou 4 é que andamos para cá e para lá, mas não nos foi favorável e então foi uma maneira de tentar ultrapassar essa ahhh essas críticas que no fim de contas servem sempre para nos ehnh sermos um bocadinho melhores née? Foi com a necessidade dessa...e depois sentiu-se a necessidade de avançar para... [B] Foi! [D] Foi não foi? [B] Foi! Precisamente.

##### 3. Quem participou?

**R:** [B] Ahh aquilo foi mais a direção, não foi? Foi mais a Direção...e foi...eram um grupo de pessoas que não estava propriamente estipulado que havia assim um grupo, não era? [D] Não era formal, havia uma liderança e posso dizer quem era, a IE que liderava a equipa e os papéis e construção e elaboração de papéis. [B] Depois era a CA [D] Era a CA ainda [B] Sim! Era a CA era a MF [D] Talvez a OO [B] A

Olga não me lembro [D] Não, já não tenho ideia [B] Lembro-me que era a CA, a IE era eu [D] não era necessariamente uma equipa [C] na EB 2/3 havia equipa mesmo, eram 2 representantes da direção, depois era a direção, depois ainda era o Fernando San..Soares, foram os primeiros, foi o Fernando Soares [B] Mas a vossa foi há quanto tempo? [C] Na nossa foi há 6 foi há muito mais recente.

[A] Nós a sério só começámos a trabalhar mesmo penso eu com a autoavaliação desde que se juntou o agrupamento. [D] Sim, sim, sim! Sem dúvida! Sim! [B] Há 6 [C] Esta era uma avaliação mais feita pela própria direção do que por nós, nós nunca estivemos muito envolvidos diretamente. [D] Havia colaboradores, mais tipo colaboradores.

#### **4. Quais foram as etapas-chave desses processos?**

**R:** [C] Completamente à parte disso! [Riso] [D] As coisas já nós chegavam pré-feitas. [A] Eu quando entrei para o Conselho Pedagógico foi já no meio deste processo, portanto eu, acabei por ficar com o cargo por saída da colega que estava cá que era a Olga, já apanhei o processo enquanto coordenador, com o processo a meio.

#### **5. Houve dificuldades que tiveram que ultrapassar?**

**R:** [C] Eu muito menos. [Não sabem] [A] Não...

### **1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.**

#### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R:** [C] Para mim acho que nesta escola foi péssimo [EB2/3], acho que nesta escola foi péssimo. Havia um ambiente excelente quando eu cheguei aqui e quando começou a avaliação, não sei quê, deixou de existir aquele ambiente de... Ela era-nos apresentada mas dentro do nosso grupo, não havia grandes... problemas... Mas mesmo assim grande impacto pessoalmente e no grupo onde estive, nunca senti grande impacto nesse sentido. [A] A experiência que tenho mais presente foi o trabalho do ano passado e que temos feito todos os anos, no meu caso concreto tem sido mais feito através dos órgãos mais centralizadores, aqui através do pedagógico, é assim aqui ao meu departamento não tenho levado, para já não teve assim um impacto direto, não é? Direto, direto não teve, claro pronto isto indiretamente a gente sente sempre o que se passa, vamos sentido o que há para fazer e de certo modo vamos transmitindo, não é? Mas não, não quer dizer não com um carácter, como é que hei de dizer, vinculativo, sempre tem sido muito no espírito da colaboração, mas mais a discussão a mim sinto-a mais aqui. Aqui no pedagógico, não é? Em termos de [C] Há séria e com a construção de documentos [A] Exatamente! Sinto mais, para já. Também estamos numa fase de implementação de uma série de medidas conjunturais até que tiveram a própria avaliação da inspeção que teve cá na escola. Neste momento estamos numa fase, vá [A, B, C, D] de melhoria. [B] Até porque nós de certo modo tivemos outra inspeção externa outra avaliação externa que ah de certo modo que nos vai ahhh abrir ou que nos veio servir para nos veio dar outras, ahhh outras, outros dados que nós, alguns de nós já sabíamos, não é? Tínhamos noção e outros que [A, B] não! [B] E que ahhhmm e que é nisso que nós estamos [A, B], estamos a trabalhar, [B] E eu acho que não é propriamente, no meu modo de ver não é? Não é propriamente em departamento que nós estamos a trabalhar, mas sim como no plano de melhoria, que nós estamos a trabalhar como coordenadores, estamos a trabalhar em conjunto, para fazer documentos, estamos a trabalhar ahhhmm em grupo para aqui em pedagógico, para fazer alguma coisa para chegar, para depois levarmos a departamento, ou seja, estamos a trabalhar aqui, para depois levarmos a departamento, para, para chegar

[D] não é construído em departamento é feito por outra equipa, este departamento, com outros departamentos e eu acho que assim é mais proveitoso. Eu queria acrescentar uma coisa, ao que tu dizes, quando nós tivemos a primeira equipa de inspeção, que não tivemos resultados muito favoráveis, coincidiu também com o facto a primeira leva de avaliação de desempenho e a pessoa concentrou-se de tal forma na avaliação de desempenho que tudo o resto passou [B] passou ao lado [D] e é por isso que eu agora estou-me a lembrar, eu não me lembro nem sequer de falar em autoavaliação [B, D] a preocupação era tal na avaliação de desempenho [D] que nós não tínhamos cabeça para mais coisa nenhuma! E deve ser por isso que nós não nos lembramos, mesmo quem eram as pessoas e documentos e não sei quê, eu não me consigo lembrar. [A] O que se sentia aqui muito penso eu a nível de nós coordenadores é que havia alguma, não são discrepâncias, mas diversidades de apuramento de resultados e mesmo nos departamentos, diversidade até da coordenação nos próprios departamentos, o que estamos a tentar neste momento e isso foi levantado também basicamente pela tal inspeção que aí teve, estamos a tentar unificar esses procedimentos no agrupamento todo para depois nós servirmos digamos de elo de comunicação com os professores do departamento e das respetivas áreas disciplinares, até porque a maior parte de nós somos quase todos coordenadores de departamento e de área [riso], quase todos! E portanto, penso que por aí será o caminho mais... [D] e trabalhar de fora para dentro e não de dentro para fora, [A] exatamente! [D] Porque assim já vimos que não ... chegava...[A] depois houve ali um, houve aqui um, quando foi vá a junção das



duas escolas, sobretudo da secundária e aqui da EB 2/3 que inclui as do 1.º ciclo, havia diferenças, quanto aos documentos operacionais que cada um tinha nos seus departamentos e foi, e acabamos por trazê-los cada um de nós para cá sem a direta, sem termos essa preocupação unitária de criarmos documentos, estamos a fazê-lo agora. Pode ser tarde, pode ser porque é tarde ou que é no tempo certo, mas também [C] tem sido feito [B] de certo modo estamos a construir uma escola, ou seja, estamos ahhh, tivemos ahh imposto ou não imposto tivemos que ter um agrupamento. Um agrupamento que é uma escola, tiramos o nome de agrupamento para passarmos a ser uma escola, a escola de Castro Verde e deixamos de ser a Secundária e deixamos de ser a EB. A EB tinha os seus documentos, a Secundária tinha os seus documentos, houve aí um tempo que cada uma ainda continuou a ser a ter as suas coisas e chegou o momento em que deixou de ser uma e outra para passarmos a ser, estar aqui no meio e sermos a escola de Castro Verde e é isso que nós sentimos que temos que ter uma escola, e então estar tudo aqui dentro. Se não não faz sentido! [A] Todos sentimos um bocado e penso que isso é generalizado a todos nós sobretudo coordenadores sentimos um bocado no início, alguma, da parte, porque nós fomos o grupo da frente, nós fomos os primeiros, penso eu e acho que as minhas colegas vão pensar o mesmo, refletem o mesmo, nós fomos os primeiros a ter que levar a bandeira do agrupamento, ou seja, nós fomos os primeiros a sentir, sentir que o agrupamento éramos todos. Houve um problema aqui de início que nós sentimos muito da parte dos docentes que só estavam numa parte ou no outro uma reação muito grande à cultura de agrupamento [B] A minha escola [A] Não foi...não foi fácil ultrapassar isto [D] Depois houve um tempo..[A] Não totalmente [ultrapassado] [D] tenta-se, há pessoas com a mente mais aberta que conseguem apreender o sentido de agrupamento de escola diferente, há outras que não conseguem e continuam, esta há de ser a minha escola, aquela escola há de ser a minha escola [C] em termos de alguns documentos já conseguimos ter até muitos documentos em conjunto, [A] é [C] muitos mesmo documentos em conjunto, mas pronto [A] sente-se ainda [B] há sempre umas mentes que nós temos uma certa dificuldade, mas isso há de haver sempre o Velho de Restelo, não é? [D] Há sempre, [D, C] mas vai-se conseguir, [D] haverá sempre pessoas que não querem vir aqui para a EB dar aulas e da EB para a secundária também não! E vice versa pois...[A] Acho que muitas pessoas ainda não ultrapassaram [D] eu também acho que sim [A] O estádio mental que estão hoje no agrupamento e não estão numa escola. [D] Exatamente! Isso nota-se nos níveis de ensino por exemplo o 2.º ciclo que não, não, para a secundária não! E do secundário para o 2.º ciclo [EB 2/3] também não, para o 3.º ciclo também não, nota-se assim. [B] Nota-se principalmente nos extremos, [D] Sim! [B] Nos extremos é muito mais complicado, normalmente quem está ali no 3.º ciclo está mais veiculado para ir dar ao secundário, dá aulas no secundário ou pode vir aqui ou pode vir ali quem está na nos extremos é mais complicado, muito mais complicado. [D] Tem a ver com os ciclos.

#### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola?**

**R:** [B] Sim no ano passado foi tudo apresentado, foi tudo apresentado! [B] Construiu [um modelo próprio] [A] Acho que construiu um modelo próprio, pode ter sido com base nesse [IGEC] não é? [B] Foi baseado na, no que veio [Relatório de Avaliação Externa] ahh daquilo que nos veio da IGEC não é? Nós tivemos uma, uma parte...veio da parte da [A] Eu sinceramente não posso... [B] a inspeção que nós tivemos portanto da IGEC, baseado nisso eles fizeram né? Tivemos uma avaliação e mas de certo modo, mas depois... eu acho que foi construído e a partir daí foi, foi eles mostrei, ainda o ano passado no pedagógico no final do ano foi tudo visto novamente, novamente tudo visto.

#### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R:** [E] A equipa de autoavaliação apresentou. [B] Apresentou. [E] Nós conhecemos o documento, o modelo não. [Desconhecem o modelo do documento] [E] A própria equipa não nos deu a nós que estamos fora da equipa o conhecimento assim...[B] Se o modelo é da IGEC ou deixa de ser da IGEC. [E] Isso não. Também não questionámos nunca isso quando nos foi apresentado, [C, D] pois não.

#### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** [C] É um bocado o que foi dito anteriormente é a cultura. O objetivo é sempre melhorar, e criar uma cultura única. Um dos grandes princípios foi esse, inicial. [B, C] Uma cultura de agrupamento, uma cultura de escola. [A] Foi a primeira grande barreira que sentimos e ainda há bocado falámos nisso, para mim foi, e é uma barreira que se vai ultrapassando aos poucos, mas ahhh, mas ahh, um dos principais acho que foi esse. Aliás foi das primeiras grandes dificuldades, grande dificuldade, penso eu que senti, mas claro que o documento é extensível a outras áreas, não é? Mas ahh de qualquer forma, sentimos basicamente primeiro que realmente foi esse grande problema, a particularidade de alguns nichos da escola que se sentia mais à vontade dentro da sua escola e ao fim e ao cabo o agrupamento não é sentido da parte de alguns docentes. [E] Ehh, isso é como em todas as escolas atão.

#### **10. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?**

**R:** [B] Sim! [D] A partir do momento em que se constituiu e que fez o trabalho e que nós vimos e que foi aprovado e depois eu acho [E] Acho que é um trabalho assente no alicerce de [D] pois! [E] Eu pelo menos

daquilo que... [D] Toda a escola conhece [os elementos da equipa]. [D] Quando a SS saiu o documento já estava feito [E] A SS foi quem o projetou [relatório de autoavaliação], pelo menos daquilo que me apercebi, no fundo fez os alicerces daquilo que era, que era que o estruturou. E depois pronto com a equipa, quando se foi embora deixou já tudo delineado, tudo feito, né? Ficou tudo feito pela equipa né? [D] Agora temos que fazer os possíveis para lhe dar continuidade o melhor que soubermos e pudermos. Por acaso não temos aqui o documento, ainda ontem tive a ver, não me consigo lembrar porque, e está lá, exatamente esta questão da cultura de agrupamento, mas depois está lá mais duas ou três coisas, tens aí o documento? [D] Eu não tenho [E] Não, isto é o plano de melhora isto é já, é o plano de melhoria! [D] É isso, além desse havia a monitorização dos documentos [B] isso é já o plano de melhoria [C] mas também era uma das indicações deixadas da autoavaliação [B] não! Todo o Agrupamento, tem conhecimento de quem é uhhh, a equipa, dos documentos, porque todos os documentos, todos os documentos, são, vieram a pedagógico e todos os documentos foram ao departamento, portanto, toda a escola tem conhecimento de quem são as equipas de, dos documentos. Portanto... [E] Isso não é sinal de envolvimento [A] pois! [B] Claro! Não é envolvimento até porque [E] Não é sinónimo de todos envolvidos, [C] mas este plano de melhoria é já com base nesse da autoavaliação [relatório] [B] Claro! [C] Pois! [E] Isso tinha a ver com os pontos fracos que nós agora estamos a trabalhar, né? Levamos a pedagógico na equipa que eu faço, uniformiza documentos de que as colegas fazem parte...

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento.**

#### **11. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** [A] Agora já estávamos a trabalhar, que nós à bocado estávamos a explicar, já estávamos a trabalhar. Nós, coordenadores, já estávamos a trabalhar de, neste plano de melhoria... trabalhar em diversos documentos. Para depois ir ahhh a departamento. [E] Se não houver isso é que é, para haver melhoria nas várias vertentes aqui no agrupamento de escolas, se não houver essa base, né? De projeto de autoavaliação, não se passa aqui nada, pelo menos há um alicerce, pretende-se isto desta forma e depois vai se trabalhando.

#### **12. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [B] Às vezes muita burocracia, ahmmm, às vezes ahmmm porque burocracia quando eu digo com isto burocracia é porque tenta-se às vezes fazer tanta coisa que depois quando tentamos depois ah aplicar [E] eu por acaso acho que...[C] às vezes não se consegue [E] mas eu acho que com este processo está com os *timings* mais ou menos organizados porque há sempre aquilo que se faz este ano, não é? Que é o preparatório, depois para pôr em prática no próximo ano, o que eu acho que nós sentimos, esta coisa, é uma mudança muito radical de como estávamos a trabalhar, trabalhávamos mais ou menos à deriva. Exatamente, é uma vantagem, mas o facto de nós começarmos a trabalhar assim, que antes não trabalhávamos, não estou a dizer que trabalhamos melhor ou nem pior. Há um impacto e o impacto exige mais de nós, em várias coisas, né? Eu vejo por mim que exige mais, agora, ah uhm pode requerer um bocado [burocracia], requer se calhar mais alguma burocracia, essa parte parece que é desvantagem, mas ela é assente numa grande vantagem. Que é um caminhar assim [para cima - gesto], não é um caminhar assim [para baixo-gesto]. Penso que só se caminha assim, de forma convergente quando isto, quando isto acontece, da experiência que tenho que é tudo nesta escola, né? Há quase 30 anos, é sempre aqui! Mas sinto que, agora que às vezes há incómodos, porque parece que estão a exigir mais de nós do que efetivamente, é capaz de haver, mas sem eles [incómodos] é impossível as coisas seguirem e acho interessante é esta questão ter sido posta, pronto...ter-se tido em conta que efetivamente as coisas se fazem num processo, num tempo, num tempo preparatório, digamos assim, para as coisas depois se conseguirem. Quer dizer eu não vejo que seja tipo do nada queremos tudo, acho que isso foi bem pensado. Foi bem pensado. Sempre com constrangimentos que nos vão, vão- se apercebendo, porque isso é natural. [A] Eu, eu...[E] Por exemplo a avaliação no final do ano vais ter muitos ponto em que não se conseguiu cumprir, mas acho que a tentativa do cumprimento de algumas coisas teve isso em conta, e o processo ah evolutivo [A] Esta questão que a MG levanta para mim pode ser o ponto negativo do, um dos pontos negativos que é a abrangência o chegar a todo o lado com este espaço, é assim a gente corre sempre o risco de quem está envolvido lembro que ela dizia é conhecimento não é envolvimento, isto é, muito importante, o conhecimento e as pessoas que desenvolvem o documento e desenvolvem na formalização de todas estas atividades envolvem-se. Envolvem-se tentam superar, tentam chegar e entram no sistema, mas corremos sempre o risco que há com pessoal marginalizado, há professores que, não é uma marginalização digamos formal, mas é uma marg... que acontece! Há pessoal que vai ficar sempre, um bocado... Não porque as pessoas...nós temos esta cultura e eu penso que na educação acontece muito isto, a nossa cultura é de um envolvimento voluntário!! Nós professores partícipamos em quase tudo o que nos colocamos, mas há colegas, a gente sabe que há colegas que não, que não gostam de se envolver. E há sempre, temos um universo global em que toda a gente se envolve nisto, e acho que é...[D] Nesta altura [E] vai caminhando para isso [A] vai caminhando para isso, mas todos temos a consciência que há um documento de autoavaliação e que são medidas determinadas situações [E] mas isto tem a ver com vícios...

[A] vícios, e com a tal cultura [E] vícios que se criaram nessa cultura e...exatamente essa parte de mais ou menos eu faço, fiz durante muito tempo isso, eh pá e noutras coisas na vida, não é? Fora do ensino, né? Se estamos muitos anos a fazer as coisas orientados por nós próprios, quase que é, sei lá...[A] Não estou a dizer que com isto, um ponto negativo da autoavaliação, mas mais como um ponto negativo da não absorção do espírito da autoavaliação

[E] que às vezes aquelas pessoas cria-se ali uma barreira, não é? Uma barreira [A] Criam sempre dificuldades, Nada é facilmente atingível, isso dessa forma não se consegue fazer, etc. Ou seja, há sempre uma postura de uma dificuldade há frente de qualquer coisa que se aproxime [E] Depois às vezes há uma, exato, isso quase que antes de, “ahhh isso não, não, isso não vale apenas” “não vale apenas, isso não vamos conseguir”, quer dizer, já não vamos conseguir, né? Não experimentamos nada, “ahh isso não!” “Neste ponto, aqui não vale apenas!” “Isto não se consegue”, às vezes há esta, pronto, há esta forma de encarar as coisas. [D] E há o facto de manter sempre a posição, de estar sempre do contra. [A] É! [D] “Não faço!” “Acho que não se deve fazer” há sempre pessoas que não [E] Isto com o facto quando nós nos juntámos. Havia a EB2/3 que já era agrupamento e havia a escola secundária por si só, formou-se o agrupamento, né? Quer dizer houve alguns colegas com uma resistência de parte a parte [D] Disso já falámos [A] Há bocado falámos disso[E] Ai está bem [A] Todos notámos está a ver? [E] eu até achava piada a isto, eu nunca dei aulas aqui na EB2/3 mas percebo que as pessoas se incomodam de estar a dar aulas em duas escolas

[D] Não, não nos incomoda nada! [E] Não! Incomoda só dos 5 minutos, não haver tempo, eu por exemplo [D] Isso é outra coisa, isso é diferente, é diferente [B] Isso não é modo de resistência é o incómodo. [E] Agora vamos por isto face a pessoas...[B] Então não há de ser incómodo Margarida! [E] eu tenho uma amiga que trabalha em 3 escolas do agrupamento e elas estão à distância no mínimo, o mínimo de duas delas são 5 kms, são escolas de agrupamento [B] MG! Ahh [E] Não mas isto para comparar as coisas [B, D] Já falámos! [E] Está bem pronto! Atão mas falaram, mas não falei eu! Não, eu estava a dizer que esta comparação que se faz, isto também tem a ver com uma resistência, isto também é resistência, desculpem-me lá! Isto é uma resistência quer dizer passar a vida a queixar por vir da EB2/3 para a secundária ou vice-versa, no intervalo, quer dizer há pessoas quando entram, quando são colocadas no agrupamento sabem à partida que o agrupamento tem n escolas, 3, 4, 5 e que podem dar aulas em qualquer uma das escolas e aqui porque entraram naquela escola.

### **13. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

R: [A] Eu acho que a vantagem em primeiro lugar que sendo externa, sendo externa à partida a autoavaliação é, faz uma crítica cega, ou seja, a avaliação consegue ver situações que muitas vezes não, nós nunca íamos...[D] Não queremos![B] É um bocado, à bocado o que eu disse que nos dava...

### **14. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

R: [D] Desvantagens, eu tenho que tomar uns 6 comprimidos para a tensão [risos] [B] Eu acho que é uma avaliação muito burocrática que não muito enfoco na escola em si. Acho que é muito documento, muito documento, muito documento e humm se calhar não está, acho que não tá muito fo[cada], há aquela parte em que chega humm chega aos alunos, chega aos pais e isso é importante e acho muito importante. Porque acho que uma, deve haver sempre muita a cultura dos nossos alunos porque eles, porque a escola não funciona se nós não tivermos alunos. O enfoque da escola sem dúvida é o aluno, agora, ahhh humm e acho que se perde um bocadinho porque eles [os avaliadores externos] estão muito preocupados com documentos [D] com as evidências [B] com documentos, documentos, documentos... e às vezes perdem-se um bocado naquilo. Às vezes sinto que tão ali ahhhmm preocupados com o papel, às vezes [D] o terreno é bem mais importante que o papel, a sala de aula é bem mais importante que o papel.

[E] Isso é quase com estar no escritório [D] completamente fora [E] O que eu acho é que às vezes quando estão a tentar saber o que nós fazemos, né? Nesses tais painéis que nós fazemos parte, em que eles pronto, querem ouvir o que é e como é que nós fazemos, fazem aquelas perguntas, pronto. Eles estão ali com aquele objetivo, né? Nos põem ali, sei lá a rodopiar, são perguntas que às vezes e se calhar até fazem sentido, são desfasadas de um bocado do que efetivamente, ou seja, pode ser um resultado negativo, em que eles perguntam efetivamente o que nós fazemos, mas aquilo que nós fazemos dentro da

realidade que temos, não é assim tão, tão negativo! Quer dizer, isto é como se fosse, as perguntas são feitas aqui e são feitas na escola A, B, C e D. Cada escola tem uma cultura, tem um envolvimento consoante os alunos que temos, a educação que temos, é o meio, a realidade que temos. Depois aquilo falhou, mas falhou se calhar com algumas, há ali por trás...[B] Acho que é muito como fazem, parece que aquilo é um rótulo, é assim para a escola A para escola B para a escola C, mas acho que tem vantagens sem dúvida! Mas acho que é muito importante. [E] Mas quando nós temos o relatório, temos os pontos fracos e os pontos fortes, quer queiramos quer não, nós olhamos para aquilo e sentimos, nós falhamos, estivemos menos bem, nisto, nisto, nisto. [B] Quando chega o relatório, eu, eu quando chegou o relatório eu, eu olhei para o relatório e disse ahh estas coisas que eles escreveram aqui até foram bonzinhos, aqui porque eu acho que não é assim! Mas para outras coisas, eu olho e digo ah aqui não! Eu acho que não foram muito corretos! [D] Talvez falte um

conhecimento prévio dentro da escola, do agrupamento [E] Acho que não há ali... acho que aqueles 3 dias ou 4 dias que vêm à escola não é o suficiente para se ter um conhecimento da escola em si! [D] As entrevistas não são o suficiente! [A] Eu acho, eu tive muitos anos a trabalhar fora da escola numa autarquia onde os sistemas de autoavaliação da autarquia já se faziam e onde a própria autarquia é autoavaliadora de procedimentos que têm lá dentro, e o problema maior penso, mas acho que isto é um problema nacional, acho que não é um problema nosso [agrupamento] é um problema do país em si, nas mais diversas áreas e quando estas inspeções vêm cá e a última que veio cá, eu já apanhei na minha carreira docente, 4 inspeções. Feita desta forma apanhei esta [última-2014] e no fundo eu tive num daqueles painéis da articulação. Fui ao painel da articulação na altura eu ainda não era coordenador era a OO a coordenadora e então fui ao da articulação e da conclusão que se chegou lá é que não havia articulação pedagógica entre os vários anos letivos aqui da escola e ela há, da forma como eles tentaram abordar a questão e o número de pessoas que lá estavam concluíram que não havia. Ou seja, a avaliação foi de tal forma cega que, por 3 ou 4 entrevistados ou 2, acharam que não havia, mas houve professores lá que demonstraram que a faziam, mas eles lá consideraram que tínhamos dificuldades na articulação pedagógica. O problema aqui neste país e é aí que eu queria chegar é, estas avaliações fazem-se da seguinte forma:

como a gente faz numa Câmara Municipal de norte a sul do país a avaliação do projeto de uma casa, o arquiteto chega lá e eles pegam no papel e dizem assim, isto está mal, isto, está mal, ninguém diz, ao arquiteto, olhe arquiteto está mal deve suprimir isto e para suprimir isto faz assim, assim, assim. Ninguém faz isto em Portugal, então nós temos que descobrir agora, o nosso trabalho é como é que vamos pôr em prática a articulação pedagógica. E 1 anos, 2 e 3 e lá vamos chegar

[E] Não há de ser por aí [A] Ou seja, se isto fosse feito de uma forma de maneira que se notam os pontos negativos e para ultrapassar façam isto e isto e isto ou sigam estas pistas [E] Uma boa reflexão! Mas o que eu estava a querer dizer é que o certo é, realmente não é assente em nada, é assente em nós próprios, mas uma coisa é a parte positiva é que nós ficamos, ali está a certeza ou pelo menos nós somos confrontados claramente falhamos naquilo, podemos não falhar muito, mas há qualquer coisa que não está bem, então, depois somos nós já sem termos ajudas nem receitas de ninguém, somos nós próprios que vamos tentar resolver aqueles pontos, os chamados pontos fracos são aqueles que mais incomodam, né? Na avaliação, os pontos fortes em princípio é para continuar, né? Para continuar a fazer-se nos pontos fracos. Mas certo é que se ela não existisse [avaliação externa], se ela não existisse era muito mais complicado.

**15. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** [E] Temos orientações, está tudo muito bem delineado.

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força).**

**16. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação? R:**

[B] Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante. [E] às vezes há pessoas que há partida, imaginem, ahhh que era a condição um de cada área ou um de cada departamento e podem ser essas pessoas. [B] Não! Não! [E] Há outras coisas mais importantes, se calhar isso também tem algum sentido. Se calhar também tem algum sentido. Imaginemos as pessoas todas da mesma área disciplinar se calhar nalgumas coisas [A] Se calhar há alguma deformação [E] Pode haver! Mas não se calhar o mais pertinente, não é por aí. O pertinente é mesmo as pessoas... o trabalho de equipa é pronto... [A] Eu acho que há dois níveis de reflexão do agrupamento a gente sente isso há os colegas que sentem o agrupamento na sua gestão global, há quem tenha a gestão e há um terceiro elemento que anda aí de passagem, que a cultura de agrupamento... O espírito de conjunto de agrupamento e há quem não esteja. Para mim, quem gere o agrupamento sente o agrupamento na totalidade, quem está numa direção, quem está no órgão de gestão sente o agrupamento como a totalidade do agrupamento. Quem está nos nossos estádios que somos coordenadores já sentimos muito dessa gestão e sentimos o outro lado, ou seja, estamos mais perto daqueles que estão na passagem ou seja que esta cultura do entrosamento de criar documentos conjuntos isso é irrelevante nalguns casos, acho eu, para essas pessoas. E esses três estádios existem, em quase tudo da nossa sociedade. E normalmente os mais críticos são os tais que estão mais afastados, para esses é sempre difícil. [E] Mas enquanto forem uma minoria [A] pois e começa a ser...

**17. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação?**

**R:** [E] Acho que sim, foi bem pensado. [D] Foi equilibrada [A] Sim! Funcionou! Funcionou! [E] Mas também acho que teve em conta a questão dos departamentos. Acho que teve em conta! Eu acho que sim!

[A] Engloba gente desde o pré [E] 1.º ciclo [A] exatamente até ao secundário [E] É isso! A nível de ciclos também foi tido em conta isto é um agrupamento do pré até ao 12.º.

**18. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

**R:** [B] Eu acho que é sempre benéfico! É sempre benéfico! [D] Por mim... [B] Acho que sim, é sempre bom! Umamais-valia.

[D] Se for mais amigo do que a inspeção...

**19. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [C] A aplicação do plano de melhoria, os planos de melhoria que nós criámos é nesse sentido, é tentar melhorar.

**20. E pela equipa e processos e processos de autoavaliação em curso?**

**R:** [EA] O plano de melhoria...

**21. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** [B] Sim, eu acho que sim! [D] Eu acho que mais sociais [resultados sociais] eu acho que o facto de nos levar a trabalhar todos, como a MG dizia no mesmo sentido que já é muito bom. [E] E depois é feito sempre uma reflexão quer dizer as coisas são estruturadas como base numa reflexão sempre, aquilo que era pior, aquilo que era preciso melhorar na nossa escola. No que é que era preciso fazer para as coisas, pronto para que acontecessem de facto, houve essa reflexão a equipa refletiu, agora há uma linha conducente para determinadas coisas, nós vamos cumprindo, as equipas formam-se, os grupos de trabalho formam-se, com objetivos, com o que fazer, é isso é o melhor que pode acontecer e acho que está muito bem estruturado. Esta muito bem feito! Do meu ponto de vista, eu não estou na equipa e acho que não era capaz de fazer melhor em termos daquilo que é esta realidade, há bocado o RR falou, né?? Falaste dos constrangimentos todos que é o facto de passar a ser agrupamento, né? E agora tendo em conta isso a melhorar estas coisas. Se nós fizermos a leitura do documento [plano de melhoria] percebemo-nos

isso como é que é isso, as sugestões quer dizer, vão sempre, a forma como [D] Abrir caminhos, para um trabalho.

[E] Era que eu estava a dizer, para além dos caminhos para além...é um processo evolutivo, nota-se que está estruturado para ser gradualmente posto em prática.

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores.**

**22. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento? R:**

[respondido anteriormente]

**23. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** [Não responderam]

**22. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

**R:**[CD e CD'T] Sim

**23. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?**

**R:** [A] Ainda nem sabemos bem [C] para já ainda não sabemos [A] entre nós e as equipas que eu falo por mim e pela MG que estamos a trabalhar nesta equipa conseguimos discutir e conseguimos já um ponto de partida e acho que elas também têm a experiência delas. Agora isso vamos passar para a segunda fase [C] A 2.ª fase é a aplicação [plano de melhoria], aí já não vai ser tão [E] 100%.

**24. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [Não responderam]

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**25. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [B] Eu não acho que vai gerar problemas à escola, não! Eu não acho! Eu não acho que vai gerar conflitos, vai gerar reflexões agora conflitos não!

**26. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [B, E] Também não! [E] Não me parece [A] Não, e essa já passámos por ela.

**27. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** [E] Acho, há, já estamos a sentir isso, como estamos a fazer reflexão, já estamos a sentir [A] No nosso caso concreto o nosso sentimento foi logo na questão dos horários, temos em conta um documento que neste caso

não pensámos à partida neste ano letivo a implementar [E] Não estava previsto, no fundo há um constrangimento grande já é um... [A] Já sabíamos que ia acontecer ou aliás a experiência negativa que possamos sentir este ano vai ser reflexão já para o próximo ano letivo [E] Por isso é que eu acho que o documento [Plano de Ação de Melhoria] está bem estruturado porque já tem isto em conta [A] exatamente [E] Se isso já não acontecer...

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação.**

**28. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

R: [C] Sim! Estavam lá todos delineados, os objetivos, o que a gente precisava [B] Sim!

**29. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgão de decisão? (direção; equipa de autoavaliação)?**

R: [B] Sim!

**30. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

R: [O Plano de ações de melhoria está muito bem estruturado]

**31. A qualidade e melhoria da atuação do Agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

R: [A] É isso ajuda-nos a ultrapassar lacunas e dificuldades que muitas vezes nós sentimos resistência, até nós! Porque como tal nós somos agrupamento e não as queremos ver, a avaliação externa, põe-nos claro que as dificuldades são estas, e têm de ser ultrapassadas, é capaz de nos abrir os olhos de algo que muitas vezes nós não podemos ver. Acho que é vantajoso, a avaliação externa.

**32. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

R: [A, B] A médio prazo [vamos conseguir mobilizar os atores escolares para o processo de autoavaliação].

**33. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

R: [C] Sobretudo melhorar resultados, sucesso nos alunos acima de tudo, isto é o que nós pretendemos, néé? [A] Trabalhos comuns. Eu o que acho sinceramente nisto, é que isto é a abertura de um processo imparável ou seja se nós conseguirmos ver resultados positivos e se eles se concretizarem positivamente neste processo de autoavaliação nós próprios naturalmente vamos querer a continuidade no processo constante da autoavaliação. [C] Só que a mudança cria sempre algumas perturbações [A] E fazer, avaliar caminhos errados e caminhos positivos e fazer a opção correta.

**34. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

R: [Não responderam]

**2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**35. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

R: [D] Sem constrangimentos. [B] O processo terá sempre que ser alterado e ajustado nalguma coisa, néé? [C] Não estamos aí [riso] [B] Eu já estou a sentir que há aqui alguns constrangimentos portanto, ahhh de certo modo este processo que nós estamos aqui já a delinear esta estratégia de melhoria, já estamos a sentir que há algumas coisas que nós vamos ter que melhorar, portanto todos os anos, todos os anos letivos nós vamos tentar melhorar a autoavaliação [E] Porque é assim, se nós conseguirmos isto tudo que pretendemos, se o plano de melhoria conseguir ser todo posto em prática, nós melhorarmos todos os pontos fracos ou pelo menos caminharmos positivamente nesse sentido. Eu acho que daqui a 4 ou 5 anos nós, cada um de nós olhar para o processo, já quase que o sente como, sei lá, como seu. Já não é preciso formarem-se as equipa, estamos a tentar ultrapassar... [B] Até porque eram muitos pontos, ahh o plano de melhoria tinha muitos pontos [ações] e eu acho que era difícil num ano letivo ahh nós conseguirmos ahhh [A, C] abranger [E] Por exemplo os espaços, néé? O espaço escolar [B] Abranger os pontos todos que nós tínhamos ali, portanto era impossível [E] O espaço.. e a parte dos assistentes operacionais [supervisão do espaço]...

**36. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M. Educação)?**

R: [Não responderam]

**37. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**39.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de**

### **autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** [A] Um processo normal e natural em que todos percebam que a autoavaliação é constante, desde o seu trabalho individual, o trabalho coletivo da escola, é uma prática corrente, o certo é naturalmente contínua. Agora eu penso que neste momento se calhar, quem pôs o sistema a funcionar, pôs com a preocupação de que, ou de ter notado que um dos pontos fracos nisto tudo é não haver reflexão da autoavaliação. Desde o trabalho individual do docente até ao trabalho de equipa de todo o agrupamento e acho que isso é um dos problemas também da nossa prática profissional. Da nossa prática profissional, agora, ao querer colocar uma situação destas em marcha não é? No Mundo da Educação isto vai-se tornar natural, num futuro próximo, não será 4 anos, mas será mais tempo. Nalguns agrupamentos será mais cedo noutros será mais tarde. Mas penso que o ideal disto é isto tornar-se corrente e normal, estes processos autoavaliativos fazer parte da nossa preocupação constante dentro da escola e claro como a MM diz alguns vão-se superando [pontos fracos] e criando outros, néé?

### **39.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [C] Provavelmente eles próprios também se vão ajustando de acordo com pequenas alterações que possam vir a acontecer. É assim, a gente não sabe. [E] Eu não faço ideia...se as coisas se vão alterar, eu acho [D] Eu acho que não, mas que devia ser feito [alterações] [E] Eu acho, não sei... agora com este processo de autoavaliação, não sei se eles não vão refletir [D] É provável que sim [A] Isto é a minha opinião pessoal! Depois de uma reflexão até um bocadinho sobre isto, acho que isto tem que se tornar natural e normal [D] Pois! [B] Tem que se tornar um processo dinâmico.[C] Não até que ponto politicamente, depois não o façam de uma maneira diferente ou que nos imponham outras...outro tipo de regras [A] Sim, sim, sim! [C] Nós estamos sempre a...apesar de continuar a trabalhar desta forma não quer dizer que em termos políticos [A] Sim, sim o problema político e dos atores políticos no meio disto tudo é é grave e essa política tem sido feita, mas parece que não se ultrapassa essa barreira em Portugal e noutros países também pode acontecer que é os políticos gostam de mudar constantemente políticas e para serem notados e eu falo nisto porque venho...tive uma experiência nessa área gostam de criar ondas às vezes de choque e outras vezes mais suaves e quando ao criar essas ondas muitas vezes algumas delas são, não passam só de uma onda repentina e depois contrariada no governo seguinte, numa ação seguinte, aliás dentro do mesmo governo temos tido várias vezes ministros que se sucedem e que mudam completamente as estratégias, isto, é, extremamente negativo para um processo de construção. Eu, pela experiência dos últimos anos e todos nós [C] temos situações nos planos de melhoria que implicam estruturas, que podem mudar a qualquer momento [A] Eu, faço uma crítica bastante grave, por exemplo ao que foi agora criado ahh com esta transição das provas de aferição que não são continuadas. Este ano vou fazer uma prova de aferição aos miúdos de história e geografia de Portugal de 5.º e 6.º ano que se não for repetido o processo no 7.º ano por exemplo para os alunos de história não vejo qual é a leitura que o Estado ou o Ministério vai tirar disto! [B] Oiça, isto vai, o que eles propõem é que seja para daqui a 2 anos aos alunos de história, mas pode vir outros que não [A] Não, voltamos aos exames! [B] Já não vão fazer, portanto, a leitura não vai ser feita! [A] Lá está [D] Nós às vezes temos a sensação que trabalhamos para o vazio, que a qualquer momento o trabalho ahh as horas que levámos a elaborar documentos e a refletir de repente pode ir por água abaixo. Fica o dito por não dito e venham outros papéis outras regras outras normas.

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – EQUIPA DE AUTOAVALIAÇÃO

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [D] Há 3 anos, não existia agrupamento [A] Não! Existia [B] Não há muito para dizer, em relação à Escola Secundária não era Agrupamento, não é? Com a EB 2/3 não tenho...sei que existiu, mas não tenho nem sequer conhecimento desse trabalho! [A] Também não! [B] Ahh em relação aqui à nossa ... Não sei dizer, não tenho... sei

... ouvi falar [da autoavaliação na EB2/3, sede do antigo agrupamento], mas não tenho, não tenho dados nenhuns para responder e para falar, nem quando, nem quem esteve à frente, nem o que é que foi feito! Não sei! Aqui na EB2/3, Agrupamento, com já com o Pré e o primeiro ciclo, nós, começou-se a desenvolver houve um esboço [A] Foi, foi! [B] da autoavaliação e fizeram-se várias reuniões em que se distribuíram algumas tarefas, em que surgiu ainda [A] e algumas entrevistas.

[B] Algumas, aplicaram-se inquéritos [A] Sim, Sim! [D] Já foi quê...há uns 8 anos? [A] foi quando o FF estava aqui com [C] o ZC [B] Foi antes de ser agrupamento e, mas não nunca...é esse trabalho, nunca foi dado nem a conhecer, nem daí surgiu nenhuma ação de melhoria. Sistemáticamente e de uma forma organizada só agora que somos agrupamento [A] é que se iniciou. [D] Começou à três anos [B] Desta equipa de autoavaliação!

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [D] Eu não sei [B] Não, não tenho... não posso afirmar, na altura foram diretivas da própria direção agora se houve alguma pressão externa não... [A] Não sei se isso decorreu também de alguma, da avaliação externa, tão bem não tenho dados disso...[D] Não até porque nós já estávamos a reunir havia um ano quando houve avaliação externa, neste processo de avaliação, não se lembram? Já estávamos, já estávamos a trabalhar, ahh da outra não, não faço a mínima ideia, mas desta [última realizada em novembro de 2014] [A] Não da outra é que eu tou a dizer [Avaliação externa realizada na EB2/3 em 2009], o Zé Correia ainda estava aqui. [D] Sim [A] A Direção tomou essa iniciativa, mas não sei se essa iniciativa foi tomada depois de alguma, de alguma avaliação externa. Portanto, não tenho conhecimento, não!

#### 3. Quem participou?

**R:** [B] Quem estava, quem estava a dirigir isso era o professor FF da Direção.

#### 4. Quais foram as etapas-chave desses processos?

**R:** [A] Sabemos que respondemos a uns inquéritos. [D] Pois! [A] foi como a Madalena disse, mas depois não soubemos mais nada. Ficou por ali [B] Ficou porque depois entrou-se no período de transição, em que a Direção deixa de ser esta direção [A] Passa a ser outra [A] A CAP [Conselho Administrativo Provisório] eee depois entrámos em agrupamento, portanto o que tinha começado a ser feito, automaticamente deixou de fazer sentido. [A] Pois porque eram outras pessoas

#### 5. Houve dificuldades que tiveram que ultrapassar?

**R:** [A] Como nós não sabemos os resultados [dos inquéritos e dessa autoavaliação] [C] Nem resultados nem processo [A] Lembro-me de haver os inquéritos ainda, mas depois não me lembro dos resultados desses inquéritos. Nem se toda a gente respondeu, nem se respondeu, nem se não respondeu. [C] Na altura estavam no pedagógico vocês? [B] Não me recordo, não sei [C] Normalmente vai a pedagógico.

### 1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.

#### 6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?

**R:** [D] Do nosso ponto de vista certamente caiu em saco roto porque não soubemos resultados. Para nós comunidade educativa acabou por cair em saco roto até pode ter chegado a algum sítio, mas como nós não tivemos conhecimento, em termos práticos.

#### 7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola?

**R:** [B] É uma... é um modelo que não foi seguido, não está aqui a coordenadora da autoavaliação [SS] da



altura e portanto ela melhor do que ninguém foi a pessoa que dirigiu todos os trabalhos e foi as decisões passaram todas, claro que passou e tudo foi conversado em equipa mas foi a pessoa que dinamizou digamos assim, ah esta autoavaliação. Daquilo que eu sei, porque isto a memória também é um bocadinho traçoieira. E estamos, este é o 4 ano! Portanto a autoavaliação já se iniciou, este será o quarto, este ciclo, terminaria este ano com as ações de melhoria e ah o modelo escolhido não foi um modelo ahm foi um modelo feito e adaptado pela equipa de autoavaliação. Ah tentou seguir o mais possível ah as orientações e a própria forma de trabalhar da IGEC.

**O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola? R:** [C] Foi, foi! Isso foi! [B] Foi construído em equipa sim!

Não, Não [não foi discutido com outros atores da Escola – Agrupamento] [D] Foi só a equipa! [A] Pois! [B] Isso foi falado, estava previsto, mas nunca se chegou ah, ah solicitar a presença de outros atores.

**8. O que se pretende com o processo de autoavaliação? R:** [B] Basicamente diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e partir daí construir ah todo um conjunto de melhorias ah para colmatar esses pontos, esses pontos fracos.

### **9. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?**

**R:** [B] Toda a gente gosta de nós! [risos gerais] [A] Pelo menos a nós não nos chega uma informação contrária, né? [D] Então eu vou dizer a minha impressão!! [risos] [A] Se faz favor! [D] Não, não éramos bem vistos, não senhora! Efetivamente... Não, não éramos bem vistos! É assim, a minha perceção é que quando estamos nos lugares, ah nós temos uma perceção diferente das coisas e quem está de fora tem outra perceção. E aquilo que ia saindo de nós e eu ouvia aqui ah na sala de professores [A] Ah eu andei por outros lados... [D] Mas às vezes o estar calado, e estar quieto as pessoas não, não nos vêm digamos assim, e acabam por ir falando e cada vez que saía alguma coisa, por exemplo, os inqueritos, os primeiros inqueritos que ah para fazer os pontos fortes, os pontos fracos que foram distribuídos a encarregados de educação, a alunos, e aos professores, ah houve grande protesto em relação, em relação a esses [A] Pelo menos no 1.º Ciclo não, no 1.º Ciclo não. [D] Não. Mas aqui houve [A] Nada! [D] E houve alguma resistência, e houve dificuldade digamos assim em, em fazer com que... não foi em fazer com que as pessoas preenchessem, porque as pessoas preencheram de livre vontade, mas acharam que era mais uma coisa que não ia dar em nada. Pronto! Esta era a perceção ah e até eu própria se estivesse ahm, se não fizesse parte da equipa muito provavelmente iria sentir o mesmo, pronto. Ahm, depois, há medida que iam saindo os documentos que a equipa ia produzindo até aos derradeiros, às derradeiras fichas de melhoria ah houve sempre grande, grande resistência! Ah porque éramos ah um grupo, que estava a fazer as coisas e que não ouvia ninguém e, e que isto não era assim! E mais não sei quê!! Bloblobl, pronto. [B] Eu não tive essa perceção. [A] Eu também não! [D] De facto, não, mas é, é esta a minha perceção. E algumas pessoas falaram comigo, ah e disseram, aqui na 2/3 [EB2/3] ali eu não tenho conhecimento [Escola Secundária] [A] Não, a nível do 1.º Ciclo e do Pré, nunca, ouvi nada disso [B] Também não essa per...[ceção]. [D] É esta a perceção que eu tenho tido. [B] Todos nós somos um bocadinho avessos a questionários, nós achamos que estamos sobrecarregados, achamos e estamos! Sobrecarregados de trabalho e sempre que eh nos aparecem questionários e e um trabalho acrescido ah todos nós temos logo a tendência de dizer que chatice! [D] Mas é que é isso mesmo! E não é só isso MM é é o facto depois ah, ah os resultados desses questionários ou aquilo que se espera com esses questionários, não ser tão rápido quanto aquilo que, que, quanto o tempo que nos é pedido para preencher esses questionários. Nós precisamos de mudanças, certo! Todos nós pressentimos isso, precisamos de mudanças e as mudanças, são tão lentas, que quando elas começam a aparecer, nós já nos esquecemos que tiveram origem, na tal chatice que tivemos que preencher. É tão simples quanto isso! Há quanto tempo é que aconteceram os questionários? Há 2 ou 3 anos atrás e só agora [B] Mas Isso já é outra, já não é a mesma coisa que está aqui a perguntar... [D] Por isso mesmo, Madalena! Sim, mas estamos a ver o processo todo! Certo! [B] Processo, ohh, sim... [D] O processo todo! Ahh o tempo que está entre a chatice dos inqueritos, que foi basicamente, quando a comunidade educativa teve conhecimento digamos assim em termos práticos [B] Alzira, mas ah eu não me estou a referir a isso. Eu não me estou a referir a isso! Isso para mim já é outra questão. [A] Como eles nos vêm a nós, não é? [B] Sim. Como é que as pessoas durante o processo nos foram vendo, eu não senti nada disso que tu estás a dizer [D] mas eu senti! [B] Não estou a negar que... [C] Eu também não senti, mas pronto. [D] Mas eu senti, senti porque as pessoas foram falando. [B] E não vou obviamente, porque isto é como tudo, a 100% de aceitação [A] nunca se tem [B] nunca existe, ah e portanto eu não tive essa perceção. De facto de que o grupo de autoavaliação de alguma forma fosse ah apontado ou que existisse algum mau estar em relação ao grupo. [D] Não é propriamente mau estar [B] em relação aos questionários [D] alguma crítica em relação, alguma crítica em relação ao trabalho! [B] Eu não senti nunca, nenhuma crítica em relação aos questionários no sentido da equipa de autoavaliação, porque a perceção que eu tenho é que as pessoas perceberam muito bem o que estávamos a fazer e a necessidade do que estávamos a fazer. O que eu senti foi alguma crítica muitas vezes a algumas das questões que estavam no questionário [A]

colocadas [B] ah que as pessoas achavam que não faziam sentido! Ou que não havia razão de ser. [D] A minha percepção é diferente MM [B] Isto foi a percepção que eu tive mesmo quando se deram as reuniões de departamento eu lembro-me que na altura, quando o questionário ao departamento ahhh [D] Esse foi o mais ah difícil [B] Ahh coordenadora do departamento, na altura, no meu departamento, ah que era a OO, ah não estava e então fui eu que acabei por assumir ahm aquela reunião. E as pessoas preencheram aquilo tudo um bocadinho de ânimo leve porque não sentiram grande, acho que não teve muito impacto ou, o que é que eu quero dizer, não é que não teve, não teve impacto no sentido, as pessoas estavam ali estavam a preencher efetivamente o questionário sem sentirem que aquilo valesse apenas, mas sem, sem nenhuma atitude de humm [sentir que aquilo não ia causar alterações]. A atitude era um bocadinho esta. Mas daí dizer que havia um impacto negativo ah em relação ao trabalho da autoavaliação ou em relação às pessoas ou à equipa em si, essa parte é que eu nunca senti. [D] Equipa em termos abstratos, atenção, a equipa em termos abstratos, não era contra as pessoas, não era contra às pessoas da equipa, pronto.

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento.**

#### **10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** [D] Os positivos penso eu, que é mesmo a identificação, a identificação da da, dos pontos negativos e dos pontos positivos, e muitas vezes nós temos mais facilidade em apontar os negativos do que os positivos e temos que fazer um grande esforço e e isso foi, pelo menos, na minha perspetiva, foi bom. Perceber que afinal ah conseguimos encontrar aspetos positivos neste processo todo e humm e depois o facto de de podermos pensar a escola no seu todo. Eu penso que foi, que foram os pontos positivos.

#### **11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [D] É claro que nos negativos foi o perceber que há muita coisa para mudar, quando cada um de nós individualmente pensa que está a fazer tudo bem em conjunto, no todo, há sempre aspetos negativos a ah que precisam de ser melhorados, penso eu.

#### **12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** [D] Eu acho que é, acho que sim porque é um olhar diferente, um olhar, penso eu que acaba por ser neutro sem, sem vícios digamos assim e sem más formações porque todos nós temos más formações, temos defeitos, porque defendemos a nossa dama, não é? E um olhar absolutamente desligado e neutro penso que é sempre bom porque vê coisas [A] Que nós às vezes não. [D] Que não conseguimos, não conseguimos identificar e eu acho que isso é positivo. Até porque nos permite ah a seguir ah refletir sobre essas situações e mais uma vez, não só sobre os aspetos negativos mas [A, D] mas também os positivos. [D] Para os poder alargar a outras situações, eu penso que nesta última avaliação teve muito a ver com isso ah se calhar nós pensávamos que tínhamos mais aspetos negativos do que positivos e alguns positivos foram bem agradáveis perceber que, que estavam a ser identificados, penso eu, não sei, o que é que... [A] Sim, sim, eu concordo claramente.

#### **13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

**R:** [D] A desvantagem é o stresse todo que causa [risos gerais] é o stresse porque, parece que somos coagidos e que estamos ali para trair os colegas e trairmos a Escola e trairmo-nos a nós próprios. E acabamos por ah, é o stresse e a pressão porque não sabemos muito bem como é que as nossas palavras vão ser interpretadas [A] Tal e qual, é isso é, olha essa é que é... [D] Porque às vezes as palavras ah só por si não têm peso nenhum, a forma como as dizemos é que pode ter, mas ahhh, pronto, às vezes é isso é ah dificuldade em saber como é que as coisas vão ser interpretadas. É a forma como nós entendemos, “ai agora vêm cá ver os nossos podres todos” [A] Será que sim será que não... [D] Exato. [C] Há sempre uma dúvida [A] Há sempre aquela preocupação e o stresse.

#### **14. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** [A] Eu acho que são as duas coisas. [D] Mas eu acho que o que pesou mais foi mesmo a necessidade de refletirmos o nosso espaço, não foi MM? [B] Sim, as duas coisas acho que estão interligadas. [A] Quando há uma crítica a nível da avaliação externa que diz que há falta, não é? [B] De qualquer maneira nós já tínhamos iniciado a avaliação interna antes da avaliação externa [D] Eu acho que sim [B] Tanto que os questionários da avaliação externa depois acabam por ir de encontro, os resultados dos questionários, acabam por ir muito de encontro, ao que nós próprios já tínhamos diagnosticado [relatório de autoavaliação] [D] Exato! [B] Portanto, os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súpula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ah pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente [D] Foi tudo convergente.

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força).**

**15. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação? R:** [A] Pelo menos de cada Ciclo, não é? Eu acho que sim! Eu acho que sim [D] Eu acho que faz sentido a equipa [A] Eu acho que a equipa que foi elaborada, acho que seguiu isso! [D] O objetivo foi esse [A] Pronto pelo menos estavam representantes de todos os ciclos de ensino [B] É importante [D] Ciclos de ensino e áreas disciplinares, ahh departamentos, departamentos. [B] Acho que é pertinente os diferentes níveis, porque uma coisa o 1.º Ciclo tem particularidades que pronto, o Pré Escolar nem se fala [A] Faz todo o sentido [B] E é importante haver de todos os Ciclos em relação aos departamentos é sempre, é sempre bom. Sabe sempre bem ter alguém da matemática [risos] também são importantes, sabem sempre bem ter alguém de português para poder dar ali uns toquesinhos na redação dos textos [revisão de documentos], é bom.

**16. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação?**

**R:** [B] Neste momento não há propriamente uma equipa de autoavaliação, ahh o que existe é uma equipa...existe uma equipa de monitorização [dos Planos de Ação de Melhoria] digamos assim da própria autoavaliação ahhh dos Planos de Ação de Melhoria porque ao ter saído a coordenadora da equipa de autoavaliação digamos que a equipa em si acabou por ahh e aliás e tínhamos concluído exatamente, ou seja, quando a coordenadora ahh sai e sai porque pronto saiu da Escola, né? Ahmm tinha sido concluído todo o ciclo de diagnóstico de construção dos Planos de Melhoria, portanto, o que fez sentido na altura e aliás ainda houve um período em que ficou tudo no vazio, não é? Tanto que os Planos de Ação de Melhoria que era suposto começar-se, começar-se a trabalhar logo em setembro com eles, acabam por só começar outra vez ahh a estar no centro da mesa [A] em janeiro [2017]. [B] Ahhh a partir de novembro [2016] sim! Mas depois só em janeiro [A] começámos mesmo! [B] é que se começou [janeiro], portanto, o que foi formado digamos assim foi uma equipa que eu não lhe chamaria de autoavaliação propriamente, mas uma equipa [A] de monitorização [B] ahh muito mais reduzida que de alguma forma ahh estabelecesse grupos de forma a poder operacionalizar as ações de melhoria. [Neste

momento a equipa é constituída por 4 elementos] [A] Tu, a FF a CD e a Cinda. [B] Neste momento não há necessidade disso [agregar, um representante dos alunos, um representante local, um representante dos encarregados de educação, um representante dos funcionários] neste momento as funções desta equipa ahh a equipa a função que teve foi basicamente lançar digamos assim, ahh essas ações de melhoria, em todas as ações de melhoria estava definida uma equipa operacional para trabalhar nelas e portanto essa equipa operacional já prevê nomeadamente ahh um elemento do Conselho do Conselho Geral por exemplo numa determinada ação, ahh um assistente operacional noutra determinada ação, portanto, já está distribuída, portanto, a função da equipa neste momento é pôr as coisas a andar [implementação dos Planos de Ação de Melhoria] e depois no final ir de alguma forma fazendo algum acompanhamento sempre que solicitado eee simultaneamente depois fazer a monitorização e uma avaliação de como é que foram implementados os planos de ação de melhoria, talvez isto fuja um bocadinho à regra mas na verdade ahh isto foi digamos que uma solução para o facto da própria equipa ahh não ter tido continuidade, não só pelo facto da coordenadora ter ahh ter saído, mas também porque na altura a quando a distribuição de serviço já não foram contempladas horas para que esta equipa, para que a mesma equipa pudesse continuar a trabalhar.

**17. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)? R:** [Não responderam]

**18. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [B] Tem haver com a implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna [A] Isso mesmo!

[B] Tem haver com a implementação destes Planos de Melhoria dooo Programa Nacional da Promoção do Sucesso Escolar. E portanto, basicamente a implementação quer de uns quer de outros naturalmente também que vai ao encontro dos pontos dhamm apontados pela IGEC que aliás já iam ao encontro aos nossos próprios [autoavaliação] portanto.

**19. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?**

**R:** [B] Implementação dos planos de melhoria, mais nada! Não faria sentido neste momento antes de haver uma avaliação inclusivamente do trabalho desenvolvido, dos Planos de Ação de Melhoria não faria sentido ahh avançarmos, não faria sentido, eu já nem digo que era uma questão de não fazer sentido até poderia fazer, mas a verdade é que não foram criadas as condições para que isso pudesse acontecer. Portanto, ahh a opção, a opção feita foi esperar que este ano termine [2016/2017], implementar as ações, fazer uma avaliação do que foi implementado e então iniciar um novo Ciclo no próximo ano. Com uma nova equipa, nova, quando eu

digo nova, ou seja que ehhh pois agora achámos que não valia apenas.

## **20. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** [A] Com certeza que sim! [C] É o que se espera. [B] Se são apontados pontos fracos reconhecimentos pela comunidade educativa, que existem esses pontos fracos, se nós trabalhámos no sentido de identificar, se nós continuamos a trabalhar no sentido de implementar ações de melhoria, estratégias para colmatar essas [A] fraquezas

[B] essas falhas essas fraquezas, ah o que lhe quisermos chamar, só posso dizer que sim, que vale apenas, não é? E é o que estamos a fazer. Tudo está interligado [os resultados escolares, sociais] é tudo o que se faz [a relação da Escola com a Comunidade Local] ah isso estamos muito bem, não precisamos de trabalhar! [C] Pois! [B] É um dos nossos pontos fortes! [Risos] [D] Exato!

[B] A cultura de Agrupamento ...[D] vai-se construindo porque é nova! Porque é muito recente! [B] Nós no final de contas não podemos também exigir a um Agrupamento que recém criado no final de contas

[A] Pois, não pode...[B] queee tenha uma forte cultura de agrupamento é uma coisa que se vai construindo no dia a dia, é como uma amizade é como uma relação, é o dia a dia que a constrói. [C] Mas está a melhorar... [D] Eu acho que sim, também. Eu acho que sim! Acho que já não há tanta resistência como no princípio [A] Claro! Eu lembro-me também disso. [B] Claro a gente passeia muito de um lado para o outro [D] Pois. [Risos] [A] Há exceção do 1.º Ciclo. Que estão fixos! [D] Ah mas mesmo esses não estão fixos, porque depois vêm fazer vigilâncias de exames cá em cima. [A] Eu, por exemplo, venho às quintas-feiras aqui. [B] A nível do 3.º Ciclo, é que passeia muito, o 2.º Ciclo só está aqui deste lado, o 1.º [Ciclo] está daquele lado. Nós fazemos muitas reuniões todos em conjunto. [B] Todos são importantes. Então é muito importante sem nós não se fazia nada! [Risos] [A] Eu escrevo o que vocês dizem [B] Vá, muito importante, ok, os recém contratados [docentes] também são importantes, até porque nos trazem uma visão, muitas vezes diferente [D] e outras experiências [B] todos nós estamos cá há muitos anos, inevitavelmente acabamos por também que às vezes já não, há coisas que já são tão rotineiras [A] É verdade!

[B] que não prestamos atenção, é como caminhar, é como o turista que vem a Castro Verde, a gente passa e não vê! E o turista para a olhar para todos, para todos os pormenores, portanto um professor contratado, muitas vezes ehhh recém contratados, eles agora são todos recém contratados, [A] pomos o quê um 3? [B] Sim! O Diretor é muito importante, então, ele é, ele é o mais importante [A] Ele é que é o coordenador das ações praticamente. [A] Os Diretores de Turma, são importantes! [B] Os coordenadores e os Diretores de Turma [A] São muito importantes. [C] É que são mesmo! [B] E depois [D] [Risos] [A] Agora Coordenadores de Diretores de Turma? [D] Também!

[B] É igual [A] Coordenadores de Departamento, eu acho que estes são extremamente importantes. [B] Para mim, são mais importantes do que os próprios Diretores de Turma [A] É! Eles é que pertencem às equipas todas, eles é que andam em [B] Aliás são tão importantes que se nós olharmos para a ação de melhoria, para as 9 neste momento ações de melhoria que nós temos, em quase todas [A, B] está o Coordenador de Departamento [A] portanto, para mim é das pessoas, das mais importantes. [A] Os Representantes da Localidade? [com assento no Conselho Geral]

[C] São funções diferentes, né? [B] Atão, eles é que nos aprovam tudo! [Risos] Estamos dependentes deles [D] [Risos][A] Os Representantes dos Encarregados de Educação, a mesma coisa! [B] É a mesma, no fundo! [A] Os Assistentes Técnicos e Operacionais, é isso? [B] Os Assistentes Operacionais, são mais importantes, do que os Assistentes Técnicos na minha opinião. Os Assist[entes]..Téc[nicos]... pelos menos tendo em conta a realidade da nossa Escola, com é óbvio. [A] Exato! [B] Os Assistentes Operacionais estão no terreno, os Assistentes Técnicos estão muito, pronto, estão no seu gabinete, estão muito... [D] Eu aqui aumentava isto [A] Sim?

[D] Eu acho que sim. [A] Espera aí. [D] São os assistentes Operacionais [A] Sim, muito importante [B] Eu punha o 4 [D] Eu 4 [B] É extremamente importante [D] Eu acho que sim, basta ver que se eles falham a Escola fecha, eu acho que sim eles têm uma visão completamente diferente da Escola daquela que nós temos e que os outros atores têm, é completamente diferente. [B] Ahh, sim e não, é verdade, mas, processo de autoavaliação [A] Pois, por isso eu achava que era o 3. [B] Acho que é o 3 também. [D] Então muda. [A] Alunos, Delegado de Turma. [B] No processo de autoavaliação [D] Não! [B] No nosso caso, não foram [A] Mas eles responderam, são importantes [B] Aliás eles são importantes responderam a tudo, eles responderam a tudo na altura. [A] Eeee Presidente do Conselho Geral [B] Este é que comanda tudo [D] [Risos][B] Mas em termos do processo de autoavaliação.

[B] Ele dá-nos autonomia [Diretor] porque o Diretor dá plena autonomia à equipa de autoavaliação. [A, C, D]

[Concordam com a afirmação de B]. Ainda que normalmente haja um membro da equipa [autoavaliação] da direção.

[D] Não é completamente ausente, mas nós dependemos da visão deles, aliás pomo-nos muito no lugar deles.

Não é? Portanto precisamos deles. [B] É importante nós dependemos das opiniões deles, dos inquéritos deles. Precisamos do feedback deles todos. [A] Dos Representantes Locais? [B] Ehh nem tanto. Como foi tudo aprovado e sem reparos [pela Presidente do Conselho Geral] [risos] [A] Eu acho que púnhamos um 2, [B] Eu acho que é importante [A] porque eles depois dão a sua opinião é aprovado é [B] Sim, sim!

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores.**

**21. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [A] Se nós olharmos para aqui de quem é que nós precisamos mais? [D] De nós próprios! [A] Do Diretor e depois dos outros [B] Mas lá está sempre na visão daquilo que nós fizemos. [A] Atão mas agora não podemos estar a inventar. [B] Exatamente! [A] Também somos honestos. Se não for assim... No nosso processo foi assim. [B] No nosso processo foi assim, acredito que possa haver outros em que [A] os alunos, os pais, pronto...participem mais, não é? [B] Então mas nós aqui não tivemos é uma realidade, não tivemos a participação dos pais! A única resposta que nós tivemos da comunidade foi a resposta dos inquéritos. Responderem aos nossos inquéritos. [A] Mais nada!

[B] Não tivemos a participação dos encarregados de educação a não ser depois, lá está, em Conselho Geral, onde eles estão representados. Onde tiveram oportunidade de se pronunciar.

**22. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** [B] É uma boa pergunta. Mas ainda não pensei nela. [A] Eu acho que é um processo muito longo. [B] Mudaria exatamente por aí, né? [A] Acho que é muito longo [B] Demasiado longo. [D] É muito longo porque nós temos muitas outras coisas para fazer. [A] Se nós levássemos o tempo só com isto. [D] Pois, porque uma vez por semana que nós reuníamos [A] ou de 15 em 15 dias [D] Sim, aquilo as coisas arrastam-se e depois não há muito tempo para refletir sobre o trabalho que vamos fazendo, eu lembro-me quando foi a recolha dos inquéritos aquilo demorou imenso, o fazer todos os relatórios aquilo demorou imenso, o fazer as fichas de melhoria, refletir sobre elas [B] Eu provavelmente e na minha opinião é assim, olhando para trás eu teria agilizado alguns procedimentos, ah fomos muito exaustivos. E ao sermos muito exaustivos e muito perfeccionistas, isto é a minha opinião, ah conseguimos efetivamente produzir um bom relatório, mas que acabou por perder o impacto e acabou por perder o impacto porque quando ele sai eles já se tinham esquecido [D] Exatamente! [B] nomeadamente daquilo a que tinham respondido, ou seja o processo perdeu-se, foi muito bem elaborado, mas se tivesse este processo em vez de ter demorado 4 anos tivesse demorado 2 [A] era [B] Tinha tido impacto, perdeu o impacto todo exatamente, perdeu o impacto todo é força de expressão, né? Mas pronto, perdeu algum impacto, nomeadamente pelo tempo que demorou. O relatório foi apresentado ah à comunidade, mas é como eu lhe digo ahm a memória é curta sobretudo numa comunidade educativa com tantos afazeres e com tantas preocupações, e a memória é efetivamente muito curta, eu recorde-me quando eu própria apresentei o relatório da autoavaliação e os resultados ahm aos Assistentes Operacionais nomeadamente na EB2/3 ahm eles já mal se lembravam que tinham respondido aos questionários [C] Pois! [B] E eu tive que lhes avivar a memória, eu tive que dizer lembram-se daqueles questionários que responderam naquele, naquele ano “ah sim aqueles em que fomos ali para a sala de TIC, para a sala de informática”, pronto, então os resultados foram estes e e apresentei. Ah quando apresentei as ações de melhoria, já também ah onde é que isso já ia. Portanto, ah por isso, eu acho que para mim o grande ponto fraco desta ah, desta avaliação interna foi isso. Foi ter perdido, muito, muito, portanto eu teria agilizado, eu teria, eu eu se voltasse atrás agilizava todo o processo. As pessoas têm que ter a memória fresca para, isto é como quando nós aplicamos uma sanção qualquer a um miúdo que cometeu uma infração, onde o miúdo foi para a rua, e vai ter, foi para a rua fez alguma coisa e vai ter uma pena de 2 dias de suspensão, 3 meses depois. Perdeu o impacto, não serve, aquilo já e basicamente acho que esse foi o, era aquilo que eu mudaria.

**23. A autoavaliação é consensual no agrupamento? R:** [Não responderam]

**24. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:**

[A] Em relação ao 1.º Ciclo o que lhe posso dizer, quando foi apresentado, que hum portanto os colegas o que acharam, portanto era um trabalho muito bem feito, muito bem elaborado. Porque detetaram, detetaram fatores positivos ou fatores negativos que, pronto, havia pessoas quem nem se lembravam, achavam que “ahh que engraçado!”, “Realmente devíamos apostar nisso”, “Olha lá esta análise está interessante” interessante porque realmente este aspeto é positivo e nós não estávamos até, não o considerávamos como positivo. Portanto foi isso, a opinião que eu tenho em relação ao 1.º Ciclo. Portanto, eu dos outros... mas isto o 1.º Ciclo é sempre um grupo mais consensual. [B] [Riso] [A] No 1.º Ciclo as coisas correm bem.

**25. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:**

[D] Eu penso que sim. [B] [Sorriso] [D] Eu penso que de uma forma geral sabem o que

está mal, sabem que é preciso mudar, o problema é sabemos como mudar. Pois a equipa que está a fazer ahh as propostas tem uma visão que até pode ser ahh igual há das outras pessoas, mas aí está, as palavras utilizadas muitas vezes não são exatamente aquelas que seriam escolhidas pelos outros. Tem haver como a forma como as palavras são usadas, as intenções não se vêm no papel, vêm-se na cara das pessoas eee às vezes as divergências vêm daí. De não haver possibilidade de haver um diálogo conjunto. Que é impossível, é impossível, nós quê, 200? Somos 200 opiniões diferentes. [A] autoavaliação pode ser geradora de tensões e conflitos] conflitos propriamente ditos não! [B] Conflitos não sei... [D] Algumas tensões sim [B] Mas vamos ver o que se está a passar exatamente este ano, eu, uma coisa são as alterações que todos nós reconhecemos em termos teóricos que têm que efetivamente acontecer, toda a gente em termos teóricos ahh concorda por exemplo com uma das ações de melhoria que é a supervisão, a implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico se preferirem ahh e todos nós conhecemos isso. E quando a ação de melhoria foi efetivamente apresentada ahhh em departamento em Conselho Pedagógico em Conselho Geral todos concordaram no final de contas da necessidade de se implementar esta ação de melhoria, naturalmente que, agora, quando se avança com essa ação de melhoria. Surgem as resistências e surgem porque uma coisa é a teoria outra coisa é a prática. E as pessoas são confrontadas “ah mas agora vai alguém para dentro da minha sala de aula?”, “mas então estamos numa situação de avaliação?” Não, não, é uma avaliação “ah mas parece uma avaliação”, as pessoas sentem-se avaliadas e fazem a conotação com ahh avaliação de desempenho de professores, portanto, ahh isto é apenas ummm [C] exemplo [B] um exemplo, ahh mas que de facto acaba por ahhh caracterizar essa situação. Muitas vezes teoricamente nós, é a tal resistência à mudança, ou seja nós até teoricamente sabemos que há coisas e reconhecemos que há coisas que deveríamos de melhorar e devíamos fazer de forma diferente, mas depois na hora da verdade, ahh damos um passo atrás e tamos tão confortáveis que ahh para quê ir mudar? [Isso passa-se em todos os Ciclos de ensino?] [A] Não, há exceção do 1.º Ciclo! [B, C, D] [Risos] [A] Mas isto tem uma explicação porque nós antes desta ação de melhoria, nós já fazíamos entre nós supervisão a pares, já fazíamos! [Isso está a trazer resultados positivos?] [A] Sim! E tanto que agora quando foi apresentada a nova documentação não houve ninguém que disse que não faria! Então isso nós já fazemos. É só preencher mais uns papéis. [B] Na verdade, na verdade, por exemplo em relação a esta ação de melhoria, aquilo que eu sei, pronto, ainda, ainda é cedo para falar, daquilo que eu sei neste momento estão-se a formar pares, mesmo, mesmo nas vezes mais discordantes acabam por estar a surgir a formação já de pares para se fazer esse tipo de trabalho, mas, tem houve nas reuniões de departamento, houve bastante resistência ahh e dedos apontados ahh necessidade dessa, dessa supervisão e na altura ninguém... a ação de melhoria foi ao departamento, foi a todo o lado [A] Toda a gente tinha, inclusive está dentro do Plano de Ação Estratégico também, e [B] e também está dentro do Plano de Ação Estratégico ou seja isto foi para dizer, foi um exemplo para dizer, sim senhor, as ações de melhoria e o Processo de autoavaliação pode causar tensões não conflitos não chegámos a esse ponto [A] É talvez a que tenha mais impacto. De todas as outras. [B] É a que mexe mais com, com a prática digamos assim do dia a dia do professor. Seja como for elas estão a começar a ser implementadas, portanto, ainda é muito cedo para poder responder [se as outras ações vão ou não criar tensões ou conflitos].

## **2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

### **26. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [B] Em relação à avaliação externa todos os pontos que são apontados estão na avaliação interna, portanto, a avaliação interna é que é a má da fita.

### **27. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [D] Sim, porque há uma diferença entre a avaliação externa e interna, na interna nós avançamos com as ações de melhoria para mudar, a avaliação externa diz : “façam!”. [C] Pois! [D] E isso não gera tensões. [B] Pois, nós é que estamos a implementar. A única tensão é de recebê-los cá, [D] mas depois vão-se embora.

### **28. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** [A] A resistência de alguns. [D] Nós mesmos! Nós próprios [A] Pronto a resistência de algumas pessoas. [B] A imensa burocracia, nós estamos atolados em burocracia [D] Completamente. [B] A falta de tempo nomeadamente para trabalhar num processo que, que implica muita dedicação, implica muitas horas de trabalho e nós não temos efetivamente nos nossos horários tempo suficiente para nos dedicarmos a um processo destes, por isso é que muitas Escolas acabam por optar ahh por contratar empresas que fazem todo este trabalho de diagnóstico ahh, mas os orçamentos também são pequeninos. De maneira que isto é um beco sem saída, nós professores não temos o tempo necessário para nos dedicar e muitas vezes não temos a formação [A] Pois, isso também é importante. [B] Porque ahh não temos a formação, não nos foi dada formação específica para fazer este tipo de trabalho, portanto, fazemos, com bastante ahh exatamente porque,

pronto porque somos empenhados, porque queremos melhorar, mas ahh vem de nós e não temos a formação para o fazer, mas acima de tudo, não temos tempo para o fazer, por outro lado também não temos dinheiro para contratar quem o faça de maneira que há todo um conjunto de constrangimentos.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação.**

**29. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** [A] Nós fizemos esse Plano [Plano de Ação de Melhoria]. Um deles é esse o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo, é ah melhoria dos resultados escolares a nível do 2.º ano de escolaridade com a implementação de alguns projetos nomeadamente a turma projeto Fénix, o projeto Fénix a nível do 1.º e 2.º ano e humm e a coadjuvação em sala de aula para os 3.ºs e 4.ºs anos a matemática. Isto tudo utilizando a melhoria dos resultados escolares e só para dizer realmente que tem dado bons resultados, a nível do 1.º Ciclo, portanto no 1.º Ciclo obviamente que era também isso, também eram as diretrizes que nós tínhamos lá.

**30. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgãos de decisão (direção; equipa de autoavaliação)?**

**R:** [A] Eu concordo plenamente com os objetivos que foram definidos no plano de ação estratégica. [B] Uhm, Uhm também!

**31. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

**R:** [Plano de ação de Melhoria]

**32. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [A] Nada não direi, mas acho se calhar que a autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na minha opinião. Se toda a gente fizer, se formos de encontro aqui às ações de melhoria que ali estão, se as colocarmos em prática. Pode porque se eles [avaliação externa] dão algumas diretrizes, se nos dizem, se nos indicam alguns aspetos positivos e aspetos negativos, obviamente nós pegaremos nesses aspetos negativos para ahh, para conseguir melhorá-los, deixarem de ser negativos e passarem a pontos positivos.

**33. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [B] Eu acho que sim! É relevante, sim é relevante. Porque quando as pessoas ahh mesmo quando as pessoas ahh trabalham numa determinada matéria acabam por se envolver muito mais. E quando as pessoas apenas são confrontadas com resultados ahh e com ações que foram determinados por outros, o envolvimento é sempre menor.

**34. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [B] É ter um processo de autoavaliação organizado, sistemático que nos forneça respostas às necessidades queee vamos diagnosticando. Se é que eu entendi a pergunta. [A, B] E também a melhoria dos resultados escolares. [A] Acho que é para isso que nós [B, A] Cá estamos! [A] Acho que é isso, um grande objetivo.

**35. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento? R:** [Não responderam]

**2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**36. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [A] Olha que todos os planos de melhoria que nós tentamos implementar, que sejam mesmo implementados, concretizados e que os resultados [A, D] sejam positivos. [C] Sejam os melhores!

**37. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M.Educação)? R:** [Não responderam]~

**38. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**38.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** [B] Eu não tenho dúvidas que a autoavaliação vai continuar, agora em que moldes e com que equipa e de forma a é muito difícil de responder. [A] Mas deve continuar, pronto, a equipa pode ser

reformulada, pode haver, há necessidade de envolvimento [D] Toda a gente devia passar por lá [A] toda a gente devia de passar por esses processos, não é? Mas devia manter-se continuar. [D] Sim! [A] Uma vez que foi iniciada que foi difícil, foi um parto difícil, tem sido, ah pronto moroso mas devia continuar.

**38.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [B] Aí já estamos a entrar pelo Ministério da Educação [Risos] [D] É provável que não...o processo poderá ser diferente, os objetivos serão sempre os mesmos que é, que é ahh os resultados dos alunos, as boas aprendizagens, esperemos também que a melhoria das condições de trabalho para os professores e para as restantes pessoas que estão na escola, esperemos que sim, que tenham isso em atenção e também como objetivo, penso eu.



## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – DIRETOR

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** Pois, nós, pronto, começámos logo a pensar e isto ahh de informações que eu tinha do Conselho Pedagógico porque era membro, sempre fui membro do Conselho Pedagógico ahh da Escola Secundária ahh porque nós sofremos em 2012 a agregação, passámos a agrupamento ahh desde ahh 2002 que nós começámos a pensar ahh nestas questões da autoavaliação ahhh pronto e então ahh o Presidente do Conselho Pedagógico ahh hum falou-nos dessa, dessa necessidade lá por força do 31/2012 [2002] ahhmm eee formaram-se equipas ahh eu não pertenci a essas equipas mas sei que se fizeram algumas reuniões ahh não conheço atas dessas reuniões ahh e sei também que ahh não se fez muito mais do que,

do que essas, do que essas reuniões. Ahh traçaram-se em princípio algumas ahh algum plano de intenções, mas que, que eu saiba não passou disso. Ahh depois, ahhmm eu ahhmm estive ahh pronto na Direção porque me candidatei em 2009 ahh e também começámos a trabalhar nesse sentido ahhmm formámos uma equipa de autoavaliação ahh que era constituída por 4 elementos, mas também ahhmm por alguns constrangimentos ahhmm também não passou desse plano de intenções ahh dessas ahh reuniões preparatórias ahh de identificação ahh da metodologia ou do método a adotar ahhmm para essa autoavaliação ahhh porque pronto não se pode ficar apenas pelos resultados escolares tem que se pensar ahh em todas as outras vertentes ahh e também não se foi muito para além disso. Entretanto, em 2012, em 3 anos ahhm não se fez nada, em 2012, por força da agregação, o mandato foi interrompido. Veio a CAP [Comissão de Administrativa Provisoria] e também não se fez nada. Depois eu concorri em 13, em 2013, para Diretor e desde logo ahh pensei pronto e tinha isso no meu plano de ação que a autoavaliação era uma coisa extremamente importante para mim. Ahh ainda mais porque resultante da agregação ahh e pronto identifiquei alguns problemas resultantes ahh do, do, pronto do aumento do Universo ahh da nossa Unidade Orgânica [riso], passou de 300 para 1100 [riso] alunos e de 50 professores ahh para cento e poucos professores pronto, ahh de 20 Assistentes Operacionais para 40 Assistentes Operacionais e de 8 Assistentes Técnicos para 16 Assistentes Técnicos.

Eu entendo isto como uma necessidade mesmo que não fosse imposta pronto, ahh por lei ahh nós temos que encarar a escola também de certa forma como os gestores encaram um pouco as empresas também. Ahhm e não, não, temos que ter ferramentas ahh porque não nos interessa só olhar para os número do aproveitamento dos alunos, do sucesso escolar, temos de olhar como as empresas olham também para o mercado para os clientes ahh nós temos que olhar também para as relações com a comunidade ahh para as parcerias que, que fazemos ahh para ahh ter valores, para a saída dos nossos alunos dos cursos profissionais no mercado de trabalho, controlar isso. O grau de satisfação dos encarregados de educação, ahh porque pronto, há muitos anos que se fala na, em trazer os pais à escola, mas pronto depois o feedback que nós temos dos pais que vêm à escola, normalmente os pais vêm à escola porque tiveram um problema, o filho tem más notas, o filho ahhmm teve um episódio qualquer de mau comportamento e vêm à escola, mas pronto e todas as outras e todos os outros aspetos por vezes ahh ficavam escondidos e não apareciam e nós eee pronto também dessa forma não conhecemos a forma como a ação da escola está a ser benéfica para a formação dos jovens da nossa comunidade. Ou então se a oferta formativa vai ao encontro das necessidades dos alunos ahhmm, porque a oferta formativa ahh portanto tem uma parte ahh que depende das opções pronto que os alunos manifestam durante o seu ato de inscrição, mas tem outra componente que é discutida a nível da Direção de Serviços da Região Alentejo depois que vai para Lisboa e que trabalha numa lógica de existência de uma rede que pretende ser o mais alargado possível não repetindo a oferta formativa ahh nos concelhos limítrofes portanto e variando ela também de ano para ano, porque se não também saturamos o meio de uma determinada área. Portanto e depois há o aspeto dos funcionários também, sei lá, o grau de satisfação do funcionário ahh no seu local de trabalho também é muito importante, ahhmm a limpeza dos edifícios [riso], o acesso à formação quer por parte dos professores ahh e até dos funcionários e também a sua preparação ahhh em termos, mesmo que eles não procurem essa formação, portanto devemos também ter um plano de formação ahh que passe por exemplo por primeiros socorros, por exemplo, ou por o atendimento, a qualidade do atendimento ou estarem preparados para fazerem um atendimento com a devida correção também. Portanto, são coisas que recorda-se nós também termos em mente.

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento? R: [Não sabem]

#### 3. Quem participou?

**R:** Então ahh quando pronto fui eleito pronto pensei logo que era ponto de honra avançar mesmo com a autoavaliação eee pronto ahh falei com a colega SS que depois a convidei para fazer parte ahh da equipa da direção ahh e ela é que agregou esse grupo pronto que no total eram 7 docentes e trabalharam arduamente

neste, neste processo da autoavaliação definiram o modelo embora há ali pronto o modelo da CAF [Common Assessment Framework] e com algumas diferenças, mas pronto.

#### **4. Quais foram as etapas-chave desses processos?**

**R:** Então nós em 2013 com a formação da equipa [autoavaliação], pronto foi a SS que ficou um pouco ahh com essa, com essa coordenação, dos restantes 6 professores, eles, ahh pronto, tiveram que construir, escolher o método, neste caso o *Common Assessment Framework*.

#### **5. Houve dificuldades que tiveram que ultrapassar?**

**R:** Construir inquéritos para aplicar e pronto tiveram que os aplicar a todos os elementos da comunidade educativa ahhh e certamente ahh tiveram, eu não assisti a isso, mas tiveram grandes dificuldades em tratar todos esses dados, toda essa recolha de informação. Sei lá uma empresa, uma empresa especializada demoraria meses ou um ano, a ideia pronto que ahh, que eu tenho, porque o resultado foi esse é que mais ou menos passaram 2 anos até que ahh o relatório ahh desses inquéritos ahh, pronto em 15 [2015], em meados de 15 [2015] para aí, 2015 ahh aparece o primeiro esboço de relatório e que ahhmm em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido um pouco ahh vá lá a guerra ahh pronto entre professores, portanto, tem andado um bocado há volta disso porque eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão ahh como ahh como a avaliação do docente, né? Como as aulas assistidas da avaliação docente e nós tivemos muito trabalho, ahh e tivemos muitas dores de cabeça para passar exatamente a mensagem contrária que era mais uma intervenção do que uma supervisão, ahhmm mas mesmo assim ahh agora na ficha final que saiu para ahh este processo ahh colaborativo dentro da sala de aula e para a formação dos pares ahh que depois trocam ahh um vai assistir à aula do outro e depois vice-versa ahh em que havia na ficha inicialmente ou na ficha inicial, uma identificação assim um pouco mais ahh específica ahhm do cumprimento do plano da aula etc. e tal e depois só no fim é que aparecia uma reflexão pronto, sobre aquilo que aconteceu na aula. E esta parte da reflexão depois acabou por ser ahh basicamente a parte que passou e que a outra ahhm é, a outra parte mais pormenorizada é facultativa portanto basicamente os elementos que nós vamos recolher com estas fichas da supervisão é ahhh, o par, a identificação do par e é ahh uma reflexão descritiva e basicamente é isso. [Isso está a acontecer em todos os Ciclos?] Sim! No pré e 1.º ciclo já há muito tempo que isto se fazia e nós no fim de contas se calhar estas fichas fomos beber um bocado aí e como eram pronto assim, estavam mais habituados portanto se calhar isso ajudou depois que existisse esta aceitação. Mas ao princípio este pessoal do 2.º e 3.º Ciclo e Ensino Secundário ahhm houve aqui algumas arestas a limar. Agora também já está [a haver supervisão por pares pedagógicos] quer dizer, não é obrigatório ahh mas ahh já, já vi fichas ahh assinadas e com o relato de daquilo que aconteceu na aula. Acho que estamos no bom caminho [risos]. Eu acho que pronto, para acrescentar, sendo feito por docentes, por um grupo de docentes um constrangimento será sempre o trabalho extra desse, dos elementos dessa equipa. Porque ahh eles são professores dão aulas têm o seu horário completo e dedicado a esta equipa têm algumas horas da componente não letiva, do trabalho de estabelecimento mas ahh estas coisas não se fazem com uma redução de duas horas semanal. Portanto, isto é trabalhar até altas horas da noite [riso] a tratar esses relatórios todos, essas fichas todas. Também depois não sei se eles utilizaram ahh o Excel ou se utilizaram outra ferramenta qualquer sei lá, SPSS ou coisa parecida, isso não faço ideia [riso]. Por acaso, não faço ideia, mas pronto suponho que tenha sido esses aspetos que tenham contribuído fundamentalmente para esses constrangimentos.

#### **1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.**

##### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R:** Eu, eu ahh vejo que pronto existindo estes, estes pares já formados ee ahhm acho que ahh, pronto, isto é um passo em frente no trabalho colaborativo ahhh pronto mais uma vez digo que já existia no Pré e 1.º Ciclo mas nem é muito o hábito nos Ciclos mais elevados ahh e nas escolas ahh pequenas! Porque se calhar em escolas grandes é muito mais fácil isso acontecer, se existem 3 professores a dar um determinado nível um dá 2 turmas de uma determinada disciplina ahh 10.º ano outro dá outras 2 porque são muitas turmas do mesmo nível ensinam todos a mesma coisa, se calhar até trocam ahh materiais e fazem testes em conjunto ah "e mostra-me lá isso" e "vamos preparar esta atividade assim" "ai eu também quero", mas aqui, ahh em escolas pequenas ahh e nestes graus de ensino mais, mais avançados se calhar não temos muito esse hábito do trabalho colaborativo. E assim acho que é uma forma disso acontecer e também depois também estamos ahh, a fazer, umm ahh...uma pronto ahh colaborar ahh com os professores do 1.º Ciclo ahh principalmente aí nas áreas da ciências, da matemática, da física e química, das ciências naturais, portanto, há atividades ahh em conjunto, ahh vão professores ao 1.º Ciclo, até às vezes até vão alunos, pronto, no fim de contas trabalhar numa lógica de Agrupamento e de cooperação, uma verdadeira articulação, pronto, também se fala muitas vezes em fazer articulação, mas depois ahhmm isso resulta pontualmente.

### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola?**

**R:** Engraçado que ah, pronto, nós tivemos ah, veio a avaliação externa quando nós estávamos com este processo, foi em 14 [2014] fevereiro ou março, por aí, nós estávamos com este processo a primeira coisa que perguntaram foi “atão e a autoavaliação?” Está em, em, estamos a fazer. “Atão quando é que começaram?” Pronto, e também deram essa noção de que nós estávamos a trabalhar muito lentamente [risos]. Ou seja, supostamente aquilo devia de acontecer em 6 meses e já devia estar pronta! Mas depois é curioso que ahmm, o feedback da avaliação externa feita pela IGEC e esta, depois é engraçado que o relatório apareceram praticamente em simultâneo e chegámos à conclusão que eles mais ou menos no que toca aos pontos fundamentais batiam certinho direitinho! Portanto, isso foi bom também. Quer dizer que todos trabalharam efetivamente ah tendo em conta a verdadeira situação do Agrupamento. Pronto, e de facto isto não há muita volta a dar, ah é as dificuldades que os alunos têm essencialmente na matemática em português em alguns anos, mas mais os níveis ahmm de Ciclo mais, mais baixo, portanto no Ensino Secundário não, não, o português até está bem. Ahmm, e depois em termos de, de dos hhhm, do estado dos edifícios, mas contra isso nós não podemos fazer grande coisa, pronto que já acusam os 30 anos de serviço sem intervenções, também se verifica, ahmm algum descontentamento de alguns professores ahhh por força desde congelamento das carreiras, pronto, nós andamos aqui há 10 e 12 anos a marcar passo e o que dizer com os funcionários aí são 20 anos, né? Ah os assistentes operacionais ganham muito pouco, têm que fazer serviço seu local, de Atendimento, Reprografia, Bar, ahhh Papelaria, PBX, Biblioteca, Portaria, e depois ah muto perto do fim do dia, ainda têm que ir limpar todo o estabelecimento, né? Escolar ah, nós só temos 40 assistentes operacionais, em todo o Agrupamento e eles estão, pronto, essencialmente na EB 2/3 e na Escola Secundária, mas também alguns, 10 deles em espaços do 1.º Ciclo ah logicamente ah a idade deles já é avançada porque também não tem existido ah por assim dizer-se substituição ah entrada de pessoal novo. Nos últimos 10 anos só entraram 2 pessoas, mas reformaram-se pr’ aí uma dezena. Pronto, isto é a questão daquele despacho da... que define o número de assistentes operacionais pelos agrupamentos que poderá estar adequado para escolas que funcionem num único espaço. Mas quando é para distribuir e que temos duplicação de serviços e que temos que nos preocupar e mais se calhar aqui no Alentejo que é tudo *Open Space* ah temos que nos preocupar também muito com a vigilância e portanto isto tem muito espaço exterior ah é necessário uma vigilância apertada principalmente ali na EB2/3 porque são miudinhos de 10 anos, temos que toma conta deles e não os deixar sair.

### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R:** [Foi apresentado, sabe qual é o modelo, não foi definido nem discutido com os outros atores da escola].

### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** Nós pronto, o objetivo seria a procura da excelência [risos], mas pronto é melhorar, continuar a melhorar, as notas ah que ahmm, se nós conseguirmos ah ultrapassar como disse as dificuldades são essencialmente no português e na matemática, portanto, mas ah português do 3.º Ciclo ah ea matemática ah seja do 3.º Ciclo seja do Ensino Secundário que anda um pouco ai a meio das tabelas, mas pronto anda um bocadinho abaixo das médias nacionais, mas pretendemos atingir e depois de atingir pretendemos ultrapassar e depois de ultrapassar queríamos ultrapassar ainda mais.

### **10. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?**

**R:** Sim, sim! Pronto, é uma equipa muito ah pronto tem origem em vários níveis de ensino ah portanto, ah é uma equipa pronto aceite por todos porque se vêm lá representados, penso eu...

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento.**

#### **11. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** Pronto então é, nós temos através da autoavaliação nós temos a certeza que ah estamos a conhecer porque temos ah valores concretos ou informação concreta do nosso Agrupamento das nossas fragilidades, ah dos nossos ah nossos pontos fortes dos nossos pontos fracos, das nossas oportunidades, dos nossos constrangimentos e temos que ultrapassar os pontos fracos e os constrangimentos e caminhar no bom sentido e ah se não fizermos uma autoavaliação ahmm conveniente se for uma coisa só sei lá fundamentada em “eu acho que” ou “parece-me que” ah passa a ser uma discussão tipo discussão política, mas não temos dados depois, pronto, assim com a autoavaliação feita, portanto, está ali. Ah nós temos andado a fazer junto dos uhhm dos assistentes operacionais uma divulgação das fichas ou das medidas de ahmm que lhes dizem respeito, não é? Temos andado a fazer isso pelas várias escolas ah do Agrupamento e eles mais ou menos reconhecem que há ali um pouco daquilo que eles transmitiram, uns mais outros menos porque certamente ahhh em determinados níveis ahmm, em determinados níveis de ensino as coisas funcionam melhor e

noutros níveis de ensino pronto ahh é necessário atuar mais pronto ahh, mas eles reconhecem que de facto há ali um pouco daquilo que eles transmitiram.

**12. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** Não sei, eu acho que ninguém ahh deve ficar indiferente mesmo que a autoavaliação ahh tenha transmitido ahhmm um, um conjunto de aspetos negativos ahh de um determinado serviço ou setor acho que a pessoa não pode ficar desmotivada tem é que ahh dar a volta à situação eee ahh caminhar no sentido de alterar ahhmm esses aspetos negativos porque é isso que se pretende. Não sei, se alguém eventualmente ficou fragilizado com alguma ahh mensagem mais negativa sobre um determinado setor ahh se calhar não devemos encarar isso como um aspeto negativo, ahh temos é que motivar essa pessoa ou essas pessoas ou esse setor ahhmm para continuar a fazer o trabalho ahh da melhor forma que souber com algumas orientações ahh com ajuda ahhmm para tentar melhorar.

**13. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** Ahh, avaliação externa traz-nos ahh, traz-nos ahh, pronto, faz-nos a comparação com pronto, ahh com as outras escolas, pronto ahh do *cluster* que eles eventualmente identificaram, não é? Os *clusters*, eles dizem que os *clusters* que eles identificam pronto é por tipologia, ahh tipologia de ensino ministrado ahh eventualmente por dimensão também, ahh pronto o que é certo é que, nalguns casos é desvantagem eu já digo porquê e depois encaram portanto aquilo é um método meramente matemático pronto ahh há uma média e depois as escolas ou estão naquela franja da média ou acima ou abaixo e eles depois dizem pronto que estão aquém do esperado ou superam, né? Ou estão alinhados ou não estão alinhados isso depende da linguagem ahh pronto e supostamente nós não estaremos lá muito bem alinhados na matemática no básico e secundário e no português no ensino básico, estaremos um pouco, estaremos um pouco aquém, mas não é muito, não é? Ahh pronto isso ahh faz-nos ahh estarmos aquém faz-nos ahh trabalhar mais ahh arranjar estratégias, metodologias, ahh para tentar superar essas dificuldades. O nosso meio, aqui o nosso meio muito sinceramente em termos socioeconómicos, ele é um meio ahhmm que ahh seria, pronto é um meio que economicamente seria ahh de esperar ah melhores resultados, por força do ah do rendimento *per capita*, do do ahh do nível ah económico das famílias, a escolaridade dos pais ahh porque é uma comunidade ahh que sofreu grandes alterações por causa da atividade industrial que temos aqui, mas efetivamente pronto, os jovens também têm os problemas, também têm as vantagens, mas também têm os problemas de viver aqui nesta interioridade, também temos as vantagens, né? [risos] Eles caracterizam isto [avaliadores externos] se calhar como um meio, acho que isto deve ser pr'aí, está dentro da primeira meia dúzia de concelhos com maior rendimento *per capita*. Eu não sei como é que está mas deve andar por aí. Deve andar por aí.

**14. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

**R:** Não acho que é é, nós temos que encarar isso com naturalidade porque é um olhar ahm que não tem ahm preconceitos em fazer uma análise fria das situações ahm acho que nesse aspeto poderá ser uma vantagem.

**15. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** Tem que ser, tem que ser.

**14. Caraterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força).**

**16. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação? R:**

Acho, acho que sim! Acho que sim. Não temos, aquela parte do amigo crítico é que não...acho que não foi tomada neste, acho que a equipa não. Se calhar no futuro pretendemos continuar ahh pronto com esta, com o processo de autoavaliação ahm não se vai ahh identificaram-se de forma, identificaram-se até muitas ações [Plano de Ação de Melhoria] pronto ahh de melhoria muitos, se calhar não vamos ter num curto prazo logo resposta ahh, temos de ir passo a passo, muito lentamente não é por termos identificado 11 áreas ou ações ou planos, né? Estratégicos de melhoria que ao fim de um ano eles estão todos resolvidos, né? Não vão estar certamente.

**17. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação?**

**R:** É só isso se calhar contactar com um amigo crítico. [riso] Acho que podia estar [um funcionário, um aluno e o representante dos encarregados de educação].

**18. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

**19. R:[Considera importante, deveriam ter um amigo crítico]**

**20. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** Eh os pontos fracos da avaliação externa foi essencialmente aqueles do processo, porque em termos das

parcerias estabelecidas ahh e da participação da autarquia e da participação inclusive ahh dos mm dos outros níveis de ensino desta ou da outra escola ahh isso acontece ahh a participação dos mm dos alunos nos outros graus de ensino por força dos cursos profissionais ahh que nós temos tido sejam eles na área da multimédia, dos audiovisuais, da higiene e segurança no trabalho, da animação sociocultural ahh também temos o técnico auxiliar de saúde portanto eles ahh portanto até estabelecem várias atividades com os outros níveis de ensino ahh pronto também para dar visibilidade a esses cursos até ahh as áreas das ciências portanto, também desenvolvem atividades com o 1.º Ciclo e eles vêm cá ahh portanto esse aspeto ahh pronto é bastante positivo ahh as a intervenção da Autarquia também é uma constante e existe uma relação muito próxima entre o Agrupamento e a Autarquia ahh com todas as atividades sejam elas da área do desporto, atividades culturais, exposições ahh depois também por força dos cursos profissionais e vocacionais portanto temos relações também com instituições e com o mundo empresarial da região sejam eles na área alimentar, na área da manutenção, até na área da extração também e da ahh nesse aspeto o envolvimento da comunidade é pleno. Ahh a avaliação externa reconhece, reconheceu ahh que isso era, era uma constante e acontecia num nível excelente só que a noção com que nós ficámos, quem esteve presente nos painéis damm, da avaliação externa é que eles, os relatórios que elaboram no final ahh e nós tivemos todos os aspetos no bom, não tivemos nenhum satisfaz também não tivemos nenhum muito bom, mas sentimos que ahh nesses painéis no final do painel a inspeção dizia que “sim, sim” “muito bem, muito bem” mas não podemos esquecer que os resultados escolares apesar da, da reduzida taxa ahh de desistências e abandonos ahh ee mas em termos de, do aproveitamento dos alunos, ahh ” vocês estão aqui um pontinho neste aspeto abaixo da média nacional e então, não podem ter muito bom, têm que ter só bom”, pronto, achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos. Ahh nesse aspeto, acho que vinham orientados nesse sentido, não sei se isto continua assim, mas senti ahh que eles vinham com esta ideia. E vinham preparados para isso. Pronto tudo bem, ahh a história da supervisão, née? Que há bocado falávamos nessa altura ahh apenas se limitava, née? Apenas se limitava ao Pré- Escolar e ao 1.º Ciclo, nós, pronto, nessa altura quando tivemos a avaliação externa ahh foi também um dos pontos que foi muito focado foi a supervisão, nós dizíamos, pronto, para tentar dar a volta à situação, sim fazemos supervisão, atão temos as reuniões de departamento e os professores dizem que conteúdos deram, se vão atrasados ahh, ahh se já realizaram as atividades experimentais todas previstas no programa e depois dizem ah ainda não fiz esta, então faça, toma lá esta que eu já fiz ahh, mas isto pode ser encarado mais como uma supervisão administrativa do que uma supervisão efetiva. E nesse aspeto agora acho que demos um grande passo em frente e acho que pronto. Depois disto agora passar destes 50% que é o que eu estimo mais ou menos, eu neste momento estimo que ahh há um...vamos conseguir ahh 50%, ultrapassar ligeiramente os 50% da adesão ahh à supervisão. Mas penso que depois, ahh isto vai contagiar os outros. Não é obrigatório, faz quem quer, pronto, falámos nisso no Conselho Pedagógico, até os próprios elementos do Conselho Pedagógico começaram logo a fazer parzinhos [risos]. Isso foi muito difícil [cultura do Agrupamento] [riso], trabalhar para uma verdadeira cultura de Agrupamento é muito difícil. Porque começam com “nós antes” “nós antes” “e nós fazíamos assim” “e agora vocês faziam de outra maneira” há sempre isso! Ahh mas a EB2/3 pertencia, era a sede do antigo Agrupamento e a Escola Secundária ahh já trabalhava em conjunto ahh pronto outra coisa não podia deixar de ser porque escolas de níveis diferentes na mesma sede de concelho ahh tinha que ser. Até porque ahh partilhávamos ahh anos letivos ou partilhávamos o 3.º Ciclo, não é? Era a EB2/3, Escola Secundária com 3.º Ciclo, não era só secundária, era Escola Secundária com 3.º Ciclo. Então partilhávamos o 3.º Ciclo se partilhávamos o 3.º Ciclo tínhamos que andar envolvidos uns com os outros, na definição quem é que fica com o quê, née? Quantos? Que turmas vão? Que turmas não vão? Fizemos muitas experiências, dividimos turmas, na altura 2 de 7.º, 2 de 8.º e 2 de 9.º, não é? Quem é que vai? Quem é que não vai? Um ano vai A e B noutro ano vai C e D é claro pronto ahh depois às tantas passámos 7.º, 8.º na EB2/3 e 9.º aqui como forma de transição já de Ciclo, não é? Experimentámos isso tudo, portanto havia essa colaboração, mas ahhhh pronto, aquela frase às vezes do “nós antes” née? “E vocês não” ou “vocês assim” “nós de outra forma” isso ahh acontecia muito ahh depois ee nesse ano acho que ahh alguns professores da Escola Secundária, da EB2/3 ahh deram um passou ou deram uma mensagem bastante importante, ahh não se importando ou disponibilizando-se para trabalhar nos 2 espaços. Ter uma componente num lado e outra componente noutro, após o 1.º ano da agregação [CAP - Comissão Administrativa Provisória], após o 1.º ano da Agregação em 2013, pronto, ahh e isso foi bom! Pronto não há aqui preconceitos vamos misturar isto tudo mas trouxe alguns problemas em termos da realização de horários, porque estavam lá depois vinham para aqui, mas tínhamos que evitar que depois tivessem que ir para lá outra vez. Ahh estavam aqui para ir para lá, tínhamos que ter ali um intervalo razoável não pode ser 5 minutos, porque se não, não dá para entregar o livro de ponto sequer, née? Ahh mas neste momento ahh considero que ahh as coisas estão no bom caminho, sim! Na construção de uma verdadeira cultura de Agrupamento.

**21. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** Sim! Sem dúvida! Sem dúvida! Sim isso [resultados sociais e académicos] Sabem [representantes dos

encarregados de educação e locais] porque eles todos ahh foram chamados a colaborar no processo, né? E foi-lhes explicado ahh para que é que iria servir ahh e para que fim ou para que finalidade é que lhes estava a ser solicitado que se pronunciassem ahh sobre aqueles assuntos para darem a opinião, sabem que isso seria pr'a, a sua mensagem seria sempre importante no sentido de de da melhoria do Agrupamento. Sim [liderança e gestão], às vezes há, há coisas que as pessoas ahh não dizem, mas que pronto assim é muito fácil identificar num formulário, ahh pronto é muito mais fácil dar a sua opinião de forma anónima pronto, porque vai ser tratado estatisticamente apesar de nós fazermos como somos obrigados ahh a recolher as informações dos assistentes operacionais, dos assistentes técnicos ahh nos momentos de autoavaliação, eles podem dizer na proposta de avaliação ahh, podem dizer aquilo que quiserem ahh sobre as tarefas ahh que lhe foram transmitidas ahh podem sempre ser considerações numa lógica de otimizar as coisas humm mas ahh pronto, acho que...mas aí são identificados, não é? Ahh assim é uma forma anónima de dizer ahh, dizer as coisas. Então, a equipa de autoavaliação tem que existir, se não existisse não havia, não havia autoavaliação. Tem que existir se não caia tudo por terra. Também é importante, às vezes são estes [docentes recém contratados] que, mais facilmente, é um olhar novo, não acomodado, acho que é muito importante, este pessoal. Oh o Diretor, o Diretor acho que não...pronto, o Diretor está lá pr'a ouvir [riso]. Sim! Os Diretores de Turma também [são importantes] é importante. Os Coordenadores dos DT's também, pronto até porque também é um deles... Coordenadores de Departamento, ahh também é importante. Os Representantes Locais também é importante. Os Representantes dos Encarregados de Educação vou por 2, porque às vezes eles vêm um pouco...só por isso, vêm os encarregados de educação e os representantes dos encarregados de educação não conseguem às vezes despir a camisola do lado de Encarregado de Educação e é tendenciosa às vezes muito a participação.

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores.**

**22. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** Para além da equipa, então está, a equipa, da direção a SS foi-se embora, ficou a MM a coordenar. Então os relatórios são sempre apresentados em Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. As medidas ahh foram identificadas ahh e as fichas das, dessas medidas foram apresentadas em Conselho Pedagógico, retificadas, e no Conselho Geral também! Vai sempre tudo ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral. E não se tem verificado alterações, não é? De... até posso dizer que essas fichas, algumas dessas fichas das ahh das ações a desenvolver na, pr'a melhoria foram inclusivamente consideradas ahhh para o Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar que arrancou este ano ahh que é coordenada pelo Doutor JV, o ex Diretor Regional de Educação do Alentejo, sim! Ele é que coordena essa equipa.

**23. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** Não! Acho que, pode haver lá [Plano de Ação de Melhoria] eventualmente ações que estão separadas e eventualmente poderiam estar juntas, não sei...porque com uma a outra ahh se calhar em parte ahh fica também resolvida, eventualmente agregação. Quanto ao resto acho que é um processo consciente e rigoroso.

**24. A autoavaliação é consensual no agrupamento? R: É, sim! É. Sim, sim!**

**25. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** Então o caminhar em busca do sucesso escolar dos alunos é consenso! Ahhh ir ao encontro ahh das aspirações dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito à sua formação ahh também ahh é consensual embora a nossa oferta formativa seja sempre ahh diversificada, muito limitada dentro da diversificação que existe que até é grande, mas sei lá hoje em dia vivemos numa era de exigência, de queremos sempre mais, ahh eu acho que nunca tivemos ahh uma oferta formativa tão diversificada quanto a que temos hoje, nem quando tínhamos o dobro de alunos. Antigamente tínhamos o dobro dos alunos e Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, pronto, e acabou a história, mais nada! Agora temos metade dos alunos, temos cursos profissionais, temos cursos vocacionais, ahh todos os anos arranjamos uma área nova para não saturar o mercado. E mesmo assim...

Os alunos podiam ir para outras escolas como alguns vão, para B, até mesmo para O, ahh podem procurar outros, outros cursos.

**26. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** Aspetos consensuais, ahhm então a supervisão não é de certeza [riso].

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**27. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** Não! De maneira nenhuma!

**28. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** Acho que não!

**29. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** Ahh, só se ahh não houver a apropriação, né? Por parte do, da, dos intervenientes, dos professores ahh sobre essa necessidade. E que ahh toda a gente atire esse trabalho para trás das costas, ahh se calhar como já aconteceu em tempos que já lá vão, né? Ahh e as pessoas podiam ahh começar com muita força, mas depois, ahh desmotivavam ahh pronto se não houver esse reconhecimento dessa necessidade ahh aí depois as coisas não se fazem, mas as que... nós tivemos neste agrupamento a prova provada que era possível fazer uma autoavaliação consciente tanto que os resultados coincidiram com a avaliação, com os da avaliação externa.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação.**

**30. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** Hum, sim. Sim! Pronto então é a promoção do sucesso escolar é o reconhecimento ahm dos, o comprometimento dos pronto, dos docentes e dos não docentes num trabalho ahm tendo em vista ahm, ah pronto, ahh trabalhar numa lógica de de verdadeiro Agrupamento, ahh é pronto também ahm desenvolver relações entre pares também que ahh promovam também o bom funcionamento dos serviços dentro dos vários espaços do agrupamento.

**31. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgãos de decisão (direção; equipa de autoavaliação)?**

**R:** Pois aquilo começava, não sei, a supervisão acho que estava em 2.º, já não me lembro. Acho que o primeiro que era ahm a diversificação de estratégias de sucesso dos alunos, acho que era isso, e a segunda era a supervisão. E depois íamos por aí a fora ahh trabalho colaborativo, ahh passando também pela higiene e limpeza dos espaços, preservação do ahh do espaço escolar, ahh manutenção do espaço escolar, este estava mais para o fim. Eu acho que sim, em primeiro lugar devemos de ir para a diversificação de estratégias de ensino, para a promoção do sucesso escolar e depois a outra parte da supervisão também está a seguir mas de certa forma, a supervisão vai servir também para identificar ahh pontos, ahh e estratégias e metodologias tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos. E pró fim, mais os espaços embora seja importante, se nós ahm tivermos uma escola toda partida em que chove, pronto, poderá não haver muita motivação para as aulas. Ahh ou numa escola em que não existe equipamento, porque nada funciona também será um bocado mais, mais difícil.

**32. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

**R:** Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahm tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.

**33. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [Respondeu anteriormente]

**34. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** Todos têm a sua quota parte ahm neste processo tendo em vista a melhoria. Hum os alunos têm também que se portar bem nas aulas se não ahh pronto, pronto, não estando com atenção também ahm, não terão sucesso, né? Se tiverem bem orientados no curso, isso também será ahh meio caminho para o seu sucesso ahh se a oferta formativa for do seu agrado também ahh será propício ao seu sucesso. Se os professores tiverem empenhados e e utilizarem as estratégias adequadas, pronto, também teremos e também caminharemos na lógica do sucesso, ahh se os serviços ahh administrativos e todos os outros serviços, reprografia, papelaria, ahh vigilância, ahh acesso a refeições [refeitório], se funcionarem bem também será um ambiente mais calmo, acolhedor, tranquilo, e promotor de sucesso.

**35. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** Nós pretendemos caminhar sempre para ter uma oferta formativa adequada ahh às capacidades e desejos dos alunos, desejávamos ahh que eles efetivamente, ahm reconhecessem a orientação ahh vocacional que nós fazemos, tivessem isso muito em conta, eles e os encarregados de educação. Ahhh porque nós temos uma psicóloga, pronto, é a meio tempo, mas pronto faz algum trabalho de orientação, a generalidade das escolas tem a meio tempo psicologia a não ser escolas TEIP, têm mais, têm um psicólogo a tempo inteiro. Mas ahh se ahm, um aluno tem mais ahh vocação para línguas e humanidades, mas se teimarem “tu vais é para cientista”,

pronto, certamente aquilo não vai dar certo! Née? Porque se calhar esse aluno tem um nível baixo ou negativo até ahh em algumas disciplinas da área das ciências e tão não vai, não vai correr bem, não é? Pronto, continuar ahh com as parcerias, ahh que temos estabelecido até agora, com as boas relações, da com a Autarquia é um parceiro imprescindível, até inclusive no acesso ahh a exposições ahh e visitas que de outra forma não seria possível, ahh por parte dos alunos. Ahm, acesso também e disponibilização por parte da Autarquia a determinadas conferências e palestras que acontecem dinamizadas por eles, mas a nosso pedido, não é? Encontros e seminários inclusive. Ahm continuar a apostar na formação ahh dos professores porque nós pertencemos a uma equipa ahh de escolas, um conjunto de escolas sob a

alçada de um Centro de Formação, ahh continuar a apostar na formação interna e externa ahh dos ahh dos assistentes operacionais e dos assistentes técnicos. E com isto tudo continuar a escalada a pulso dhm para ultrapassar as médias nacionais.

### **36. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** Não, era só aquela situação há bocado que falávamos, não sei se é isso que cabe aí, a história do tentar arranjar um amigo crítico. Para aí para ser outro olhar, não sei... Daí também aquela história do olhar muito importante dos professores contratados. Que vêm com outros olhares com outras experiências, porque nós já estamos cá há muitos anos e estamos comodamente... Nós estamos muito comodamente sentados, se calhar, não sei... [riso]

### **2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

#### **37. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** Então, ahh outra vez os resultados! Não é? Ultrapassar os resultados nacionais, não sei ahh... Tem que ser sempre feita [autoavaliação], os moldes, acho que este molde da CAF é o mais adequado ao sistema de ensino. Simplificar mais, acho que depois pode-se correr o risco da fiabilidade dos resultados.

#### **38. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M. Educação)?**

**R:** Sim, mais por aí [introdução de outros domínios no processo de avaliação externa], a metodologia deverá ser muito parecida, ahh é capaz de haver introdução de outras situações porque há sempre novos desafios ahh na educação ahh às vezes o que está no papel ahh a intenção é boa depois ahh as próprias equipas é que fazem um pouco ahh o trabalho podem fazer o trabalho de pronto, mais ahh reféns dos resultados escolares ou menos! Ahh no entanto, eu percebo, ahh que eles estejam orientados mais para esse aspeto porque é esses aspetos, são os mais fáceis de quantificar, não há muito por onde fugir. Agora, nós podemos dizer “ahh nós fazemos muitas atividades, nós temos uma ahh uma formação paralela dos jovens, não só escolar mas cívica, os alunos que saem daqui são muito cultos em termos de uma formação complementar, ahh são, têm um comportamento cívico irrepreensível, têm uma formação noutras áreas e noutros domínios, no domínio tecnológico por exemplo, ahh, o acesso às tecnologias ahh é muito bom” mas depois o resultado no exame X e no exame Y é que não foi assim muito bom, isso pode não valer de muito.

#### **39. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**39.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** [respondeu anteriormente]

**39.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [Respondeu anteriormente]



## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – PRESIDENTE DO CONSELHO GERAL

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos sistemáticos/organizados de autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** Eu penso que os processos sistemáticos e organizados começaram à pouco tempo, portanto à poucos anos e que culminaram com a apresentação daquele projeto de autoavaliação que foi aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral ahhh no ano anterior penso eu, em 2015...2016..., estou a falar do relatório, que começou pronto de uma forma mais sistemática e mais organizada e com projetos e que fosse ahh aprovados e objeto de apreciação e de aprovação que foi portanto este último projeto de autoavaliação. Eu não tenho conhecimento de outro projeto que tivesse sido portanto alvo deste tipo de...embora portanto houvesse já ahhh também autoavaliação, mas não de forma tão sistemática e organizada como, como este último portanto que penso que...não sei se foi no último ano letivo se foi no final do outro agora tou...porque não, não tenho aqui os dados, mas depois confirmará, confirmará isso esteve presente também nessa aprovação no conselho geral, foi apresentado pela equipa esse relatório de autoavaliação.

Eu penso que é provável que tenha a ver com as duas...pronto, que tenha aí as duas, esses dois empurrões digamos assim na medida em que a própria Inspeção-geral. A avaliação externa de certa forma ahh encaminha-nos nesse sentido, da autoavaliação e de o agrupamento proceder a uma autoavaliação ao mesmo tempo penso que a escola também sente a necessidade de haver portanto esta recolha sistemática de informação e de haver portanto uma avaliação, uma análise, ahh que permita fazer a avaliação do trabalho desenvolvido dos pontos ahh fracos dos pontos mais fortes no sentido de ahh tentar alterar ou até tentar introduzir portanto novos caminhos, portanto de apontar novos caminhos. Ah penso que são capazes de ter havido uma conjugação desses dois fatores, ahh a minha ideia. Ah provavelmente a inspeção encaminha-nos também nesse sentido, ah inspeção e a avaliação externa, mas por outro lado acho que também é uma necessidade intrínseca, portanto, nós sentimos falta também dessa avaliação. Ela provavelmente era feita, mas se calhar era feita dessa forma não sistemática, ahh era feita portanto refle...eram feitas reflexões ahh naturalmente quando era necessário ah definir linhas orientadoras, projetos educativos pensar no futuro. Tem de se partir sempre de uma avaliação e do ponto de situação até ao momento para depois traçar caminhos novos, mas esta forma portanto é uma forma muito mais orientada e que nos permite trabalhar melhor.

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** A razão deve ter sido..foi essa precisamente que eu acabei já por referir que é necessário ahhh olharmos para nós próprios, para os caminhos que percorremos para aquilo que fizemos bem e para aquilo que não está tão bem, para depois traçarmos os caminhos futuros que há.. eu acho que já sentimos esta necessidade há muitos anos e já disse também anteriormente que provavelmente não o fazíamos de forma tão organizada de forma tão sistemática, mas fazíamos. Lembro-me que quando fazíamos os projetos educativos, os planos anuais de atividades e já há muitos anos a esta parte, porque como referi ali, portanto eu estou neste agrupamento há 40 anos, estive muitos anos também no conselho, como presidente do conselho diretivo desta escola e na altura portanto, ahh dentro da educação, asss modas..de qual também faziam parte alguns elementos da direção, eu lembro-me que enquanto elemento portanto também do órgão diretivo ahh, que pertencia portanto muitas vezes a isso fazíamos análises também de da...[dos], lembro-me de fazermos análise de dados dos alunos, da evolução dos alunos, dos resultados escolares, ahh de fazermos inquéritos, ahh de fazermos inquéritos também ainda hoje ahh, aos diferentes agentes, portanto, lembro-me de direcionarmos inquéritos para professores, para o pessoal não docente, para alunos, ahh para pais e encarregados de educação, fazíamos também inquéritos sobre o que, o que estava bem, o que estava mal, este tipo de situações...já há muito tempo atrás, sim.

#### 3. Quem participou?

**R:** Neste momento e em relação a este último momento digamos assim em que autoavaliação é mais sistemática eu não participei assim de forma tão direta e tão ativa, pronto, sei que havia um grupo, foi criado um grupo ahh dentro..Eu normalmente, eu neste momento, pertença ao conselho geral e não ao conselho pedagógico porque não pode simultaneamente pertencer ao conselho pedagógico e ao conselho geral, portanto, o mesmo professor não pode estar nesses dois órgãos e pelo facto de estar no conselho geral eu não pertenci a nenhuma comissão...a nenhum grupo de autoavaliação portanto ahh deste últimos momentos, nestes últimos anos, não pertencia a esse grupo portanto porque cabe depois ao conselho geral a aprovação desse tipo de documentos e portanto não estou ahh. Sei quem é que participou, assim mais ou menos o grupo que foi formado e penso que a maioria, não todos, mas a maioria, mas um número significativo também eram elementos que pertenciam ao conselho pedagógico, embora penso que foram coordenados pela professora

Sónia Gomes, ah que ah na altura e eu penso que ela... não sei se ela pertencia ao conselho pedagógico, tenho dúvidas neste momento, ah... [pausa] parece-me que pertencia também, não tenho a certeza... mas alguns sei que eram elementos do conselho pedagógico, simultaneamente sim! E faziam parte de uma equipa específica que era a equipa de autoavaliação do agrupamento.

#### **4. Quais foram as etapas-chave desses processos?**

**R:** Eu não acompanhei muito de perto como acabei de referir, sabia que a equipa estava constituída, que estavam a trabalhar, penso que também passou por inquéritos ah aos diferentes atores, ah que também.. até preenchi alguns desses documentos, mas depois portanto tive mais presente só já mais na parte final ah na parte do conselho pedagógico em que normalmente até participo enquanto convidada desse órgão, normalmente convida-me o presidente do conselho geral, ah para o conselho pedagógico, mas portanto não como membro, portanto só estou lá na qualidade de convidada e porque depois ah terei que levar portanto esses mesmos documentos ao conselho geral e para estar por dentro mais ou menos das situações eu regra geral vou aos conselhos pedagógicos todos ah para estar mais dentro dos assuntos da escola para os poder colocar enquanto também presidente do conselho geral, mas não acompanhei muito de perto portanto o processo em si ah o desenvolvimento do processo não acompanhei muito de perto.

#### **5. Houve dificuldades que tiveram que ultrapassar?**

**R:** Não tenho presente, ah não tenho presente o tipo de dificuldades, é provável portanto um processo desses que é moroso leva portanto muito tempo que é consti... é uma equipa e as equipas tem sempre às vezes dificuldades em conseguir conciliar, às vezes tempos outras vezes outros aspetos e é provável que tenham tido alguns embates ah e algumas dificuldades e alguns obstáculos no caminho, mas não sou capaz eu... é provável que outros atores disto, sejam capazes de falar sobre este processo mais do que eu. Quem participou mais diretamente, eu não sei também por exemplo também bem até que ponto o Diretor da Escola teve uma participação mais ativa ou não no processo. Eu penso que ele não fazia parte da equipa em si, mas é provável que tenha tido um papel mesmo assim mais ativo ah que eu enquanto presidente do conselho geral, porque ele enquanto ah órgão executivo tem normalmente um papel diferente não é? Não sei... penso eu...

#### **1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.**

#### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R:** Eu penso que têm sempre impacto, sim de certeza que tiveram pronto, embora, à partida as pessoas possam não se aperceber de que ah algumas coisas que estão a acontecer são fruto, são resultado portanto desse trabalho de autoavaliação referido. Mas a partir desse, dessa autoavaliação ah normalmente traçam-se portanto novos caminhos, novos rumos e algumas pessoas podem não se aperceber que isso deriva desse processo de autoavaliação. Alguns alunos, provavelmente os alunos, provavelmente alguns professores que estão menos implicados no processo também podem não se aperceber mas de certeza que teve implicações portanto nisto que é hoje, né? O hoje teve sempre implicação, teve sempre...

Pois... não sei... tenho alguma dificuldade também em dizer mas ah... quando a partir de aí se fez por exemplo um plano de melhoria esse plano de melhoria teve muito em conta os resultados da autoavaliação, né? Ah sei que por exemplo neste momento se esta a trabalhar de uma forma muito mais direta, por exemplo, ah com os alunos do 2.º ano, ah em que havia uma taxa de insucesso muito grande, os do 2.º ano de escolaridade. E que ah neste momento apesar de estarmos no início do ano letivo ah se está a ter muito bons resultados daquele plano de melhoria que foi traçado ah no sentido de resolver um pouco essa situação. Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados e eu penso que não houve ainda oportunidade de pôr todos em prática, ah mas aqueles que estão a ser implementados estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo que a professora que é coordenadora do 1.º ciclo referiu que portanto eles têm assessorias e têm outros professores em sala de aula e têm outro tipo de apoios e que está a dar resultados e isso deriva de por exemplo do processo de autoavaliação.

#### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola?**

**R:** Não sou capaz de precisar se eles, se essa equipa que trabalhou nisso se baseou nalgum tipo de modelo de autoavaliação não tenho conhecimento, não. Eu não sei.

#### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R:** Em termos de conselho geral não! Pelo menos em termos de conselho geral, portanto... eu não tenho presente, se o modelo foi discutido se não pelo menos eu não... provavelmente se calhar foi discutido com o

diretor ou com outros elementos, pode ter sido com os coordenadores de departamento ahhh mas eu nesse aspeto eu não sei... eu sei que ao conselho geral já chegou aquele modelo digamos assim, né? Se esse modelo, se havia, se há vários modelos para desenvolver a autoavaliação que provavelmente há, né? Ahh pelo menos estou a subentender isso [sorriso], que há vários modelos e que se tem de escolher um para adotar, né? Não sei se isso foi discutido ahhh só dentro do grupo de autoavaliação, da equipa de autoavaliação, qual era o modelo que iam adotar se foi discutido a nível por exemplo dos coordenadores de departamento e com a direção, com o diretor, sei que o conselho geral, portanto, o modelo que chegou foi aquele já utilizado, né? Sim...

### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** O que se pretende com o processo de autoavaliação é refletir sobre, acho que já tinha respondido a isto...se refletir, é uma reflexão sobre as nossas práticas, ahh sobre aquilo queee a nossa escola, o nosso agrupamento faz, os resultados que tem, etc. Para tentar ahh ultrapassar, digamos assim, tentar traçar os caminhos do futuro em termos do agrupamento e da escola é aquilo que eu penso, pessoalmente. Embora como também disse não tenho qualquer formação nesta área, nem formação curta, nem formação mais longa, portanto, aquilo que tenho...que sei sobre a autoavaliação é um pouco assim empírico.

### **10. A equipa de autoavaliação da escola é bem aceite?**

**R:** Eu penso que sim que foi bem aceite, não sei...Pronto, porque a equipa de autoavaliação foi ahh dirigida digamos assim ou coordenada a equipa da autoavaliação foi coordenada por uma docente que, penso eu, tinha formação específica portanto nessa matéria, não é? Ahh portanto em relação à coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho. Para coordenar a equipa, depois os outros docentes penso que foram constituídos também de uma forma criteriosa dentro dos professores com mais experiência na escola e que pretendiam a departamentos diferentes e a áre... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso que tinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter, porque se fosse integralmente constituída por professores aqui da escola secundária, nós por exemplo às vezes temos uma visão muito limitada daquilo que é a realidade do agrupamento porque estamos, eu por exemplo tenho dado sempre aulas na escola secundária, né? E falo por mim, ahh tenho dado sempre aulas aqui nesta escola ahh tenho até muito conhecimento pronto daqui da escola, tenho muitos anos de experiência, mas é mais desta escola, se for por exemplo para a EB2/3 às vezes os problemas são já diferentes dos nossos até pela idade dos alunos, ahh há muitas condicionantes nisto tudo, é o corpo docente, é o corpo não docente, ahh os alunos a idade dos alunos, são os... há muitas, muitas, até o próprio espaço, portanto tudo isso são condicionantes. Em relação ao 1.º ciclo, a mesma coisa e assim eu penso que a equipa tinha elementos de vários níveis de ensino e acho que isso era importante para ter uma imagem mais alargada daquilo que é o agrupamento de escolas de X.

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento.**

#### **11. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** As vantagens e as melhorias que houve, é de que efetivamente tendo mais conhecimento da nossa própria realidade, nós podemos ahh pensar melhor portanto aquilo que é o futuro e traçar portanto o novo caminho a partir daí, né? Ver o que é que nós precisamos. Há uma melhoria que nós não conseguimos é um ponto fraquíssimo deste agrupamento mas não está na nossa mão poder realizá-la que é a melhoria do Espaço desta escola que é aquela que é mais evidente para todas as pessoas, sejam alunos, sejam

funcionários, sejam professores que é o chover aqui por todo o lado, que é as salas que estão...os amiantos nos telhados, esta desgraça em que está a escola em termos até de mobiliário, mas que não tem estado na nossa mão portanto de forma nenhuma portanto poder alterar isto que aqui está. Aquilo que nós podemos alterar, eu penso que nós vamos alterando, por exemplo em termos até das próprias, eu sei que há uma das dificuldades portanto que foi também detetada, às vezes digamos do trabalho entre pares, ah na escola. É portanto às vezes esta falta de articulação, que nós tentámos por exemplo nos planos de melhoria resolver através de haver alguns tempos comuns, tempo comum entre diferentes professores das mesmas áreas disciplinares e etc, para podermos coordenar melhor as tarefas e etc. E que os horários inicialmente feitos no início do ano acabaram por não ter em conta esses tempos letivos comuns e que ficaram ainda de ser para o próximo ano porque este ano ainda não foram ahhh ainda isso portanto não foi tido em conta. Portanto tem que ser muito ponderado ao nível dos horários para conseguirmos encontrar tempos comuns para permitir aos professores às vezes coordenar melhor e trabalharem melhor em equipa que eu acho que era também importante para a escola, mas não é nenhum ponto fraco da autoavaliação. Portanto, foi detetado na autoavaliação poderia ser alguma coisa que se poderia ter alterado, mas ainda não foi alterado este ano, porque isto não foi logo tratado penso eu na altura certa.

## **12. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** Eu penso que desvantagem não tem nenhuma, no meu entender, não sei...pode não ter desvantagens nenhuma podemos encontrar. Caso tenho piorado alguma coisa nunca foi fruto da autoavaliação. Não meu entender, né? Se eventualmente houve algum aspeto da vida da escola que pudesse ter piorado, nós temos efetivamente duas grandes falhas uma dessas que eu disse em termos dos espaços, espaços e equipamentos e o pessoal não docente [falta] é uma falha enorme portanto do agrupamento e que afeta um pouco ahh toda a vida escolar, nós neste momento aqui nesta escola temos ahh muita, muita falta de pessoal não docente ahh que afeta e depois as salas já estão velhas. Penso que se está a averificar um pouco em todo o lado [a falta de operacionais], mas aqui é muito, muito notório e depois neste momento como as coisas funcionam em termos de agrupamento eu sei que é muito difícil para o órgão executivo, porque o órgão executivo é que tem de ter as dores de cabeça nisso quando há poucos, ahh quando se puxa de um lado falta no outro, quando se puxa de um lado falta no outro e depois puxa-se sempre mais, eu sei calhar até faria o mesmo não é crítica nenhuma, para ahh onde eles fazem mais falta que é no 1.º ciclo e naa, na parte dos educadores e do 1.º ciclo, porque eles precisam de ter muito, muito mais acompanhamento aos miúdos e à hora de almoço, é isto e é aquilo e então a escola secundária como eles são mais velhos é o sítio de onde se tira tudo para se pôr noutra parte. Nós às vezes, temos muitas horas aqui que não há um único funcionário na escola, portanto isto funciona assim, não um único funcionário...há os que estão nos setores muito específicos, eu estou a falar em vigilância não há nenhum, muitas horas em que não havia pratica...não havia ninguém nesta escola. Quando as coisas correm todas bem, pronto, porque correm, se correrem mal, é mais complicado...mas eu é um assunto que não está naaa, a própria escola por si não consegue resolver portanto, eu sei que nós já fizemos a nível da direção e a nível até do conselho geral vários pedidos e várias exposições, a Direção Regional agora já não existe, né? Mas também para vários órgãos e que eles portanto mandaram fazer as contas ao Senhor Diretor daquele número que...pronto a regra que existe p'ro número de alunos e número de funcionários e aquilo dá, dá mas não dá. Mas isso é um assunto que não há ahhh autoavaliações e não há projetos nenhuns feitos pela escola que consigam resolver se o ministério da educação não os resolver.

## **13. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** Eu penso que também é um regulador do sistema e penso que é importante é também da mesma forma que os exames, às vezes e no momento pode não nos dar muito jeito, né? [sorriso] Os alunos se calhar não gostarem muito de exames, ahhh os professores, e às pessoas portanto que vão lá que ahhh, na altura da avaliação externa não achámos muito bem, mas acho que é importante, é importante porque é um regulador e é, há uma visão digamos a nível nacional das coisas e que depois transporta para o nível local e nos permite efetivamente ver como é que... é um olhar externo digamos assim e esse olhar externo são importantes, penso que são muito importantes. Pelo menos tenta-se mudar, tenta-se mudar a partir das coisas que são definidas como os pontos fracos digamos assim do agrupamento que ahh escola tenta inverter, tenta melhorar e vai sempre naquele sentido de ver se na próxima avaliação aquilo já não funciona como ponto negativo e se é já um ponto positivo e que foi conseguido ultrapassar. Eu penso que não há escola nenhuma que não tente melhorar aquilo que são os aspetos negativos que são apontados.

## **14. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

**R:** Pronto, na altura há sempre algum constrangimento em participar se calhar, mas depois eu penso que é importante, os resultados são sempre importantes, ahh e pelo menos portanto aqueles ahh relativamente às duas avaliações externas que já referi, que são aquelas que me lembro, porque antigamente o processo da Inspeção, eu lembro-me perfeitamente de haver, de haver a inspeção e de virem inspecionar mas não havia este processo tão...é a mesma coisa com o processo de autoavaliação, não havia de forma regular e sistemática, portanto tal como o processo de autoavaliação a avaliação externa existia na mesma, vinha um inspetor à escola, eu lembro-me perfeitamente de vir o inspetor e de ver este aspeto e de ver o outro, mas não havia assim a tal equipa ahh e não era de forma sistemática não saía um relatório, as coisas não se passavam precisamente da mesma forma, portanto, vinha alguém também da ahh pronto que era inspetor e vinha à escola e essas questões dos horários e outras questões também portanto viam mas não faziam este tipo de, não falavam assim com as pessoas como se faz hoje em dia, não havia estes painéis diferentes e... e e as coisas portanto, mas estava a pergunta inicial tinha sido sobre, vantagens e desvantagens, não era? Sim sobre os aspetos positivos da avaliação externa e a segunda pergunta que fiz, os negativos, sim! Pois, os negativos penso que não haverá também assim nada de importante a realçar, não sei...Penso que é sempre importante esses resultados e quando chegam e pelo menos a experiência que tenho desses dois últimos foi aí que me perdi um pouco... [riso] naquilo que estava a dizer é que elas até correspondem à realidade, ahh aquilo que saí, nos resultados da avaliação externa esses relatórios que são feitos regra geral até correspondem à realidade, nós aceitamos e aquilo, às vezes podíamos considerar que é injusto, né? Aquilo que nos diz que ahh que é um ponto negativo, olhe isto é uma grande injustiça porque não corresponde de maneira nenhuma à realidade, mas eu acho que aquilo que tem sido apontado e aquilo que tem sido dito, ahh que até tem sido

feita uma análise e uma avaliação imparcial e que as coisas até correspondem, pelo menos a minha observação em relação a isso é essa.

**15. A Organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** O que é que esta escola precisa para...tem um determinado problema, um determinado ponto fraco, digamos para tentar resolvê-lo que caminhos é que nós temos que percorrer, o que é que podemos fazer nesse sentido, depois ah se temos alguns pontos mais fortes, algumas coisas mais... que achamos que são muito importantes aqui no nosso agrupamento, nós temos também que potenciar e tirar partido delas, ah e portanto quando vamos fazer os novos, ah os novos projetos, ah de atividades, novos planos, etc, nós temos que ter sempre em conta a autoavaliação de que fazemos.

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força).**

**16. A área profissional é relevante para que um ator possa pertencer à equipa de Autoavaliação?**

**R:** Também pode ser, mas eu disse aí há pouco que a equipa portanto deve ser constituída por pessoas de diferentes, acho eu, talvez mais ahhh a formação, mais que a formação profissional é a terem portanto uma visão dos vários níveis de ensino da escola, das várias escolas, digamos dos vários estabelecimentos que constituem portanto o agrupamento porque repare até podem ter a mesma formação profissional, sei lá pode ser um professor de economia, licenciado em economia e estar no 2.º ciclo a dar matemática e pode ser também um professor de economia tem a mesma área profissional e estar aqui na secundária, acho que o mais importante da formação profissional é essa questão de ter uma visão mais alargada do agrupamento e abarcar portanto os diferentes estabelecimentos que constituem este agrupamento, mais do que a formação. Claro que se houver alguém que tenha

formação especializada, em nesta questão de avaliação será muito importante que esteja a constituir a equipa e portanto depois uma equipa assim diversificada.

**17. O que pensa sobre a constituição atual da equipa de autoavaliação?**

**R:** Em relação à coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho. Para coordenar a equipa, depois os outros docentes penso que foram constituídos também de uma forma criteriosa dentro dos professores com mais experiência na escola e que pretendiam a departamentos diferentes e a áre... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso que tinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter, porque se fosse integralmente constituída por professores aqui da escola secundária.

**18. O que pensa(m) sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)? R:**

Eu penso que deve ser um misto entre a avaliação, porque é alguém externo à escola que dá uma perspetiva diferente e que ajuda a equipa de autoavaliação portanto com esse olhar crítico de fora, né? Talvez seja um olhar exterior que talvez seja importante para ajudar a escola a ver aspetos que ela não consegue perceber, né? Por si, só.

**19. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** Pronto, no sentido de ultrapassar esses pontos fracos e como resultado da autoavaliação eu penso que surgiu o tal do Plano de Melhorias também, dentro do plano de melhorias portanto foram definidas algumas! E sei que algumas estão a resultar que eu já até referi, por exemplo no 1.º ciclo do ensino básico e através de algumas assessorias e de alguns professores, outros professores em sala de aula e que estão a dar resultados ah uma outra que eu já disse que não foi ainda implementada este ano que foi essa questão da coordenação dos horários no sentido de permitir aos professores uma maior ah interação pronto de conseguirem ter tempo para coordenarem portanto houve alguns aspetos que estão a funcionar e sei que há outros aspetos que não, que ainda não conseguiram ser implementados este ano letivo.

**20. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso? R:**

[Propostos pelo plano de Melhorias. ]

**21. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** O trabalho da autoavaliação, eu acho por exemplo em relação a esta questão do agrupamento de escolas, a última que propôs eu acho que tem melhorado sensivelmente, pronto, o facto, de esta cultura de escola e de agrupamento ah que foi algo que foi difícil no início porque nós pronto ah tínhamos várias escolas, vários estabelecimentos de ensino cada um com uma cultura muito própria e não havia a cultura de agrupamento, neste momento, eu penso que se está a dar passos significativos nesse sentido e foi uma das questões que foi

detetada como ponto mais fraco, algo que não estava a ser conseguido, era este sentido de cultura de agrupamento que a esse nível eu penso que as coisas melhoraram. Em termos dos rendimentos escolares, portanto a melhoria dos resultados escolares ahh disse portanto que em relação ao 1.º ciclo é notória essa alteração, ahh eu penso que neste momento e neste ano letivo nós estamos com dificuldades em essencialmente a nível dos 7.ºs anos, pronto é o ano em que se está a verificar mais, que se perspectiva pelo menos ahh a um maior número de insucesso e que não era o ano em que isso ocorria ahh tão facilmente foi um assunto muito discutido em termos dos últimos pedagógicos a divisão de alunos, dos alunos por turma muito, muito discutido, foi discutido ainda em conselho geral houve ahh algumas reclamações de pais era muito complicado, um problema que havia ali de turmas de 6.º ano para o 7.º ano e penso que a solução encontrada, se bem que nós tivéssemos pensado que era a melhor acabou por não se revelar depois na prática a melhor. Pronto, não sei se outra também teria sido melhor, mas sei que o maior problema neste momento está a esse nível, a nível de turmas de 7.º ano, no secundário as coisas estão bem deee, pronto, o nosso objetivo é sempre melhorar os resultados escolares mas algumas vezes consegue-se outras vezes há dificuldades. Mas aqui nestas escolas e são escolas muito pequenas, essa questão das turmas e constituição de turmas acaba por ser ahh muito difícil porque em escolas, em agrupamentos grandes onde há 7, 8, 9 turmas de um determinado ano ahh pode efetivamente jogar-se com as constituições das turmas e pensar-se de outra forma, aqui às vezes há duas, três turmas de um ano, depois uma é limpa porque é a turma do conservatório têm todos as aulas do conservatório que é do ensino articulado e depois essa ahh regra geral é só uma turma e depois só sobra outra e depois os outros mesmo que tenham os alunos todos um pouco difíceis têm que ficar obrigatoriamente todos juntos é muito difícil em escolas assim com um número muito limitado de alunos conseguir portanto a nível da constituição de turmas alterar as coisas.

Eu penso que precisamente igual é provável que não tenha, não é? Embora eu acho que tem a ver com todos estes atores, néé? Os alunos, os funcionários, os professores pertençam eles a que órgão pertençam, néé? Está relacionado com todos, e depois alguns mais em particular porque estão implicados diretamente ou não quer porque estão implicados diretamente na equipa a fazer pronto e na procura de, pronto porque é assim alguns e eu incluo-me quase nessa outra parte, na parte um pouco de fora, embora não esteja completamente. Pouco importante acho que não é para ninguém pronto ahh, mas portanto de entre os outros, no qual eu quase também me incluo, embora depois não totalmente, porque depois a parte final sou chamada também a pegar no documento, ahh discuti-lo, a fazê-lo.... a apreciá-lo e a fazê-lo aprovar, portanto nessa outra parte, mas portanto numa 1.ª fase nós...os outros, diria assim ahh somos apenas pessoas que devem ser ouvidas, escutadas, ahh portanto temos uma voz é ativa mas ahh estamos no outro lado a ser ouvidos digamos enquanto a equipa que constitui, é aquela que ouve. A Equipa [autoavaliação]

tem um peso mais importante embora depois os elementos que constituem o conselho pedagógico, os elementos que constituem o conselho geral, os elementos da direção, têm um peso aí também um pouco superior se lhe quisesse pôr níveis, isso é um bocado difícil não é? [riso] Mas eu meteria todos ao mesmo nível! Depois meteria estes elementos que constituem o conselho pedagógico, do qual fazem parte os coordenadores de departamento, os elementos da direção, os elementos do conselho geral um pouco mais acima.

#### **15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores.**

#### **22. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** Direta ou indiretamente acaba por ser esses que eu referi no ponto 4 são os que participam todos de forma mais direta e os que eu referi como pertencendo aquele ponto 3 são os que participam de forma mais indireta! Quando eu disse os outros são os que participam de forma indireta. Os que eu coloquei 4 são os que têm uma responsabilização mais direta ou por serem elementos do conselho pedagógico ou por estarem no conselho pedagógico que aí também estão os coordenadores de departamento, que têm que apreciar esses documentos, têm que os aprovar, etc. Os que estão no conselho geral, no órgão executivo da escola e os também os que fazem parte da equipa porque são elas também que ahh apresentam, apresentam as propostas.

#### **23. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** Ai eu não sou ninguém para mudar, francamente, não sou. Eu neste momento não, não mudaria porque ahh pronto não sei...não me sinto com capacidades nem com qualificação para mudar algo, nem o modelo que referiu, portanto, disse-me que há vários modelos, mas eu não conheço profundamente nem uns nem outros para poder dizer que mudava o modelo que mudava a equipa, a equipa às vezes é necessário mudá-la por forças das circunstâncias nomeadamente a coordenadora da equipa saiu da escola, naturalmente que teve de ser alterado, portanto e as coisas às vezes são mudadas por esses motivos mas eu não me sinto com qualificações para mudar.

#### **24. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

**R:** Não sei. Pelo menos de forma ostensiva de forma notória que extravase portanto ninguém por exemplo,

ninguém me fez chegar qualquer crítica, qualquer queixa nomeadamente a esses aspetos, não concordo com isto ou aquilo, eu nunca ouvi. O que não quer dizer que toda a gente concorde. O plano de melhoria foi aprovado por unanimidade, foi tudo aprovado não houve nenhuma discordância pelo menos em relação a qualquer ator, mesmo aqueles que participam de forma mais indireta, funcionários, alunos, etc. Pronto alguns provavelmente até nem conhecem, eu não discuto, embora portanto esses documentos possam estar nas páginas do agrupamento, possam estar posto à disposição, depois há pessoas que não se interessam e que não leem e que não sabem, pronto, isso também é assim. É como tudo, nós temos uma Constituição da República Portuguesa que em já muitos, muitos anos e muita gente não conhece a Constituição nem os direitos que tem ou outros quaisquer, portanto. Há muitas pessoas que eu acredito, pronto, que embora sejam também atores nisto tudo, são os atores que se interessam pouco pelas coisas e que não sabem e que não leem, não querem saber, pronto! Mas ninguém me fez chegar qualquer discordância com o processo.

**25. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?** **R:** Pelo menos em termos de conselho geral foi consensual, sim.

**26. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?** **R:** Não eu penso que não, mesmo em relação à autarquia eu penso que se não estou em erro, a autarquia, os elementos da autarquia, ah eu se não... agora portanto há pouco disse eu não me lembro quando é que foi aprovado essa questão da autoavaliação em termos de conselho geral, o plano de melhoria foi aprovado em julho 2016. Mas relativamente ao plano de melhoria eu sei que por exemplo havia um documento da autarquia nomeadamente um vereador responsável pela educação não esteve presente na reunião mas fez-me chegar a opinião antes porque ele já estava mesmo de férias e só pode ser realizada a reunião em julho, ah fez-me chegar portanto a opinião dele e pronto alguns pontos e algumas questões que tinha eee, mas estava de acordo com tudo o que lá estava foi coordenado também com a câmara até um projeto que foi depois outro, que foi depois necessário apresentar nessa mesma reunião. Até a supervisão pedagógica foi aceite por todos embora com algumas dúvidas em relação ao que era a supervisão pedagógica, o conceito de supervisão pedagógica, principalmente a nível do pedagógico, do conselho pedagógico, ah pelo menos a ideia que eu tenho é essa que no conselho pedagógico foi mais complicado ahhh no conselho geral não tanto, ah mas quando se percebeu efetivamente qual era o conceito de supervisão pedagógica que ali estava, que não era assistir a aulas, avaliar o colega nem os professores, ah penso que foi depois aceite unanimemente tanto no conselho pedagógico como no conselho geral. Sei que está a ser implementada de forma mais, aquilo que me é permitido observar, pode haver aí algumas dúvidas em relação a isto, mas de forma mais... [pausa] evidente, no 1.º ciclo do ensino básico, que elas têm um processo já de supervisão mais coordenado talvez por haver professores dentro do 1.º ciclo, os coordenadores de ciclo que têm dispensa das componentes letivas e que utilizam mais portanto, tanto a parte das assessorias em sala de aula, isto aquilo que eu me permite ouvir nas reuniões de conselho pedagógico, portanto, como disse eu vou muitas vezes na qualidade de convidada e acho que eles estão a implementar de uma forma mais fácil esse processo, mesmo aqui no agrupamento do que

depois aqui no secundário em que os coordenadores e o que eu acho que falhou um pouco foi essa questão dos horários de fazer, o de coordenar os horários principalmente, os horários dos coordenadores de departamento ou da área disciplinar terem sido feitos os horários logo pensando neste tipo de situações de coordenarem melhor as coisas com os outros colegas da mesma área disciplinar ou departamento e de ter as horas deles disponíveis para poderem acompanhar os professores ou fazerem esta supervisão ah em sala de aula e depois como não foi, não foi isso bem pensado previamente, depois a direção tem mais dificuldade, o órgão executivo.

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**27. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** Eu penso que não pelo menos aqui em termos de agrupamento, eu aqui não noto nada disso, portanto não. Eu penso que não e nada de..., pronto a existir também algum problema nunca teria a ver com a avaliação, com a autoavaliação.

**28. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** Não, não é geradora de nenhum conflito de maneira nenhuma! É aquilo que eu disse às vezes as pessoas ficam um bocadinho inibidas e com algum receio pronto é sempre, vêm aquilo como... pronto é uma inspeção, é um inspetor, mas pelo menos a equipa que tem estado aqui da avaliação externa tem posto muito à vontade todos os professores e todas as pessoas que têm participado nas... nos diferentes painéis. Eu aqueles em que estive foi completamente à vontade de uma forma muito, pronto as pessoas depois de estarem ao fim de 5 minutos veem que não estão em nenhuma situação de avaliação, mas há algumas pessoas que têm um bocadinho de receio, realmente vem o inspetor e pronto.

**29. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** Não, não estou a ver.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação.**

**30. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** Aquilo que já referi várias vezes aí, que é o conhecer portanto, conhecer a realidade do agrupamento, conhecer portanto tudo no sentido de alterar e de melhorar portanto aquilo que...isso são objetivos, não sei se são objetivos estratégicos, vagamente não sei se é a palavra certa.

**31. Concorda com esses objetivos? E com a sua priorização que é feita pelos órgãos de decisão (direção; equipa de autoavaliação)?**

**R:** Pronto, sei que um dos objetivos, mas esse não é propriamente da autoavaliação que é mais do projeto educativo da escola, essa de melhorar a cultura do agrupamento, ahh melhorar a cultura do agrupamento, mas esse é do projeto educativo, mas esse também contribui, portanto, a autoavaliação também contribui para isso, melhorar a cultura de agrupamento. Eu não sei se a priorização [das ações] dependeu dos fatores se calhar de fatores outros que contribuíram para que elas se calhar fossem priorizadas nesse sentido, eu não sei se havia propriamente uma priorização nas ações de melhoria no plano, portanto, foram elencadas várias ações de melhoria, não sei se algumas eram prioritárias em relação a outras se foram definidas, primeira, segunda, terceira...penso que não estavam definidas, ahh em termos de calendarização estavam sim! Ahh depois houve fatores que permitiram que umas fosse implementadas, imagine, aquela questão que eu digo por exemplo que está em vigor e que está a dar alguns resultados em relação ao 1.º ciclo e à melhoria dos resultados escolares do 2.º ano, ahh podia ter havido fatores que impedissem que aquilo se processasse da mesma forma que era não ter aqueles professores, ahh professores sem serviço letivo distribuído que estão como assessores nas turmas e que estão efetivamente a ajudar aqueles alunos com mais dificuldades e que têm conseguido melhorar, ahh podia não ter havido essa possibilidade em termos do agrupamento dispor daqueles professores, ahh com outras, ahh sei lá se calhar houve algumas ações de melhoria que não puderam ser implementadas por a escola não ter recursos para isso, e que..., portanto a priorização eu penso que dependeu mais de tudo aquilo que havia possibilidades de implementar por haver recursos por haver pessoal, portanto recursos humanos ou recursos de outra natureza foram implementadas, algumas tiveram portanto alguns entraves de outra natureza e não puderam ser implementadas.

**32. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

**R:** É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.

**33. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê? R:** Eu acho que é sempre importante porque a avaliação externa portanto traduz-se depois na ahh no relatório que é feito e que é enviado ao agrupamento ahh que é assumido pelo agrupamento também no sentido de tentar melhorar aquilo que são apontados como pontos mais fracos, aqueles que são e depois normalmente até são apontados como caminhos muitas vezes são apontados caminhos até nesses relatório e que a escola portanto pelo menos reflete sobre isso sempre no sentido de tentar alterar e de melhorar aquilo que não está bem e consolidar os pontos fortes também.

**34. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento. Caso contrário, o Diretor tem mais dificuldade em dizer o coordenador tens que fazer ou tens que ir, temos que implementar, porque depois o coordenador não tem horas livres, não tem horas no horário para poder fazer esse trabalho, não foi bem pensado.

**35. Considerando o domínio da autoavaliação, quais são as finalidades que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar.

**36. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** Não sei...pois provavelmente ainda se podia ir mais longe, mas não sei. Há muitas variantes nestas



questões todas do ensino, nós sabemos que é perfeitamente, pronto toda a gente sabe quem está no ensino, por mais autoavaliações que exista, por mais projetos que existam, por mais.. ahh que não se conseguem resolver, pronto e muitas delas que são extrínsecas à escola e que não tem a ver com a escola e que tem a ver com os alunos que nós temos, com o meio social de onde eles vêm, com os problemas todos que eles têm, têm de casa que por mais cursos diferentes que sejam criados por mais CEF's por mais PIEF's e esta escola tem muitos PIEF's e CEF's e de turmas não pertencentes ao ensino normal e que mesmo assim ahh se o nosso objetivo é melhorar o aproveitamento e as aprendizagens a qualidade das aprendizagens dos nossos alunos, muitas dessas, disso não depende do corpo docente da escola nem das estratégias que se utiliza nem de tudo, de pende muitos outros fatores e variantes que por mais processos de autoavaliação que existam que, que não se consegue mudar. Nós temos aqui turmas muito, muito complicadas. Na proximidade com os pais é aí que eu acho que se está a ter cada vez mais dificuldades em haver essa intervenção mais próxima da parte dos pais. As pessoas não sei também estou a dizer isto mas as pessoas às vezes vivem em cidades ou em meios urbanos ahh muitas vezes os pais são mais interessados ahh ou pelo menos tentam que os alunos sejam e vão para a universidade, há muitos pais que não dão qualquer valor à escola e que não, pronto para eles é irrelevante que o aluno tenha boas notas ou que tenha más notas porque desde que esteja para lá, e que estela lá entretido e que eu não o ature está tudo bem. Pronto isto é um à parte, é assim depois há muitos alunos...envolvimento dos pais nós temos aqui alunos, um número significativo de alunos aqui nesta escola que não têm pais porque são os alunos todos que estão na... que estão tirados à família que estão na ART e que fazem parte das turmas PIEF e que aí já é um número significativo que nós temos aqui, 3 ou 4 turmas já. Pronto, os alunos que não têm pais, não têm família e que não têm ninguém que se interesse por eles, ou poucas pessoas... a instituição tem um encarregado de educação para eles todos pronto e eu aí em relação a isso, eu também não posso responder muito bem porque eu nunca fui professora de turmas PIEF ou isso, oiço às vezes os desabafos das colegas, mas é muito complicado, são muito complicados sempre esses alunos, depois estão aqui meses depois vão-se embora, agora por exemplo no primeiro período estavam uns, ahh quando chegar ao final do 1.º período saíram estes vieram outros, depois é isto é uma roda assim viva. Ora esses alunos têm sucesso, não têm sucesso, é sempre muito complicado. Agora o que é facto é que os resultados desses alunos contam todos para o sucesso e insucesso desta escola, eles estão em idade escolar têm que estar em escola e depois há muitos que estão aqui na escola em turmas aqui. Há duas turmas aqui e há uma no outro lado [EB2/3] e duas lá dentro da instituição.

### **2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

#### **37. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** Gostaria que tudo aquilo...que os resultados da autoavaliação fossem os melhores possíveis o que quer dizer que nós tínhamos progredido e estávamos num bom caminho e que tudo aquilo que tinha sido definido como planos de melhoria tinham sido cumpridos e que os resultados portanto tinham sido satisfatórios, naturalmente que havia de surgir outros problemas a seguir.

#### **38. E relativamente à avaliação externa de escolas (da responsabilidade do M. Educação)?**

**R:** O modelo atual eu parece-me que concordo com ele, né? A forma como eles têm de auscultar todos os elementos da escola de diferentes formas desde alunos, porque eles ouvem alunos, ouvem funcionários, ahh ouvem os diferentes órgãos, ahh ouvem pessoas isoladamente, ouvem outros em grupo, ah constituição também por 2 elementos da inspeção e um outro exter...eu parece-me que estava tanto no que respeita à constituição das equipas da avaliação externa, como dos painéis que eles selecionam como da forma de ahh de agendar portanto os encontros com os diferentes atores ahh e depois porque o próprio painel, o próprio site lá daa[IGEC] nos dizem ahh logo de antemão o que é que vão perguntar, está tudo já muito explícito neste momento, eu acho que isso é importante. E mesmo depois o resultado depois o final, os ahh aqueles relatórios são enviados penso que também são sintéticos, são precisos e que são bons também para a escola.

#### **39. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

##### **39.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** O que é que vai acontecer eu não sei [risos]. Não sei se vamos manter dentro do mesmo. A ideia que eu tenho desta avaliação[atual] é que não cria conflitos, pelo menos eu não vi. Apesar de... ahh pronto serem inventariados aspetos negativos também de serem ... imagine, eu vou colocar uma situação, uma situação, que é exemplificativa, né? Imagine que através do processo de autoavaliação se detetava, por exemplo, que os ahh espaços estão muito sujos portanto que está tudo degradado que está tudo deteriorado e que ooo pronto os culpados dessa situação eram os assistentes

operacionais portanto não desempenhavam o seu papel, etc. Portanto poderia ser uma questão que criava um conflito entre atores portanto dentro da própria escola ou que havia turmas que tinham ahh insucesso só numa determinada disciplina e que a culpa era dos professores X ou Y porque havia alguns professores para responsabilizar poderia haver também alguns conflitos com esses docentes, né? Ah mas eu, portanto, eu penso que a autoavaliação também nunca vai assim a essas questões assim tão diretas e tão específicas, não sei, ah tenta se calhar sempre contornar de outra forma, eu sei que estou pelo menos aqui o processo que é feito não cria assim este tipo de situações diretas de conflito, pelo menos não criou.

**39.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** É assim se as regras em termos de legislação ahh não forem alteradas, não é? Porque é sempre algo com que nós podemos contar porque com o nosso ministério da educação nós nunca sabemos. E eu ahh logo aí no início da entrevista eu falei de “modas” em termos da educação porque eu já estou nisto há mais de 40 anos que é o tempo suficiente para ter conhecido muitas coisas diferentes em termos da educação, muitas mo...as tais modas diferentes em termos da educação. Muitos modelos diferentes, muitos projetos diferentes ahh ora portanto fazia-se de uma forma depois fazia-se de outra portanto esta questão da autoavaliação de uma forma mais explícita, portanto também é demasiado, é recente, se calhar muito mais recente nas escolas aí na última década, muito mais presente nessa, já provavelmente existia antes, mas eu a última década tomou assim uma forma muito mais sistemática, ahh não sei se continuará ou não pelas novas equipas do Ministério, eu acho que aí fundamentalmente depende, portanto se mantêm os mesmos modelos ou se alteram para modelos diferentes. É assim em termos de avaliação portanto a educação está sempre relacionado com a avaliação, né? Tem que ser sempre avaliado porque a função também da educação e do sistema educativo e da escola é avaliar, pelo menos avaliar alunos, depois, mas repare eu não estou a dizer isto assim de ânimo leve quando digo ahh, destes modelos destas coisas todas se alterarem muito a nível da escola porque há aqui ahh 15 anos, falei agora na última década, ah 10 ou 15 anos atrás a questão grande da educação era a avaliação dos professores, neste momento praticamente está escondida numa gaveta. A avaliação, quer a avaliação interna, quer a avaliação externa também havia essas duas variantes, né? Porque havia a avaliação dentro da própria escola, eu fui avaliadora externa, fui avaliar ah professores de AA, fui avaliar professores a AJ, por exemplo, também fui avaliadora externa e neste momento fala-se em avaliação e lá portanto o modelo da avaliação de desempenho do pessoal docente penso eu que está em vigor, que ainda se avalia, mas há avaliação não há avaliação não sei, porque na prática não há nada, não é nada, está quase que metido numa gaveta, não é? Pelo menos deixou de se falar, deixou de ser preocupação digamos da classe docente, apesar de estar legislado e em princípio em vigor, mas o que é facto é que na prática, se há avaliação, nem sequer ninguém se apercebe se há avaliação. Pode vir a acontecer [o mesmo neste tipo de avaliação] porque eu acho que as políticas educativas é que acabam por de certa forma nortear muito a ação nas escolas, tem que necessariamente nortear a ação nas escolas. Porque as políticas são emanadas do Ministério da Educação e as escolas portanto respondem aquilo que o Ministério da Educação lhes pede e lhes exige, portanto se o Ministério da Educação puser digamos o foco num outro aspeto qualquer pode ah sair da ribalta portanto essas questões da autoavaliação, da avaliação externa se centram-se portanto numa outra questão. Os currículos alteram-se rapidamente, portanto muda-se muito rapidamente, os currículos agora umas disciplinas é que têm peso depois passam a ter outras e depois passam a ter outras, portanto, e estas questões também têm mudado e eu dei-lhe o exemplo da avaliação do desempenho do pessoal docente que tinha um peso aí fundamental e aí sim a época dos conflitos em termos de escola foi efetivamente aí nesse período em que começou a haver uns professores contra outros e depois a questão das quotas também, das quotas existentes que só um é que podia ter excelente ou só um é que podia ter muito bom, um imagine que havia 5 que eram classificados com, que tinham essa classificação depois tinha de ser retirado de lá 4 porque só um é que podia ter, portanto aquilo criou muito conflitos em termos de escolas.

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ASSISTENTES TÉCNICOS

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [E] Eu vou falar em relação à EB2/3 que aqui tenho conhecimento, isso foi quando foi a primeira avaliação externa. Em que ano é que foi sabes? [C] Eu não sei...[E] eu não me recorda já foi há...pois na altura em que tivemos a primeira...foi no tempo ainda da tua ...a presidente era a tua prima Cidália [pausa] [C] portanto não deve ter sido muito longe de quando saiu que tinha que ser (2006...) [E] deve ter sido mais ou menos nessa altura. [C] Já fizemos vários anos a autoavaliação. [C] Nós já estamos aqui à três... Da Escola não sei... [E] Eu estou falando da Escola, eu sei que na altura em que nós tivemos a avaliação externa além (EB2/3), naquele lado, foi quando tivemos as primeiras avaliações. [C] Isso acontece à 4 anos a esta parte. [B] Peço desculpa não é? Acontece desde que agrupámos efetivamente, não é? O tempo...mas o tempo...[E] Sim mas o tempo...[B] Nós vamos responder relativamente ao tempo que estamos como agrupamento? [E] No agrupamento há 4 anos. Então é isso que eu estou a dizer, existia (antes) por exemplo eu falo além daquele lado que era onde estava e é na EB2/3, tá a ver? Que até depois mais tarde passou também a agrupamento, a designação. Além aquele lado primeiro foi EB2/3, depois passou a agrupamento, ali existia além foi na altura, eu sei que foi na altura da professora Cidália, fez a primeira, pronto, as primeiras autoavaliações, agora não sei precisar é aonde...

**2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?** **R:** [E] Pois isso não sei, também não sei... qual era...

#### 3. Quem participou?

**R:** [A] A professora Sónia andava envolvida nisso, antes de se ir embora, de resto não sei mais nada, aqui, de antes não sei mais nada. [E] A professora Madalena acho que também. [D] Exato...não sei, acho que essas duas sim. [E] A professora Madalena tenho ideia de...pronto de há 4 anos. [D] Respondíamos a um inquérito de autoavaliação no computador. [D] Exato, respondíamos, fomos ali à outra sala fazer isso. [E] mas isso foi através, foi mesmo para a avaliação externa, tivemos de responder [D] Externa sim, para a avaliação externa, foi por isso é que foi autoavaliação [E] Foi mesmo lá pra'cima para a inspeção, fizemos aqui, até fizeram vocês comigo aqui, individualmente. [D] Fizemos esse inquérito para a avaliação externa. Para a autoavaliação eu não me recorda...[A] Então o que fizemos naquela sala além!

[E] Ahhh exatamente! Isso era para a autoavaliação, foi sim senhora, foi numa sala além daquele lado. Primeiro foi para a autoavaliação e depois mais tarde é que foi comigo ahhh aqui. [A] Não foi ao contrário? [E] Eu acho que não.

[D] Não. [E] Acho que foi aquela primeiro, lá está a professora Madalena nessa altura e tava a professora Sónia que foi quem nos orientou além [C] Exatamente aqui.

[E] Foi a professora Sónia daquele lado, sim. Primeiro fizeram aos operacionais e depois fizeram à gente.

#### 4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo?

**R:** [B] Não tivemos acesso aos resultados da autoavaliação portanto não podemos dizer se[E] se teve sucesso, ou não [B] aqueles pontos fracos ou fortes. [D] Mas acho que isso está dependente das escolas.[B] Eu não digo que não seja eu neste ponto, se calhar não só eu, mas eu vou falar por mim, não percebo, não percebo, não percebo nada, digamos assim! Assumo, e estou-me assim a sentir um bocado...completamente deslocada do termo, dos *timings*, de tudo porque estou ignorante. [E] pois eu também...[B] Não vi o resultado não sei quais foram os pontos fracos a melhorar ou os pontos fortes a fortalecer de facto não sei se houve melhorias [E] Eu na altura li, mas não...

**R:** [B] Eu que me lembre na altura, pessoalmente, não tive. [E] Li qualquer coisa aí na altura sobre isso, mas já não me recordo. Ouvimos falar, basicamente...

#### 5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?

**R:** [Não responderam]

### 1.2. Avaliar as percepções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento.

#### 6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais? **R:**

[E] Talvez no conjunto tivéssemos notado, não é? As pessoas de fora talvez notem a gente aqui... [C]

As pessoas, os profissionais lá de fora é possível. [E] Em relação aqui a nós não. Em relação ao agrupamento não sei...

#### 7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? O modelo adotado de autoavaliação é o da avaliação externa da IGEC?

R: [Não responderam]

**8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?** R: [E] Isso nunca

**9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

R: [E] Não eles nunca tiveram nenhuma reunião connosco, não! [B] Podemos imaginar naturalmente (o que se pretende)

**13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;**

**10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

R: [E] Um dos aspetos seria a melhoria da organização, não é? Mas assim também não lhe sei dizer [risos] [B]

Não sabemos...

**11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

R: [C] Este é um deles a nossa ignorância. [E] Pois, podíamos ter mais conhecimento. [C] Não temos conhecimento.

**12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

R: [Silêncio] [B] Uma pessoa que está a observar, em princípio que não pertence neste caso ao agrupamento terá uma clareza diferente, será mais imparcial, penso eu, se calhar vê coisas que nós não, não vemos. [E] Talvez o que está errado, está certo, bastante diferente, né? Está de fora. [B] O relacionamento se calhar às vezes não ver-se coisas que se calhar estão menos bem, não digo que não esteja mal, mas se calhar estão menos bem e podiam ser melhoradas. [E] O que poderia ser alterado. [C] Às vezes também pessoas completamente alheias ao que se passa que nunca souberam, [A] pois dão opinião mas às vezes é de cor, [E] pois a gente sabe isso, [C] pois uma pessoa que não tenha nada a ver que nunca tivesse nada a ver com uma Escola. [B] Sim, corre-se esse risco mas pensemos que quando vêm para aqui investigar isto, investigar aquilo, são pessoas que à partida sabem aquilo que estão a investigar e que se calhar é diferente e não por ouvirem isto ou por ouvirem aquilo, elas observam, [E] pois, [C] corre-se sempre esse risco né? [E] E são pessoas que a maior parte também já tiveram no ensino [B] à partida têm algum traquejo para [E] e experiência, né?

**13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?**

R: [B] Pode haver mas em princípio pensamos sempre que tendo em conta a transparência com que trabalhamos, claro há sempre alguma coisa sempre menos bem feita, não correu tão bem, mas isso faz parte do dia a dia, mas penso que se calhar à mais vantagens do que desvantagens. [E] Eu também acho que sim. [B] E também se houver um, uma coisa qualquer que... quando, a gente assuma que possa ser uma desvantagem também é, pode ser corrigida a partir daí né? Uma coisa menos boa que nos aconteceu mas serve que, aqui a chamada de atenção, se calhar serve para que melhorem as práticas, [E] a situação, [B] futuramente.

**14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

R: [E] A Escola tem um regulamento, não sei [se fala de autoavaliação], você faz parte [participou na elaboração do regulamento] [D] sempre fiz, mas eu não me lembro isso já foi há tantos anos [risos gerais], [E] mas acho que sim, acho que sim, [A] estamos crus. [E] Mas acho que sim, há lá uma parte dessa.

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);**

**15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

R: [B] Se calhar também não temos assim tanto...mas se nós enquanto agrupamento nos informarmos mais e se interagirmos uns com os outros, procurarmos a tal equipa que existe (Equipa de Autoavaliação) e nos informarmos mais e vermos até que ponto é que éramos importantes para a autoavaliação se calhar também poderíamos melhorar algumas coisas. Se interagíssemos. Ou eles connosco, se nos procurassem, qualquer coisa ahh, isto se calhar o défice é nosso e é deles também. Se calhar esse tal amigo crítico...[C] Eles nunca nos procuraram, [B] se calhar esse amigo crítico fazia falta, [E] pois, também não sabemos né?

**16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

R: Não tivemos acesso (unânicos). [B] Eu da minha parte não tive acesso, [E] eu também na altura li...[D] se calhar também é uma falta de interesse nosso, nós na página da Escola está lá essas coisas, não lemos, [C] não vamos ler [D] [risos]. [B] Eu atribuo isto que se está a passar aqui nesta sala, eu assumo as minhas, [D]

está na página da Escola née? [C] Não temos assim muito interesse também por isso não vamos lá ver née? [E] É assim, eu na altura sei que li, mas agora também já não me recordo bem, há coisas que não...até sou capaz de ter ali uma cópia, mas pronto, na altura li mas nada [D] na página está essas coisas todas está o projeto educativo, o regulamento interno [E] O regulamento interno quando é preciso até se vai a ele aqui através aqui da página por isso.

**17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?**

R: [Não sabem]. [B] Podia a ver uma pessoa dessa tal equipa que reunisse connosco 5 a 10 minutos e dissesse olha a equipa é formada por.. eu estou a fazer-me representar, pronto mas não aconteceu nada disso. [E] é isso que eu quer dizer não, nunca houve uma reunião, pronto, nem sobre os resultados nem sobre o que estão a tentar fazer ou já estão a fazer.

**18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

R: [A] Não. Não sabemos. [C] Acredito que estão a ser feitos agora se tem melhorias, isso...[E] E se estão a ser feitos, née? Pois, não podemos, falar daquilo que não sabemos née?

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;**

**19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

R: [C] Não sei...(silêncio). [B] Algumas colegas disseram à bocadinho, duas professoras. [A] Duas conhecemos nós agora não sabemos qual é o resto da equipa. [E] Não sei qual é ....nunca nos foi indicado nada.

**20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê? R:** [Não responderam]

**21. A autoavaliação é consensual no agrupamento? R:** [C] Nunca ouvi nada, esse tema para nós...[Risos]

**22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?**

R: [Não Responderam]

**23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [B] Acho que sim, mas não sei que tipo de conflitos...[E] Há sempre todos os dias...

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

R: [B] Nós não sabemos até que ponto gera tensões, mas com certeza que há discussões, não estão de acordo...[E] Diversas opiniões sobre determinado....[B] Isso é normal faz parte de uma equipa, nós também não conhecemos as pessoas também não podemos ... se soubéssemos aquela a outra, mais ou menos pelo feitio e porque também conhecemos um bocadinho de algumas pessoas, né? Se calhar podíamos, olha haver mais um atrito ou menos um atrito, não sabemos quem são...se houver também não admira, penso eu.

**25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

R: [E] Acho que não, pelo menos, [B] que eu tenha conhecimento não, [E] não houve...por acaso na altura não ouvi nada, não sei se houve se não. Eu não ouvi.

**26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

R: [Não sabem...] [B] A autoavaliação acaba por ser feita a lei cumpre-se, agora não sei dizer assim mais nada...se é uma imposição legal tem de se cumprir.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;**

**27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

R: [Não sabem]. [B] Deve ser sempre no sentido da melhoria quer em termos pedagógicos. [E] Ver os pontos

fracos

**28. Concorda com esses objetivos? R:** [Desconhecem os objetivos]

**29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**  
**R:** AT\_[Não sabem]

**30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [B] Há partida quando estamos a ser avaliados é sempre com o objetivo de melhorar, seja externo ou internamente, não é fácil também a mudança, há coisas que estão muito...é assim porque é assim, não sei quê, não é fácil, mas acho que o objetivo é sempre melhorar e com o tempo havemos de melhorar com certeza.

**31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [E] Até é, acho que sim. [B] Eu não diria que é um processo fácil, mobilizar os atores, mas com um bocadinho de boa vontade, acho que é possível, embora não seja fácil! [E] Sim! Determinados grupos, né? [B] Nós por exemplo estamos aqui habituados, saímos à nossa horinha, se é preciso ficar ficamos, não é por aí. Mas a tal, não estamos habituados a ter uma reunião, isto à paginas tantas, um porque tem isto outro porque tem aquilo, outro porque pronto nem sempre é fácil, mas se nos derem a entender que é para isto melhorar e aquilo e aqueloutro se calhar à boa vontade, penso que sim. Têm é que vir ter connosco, se calhar é mais fácil assim. Não tou a ver nenhum de nós chegar, olha eu agora quero fazer parte porque não sei quê, não sei quê, não sei quê...aí se calhar não...

**32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [B] Explicitamente não. [E] Hum...assim...(Silêncio). [B] Pois! Podemos pensar o que é que eu gostaria de ver melhorado, agora concretamente enquanto agrupamento não! [B] Não! Nunca nos foi pedido de todo.

**33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [C] Queríamos ter mais conhecimento, mas também a ignorância é nossa. Se não vamos ler não podemos dizer que...

**2.3. Identificar os «os cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**34. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [E] Melhorar as próprias instalações, obras. [B] É uma melhoria necessária e desejada, já não falta muito, segundo dizem [E] será que é?[B] É um facto nós estamos aqui na nossa secretaria, as outras pessoas estão no espaço delas. Relacionamo-nos bem com todos damo-nos bem, mas não há muita interação entre nós [E] pois...[B] Relacionamo-nos bem com os professores, temos uma relação boa com eles, com os colegas também, mas enquanto estamos neste espaço não...a gente se pensar reconhece algumas coisas que não estão tão bem, mas dependerá de nós[E] pois isso depende de cada um.

**35. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**35.1. Relativamente à autoavaliação:**

**35.2. Relativamente à Avaliação externa:**

**R:** [E] Eu acho que vai continuar a existir, [C] vai continuar [E] mas também há por exemplo o ter mais reuniões nós também termos mais conhecimento [C] se disserem que é facultativo isso aí já...[E] está a ver?

**NOTA:** Os representantes destes membros no Conselho Geral não comentam a informação e discussão do que lá se passa nem relativamente à autoavaliação nem em relação a outros assuntos. As pessoas que nos representam deviam ter por princípio informar-nos. Devia de haver uma reunião acerca daquilo que foi passado em relação a nós como funcionários, não sobre coisas que não nos interessam.

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – ASSISTENTES OPERACIONAIS

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [E] A autoavaliação da Escola, não é de nós funcionários da escola, não sei...há quanto tempo... quando fomos à entrevista foi quando foi a primeira auto...foi a avaliação externa, é da avaliação externa, sei lá...uns 7 ou 8 anos pelo menos há. Há sim, eu tava lá em cima, lá em cima no livro de ponto, portantooo, há 4 que cá estou, 4 mais...há uns 7, 8 anos à vontade. [D] A gente somos agrupamento à quantos anos? Primeiro tivemos agrupamento só com o 1.º Ciclo, depois é que tivemos com o secundário mais tarde. Autoavaliação foi quando tínhamos só com o 1.º Ciclo, foi só. [E] Não era com a secundária ainda, eu com a secundária, eu com os anos 3, eu estava lá em cima com o livro de ponto há 4 que estou aqui, 3 da papelaria são 7, portanto, uns 8 pelo menos há. Eu penso que sim, não sei...

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [E] Eu não lhe posso responder porque não tenho essa informação [riso], [D] eu o que vamos sabendo é pela escola, agora se foram fazer nós ficamos sem... [E] agora se foi a escola se foi imposição externa à escola, isso não lhe sei dizer... Eu não sei! [B] eu penso que deve ter sido externa, [E] eu também! Duvido que tenha sido pela própria escola.

#### 3. Quem participou?

**R:** [E] Quem participou como? [D] Professora Madalena, Professora Sónia, e talvez também a professora...o professor José Correia já estava ao serviço? [E] Já, já tava, então foi no tempo do professor José Correia. A professora Sónia com o professor José Correia se calhar... [D] eu lembro-me da professora Sónia e da Professora Madalena e acho que foi também o professor José Correia na altura em que andaram a divulgar aquilo... [E] são coisas que não têm a ver com o nosso serviço e que muitas das vezes nós não somos informados dele [D] só na hora, né. [E] só quando precisam de nós, por exemplo como agora neste caso é que nos dizem, mas nós colaboramos, né, fora disso, muitas das vezes são coisas que não estão diretamente relacionadas com o nosso serviço e nós não sabemos. [D] Essas duas pessoas foram, professora Sónia e Professora Madalena.

#### Não se consideram envolvidos com a autoavaliação?

**R:** [D] Eu nada! [B] Da escola não! [E] Só quando somos chamados para colaborar. [B] só a nossa própria autoavaliação, agora da escola, não estou por dentro de nada.

#### 4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo?

**R:** [B] Eu não! Se houve foi pouca. [C] Já não existe nenhuma. [E] Nós só temos a ver com o nosso trabalho. O Nosso trabalho é o nosso trabalho e estamos só aqui com esta função, não é? De vigilância, fazemos as nossas limpezas e mais as outras coisas que somos chamados para fazer. Estarmos, por exemplo, cada um tem o seu setor para estar, não é? Uns estão na papelaria, outros estão no bar, outros estão no PBX, outros estão no livro de ponto, a partir daí é o nosso trabalho e mais nada. [D] Nós estamos no nosso, [B] os professores vão para as salas dão as aulas, vão para a sala de professores estão em conjunto uns com os outros e acaba por ninguém saber de ninguém, só se sabe de alguma coisa quando há alguma coisa que não corre bem [risos de todos], quando não corre bem aí fica-se sabendo [E] Agora que haja alguma...que se veja alguma coisa [D] diferente [E] que seja positiva em relação a isso eu não vejo nada....NADA!

[E] As nossas tarefas são muitas vezes alteradas por falta de pessoal, há pessoas que ficam doentes, há pessoas que têm familiares doentes e as nossas tarefas andam sempre alteradas. Cada vez somos menos e temos mais trabalho.

[B] Cada vez há mais serviço. [E] Portanto é um bocado mau de mesmo se se ver alguma coisa...né. Coisas com o que se vai passando né? Eu! Por mim não vejo nada de melhorias nenhuma na escola. Eu também estou a dizer isto é na parte que nos toca a nós, funcionários operacionais. Agora se há melhorias dentro da organização da Escola, da Diretoria, dessas coisas pois aí, é o que eu digo nós...eu não sei de nada, né? Agora que seja resultante cá para fora para nós como funcionários, não vejo melhorias nenhuma, eu só vejo coisas cada vez piores e em vários sentidos. Desde a indisciplina dos miúdos, ahhhh desorganizações de serviços, ahhh diálogo connosco como funcionários,

[B] só em caso de necessidade, [E] necessidade em relação ao nosso serviço! MAIS NADA! [D] Nós antigamente tínhamos mais, mais reuniões, agora não, há uns 3, 4 anos para cá, [E] mais ou menos se calhar, não eram para dizer grande coisa sobre a Escola em si, sobre o Agrupamento, ou sobre as Escolas em si, era só sobre o nosso trabalho, serviço, né? Né, só sobre o nosso serviço. Faz de conta que nós não pertencemos à escola, só pertencemos à Escola para certas coisas, [D] devia de haver mais reuniões, não é só o agradecimento que faz falta por aquilo que nós fazemos, [E] por palavras, [D] estamos a falar de outras coisas né? Porque desde que isto começou em agrupamento, agrupamento, agrupamento, [E] desde que é agrupamento ainda pior. [D] Quando tínhamos esta [EB2/3] e o 1.º Ciclo ainda p'raí... começando só por

esta era de uma maneira, começando com o 1.º Ciclo e agora então...Como está tudo em conjunto...[E] E sem ninguém agora cá da direção...[D] Não temos ninguém da Direção partitamente aqui, só a Escola que dá mais problemas com a idade dos miúdos que são mais problemáticos, né? Dos 10/15/16 anos que nós temos aqui [EB2/3]. Agora não temos ninguém na escola, ninguém. [D] Se por acaso houver um acidente, uma coisa qualquer que faça mesmo falta, que às vezes acontece, não está ninguém. Atão e que é que faz alguma coisa? [E] Depois às vezes quando fazemos, às vezes fazemos mal. [D] às vezes pensamos que fazemos bem, fazemos mal.

#### **5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?**

**R:** [Não responderam]

#### **1.2. Avaliar as percepções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;**

#### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R:** [E] Eu não vejo nada, não vejo nada, porque é como eu digo isto são coisas que normalmente não nos abrangem a nós, né? [E] Melhoria?! Se calhar o contrário, só vejo desmelhorias!! [A] Está tudo muito negativo.

#### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? O modelo adotado de autoavaliação é o da avaliação externa da IGEC?**

**R:** [Risos gerais] [E] Não vale apenas perguntar. Pode perguntar e a gente responde né? [D] Não sabemos.

[B] Não estamos preparadas para isso está tudo embaciado. Ai Dr.ª está tudo em zeros [risos]. [D] Nunca vi nem ouvi falar, eu pelo menos não!

#### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R:** [D] Na apresentação... houve uma apresentação aí, aqui, na sala 1, se não me engano. [E] lembro-me quando foi a avaliação externa, lembro-me de qualquer coisa, mas...

[D] Quando começou essa avaliação, a professora Sónia e a Professora Madalena, ainda tivemos aqui, deu para mostrarem como é que era, como é que se fazia, como é que não se fazia. Mas pronto...Nessa reunião tivemos todas, mas isso foi para nos mostrarem como é que era como é que não era, como é que se havia de fazer. [E] Agora quais eram os modelos, as regras que seguíamos...[D] Nós não sabemos. [B] Mas quando não vem de início esclarecido o que é que aconteceu, o que é que vai acontecer a gente não...a gente vê uma coisa na altura guardamos um bocadinho de resto não ficamos a saber ao certo, é só naquele bocadinho. A gente abala daqui vamos fazer outras coisas esquecemos o que viu. Esqueci aquilo que vi. [E] Como aquilo diretamente não nos diz respeito, quer dizer...diretamente como quem diz, não é? Deveria de dizer, né? Mas... para saber o que é que está mal feito, o que é que está bem feito, ou às vezes pedirem alguma opinião... Às vezes em certas coisas nós se calhar às vezes...[B] Melhorar aquilo, deve se fazer...[E] Nós somos se calhar em certos e determinados assuntos...podíamos fazer mais...[B] Portanto em relação a nós o que é que podemos melhorar, olhar mais pelos alunos, ter mais atenção à vigilância, termos isto e aquilo... [E] Ah mais isso dizem, [B], isso dizem. [E] Agora o que é feito a falarem sobre os professores isso aí ninguém sabe, ou será por exemplo só para os professores saberem...[B] Fazem-nos recomendações sobre o nosso trabalho. [E] Mas quando é que fizeram isso? Há anos...Nós é que sabemos quais é que são os nossos deveres. Entregaram há muito tempo os nossos direitos e os nossos deveres. [B] Eu tenho por acaso...[D] Eu também tenho os meus. Mas isso foi muito antes da autoavaliação,

[D] muito antes, [E] muito antes da autoavaliação, por acaso tenho lá os meus [em casa], por acaso ontem até tive a mexer. [B] Fala-se das coisas aqui estamos muito bem a ouvir com estamos com a Dr.ª mas abalamos daqui temos o nosso serviço temos que fazer...aquilo como não nos diz...os nossos deveres nós sabemos o que é que temos de fazer, as nossas funções, fazer o melhor que temos feito, fazemos sempre o melhor que podemos, às vezes por motivos de menos pessoas e assim, não será tão perfeito como gostaríamos de fazer, né? Mas aquilo normalmente, tudo aquilo que acontece nós sabemos o que temos que fazer, vamos daqui se não nos falam de outras coisas da Escola que não nos compete, competindo, quer dizer, devíamos saber mais, mas não é propriamente os nossos afazeres, a gente esquece... Porque não temos nada onde ir ver folhear, consultar, foi isto assim, assim...

Vem-nos falar de uma coisa que não sabemos. [E] Diretamente, diretamente, nós não temos que saber essas coisas, podiam-nos é passar essa informação, mas não passa...né... O estudo que é feito por essa autoavaliação, o que é que aconselham o que é que não aconselham...

[B] é possível que tenha sido referido, mas que tenha ideia, que eu guarde sobre este ou aquele assunto....

#### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

[E] Eu digo sinceramente eu não gosto da autoavaliação, [B] nem da nossa. [E] Quando nós temos que fazer a nossa autoavaliação, eu sei daquilo que sou capaz e daquilo que faço, mas depois quando me dão a avaliação em si às vezes pode não corresponder com a minha autoavaliação.



[D] A autoavaliação pode ter coisas feitas, é para melhorar, mas aí nós não ficamos sabendo se realmente o que estava mal passou para se fazer melhor ou não. A gente podíamos ter essa, não é? Pelo menos dizerem-nos. Fazia-se assim, né? Mas agora vamos pensar fazer assim para ver se realmente melhora em todos os sentidos. [E] E acho que é para isso mesmo que existem as autoavaliações, todas elas [autoavaliação e avaliação externa], né? É avaliado é feito um estudo para ver o que se pode melhorar, para tirar aquilo que não se deve fazer, né? [E] Eu pelo menos penso assim. É para isto que existem as autoavaliações e as avaliações, normalmente é para tornar as coisas melhores, eu julgo que é assim. Seja em que setor for, em que situação for, as autoavaliações e as avaliações, né? Pois terão que requerer um estudo, normalmente é sempre para tirar as partes negativas e e introduzir positivas, né? Tivemos conhecimento da avaliação externa, dos resultados, tivemos uma boa classificação. [D] A professora Sônia e a Professora Madalena, sim. [E] Os professores é que não gostavam de ser avaliados por outras pessoas. Agora de autoavaliação não sei.

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;**

#### **10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

R: [E] Eu acho é que depois de se ter feito esse estudo sobre autoavaliação e ver aquilo, que é, como é que eu hei de dizer, que terá em primeiro lugar para se concretizar, não é? Se há um estudo, se a maioria, estou a falar por exemplo aqui no nosso serviço, não é? Que estamos a avaliar, por exemplo, no caso dos miúdos serem indisciplinados não é? Acho que deve ser tomada como primeira coisa a ser falada e o que se deverá fazer para isso diminuir, não é? Eu estou a falar nas partes negativas, mas também se pode falar nas partes positivas. Mas terá que se resolver aquelas que estão mal. Ao fazer o levantamento vê-se quais são as partes negativas e positivas e a maneira de corrigir isso, não é? O que é que será melhor para resolver esses problemas.

#### **11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

R: [Risos] [E] Pior não, podem é serem mais, aparecerem mais [desvantagens]...no sentido de serem mais expostas, se calhar.

#### **12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

R: [E] Pelo menos fomos avaliados como uma boa Escola, sempre trouxe, em termos de limpeza, em termos de sucesso escolar, lembro-me assim vagamente. Se calhar trouxe vantagens né? Trouxe vantagens, nós, se uma Escola é avaliada a um nível superior é bom, se for a um nível mais baixo é claro as pessoas podem também não ficar contentes, né? Evidentemente! Trouxe algumas coisas positivas se calhar.

**13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa?** R: [Não enumeraram desvantagens, não as conseguiram identificar]

#### **14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

R: [D] Essas normas nós não as conhecemos, não sabemos. [E] Deve de seguir, não é? Não sabemos. Nós somos considerados, como é que eu hei de dizer, das pessoas mais baixas da cadeia. Por exemplo, pelos miúdos, por alguns professores, pelos pais dos alunos, é como se houvesse uma pirâmide e nós somos a debaixo. Mas somos tão insubstituíveis, nós, a nossa profissão é do mais baixo que há, é considerado aqui no meio escolar, posso dizer mesmo isso, somos considerados os mais baixos, não é? Mas somos tão, como é que eu hei de dizer, se nós por exemplo no caso, vamos supor neste caso, um caso de haver uma greve, não há funcionários na escola, não havendo funcionários na escola não há escola. Nós somos considerados, não somos rascas, mas pouco menos, não é? Ah mas somos tão insubstituíveis porque se nós não tivermos presentes, não estivermos na Escola, a Escola não funciona.

[B] E se os professores não vierem nós temos que aguentar os meninos. [E] Exatamente, mas nós podemos estar aí com 7, 8, 9 ou 10 professores doentes mas estamos cá a trabalhar e a escola funciona.

[B] Porque é que agora se vê todos os dias nos noticiários, a Escola A, a Escola B, a Escola C desta e daquela cidade e pronto por aí que não funciona porque não há funcionários, em todo o lado é igual não há funcionários, não há funcionários. Está o bar fechado, o bar não, está a biblioteca fechada, está o pavilhão fechado, está o não sei quê da ginástica fechado, 4 ou 5 setores fechados porque falta auxiliares. Não há auxiliares está fechado, se os professores não vierem...[E] Não há condições de haver aulas. [B] Têm outras aulas, se os meninos vierem e os professores faltarem, têm aí a casa cheia de meninos porque têm uma aula ou duas durante o dia, nós funcionários temos que aguentar os meninos. [E] Desempenhamos as nossas funções e aguentamos os meninos durante uma série de horas. Fazemos o papel de auxiliares e o papel de professores. [D] E outras vezes de pais. [E] E de enfermeiros, não é? E depois muitas das vezes tomamos decisões que muitas vezes vêm os pais dizer que não devíamos de ter feito. Se o menino se cortou, aleijou o dedo nós fazemos um penso, o penso foi mal feito que ainda nos querem processar, ahh bom [riso] por aí

fora...enfim...temos pano p'a mangas.

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);**

**15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

**R:** [E] Desde que a pessoa seja imparcial, eu acho que é positivo, ahhhhh porque acho que às vezes se consegue ver certas coisas vindo do exterior do que quando se está cá no meio, embora algumas coisas só com a vivência no meio é que nós conseguimos vê-las e percebê-las, não é? Mas, também acho que às vezes positivo uma pessoa que venha do exterior que seja imparcial e que consiga detetar as coisas. Num certo parâmetro será positivo, desde que a pessoa depois se inteirasse bem do que é que se passa, daquilo que se passa, daquilo que acontece, não é? Durante um certo período de tempo. A Pessoa também não pode chegar e chegar aqui à Escola estar aqui olhando aí num dia e ver quais são os problemas, quais são as coisas positivas e quais são as negativas, deveria estar um certo tempo para conseguir visionar bem o que é que realmente se passa não é? Para fazer uma autoavaliação. [B] Há chegada não se vê tudo, não se vê nada. [D] A inspeção está aí 8 dias...

**16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [E] Tentar solucionar os problemas que existam para ter essa avaliação. São coisas que não nos dizem respeito e não estamos a par delas.

**17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?**

**R:** [E] Não sabemos, sei que devem ser várias coisas, mas...vários pontos, agora quais são em concreto não sei.

**18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

**R:** [E] Quando se demonstra o que é que é avaliado nessa avaliação, não é? Normalmente depois têm-se tendência para melhorar. O que houver de positivo ou de negativo, ou melhorar ainda mais.

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;**

**19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [E] São os professores que normalmente são designados para isso, pelo menos que eu tenha conhecimento. Que eu saiba, não sei se é só assim se não. As poucas vezes que tenho ouvido falar sobre isso normalmente são representados por professores. Não temos grande conhecimento sobre isso. Estarmos a falar de coisas que nós não sabemos. [B] Em princípio pensamos que sejam os professores, pensamos. [E] Agora se há mais alguém... [B] não sei como é que isso funciona.

**20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

**R:** [E] Não sabemos quem faz parte da equipa. Eu não gosto de autoavaliações.

**21. A autoavaliação é consensual no agrupamento? R:** [Pouco consensual]

**22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [E] Poderá haver...

**23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [E] Cada um pensa da sua maneira e...Tantas pessoas dentro dessas que são avaliadas e nem todas têm a mesma opinião, né?

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [E] À Escola não, entre as pessoas sim. [B] Interiormente, em cada um é capaz de haver. Depende da situação.

**25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [E] Às vezes se calhar também pode trazer, nem todas as pessoas têm a mesma opinião. Sim, há pessoas que às vezes concordam com a avaliação e outras não concordam. Se há divergências lá fora se calhar também. Há pessoas que acham que se calhar a Escola não deveria ter tido um bom resultado.

**26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se**

**sabe, é obrigatória)?**

**R:** [E] As pessoas não serem sinceras quando fazem a [sua] autoavaliação. Podem, como é que eu hei de dizer, podem fazer uma avaliação positiva e uma avaliação negativa, não é? E não ser aquilo que realmente acontece, que é justo. Fizemos uma vez uma avaliação para a Escola, uma vez... [B] deve de haver uns 3 anos não? [E] Ou mais se calhar, [D] muitos mais não deve haver, foi quando houve a mudança da Secundária para aqui [incorporada no Agrupamento de Escolas]... [D] a gente fomos fazer à sala dos computadores, [E] Ah pois foi, foi..., não me estava a lembrar dessa, estava-me a lembrar da outra em papel.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;**

**27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** [D] Não sabemos quais são os objetivos.

**28. Concorda com esses objetivos? R:** [Sem resposta]

**29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação? R:** [Sem resposta]

**30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê? R:** [E] Queremos ficar bem avaliados, bem vistos, [Risos gerais].

**31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [D] Alguns...[E] A maioria para mais tarde se ter um reconhecimento, que é considerada uma boa Escola...alguns...nem todos...nem todos, mas a maioria penso que sim. [D] A maioria.

**32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [Muitos risos gerais, [E] Na minha perspetiva isto cada vez está mais negro, se você soubesse a semana que eu tive a semana passada, olhe... impecável!!! [B] Acontecem coisas que não deviam acontecer na comunidade escolar. [E] Agora os objetivos que há, os objetivos a gente sabe, agora o que realmente se passa é que é pior. [B] O Agrupamento quer sempre que os funcionários deem o seu melhor, estamos nos referindo a nós! [E] Os alunos terem boas classificações, boas notas. [B] Que os funcionários deem conta de tudo, pronto daquilo que à Escola...pronto de tudo, cada um nos seus lugares, setores, na limpeza, na vigilância é tudo cada um com o seu desempenho. [E] No geral nós sabemos, né? Uma percentagem de boas notas a nível nacional, não é? Não haver Insucesso Escolar, ahhhh isto é o que eu penso! Não haver indisciplina, ser reduzida, a Escola apresentar-se tanto interiormente como exteriormente limpa e arranjada, sei lá...[B] Isso tem sido sempre o tema.

**33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [E] Sei lá...eu não sei quais é que são os objetivos dela...[Risos]. [D] A gente só sabe das coisas à hora [Risos].

[E] Claro eu só estou falando aquilo que eu penso ...

**2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**34. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [Risos gerais] [E] Ai, ai tou vendo isso tão negro, tão negro... eu gostaria que essa autoavaliação só tivesse factos positivos p'ra melhoramento da Escola p'ra...[B] De toda a comunidade. [E] Em todos os sentidos. [D] Tivesse boa pontuação. [E] Que essa autoavaliação fosse positiva, fizesse com que, as coisas, os problemas se resolvessem. Principalmente isso! Né? Que normalmente, eu penso que essa autoavaliação será para isso que serve, né? Para apresentar os pontos bons e os maus e tentar superar os maus, né? Os negativos, que deveria ser para isso que uma autoavaliação existe, isto na minha opinião...não sei o que é que as minhas colegas pensam...

**35. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**35.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**35.2. Relativamente à avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores**

**mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [E] O contrário [Risos gerais]. [B] Bem, poderá ser que noutra mandato... [E] eventualmente a equipa irá mudar, e os objetivos se calhar também irão mudar, né? Embora eu não saiba quais são, mas acho que mudarão. [D] Quem é eu os vai escolher, a Direção! [E] Acho que vai haver mudanças para a parte negativa [relativamente à avaliação externa], baixar..., depende dos objetivos que os senhores tiverem também, né? Mas eu a ver como as coisas estão a funcionar, com a escola está a funcionar, acho que vai ser para pior. [B] Vai a descair [riso]. [E] À nossa parte como funcionários vai haver mudança e bastante, bastante. Nós não temos funcionários só em termos de manutenção da Escola, temos menos funcionários não podemos fazer o serviço, né? Cada vez estamos mais saturados! [B] Mais reduzidos, mais cansados. [E] Como somos tratados pelos meninos, como sem ser às vezes pelos meninos! Eu acho que vai piorar. [B] Temos dos 40 aos 65, mas as de 40 são poucas, [E] não, e há para aí uma pessoa de trinta e tal, é a mais nova.

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – REPRESENTANTES LOCAIS NO CONSELHO GERAL

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [A] Tenho uma ideia... ainda como...de respondermos a uns questionários nós, encarregados de educação, de alunos, ahh... [B] Sim, sim, eu acho que começaram a constituir equipas até antes este agrupamento estar formado. Isto assim em termos de datas é um pouco [A] ao menos que eu me lembre... lembro-me que uma andava numa escola e a outra noutra [C] foi na EB2/3 [B] Foi um bocadinho antes de ser agrupamento [A] Pois, eu a ideia que tenho é dessa altura, pronto, há 5, 6 anos de ter respondido [C] também penso que há 6 anos [A] Lembro-me delas responderem quanto alunas e depois desses resultados serem trabalhados e apresentados. [B] Eu tenho a impressão como a enfermeira Cristina está a dizer, começámos com o projeto de autoavaliação no outro, foram constituídas equipas que nos entrevistaram sobre diversos aspetos, lembro-me perfeitamente que havia uma equipa ligada às Bibliotecas Escolares e por aí fora, não sei se isso foi autoavaliação, mas penso que sim. [A] Quer dizer eu tenho ideia disso ser o processo de autoavaliação. Da avaliação externa tenho ideia de também como representante dos pais ter ido a uma reunião e aqui também já neste agrupamento como representante da saúde já neste [B] sim, sim [A] aqui nesta Escola ahh mas tenho ideia que seria da autoavaliação. [B] Mas esta avaliação externa é relativamente recente e foi feita, portanto o resultado da avaliação externa é foi primeiro, portanto essa avaliação externa foi organizada primeiramente que esta autoavaliação. Penso eu. Há uma autoavaliação mais recente aqui do Agrupamento que já vem depois da avaliação externa. Já havia um processo [de autoavaliação], eu acho que estava em construção na altura. A ideia que eu tenho era portanto de pessoas ligada ao antigo Agrupamento. Eu penso [A] Esta ideia que eu tenho é já dos dois porque, porque não é já daqui eu sei que a minha R andava aqui nesta Escola portanto era do agrupamento. [B] Sim, nesta fase há uma autoavaliação feita com um relatório produzido com o plano de medidas indicadas recentemente, agora daí para trás, pois, já não me recordo. [C] Estamos em agrupamento desde 2012. Eu vim pr'aqui em 2013 e acho que foi nessa altura que...

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [B] Sim! Olhe eu acho que foi as duas coisas, acho que sentiu essa, havia essa imposição e obviamente que as pessoas sentem sempre a necessidade de conhecer melhor a organização onde trabalham e como é que a podem melhorar, acho que foi as duas coisas [necessidade interna da escola e pela imposição externa] mas independentemente da questão ser, podia ser só uma questão de tempo o imperativo legal se calhar acelerou por de ter contribuído para acelerar o processo, mas acho que é só uma questão, essa autoavaliação a acontecer é só uma questão de tempo, porque eu acho que há uma efetiva necessidade de as pessoas conhecerem a organização onde trabalham ainda mais tratando-se de uma organização tão abrangente como é o Agrupamento de Escolas portanto na área da educação trabalhando com uma comunidade e com diversos parceiros e onde se traça metas e onde se procura atingir objetivos, acho que sustenta essa necessidade. E de traçar uma estratégia em termos de futuro, née? Até porque vamos lá a ver a construção de um projeto educativo, um plano de ação tem que ter base, por base, alguma informação concreta, portanto, ou seja, tem que ter por base um processo de reflexão e esta reflexão interna dentro de casa acho que é, é uma necessidade e com certeza que se sentiu na altura também.

#### 3. Quem participou?

**R:** [B] Ahh docentes, pessoal não docente, os ahh encarregados de educação, pai e alunos, née? Acho eu [C] foi tudo. [B] sim, pelo menos nesta última fase. Acho eu [riso] [C] eu também penso o mesmo.

#### 4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo?

**R:** [B] Não, eu pessoalmente acho que é um pouco aquilo que eu já referi para além do imperativo legal havia efetivamente esta necessidade do Agrupamento se conhecer melhor e refletir sobre a sua ação. Isso eu acho, agora o que eu da parte em termos da questão da mais valia, eu acho uma mais valia que existe nestes processos de autoavaliação é que os atores que fazem parte da organização percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião conta para a melhoria das coisas, née? Portanto, eu acho que isso é uma vantagem [A] pois eu, também, eu acho que sim, acho que é isto, mas acho que depois há problemas e há situações que existem que nestas alturas, parece, eu pelo menos senti isso principalmente se calhar aqui, sempre é mais fácil falar como encarregada de educação mas, senti muito essa, aquela importância que elas [as filhas] davam ao estar ali a responder e a estarem ali a ser intervenientes naquele processo, dos questionários, pronto era aquela ahh aquela importância grande que elas davam e que se calhar refletia, por exemplo, aqui em relação ou aqui ou em relação a outro problema mas que eles se sentem com problemas ou de estar frio ou de chover na Escola ou outras coisas assim que ali eles conseguiam manifestar pôr ali na... aquilo depois aquilo que eu sinto é que depois o tempo passa e são muito, é muito, eles acabam por sair da escola e não houve grandes mudanças e grandes, pronto, sentem alguma expectativa e alguma,

mas depois, mas isto faz parte... [B] da vida [risos]

### **5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?**

**R: [B]** Daquilo onde eu participei que não fiz parte propriamente da equipa de avaliadores, née? Nos pós discussão em que participámos não houve qualquer tipo de constrangimento, o feedback que nós recebemos, penso eu, se não estou enganado, porque isto também já há algum tempo e a memória pode falhar, foi que relativamente ahh aquilo que foi propriamente a aplicação dos próprios questionários, ou seja, a devolução, a resposta dos, das, dos agentes que foram questionados, quer alunos, quer pais, quer docentes e por aí fora dos diferentes atores a resposta foi muito significativa.

### **1.2. Avaliar as percepções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;**

#### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R: [B]** Eu penso que sim, pronto, até porque eu estou numa situação um bocadinho mais privilegiada na medida da análise dos documentos porque, pelas competências que são as minhas na autarquia e porque paralelamente a este Conselho Geral funcionar outro fórum que é o Conselho Municipal de Educação. E obviamente que algumas questões que aqui são levantadas acabam também por ser discutidas no outro, no outro lado, de qualquer forma ahh objetivamente sobre esta questão das melhorias da Escola, eu penso que sim, até porque há, ou seja, os pontos fortes, os pontos fracos, que são identificados na autoavaliação, eles acabam por ir dar origem a um conjunto de ações a desenvolver [Planos de Ação de Melhoria] e essas ações estão espelhadas em parte, não quer dizer que sejam todas mas parte, elas estão espelhadas naquilo que é o plano de ação do próprio Agrupamento que é o Conselho Geral que aprova, não é? O Plano de Ação acho que em parte deve um bocadinho obviamente dessas indicações da autoavaliação, que é para isso que ela serve na minha perspetiva, devidamente contextualizada com o Projeto Educativo da própria Escola e na prática ahh aparecem algumas coisas, porque por exemplo, eu penso que esta última autoavaliação, se não, se me recordo, ahh definia pelo menos 11 medidas, se não estou em erro 11 medidas ahh para a melhoria daqui da ação do Agrupamento a vários níveis, ahh e algumas delas ahh estão aí no terreno, por exemplo esta preocupação com a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, melhor funcionamento das salas de estudo, de criar alguns projetos que atuem sobre públicos específicos, o caso por exemplo do projeto Fénix, que é um projeto de apoio ahh aos alunos do 1.º Ciclo do ensino básico, miúdos que têm dificuldades ao nível do 1.º ano ahh, toda esta preocupação, constante de continuar ahh reivindicar melhores instalações, isto está presente no dia a dia do agrupamento ahh e paralelamente ahh eu acho que também ahh se a autoavaliação também identificou isso, tal como a avaliação externa que tem a ver precisamente com a cultura de agrupamento, embora ainda estejamos longe nalguns aspetos, penso que já foram dados mais alguns passos nesse sentido, sim porque geralmente as pessoas resistem à mudança e aqui estávamos a falar de ahh, de 2, de um Agrupamento de Escolas que existia e de uma Escola Secundária e portanto com as suas metodologias de trabalhar, com os seus professores, com as suas organizações, com as suas maneiras de estar, portanto juntar tudo obviamente que não foi ahh nos primeiros tempos tarefa fácil, não é? [C] Não foi de ânimo leve. [B] Não foi de ânimo leve, não foi tarefa fácil. E tanto a avaliação externa como a própria autoavaliação apontam isto um bocadinho a necessidade de desenvolver um sentimento de pertença nas pessoas, ou seja, os atores que aqui estão dentro do próprio agrupamento, ou seja, de encararem isto tudo como a mesma casa e não como casas separadas e se nós formos olhar para o Plano de Ação há lá medidas, há lá eu agora assim de cor, há lá ações que têm sinceramente um objetivo estratégico que é exatamente este aprofundar a cultura de Agrupamento. Ao que se insere dentro do objetivo estratégico que é melhorar os resultados ahh do sucesso escolar, portanto, eu acho que esta autoavaliação acaba por por se refletir, por outro lado ahh enquanto representante de uma Câmara Municipal portanto que é um parceiro de extrema importância neste processo portanto educativo, na medida em que as autarquias têm competências mais na área da educação que eu próprio me sirvo muitas vezes desta autoavaliação para ver alguns aspetos que se prendem diretamente com as competências da Câmara, por exemplo concretamente ao nível do pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eu acho que ahh houve essa necessidade e agora sinto obviamente esse efeito e acho que os documentos, os documentos provisionais do Agrupamento reflete aquilo um bocadinho o que foi os resultados da autoavaliação, um bocadinho não, reflete os resultados.

#### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? O modelo adotado de autoavaliação é o da avaliação externa da IGEC?**

**R: [B]** Ele foi-nos apresentado, não me recordo agora [do modelo] mas foi-nos apresentado no Conselho Geral, foi explicado como é que ahh ia decorrer a autoavaliação, os grupos que foram constituídos.

#### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R: [B]** Não tenho ideia disso [a autoavaliação apenas lhes foi apresentada em Conselho Geral].

#### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** [B] Portanto eu acho que a participação é a reflexão. [A] Sim. [B] Eu penso que sim também. [A] Porque ahh percebemos que há uma fácil comunicação, acho que há uma, há uma... há o respeito e há a facilidade de falar sobre as coisas e sei lá... [B] Porque acho que o principal objeto da equipa de avaliação é melhorar e se é melhorar, as pessoas quando é para melhorar, as pessoas estão disponíveis em participar, não é? Ahh e depois por aquilo que eu há pouco já ahh disse, eu acho que esta autoavaliação é um bocado dar voz aos atores para se pronunciarem sobre o estado das coisas, eu acho que isso obviamente não é? É uma mais valia, acho que as pessoas, pessoalmente a ideia que eu tenho é que encaram de forma positiva e de haver uma sociedade onde o participativo, estão tão...onde se faz tanta a apologia da participação das pessoas ahh de assumir os direitos, acho que uma autoavaliação é sempre um processo importante para esta realidade.

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;**

#### **10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** [B] És as pessoas refletirem sobre aquilo que é a sua ação no dia-a-dia dentro de uma organização, não é? Isso acho que é uma vantagem, porque é sempre às vezes ao fazer uma autoavaliação, às vezes não, quando fazemos uma autoavaliação estamos também a questionar-nos sobre aquilo que é o nosso papel e o nosso desempenho. E portanto, ahh essa questão contribuirá de maneira objetiva também para aquilo que é o sentimento de pertença, ou seja as pessoas perceberem que fazem parte da construção da estrutura organizativa do próprio Agrupamento de Escolas, isso é, ou pelo menos puderam expressar aí a sua opinião acho que isso aí é uma mais valia portanto, [C] para a pessoas expressarem a sua opinião, acho que é muito positivo. [B] E acho que estimula esse sentido [C] eu pelo menos senti, vou dar a voz, vou dizer o que sinto, o que realmente é interessante, pode vir a melhorar [B] E acho que também é importante, esta questão de esta questão da autoavaliação que depois acaba por ter implicação também com outros ahh dentro disto que é a ligação da escola ao meio e vice versa do meio à escola, portanto, e não é por acaso que o Conselho Geral tem lá as entidades presentes. Acho também uma mais valia é os próprios parceiros da Escola muito por vezes terem acesso a informação de como é que os atores dentro do Agrupamento olham para as coisas que estão a acontecer, isto no caso da autarquia é onde será mais significativo. Por exemplo, eu pego na autoavaliação e vejo olha faz falta melhorar a instalação X, ou os alunos acham que aquele espaço não é agradável, isto para nós são ahh ou seja mesmo, e temos uma opinião, não é uma opinião de alguém exterior, mas de quem vive as coisas no dia-a-dia e acho que isso é muito importante.

#### **11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [A] Não vejo, eu vejo mais positivos, do que, do que negativos, aqui vejo como positivo pronto melhorar, é como aquilo é, é por em... pôr ao de cima, todos olharmos para ali e percebermos aquilo que cada um pode estar a pensar ou que cada um pode estar a... e ali é a reflexão de todos. Como negativo aqui na Escola... não estou a...[B] A autoavaliação não pode piorar [ser encarada como uma desvantagem], mas há alguns riscos que às vezes é preciso acautelar, é efetivamente perceber se esta autoavaliação é feita com responsabilidade ou seja se é feita com... por vezes há muitos lobbies dentro das próprias organizações, né? É preciso também ter essa perceção que ahh o aplicar o questionário, ouvir determinados atores se estamos realmente a fazê-lo de uma forma objetiva, colocando por vezes de lado objetos que não interessam à organização ou que são exteriores à organização, isto às vezes é sempre um risco que se corre nestas coisas, mas isto é apenas um pormenor porque eu acho que até é positivo. Só para concluir, o que eu queria dizer de outra forma, é que muitas vezes, o risco às vezes da autoavaliação é que se as pessoas que estão a participar na autoavaliação não perceberem que o que se está a avaliar e o que se pretende melhorar é humm, é o coletivo e não o individual, por vezes, não é? Às vezes corre um bocado o risco que as pessoas às vezes não de libertam desta questão, não percebem, ou seja, o âmbito da própria autoavaliação. Isto é um risco que se pode correr as pessoas têm muita tendência às vezes a avaliar as coisas única e exclusivamente em função do seu umbigo e não é isto, penso que esta autoavaliação não é isto, não é?

#### **12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** [B] Primeiro acho que, eu não queria monopolizar a conversa [riso], peço desculpa, [A] Não, não, pode. [B] Não, mas o que conta é a opinião de nós todos, eu acho que é assim, se por um lado é muito bom nós fazermos uma autoavaliação, portanto, os atores internos poderem refletir sobre aquilo que é portanto a avaliação da sua organização por outro lado não será menos importante um olhar exterior, aliás, de certa forma imparcial e alheios a algumas contaminações que existem no interior da organização. E acho que o confronto das duas, o confronto das duas avaliações poderá efetivamente ahh resultar até na definição de melhores ações, curiosamente segundo me recordo o próprio documento [o relatório de autoavaliação] em determinadas passagens fazia referência à avaliação externa e aliás à ali um certo paralelismo entre um e o outro e acho que é importante, portanto, acho que isso é importante, acho que um olhar exterior e um olhar interno, são os dois importantes e acho que é deste confronto que se pode realmente encontrar um melhor caminho. [A] Eu acho que aqui em relação ao externo, para mim considero muito importante, porque

considero, e aqui nas duas vezes ainda antes do Agrupamento e depois do Agrupamento nessas em que participei como representante também da saúde e aquilo que me perguntavam tinha a ver com a articulação e com a forma de estar e como parceiro na escola e assim lembro-me e pronto considero muito importante naquele sentido que é alguém que está de fora, que até nos vai ajudar a refletir sobre coisas que a gente às vezes no dia-a-dia não pensamos, porque na nossa casa às vezes estamos habituados a fazer coisas todos os dias e quando alguém de fora nos pergunta porque é que é assim se calhar pensamos duas vezes. [B] Pois, não temos a distância necessária às vezes para avaliar as coisas [A] mas depois, muitas vezes, sinto e também senti nessa altura que a avaliação externa é assim, veem aqueles inspetores, aquelas pessoas de fora, mete assim um respeito maior [Considera uma vantagem] [B] Será uma desvantagem nalgum aspeto, mas no outro poderá ser ahhh uma vantagem porque vamos lá a ver, as equipas de avaliação interna são constituídas por elementos da própria organização professores, não é? São nomeados professores repre[sentantes], não é? Os externos não. De certa forma no processo de entrevista pode pôr os atores muito mais à vontade para falar das coisas com um exterior do que com o próprio interno a gente sabe que isso das relações humanas por vezes são complicadas e tem os seus ruídos, às vezes as pessoas não dizem aquilo que pensam porque estão perante pessoas conhecidas e não querem melindrar determinadas situações com os externos não acontece tanto isso mas por outro lado também à vantagens da proximidade portanto isso acaba por ser um pau de 2 bicos. Ambos têm as suas vantagens e ambos têm as suas desvantagens [A] Eu acho que um processo complementa o outro [B] Claro! [A] Ajudam...[B] Uma coisa que eu gostei da avaliação externa foi que ah eles, a avaliação externa ouviu muito os parceiros do Agrupamento de Escolas, o caso, por exemplo da Autarquia foi uma entrevista longa envolvendo a minha pessoa envolvendo o Sr. Presidente e isto também é importante tal como ouviu outros parceiros da comunidade que são colaboradores do Agrupamento de Escolas e isso é é, acho que é muito importante.

**13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa? R:**

[Não apontaram desvantagens]

**14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

R: [B] Sim penso que sim há uma metodologia definida para...

**15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

R: [B] Eu acho que é bem-vindo, eu acho que é importante. Estamos a falar de uma área tão vasta, a educação leva- nos para tantos domínios que a especialização por vezes é importante, portanto esse amigo crítico pode ser uma observação, uma opinião especializada sobre determinada, determinado aspeto, não é? E acho que isso é muito importante até porque acaba por ser também um pouco aquele olhar que tem a avaliação externa portanto, ele acaba por estar a fazer uma avaliação externa também é um elemento exterior à organização [A] Não tem aquele impacto todo como os da avaliação externa, é uma pessoa que nos está a ajudar mas com uma visão que vem de fora [B] Eu acho que é importante.

**16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

R: [B] Uma coisa é que eu acho que essas questões ah os Planos de melhoria devem estar espelhados nos planos de ação, acho que isso é fundamental e depois acho que é fundamental haver uma reavaliação da avaliação, ou seja, ir avaliando o progresso dessas ações, acho que isso é, são são importantes. É portanto criar aqui uma dinâmica construtiva, ou seja, em que os próprios, os documentos que orientam a ação do Agrupamento, os PAA's e por aí fora espelhem estas questões da autoavaliação só assim e que eu acho que a gente lá chega também, ou seja, é trazer também para o terreno as ações que foram apontadas com aspetos, pra melhorar os aspetos mais fracos do agrupamento, não é?

**17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?**

R: [B] Não, não! [Não sabem] Não sei se está a produzir algum relatório do que eu estou a dizer, avaliar o progresso das medidas tomadas e a proximidade às metas, não sei se está a fazer isso ou não, se calhar até está. O Plano de Melhoria se não tiver articulado com o Plano de Ação, não faz muito sentido, né?

**18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

R: [B] Em vários aspetos, né? Nos resultados académicos, nas competências ah sociais dos próprios alunos e não só dos agentes que fazem parte da Escola, ah na sua relação com o meio, ou seja, com os outros parceiros, portanto à aqui uma relação direta da Escola ao meio e do meio à Escola, é importante nesse aspeto servem para melhorar a sua operacionalidade interna, a liderança, a gestão, por aí fora. Desenvolver uma cultura de Agrupamento do sentido de pertença, acho que sim, é muito importante.

**1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;**



**19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [B] Normalmente são representantes transversais aos ciclos de ensino, não é? As equipas se eu me recordo...[A] A gente conhece as pessoas, mas às vezes quais são os cargos que elas têm na Escola às vezes e porque é que são aquelas e não são outras, a ideia que eu tenho é que são professores [C] Eu também tenho ideia que é só professores.

**20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê? R:** [Não responderam]

**21. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

**R:** [A] Tenho ideia que sim. [B] Porque acho que as pessoas têm consciência de que só assim é que as coisas, primeiro porque é importante para as coisas melhorarem e que é importante a opinião delas no processo construtivo.

**22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [Não sabem responder a esta questão]

**23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação? R:** [B] Há aqui algumas dimensões que eu não tenho conhecimento como é que é a reação das pessoas em relação a isso não sei...

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

**R:** [B] Aqui é bem aceite, mas agora... neste caso específico penso que não levanta estas questões. Agora pode num modo mais genérico, uma autoavaliação se pode dar origem a isso? Pode. Se as pessoas não encararem a autoavaliação como um instrumento de trabalho de melhoria das coisas, encararem isso mais como uma questão de ahh crítica pessoal as coisas às vezes podem ir... mas aqui não, aqui não. Estou a falar de uma forma genérica.

[C] Aqui não tenho conhecimento. [A] Aquilo que eu tenho e foi aquilo que se calhar eu sinto que falei logo desde o primeiro, é a dificuldade depois em resolver algumas questões que até se calhar todos acabamos por ter consciência [B] que é difícil resolver [A] mas que é difícil, acho que essa dificuldade depois é que pode...[gerar problemas de não cumprimento de algumas melhorias]ahh pronto às vezes pode-se ficar um bocadinho ali porque não se consegue [ver os resultados imediatos] [B] Nalguns casos não [A] Nalgumas situações [B] Nalguns casos não! Mas há outros que se podem ver, se estamos a falar de uma intervenção física num determinado sítio ou local isso pode-se ver obviamente, agora as questões ahh dos resultados... há resultados que não são a curto prazo.

**25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

**R:** [B] A avaliação externa portanto é esse olhar exterior, que à partida é imparcial sobre a avaliação de desempenho de uma equipa e por aí fora, obviamente que por aí pode.

**26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

**R:** [B] É difícil responder às vezes a isto ahh porque se calhar é importante ter uma equipa de autoavaliação um bocadinho mais plural, porque se calhar ao elaborar ahhh...ou então o envolvimento de outros parceiros ou de outros, os diversos agentes que compõem a comunidade educativa na elaboração das ferramentas da autoavaliação são, acho que é importante. Até porque vamos lá a ver que os diferentes atores têm perspetivas diferentes das coisas, acho que isso pode ser, poderia ser uma vantagem. Às vezes um determinado, os professores podem achar que é muito importante avaliar isto e que tem um peso fundamental e na perspetiva dos alunos há uma determinada realidade que eles acham que é importante que seja avaliada, não é? E nós sabemos que muitas vezes as ferramentas a aplicar conduzem até determinados resultados, a avaliação de determinadas áreas únicas e exclusivamente e portanto se calhar a pluralidade aqui, ou seja, aumentar a participação de outros agentes na autoavaliação, acho que é importante. É a minha perspetiva da coisa. Porque eu estou-me a lembrar por exemplo de um caso ahh foram aplicados os questionários aos encarregados de educação dos miúdos do pré- escolar, eu por exemplo enquanto Entidade com competência também naquela área havia lá duas ou três questões que eu gostava que tivessem sido avaliadas, por exemplo, não é? Na perspetiva enquanto parceiro, enquanto Autarquia, com competência naquela matéria, para nós era importante ter uma autoavaliação daqueles aspetos, para definir depois ações de melhoria, não é? Aliás eu até deixei o recado ao Agrupamento nesse sentido de..Eu acho que às vezes é importante porque o olhar plural

pode revelar determinadas realidades que também seja importantes que sejam autoavaliadas e os professores que têm a sua maneira de atuação é evidente que procuram ser abrangentes e tocar as diversas áreas de interesse e prioritárias face à questão do Agrupamento. Nós por outro lado, não é por acaso que o Conselho Geral é composto por uma pluralidade de representantes da comunidade educativa. E aí da autoavaliação vão resultar a definição de Planos de Melhoria que depois acaba por influenciar tudo.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;**

**27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

**R:** [Responderam anteriormente]

**28. Concorda com esses objetivos? R:** [Não responderam]

**29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação? R:** [Não responderam]

**30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê? R:** [Responderam anteriormente]

**31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [B] Acho que é, acho que é. [A] Possível é. [C, B] Acho que sim. [A] Não sei se é fácil, mas possível é. [B] Sobretudo se a autoavaliação tem um efeito prático na melhoria das coisas que é o que falávamos há pouco. [Existe obstáculos em mobilizar as Pessoas?]

**R:** [B] Não lhe sei responder, mas penso que não. Eu acho que a taxa de retorno dos questionários aplicados e por aí fora, acho que é muito, muito boa mesmo.

**32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [A] O Sucesso, o bem-estar dos alunos, penso que tudo aquilo que é feito também é com a preocupação do bem-estar [B] de ter um ensino de qualidade, eu acho que há essa preocupação. Eu acho que há essa preocupação, por exemplo, como a C estava a dizer, portanto, o sucesso educativo, portanto, dos alunos mas por outro lado também acho que há aqui algumas preocupações de inclusão de desenvolvimento de competências sociais e isto é, a nível de inclusão acho que está bem patente na oferta formativa que existe na preocupação com determinados públicos, alunos específicos, portanto, acho que esta é também uma preocupação, ahh portanto, o sucesso, a inclusão, obviamente que ahmm uma, uma escola também aberta ao meio com um sentido prático na comunidade onde se insere como um agente que contribui portanto para a dinâmica e para o dia-a-dia da própria comunidade também por essa perspetiva que não só a perspetiva meramente académica, mas que desenvolve projetos importantes para a comunidade isso também é um objetivo que tem estado patente ao longo dos últimos tempos. A avaliação externa apontava isso como também, uma mais-valia, essa, o desenvolvimento de projetos como a questão da Rede de Bibliotecas, como isto, com aquilo, portanto, sempre estas preocupações sendo que o sucesso dos alunos, é portanto a qualidade de melhorar a qualidade do ensino é a prioridade. Há esta grande batalha que é a revalorização e a requalificação deste espaço que é a Escola Secundária que é fundamental e se calhar até pensar aquilo que é o parque escolar, o Agrupamento enquanto entidade, estratégia participar portanto com as outras entidades naquilo que é uma reflexão sobre o parque escolar no futuro, acho que isso também é uma prioridade, em função da população de alunos que temos, tentar rentabilizar as coisas e acho que em termos de equipamentos e infraestruturas a principal preocupação é esta. Já há mais de 10 anos que nós em todos os Conselhos Gerais falamos disso.

**33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [B] Mas se calhar aí nesta parte, não sei se foge muito do domínio da autoavaliação era importante ahh ouvir ahh os parceiros do agrupamento, não sei se isso depois se exclui da autoavaliação ou não. [A] Eu acho que era aquilo que aqui que eu sinto é...[B] Porque é assim o Centro de Saúde não fez uma autoavaliação relativamente àquilo que são os projetos que desenvolve com os alunos, pois não? C?...É isso que eu estou a dizer portanto tal como ahhh, se calhar nós também não fizemos uma autoavaliação relativamente àquilo que é as nossas parcerias com o agrupamento, né? [A] Se calhar aí era a nossa autoavaliação a nós próprios... [B] a nossa, nós não sei, estou aqui, isto é extra entrevista [riso], porque se calhar a gente diz assim: temos um projeto que é a Rede de Bibliotecas Escolares, que envolve a Biblioteca Municipal, mais as Bibliotecas dos Estabelecimentos de Ensino, onde a Biblioteca Municipal é responsável por todas pelo tratamento dos

documentos e por aí fora, eu podia pôr lá este projeto, eu acho que o Agrupamento nestes e nestes aspetos não está a cumprir bem o seu papel, podia ter um funcionário destacado a tempo inteiro na Biblioteca e não tem, e anda sempre a mudá-lo, ou seja, enquanto... a C que está ligada aos projetos da saúde podia fazer uma autoavaliação, enquanto representante do Centro de Saúde a dizer, os projetos são bons mas ahh falta, isto, são só exemplos, não... corresponde à realidade, mas falta um maior envolvimento com o professor titular, por exemplo. Acho que essas avaliações também são ahh importantes, não é? [A] Eu acho que isso é secundário, eu acho que nesta autoavaliação depois podia ser, haver se calhar mais... não sei se era mais tempo se era mais presença de todos... e haver uma coo[peração][B] Porque a avaliação externa faz isso, pelo menos em relação à Câmara fez isso, ou seja, questionou-nos a nós sobre a avaliação dos projetos onde nós somos parceiros. “O Cante Alentejano nas Escolas”, “a Viola Campaniça”, “a Rede de Bibliotecas”, sobre estas questões discutiram-nas à Avaliação Externa. Era os parceiros também participarem na autoavaliação nas áreas onde são componente ativa. Porque é assim, eu não sei se me faço entender Cristina? Nós quando participamos, quando temos projetos, ou se calhar quando vamos lá à sala ou levamos uma atividade, nós próprios temos uma opinião de que aquilo podia funcionar melhor se algumas coisas fossem diferentes, néé? [A] Os nossos projetos deviam de ir ao encontro àquilo que a autoavaliação... aos espaços, à higiene poderiam ir... [B] Aliás está-se sempre a dizer isso.

### **2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

#### **34. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [B] No fundo se a Escola tem parceiros vamos lá a ver, pôr a autoavaliação dos dois lados [Escola/Parceiros] e não só do lado da Escola. A Escola pode achar, ahh é tão bom os Bombeiros virem aqui fazer coisas de Proteção Civil, mas os Bombeiros podem achar que aquilo a final não é assim tão... não resultou e não se atingiu o objetivo para o qual era suposto. Se calhar se a Escola tiver como objetivo estratégico esta ligação da Escola ao meio e vice-versa esta autoavaliação é importante.

#### **35. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

##### **35.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua;**

**R:** [B] Eu acho que isto é um processo em curso, que se é assim, se for realmente, tiver resultados práticos e se as pessoas sentirem que isto é importante para a sua participação no dia-a-dia do Agrupamento, não vão deixar de o fazer. Porque é uma ferramenta importante para melhorar as coisas, para ter uma radiografia do que realmente se passa.

##### **35.2. Relativamente à Avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola; etc.**

**R:** [B] Ahh isso já não sei, já é difícil de prever

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – REPRESENTANTES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

### 1.1. Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes dos processos de autoavaliação do agrupamento.

#### 1. Quando começaram os processos autoavaliação nesta escola/agrupamento?

**R:** [A] Eu não. [C] De autoavaliação com os alunos? [Em relação à Organização Escolar] Não faço ideia. [B] Eu penso que se calhar uma das primeiras autoavaliações que houveram foi ahh antes de, portanto, mesmo antes de portanto de isto ser um Agrupamento. No tempo em que o professor Zé Correia ainda era o Diretor da Escola Preparatória [EB2/3] não sei se...ou se não foi nessa altura, no último mandato que ele fez foi assim que isto começou a ser Agrupamento começaram as autoavaliações, ah isso os anos...há quanto tempo que são Agrupamento?[2012] Sim se calhar [C] Há uns 5 anos [B] Se calhar ahh a autoavaliação, se calhar na altura para aí em 2010 [EB 2/3], uma coisa assim, não faço ideia talvez...Não estou-me a referir à 2/3 [EB 2/3] porque é a que eu, pronto foi onde a minha filha iniciou, portanto ela depois só no 9.º ano é que ahh veio pr'aqui e realmente o meu conhecimento da Escola Preparatória era muito superior, era muito superior ao funcionamento desta, porque como eles frequentavam os 2 aquele lado não...sabia muito pouco de funcionamento desta Escola [Secundária]. Realmente desde que são Agrupamento ahh pronto. [Quando é que começaram os processos de autoavaliação organizados e sistemáticos?] [C] Não. [Não sabem]

#### 2. Que/Quais razão/ões levou ao seu aparecimento?

**R:** [B] Eu penso que foram as duas coisas [imposição externa e necessidade dos professores], primeiro uma exigência, pronto, de instâncias superiores e depois ahh eu penso que, é por isso é que eu acho que esta autoavaliação começou antes disto ser Agrupamento. Eu acho que autoavaliação, foi a autoavaliação ahh que impulsionou de alguma forma, isto é a ideia que eu tenho, pronto, que impulsionou de alguma forma ahh criação do Agrupamento. [C] Pois porque aquela lá em cima [EB 2/3] estava-me a lembrar, aquela lá em cima, a minha sobrinha já está aqui no 5.º ano, portanto, ela passou para lá no último ano do infantário, foi quando foi criado, mais ou menos o agrupamento, quando juntaram tudo. [B] [Essa autoavaliação já foi efetuada de um modo organizado e sistemático?] Não, eu acho que não, eu acho que foi mais uma autoavaliação interna. Que os professores, os Diretores das várias Escolas sentiram necessidade ahh no sentido de justificar de alguma forma os procedimentos que estavam a ter até à altura. E depois isto provavelmente acho que coincidiu tudo com a chegada dos Agrupamentos e com com [C] com o fechar também das escolas das aldeias, algumas fecharam também. [B] É assim, eu acho que isso tudo. [Acha que a autoavaliação foi relevante? Notaram alguma modificação em que se começa a fazer uma autoavaliação? Por exemplo relativamente ao trabalho colaborativo entre professores, trabalho de colaboração entre professores] Ahhh, eu, pessoalmente tenho até, tenho um bocadinho uma ideia um bocadinho negativa dessa tentativa de reorganização [do Agrupamento], porque por exemplo, isto é a minha análise, por exemplo a Escola Preparatória a EB 2/3 ahh no tempo em que o professor ZC era Diretor da Escola aquela Escola de... aquela Escola de ano para ano pronto se calhar nós também quando temos os filhos mais pequenos ahh também ligamos a outros pormenores, não sei? Não sei, se tem a ver com isso mas de ano para ano via-se aquela Escola evoluir, evoluir em termos de equipamentos, em termos de de condições, condições materiais, condições humanas, em termos de recursos, ahh recursos profissionais, ahh em termos de exterior, toda a a envolvimento da Escola, via-se aquela Escola evoluir no bom sentido. O que é que acontece? Quando surge isto dos Agrupamentos, não sei se foi dos Agrupamentos se foi, pronto, que o professor ZC deixou de ser o Diretor daquela Escola e que passou a ser o Agrupamento, quer dizer eu sou sincera, sou a representante de pais pertença ao Conselho Geral, mas acho que isto está tudo bandalnice, isto é a minha opinião, é assim eu não digo que as pessoas não façam o seu melhor e não... mas essa, essa portanto como estava a perguntar o que é que eu acho em relação à [autoavaliação] se levou a haver maior colaboração, eu acho que foi ao contrário. Eu acho que o que se nota cada vez mais é divisão, por exemplo, naquela Escola notava-se e eu fazia parte do Conselho Geral quando aquela Escola ainda funcionava e não era Agrupamento que havia a Escola Preparatória e havia a Escola Secundária, havia uma união ahh saudável e agora ...[Não à cultura de Agrupamento?] Não, não! E não sei se se chega a criar, mas pronto. Continua a ser [aquela é a minha escola] continua a ser se calhar com o passar dos anos, as coisas começam a ter outra, mas... [B] Eu penso que será para melhorar, deve ser para melhorar as coisas e conseguirem uma melhor organização e participação de todos os elementos. De todos os elementos que neste caso fazem parte do Agrupamento. Para ir de encontro às necessidades, pronto, colmatar as necessidades o mais, com maior brevidade, com maior...

[B] Ahh essa Equipa de Autoavaliação, já sei...mas agora por causa de estar a dizer isso é verdade, se calhar essa equipa de autoavaliação, se calhar é aquela conversa que eu tenho ouvido que era a professora SS, que é a professora MM [D] Pois não sei, não sei se são só professores. [B] A equipa de autoavaliação é importante desde que seja bem constituída. Os mais importantes são os que vivem as coisas na pele que são os alunos, os

funcionários. [D] Eu acho que eles estão um bocadinho por fora [representantes locais]

### **3. Quem participou?**

**R:** [B] Não! [não sabe quem participa] [D] É que essas questões que nos está a pôr eu gostaria que me respondesse, porque eu não faço ideia do que é que está a falar! [A,B,C] Risos [D] Sinceramente! [C] Sabes o que é que é? O que eu chego à conclusão disto tudo é que nós somos os pais dos miúdos e o resto...olha [riso] [B] Não, é assim, [C] Quando chega aos nossos ouvidos já está decidido [B] eles não estão, eu também não sei de nada [D] Eu nem sabia que isso existia sequer! [B] Eu também não sabia que a Escola tinha um processo de autoavaliação. [D] Agora quando é que houve início, quando é que... eu não sei!! Eu nunca ouvi falar nisso!! [B] Não soubemos, não fazemos a mínima ideia.

### **4. De tudo o que aconteceu o que é que considera mais relevante no processo, notou alguma alteração? Sentiu alguma alteração no AG que estivesse, na sua opinião, relacionada com o processo de autoavaliação? O quê? Quais?**

**R:** [D] Eu não faço ideia do que é que está a falar! [B] Pois! É como eu! Eu não digo que no Conselho Geral não tenham falado alguma coisa de medidas de melhoria de não sei quê, mas, não faço a mínima ideia. [D] Quem é que define isso? Como é que essa avaliação é feita? Se partiu da Direção da Escola não chegou a nós.

### **5. Houve dificuldades que tiveram de ultrapassar?**

**R:** [B] Não acho que não. Há partida quando se nós, quando fazemos uma autoavaliação será para ah para melhorar o que está menos bem, né? Mas é assim, não tenho, não me consigo aperceber. [C] Eh pá, eu acho que, pronto, aquilo que se nota e aquilo que as pessoas às vezes comentam é que a nível da... portanto, se é um Agrupamento, portanto, todas as Escolas das aldeias também, as que ainda estão abertas acho que é SB, [B] EE [C] nota-se um bocado o desfasamento e as pessoas acabam por ah haver a tal conversa não é? CV é que é CV, não é? É só a Escola para CV. [B] Não este essa...[proximidade]. [C] Tanto que eu agora no desfile de Carnaval dos miúdos, há os tais comentários, há os tais comentários! Por trás, as pessoas a comentar, quer dizer os das Aldeias são sempre os das Aldeias. Quer dizer, não há aquele, não há um núcleo, o núcleo ao fim e ao cabo acaba por ser aqui, não é? E o resto estão à parte. [B] Mas eu acho que mesmo isto sendo Agrupamento, ah por que é assim antes de isto ser Agrupamento a Escola Secundária era um mundo à parte [C] Acho que sempre foi. [B] Sempre foi, quer dizer, não sei, mas a Escola Secundária era um mundo à parte! Portanto, ninguém falava na Escola Secundária! Só se falava na Escola Secundária quem andava na Escola Secundária, quem cá estava, mas não é verdade? [riso] Depois, agora o que é que acontece? Se calhar eu também sou suspeita porque como conheço as pessoas [C] Pois!

[B] percebo perfeitamente que há a divisão é os professores que são daquele lado e os professores que são deste é os professores que são do Centro Escolar n.º 2 e os professores que são do Centro Escolar n.º 1, é os professores de Santa Bárbara, é os professores de Entradas, não há... mas isto também CV é assim, por natureza...

## **1.2. Avaliar as perceções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;**

### **6. Esses processos de autoavaliação tiveram impactos e efeitos na Escola/agrupamento? Quais?**

**R:** [B] É assim nós nem sequer sabemos se houve autoavaliação aqui na Escola. Eu não sei. Não sei se há impacto se não há impacto. [Não sabe se há um relatório de diagnóstico, não sabe se há um Plano de melhoria?] É assim realmente no Conselho Geral às vezes fala-se nessas coisas, mas é como eu lhe digo, como eu acho que ah falarmos ou estarmos calados dá o mesmo resultado. Não ligo muita importância a isso. É assim primeiro o documento, receber o documento, é não sei quantas páginas, como é óbvio eu detesto ler em computador, iria ter que as imprimir, ter que as imprimir quer dizer, é quase uma resma de papel, não vou imprimir aquilo. Para depois pôr ali a um canto não vou. Pronto, depois oiço para ali falar no Conselho Geral. Mas de concretamente não sei nada. Não sei se houve autoavaliação, se não houve, não faço a mínima ideia.

### **7. Conhece(m) o modelo de autoavaliação que está a ser implementado nesta escola? O modelo adotado de autoavaliação é o da avaliação externa da IGEC?**

**R:** [Não sabem]

### **8. O modelo foi definido e/ou discutido convosco e/ou outros atores da escola?**

**R:** [B] Não! [C] Não, não. [B] É assim não faço ideia [se o modelo autoavaliação foi discutido] se foi... [C] Só se naquelas reuniões [B] Só se no Conselho Geral [C] Pois. [B] Não tenho ideias se foi falado. Olhe é assim isso é capaz [apresentação de um relatório de diagnóstico de autoavaliação ou outros documentos] é capaz sim. Mas eu, sinceramente, ah estou à espera de deixar de fazer parte do Conselho Geral, dos meus filhos deixarem de estudar aqui, para no final do Conselho Geral colocar essa questão porque eu ainda hoje,

até hoje, em 8 anos que faço parte do Conselho Geral ainda não percebi qual é o papel dos membros do Conselho Geral, no meu ver, não é nenhum! Porque nós não temos poder de decisão, portanto, não tem[os], portanto, os documentos são-nos apresentados, a gente aprova ou não aprova, mas mesmo que não aprove, aquilo já foi aprovado em Pedagógico. Ahh, pronto e a gente ouviu aquilo, depois falamos, falamos, discutimos, isto está mal, aquilo está mal, mas, o nosso papel ali não é nenhum. É só mesmo para estarmos ali discutindo aquilo porque depois na prática [C] Já está mais do que decidido. [B] O que eu entendo as decisões são todas tomadas no Pedagógico. O Conselho Geral é só para tomar conhecimento. Eh, pronto... [Riso] Mas é o Plano de Atividades de 2016/2017 [C] Já vem aprovado.[B] Já vem feito do Pedagógico, o que é que serve a gente dizer que era preciso haver mais não sei quê, mais não sei quê? Não serve de nada [C] Já está! Cá para mim é um conjunto de pessoas que ali está perdendo tempo, mas pronto... ainda não consegui perceber.

### **9. O que se pretende com o processo de autoavaliação?**

**R:** [D] Pois eu nem digo nada porque eu não estou a par desse processo de autoavaliação, por isso eu não posso falar de uma coisa que não tenho conhecimento. Portanto, eu não, sinceramente não tenho nada a dizer [sorriso]. Porque eu acho que nunca fui informada desse processo de autoavaliação, portanto, eu não posso falar sobre ele. Pelo menos com esse nome processo de autoavaliação. Processo de autoavaliação, não me lembro! Algumas coisas relativamente à organização da Escola [A] Alguns inquéritos...às vezes há assim uns inquéritos logo no final. [B] Não mas isso foi da avaliação externa, esses inquéritos que perguntavam o que é que acha das cadeiras da mesa da não sei quê? [A] Pois eu acho que sim. [B] O que é que acha da comida do refeitório? Fizemos um mas isso foi na avaliação externa. Foi a avaliação externa que vieram cá uns fulanos e depois apresentaram os resultados esses resultados apareceram no Conselho Geral, claro! Muito bem classificada a Escola Secundária [avaliação externa realizada em 2014], né! Pois com certeza! Nem outra coisa se esperava, né? Pois! [C] Essa avaliação foi interna [riso] [B] Sim mas não se lembram dessa avaliação, os moços também preencheram [C] Foram eles e fomos nós [B] Pois, sim. [C] Não me lembro, há uns 3 anos talvez [B] Sim, pr'aí.

[Conhecem a constituição da equipa de autoavaliação] [B] Não! [logo não sabem se foi bem aceite pela comunidade escolar?] [C] Pois, isso deve ter ficado tudo assim um bocadinho...arrumadinho... [D] Isso se calhar ficou só em papel. [B] Se calhar foi só mesmo quando veio a avaliação externa. Fizem ali um relatório à pressa e mostraram, pronto. [C] Sim, porque ainda não deve ter havido pressão suficiente, fazem, fazem mesmo! [D] Eu não tenho sequer conhecimento da existência disso, quanto mais de um relatório.

### **13. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/agrupamento;**

#### **10. Quais são os aspetos positivos/vantagens da autoavaliação?**

**R:** [D] Se toda a gente for envolvida, nomeadamente os encarregados de educação e toda a comunidade escolar eu acho que sim, o problema é que se nós nem sequer tivemos conhecimento desse documento como é que podemos depois discuti-lo? Ou dizer, não isso não é assim ahh não deveria ser assim. [B] O que é preciso mudar é isto é aquilo [D] ou não funciona e deveria funcionar desta forma, nós nem sabemos da existência desse documento. Se isso realmente existisse, se isso fosse discutido, ahhh eu penso que poderia ser, importante. [C] E também os miúdos também terem uma, pronto, os alunos também terem uma palavra a dizer, porque eles ao fim e ao cabo são os que estão diretamente mais e conhecem melhor, o que é que se passa cá dentro o que é que está bem, o que é que está mal. Eles podem dizer assim: “Olha hoje choveu havia baldes por todo o lado”, pronto, mas só eles é que os veem, nós não vemos da rua se não for preciso ver o que é que se passa. [B] Aliás a escola está toda rota, né? [C] Em relação à alimentação acho que é semana sim, semana não [B] A alimentação, aliás a minha M é representante dos alunos e fartou-se de queixar ao Diretor, da alimentação que é péssima, inclusive, foi-lhe dado uma posta de salmão podre a ela e pronto e a conclusão...[C] outras vezes é a comida que não chega [B] sabem qual foi a resposta? “Ai M, tu és muito exigente, estava agora podre [D] É verdade, a Margarida já chegou só a comer sopa e já não teve direito ao prato. [B] Sim, às vezes acaba-se a comida, isso é outra que eu também não percebo, então se há as senhas como é que se acaba a comida? [D] Não sei. Pois não faço ideia [C] Ao meu já aconteceu uma vez. [B] Mas em relação aos benefícios da autoavaliação, acho que ninguém melhor do que quem está dentro do funcionamento da Escola sabe quais são, como é que as coisas se processam. Portanto, acho bem que haja uma autoavaliação antes de haver uma avaliação externa. Porque uma avaliação externa costuma-se dizer “quem sabe o que vai no convento é quem está lá dentro”, não é verdade? Portanto, só havendo uma autoavaliação é que depois havendo uma avaliação externa, a pessoa pode falar e dizer não, isto isto e isto tem que ser mudado, isto, isto e isto [B, C] tem que melhorar [B] ou está pior porque... pronto! [C] Os vários aspetos que tinham de ser melhorados, acho que sim! Primeiro se calhar deveria passar pelo, por quem está cá dentro e depois dar conhecimento aos encarregados de educação. Penso eu que deveria ser assim. Eu acho que os encarregados de educação também têm uma palavra a dizer, penso eu.

**11. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da autoavaliação?**

**R:** [C] Eu acho que não vejo desvantagens desde que ele seja claro [D] que seja bem feito [C] Desde que ele seja claro acho que tem... é sempre uma mais valia. [B] As pessoas ao fazerem a autoavaliação estejam disponíveis para ouvir tudo e todos e estejam disponíveis a mudar o que estiver, pronto o que a maioria considere que é necessário mudar, né? Porque as pessoas podem fazer uma autoavaliação e pensar assim, olha é mais uma, vamos fazer porque depois vêm os avaliadores externos e a gente tem que mostrar o relatório” mas não queremos saber do que é ...mas com o objetivo de mudar alguma coisa.

**12. Quais são os aspetos positivos/vantagens da avaliação externa?**

**R:** [B] Pois é assim é vantajoso, mas cá está, mas também os reflexos não se vêm. Quando houve a avaliação externa, eu lembro-me perfeitamente do questionário perguntar o que é que se tinha de melhorar e perguntava as condições físicas da Escola, não sei quê. Ahhh o que é que achávamos do equipamento, eu pus muito mau! Qual foi o resultado? Continua tudo igual. Ainda não vi intervenção nenhuma e ainda não vi nada. Do que é que serviu vir cá a avaliação externa? Os avaliadores externos chegaram à conclusão que a escola estava muito bem! Então? Que o agrupamento estava muito bem! Do que é que serviu, cá está, é os reflexos. Serve se realmente houver reflexos, se não houver para que é que há uma avaliação externa? Se depois não se vê nada mudado? Não se lembram de preencher esses questionários [C] Sim, sim, sim! [B] Foi pr' aí há 3 ou 4 anos [C] Pois foi à uns 3 anos talvez. Acho que há uns três anos.

**13. Quais são os aspetos negativos/desvantagens da avaliação externa? R: [B]**

Negativos acho que não. [Não apontaram aspetos negativos]

**14. A organização escolar rege-se por uma conduta/ação respeitando as normas e os procedimentos instituídos (no âmbito da avaliação das escolas)?**

**R:** [B] Não faço ideia [Não sabem]

**14. Caracterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);**

**15. O que pensa sobre a existência de um amigo crítico (perito de avaliação, externo à escola)?**

**R:** [B] Ai eu gostava, muito! Ai mas isso era preciso que esse amigo externo não fosse logo trabalhado antes de entrar cá dentro. Para fazer aquilo que os outros querem que se faça. Tinha mesmo que ser externo e que ninguém o conhecesse, que ninguém o conhecesse! Mas essa pessoa acaba sempre por ser manipulada e depois vai de encontro quando se... a gente se ver a pessoa hoje a entrar ali naquela porta a postura é uma. Passado um mês a postura já é igual a quem está. [D] Nem devia ser um amigo, devia ser uma equipa crítica. Já tive problemas como representante de pais e que vou à direção e a Direção, sim senhora, sim senhora, mas depois nada muda. [B] Tal e qual! [D] Continua tudo na mesma! De tal forma que uma pessoa tem que ir à Inspeção ahh já é a única maneira. [B] Na reunião do Conselho Geral a minha filha disse que os alunos do GPS bebiam nas aulas de educação física, intimidavam-nas, roubaram-lhe o dinheiro ahh e a resposta no Conselho Geral foi “ah isso não é bem assim!” passado 2 dias estavam de castigo no GPS e foram devolver o dinheiro a quem o tinham roubado. Mas no Conselho Geral “ah não a gente não sabe de nada”. Devia de vir quando menos se esperasse e que não fosse esperado. [D] Exatamente. [B] Se for esperado, não...

**16. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela avaliação externa?**

**R:** [D] Eu não sei, eu não faço ideia quais são os pontos [objetivos] que foram apresentados. [B] É como lhe digo, eu só vejo papéis e oiço falar, mas realmente resultados, não vejo nada.

**17. E pela equipa e processos de autoavaliação em curso?**

**R:** [B] Atão nem sabíamos que havia autoavaliação [D] pois. [B] Quanto mais qual era o processo. Isto é uma Escola com muitos vícios, um agrupamento com muitos vícios. Já está aqui gente há muitos anos. E que não vão mudar. Porque não querem, pronto, percebe. [C] Eu digo sinceramente, é assim eu acho que quando saiu o professor ZC, o professor ZC estava na EB 2/3, não era daqui [B] tal e qual [C] não era daqui e nunca se deixou manipular [B] ora aí está! [C] Esse Sr. que está que é atualmente o Diretor é daqui, já está aqui há muitos anos [B,C] Uma vida inteira [B] Portanto este não posso fazer mal, este não sei quê [D] quer agradar a toda a gente [C] acaba por...devia de ser uma pessoa idónea [D] exatamente [B] idónea que não tivesse nada a ver com a comunidade, aí se calhar conseguia fazer um trabalho bom. Se começasse do 0 era capaz de se conseguir fazer daqui uma Escola sem vícios, mesmo assim não sei. [B] Agora tem que se votar para novo Diretor da Escola [C] Ah é? [B] Mas ah é o quê? [C] Eh pá não sei.

[C] Ah é o quê? Achas que votas alguma coisa? Atão já foi montada a estrangeirinha para ele ser ahh reeleito. Assim só.

**18. Os trabalhos da equipa de autoavaliação servem para melhorar a escola? Porquê? Como? Em que termos?**

R: [Não sabem]

**15. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;**

**19. Quem intervém/participa (direta ou indiretamente) na autoavaliação do agrupamento?** R: [Não sabem]

**20. Mudaria alguma coisa no que diz respeito à autoavaliação no agrupamento? O quê?**

R: [B] Era muito importante [a presença de um encarregado de educação na equipa de autoavaliação]. Era muito importante estar um representante de pais, acho que sim.

[B] [Constituição da equipa de autoavaliação] Eu punha um representante de pais, um representante dos alunos, punha um representante dos funcionários, dos assistentes operacionais, não pode ser só os professores, de maneira nenhuma! Os professores como é óbvio vão autoavaliar e vão sentir as necessidades deles enquanto docentes desta casa. Agora atão e o resto? [D] Sim tem que haver os vários pontos de vista.

**21. A autoavaliação é consensual no agrupamento?**

R: [B] Acho que causa conflito.

**22. Quais são os aspetos consensuais que existem entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?**

R: [REE] [Não sabem]

**23. Quais são os aspetos em que há divergência(s) entre os diversos atores escolares sobre a autoavaliação?**

R: [REE] [Não sabem]

**2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos processos de autoavaliação.**

**24. A autoavaliação pode gerar problemas à escola?**

R: [REE] [Não sabem]

**25. A avaliação externa pode gerar problemas na escola?**

R: [REE] [Não sabem]

**26. Que obstáculos podem impedir a concretização da autoavaliação no agrupamento (que, como se sabe, é obrigatória)?**

R: [D] Eu acho que o único obstáculo que aqui há tem a ver com o poder autárquico. Aqui em CV só manda, só há uma entidade que manda é a Câmara Municipal, mais, e é assim ou se está a favor da Câmara ou se está contra e só alguém consegue mudar alguma coisa se for essa a intenção da Câmara, se não for, não há mudança. Ponto final.

[C] Isto tinha que haver uma mudança a nível geral. [B] E a professora se for ao Conselho Geral, escute, faz-se a reunião do Conselho Geral, certo? Acaba a reunião do Conselho Geral, lá dentro da sala continua a poder político, as pessoas que são da cor política ficam lá falando e depois cá fora, a gente vem cá para fora falando, dizendo. Acaba! [para todos a reunião ] Mas quando acaba há sempre quem fique dentro da sala, certo? Pronto, então dentro da sala ficam as pessoas que são da cor da Câmara dentro da sala, os outros entretanto saem, pronto, e a gente fica ali fora dizendo mais umas coisas, isto está mal, aquilo está mal. Aquilo que não dissemos, ou que dissemos lá dentro da reunião mas... aquilo não serve de nada, aquilo não serve de nada o Conselho Geral.

**2.2. Aferir a possibilidade destes atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;**

**27. Conhece os objetivos estratégicos do agrupamento face à autoavaliação e à avaliação externa da escola? Se sim, quais são?**

R: [REE] Não [Não conhecem]

**28. Concorda com esses objetivos?**

R: [REE] [Não sabem quais são]

**29. Quais as estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos propostos pela autoavaliação?**

R: [REE] [Não sabem]



**30. A qualidade e melhoria da atuação do agrupamento passa pela avaliação externa? Porquê?**

**R:** [REE] [Não responderam]

**31. É possível mobilizar os vários atores da escola em torno da autoavaliação? Porquê?**

**R:** [REE] [Os encarregados de educação não são convidados a participar nas Atividades Escolares]

**32. Quais são as finalidades/objetivos estratégicos que, na sua opinião, o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo?**

**R:** [REE] [Não sabem]

**33. O que mudaria na autoavaliação do agrupamento?**

**R:** [B] Ahh mudava a constituição da equipa de autoavaliação, em vez de ser só constituída pelos professores por área disciplinar punha os funcionários, os encarregados de educação, os alunos, um representante de cada, um representante podia estar à mesma um representantes dos professores de matemática, de ciências [C] sim [B] de história, podiam estar à mesma os professores mas todos os outros não docentes são imprescindíveis [C] para o funcionamento [B] se calhar a equipa de autoavaliação se fosse constituída como é o Conselho Geral se calhar...o Conselho Geral tem os representantes externos...

**2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.**

**34. O que gostaria que acontecesse no futuro próximo (horizonte 2021/22) relativamente à autoavaliação no seu Agrupamento?**

**R:** [B] É assim, pelo menos nós termos um conhecimento prático e visível e simples na comunicação, simples que realmente no tal período, tal existe, está a decorrer a autoavaliação da escola, ahhh presente as suas sugestões, por exemplo, não custava nada, mandar um papel por os alunos a dizer no período de 1 de março a 15 de março decorre a autoavaliação da Escola se quer apresentar alguma sugestão.

**35. E o que pensa que vai acontecer nesse horizonte temporal (2021/22) (ou seja: o que pensa que vai acontecer...):**

**35.1. Relativamente à autoavaliação: a equipa (constituição; preparação; etc.); o modelo de autoavaliação da escola; os atores mais envolvidos; o apoio da direção; os impactos/efeitos do trabalho da equipa de autoavaliação na melhoria da escola; a «cultura» de autoavaliação e melhoria contínua; etc.**

**R:** [REC] [Não fazem a mínima ideia] [B] Não sei quais são...isto é tudo muito...eu acho que vai ficar tudo igual, acho que vai ficar tudo igual que não vão mudar nada, mantêm-se a coisa como está [C] há muitos vícios, isto há muitos vícios. Há vícios em todo o lado.

**35.2. Relativamente à Avaliação externa: o paradigma e modelo de avaliação externa; os atores mais envolvidos; os impactos/efeitos da avaliação externa na melhoria da escola, etc.**

**R:** [B] É capaz de continuar [C] Eu acho que sim. Sim! Isto é como em tudo enquanto não houver uma pressão maior fazes e fazes mesmo, e tens X tempo para fazer e para mudar alguma coisa [B] Oh Maria João, mas isso tinha que mudar o país...[C] se calhar funcionava agora nada sempre no rengue rengue, “ah eles dizem que fazem” “ah não sei quê” [B] sabe qual é o problema? É que depois nós portugueses temos este grande defeito, é que nos acomodamos, o que é que eu penso, a minha este ano se Deus quiser sai já daqui da Escola e o meu filho daqui a 2 anos sai, quer dizer, estou eu agora a chatear-me para quê? Os outros que vierem, olha logo se chateiam se quiserem, está a perceber? O nosso mal é este. Sou sincera, née? [C] Pois...[B] Em 8 anos de Conselho Geral o que é que eu contribuí, também não me foi dada oportunidade, née? Pois ainda nunca tive, pois nada do que eu disse foi posto em prática.

Portanto...

[B] Eu faço parte do conselho geral há 8 anos, é como lhe disse, o Conselho Geral ainda não percebi para que é que aquilo serve, não serve para nada, serve para perder horas, perder aí 3 horas ou 4 reunidos, de 3 em 3 meses ou não sei quê. Porque aquilo não se tira dali nada, nada, nada, nada! Que a gente diga o que disser para mudar e às vezes, não é? Surgem problemas, surgem situações, tem havido esta história por causa do GPS, por causa dos alunos, da segurança dos alunos de isto e daquilo, falou-se há representante dos alunos, falou que há droga na Escola que os alunos ah, achas que alguém ligou? “Ai que exagero M ainda não vi aqui ninguém drogado.” Quer dizer os outros veem e depois os professores dizem, e o Diretor diz “Ai não, ainda não vi ninguém” Quer dizer então os moços veem [C] Tem que aparecer o INEM ou tem que aparecer os Bombeiros ou tem que aparecer a GNR.

[REE] Não se sentem membros constituintes da Escola/Agrupamento]

## **APÊNDICE XI**

Quadros de análise

OG	OE	DIMENSOES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
1	1.1 Caracterizar as dinâmicas passadas e presentes do processo de autoavaliação do agrupamento	Dinâmicas do Processo de Autoavaliação	Características do processo de autoavaliação	Processo sistemático e organizado	<p>“[AO] Processo de avaliação na escola começou acerca de 7/ 8 anos”</p> <p>“[ AT_C] Isso acontece há 4 anos a esta parte.”</p> <p>[ALUNOS_E] Não! Eu cá não! [ALUNOS_D] Também não.</p> <p>“[PCG] Eu penso que os processos sistemáticos e organizados começaram à pouco tempo, portanto há poucos anos e que culminaram com a apresentação daquele projeto de autoavaliação.”</p> <p>“[EA_B] Sistemáticamente e de uma forma organizada só agora que somos agrupamento [EA_A] é que se iniciou. [EA_D] Começou há três anos [EA_B] Desta equipa de autoavaliação!”</p> <p>“[EA_B] Daquilo que eu sei, porque isto a memória também é um bocadinho traiçoeira. E estamos, este é o 4 ano! Portanto a autoavaliação já se iniciou, este será o quarto, este ciclo, terminaria este ano com as ações de melhoria.”</p> <p>“[REE_C] Há uns 5 anos [REE_B] Se calhar ahh a autoavaliação, se calhar na altura para aí em 2010 [EB 2/3], uma coisa assim, não faço ideia talvez...”</p> <p>“[RCG_B] Foi um bocadinho antes de ser agrupamento [RCG_A] Pois, eu a ideia que tenho é dessa altura, pronto, há 5, 6 anos de ter respondido [RCG_C] também penso que há 6 anos. [RCG_B] Sim, nesta fase há uma autoavaliação feita com um relatório produzido com o plano de medidas indicadas recentemente, agora daí para trás, pois, já não me recordo. [RCG_C] Estamos em agrupamento desde 2012. Eu vim pr’aqui em 2013 e acho que foi nessa altura que...”</p> <p>“[Dir] Depois eu concorri em 13, em 2013, para Diretor e desde logo ahh pensei pronto e tinha isso no meu plano de ação que a autoavaliação era uma coisa extremamente importante para mim.”</p> <p>“[DT_D] Eu não sei porque este é o meu segundo ano aqui portanto não faço a mínima ideia, [DT_E] e eu também, [DT_D] eu não tenho mesmo essa noção. [DT_B] Sim há mais de 5 anos p’lo menos, pronto a básica conhecemos pronto é a mais de 5 anos, aqui...o que era o antigo agrupamento.”</p> <p>“[CD/CDT_A] Mas eu acho que só sistemáticamente foi agora! Neste mandato [últimos 4 anos] [CD/CDT_D] Sim! Sim! Sistemáticamente as razões, bem fundamentado, bem</p>

					organizado, neste mandato e com a SS.”
				Participado	<p>“[Dir.] Então ah quando pronto fui eleito pronto pensei logo que era ponto de honra avançar mesmo com a autoavaliação eee pronto ah falei com a colega SS que depois a convidei para fazer parte ah da equipa da direção ah e ela é que agregou esse grupo pronto que no total eram 7 docentes e trabalharam arduamente neste, neste processo da autoavaliação.”</p> <p>“[CD_CDT_A] Nós a sério só começámos a trabalhar mesmo penso eu com a autoavaliação desde que se juntou o agrupamento. [CD_CDT_D] Sim, sim, sim! Sem dúvida! Sim!</p> <p>“[EA] [...] chegámos à conclusão que se calhar o melhor para toda a comunidade que tinha ouvido a apresentação e não ficar muito tempo sem ouvir falar do projeto da autoavaliação lançámos, construímos questionários e lançámos os questionários logo, né, enquanto íamos recolhendo os outros dados. E então com base nos questionários da avaliação externa construímos os nossos, mas são muito baseados, as questões são quase parecidas, às da avaliação externa, são muito parecidas [...]</p>
			Razões do aparecimento da autoavaliação	Imposição externa	<p>“[PCG] A avaliação externa de certa forma ah encaminha-nos nesse sentido, da autoavaliação”</p> <p>“[CD/CDT_B] a partir dessa avaliação externa que nós tivemos é que se começou a falar dessa, ahhh dessa, portanto, dessa avaliação externa é que se começou depois a se fazer um documento, é que se começou a falar de [CD/CDT_D, CD/CDT_B] autoavaliação [CD/CDT_B] e de, e de, de se elaborar um documento de melhorar ah portanto foi se calhar a partir dessa avaliação externa que se realmente começou.”</p> <p>“[DT_B] Já tivemos essa situação de avaliação externa, sim na altura, acho que começou por aí [avaliação externa].”</p> <p>“[RCG_B] mas independentemente da questão ser, podia ser só uma questão de tempo, o imperativo legal se calhar acelerou por de ter contribuído para acelerar o processo.”</p> <p>“[REE_B] primeiro uma exigência pronto de Instâncias Superiores.”</p> <p>“[AO_E] Eu não lhe posso responder porque não tenho essa informação [riso]. [AO_B] eu penso que deve ter sido externa, [AO_E] eu também! Duvido que tenha sido pela própria escola.”</p>

				Necessidade interna	<p>“[PCG] [...]autoavaliação e de o agrupamento proceder a uma autoavaliação ao mesmo tempo penso que a escola também sente a necessidade de haver portanto esta recolha sistemática de informação e de haver portanto uma avaliação, uma análise, ahh que permita fazer a avaliação [...] tentar alterar ou até tentar introduzir portanto novos caminhos, portanto de apontar novos caminhos.”</p> <p>“[Dir] Eu entendo isto como uma necessidade mesmo que não fosse imposta pronto.”</p> <p>“[RCG_B] Sim! Olhe eu acho que foi as duas coisas, acho que senti essa, havia essa imposição e obviamente que as pessoas sentem sempre a necessidade de conhecer melhor a organização onde trabalham e como é que a podem melhorar, acho que foi as duas coisas [necessidade interna da escola e pela imposição externa]”</p> <p>“[REE_B] Eu penso que foram as duas coisas [imposição externa e necessidade dos professores]”</p> <p>“[EA_B] na altura foram diretivas da própria direção agora se houve alguma pressão externa não... [EA_A] Não sei se isso decorreu também de alguma, da avaliação externa, tão bem não tenho dados disso...”</p>
			Participação dos atores na autoavaliação	Professores	<p>“[AO_D] Professora Madalena, Professora Sónia, e talvez também a professora...o professor José Correia já estava ao serviço? [AO_E] Já, já tava, então foi no tempo do professor José Correia. A professora Sónia com o professor José Correia se calhar...”</p> <p>“[ALUNOS_D] Professores, funcionários, a comunidade escolar em si... acho que toda a comunidade escolar está envolvida. Se é um processo de autoavaliação da escola faz sentido que toda a comunidade escolar esteja envolvida neste processo de autoavaliação”[opinião pessoal dos alunos]</p> <p>“[AT_A] A professora Sónia andava envolvida nisso, antes de se ir embora, de resto não sei mais nada, aqui, de antes não sei mais nada. [AT_E] A professora Madalena acho que também. [AT_D] Exato...não sei, acho que essas duas sim.”</p> <p>“[PCG] Penso que a maioria, não todos, mas a maioria, mas um número significativo também eram elementos que pertenciam ao conselho pedagógico [equipa de autoavaliação], embora penso que foram coordenados pela professora SS.”</p> <p>“[PCG] “[...]pelo facto de estar no conselho geral eu não</p>

					<p>pertenci a nenhuma comissão...a nenhum grupo de autoavaliação.”</p> <p>“[CD/CDT_D] Foi equilibrada [equipa de autoavaliação][CD/CDT_A] Sim! Funcionou! Funcionou![CD/CDT_E] Mas também acho que teve em conta a questão dos departamentos. Acho que teve em conta! Eu acho que sim! [CD/CDT_A] Engloba gente desde o pré [CD/CDT_E] 1.º ciclo [CD/CDT_A] exatamente até ao secundário [CD/CDT_E] É isso! A nível de ciclos também foi tido em conta isto é um agrupamento do pré até ao 12.º”</p> <p>“[DT_B] Ora era preciso que agente agora soubesse quem lá está! [DT_C, DT_E] Está a MM está a CC, a AA, a SS, a FF [DT_B] Essa é muito diversificada, por exemplo [DT_A] Sim, [DT_E] de áreas disciplinares [DT_B] sim de áreas e de níveis, exato!”</p> <p>“[Dir] falei com a colega SS que depois a convidei para fazer parte ahh da equipa da direção ahh e ela é que agregou esse grupo pronto que no total eram 7 docentes e trabalharam arduamente neste, neste processo da autoavaliação.”</p> <p>“[RCG_B] Ahh docentes...”</p> <p>“[EE] [...] quando eu digo que elas foram escolhidas, é pessoas com as quais, que eu pela visão que tenho, conseguem trabalhar umas com as outras, que há muitos conflitos na escola [riso] há pessoas que não se pode...mesmo aqui, nestas há pessoas que eu não ponho a trabalhar umas com as outras porque sei que aquilo ahhh não vai ter bom resultado[...]Mas há aqui pelo menos duas ou três pessoas que, que às vezes entram em choque, então às vezes quando se faz em, em grupo estando eu a presidir a reunião e não sei quê, não se nota nada, às vezes um bocadinho mais exaltada na resposta [...]vamos recuperar o outro assunto, pronto e a coisa controla-se.”</p>
				<p>Funcionários/outros membros da comunidade educativa</p>	<p>“[AO_E] só quando precisam de nós, por exemplo como agora neste caso é que nos dizem, mas nós colaboramos, né? Só quando somos chamados para colaborar.”</p> <p>“[RCG_B] pessoal não docente, os ahh encarregados de educação, pai e alunos, née? Acho eu [RCG_C] foi tudo. [participaram no preenchimento dos inquéritos] [RCG_B] sim, pelo menos nesta última fase. Acho eu [riso] [RCG_C] eu também penso o mesmo.”</p> <p>“[REE_B] Não! [não sabe quem participa] [ REE_D] É que</p>

					essas questões que nos está a pôr eu gostaria que me respondesse, porque eu não faço ideia do que é que está a falar! [ <b>REE_A</b> , <b>REE_B</b> , <b>REE_C</b> ] Risos [ <b>REE_D</b> ] Sinceramente! [ <b>REE_C</b> ] Sabes o que é que é? O que eu chego à conclusão disto tudo é que nós somos os pais dos miúdos e o resto...olha [riso]"
			Etapas-chave do processo de autoavaliação	Criação de um grupo de trabalho	"[ <b>DT_B</b> ] Há um grupo de trabalho... que se reúne. Pelo que tem reunido regularmente ou esporadicamente, acho eu... eeeee ahh e daí...e aí já não tenho entrado nisso." [Não têm conhecimento]
				Reflexão	"[ <b>RCG_B</b> ] Eu pessoalmente acho que é um pouco aquilo que eu já referi para além do imperativo legal havia efetivamente esta necessidade do Agrupamento se conhecer melhor e refletir sobre a sua ação. Isso eu acho, agora o que eu da parte em termos da questão da mais-valia, eu acho uma mais-valia que existe nestes processos de autoavaliação é que os atores que fazem parte da organização percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião conta para a melhoria das coisas."
				Construção de um modelo	"[ <b>Dir</b> ] Em 2013 com a formação da equipa [autoavaliação],[...] eles, ahh pronto, tiveram que construir, escolher o método, neste caso o <i>Common Assessment Framework</i> ." [Principal etapa para o Diretor a definição/ construção do modelo]
				Diagnosticar os pontos fortes e fracos do agrupamento de escolas	"[ <b>ALUNOS_D</b> ] ver a situação em que a comunidade escolar se encontra, se está tudo bem, se não está quais são as falhas que existe." "[ <b>EA_B</b> ] Diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e partir daí construir ahh todo um conjunto de melhorias ahh para colmatar esses pontos, esses pontos fracos o que é que se deve melhorar."
				Desconhecimento dos atores face às etapas do processo	"[ <b>REE_D</b> ] Eu não faço ideia do que é que está a falar! [ <b>REE_B</b> ] Pois! É como eu! Eu não digo que no Conselho Geral não tenham falado alguma coisa de medidas de melhoria de não sei quê, mas, não faço a mínima ideia. [ <b>REE_D</b> ] Quem é que define isso? Como é que essa avaliação é feita? Se partiu da Direção da Escola não chegou a nós." "[ <b>AO_E</b> ] Nós só temos a ver com o nosso trabalho. O Nosso trabalho é o nosso trabalho e estamos só aqui com esta função."

					<p>“[CD/CDT_C] Completamente à parte disso! [Riso] [CD/CDT_D] As coisas já nós chegavam pré-feitas.”</p> <p>“[PCG] Eu não acompanhei muito de perto como acabei de referir, sabia que a equipa estava constituída, que estavam a trabalhar, penso que também passou por inquéritos ahh aos diferentes atores, ahhh que também... até preenchi alguns desses documentos, mas depois portanto tive mais presente só já mais na parte final.”</p>
			<p>Obstáculos ultrapassados no processo de autoavaliação</p>	<p>Recolha de dados/tratamento de inquéritos</p>	<p>“[Dir.] Construir inquéritos para aplicar e pronto tiveram que os aplicar a todos os elementos da comunidade educativa ahhh e certamente ahh tiveram, eu não assisti a isso, mas tiveram grandes dificuldades em tratar todos esses dados, toda essa recolha de informação.</p> <p>[...]o resultado foi esse é que mais ou menos passaram 2 anos até que ahh o relatório ahh desses inquéritos ahh, pronto em 15 [2015], em meados de 15 [2015] para aí, 2015 ahh aparece o primeiro esboço de relatório e que ahhmm em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido um pouco ahh vá lá a guerra ahh pronto entre professores, portanto, tem andado um bocado há volta disso porque eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão [...]nós tivemos muito trabalho, ahh e tivemos muitas dores de cabeça para passar exatamente a mensagem contrária que era mais uma intervenção do que uma supervisão.”</p> <p>“[PCG] Não tenho presente, ahh não tenho presente o tipo de dificuldades, é provável portanto um processo desses que é moroso leva portanto muito tempo que é consti...é uma equipa e as equipas tem sempre às vezes dificuldades em conseguir conciliar.”</p> <p>“[EA_B] Todos nós somos um bocadinho avessos a questionários, nós achamos que estamos sobrecarregados, achamos e estamos! Sobrecarregados de trabalho e sempre que ehh nos aparecem questionários e e um trabalho acrescido ahh todos nós temos logo a tendência de dizer que chatice! [EA_D] Mas é que é isso mesmo! E não e só isso MM é é o facto depois ahh, ahh os resultados desses questionários ou aquilo que se espera com esses questionários, não ser tão rápido quanto</p>



					aquilo que, que, quanto o tempo que nos é pedido para preencher esses questionários. Nós precisamos de mudanças, certo! Todos nós pressentimos isso, precisamos de mudanças e as mudanças, são tão lentas, que quando elas começam a aparecer, nós já nos esquecemos que tiveram origem.”
				Desconhecimento por parte dos atores	“[RCG_B] Daquilo onde eu participei [...] não houve qualquer tipo de constrangimento.”
	1.2. Avaliar as percepções dos atores sobre o contributo da avaliação externa e da autoavaliação para a melhoria da qualidade do agrupamento;	Percepções dos atores acerca da avaliação externa e autoavaliação na melhoria da qualidade do agrupamento	Percepção dos atores sobre a autoavaliação	Opinião sobre a equipa de autoavaliação	<p>“[EA_B] Neste momento não há propriamente uma equipa de autoavaliação, ahh o que existe é uma equipa... existe uma equipa de monitorização [dos Planos de Ação de Melhoria] digamos assim da própria autoavaliação.”</p> <p>“[EA_A] Pronto pelo menos estavam representantes de todos os ciclos de ensino [EA_B] É importante [EA_D] Ciclos de ensino e áreas disciplinares, ahh departamentos, departamentos. [EA_B] Acho que é pertinente os diferentes níveis, porque uma coisa o 1.º Ciclo tem particularidades que pronto, o Pré Escolar nem se fala.”</p> <p>“[Desconhecem a constituição da equipa de autoavaliação] [REE_B] Não! [logo não sabem se foi bem aceite pela comunidade escolar?] [REE_C] Pois, isso deve ter ficado tudo assim um bocadinho... arrumadinho... [REE_D] Isso se calhar ficou só em papel. [REE_B] Se calhar foi só mesmo quando veio a avaliação externa. Fizeram ali um relatório à pressa e mostraram, pronto.”</p> <p>“[RCG_A] Sim. [RCG_B] Eu penso que sim também. [RCG_A] Porque ahh apercebemo-nos que há uma fácil comunicação, acho que há uma, há uma... há o respeito e há a facilidade de falar sobre as coisas ee sei lá...”</p> <p>“[Dir] Sim, sim! Pronto, é uma equipa muito ah pronto tem origem em vários níveis de ensino ah portanto, ah é uma equipa pronto aceite por todos porque se vêm lá representados.”</p> <p>“[DT_D] Eu acho que sim, não conheço bem., mas acho que sim [Riso]. [DT_E] Não temos ouvido comentários e se já estava o ano passado e continua este ano [DT_D] é porque o que é bom não se mexe, né? [Risos]”</p> <p>“[CD/CDT_B] Sim! [CD/CDT_D] A partir do momento em que se constituiu e que fez o trabalho e que nós vimos e que foi aprovado e depois eu acho [CD/CDT_E] Acho que é um trabalho assente no alicerce de [CD/CDT_D] pois! [CD/CDT_E] Eu pelo menos daquilo que... [CD/CDT_D]</p>

				<p>Toda a escola conhece [os elementos da equipa].”</p> <p>“[ALUNOS_B] Eu acho que sim! [ALUNOS_D] Se calhar não era do conhecimento de todos os alunos... Porque a equipa de autoavaliação não tem tomado atitudes incorretas.”</p> <p>“[PCG] Coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho. Para coordenar a equipa, depois os outros docentes penso que foram constituídos também de uma forma criteriosa dentro dos professores com mais experiência na escola e que pretendiam a departamentos diferentes e a área... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso que tinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter, porque se fosse integralmente constituída por professores aqui da escola secundária.”</p>
			<p>Apreciação dos atores sobre a autoavaliação</p>	<p>“[Dir] O objetivo seria a procura da excelência [risos], mas pronto é melhorar, continuar a melhorar, as notas ah que ahmm, se nós conseguirmos ah ultrapassar como disse as dificuldades são essencialmente no português e na matemática, portanto, mas ah português do 3.º Ciclo ah ea matemática ah seja do 3.º Ciclo seja do Ensino Secundário.”</p> <p>“[CD/CDT_C] É um bocado o que foi dito anteriormente é a cultura. O objetivo é sempre melhorar, e criar uma cultura única. Um dos grandes princípios foi esse, inicial. “[CD/CDT_B, CD/CDT_C] Uma cultura de agrupamento, uma cultura de escola. [CD/CDT_A] Foi a primeira grande barreira que sentimos e ainda há bocado falámos nisso, para mim foi, e é uma barreira que se vai ultrapassando aos poucos.”</p> <p>“[AT_E] Não eles nunca tiveram nenhuma reunião connosco, não! [AT_B] Podemos imaginar naturalmente [o que se pretende].”</p> <p>“[Alunos_E] Não... [Alunos_B] Melhorar as condições da escola? [Alunos_D] Ver, onde é que existem os pontos fracos da escola e os pontos fortes julgo eu... Tentar que esses pontos fracos se tornem menos fracos.”</p> <p>“[DT_E] Será a melhoria de resultados. [DT_C, DT_D, DT_E] E de práticas [pedagógicas], [DT_D] Tem a ver com boas práticas também.”</p>

					<p>“[REE_D] Pois eu nem digo nada porque eu não estou a par desse processo de autoavaliação, por isso eu não posso falar de uma coisa que não tenho conhecimento. [REE_C] Essa avaliação foi interna [riso] [REE_B] Sim mas não se lembram dessa avaliação, os moços também preencheram [REE_C] Foram eles e fomos nós. [REE_B] Pois, sim. [REE_C] Não me lembro, há uns 3 anos talvez.”</p> <p>“[RCG_B] Portanto eu acho que a participação e a reflexão.”</p> <p>“[AO_D] A autoavaliação pode ter coisas feitas, é para melhorar, mas aí nós não ficamos sabendo se realmente o que estava mal passou para se fazer melhor ou não.”</p> <p>“[EA_B] Basicamente diagnosticar os pontos fortes e os pontos fracos e partir daí construir ahh todo um conjunto de melhorias ahh para colmatar esses pontos, esses pontos fracos.”</p> <p>“[PCG] O que se pretende com o processo de autoavaliação é refletir sobre, é uma reflexão sobre as nossas práticas, ahh sobre aquilo queee a nossa escola, o nosso agrupamento faz, os resultados que tem.”</p>
				Parecer sobre o modelo de autoavaliação	<p>“[Dir] Neste processo da autoavaliação definiram o modelo embora há ali pronto o modelo da CAF [<i>Common Assessment Framework</i>] e com algumas diferenças, mas pronto.”</p> <p>“[Dir] Em 2013 com a formação da equipa [autoavaliação], pronto foi a Sónia que ficou um pouco ahh com essa, com essa coordenação, dos restantes 6 professores, eles, ahh pronto, tiveram que construir, escolher o método, neste caso o <i>Common Assessment Framework</i>.”</p> <p>“[CD/CDT_A] Acho que construiu um modelo próprio, pode ter sido com base nesse [IGEC].”</p> <p>“[CD/CDT_B] Foi baseado na, no que veio [Relatório de Avaliação Externa] ahh daquilo que nos veio da IGEC.”</p> <p>[AT] [Não conhecem o modelo de autoavaliação]” [AT_E] Isso nunca”</p> <p>“[Alunos_D] o modelo em si, não!”</p> <p>[DT] [Não têm conhecimento do modelo].</p> <p>[REE] [Não sabem].</p> <p>“[RCG_B] Não tenho ideia disso.”</p> <p>“[AO_E] Agora quais eram os modelos, as regras que seguiam... [AO_D] Nós não sabemos.”</p> <p>“[EA_B] É uma... é um modelo que não foi seguido, não está aqui a coordenadora da autoavaliação, SS, da altura e portanto</p>

					<p>ela melhor do que ninguém foi a pessoa que dirigiu todos os trabalhos e foi as decisões passaram todas, claro que passou e tudo foi conversado em equipa mas foi a pessoa que dinamizou digamos assim. ahh o modelo escolhido não foi um modelo ahh foi um modelo feito e adaptado pela equipa de autoavaliação. Ahh tentou seguir o mais possível ahh as orientações e a própria forma de trabalhar da IGEC.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> Não sou capaz de precisar se eles, se essa equipa que trabalhou nisso se baseou nalgum tipo de modelo de autoavaliação não tenho conhecimento.”</p>
	<p>1.3. Sublinhar os “pontos fortes” e os “pontos fracos” da autoavaliação e da avaliação externa da escola/ Agrupamento.</p>			<p>Efeitos e impactos da autoavaliação</p>	<p>“<b>[PCG]</b> Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> Os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súmula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> A construção de um projeto educativo, um plano de ação tem que ter base, por base, alguma informação concreta, portanto, ou seja, tem que ter por base um processo de reflexão e esta reflexão interna dentro de casa acho que é, é uma necessidade e com certeza que se sentiu na altura também.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> definia pelo menos 11 medidas, se não estou em erro 11 medidas ahh para a melhoria daqui da ação do Agrupamento a vários níveis, ahh e algumas delas ahh estão aí no terreno, por exemplo esta preocupação com a melhoria dos resultados para o sucesso educativo, melhor funcionamento das salas de estudo, de criar alguns projetos que atuem sobre públicos específicos.”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Em 2016 depois ahh construíram as fichas dos aspetos a melhorar, portanto, o Plano de Ação de Melhoria e ahh agora neste dezembro passado [2016] ahh começámos então a trabalhar em termos da supervisão pronto, que é, que tem sido</p>

					<p>um pouco ahh vá lá a guerra ahh pronto entre professores, portanto, tem andado um bocado há volta disso porque eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão ahh como ahh como a avaliação do docente.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> Não é por acaso que este ano estamos em ahhh com aquele documento, aquela participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_B]</b> Não é propriamente em departamento que nós estamos a trabalhar, mas sim como no plano de melhoria, que nós estamos a trabalhar como coordenadores, estamos a trabalhar em conjunto, para fazer documentos, estamos a trabalhar ahhhmm em grupo para aqui em pedagógico, para fazer alguma coisa para chegar, para depois levarmos a departamento.”[unificação da construção de documentos].</p> <p>“<b>[AO_E]</b> As pessoas de fora talvez notem a gente aqui...<b>[AO_C]</b> As pessoas, os profissionais lá de fora é possível.<b>[AO_E]</b> Em relação aqui a nós não.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> Já está a ser implementado [plano de melhoria] portanto foram definidos alguns pontos lá do plano de melhoria, alguns estão a ser implementados na totalidade outros estão a ser parcialmente implementados e eu penso que não houve ainda oportunidade de pôr todos em prática, ahh mas aqueles que estão a ser implementados estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo que a professora que é coordenadora do 1.º ciclo referiu que portanto eles têm assessorias e têm outros professores em sala de aula e têm outro tipo de apoios e que está a dar resultados e isso deriva de por exemplo do processo de autoavaliação [...] os alunos do 2.º ano, ahh em que havia uma taxa de insucesso muito grande[...] apesar de estarmos no início do ano letivo ahh se está a ter muito bons resultados daquele plano de melhoria que foi traçado ahh no sentido de resolver um pouco essa situação.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> uma das ações de melhoria que é a supervisão, a</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico se preferirem ahh e todos nós conhecemos isso. E quando a ação de melhoria foi efetivamente apresentada ahhh em Departamento em Conselho Pedagógico em Conselho Geral todos concordaram no final de contas da necessidade de se implementar esta ação de melhoria, naturalmente que, agora, quando se avança com essa ação de melhoria. Surgem as resistências e surgem porque uma coisa é a teoria outra coisa é a prática.”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Eles entendem a supervisão ou começaram por entender a supervisão ahh como ahh como a avaliação do docente, né? Como as aulas assistidas da avaliação docente e nós tivemos muito trabalho, ahh e tivemos muitas dores de cabeça para passar exatamente a mensagem contrária que era mais uma intervenção do que uma supervisão.”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Agora também já está [a haver supervisão por pares pedagógicos] quer dizer, não é obrigatório ahh mas ahm já, já vi fichas ahm assinadas e com o relato de daquilo que aconteceu na aula.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> A cultura de Agrupamento ...<b>[EA_D]</b> vai-se construindo porque é nova! Porque é muito recente! <b>[EA_B]</b> Nós no final de contas não podemos também exigir a um Agrupamento que recém criado no final de contas <b>[EA_A]</b> Pois, não pode...<b>[EA_B]</b> queee tenha uma forte cultura de agrupamento é uma coisa que se vai construindo no dia a dia, é como uma amizade é como uma relação, é o dia a dia que a constrói. <b>[EA_C]</b> Mas está a melhorar...”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> a cultura de agrupamento, embora ainda estejamos longe nalguns aspetos, penso que já foram dados mais alguns passos nesse sentido, sim porque geralmente as pessoas resistem à mudança e aqui estávamos a falar de ahh, de 2, de um Agrupamento de Escolas que existia e de uma Escola Secundária e portanto com as suas metodologias de trabalhar, com os seus professores, com as suas organizações, com as suas maneiras de estar, portanto juntar tudo obviamente que não foi ahh nos primeiros tempos tarefa fácil.”</p> <p>“<b>[REE_B]</b> percebo perfeitamente que há a divisão é os professores que são daquele lado e os professores que são deste é os professores que são do Centro Escolar n.º 2 e os</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>professores que são do Centro Escolar n.º 1, é os professores de Santa Bárbara, é os professores de Entradas.”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Isso foi muito difícil [cultura do Agrupamento] [riso], trabalhar para uma verdadeira cultura de Agrupamento é muito difícil. Porque começam com “nós antes” “nós antes” “e nós fazíamos assim” “e agora vocês faziam de outra maneira” há sempre isso!”</p> <p>“<b>[CD/CDT_A]</b> Uma reação muito grande à cultura de agrupamento <b>[CD/CDT_B]</b> A minha escola <b>[CD/CDT_A]</b> Não foi... não foi fácil ultrapassar isto <b>[CD/CDT_D]</b> Depois houve um tempo.. <b>[CD/CDT_A]</b> Não totalmente [ultrapassado] <b>[CD/CDT_D]</b> tenta-se, há pessoas com a mente mais aberta que conseguem apreender o sentido de agrupamento de escola diferente, há outras que não conseguem e continuam, esta há de ser a minha escola, aquela escola há de ser a minha escola.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_D]</b> haverá sempre pessoas que não querem vir aqui para a EB dar aulas e da EB para a secundária também não! E vice versa.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> esta cultura de escola e de agrupamento ahh que foi algo que foi difícil no início porque nós pronto ahh tínhamos várias escolas, vários estabelecimentos de ensino cada um com uma cultura muito própria e não havia a cultura de agrupamento, neste momento, eu penso que se está a dar passos significativos nesse sentido.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Acho também uma mais valia é os próprios parceiros da Escola muito por vezes terem acesso a informação de como é que os atores dentro do Agrupamento olham para as coisas que estão a acontecer, isto no caso da autarquia é onde será mais significativo. Por exemplo, eu pego na autoavaliação e vejo olha faz falta melhorar a instalação <b>X</b>, ou os alunos acham que aquele espaço não é agradável.”</p> <p>“<b>[REE_C]</b> E também os miúdos também terem uma, pronto, os alunos também terem uma palavra a dizer, porque eles ao fim e ao cabo são os que estão diretamente mais e conhecem melhor, o que é que se passa cá dentro o que é que está bem, o que é que está mal. Eles podem dizer assim: “Olha hoje choveu havia baldes por todo o lado”, pronto, mas só eles é que os veem, nós não vemos da rua se não for preciso ver o que é que se passa. <b>[REE_B]</b> Aliás a escola está toda rota, né?”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Os espaços embora seja importante, se nós ahm tivermos</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>uma escola toda partida em que chove, pronto, poderá não haver muita motivação para as aulas. Ahh ou numa escola em que não existe equipamento, porque nada funciona também será um bocado mais, mais difícil.”</p> <p>“[DT_B] isto é um exemplo vim carregado com o computador [DT_D] não temos espaços próprios [DT_E] antigamente havia os tais gabinetes para os departamentos [DT_D] o outro trabalho é depois todo feito em casa [DT_E] em algumas havia [espaços apropriados de trabalho] [DT_B] é, esta escola carece muito de.. [DT_D] esta e outras [DT_B] mas esta, há algumas ai que já estão mais bem equipadas, esta escola é velha!”</p> <p>“[ALUNOS_D] Condições do edifício mesmo em si. [ALUNOS_E] Do aquecimento das salas, no verão está calor, no inverno está frio. Não há ar condicionado. O ponto fraco que mais se destaca é as condições do edifício da Escola Secundária em concreto, há mais pontos fracos, coordenação da limpeza da escola por exemplo também é um ponto fraco.”</p> <p>“[PCG] Espaço desta escola que é aquela que é mais evidente para todas as pessoas, sejam alunos, sejam funcionários, sejam professores que é o chover aqui por todo o lado, que é as salas que estão...os amiantos nos telhados, esta desgraça em que está a escola em termos até de mobiliário, mas que não tem estado na nossa mão portanto de forma nenhuma portanto poder alterar isto que aqui está.”</p>
				Vantagens da autoavaliação	<p>“[CD/CDT_A] Agora já estávamos a trabalhar, que nós à bocado estávamos a explicar, já estávamos a trabalhar. Nós, coordenadores, já estávamos a trabalhar de, neste plano de melhoria... trabalhar em diversos documentos. Para depois ir ahhh a departamento.”</p> <p>“[DT_B] Participação colaborativa a que se designa, aquele trabalho colaborativo, mais o trabalho colaborativo que está... que se tentou implementar, nos planos de melhoria.”</p> <p>“[PCG] Eu penso que nós vamos alterando, por exemplo em termos até das próprias, eu sei que há uma das dificuldades portanto que foi também detetada, às vezes digamos do trabalho entre pares, ah na escola. É portanto às vezes esta falta de articulação.”</p> <p>“[PCG] É portanto às vezes esta falta de articulação, que nós tentámos por exemplo nos planos de melhoria resolver através de haver alguns tempos comuns, tempo comum entre diferentes</p>



					<p>professores das mesmas áreas disciplinares e etc, para podermos coordenar melhor as tarefas.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Eu acho uma mais valia que existe nestes processos de autoavaliação é que os atores que fazem parte da organização percebem que têm um papel relevante dentro da própria organização e que a sua opinião conta para a melhoria das coisas.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> Práticas pedagógicas e ahhh a tentativa depois em função dos resultados[...]A tentativa de melhoria que nós, que se tem tentado, que se tem feito.”</p>
				Desvantagens da autoavaliação	<p>“<b>[Dir]</b>um conjunto de aspetos negativos ahh de um determinado serviço ou setor acho que a pessoa não pode ficar desmotivada tem é que ahh dar a volta à situação eee ahh caminhar no sentido de alterar ahmmm esses aspetos negativos.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_A]</b> ponto negativo da não absorção do espírito da autoavaliação.”<b>[CD/CDT_D]</b> E há o facto de manter sempre a posição, de estar sempre do contra. <b>[CD/CDT_A]</b> É! <b>[CD/CDT_D]</b> “Não faço!” “Acho que não se deve fazer”.</p> <p>“<b>[AT_C]</b> Este é um deles a nossa ignorância. <b>[AT_E]</b> Pois, podíamos ter mais conhecimento.”</p> <p>“<b>[REE_D]</b> Se toda a gente for envolvida, nomeadamente os encarregados de educação e toda a comunidade escolar eu acho que sim.”</p> <p>“<b>[EA_D]</b> Perceber que há muita coisa para mudar, quando cada um de nós individualmente pensa que está a fazer tudo bem em conjunto, no todo, há sempre aspetos negativos a ah que precisam de ser melhorados.”</p>
			Perceção dos atores sobre a avaliação externa	Atuação da equipa de avaliação externa	<p>“<b>[Alunos_B]</b> Até porque a avaliação externa acaba por ser mais imparcial talvez, visto que as pessoas não estão cá, não têm uma ideia formada já da escola e portanto estão a avaliar o que observam.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> Elas são sistemáticas, ou seja já temos passado aí por várias desde que eu me lembro que estou aqui o que resulta sempre nessa reflexão. E resulta sempre na tentativa de melhoria, se realmente elas se concretizam essas melhorias.”</p> <p>“<b>[REE_B]</b> Pois é assim é vantajoso, mas cá está, mas também os reflexos não se vêm.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Por outro lado não será menos importante um olhar exterior, aliás, de certa forma imparcial e alheios a algumas</p>

					<p>contaminações que existem no interior da organização.”</p> <p>“<b>[AO-E]</b> Trouxe algumas coisas positivas se calhar.”</p> <p>“<b>[EA_D]</b> Eu acho que é, acho que sim porque é um olhar diferente, um olhar, penso eu que acaba por ser neutro sem, sem vícios digamos assim e sem más formações porque todos nós temos más formações, temos defeitos, porque defendemos a nossa dama.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> É um regulador do sistema e penso que é importante.”</p> <p>“<b>[Dir]</b> Ahh, avaliação externa traz-nos ahh, traz-nos ahh, pronto, faz-nos a comparação com pronto, ahh com as outras escolas, pronto ahh do cluster que eles eventualmente identificaram.”</p> <p>“<b>[Dir]</b>nós temos que encarar isso com naturalidade porque é um olhar ahm que não tem ahm preconceitos.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_A]</b> Eu acho que a vantagem em primeiro lugar que sendo externa, sendo externa à partida a autoavaliação é, faz uma crítica cega, ou seja, a avaliação consegue ver situações que muitas vezes não, nós nunca íamos...<b>[ CD/CDT_D]</b> Não queremos!<b>[ CD/CDT_B]</b> É um bocado, à bocado o que eu disse que nos dava... <b>[ CD/CDT_A]</b> E isso ajuda-nos a ultrapassar lacunas e dificuldades que muitas vezes nós sentimos resistência, até nós! Porque como tal nós somos agrupamento e não as queremos ver, a avaliação externa, põe-nos claro que as dificuldades são estas.”</p> <p>“<b>[AT_B]</b> Uma pessoa que está a observar, em princípio que não pertence neste caso ao agrupamento terá uma clareza diferente, será mais imparcial.”</p>
				Vantagens da avaliação externa	<p>“<b>[Dir]</b> É um olhar ahm que não tem ahm preconceitos em fazer uma análise fria das situações ahm acho que nesse aspeto poderá ser uma vantagem.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_A]</b> E isso ajuda-nos a ultrapassar lacunas e dificuldades que muitas vezes nós sentimos resistência, até nós! Porque como tal nós somos agrupamento e não as queremos ver, a avaliação externa, põe-nos claro que as dificuldades são estas.”</p> <p>“<b>[AT_B]</b> Uma pessoa que está a observar, em princípio que não pertence neste caso ao agrupamento terá uma clareza diferente, será mais imparcial, penso eu, se calhar vê coisas que nós não, não vemos.”</p> <p>“<b>[ALUNOS_D]</b> São as mesmas vantagens da autoavaliação</p>

					<p>interna da escola, mas vista de uma perspectiva de fora da escola, portanto é bom que exista também.”[Olhar externo]</p> <p>“[ALUNOS_B] Até porque a avaliação externa acaba por ser mais imparcial talvez, visto que as pessoas não estão cá, não têm uma ideia formada já da escola e portanto estão a avaliar o que observam [ALUNOS_D] E também para ter uma análise dos dados comparados com a autoavaliação e a avaliação externa.”</p> <p>“[PCG] Tem sido feita uma análise e uma avaliação imparcial e que as coisas até correspondem, pelo menos a minha observação em relação a isso é essa.”</p> <p>“[EA_D] Um olhar diferente, um olhar, penso eu que acaba por ser neutro sem, sem vícios digamos assim e sem más formações porque todos nós temos más formações, temos defeitos, porque defendemos a nossa dama.”</p> <p>“[PCG] A escola tenta inverter, tenta melhorar e vai sempre naquele sentido de ver se na próxima avaliação aquilo já não funciona como ponto negativo e se é já um ponto positivo.”</p> <p>“[AO_E] Fomos avaliados como uma boa Escola, sempre trouxe, em termos de limpeza, em termos de sucesso escolar.”</p> <p>“[DT_B] Elas são sistemáticas, ou seja já temos passado aí por várias desde que eu me lembro que estou aqui o que resulta sempre nessa reflexão.”</p> <p>“[PCG] É um regulador do sistema.”</p> <p>“[PCG] É importante porque é um regulador e é, há uma visão digamos a nível nacional das coisas e que depois transporta para o nível local e nos permite efetivamente ver como é que... é um olhar externo digamos assim e esse olhar externo são importantes.”</p>
				Desvantagens da avaliação externa	<p>“[Dir]Os <i>clusters</i>, eles dizem que os <i>clusters</i> que eles identificam pronto é por tipologia, ahh tipologia de ensino ministrado ahh eventualmente por dimensão também, ahh pronto o que é certo é que, nalguns casos é desvantagem eu já digo porquê e depois encaram portanto aquilo é um método meramente matemático pronto ahh há uma média e depois as escolas ou estão naquela franja da média ou acima ou abaixo.”[através da qual é atribuída uma classificação ao Agrupamento de Escolas]</p> <p>“[Dir] Vocês estão aqui um pontinho neste aspeto abaixo da média nacional e então, não podem ter muito bom, têm que ter</p>

					<p>só bom”, pronto, achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos.”</p> <p>“[CD/CDT_B] Às vezes muita burocracia.”</p> <p>“[DT_B] Muitos dos professores não moram cá, causa-lhes transtornos a nível familiar por exemplo, é evidente as reuniões que têm que ser feitas de... para discutir os problemas.”</p> <p>“[PCG] Na altura há sempre algum constrangimento em participar se calhar.”</p> <p>“[REE_D] Quando houve a avaliação externa, eu lembro-me perfeitamente do questionário perguntar o que é que se tinha de melhorar e perguntava as condições físicas da Escola, não sei quê. Ahhh o que é que achávamos do equipamento, eu pus muito mau! Qual foi o resultado? Continua tudo igual. Ainda não vi intervenção nenhuma e ainda não vi nada.”</p> <p>“[EA_D] A desvantagem é o stresse todo que causa [risos gerais] é o stresse porque, parece que somos coagidos e que estamos ali para traír os colegas e traírmos a Escola e traírmos a nós próprios. E acabamos por ahh, é o stresse e a pressão porque não sabemos muito bem como é que as nossas palavras vão ser interpretadas.”</p>
			Aspetos normativos	Documentos internamente criados	<p>“[DT_C] Sim! [DT_B] Um documento que nos chegou por email [DT_C] no fundo o relatório final da equipa de autoavaliação. [DT_A] O plano de melhoria também. [DT_B] Houve a apresentação e naturalmente tivemos depois acesso, tivemos depois o conhecimento do...da avaliação que foi feita e desse relatório”</p> <p>“[CD/CDT_E] Temos orientações, está tudo muito bem delineado.”</p> <p>“[EA_B] Tanto que os questionários da avaliação externa depois acabam por ir de encontro, os resultados dos questionários, acabam por ir muito de encontro, ao que nós próprios já tínhamos diagnosticado [relatório de autoavaliação]. [...] Portanto, os planos de ação de melhoria acabam por ser um... uma súmula disso mesmo. Daquilo que foi apontado pela ahh pela IGEC, da avaliação externa e pela avaliação interna, mais ou menos convergente [EA_D] Foi tudo convergente.”</p> <p>“[RCG_B] Sim penso que sim há uma metodologia definida para...”</p>
				Desconhecimento	“[REE_B] Não faço ideia” [Não sabem]

					<p>“ALUNOS_ Claro que existem normas, existem leis... “[Não têm conhecimento de documentos internos do agrupamento que se referiam aos aspetos relacionados com a avaliação de escolas, autoavaliação]</p> <p>“[AO_D] Essas normas nós não as conhecemos, não sabemos. [AO_E] Deve de seguir [...] Não sabemos. Nós somos considerados, como é que eu hei de dizer, das pessoas mais baixas da cadeia.”</p> <p>“[AT_E] A Escola tem um regulamento, não sei [se fala de autoavaliação], você faz parte “[participou na elaboração do regulamento].] [AT_D] sempre fiz, mas eu não me lembro isso já foi há tantos anos [risos gerais], [AT_E] mas acho que sim, acho que sim, [AT_A] estamos crus.</p>
			Equipa de Autoavaliação	Aceitação	<p>“[DT_D] Eu acho que sim, não conheço bem., mas acho que sim [Riso]. [DT_E] Não temos ouvido comentários e se já estava o ano passado e continua este ano [DT_D] é porque o que é bom não se mexe [...] [Risos]”</p> <p>“[ALUNOS_D] A professora MM, [ALUNOS_B] sabíamos que de antes estava a professora SS, depois foi-se embora e por isso ficou a professora MM à frente do grupo a meio do 1.º período, acho eu...[ALUNOS_B] Eu acho que sim!”</p> <p>“[AO_D] A professora SS e a Professora MM, sim.”</p> <p>“[CD/CDT_B] Sim! [CD/CDT_D] A partir do momento em que se constituíu e que fez o trabalho e que nós vimos e que foi aprovado e depois eu acho [CD/CDT_E] Acho que é um trabalho assente no alicerce de [CD/CDT_D] pois! [CD/CDT_E] Eu pelo menos daquilo que... [CD/CDT_D] Toda a escola conhece.” [os elementos da equipa]</p> <p>“[Dir.] Sim, sim! Pronto, é uma equipa muito ahh pronto tem origem em vários níveis de ensino ahh portanto, ahh é uma equipa pronto aceite por todos porque se vêm lá representados, penso eu...”</p> <p>“[PCG] Eu penso que sim que foi bem aceite, não sei...Pronto, porque a equipa de autoavaliação foi ahh dirigida digamos assim ou coordenada a equipa da autoavaliação, foi coordenada por uma docente que, penso eu, tinha formação específica portanto nessa matéria.”</p> <p>“[RCG_A] Sim. [RCG_B] Eu penso que sim também. [RCG_A] Porque ahh apercebemo-nos que há uma fácil comunicação, acho que há uma, há uma... há o respeito e há a</p>

				<p>facilidade de falar sobre as coisas.”</p> <p>“[EA_B] Toda a gente gosta de nós! [risos gerais] [EA_A] Pelo menos a nós não nos chega uma informação contrária, né? [EA_D] Então eu vou dizer a minha impressão!! [risos] [EA_A] Se faz favor! [EA_D] Não, não éramos bem vistos, não senhora! Efetivamente... Não, não éramos bem vistos! É assim, a minha perceção é que quando estamos nos lugares, ah nós temos uma perceção diferente das coisas e quem está de fora tem outra perceção. [...] [EA_D] Mas às vezes o estar calado, e estar quieto as pessoas não, não nos vêm digamos assim, e acabam por ir falando e cada vez que saía alguma coisa, por exemplo, os inquéritos, os primeiros inquéritos que ah para fazer os pontos fortes, os pontos fracos que foram distribuídos a encarregados de educação, a alunos, e aos professores, ah houve grande protesto em relação, em relação a esses. [EA_A] Pelo menos no 1.º Ciclo não, no 1.º Ciclo não. [EA_D] Não. Mas aqui houve.”</p>
			Desconhecimento	<p>[Conhecem a constituição da equipa de autoavaliação]</p> <p>“[REE_B] Não! [logo não sabem se foi bem aceite pela comunidade escolar?] [REE_C] Pois, isso deve ter ficado tudo assim um bocadinho...arrumadinho... [REE_D] Isso se calhar ficou só em papel.”</p> <p>AT_[Não responderam]</p>
			Atividades desenvolvidas atualmente	<p>“[EA_B] a função da equipa neste momento é pôr as coisas a andar [implementação dos Planos de Ação de Melhoria] e depois no final ir de alguma forma fazendo algum acompanhamento sempre que solicitado eee simultaneamente depois fazer a monitorização e uma avaliação de como é que foram implementados os planos de ação de melhoria.”</p> <p>“[EA_B] Implementação dos planos de melhoria, mais nada! Não faria sentido neste momento antes de haver uma avaliação inclusivamente do trabalho desenvolvido, dos Planos de Ação de Melhoria não faria sentido ah avançarmos, não faria sentido.”</p> <p>[AO_E] Não sabemos, sei que devem ser várias coisas, mas...vários pontos, agora quais são em concreto não sei.</p> <p>“[Dir] Nós temos andado a fazer junto dos uhmm dos assistentes operacionais uma divulgação das fichas ou das medidas de ahmm que lhes dizem respeito, não é? Temos andado a fazer isso pelas várias escolas ah do Agrupamento e</p>

					<p>eles mais ou menos reconhecem que há ali um pouco daquilo que eles transmitiram, uns mais outros menos porque certamente ahhh em determinados níveis ahhmm, em determinados níveis de ensino as coisas funcionam melhor e noutros níveis de ensino pronto ahh é necessário atuar mais pronto ahh, mas eles reconhecem que de facto há ali um pouco daquilo que eles transmitiram.”</p> <p><b>[DT]</b> [Não sabem]</p> <p>“<b>[CD/CDT_E]</b> Se nós fizermos a leitura do documento [plano de melhoria] percebemos disso como é que é isso, as sugestões quer dizer, vão sempre, a forma como <b>[CD/CDT_D]</b> Abrir caminhos, para um trabalho. <b>[CD/CDT_E]</b> Era que eu estava a dizer, para além dos caminhos para além...é um processo evolutivo, nota-se que está estruturado para ser gradualmente posto em prática.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> estão a ser implementados [Plano de Ação de Melhoria]estão a ter resultados e isso foi já notório quando fizemos agora o balanço da avaliação do primeiro momento de avaliação que houve resultados e que estão a ser, pronto, muito evidentes principalmente esses do 1.º ciclo que a professora que é coordenadora do 1.º ciclo referiu que portanto eles têm assessorias e têm outros professores em sala de aula e têm outro tipo de apoios e que está a dar resultados e isso deriva de por exemplo do processo de autoavaliação.”</p>
	1.4. Caraterizar os vários atores-chave (objetivos estratégicos, meios de ação e relações de força);	Atores-Chave na Autoavaliação	Principais atores	Equipa de autoavaliação	<p>“<b>[PCG]</b> A Equipa [autoavaliação] tem um peso mais importante embora depois os [...] porque eles são extremamente importantes, extremamente importantes, sim!”</p> <p>“<b>[AO]</b> + <b>[ALUNOS]</b> [Considerado como sendo muito importante]</p> <p><b>[REE_B]</b> A equipa de autoavaliação é importante desde que seja bem constituída.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> A equipa de autoavaliação tem que existir, se não existisse não havia, não havia autoavaliação. Tem que existir se não caia tudo por terra.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_C]</b> [Equipa de Autoavaliação] Esse é muito importante porque é o que inicia e reinicia isto tudo.”</p>
				Coordenadores de Departamento/Coord de Diretores de Turma	<p>“<b>[PCG]</b> [...]elementos que constituem o conselho pedagógico do qual fazem parte os coordenadores de departamento.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> Os coordenadores e os Diretores de Turma <b>[EA_A]</b> São muito importantes. <b>[EA_C]</b> É que são mesmo! <b>[EA_B]</b> E</p>

					<p>depois [EA_D] [Risos] [EA_A] Agora Coordenadores de Diretores de Turma? [EA_D] Também! [EA_B] É igual [EA_A] Coordenadores de Departamento, eu acho que estes são extremamente importantes.”</p> <p>“[DT_E] importante ser variada agora ser deste grupo ou ser daquele, acho que...[DT_D] mas estar na equipa vários [DT_E] várias áreas,[um professor representante de cada departamento] [DT_B] Com certeza!”</p>
				Diretor	<p>“[PCG] os elementos da direção, têm um peso aí também um pouco superior”</p> <p>“[EA_B] Sim! O Diretor é muito importante, então, ele é, ele é o mais importante [EA_A] Ele é que é o coordenador das ações praticamente.”</p> <p>[AO] + [ALUNOS] [Considerado como sendo muito importante]</p>
			Outros atores	Representantes do Conselho Geral/Presidente do Conselho Geral	<p>[PCG] ”os elementos que constituem o conselho geral”</p> <p>“[EA_A] Os Representantes da Localidade? [com assento no Conselho Geral] [EA_C] São funções diferentes, né? [EA_B] Atão, eles é que nos aprovam tudo! [Risos] Estamos dependentes deles.”</p>
				Assistentes Operacionais	<p>“[EA_D] São os assistentes Operacionais [EA_A] Sim, muito importante [EA_B] Eu punha o 4 [EA_D] Eu 4 [EA_B] É extremamente importante [EA_D] Eu acho que sim, basta ver que se eles falham a Escola fecha, eu acho que sim eles têm uma visão completamente diferente da Escola daquela que nós temos e que os outros atores têm, é completamente diferente.”</p> <p>“[REE_B] Os mais importantes são os que vivem as coisas na pele que são os alunos, os funcionários.”</p> <p>“[DT_E] acho que devia incluir [funcionários], [DT_B] Sem dúvida!”</p> <p>“[Dir.] Acho que podia estar [um funcionário].”</p>
				Alunos	<p>“[REE_B] Os mais importantes são os que vivem as coisas na pele que são os alunos, os funcionários.”</p> <p>“[DT_E] acho que devia incluir [alunos], [DT_B] Sem dúvida!”</p> <p>“[Dir.] Acho que podia estar [um aluno]”</p>
				Encarregados de Educação	<p>“[DT_E] acho que devia incluir [representantes dos encarregados de educação], [DT_B] Sem dúvida!”</p> <p>“[Dir.] Acho que podia estar [um representante dos encarregados de educação].”</p>



		Objetivos Estratégicos dos atores para a Autoavaliação	Estratégias da autoavaliação	Aspetos pedagógicos	“[B_AT] Deve ser sempre no sentido da melhoria quer em termos pedagógicos. [E_AT] Ver os pontos fracos.”
				Implementação dos Planos de Ação de Melhoria	<p>“[EA_B] Tem haver com a implementação destes Planos de Melhoria e que acabam também por estar neste momento relacionados porque foram coisas que surgiram em quase que simultâneo e que todas elas são convergentes no final de contas [autoavaliação e avaliação externa]. Os Planos de Ação de Melhoria da avaliação interna [A] Isso mesmo! [B] Tem haver com a implementação destes Planos de Melhoria doo Programa Nacional da Promoção do Sucesso Escolar.”</p> <p>“[PCG] Plano de Melhorias também, dentro do plano de melhorias portanto foram definidas algumas! E sei que algumas estão a resultar que eu já até referi, por exemplo no 1.º ciclo do ensino básico e através de algumas assessorias e de alguns professores, outros professores em sala de aula e que estão a dar resultados.”</p> <p>“[RCG_B] Os Planos de melhoria devem estar espelhados nos planos de ação, acho que isso é fundamental.”</p> <p>“[CD/CDT_C] A aplicação do plano de melhoria, os planos de melhoria que nós criámos é nesse sentido, é tentar melhorar.”</p> <p>“[CD/CDT_E] Se nós fizemos a leitura do documento [plano de melhoria] percebemo-nos disso como é que é isso, as sugestões quer dizer, vão sempre, a forma como [CD/CDT_D] Abrir caminhos, para um trabalho. [CD/CDT_E] Era que eu estava a dizer, para além dos caminhos para além...é um processo evolutivo, nota-se que está estruturado para ser gradualmente posto em prática.”</p>
				Valorização da imagem externa da escola e a sua relação com a comunidade local	<p>“[E_AO] Queremos ficar bem avaliados, bem vistos”</p> <p>[Valorização da imagem da escola]</p> <p>“[Dir.] É bastante positivo ahh as a intervenção da Autarquia também é uma constante e existe uma relação muito próxima entre o Agrupamento e a Autarquia ahh com todas as atividades sejam elas da área do desporto, atividades culturais, exposições.”</p>
				Melhoria contínua	“[PCG] Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade

					<p>sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Acho que é fundamental haver uma reavaliação da avaliação, ou seja, ir avaliando o progresso dessas ações.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Criar aqui uma dinâmica construtiva, ou seja, em que os próprios, os documentos que orientam a ação do Agrupamento, os PAA’s e por aí fora espelhem estas questões da autoavaliação.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Nos resultados académicos, nas competências ahh sociais dos próprios alunos e não só dos agentes que fazem parte da Escola, ahh na sua relação com o meio, ou seja, com os outros parceiros, portanto à aqui uma relação direta da Escola ao meio e do meio à Escola, é importante nesse aspeto servem para melhorar a sua operacionalidade interna, a liderança, a gestão, por aí fora.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Desenvolver uma cultura de Agrupamento do sentido de pertença, acho que sim, é muito importante.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> De acordo com as recomendações que ouvimos era maior articulação, sim aos resultados [...] ... realmente a articulação entre ciclos e o trabalho, cá está o trabalho ahh e o trabalho colaborativo nas recomendações.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Não podemos esquecer que os resultados escolares apesar da, da reduzida taxa ahh de desistências e abandonos ahh ee mas em termos de, do aproveitamento dos alunos [...] achámos que a inspeção ahh classifica nas várias dimensões ahh mas está sempre a pensar no aproveitamento dos alunos.”</p>
				<p>Criação de cursos vocacionais e profissionais</p>	<p>“<b>[DT_B]</b>[...]isto é um à parte que eu vou dizer... desculpe lá...era uma das propostas que eles faziam [equipa de autoavaliação] para além do envolvimento, maior envolvimento da comunidade dos pais, encarregados de educação, ahhh era exatamente criar alternativas para...e nós criámos, por exemplo neste momento há alunos, ex-alunos nossos destes cursos vocacionais que estão a ser, que estão em cursos profissionais e que estão a ser contactados, <b>[DT_D]</b> já por empresas.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> miúdos que conseguimos reencaminhar, depois no secundário para outras alternativas profissionais. Foi, de acordo, partindo dessas recomendações. Dessas equipas de avaliação e da avaliação externa, sobretudo da avaliação externa!”</p>

					<p>“<b>[DT_B]</b> Nós temos aqui miúdos que estão colocados em cursos profissionais, no ano seguinte abre outro curso profissional que lá se conseguiu e há metade de uma turma que passou para esse curso porque afinal era aquele que queriam e não no que estão, cursos vocacionais idem, se a oferta é limitada naturalmente que os jovens e os pais veem muito menos hipóteses de terem sucesso e aí isso é constrangedor é é penalizador para qualquer, para qualquer trabalho de de para o sucesso!”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Ahm depois também por força dos cursos profissionais e vocacionais portanto temos relações também com instituições e com o mundo empresarial da região sejam eles na área alimentar, na área da manutenção, até na área da extração também e da ahn nesse aspeto o envolvimento da comunidade é pleno.”</p>
				Importância de querer participar	<p>“<b>[CD/CDT_B]</b> Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_A]</b> Quem está nos nossos estádios que somos coordenadores já sentimos muito dessa gestão e sentimos o outro lado, ou seja, estamos mais perto daqueles que estão na passagem ou seja que esta cultura do entrosamento de criar documentos conjuntos isso é irrelevante nalguns casos, acho eu, para essas pessoas. E esses três estádios existem, em quase tudo da nossa sociedade. E normalmente os mais críticos são os tais que estão mais afastados, para esses é sempre difícil.”</p> <p>“<b>[CD/CDT_E]</b> Mas enquanto forem uma minoria <b>[CD/CDT_A]</b> pois e começa a ser...”</p>
			Área profissional e a constituição da EA	Área profissional	<p><b>[DT_B]</b> A pergunta é se é relevante, a área profissional poderá ser, acho que é!! Eu acho que sim, porque se nós tivermos aqui representados vários, os elementos, vários grupos provavelmente estamos a falar também de grupos disciplinares [...] Será importante sim!</p> <p><b>[Dir.]</b> Acho, acho que sim! Acho que sim. Não temos, aquela parte do amigo crítico é que não...acho que não foi tomada neste, acho que a equipa não.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> Também pode ser, mas eu disse aí há pouco que a equipa portanto deve ser constituída por pessoas de diferentes, acho eu, talvez mais ahhh a formação, mais que a formação</p>

				<p>profissional é a terem portanto uma visão dos vários níveis de ensino da escola.”</p> <p><b>[EA_D]</b> O objetivo foi esse <b>[EA_A]</b> Pronto pelo menos estavam representantes de todos os ciclos de ensino <b>[EA_B]</b> É importante <b>[EA_D]</b> Ciclos de ensino e áreas disciplinares, ah departamentos, departamentos.</p>
			Empenho/querer participar	<p><b>[CD/CDT_B]</b> Acho que é relevante as pessoas quererem trabalhar [risos] quererem participar, querer trabalhar em conjunto em parceria. Isso é que eu acho que é muito importante.<b>[CD/CDT_E]</b> às vezes há pessoas que há partida, imaginem, ahhh que era a condição um de cada área ou um de cada departamento e podem ser essas pessoas.<b>[CD/CDT_A]</b> Se calhar há alguma deformação <b>[CD/CDT_E]</b> Pode haver! Mas não se calhar o mais pertinente, não é por aí. O pertinente é mesmo as pessoas... o trabalho de equipa é pronto.</p>
			Constituição da atual EA	<p><b>DT_B]</b> Ora era preciso que agente agora soubesse quem lá está! [Não têm conhecimento de todos os elementos da equipa]. <b>[DT_C, DT_E]</b> Está a MM está a CC, a AA, a SS, a SP, a FF. <b>[CD/CDT_E]</b> Acho que sim, foi bem pensado. <b>[CD/CDT_D]</b> Foi equilibrada <b>[CD/CDT_A]</b> Sim! Funcionou!</p> <p><b>[Dir]</b> É só isso se calhar contactar com um amigo crítico. [riso] Acho que podia estar [um funcionário, um aluno e o representante dos encarregados de educação].</p> <p>“<b>[PCG]</b> Em relação à coordenação da equipa da autoavaliação ninguém pôs em causa, pensávamos que dentro do agrupamento era a pessoa que estaria melhor preparada para esse tipo de trabalho...os outros docentes penso que foram constituídos também de uma forma criteriosa dentro dos professores com mais experiência na escola e que pretendiam a departamentos diferentes...e a áre... [áreas] e a níveis de ensino diferentes, eu penso que tinha professores do 1.º ciclo, que tinha professores de educação... e acho que uma equipa dessa natureza tem uma visão mais ampla do agrupamento e dos problemas que o agrupamento possa ter.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> Neste momento não há propriamente uma equipa de autoavaliação, ah o que existe é uma equipa...existe uma equipa de monitorização [dos Planos de Ação de Melhoria] digamos assim da própria autoavaliação ahhh dos Planos de Ação de Melhoria porque ao ter saído a coordenadora da equipa de autoavaliação digamos que a equipa em si acabou por ah e</p>

					aliás e tínhamos concluído exatamente, ou seja, quando a coordenadora ahh sai e sai porque pronto saiu da Escola. [EA_A] A equipa de monitorização [EA_B] ahh é muito mais reduzida que de alguma forma ahh estabelecesse grupos de forma a poder operacionalizar as ações de melhoria. [Neste momento a equipa é constituída por 4 elementos].”
		Dependência dos atores face à autoavaliação	Processo de autoavaliação	Grau de dependência	<p>[EA] [Considera que todos os atores são importantes no processo de autoavaliação, classificações atribuídas entre 2 e 4] “: Ator EA 4; Ator D R Contratados 3 ; Ator Dir. 4; Ator Dt’s 3; Ator CDT’s 3 ; Ator CD 4; Ator Rep. Local 3; Ator Rep. Enc. Edu.3; Ator AT 2 ; Ator AO 3; Ator Alunos/Delg. De Tur. 2 ; Ator P CG 3.”</p> <p>[AO] [Considera que todos os atores são importantes no processo de autoavaliação, classificações atribuídas entre 2 e 4] :”Ator EA 4; Ator D R Contratados 2; Ator Dir. 4; Ator Dt’s 3; Ator CDT’s 3; Ator CD 3; Ator Rep. Local 3; Ator Rep. Enc. Edu. – 3; Ator AT 2; Ator AO 2; Ator Alunos/Delg. De Tur. 4; Ator P CG 3.”</p> <p>“[PCG] Mas eu meteria todos a um nível 3! Depois meteria estes elementos que constituem o conselho pedagógico, do qual fazem parte os coordenadores de departamento, os elementos da direção, os elementos do conselho geral, o nível 4! E meteria também à equipa não sei se também a um 4.”</p> <p>“[RCG] Ator EA 4; Ator D R Contratados 3; Ator Dir. 4 ; Ator Dt’s 3 ; Ator CDT’s 3; Ator CD 3 ; Ator Rep. Local 3; Ator Rep. Enc. Edu. 3; Ator AT 3 ; Ator AO 4 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. 4 ; Ator P CG 4.”</p> <p>“[REE] Ator EA 3; Ator D R Contratados 1; Ator Dir. 3; Ator Dt’s 3 ; Ator CDT’s 1 ; Ator CD 1; Ator Rep. Local 1; Ator Rep. Enc. Edu. 4; Ator AT 4 ; Ator AO 4 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. 4 ; Ator P CG 1.”</p> <p>“[DT]Ator EA –4; Ator D R Contratados - 1; Ator Dir. - 3; Ator Dt’s - 3; Ator CDT’s - 3 ; Ator CD - 3; Ator Rep. Local – 2 ; Ator Rep. Enc. Edu. - 2; Ator AT – 1 ; Ator AO – 2 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. – 2; Ator P CG - 3.”</p> <p>“[DT_B] Os Diretores de turma têm muita importância então se eles são o elo de ligação entre a escola, os pais e os alunos. Digamos que o Coordenador [de Departamento] será o aglutinador.”</p> <p>“[ALUNOS] Ator EA 4; Ator D R Contratados 1; Ator Dir. 3;</p>

					<p>Ator Dt's 3; Ator CDT's 3; Ator CD 3; Ator Rep. Local 2 ; Ator Rep. Enc. Edu. 1; Ator AT 2; Ator AO 3 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. 3; Ator P CG - 3.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Ator EA 4; Ator D R Contratados 3; Ator Dir. 1; Ator Dt's 3; Ator CDT's 3 ; Ator CD 3; Ator Rep. Local 2; Ator Rep. Enc. Edu. 2; Ator AT 3 ; Ator AO 3 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. 3 ; Ator P CG 3.”</p> <p>“<b>[CD/CDT]</b> Ator EA 4; Ator EM e PAE 4 ; Ator D R Contratados 1; Ator Dir. 4; Ator Dt's 3; Ator CDT's 4 ; Ator CD 4 ; Ator Rep. Local 2; Ator Rep. Enc. Edu. 2; Ator AT 1 ; Ator AO 1 ; Ator Alunos/Delg. De Tur. 2 ; Ator P CG 4.”</p> <p>“<b>[AT]</b> [Não responderam]”</p>
	1.5. Identificar convergências e divergências, potenciais conflitos e alianças entre os atores;	Consensos e Divergências da Autoavaliação entre os Atores	Intervenção direta e indireta dos atores	Participação direta	<p>“<b>[PCG]</b> Elementos que constituem o conselho pedagógico, do qual fazem parte os coordenadores de departamento, os elementos da direção, os elementos do conselho geral [...] são os que participam todos de forma mais direta.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> Os que eu coloquei 4 são os que têm uma responsabilização mais direta ou por serem elementos do conselho pedagógico ou por estarem no conselho pedagógico que aí também estão os coordenadores de departamento, que têm que apreciar esses documentos, têm que os aprovar, etc. Os que estão no conselho geral, no órgão executivo da escola e os também os que fazem parte da equipa porque são elas também que ahh apresentam, apresentam as propostas.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Normalmente são representantes transversais aos ciclos de ensino [...] <b>[RCG_A]</b> A ideia que eu tenho é que são professores <b>[RCG_C]</b> Eu também tenho ideia que é só professores.”</p> <p>“<b>[AO_E]</b> São os professores que normalmente são designados para isso [...] <b>[AO_B]</b> Em princípio pensamos que sejam os professores [...] <b>[AO_E]</b> Agora se há mais alguém...”</p> <p>“<b>[DT_C, DT_D]</b> Nós participamos, não? [risos] Nós somos, alunos e professores, não sei... Nós? Não temos? Temos [uma participação direta]! Eu acho que sim! Tenho ideia que sim.”</p> <p>“<b>[ALUNOS_E]</b> Professora MM ....”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Para além da equipa, então está, a equipa, da direção a SS foi-se embora, ficou a MM a coordenar. Então os relatórios são sempre apresentados em Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. As medidas ahh foram identificadas ahh e as fichas das, dessas medidas foram apresentadas em Conselho</p>

					<p>Pedagógico, retificadas, e no Conselho Geral também! Vai sempre tudo ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Geral.”</p> <p>“[EA_A] Se nós olharmos para aqui de quem é que nós precisamos mais? [EA_D] De nós próprios! [EA_A] Do Diretor e depois dos outros [B] Mas lá está sempre na visão daquilo que nós fizemos.”</p> <p>“[AT_B] Algumas colegas disseram à bocadinha, duas professoras. [AT_A] Duas conhecemos nós agora não sabemos qual é o resto da equipa. [AT_E] Não sei qual é ...nunca nos foi indicado nada.”</p> <p>“[CD/CDT_A] A experiência que tenho mais presente foi o trabalho do ano passado e que temos feito todos os anos, no meu caso concreto tem sido <b>mais feito através dos órgãos mais centralizadores</b>, aqui através do pedagógico, é assim aqui ao meu departamento não tenho levado, para já não teve assim um impacto direto.”</p>
				Participação indireta	<p>“ [PCG] Nos alunos, nos professores, nos encarregados de educação em toda a gente. Todos estamos dependentes e eu diria se calhar, todos seríamos importantes a nível do importante (3)[...] são os que participam de forma mais indireta!”</p> <p>“[EA_A] os alunos, os pais, pronto...[...] [EA_B] não tivemos a participação dos pais! A única resposta que nós tivemos da comunidade foi a resposta dos inquéritos. Responderem aos nossos inquéritos. [EA_A] Mais nada! [EA_B] Não tivemos a participação dos encarregados de educação a não ser depois, lá está, em Conselho Geral, onde eles estão representados.”</p>
			Aspetos consensuais	Plano de ação de melhoria	<p>“[PCG] O plano de melhoria foi aprovado por unanimidade, foi tudo aprovado não houve nenhuma discordância pelo menos em relação a qualquer ator, mesmo aqueles que participam de forma mais indireta, funcionários, alunos, etc.”</p> <p>“[PCG] Relativamente ao plano de melhoria eu sei que por exemplo havia um documento da autarquia nomeadamente um vereador responsável pela educação não esteve presente na reunião mas fez-me chegar a opinião antes porque ele já estava mesmo de férias e só pode ser realizada a reunião em julho, ahh fez-me chegar portanto a opinião dele e pronto alguns pontos e algumas questões que tinha eee, mas estava de acordo com tudo o que lá estava foi coordenado também com a câmara.”</p> <p>“[EA_A] Em relação ao 1.º Ciclo o que lhe posso dizer, quando</p>

					<p>foi apresentado, que hum portanto os colegas o que acharam, portanto era um trabalho muito bem feito, muito bem elaborado. Porque detetaram, detetaram fatores positivos ou fatores negativos que, pronto, havia pessoas quem nem se lembravam, achavam que “ahh que engraçado!”, “Realmente devíamos apostar nisso.”</p> <p>“[EA_A] O 1.º Ciclo é sempre um grupo mais consensual.</p> <p>[EA_B] [Riso] [EA_A] No 1.º Ciclo as coisas correm bem.”</p>
				Supervisão pedagógica (ação de melhoria) 1.º Ciclo	<p>“[PCG] No 1.º ciclo do ensino básico, que elas têm um processo já de supervisão mais coordenado talvez por haver professores dentro do 1.º ciclo, os coordenadores de ciclo que têm dispensa das componentes letiva e que utilizam mais portanto, tanto a parte das assessorias em sala de aula, isto aquilo que eu me permite ouvir nas reuniões de conselho pedagógico, portanto, como disse eu vou muitas vezes na qualidade de convidada e acho que eles estão a implementar de uma forma mais fácil esse processo.”</p> <p>“[EA_D] Algumas tensões sim [EA_B] Mas vamos ver o que se está a passar exatamente este ano, eu, uma coisa são as alterações que todos nós reconhecemos em termos teóricos que têm que efetivamente acontecer, toda a gente em termos teóricos ahh concorda por exemplo com uma das ações de melhoria que é a supervisão, a implementação de um processo de supervisão colaborativo, como nós lhe chamávamos, pronto, ou pedagógico.”</p>
				Sucesso Escolar	<p>“[Dir.] O caminhar em busca do sucesso escolar dos alunos é consenso!”</p>
				Processo construtivo/melhoria	<p>“[RCG_A] Tenho ideia que sim. [RCG_B] Porque acho que as pessoas têm consciência de que só assim é que as coisas, primeiro porque é importante para as coisas melhorarem e que é importante a opinião delas no processo construtivo.”</p> <p>“[DT_B] Essa é mais fácil...as necessidades de...estamos de acordo é as necessidades de melhoria.”</p>
				Corresponder às Espectativas de oferta formativa	<p>“ [Dir.] Ir ao encontro ahh das aspirações dos alunos e encarregados de educação no que diz respeito à sua formação ahh também ahh é consensual embora a nossa oferta formativa seja sempre ahh diversificada, muito limitada dentro da diversificação que existe que até é grande, mas sei lá hoje em dia vivemos numa era de exigência, de queremos sempre mais,</p>



					ahh eu acho que nunca tivemos ahh uma oferta formativa tão diversificada quanto a que temos hoje”
				Trabalhar em equipa	“[CD/CDT_A] Ainda nem sabemos bem [CD/CDT_C] para já ainda não sabemos [CD/CDT_A] entre nós e as equipas que eu falo por mim e pela Margarida que estamos a trabalhar nesta equipa conseguimos discutir e conseguimos já um ponto de partida e acho que elas também têm a experiência delas.”
			Aspetos divergentes	Supervisão pedagógica (ação de melhoria) pouco consensual no 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário	<p>“[PCG] Até a supervisão pedagógica foi aceite por todos embora com algumas dúvidas em relação ao que era a supervisão pedagógica, o conceito de supervisão pedagógica, principalmente a nível do pedagógico, do conselho pedagógico, ahh pelo menos a ideia que eu tenho é essa que no conselho pedagógico foi mais complicado ahhh no conselho geral não tanto.”</p> <p>“[Dir.] Aspectos consensuais, ahhm então a supervisão não é de certeza [riso].”</p> <p>“[EA_B] E as pessoas são confrontadas [2.º e 3.º Ciclos, Ensino Secundário]“ah mas agora vai alguém para dentro da minha sala de aula?”, “mas então estamos numa situação de avaliação?” Não, não, é uma avaliação “ah mas parece uma avaliação”, as pessoas sentem-se avaliadas e fazem a conotação com ahh avaliação de desempenho de professores.”</p> <p>“[EA_A] Mas isto tem uma explicação porque nós antes desta ação de melhoria, nós já fazíamos entre nós supervisão a pares, já fazíamos!”</p>
				Não existência de horas comuns de trabalho nos horários	“[PCG] O de coordenar os horários principalmente, os horários dos coordenadores de departamento ou da área disciplinar terem sido feitos os horários logo pensando neste tipo de situações de coordenarem melhor as coisas com os outros colegas da mesma área disciplinar ou departamento e de ter as horas deles disponíveis para poderem acompanhar os professores ou fazerem esta supervisão ah em sala de aula e depois como não foi, não foi isso bem pensado previamente.”
				Existência de pensamentos diversificados	“[AO_E] Cada um pensa da sua maneira.”
				Resultados escolares	“[DT_B] Divergências há, sobretudo resultados escolares, ahh sobre o sucesso dos alunos, há sempre... há sempre divergências de opinião [...] se com mais com menos facilitismo se há...não isso há sempre qualquer coisa, tenho a

					certeza! Nem sempre estamos de acordo com [DT_D] isso é normal [DT_B] com a forma como devemos encaminhar esses processos de avaliação.”
				Marginalização de alguns professores	“[CD/CDT_A] Há professores que, não é uma marginalização digamos formal, mas é uma marg... que acontece! Há pessoal que vai ficar sempre, um bocado... Não porque as pessoas...nós temos esta cultura e eu penso que na educação acontece muito isto, a nossa cultura é de um envolvimento voluntário!! Nós professores partícipes em quase tudo o que nos colocamos, mas há colegas, a gente sabe que há colegas que não, que não gostam de se envolver.”
				Geradora de tensões	“[EA_D] Algumas tensões sim [EA_B] Mas vamos ver o que se está a passar exatamente este ano, eu, uma coisa são as alterações que todos nós reconhecemos em termos teóricos que têm que efetivamente acontecer, toda a gente em termos teóricos ahh concorda por exemplo com uma das ações de melhoria que é a supervisão [...] Muitas vezes teoricamente nós, é a tal resistência à mudança, ou seja nós até teoricamente sabemos que há coisas e reconhecemos que há coisas que deveríamos de melhorar e devíamos fazer de forma diferente, mas depois na hora da verdade, ahh damos um passo atrás e tamos tão confortáveis que ahh para quê ir mudar?”
				Cultura de Agrupamento	“[CD/CDT_D] haverá sempre pessoas que não querem vir aqui para a EB dar aulas e da EB para a secundária também não! E vice versa pois...[CD/CDT_A] Acho que muitas pessoas ainda não ultrapassaram [CD/CDT_D] eu também acho que sim [CD/CDT_A] O estádio mental que estão hoje no agrupamento e não estão numa escola. [CD/CDT_D] Exatamente! Isso nota-se nos níveis de ensino por exemplo o 2.º ciclo que não, não, para a secundária não! E do secundário para o 2.º ciclo [EB 2/3] também não, para o 3.º ciclo também não, nota-se assim. [ CD/CDT_B] Nota-se principalmente nos extremos.” “[CD/CDT_C] É um bocado o que foi dito anteriormente é a cultura. O objetivo é sempre melhorar, e criar uma cultura única.”
			Sugestão de alterações na autoavaliação	Equipa	“[PCG] A equipa às vezes é necessário mudá-la por forças das circunstâncias nomeadamente a coordenadora da equipa saiu da escola, naturalmente que teve de ser alterado, portanto e as coisas às vezes são mudadas por esses motivos mas eu não me

				<p>sinto com qualificações para mudar.”</p> <p>“<b>[REE_B]</b> Era muito importante [a presença de um encarregado de educação na equipa de autoavaliação]. Era muito importante estar um representante de pais.”</p> <p>“<b>[REE_B]</b> [Constituição da equipa de autoavaliação] Eu punha um representante de pais, um representante dos alunos, punha um representante dos funcionários, dos assistentes operacionais, não pode ser só os professores, de maneira nenhuma! Os professores como é óbvio vão autoavaliar e vão sentir as necessidades deles enquanto docentes desta casa.”</p>
			Falta de conhecimento acerca do modelo	<p>“<b>[PCG]</b> não me sinto com capacidades nem com qualificação para mudar algo, nem o modelo que referiu, portanto, disse-me que há vários modelos, mas eu não conheço profundamente nem uns nem outros para poder dizer que mudava o modelo.”</p>
			Procedimentos na aplicação das ações de melhoria	<p>“<b>[DT_B]</b> Nós estamos de acordo com elas [ações de melhoria], a questão é pô-las exatamente em prática é efetivamente. Agora, elas quando lá estão resultam efetivamente de, resultam das, das necessidades, necessidades que foram observadas.”</p> <p>“<b>[DT_D]</b> Grupos de trabalho que fossem constituídos nesse sentido [necessidade de construção de grupos de trabalho para que todos os atores possam participar na construção do plano de melhoria]. Essa equipa devia ter isso em mente.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Pode haver lá [Plano de Ação de Melhoria] eventualmente ações que estão separadas e eventualmente poderiam estar juntas, não sei... porque com uma a outra ahh se calhar em parte ahh fica também resolvida, eventualmente agregação.”</p>
			Processo muito longo	<p>“<b>[EA_A]</b> Eu acho que é um processo muito longo. <b>[EA_B]</b> Mudaria exatamente por aí, né? <b>[EA_A]</b> Acho que é muito longo <b>[EA_B]</b> Demasiado longo. <b>[EA_D]</b> É muito longo porque nós temos muitas outras coisas para fazer.”</p> <p>“<b>[EA_B]</b> Tinha tido impacto, perdeu o impacto todo exatamente, perdeu o impacto todo é força de expressão, né? Mas pronto, perdeu algum impacto, nomeadamente pelo tempo que demorou. O relatório foi apresentado ah à comunidade, mas é como eu lhe digo ahh a memória é curta sobretudo numa comunidade educativa com tantos afazeres e com tantas preocupações, e a memória é efetivamente muito curta, eu recorde-me quando eu própria apresentei o relatório da autoavaliação e os resultados ahh aos Assistentes Operacionais</p>

					nomeadamente na EB2/3 ahm eles já mal se lembravam que tinham respondido aos questionários.”
			Mobilização dos atores relativamente à autoavaliação	Objetivos convergentes	<p>“<b>[EA_B]</b> Eu acho que sim! É relevante, sim é relevante. Porque quando as pessoas ahh mesmo quando as pessoas ahh trabalham numa determinada matéria acabam por se envolver muito mais. E quando as pessoas apenas são confrontadas com resultados ahh e com ações que foram determinados por outros, o envolvimento é sempre menor.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahm tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.”</p> <p>“<b>[ALUNOS_D]</b> Acho que é possível mobilizá-los, e possível mobilizá-los, todos fazemos parte desta escola todos queremos o melhor para esta escola, digo eu...Uns porque trabalham cá outros porque estudam cá.”</p> <p>“<b>[AO_D]</b> Alguns...<b>[AO_E]</b> A maioria para mais tarde se ter um reconhecimento, que é considerada uma boa Escola...alguns...nem todos...nem todos, mas a maioria penso que sim.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Acho que é, acho que é. <b>[RCG_A]</b> Possível é. <b>[RCG_C, RCG_B]</b> Acho que sim. <b>[RCG_A]</b> Não sei se é fácil, mas possível é. <b>[RCG_B]</b> Sobretudo se a autoavaliação tem um efeito prático na melhoria das coisas.”</p> <p>“<b>[PCG]</b> É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento[...], porque depois o coordenador não tem horas livres, não tem horas no horário para poder fazer esse trabalho.”</p> <p>“<b>[AT_E]</b> Até é, acho que sim. <b>[AT_B]</b> Eu não diria que é um processo fácil, mobilizar os atores, mas com um bocadinho de boa vontade, acho que é possível.”</p>
				Dificuldade na mobilização	<p>“<b>[DT_A]</b> Acho que é difícil. Acho que estamos muito...isso ainda vai implicar mais tempo, mais reuniões <b>[DT_D]</b> uma pessoa já passa tanta reunião, tanta, é que nós, o professor hoje o trabalho é muito burocrático.”</p> <p>“<b>[DT_A]</b> Mas acho que não é fácil <b>[DT_D]</b> não é nada fácil <b>[DT_A]</b> concretizar, não. <b>[DT_B]</b> E há sobretudo um desânimo muito grande, faz com que <b>[DT_D]</b> são as outras situações <b>[DT_B]</b> pois! <b>[DT_D]</b> Trabalhamos mais, muito mais. <b>[DT_C]</b></p>

					E não temos resultados imediatos.” “[REE] [Os encarregados de educação não são convidados a participar nas Atividades Escolares]
				Necessidade de envolvimento entre os atores	[REE] [Os encarregados de educação não são convidados a participar nas Atividades Escolares]
	2.1. Identificar possíveis oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos/dos processos de autoavaliação;	Oportunidades, ameaças/obstáculos e fatores críticos aos/dos processos de autoavaliação;  (FUTURO)	Oportunidades Autoavaliação	Reflexões	“[CD/CDT_E] Acho, há, já estamos a sentir isso, como estamos a fazer reflexão, já estamos a sentir [CD/CDT_A] No nosso caso concreto o nosso sentimento foi logo na questão dos horários, temos em conta um documento que neste caso não pensámos à partida neste ano letivo a implementar [CD/CDT_E] Não estava previsto, no fundo há um constrangimento grande já é um...”
			Autoavaliação ameaça/obstáculo à Organização Escolar	Os atores	“[EA_A] A resistência de alguns. [EA_D] Nós mesmos! Nós próprios [EA_A] Pronto a resistência de algumas pessoas.” “[Dir.] Ahh, só se ahh não houver a apropriação[...] Por parte do, da, dos intervenientes, dos professores ahh sobre essa necessidade. E que ahh toda a gente atire esse trabalho para trás das costas, ahh se calhar como já aconteceu em tempos que já lá vão.” “[ALUNOS_D] No máximo criar discordâncias que são resolvidas prontamente, nada demais.” “[AO_E] À Escola não, entre as pessoas sim. [AO_B] Interiormente, em cada um é capaz de haver. Depende da situação.” “[AT_B] Nós não sabemos até que ponto gera tensões, mas com certeza que há discussões, não estão de acordo... [AT_E] Diversas opiniões sobre determinado... [AT_B] Isso é normal faz parte de uma equipa, nós também não conhecemos as pessoas também não podemos ...”
				Burocracia	“[EA_B] A imensa burocracia, nós estamos atolados em burocracia [EA_D] Completamente.”
				Falta de tempo	“[EA_B] A falta de tempo nomeadamente para trabalhar num processo que, que implica muita dedicação, implica muitas horas de trabalho e nós não temos efetivamente nos nossos horários tempo suficiente para nos dedicarmos a um processo destes, por isso é que muitas Escolas acabam por optar ahh por contratar empresas que fazem todo este trabalho de diagnóstico.” “[DT_B] Pode! É porque nós temos muito pouco, quase não

					consta nos nossos horários, uma recomendação que foi feita no ano passado, não consta nos nossos horários um trabalho em... <b>[DT_C, DT_B]</b> colaborativo! Horas disponíveis para isso, que deveriam ser disponibilizadas para isso nos horários ahh sem dúvida.”
				Falta de formação específica sobre autoavaliação	“ <b>[EA_B]</b> Porque ahh não temos a formação, não nos foi dada formação específica para fazer este tipo de trabalho, portanto, fazemos, com bastante ahh exatamente porque, pronto porque somos empenhados, porque queremos melhorar, mas ahh vem de nós e não temos a formação para o fazer.”
				Dificuldades em lidar com a avaliação	“ <b>[DT_B]</b> Sim, sem dúvida! [...] Sobretudo essa dificuldade que os professores têm de ser avaliados. Há muito esse, nós somos avaliadores, passamos a vida a avaliar os outros, mas temos dificuldade em sermos avaliados. Por exemplo [Supervisão pedagógica da prática letiva em contexto de sala de aula]”
				Resistência à mudança	“ <b>[DT_B]</b> Aquele atrito em relação à mudança que também é típico, é próprio das pessoas [...] Muitas vezes acontece, muitas vezes primeiro que consiga mudar algumas coisas nas suas práticas [...] Na sua autorreflexão no seu trabalho, nós temos isso é típico na nossa profissão também, isso pode ser um obstáculo.”
				A não aceitação da autoavaliação como um instrumento de trabalho	“ <b>[RCG_B]</b> Aqui é bem aceite, mas agora... neste caso específico penso que não levanta estas questões. Agora pode num modo mais genérico, uma autoavaliação se pode dar origem a isso? Pode. Se as pessoas não encararem a autoavaliação como um instrumento de trabalho de melhoria das coisas, encararem isso mais como uma questão de ahh crítica pessoal as coisas às vezes podem ir... mas aqui não, aqui não. Estou a falar de uma forma genérica.”
				Não conseguir dar resposta a problemas detetados	“ <b>[RCG_A]</b> Aquilo que eu tenho e foi aquilo que se calhar eu sinto que falei logo desde o primeiro, é a dificuldade depois em resolver algumas questões que até se calhar todos acabamos por ter consciência <b>[RCG_B]</b> que é difícil resolver <b>[RCG_A]</b> mas que é difícil, acho que essa dificuldade depois é que pode...[gerar problemas de não cumprimento de algumas melhorias]ahh pronto às vezes pode-se ficar um bocadinho ali porque não se consegue [ver os resultados imediatos]”
			Avaliação externa ameaça/obstáculo à Organização	Presença dos avaliadores externos	“ <b>[EA_B]</b> A única tensão é de recebê-los cá, <b>[EA_D]</b> mas depois vão-se embora.” “ <b>[DT_C,DT_D]</b> Poder pode! <b>[DT_A]</b> Poder pode, talvez

			Escolar		<p>menos. [DT_B] Tensão há sempre! Mas nós não pomos em causa, a avaliação é externa! Portanto, não é o inter pares!”</p> <p>“[DT_B] temos receio de eventualmente por em causa o nosso ou o trabalho dos outros, aqui acredito que haja.”</p> <p>“[PCG] Às vezes as pessoas ficam um bocadinho inibidas e com algum receio pronto é sempre, vêm aquilo como... pronto é uma inspeção, é um inspetor, mas pelo menos a equipa que tem estado aqui da avaliação externa tem posto muito à vontade todos os professores e todas as pessoas que têm participado nas... nos diferentes painéis.”</p>
				Imposição das ações de melhoria	<p>“[EA_D][...] a avaliação externa diz : “façam!”. [EA_C] Pois! [EA_D] E isso não gera tensões. [EA_B] Pois, nós é que estamos a implementar.”</p>
	2.2. Aferir a possibilidade dos atores escolares virem a concretizar uma ação estratégica coletiva potenciadora da autoavaliação;	Atores escolares e a ação estratégica do agrupamento face à autoavaliação	Objetivos estratégicos do Agrupamento face à autoavaliação	Trabalho de Supervisão e o trabalho colaborativo	<p>“[EA_A] Nós fizemos esse Plano [Plano de Ação de Melhoria]. Um deles é esse o trabalho de supervisão e o trabalho colaborativo.”</p> <p>“[Dir.] É o reconhecimento ahm dos, o comprometimento dos pronto, dos docentes e dos não docentes num trabalho ahm tendo em vista ahm, ah pronto, ahh trabalhar numa lógica de verdadeiro Agrupamento [...] trabalho colaborativo.”</p> <p>“[Dir.] A segunda era a supervisão [...] a supervisão vai servir também para identificar ahm pontos, ahm e estratégias e metodologias tendo em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos.”</p> <p>“[PCG] É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.”</p> <p>“[CD/CDT_A] Trabalhos comuns. Eu o que acho sinceramente nisto, é que isto é a abertura de um processo imparável ou seja se nós conseguirmos ver resultados positivos e se eles se concretizarem positivamente neste processo de autoavaliação nós próprios naturalmente vamos querer a continuidade no processo constante da autoavaliação.”</p>
				Melhoria dos resultados	<p>“[EA_A] Ah melhoria dos resultados escolares a nível do 2.º ano de escolaridade com a implementação de alguns projetos nomeadamente a turma projeto Fénix, o projeto Fénix a nível do 1.º e 2.º ano e humm e a coadjuvação em sala de aula para os 3.ºs e 4.ºs anos a matemática. Isto tudo utilizando a melhoria dos resultados escolares e só para dizer realmente que tem dado bons resultados, a nível do 1.º Ciclo, portanto no 1.º Ciclo</p>

				<p>obviamente que era também isso, também eram as diretrizes que nós tínhamos lá.”</p> <p>“[EA_A, EA_B] E também a melhoria dos resultados escolares. [EA_A] Acho que é para isso que nós [EA_B, EA_A] Cá estamos! [EA_A] Acho que é isso, um grande objetivo.”</p> <p>“[Dir.] É a promoção do sucesso escolar.”</p> <p>“[ALUNOS_E] Ter um melhor desempenho no <i>ranking</i>.”</p> <p>“[DT_B] Claro que é a melhoria dos resultados escolares, mas isso é todos, mas não...em concreto não me recordo [DT_C] Não, também não!”</p> <p>“[DT's] Naturalmente a melhoria dos resultados. [DT_B] Não é? A melhoria dos resultados com certeza!”</p> <p>“[RCG_A] O Sucesso, o bem-estar dos alunos, penso que tudo aquilo que é feito também é com a preocupação do bem-estar.”</p> <p>“[PCG] Em relação ao 1.º ciclo e à melhoria dos resultados escolares do 2.º ano, ahh podia ter havido fatores que impedissem que aquilo se processasse da mesma forma que era não ter aqueles professores, ahh professores sem serviço letivo distribuído que estão como assessores nas turmas e que estão efetivamente a ajudar aqueles alunos com mais dificuldades e que têm conseguido melhorar.”</p> <p>“[CD/CDT_C] Sobretudo melhorar resultados, sucesso nos alunos acima de tudo, isto é o que nós pretendemos.”</p> <p>“[AT_B] Há partida quando estamos a ser avaliados é sempre com o objetivo de melhorar.”</p>
			Ensino de qualidade	<p>“[RCG_B] de ter um ensino de qualidade.”</p> <p>“[RCG_B] A avaliação externa apontava isso como também, uma mais-valia, essa, o desenvolvimento de projetos como a questão da Rede de Bibliotecas, como isto, com aquilo, portanto, sempre estas preocupações sendo que o sucesso dos alunos, é portanto a qualidade de melhorar a qualidade do ensino é a prioridade.”</p> <p>“[PCG] Prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos portanto aqui do agrupamento. É sempre, eu penso eu que é essa a finalidade sempre maior, pronto, que a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar.”</p>
			Processo de autoavaliação organizado	<p>“[EA_B] É ter um processo de autoavaliação organizado, sistemático que nos forneça respostas às necessidades queee</p>



					vamos diagnosticando.”
				Bom funcionamento dos serviços	<p>“<b>[Dir.]</b> Desenvolver relações entre pares também que ahh promovam também o bom funcionamento dos serviços dentro dos vários espaços do agrupamento. “</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Se os serviços ahh administrativos e todos os outros serviços, reprografia, papelaria, ahh vigilância, ahh acesso a refeições [refeitório], se funcionarem bem também será um ambiente mais calmo, acolhedor, tranquilo, e promotor de sucesso.”</p>
				Aspectos pedagógicos	<p>“<b>[Dir.]</b> A diversificação de estratégias de sucesso dos alunos.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Se os professores tiverem empenhados e e utilizarem as estratégias adequadas, pronto, também teremos e também caminharemos na lógica do sucesso.”</p>
				Espaço físico	<p>“<b>[Dir.]</b> Higiene e limpeza dos espaços, preservação do ahh do espaço escolar, ahh manutenção do espaço escolar.”</p> <p>“<b>[ALUNOS_B]</b> Tenho noção que querem melhorar as condições.”</p> <p>“<b>[DT_D]</b> não temos espaços próprios <b>[DT_E]</b> antigamente havia os tais gabinetes para os departamentos <b>[DT_D]</b> o outro trabalho é depois todo feito em casa <b>[DT_E]</b> em algumas havia [espaços apropriados de trabalho] <b>[DT_B]</b> é, esta escola carece muito de...”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> mas esta, há algumas ai que já estão mais bem equipadas, esta escola é velha! Isto as pessoas não têm culpa, ela está a precisar uma reforma completa.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Há esta grande batalha que é a revalorização e a requalificação deste espaço que é a Escola Secundária que é fundamental e se calhar até pensar aquilo que é o parque escolar, o Agrupamento enquanto entidade, estrategia participar portanto com as outras entidades naquilo que é uma reflexão sobre o parque escolar no futuro, acho que isso também é uma prioridade.”</p>
				Redução do abandono escolar	<p>“<b>[DT_E]</b> Redução do abandono deve ser também, não é?<b>[DT_D]</b> Pois é, tem a ver com os objetivos <b>[DT_B]</b> tem se conseguido dalguma forma na questão do abandono sim.”</p> <p>“<b>[RCG_B]</b> Acho que há aqui algumas preocupações de inclusão de desenvolvimento de competências sociais e isto é, a nível de inclusão acho que está bem patente na oferta formativa que existe na preocupação com determinados públicos, alunos</p>

					específicos, portanto, acho que esta é também uma preocupação, ahh portanto, o sucesso, a inclusão.”
				Conhecer o agrupamento/Cultura de Agrupamento	<p>“[PCG] O conhecer portanto, conhecer a realidade do agrupamento, conhecer portanto tudo no sentido de alterar e de melhorar.”</p> <p>“[PCG] Sei que um dos objetivos, mas esse não é propriamente da autoavaliação que é mais do projeto educativo da escola, essa de melhorar a cultura do agrupamento, ahh melhorar a cultura do agrupamento, mas esse é do projeto educativo, mas esse também contribui, portanto, a autoavaliação também contribui para isso, melhorar a cultura de agrupamento.”</p>
			Atividades da equipa de autoavaliação	Identificação dos pontos fortes e fracos	<p>“[ALUNOS_E] Melhorar as condições que existem...melhorar...”</p> <p>“[AO_E] Que essa autoavaliação fosse positiva, fizesse com que, as coisas, os problemas se resolvessem.”</p>
				Oferta educativa	“[DT_B] Dentro das possibilidades que temos dentro da oferta diversificada que se tem feito. O maior objetivo é esse!”
				Diminuição do abandono escolar	“[DT_E] Redução do abandono deve ser também [...] [DT_D] Pois é, tem a ver com os objetivos [DT_B] tem se conseguido dalguma forma na questão do abandono sim.”
				Melhoria dos resultados académicos e sociais	<p>“[DT's] Naturalmente a melhoria dos resultados. [DT_B] Não é? A melhoria dos resultados com certeza!”</p> <p>“[CD/CDT_C] Sobretudo melhorar resultados, sucesso nos alunos acima de tudo, isto é o que nós pretendemos [...]”</p>
				Boa classificação	“[AO_D] Tivesse boa pontuação.”
			Mudanças necessárias na autoavaliação	Amigo crítico	“[Dir.] Tentar arranjar um amigo crítico. Para aí para ser outro olhar.”
				Professores contratados	“[Dir.] [O] olhar muito importante dos professores contratados. Que vêm com outros olhares com outras experiências, porque nós já estamos cá há muitos anos e estamos comodamente...Nós estamos muito comodamente sentados.”
				Transmitir informação	<p>“[ALUNOS_B] Passar mais informação para os alunos [ALUNOS_D] Para termos mais conhecimentos...”</p> <p>“[AT_C] Queríamos ter mais conhecimento, mas também a ignorância é nossa. Se não vamos ler não podemos dizer que...”</p>
				Equipa de autoavaliação	“[REE_B] Ahh mudava a constituição da equipa de autoavaliação, em vez de ser só constituída pelos professores

					por área disciplinar punha os funcionários, os encarregados de educação, os alunos, um representante de cada, um representante podia estar à mesma um representantes dos professores de matemática, de ciências [REE_C] sim [REE_B] de história, podiam estar à mesma os professores mas todos os outros não docentes são imprescindíveis.”
				Os parceiros do agrupamento fazerem a autoavaliação das atividades conjuntas	“[RCG_B] Porque a avaliação externa faz isso, pelo menos em relação à Câmara fez isso, ou seja, questionou-nos a nós sobre a avaliação dos projetos onde nós somos parceiros. “O Cante Alentejano nas Escolas”, “a Viola Campaniça”, “a Rede de Bibliotecas”, sobre estas questões discutiram-nas à Avaliação Externa. Era os parceiros também participarem na autoavaliação nas áreas onde são componente ativa. [...] Nós quando participamos, quando temos projetos, ou se calhar quando vamos lá à sala ou levamos uma atividade, nós próprios temos uma opinião de que aquilo podia funcionar melhor se algumas coisas fossem diferentes.”
				Proximidade com os Encarregados de Educação	“[PCG] Na proximidade com os pais é aí que eu acho que se está a ter cada vez mais dificuldades em haver essa intervenção mais próxima da parte dos pais [...]é assim depois há muitos alunos...envolvimento dos pais nós temos aqui alunos, um número significativo de alunos aqui nesta escola que não têm pais porque são os alunos todos que estão na... que estão tirados à família que estão na ART e que fazem parte das turmas PIEF”
			Objetivos estratégicos do Agrupamento face à Avaliação Externa	Indicação de diretrizes	“[EA_A] Nada não direi, mas acho se calhar que a autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na minha opinião. Se toda a gente fizer, se formos de encontro aqui às ações de melhoria que ali estão, se as colocarmos em prática. Pode porque se eles [avaliação externa] dão algumas diretrizes, se nos dizem, se nos indicam alguns aspetos positivos e aspetos negativos.” “[PCG] No relatório que é feito e que é enviado ao agrupamento ah que é assumido pelo agrupamento também no sentido de tentar melhorar aquilo que são apontados como pontos mais fracos, aqueles que são e depois normalmente até são apontados como caminhos muitas vezes são apontados caminhos até nesses relatório e que a escola portanto pelo menos reflete sobre isso sempre no sentido de tentar alterar e de melhorar aquilo que não está bem e consolidar os pontos fortes

					também.”
				A importância da opinião externa	“[ALUNOS_D] Porque havendo uma opinião externa pode-se tornar perceptíveis coisas erradas que existam na escola.” “[AO_E] Queremos ficar bem avaliados, bem vistos, [Risos gerais].”
				Reflexão	“[DT_C] Faz refletir.”
				Boas práticas	“[DT_B] As boas práticas. Os resultados e as práticas.”
	2.3. Identificar os «cenários mais prováveis» para o sistema de autoavaliação do agrupamento.	Cenários prováveis no sistema de autoavaliação do agrupamento	No futuro próximo o que gostaria que acontecesse à autoavaliação	Proceda à melhoria das instalações	“[AT_E] Melhorar as próprias instalações, obras. [AT_B] É uma melhoria necessária e desejada, já não falta muito, segundo dizem.” “[ALUNOS_D] As condições escolares até 2021/22...[ALUNOS_B] do edifício, [ALUNOS_E] o aquecimento, ahh...[ALUNOS_B] o telhado da sala 19, chove [risos], eu por acaso não sei como é que aquilo está porque não tenho lá tido aulas.”
				Implementar na totalidade o Plano de Ação de Melhoria	“[CD/CDT_E] Se o plano de melhoria conseguir ser todo posto em prática, nós melhorarmos todos os pontos fracos ou pelo menos caminharmos positivamente nesse sentido. Eu acho que daqui a 4 ou 5 anos nós, cada um de nós olhar para o processo, já quase que o sente como, sei lá, como seu.” “[PCG] Planos de melhoria tinham sido cumpridos.” “[DT_B] Que os resultados destes inquéritos tivessem consequências [...] Que se implementassem as medidas que são normalmente propostas.” [Plano de Ação de Melhoria]. “[EA_A] Olha que todos os planos de melhoria que nós tentamos implementar, que sejam mesmo implementados, concretizados.”
				Relacionamentos mais sólidos entre os atores	“[AT_B] Relacionamo-nos bem com os professores, temos uma relação boa com eles, com os colegas também, mas enquanto estamos neste espaço não...a gente se pensar reconhece algumas coisas que não estão tão bem, mas dependerá de nós [AT_E] pois isso depende de cada um.” “[REE_B] É assim, pelo menos nós temos um conhecimento prático e visível e simples na comunicação, simples que realmente no tal período, tal existe, está a decorrer a autoavaliação da escola, ahhh apresente as suas sugestões, por exemplo, não custava nada.”

				Processo contínuo	<p>“<b>[CD/CDT_A]</b> Um processo normal e natural em que todos percebam que a autoavaliação é constante, desde o seu trabalho individual, o trabalho coletivo da escola, é uma prática corrente, o certo é naturalmente contínua. Agora eu penso que neste momento se calhar, quem pôs o sistema a funcionar, pôs com a preocupação de que, ou de ter notado que um dos pontos fracos nisto tudo é não haver reflexão da autoavaliação. Desde o trabalho individual do docente até ao trabalho de equipa de todo o agrupamento e acho que isso é um dos problemas também da nossa prática profissional [...] No Mundo da Educação isto vai-se tornar natural, num futuro próximo, não será 4 anos, mas será mais tempo. Nalguns agrupamentos será mais cedo noutras será mais tarde. Mas penso que o ideal disto é isto tornar-se corrente e normal, estes processos autoavaliativos fazer parte da nossa preocupação constante dentro da escola”</p>
				Bons resultados da autoavaliação	<p>“<b>[PCG]</b> Gostaria que tudo aquilo...que os resultados da autoavaliação fossem os melhores possíveis o que quer dizer que nós tínhamos progredido e estávamos num bom caminho e que tudo aquilo que tinha sido definido. planos de melhoria tinham sido cumpridos e que os resultados portanto tinham sido satisfatórios. “</p> <p>“<b>[AO_E]</b> eu gostaria que essa autoavaliação só tivesse factos positivos p’ra melhoramento da Escola p’ra...<b>[AO_B]</b> De toda a comunidade. <b>[AO_E]</b> Em todos os sentidos. <b>[AO_D]</b> Tivesse boa pontuação. <b>[AO_E]</b> Que essa autoavaliação fosse positiva, fizesse com que, as coisas, os problemas se resolvessem.”</p> <p>“<b>[Dir.]</b> Então, ahh outra vez os resultados! [...] Ultrapassar os resultados nacionais, não sei ahh... Tem que ser sempre feita [autoavaliação], os moldes, acho que este molde da CAF é o mais adequado ao sistema de ensino.”</p> <p>“<b>[EA_A]</b> e que os resultados <b>[EA_A, EA_D]</b> sejam positivos. <b>[EA_C]</b> Sejam os melhores!”</p>
				Contínua ligação da escola com o meio	<p>“<b>[RCG_B]</b> Se calhar se a Escola tiver como objetivo estratégico esta ligação da Escola ao meio e vice-versa esta autoavaliação é importante.”</p>
			Estratégias a utilizar para conseguir atingir os objetivos da autoavaliação	Plano de ações de melhoria	<b>EA_</b> [Plano de ação de Melhoria]

				Envolvimento de todos os atores	<b>[Dir.]</b> Isto tem que ser através do envolvimento de todos, professores, funcionários, os alunos, porque ahh se nós ahm tivermos a fazer manutenção do espaço, mas depois a seguir os alunos estragarem o espaço, também não, assim as coisas não vão para a frente.
				Investir nos resultados escolares	<b>[PCG]</b> É necessário haver recursos, haver pessoal, existir horas de trabalho comuns entre os coordenadores de departamento.
			Contributos da avaliação externa para a melhoria do agrupamento	Evoca a reflexão	<b>[DT_A]</b> Acho que sim. <b>[DT_E]</b> Contribui para isso <b>[DT_B]</b> Com certeza <b>[DT_C]</b> Faz refletir. <b>[DT_B]</b> As boas práticas. Os resultados e as práticas.
				Identificação de boas práticas	<b>[PCG]</b> Eu acho que é sempre importante porque a avaliação externa portanto traduz-se depois na ahh no relatório que é feito e que é enviado ao agrupamento ahh que é assumido pelo agrupamento também no sentido de tentar melhorar [...]tentar alterar e de melhorar aquilo que não está bem e consolidar os pontos fortes também.
				Reconhecimento de aspetos menos positivos	<b>[ALUNOS_D]</b> Porque havendo uma opinião externa pode-se tornar perceptíveis coisas erradas que existam na escola. <b>[EA_A]</b> Pode porque se eles [avaliação externa] dão algumas diretrizes, se nos dizem, se nos indicam alguns aspetos positivos e aspetos negativos, obviamente nós pegaremos nesses aspetos negativos para ahh, para conseguir melhorá-los, deixarem de ser negativos e passarem a pontos positivos.
				Legitimação perante a comunidade local (externa)	<b>[AO_E]</b> Queremos ficar bem avaliados, bem vistos, [Risos gerais]. <b>[AT_B]</b> Há partida quando estamos a ser avaliados é sempre com o objetivo de melhorar, seja externo ou internamente, não é fácil também a mudança, há coisas que estão muito...é assim porque é assim, não sei quê, não é fácil, mas acho que o objetivo é sempre melhorar e com o tempo havemos de melhorar com certeza.
				Estimula a prática do plano de ações de melhoria	<b>[EA_A]</b> Nada não direi, mas acho se calhar que a autoavaliação é mais importante que a avaliação externa, na minha opinião. Se toda a gente fizer, se formos de encontro aqui às ações de melhoria que ali estão, se as colocarmos em prática.
			O que pensa que vai acontecer à autoavaliação	Continuação da autoavaliação	“ <b>[AT_E]</b> Eu acho que vai continuar a existir <b>[AT_C]</b> vai continuar.” “ <b>[CD/CDT_D]</b> Sem constrangimentos. <b>[CD/CDT_B]</b> O processo terá sempre que ser alterado e ajustado nalguma coisa.”

					<p>“<b>[CD/CDT_A]</b> Um processo normal e natural em que todos percebam que a autoavaliação é constante, desde o seu trabalho individual, o trabalho coletivo da escola, é uma prática corrente, o certo é naturalmente contínua. Agora eu penso que neste momento se calhar, quem pôs o sistema a funcionar, pôs com a preocupação de que, ou de ter notado que um dos pontos fracos nisto tudo é não haver reflexão da autoavaliação. Desde o trabalho individual do docente até ao trabalho de equipa de todo o agrupamento e acho que isso é um dos problemas também da nossa prática profissional. [...] Nalguns agrupamentos será mais cedo noutros será mais tarde. Mas penso que o ideal disto é isto tornar-se corrente e normal, estes processos autoavaliativos fazer parte da nossa preocupação constante dentro da escola”</p> <p><b>CG_B]</b> Eu acho que isto é um processo em curso, que se é assim, se for realmente, tiver resultados práticos e se as pessoas sentirem que isto é importante para a sua participação no dia-a-dia do Agrupamento, não vão deixar de o fazer. Porque é uma ferramenta importante para melhorar as coisas, para ter uma radiografia do que realmente se passa.”</p> <p><b>A_B]</b> Eu não tenho dúvidas que a autoavaliação vai continuar, agora em que moldes e com que equipa e de forma a é muito difícil de responder.”</p>
				Partilha de informação	<p>“<b>[AT_E]</b> mas também há por exemplo o ter mais reuniões nós também termos mais conhecimento.”</p>
				Alteração da equipa de autoavaliação	<p>“<b>[AO_E]</b> eventualmente a equipa irá mudar, e os objetivos se calhar também irão mudar.”</p> <p>“<b>[DT_B]</b> Pois, eleições, como quem diz, há um novo processo, esta equipa diretiva cessa funções agora no final deste ano letivo e irá, <b>[DT_D]</b> e depois quando...a que ficar <b>[DT_B]</b> com os mesmos eleitos ou não! <b>[DT_A]</b> com outros elementos ou com os mesmos <b>[DT_B]</b> portanto isso provavelmente vai implicar também o fim da conclusão deste processo com esta equipa.”</p> <p><b>[EA_A]</b> Mas deve continuar, pronto, a equipa pode ser reformulada, pode haver, há necessidade de envolvimento <b>[EA_D]</b> Toda a gente devia passar por lá <b>[EA_A]</b> toda a gente devia de passar por esses processos[...] Mas devia manter-se continuar. <b>[EA_D]</b> Sim! <b>[EA_A]</b> Uma vez que foi iniciada que foi difícil, foi um parto difícil, tem sido, ah pronto moroso mas</p>

					devia continuar.”
			O que pensa que vai acontecer à avaliação externa	Continuação da avaliação externa	[AT_E] Eu acho que vai continuar a existir [AT_C] vai continuar.” “[REE_B] É capaz de continuar [REE_C] Eu acho que sim. Sim!” “[DT_D] Se não vier nada lá de cima é para continuar, nós não sabemos!” <b>LUNOS] Deve-se continuar para ir sempre melhorando...”</b>
				Ajuste da avaliação externa às necessidades	“[CD/CDT_C] Provavelmente eles próprios também se vão ajustando de acordo com pequenas alterações que possam vir a acontecer.” “[Dir.] Sim, mais por aí [introdução de outros domínios no processo de avaliação externa], a metodologia deverá ser muito parecida, ahh é capaz de haver introdução de outras situações porque há sempre novos desafios.” “[EA_B] Aí já estamos a entrar pelo Ministério da Educação [Risos] [EA_D] É provável que não...o processo poderá ser diferente, os objetivos serão sempre os mesmos que é, que é ahh os resultados dos alunos, as boas aprendizagens, esperemos também que a melhoria das condições de trabalho para os professores e para as restantes pessoas que estão na escola, esperemos que sim, que tenham isso em atenção e também como objetivo.”
				Importância da auscultação dos atores	“[PCG] Ouvem pessoas isoladamente, ouvem outros em grupo, ah constituição também por 2 elementos da inspeção e um outro exter...eu parece-me que estava tanto no que respeita à constituição das equipas da avaliação externa, como dos painéis que eles selecionam como da forma de ahh de agendar portanto os encontros com os diferentes atores ahh e depois porque o próprio painel, o próprio site lá daa[IGEC] nos dizem ahh logo de antemão o que é que vão perguntar, está tudo já muito explícito neste momento, eu acho que isso é importante.”
				Alteração/incerteza das políticas educativas	“[CD/CDT_C] Não até que ponto politicamente, depois não o façam de uma maneira diferente ou que nos imponham outras...outro tipo de regras [CD/CDT_A] Sim, sim, sim! [CD/CDT_C] Nós estamos sempre a...apesar de continuar a trabalhar desta forma não quer dizer que em termos políticos [CD/CDT_A] Sim, sim o problema político e dos atores



					<p>políticos no meio disto tudo é é grave e essa política tem sido feita, mas parece que não se ultrapassa essa barreira em Portugal e noutros países também pode acontecer que é os políticos gostam de mudar constantemente políticas e para serem notados e eu falo nisto porque venho...tive uma experiência nessa área gostam de criar ondas às vezes de choque e outras vezes mais suaves e quando ao criar essas ondas muitas vezes algumas delas são, não passam só de uma onda repentina e depois contrariada no governo seguinte, numa ação seguinte, aliás dentro do mesmo governo temos tido várias vezes ministros que se sucedem e que mudam completamente as estratégias, isto, é, extremamente negativo para um processo de construção.”</p> <p>“[CD/CDT_D] Nós às vezes temos a sensação que trabalhamos para o vazio, que a qualquer momento o trabalho ahh as horas que levámos a elaborar documentos e a refletir de repente pode ir por água abaixo.”</p> <p>“[PCG] É assim se as regras em termos de legislação ahh não forem alteradas [...] Porque é sempre algo com que nós podemos contar porque com o nosso ministério da educação nós nunca sabemos.”</p> <p>“[PCG] As políticas educativas é que acabam por de certa forma nortear muito a ação nas escolas, tem que necessariamente nortear a ação nas escolas. Porque as políticas são emanadas do Ministério da Educação e as escolas portanto respondem aquilo que o Ministério da Educação lhes pede e lhes exige, portanto se o Ministério da Educação puser digamos o foco num outro aspeto qualquer pode ah sair da ribalta portanto essas questões da autoavaliação, da avaliação externa se centrarem-se portanto numa outra questão. Os currículos alteram-se rapidamente, portanto muda-se muito rapidamente, os currículos agora umas disciplinas é que têm peso depois passam a ter outras e depois passam a ter outras.”</p>
			Futuro próximo do agrupamento face à autoavaliação	Melhoria dos resultados	<p>[DT_B] Melhoria dos resultados.</p> <p>[RCG_B] Ter um ensino de qualidade, eu acho que há essa preocupação.</p> <p>[EA_A, EA_B] E também a melhoria dos resultados escolares.</p> <p>[RCG_A] O Sucesso, o bem-estar dos alunos, penso que tudo</p>

					aquilo que é feito também é com a preocupação do bem-estar
				Melhoria das condições físicas	<b>[ALUNOS_E]</b> Melhorar as condições que existem...melhorar...[condições físicas]
				Oferta formativa adequada	<b>[Dir.]</b> Nós pretendemos caminhar sempre para ter uma oferta formativa adequada ahh às capacidades e desejos dos alunos, desejávamos ahh que eles efetivamente, ahh reconhecessem a orientação ahh vocacional que nós fazemos, tivessem isso muito em conta, eles e os encarregados de educação.[...] <b>[Dir.]</b> Apostar na formação ahh dos professores porque nós pertencemos a uma equipa ahh de escolas, um conjunto de escolas sob a alçada de um Centro de Formação.
				Melhoria contínua	<b>[PCG]</b> Eu penso que aquilo que o agrupamento de escolas pretende atingir num futuro próximo é ser cada vez melhor e prestar um ensino de melhor qualidade aos alunos [...] a autoavaliação será um contributo para isso na medida em que nos faz refletir e nos faz portanto sempre melhorar. <b>[EA_B]</b> É ter um processo de autoavaliação organizado, sistemático que nos forneça respostas às necessidades queee vamos diagnosticando. Se é que eu entendi a pergunta.
				Continuidade do processo de autoavaliação	<b>[CD/CDT_A]</b> Trabalhos comuns. Eu o que acho sinceramente nisto, é que isto é a abertura de um processo imparável ou seja se nós conseguirmos ver resultados positivos e se eles se concretizarem positivamente neste processo de autoavaliação nós próprios naturalmente vamos querer a continuidade no processo constante da autoavaliação.

## **APÊNDICE XII**

Questionário

**Tese de Doutoramento em Sociologia**  
**Carla Maria Pereira Gamito Gonçalves Chainho**

Este questionário prende-se com um estudo que estamos a realizar no âmbito da Tese de Doutoramento em Sociologia intitulada *Avaliação de Escolas: perspetivas sociológicas sobre mecanismos e regulação e lógicas de ação dos atores escolares*.

Agradecemos o preenchimento do questionário na totalidade, tarefa que ocupará aproximadamente 10 minutos do seu tempo.

As respostas são anónimas e confidenciais.

Agradecemos que responda a todas as questões e que em caso de dúvida contacte Carla Chainho (telem: 966550721/ email: cchainho@gmail.com).

Desde já agradecemos a sua colaboração e disponibilidade na participação deste estudo.

**CENÁRIOS PARA A AUTOAVALIAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS**  
**(HORIZONTE 2021/22)**

Relativamente às várias hipóteses apresentadas, indique a sua opinião sobre a probabilidade de concretização de cada uma delas no horizonte 2021/22, tendo em conta a seguinte escala: **1=** Acontecimento quase impossível; **2=**Acontecimento improvável; **3=**Acontecimento com probabilidade média; **4=** Acontecimento Provável; **5=**Acontecimento quase certo; **6=** Os dois acontecimentos são independentes um do outro.

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.					
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.					
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.					
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.					
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).					
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.					

**Verificando-se** a hipótese “O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Verificando-se** a hipótese “O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados acadêmicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Verificando-se** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados acadêmicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Verificando-se** a hipótese “Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados acadêmicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Verificando-se** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Verificando-se** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses? [ver escala no topo da folha 1]

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						

**Não se verificando** a hipótese “O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das outras 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Não se verificando** a hipótese “O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Não se verificando** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Não se verificando** a hipótese “Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.” qual a probabilidade de se realizar cada uma das 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		1	2	3	4	5	6
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Não se verificando** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).” qual a probabilidade de se realizar cada uma das 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H6</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão.						

**Não se verificando** a hipótese “A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a liderança e a gestão..” qual a probabilidade de se realizar cada uma das 5 hipóteses?

(Utilize <b>um e um só X</b> em cada uma das hipóteses apresentadas)		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>H1</b>	O(s) Plano(s) de Ações de Melhoria são elaborados, implementado(s) e monitorizados/avaliados.						
<b>H2</b>	O processo de autoavaliação é amplamente participado pela comunidade escolar.						
<b>H3</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre os resultados académicos dos diversos níveis de ensino, e sobre os resultados sociais e o reconhecimento da comunidade escolar e da sociedade local.						
<b>H4</b>	Existe uma cultura de autoavaliação transversal às escolas do agrupamento.						
<b>H5</b>	A autoavaliação tem efeitos positivos sobre a prestação do serviço educativo (planeamento e articulação do currículo; práticas de ensino; monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens).						

**Obrigada pela sua colaboração!**