

Avaliação Externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino.

Isabel Fialho

Universidade de Évora ifialho@evora.pt

Resumo

O presente estudo teve como ponto de partida a análise dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas do Alentejo, de 2006/07 e 2008/09. Considerando que a Avaliação Externa das Escolas constitui uma actividade participada e reflexiva que visa contribuir para o desenvolvimento organizacional, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, procedemos a uma análise destes relatórios centrada nos domínios e factores em que estas apresentaram classificações mais baixas, no sentido de suscitar a reflexão que contribua para a superação de dificuldades identificadas.

Palavras-chave: Avaliação de escolas, qualidade de ensino, cultura de escola, liderança

1. INTRODUÇÃO

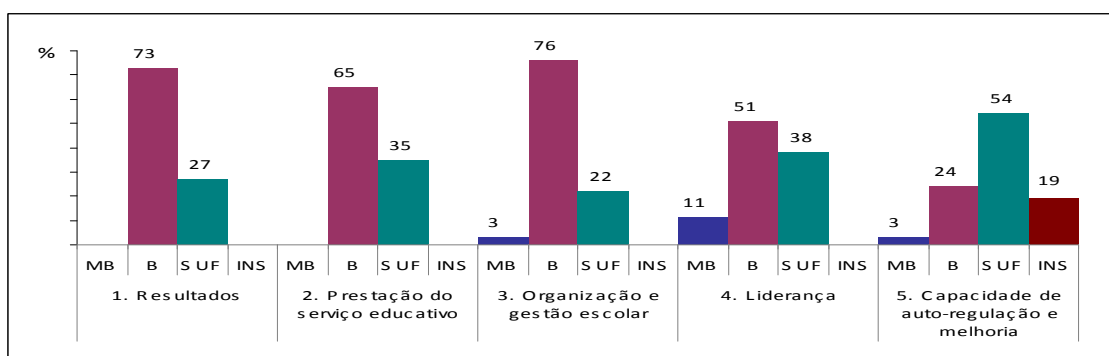
Os relatórios da Avaliação Externa das Escolas estão estruturados em cinco domínios: Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar, Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento; que são classificados numa escala de quatro níveis (Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente). Cada relatório termina com uma síntese dos atributos da unidade de gestão¹ (pontos fortes e pontos fracos) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos).

A análise dos relatórios da Avaliação Externa das Escolas do Alentejo que apresentamos incide sobre as classificações obtidas em cada domínio e os pontos fortes e fracos assinalados em cada domínio e respectivos factores. A opção pelas escolas do Alentejo justifica-se pelo facto de ser esta a região onde desenvolvemos a nossa actividade profissional, quer como docente da Universidade de Évora com responsabilidades na formação inicial e contínua de professores, quer como avaliadora externa.

2. RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS DO ALENTEJO

Em 2006/07 e 2007/08, no Alentejo, foram avaliadas 37 unidades de gestão (25 agrupamentos de escolas e 12 escolas não agrupadas).

Gráfico 1
Classificações por domínio



¹ Designação atribuída ao agrupamento de escolas e escolas não agrupadas

Da análise global das classificações atribuídas às 37 unidades de gestão, verifica-se a predominância de níveis positivos. De assinalar que o domínio *Capacidade auto-regulação e melhoria*, registou 54% das classificações de suficiente e foi o único domínio em que foram atribuídos níveis insuficiente.

O que nos permite concluir que grande parte das escolas ainda não dispõe de processos de auto-avaliação consolidados.

2.1. Análise dos pontos fortes e fracos por domínio

Nas 37 unidades de gestão avaliadas foram registadas 335 asserções correspondentes a 194 pontos fortes e 141 pontos fracos. Na análise de conteúdo das asserções foram utilizadas como categorias e subcategorias de análise os cinco domínios e os 19 factores do *Quadro de referência para a avaliação das escolas e agrupamentos*².

Gráfico 2
Distribuição das asserções de pontos fracos e fortes

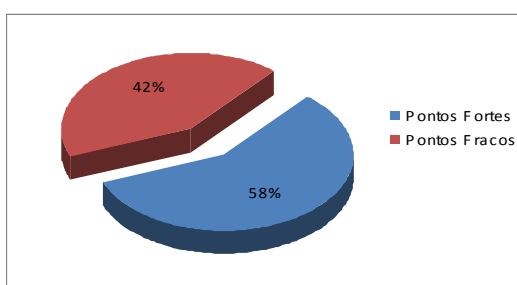
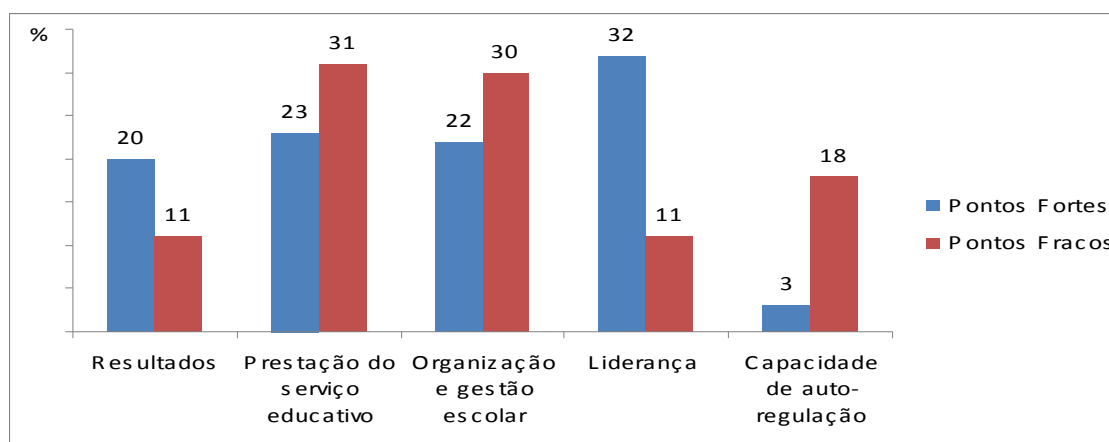


Gráfico 3
Distribuição das asserções de pontos fracos e fortes por domínio

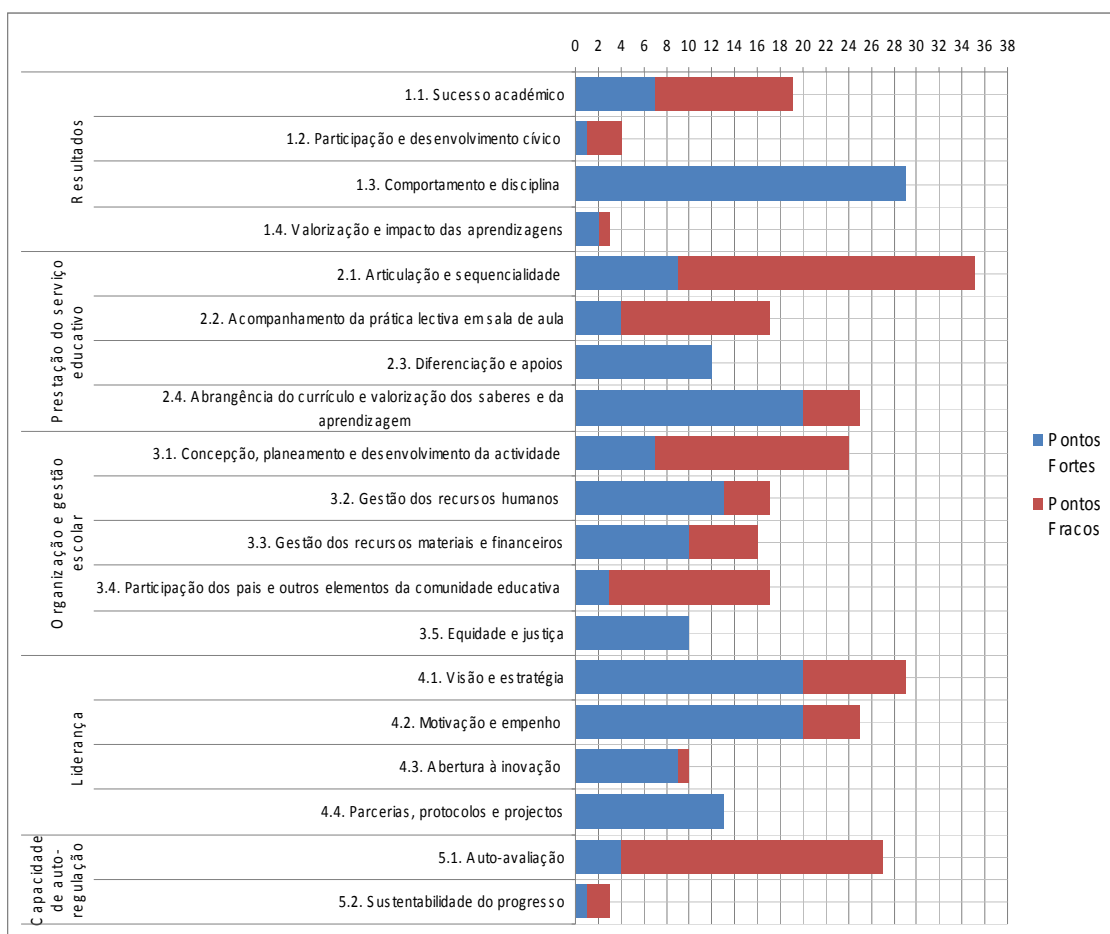


Relativamente à distribuição dos pontos fortes, constata-se que a *Liderança* foi o domínio com maior percentagem de asserções (32%); os domínios *Prestação do serviço educativo*, *Organização e gestão escolar* e *Resultados* registaram valores percentuais de pontos fortes muito próximos, 23%, 22% e 20%, respectivamente. O domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* obteve o menor número de asserções, correspondendo, apenas, a 3% do total dos pontos fortes.

No que diz respeito às asserções identificadas como pontos fracos, é de sublinhar que a percentagem mais elevada ocorre no domínio *Prestação do Serviço Educativo* (31%), seguido do domínio *Organização e gestão escolar* (30%). A *capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* obteve 18% das asserções; nos domínios *Resultados* e *Liderança*, assinala-se igual número de asserções que correspondem a 11% dos pontos fracos assinalados.

² Documento orientador para a avaliação das escolas e agrupamentos.

Gráfico 4
 Frequência de pontos fortes e fracos por factores e domínios



Da análise comparativa da distribuição de pontos fortes e fracos pelos 19 factores, destaca-se o factor *Comportamento e disciplina*, que registou o maior número de asserções (29), todas conotadas com pontos fortes. Seguem-se, com 20 pontos fortes, os factores *Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem*, *Visão e estratégia* e *Motivação e empenho*. De sublinhar, que quatro factores não obtiveram pontos fracos – *Comportamento e disciplina*; *Parcerias, protocolos e projectos*; *Diferenciação e apoios* e *Equidade e justiça* – e que os factores com maior número de pontos fracos, foram a *Articulação e sequencialidade* (26), a *Auto-avaliação* (23) e a *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* (17).

3. DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE MELHORIA NA QUALIDADE DE ENSINO

Apesar de nos domínios *Prestação do serviço educativo* e *Organização e gestão da escola*, terem predominado as classificações de Bom, importa sublinhar que estes dois domínios incluem os factores *Articulação e sequencialidade* e *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* que registaram números elevados de pontos fracos, 26 e 17, respectivamente. Por outro lado, no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria* foram assinalados 23 pontos fracos no factor *Auto-avaliação*.

Os resultados obtidos nestes três factores constituem indicadores importantes sobre as áreas em que as escolas têm de melhorar a sua intervenção: cultura de escola, liderança e auto-avaliação.

3.1. Cultura de escola

De acordo com o Quadro de Referência, o factor *Articulação e sequencialidade*, tem como referentes: a gestão conjunta e articulada dos programas e orientações

curriculares; a articulação intra e interdepartamental na concretização das actividades; a definição de critérios e metas de avaliação do trabalho a desenvolver pelas estruturas de coordenação e supervisão e a articulação dos docentes na mesma unidade de educação/ensino e entre as unidades do agrupamento.

Para a concretização destes referentes a escola deve constituir-se como espaço de convívio e partilha de saberes, crenças, linguagens, atitudes, ideologias. O sentimento de partilha e de pertença a um grupo, o incremento da reflexão e o estabelecimento de mecanismos de colaboração, são factores decisivos no desenvolvimento profissional dos docentes com impacto na qualidade do ensino. Neste sentido, importa romper com o individualismo e o isolamento em que os professores têm desenvolvido a sua acção, criando condições e oportunidades para o incremento de práticas colaborativas, flexíveis e reflexivas, estimulando a gestão participada dos currículos, otimizando recursos e processos. “Embora os professores possam, muitas vezes, desenvolver a sua prática a título individual, se o que pretende é que a escola se desenvolva no seu conjunto, então é necessário que existam oportunidades de os professores aprenderem em conjunto” (Bolívar, 2003, p.66).

Por outro lado, não podemos ignorar que “a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma” (Alarcão, 2000, p. 18). Como refere Alarcão “o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua articulação em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente.” (1998, p. 49).

O poder histórico e político das disciplinas curriculares, enquanto fontes de identidade pessoal, explica a cultura balcanizada que se manifesta em pequenos grupos, tais como os Departamentos, os Conselhos de Docentes e os Grupos Disciplinares. Reconhecemos que “não é fácil passar de perspectivas fragmentadas, construídas em torno das disciplinas e dos indivíduos, para perspectivas holísticas” (Fontoura, 2006, p. 162). Contudo, consideramos que estão criadas oportunidades para que a mudança ocorra, os documentos de orientação educativa (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola/Agrupamento e Projectos Curriculares de Turma/Grupo) são instrumentos que, ao aumentarem a frequência, intensidade e importância das interacções entre os agentes educativos, permitem ultrapassar a tradicional cultura profissional dos professores sustentada no individualismo e na balcanização.

Está em causa uma mudança na cultura escolar que suscite nos membros da comunidade educativa, e em particular nos professores, a vontade de “pertencer a uma comunidade, partilhar as mesmas crenças e finalidades educativas, trabalhar em conjunto enquanto equipa, relacionar-se bem com os outros membros do grupo” (Nias, Southworth e Campbell, citado em Hargreaves, 1998, p. 266), constituindo verdadeiras “comunidades de aprendizagem e de investigação” (Sergiovanni, 2004).

Sublinha-se a necessidade de melhorar as interacções sociais e as relações profissionais, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, condição necessária para as escolas construírem a mudança, rumo a uma melhoria na qualidade do serviço prestado. Esta é uma questão central a ter em conta, pois como sublinha Barroso “não há mudanças na escola sem mudanças nos professores, nas suas culturas e nas suas práticas profissionais” (2008, p. 179). Trata-se de encarar a mudança “como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, produzindo novas formas de acção individual e colectiva (Canário, 1996, p.6).

No sentido de promover a cultura colaborativa, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) estabelecem um conjunto de factores favoráveis ao seu desenvolvimento: sentimento de pertença a um grupo profissional; consciência da dimensão social e sistémica da profissão de professor; equipa como recurso, em função da diversidade dos seus saberes; cooperação como fonte de autonomia; implementação de um clima de organização aprendente; cultura de escola colaborativa e favorável à eficácia.

3.2. Liderança

Os referentes do factor *Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade* são: a coerência entre os diversos documentos de orientação educativa; os contributos das estruturas internas e externas e dos diferentes actores na definição das prioridades educativas e na revisão dos planos de acção; a planificação do ano lectivo; a gestão do tempo escolar e a programação das áreas transversais. Estes referentes questionam o modo como a escola/agrupamento se organiza e é gerida para prestar o serviço educativo.

Sabemos que a melhoria da qualidade do serviço prestado por uma escola depende de factores externos como a origem sócio-económica e cultural dos alunos e as expectativas das famílias mas também de factores internos, como o tipo de liderança, o funcionamento dos órgãos e das estruturas de orientação educativa, a motivação e o empenho dos professores, entre outros. No actual modelo organizacional das escolas/agrupamentos as lideranças desempenham um papel fundamental, garante de mudança e inovação no trabalho dos professores.

Os estudos sobre liderança evidenciam a importância da variável cultura. As lideranças só se podem desenvolver nas escolas, se estiver instalada uma cultura de partilha e colaboração entre os membros da comunidade educativa. Enquanto que “para o indivíduo, o valor explícito a ser assimilado é a responsabilidade pela partilha do conhecimento que detém. Para a organização, a obrigação é remover os entraves à partilha, criar mecanismos para a partilha e recompensar os que partilham. [Deste modo] a liderança cria as condições necessárias para a fusão entre o desenvolvimento individual e organizacional” Fullan (1993, p. 133).

O objectivo de transformar a cultura da escola constitui uma das características da “liderança transformadora”, considerada por Leithwood (1994) como modelo de reestruturação escolar, que confere a capacidade das escolas enfrentarem os desafios actuais. Este autor sistematiza as características do exercício da liderança em quatro áreas: propósitos (partilha de pontos de vista, consenso e expectativas), pessoas (apoio individual, estímulo intelectual, modelo de exercício profissional), estrutura (descentralização de responsabilidades e autonomia dos professores), e cultura (promoção de uma cultura própria, colaboração). Numa perspectiva complementar, Bolívar resume estas características a três grandes funções: definir, apoiar e sustentar determinados fins e metas educativas; desenvolver e manter um sentido de comunidade de aprendizagem, favorável ao trabalho colegial; promover o desenvolvimento profissional e organizativo da escola.

Fullan (2003) considera que os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nas cinco componentes da liderança – perseguirem um objectivo moral, compreenderem o processo de mudança, desenvolverem relacionamentos, fomentarem a construção do conhecimento e lutarem pela coerência. Este autor também sublinha a necessidade de generalizar as lideranças na escola ao afirmar “na medida em que a liderança dos professores amplia a capacidade da escola estendendo-a para além da equipa directiva, a sua função deve contribuir para criar condições e capacidade para que cada professor possa vir a ser um líder” (Fullan, 1993, p. 127). Nesta linha de pensamento Marchesi e Martín (2003) referem-se ao líder transformacional como aquele que resolve os problemas técnicos da escola e promove uma cultura escolar de colaboração que favorece o compromisso dos professores num projecto elaborado colectivamente.

3.3. Auto-avaliação

Os resultados da Avaliação Externa das Escolas mostram claramente, insuficiências e debilidades no conjunto dos referentes do factor *Auto-avaliação*: participação da comunidade educativa; recolha, tratamento e divulgação da informação; impacto da auto-avaliação e consolidação e alargamento da auto-avaliação. Daí decorre a necessidade de reconhecer às escolas autonomia da acção, capacidade de reflexão e inovação e motivá-las para aperfeiçoar o seu funcionamento e os seus resultados. A escola que não reflecte sobre as suas dinâmicas “continua a funcionar com os mesmos vícios ou com os mesmos êxitos que se alcançam por acaso e se perpetuam por rotina” (Guerra, 2003, p. 173). Por conseguinte, torna-se imperioso, que as escolas apostem numa auto-avaliação colegial, participativa e construtiva (Lafond, 1999), que reforce a capacidade para “planear e implementar acções conducentes à melhoria da escola,

quer se trate do desenvolvimento organizacional, quer do desenvolvimento profissional dos que nela trabalham, ou, ainda, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003, p. 32).

A auto-avaliação deve ser entendida como um processo sistemático de análise, realizada pelos seus membros, com vista a identificar os pontos fortes e fracos e a elaboração de planos de melhoria; constituindo um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, essencial ao desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais. O que significa “tornar compatíveis as iniciativas externas de mudança e as prioridades internas da escola, mais do que objecto de regulação legislativa, de função de tutela ou de controlo supervisor, é uma questão de criação de uma cultura escolar e social propícia à reconstrução e apropriação da educação, nos seus contextos naturais, pelos próprios agentes” (Bolívar, 2003, p.66).

Contudo, importa reconhecer que o processo de auto-avaliação não só é necessário como é difícil (Lafond, 1999; Rocha, 1999). Exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que a sua implementação requer a constituição de equipas com formação específica em avaliação, com capacidade para mobilizar todos os actores directa e indirectamente envolvidos na escola (professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarcas e outros cidadãos que se relacionam com a escola) e de criar um clima de transparência e abertura, favorável ao desenvolvimento do processo.

Promover uma cultura de escola colaborativa, incrementar a liderança transformadora e consolidar os processos de auto-avaliação são desafios que na actualidade se colocam às escolas. As oportunidades de melhoria na qualidade do ensino, está na capacidade das escolas responderem a estes desafios.

BIBLIOGRAFIA

- Alaíz, V; Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2008). Questões emergentes e desenvolvimentos futuros. In Inspeção Geral de Educação. *As escolas face a novos desafios*. Lisboa: IGE.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escola aos projectos curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Mc Graw-Hill.
- Lafond, M. A. C. (1999). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a administração. In Lafond et al. *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Edicación*, 304, 31-60.
- Marchesi, A & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. São Paulo: Artmed.
- Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.