

Milene Isabel Agostinho Martins

Autoavaliação. Qual a importância que lhe é
dada? Um estudo de caso



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

Milene Isabel Agostinho Martins

**Autoavaliação. Qual a importância que lhe é
dada? Um estudo de caso**

Dissertação para obtenção do grau de Mestre
em Gestão e Administração Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de:

Rute Rocha

Teresa Vitorino



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

2019

**Autoavaliação. Qual a importância que lhe é dada? Um estudo de
caso**

Declaração de autoria do relatório

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

Milene Isabel Agostinho Martins

Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação e Comunicação

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Aos Gs e ao F da minha
existência...

*Sonhar é confessar a necessidade
de viver, substituindo a vida real pela
vida irreal, e assim é uma compensação
da inalienabilidade do querer viver.*

*Que é tudo isto enfim senão a
busca da felicidade? E busca qualquer
qualquer outra coisa?*

Fernando Pessoa (1998, p. 436)

Agradecimentos

Aos meus filhotes por serem as crianças que são... a mamã notou que sentiram a minha falta nas explosões de alegria que tinham sempre que eu chegava ou nas incursões para a minha cama. Espero que vejam em mim um exemplo a seguir na persecução de uma vida de contínua aprendizagem, na qual nunca se cansem de querer saber sempre mais e de buscar a aprendizagem. É importante que nunca baixem os braços...

Ao meu marido, Gabriel, por toda a compreensão e apoio na concretização deste meu desejo.

À minha mãe, Piedade, à minha sogra, Célia, e à bisa Teresa, pelas horas extra que dedicaram aos meus bebés.

À minha irmã, Silvana, pela ajuda numa ou noutra tradução ao longo deste curso.

Ao meu pai, Hélio, à minha “boadrasta”, Chis, à minha irmã, Ana Beatriz, ao meu cunhado, Gonçalo, por todo o apoio que me deram.

À minha avó Noémia que me pergunta sempre como vai o estudo.

Ao meu avô Joaquim que, com os seus 97 anos, continua a ver em mim a menina que fazia das suas pernas um escorrega radical e é, sem sombra de dúvida, das pessoas que mais se orgulha de mim.

Aos meus avós Lourdes e Victorino que sempre estiveram lá para mim e me “aturaram” quando em pequenina lhes ensinava num quadro improvisado o que aprendia na escola. Sempre alimentaram o bichinho do querer ensinar que desde cedo nasceu em mim. Sei que onde quer que estejam, me guiam e têm orgulho no que alcancei.

À Otília, por todas as nossas conversas e pelo amor incondicional ao meu mais pequenino.

Ao meu compadre, Roberto de Melo, pelo tempo e cuidado na impressão dos questionários.

Às orientadoras deste projeto, Rute Rocha e Teresa Vitorino, por todos os esclarecimentos, conselhos e correções ao longo deste intenso percurso.

À minha Diretora, do Agrupamento de Escolas Dr.^a Laura Ayres, Conceição Bernardes, por me ter apoiado na decisão que tomei ao enveredar por este caminho e também pelas informações que me facultou.

À colega Ana Rosa Saavedra, pela disponibilidade para todas as nossas conversas e informações que me foi disponibilizando sempre que lhe pedi ajuda ao longo destes dois anos.

À colega Telma Brás, pelas informações que me foi disponibilizando sempre que lhe pedi ajuda ao longo destes dois anos.

À colega Antonieta Silva, pelas traduções que lhe pedi.

Ao colega Jorge Barros que, assim que soube do tema da minha tese, compilou uma série de documentos que me facultou.

A todos os outros colegas com quem conversei e desabafei.

A todos aqueles, do agrupamento em estudo, que dedicaram um pouco do seu tempo ao preenchimento do questionário e às entrevistas.

Aos colegas deste Mestrado, por todo o percurso que fizemos juntos e pelas amizades que ficaram.

A todos os meus amigos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para mais este projeto de vida.

Sem todos vocês isto não teria sido possível!

Um bem-haja a todos!

Resumo

O presente estudo, no âmbito da Autoavaliação de escolas, visa conhecer a importância atribuída pelo pessoal docente de um agrupamento de escolas, ao trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação, procurando determinar se o trabalho da Comissão de Autoavaliação é reconhecido e valorizado pelo pessoal docente. Para tal, foram definidos vários objetivos específicos, nomeadamente: verificar se o pessoal docente tem conhecimento de que no seu agrupamento existe Autoavaliação de escolas; verificar se o pessoal docente conhece a constituição da equipa de autoavaliação do seu agrupamento; verificar se o pessoal docente tem conhecimento de quem são as pessoas que fazem a Autoavaliação do agrupamento; compreender se o pessoal docente conhece o trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação de escolas do seu agrupamento; compreender se o pessoal docente tem conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de autoavaliação perceber se a Autoavaliação é considerada útil; e, compreender se a Diretora do agrupamento tem conhecimento da importância atribuída ao trabalho da equipa de Autoavaliação por parte do restante corpo docente.

A investigação apresenta uma abordagem qualitativa tendo-se, no entanto, recorrido a dados quantitativos, na análise dos questionários aplicados, e ao método fenomenológico de Colaizzi, para analisar as transcrições das entrevistas realizadas.

Os resultados obtidos apontam para a valorização do processo de Autoavaliação por parte de quem tem conhecimento dele. No entanto, apontam também para um total desconhecimento do processo por parte um elevado número de docentes.

A literatura corrobora a importância e a utilidade que devem ser atribuídas à Autoavaliação das escolas, sendo referido por diversos autores que o processo de Autoavaliação é importante e útil para os processos de melhoria das escolas contribuindo, enquanto escolas aprendentes, para o desenvolvimento organizacional e profissional e para a melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação de escolas; autoavaliação de escolas; escola aprendente; utilidade da autoavaliação de escola; valorização da autoavaliação de escolas.

Abstract

The present study, on the scope of self-evaluation of schools, aims to know the importance that the teaching staff of a group of schools gives to the work developed by self-evaluation team, and if that same work is recognised and valued by the former. To achieve such aim, several specific goals were defined, such as: verifying if the teaching staff knows of the existence of a self-evaluation team in their group of schools; verifying if the teaching staff knows the constitution the self-evaluation team; verifying if the teaching staff knows who integrates such team; understanding if the teaching staff knows the work developed by the self-evaluation team; understanding if the teaching staff is aware of changes made in their group of schools based on the work of the self-evaluation team and if such changes are helpful; and understanding if the Director of the group of schools is aware of the importance given to the work of the self-evaluation team by the teaching staff.

The investigation presents a qualitative approach having, however, resorted to quantitative data when analysing the performed questionnaires, and Colaizzi's phenomenological method in order to analyse the transcriptions of the interviews given.

The obtained results point to the valorisation of the process of the school' self-evaluation by those who know about it. However, it also points to a total unawareness of such processes by an elevated number of members of the teaching staff.

Several bibliographic sources corroborate the importance and the utility that must be given to self-evaluation of schools, being mentioned by several authors that the self-evaluation process is important and helpful in order to improve schools' processes. Moreover, it contributes, as schools as learning organization, to the organization and professional development of teaching and learning practices.

Key words: school evaluation; self-evaluation of schools; school as a learning organization; utility of school' self-evaluation; valorisation of school' self-evaluation

Índice geral

<i>Agradecimentos</i>	v
<i>Resumo</i>	vii
<i>Abstract</i>	ix
<i>Índice de Apêndices</i>	xiii
<i>Índice de Gráficos</i>	xv
<i>Lista de Abreviaturas</i>	xvii
<i>Introdução</i>	1
<i>Parte I – Enquadramento teórico</i>	5
<i>Capítulo I – A organização escola</i>	5
1.1 <i>A escola enquanto organização</i>	5
1.2 <i>A escola enquanto organização aprendente</i>	7
<i>Capítulo II – Avaliação de escolas</i>	15
2.1 <i>O que é a avaliação de escolas?</i>	15
2.2 <i>Para quê avaliar as escolas?</i>	19
<i>Capítulo III – Autoavaliação e avaliação externa de escolas</i>	21
3.1 <i>Modelos de avaliação de escolas</i>	21
3.2 <i>Autoavaliação de escolas</i>	22
3.3 <i>Avaliação Externa</i>	25
3.4 <i>Autoavaliação e Avaliação Externa</i>	26
<i>Parte II – Estudo de Caso</i>	29
<i>Capítulo IV – Procedimentos metodológicos</i>	29
4.1 <i>Tipo de estudo</i>	29
4.2 <i>Instrumentos e procedimentos de recolha de dados</i>	30
4.3 <i>Caracterização do agrupamento de escolas</i>	34
4.4 <i>Participantes</i>	35
4.5 <i>Métodos de análise dos dados</i>	35
4.6 <i>Procedimentos éticos</i>	37
<i>Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados</i>	37
5.1 <i>Conhecimento da existência de Autoavaliação no agrupamento</i>	39
5.2 <i>Conhecimento da constituição da equipa de Autoavaliação</i>	52
5.3 <i>Conhecimento de quem integra a Comissão de Autoavaliação</i>	56

<i>5.4 Conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação</i>	59
<i>5.5 Conhecimento acerca das alterações efetuadas no agrupamento</i>	77
<i>5.6 Utilidade da Autoavaliação</i>	80
<i>5.7 Conhecimento da Diretora acerca da importância atribuída ao trabalho da CAAV</i>	95
<i>Considerações Finais</i>	97
<i>Referências</i>	101
<i>Apêndices</i>	114
<i>Anexo</i>	348

Índice de Apêndices

Apêndice I – Declaração de Autorização da Coordenadora da Comissão de Autoavaliação - 1ªEntrevista.....	114
Apêndice II – Guião da primeira entrevista à Coordenadora da Comissão de Autoavaliação	115
Apêndice III – Transcrição da primeira entrevista à Coordenadora da Comissão de Autoavaliação	117
Apêndice IV – Declaração de Autorização do Coordenador de Departamento	124
Apêndice V – Guião da primeira entrevista ao Coordenador de Departamento.....	125
Apêndice VI – Transcrição da primeira entrevista ao Coordenador de Departamento	129
Apêndice VII – Declaração de Autorização da Coordenadora da Comissão de Autoavaliação - 2ªEntrevista.....	139
Apêndice VIII – Guião da segunda entrevista à Coordenadora da Comissão de Autoavaliação	140
Apêndice IX – Transcrição da segunda entrevista à Coordenadora da Comissão de Autoavaliação	144
Apêndice X – Declaração de Autorização da Diretora do Agrupamento.....	157
Apêndice XI – Guião da entrevista à Diretora do Agrupamento.....	158
Apêndice XII – Transcrição da entrevista à Diretora do Agrupamento	162
Apêndice XIII – Guião da segunda entrevista ao Coordenador de Departamento ...	181
Apêndice XIV – Transcrição da segunda entrevista ao Coordenador de Departamento	183
Apêndice XV – Declaração de Autorização do elemento da Comissão de Autoavaliação	185
Apêndice XVI – Guião da entrevista ao elemento da Comissão de Autoavaliação .	186
Apêndice XVII – Transcrição da entrevista ao elemento da Comissão de Autoavaliação	189
Apêndice XVIII – Declaração de Autorização da Presidente do Conselho Geral....	200
Apêndice XIX – Guião da entrevista à Presidente do Conselho Geral.....	201
Apêndice XX – Transcrição da entrevista à Presidente do Conselho Geral.....	204
Apêndice XXI – Inquérito por questionário ao pessoal docente	212
Apêndice XXII – Análise dos resultados quantitativos do inquérito por questionário ao pessoal docente	228
Apêndice XXIII – Caracterização dos participantes e da amostra	243
Apêndice XXIV – Visão geral das percentagens de concordância / discordância das diversas questões.....	248
Apêndice XXV – Categorias e subcategorias da entrevista e do questionário	262

Apêndice XXVI – Unidades de contexto das entrevistas e questionários (NVivo) .	264
Apêndice XXVII – Lista de Artefactos	347

Índice de Gráficos

Gráfico 5.1: Número de respondentes que desconhecem a Autoavaliação por anos de serviço no agrupamento	39
Gráfico 5.2: Formas de divulgação do relatório	41
Gráfico 5.3: Adequação da forma como o relatório é facultado	41
Gráfico 5.4: Apresentação de sugestões para a divulgação do relatório.....	42
Gráfico 5.5: Ano de criação da CAAV	47
Gráfico 5.6: Motivos para a implementação do processo de Autoavaliação.....	48
Gráfico 5.7: Intervenção dos docentes na escolha da primeira equipa da CAAV	50
Gráfico 5.8: A CAAV contemplada nos documentos estruturantes do agrupamento	51
Gráfico 5.9: Atores educativos que ‘devem integrar’ e que ‘integram’ a CAAV	53
Gráfico 5.10: Representação dos estabelecimentos de ensino.....	55
Gráfico 5.11: Ciclos de ensino que ‘devem integrar’ e que ‘integram’ a CAAV.....	56
Gráfico 5.12: Conhecimento acerca da CAAV: horas específicas e composição da equipa.....	57
Gráfico 5.13: Objeto da Autoavaliação	60
Gráfico 5.14: Aspetos sobre os quais incide a Autoavaliação	60
Gráfico 5.15: Recolha de dados através de questionário	63
Gráfico 5.16: Forma como se processa a Autoavaliação	64
Gráfico 5.17: Decisões acerca dos objetivos da Autoavaliação	65
Gráfico 5.18: Decisões acerca dos parâmetros e indicadores da Autoavaliação	65
Gráfico 5.19: Atores educativos envolvidos na recolha de informação no processo de Autoavaliação	67
Gráfico 5.20: Envolvimento direto da Direção.....	68
Gráfico 5.21: Existência / Leitura do relatório anual.....	70
Gráfico 5.22: Incentivo à reflexão sobre a Autoavaliação.....	71
Gráfico 5.23: Estruturas que fornecem o relatório	72
Gráfico 5.24: Reuniões onde o relatório de Autoavaliação é referido e analisado.....	74
Gráfico 5.25: Identificação de pontos fracos e fortes e propostas de ações de melhoria	77
Gráfico 5.26: Efeito positivo das alterações que resultam das ações de melhoria	79
Gráfico 5.27: Necessidade de existência de uma CAAV e utilidade da mesma.....	80
Gráfico 5.28: Os 6 objetivos mais relevantes da Autoavaliação	86

Gráfico 5.29: Cumprimento de objetivos	87
Gráfico 5.30: Processo de Autoavaliação	88
Gráfico 5.31: Tipo de processo de Autoavaliação conduzido CAAV e comprometimento com o processo	90
Gráfico 5.32: Gosto em participar	92
Gráfico 5.33: Interesse em integrar a CAAV	92
Gráfico 5.34: Motivos apresentados para não integrar CAAV	93

Lista de Abreviaturas

ACER	<i>Australian Council for Educational Research</i>
CAAV	Comissão de Autoavaliação
CEB	Ciclo do Ensino Básico
IGEC	Inspeção Geral da Educação e Ciência
TEIP	Território Escolar de Intervenção Precoce
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MIME	Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>

Introdução

A avaliação de escolas foi tornada obrigatória em 2002 pela Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, sendo o seu desígnio e o princípio da sua existência “a melhoria da prática levada a cabo nas escolas. O mais importante não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam” (Guerra, 2002, p. 13), permitindo a todos caminhar no sentido da tão desejada mudança.

A avaliação das escolas pode ser levada a cabo de forma interna ou externa; na realidade, a Lei supracitada, refere que a avaliação de escolas engloba estas duas vertentes. Mas são vários os autores, como Costa (2007), que creem que a Autoavaliação é a que mais contribui para o desenvolvimento da escola, ou seja, “para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (p. 229). Ela promove uma análise crítica da realidade da escola, por parte dos professores e dos órgãos de gestão, com base no seu próprio conhecimento.

Mas como será que os professores lidam com a Autoavaliação de escolas? Será que lhe dão muita importância? Será o trabalho desenvolvido no âmbito da Autoavaliação valorizado? Ou será que não lhe dão qualquer importância? São estas indagações que levaram à questão de partida deste estudo: *Qual a importância dada ao trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação pelo pessoal docente de um agrupamento de escolas?*

O estudo de caso levado a cabo nesta investigação procurou dar resposta a esta questão, tendo como principal objetivo determinar se o trabalho da equipa de autoavaliação é reconhecido e valorizado pelo pessoal docente do agrupamento em estudo. Para atingir este objetivo foram definidos alguns objetivos mais específicos que permitiram dar resposta à pergunta de partida: verificar se o pessoal docente tem conhecimento de que no seu agrupamento existe autoavaliação de escolas; verificar se o pessoal docente conhece a constituição da equipa de autoavaliação do seu agrupamento; verificar se o pessoal docente tem conhecimento de quem são as pessoas que fazem a autoavaliação do agrupamento; compreender se o pessoal docente conhece o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação de escolas do seu agrupamento; compreender se o pessoal docente tem conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de autoavaliação; perceber se a Autoavaliação é considerada

útil; e, compreender se a Diretora do agrupamento tem conhecimento da importância atribuída ao trabalho da equipa de autoavaliação por parte do restante corpo docente.

Este estudo teve lugar num dos agrupamentos de escolas TEIP da região do Algarve. O agrupamento é composto por seis estabelecimentos de ensino e teve, no ano letivo 2018/2019, 2446 alunos no ensino diurno e 305 no ensino noturno, tendo contado com um corpo docente composto por 244 docentes/técnicos especializados. Para a recolha dos dados que permitiram dar resposta à questão de partida do estudo recorreu-se à aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista. Foi feita a triangulação dos dados recorrendo aos resultados destes dois instrumentos e à consulta dos artefactos mencionados no anexo XXVII (Lista de Artefactos).

Considera-se que este estudo é importante porque a Autoavaliação de escolas é algo de bom, positivo para a escola, que pode conduzir à sua melhoria uma vez que possibilita, de acordo com Maria Emília Almeida (2007), a “passagem de uma atitude concentrada no cumprimento de normativos para uma atitude de adaptação e de inovação permanentes, sustentada na construção de um processo de identificação de problemas e da consequente negociação e partilha” (p. 168). Além disso, quando se pretende uma maximização dos resultados da Autoavaliação e uma melhoria efetiva com base nesses resultados, deve procurar envolver-se todos os interessados já que “os indivíduos têm maior probabilidade de perceber, valorizar e utilizar os resultados de uma avaliação se estiverem significativamente envolvidos no processo” (Stufflebeam, 2002, p. 79). Assim, importa saber se os docentes estavam cientes da importância da Autoavaliação e se, efetivamente, lhe dão ou não, importância. Por outro lado, este estudo almejou permitir à Direção do agrupamento em estudo saber se os docentes dão importância a um processo que consome recursos do agrupamento, nomeadamente crédito horário, se a informação chega a todos e se é do conhecimento de todos e, se assim o entender, alterar o seu modo de atuação face aos resultados obtidos.

Para além da importância da Autoavaliação na vida das escolas, a investigadora tem o maior interesse neste tema, dado que integra a equipa de Autoavaliação do seu próprio agrupamento, tendo este facto despertado o seu interesse e sendo o condutor motivacional para a sua escolha.

Este trabalho é composto por duas partes: a primeira apresenta o enquadramento teórico do estudo, estando dividida em três capítulos sobre a escola enquanto organização, a avaliação de escolas e a Autoavaliação e avaliação externa de escolas; a segunda parte corresponde ao estudo de caso, sendo descritos os procedimentos metodológicos do

estudo e feita a apresentação e análise dos resultados obtidos. Por fim, apresentamos as considerações finais e apresentamos de sugestões para estudos futuros.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo I – A organização escola

1.1 A escola enquanto organização

De acordo com Serrat (2010), uma organização é um arranjo social que persegue um objetivo comum e que acontece quando as pessoas trabalham juntas num clima de compromisso e de confiança.

Segundo Lima (1992b), a escola vista enquanto organização é relativamente recente no nosso país, sendo que o seu estudo, enquanto tal, começou a ser privilegiado apenas à cerca de aproximadamente 175 anos. No entanto, “a partir da década de 1990” (Barroso, 2013, p. 21) é que o estudo da escola enquanto organização se começa a evidenciar. O facto de ter “características organizacionais próprias, quando comparada com outras organizações” (Afonso, 1993, p. 42) tem servido de desculpa para justificar o adiar do seu estudo enquanto organização. De acordo com Lima (1989a, como citado em Flores, 2005) “a imagem da escola enquanto organização é, porventura, uma das imagens menos difundidas” (p. 108), sendo que, para o mesmo autor (Lima, 1992a), “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (p. 56).

A escola é considerada, por muitos autores, como uma empresa educativa. Mas não nos podemos esquecer de que ela tem características únicas que a tornam singular no mundo das organizações, uma vez que ela tem “especificidades político-culturais-organizacionais” (Falcão, 2000, p. 28). A escola enquanto organização tende a ser diferente de outras organizações, como as empresas, do ponto de vista sociológico, mas também do organizacional. Como salienta Torres (1997, citado em Flores, 2005, p. 108), “a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola (...); a ausência (ou precária) autonomia organizacional (...); especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos (...) constituem as principais características da estrutura organizacional escolar”. No entanto, dependendo do quadro conceptual seguido pelos investigadores, assim será encarada a organização educativa, uma vez que a mesma pode ser perspectivada de diversas formas. Para Lima (1992b), por exemplo, o 25 de abril de 1974 “criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objecto de diferentes

abordagens (...) possibilitando o desenvolvimento do estudo e da investigação da administração educacional” (p. 2).

De acordo com De La Hoz Blanco (2017), na organização escola expressam-se crenças, concepções pedagógicas, modos de comunicação, de decisão, de organização, de relação, os valores, as normas comportamentais e as relações interpessoais de todos os seus atores. “A escola é um organismo vivo, onde a cultura está presente, é um espaço vital de interação permanente na qual confluem relações distintas” (p. 63).

De facto, a escola é um mundo complexo com um “carácter complexo, a diversidade e a heterogeneidade que a marcam de forma indelével” (Lima, 1992b, p. 7). Deste modo, a escola pode ser vista como uma organização formal, informal, cultural, social, política ou pessoal (Busher, 2006; Lima 1992a).

Para Afonso (1993), as escolas e os sistemas escolares enquanto organizações políticas são concebidas como locais onde

“grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, (...). Além disso (...) as escolas são concebidas como sistemas sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social e vasto.”
(p. 43)

Na realidade, as escolas carregam muito das comunidades onde estão inseridas, sendo compostas por pessoas que esperam fazer parte dela durante muitos anos. Isto faz com que alunos, funcionários e professores deem muita importância ao lado social de estarem na escola. Os relacionamentos que nela se constroem são autênticos e baseados no respeito e na cooperação, o que facilita a tarefa de aprender e ensinar (Busher, 2006). Assim, na opinião de Ainscow (1996),

“se queremos arranjar maneiras de encorajar a resolução colaborativa de problemas, precisamos ser sensíveis à natureza das escolas enquanto organizações. Acima de tudo temos de nos lembrar que as escolas não são simplesmente edifícios, horários e planos curriculares. Em primeiro lugar (...) são relações e interações entre as pessoas. Consequentemente, uma escola com êxito é aquela em que as relações e as interações são facilitadas e coordenadas, de modo a que as pessoas nela envolvidas possam levar a bom termo a missão que têm em comum.” (p. 37)

Formosinho (1986, citado em Lima, p. 48, 1992a) identifica as quatro características da escola pública: “sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e contacto prolongado”, referindo ainda que são estas características que distinguem a escola das

restantes organizações. Mas a principal diferença entre a escola e as outras organizações reside no facto de a maioria das pessoas que a constituem terem idades compreendidas entre os 3, cada vez mais, e os 18 anos. Os seus elementos fazem parte dela durante muitos anos (em média 13) e, devido a imperativos legislativos, não podem sair dela quando querem (Busher, 2006). No entanto, ainda segundo este autor, os alunos não são tratados como membros iguais dentro da comunidade educativa, quer pelos professores, quer pelos funcionários. Aparentemente, o principal objetivo das escolas é preparar os alunos “*to be docile participants*” (Busher, 2006, p. 3) no mundo do trabalho. Isto pode ser visto na forma como as escolas estão hierarquicamente organizadas, em que os líderes, de topo ou intermédios, tomam decisões em nome dos alunos, proclamando que as mesmas são do seu interesse. Não obstante, é para os alunos que a escola tem de ser importante, ser significativa, ser inclusiva e ninguém discorda de que ela tem um papel bastante importante na formação de uma nação (Vellenich, Ferreira, Marcondes, & Castro, 2017).

1.2 A escola enquanto organização aprendente

O surgimento da importância atribuída às organizações aprendentes remonta aos anos 60 do século passado tendo começado a ganhar visibilidade apenas alguns anos mais tarde, em 1978, com a obra “*Organizational Learning: A theory of action and perspective*” de Argyris e Schön (Rebelo & Gomes, 2011). No entanto, o grande impulsionador deste conceito foi Peter Senge, em 1990, com a obra “*The Fifth Discipline - The art and practice of the learning organization*”.

A evolução tecnológica a que se tem vindo a assistir e a “alta perecibilidade do conhecimento” (Vasconcelos, 2004, p. 60) altamente valioso e valorizado, assim como “volátil e de difícil domínio exclusivo” (p. 61) fazem com que, cada vez mais, se exija às organizações que tenham “potencial ou capacidade para aprender, desaprender ou reaprender com base no seu passado” (Rebelo & Gomes, 2011, p. 96). Desta forma, as organizações aprendentes são aquelas que têm capacidade de aprender, adaptar e mudar.

De acordo com Rodrigues, Antunes & Dutra (2003), “todas as organizações aprendem e fazem isso de forma consciente ou não” (p. 67) pois, tal como “as pessoas, as organizações também aprendem” (Vasconcelos, 2004, p. 58) e, tal como as pessoas, “provavelmente sempre terão a necessidade de adquirir (...) novos conhecimentos e competências” (p. 63).

Para Garvin (1993), uma organização aprendente é aquela que tem capacidade de criar, adquirir, transferir conhecimento e alterar o seu comportamento por forma a refletir os

conhecimentos adquiridos. Esta multidimensionalidade é uma das características chave das organizações aprendentes (Yang, Watkins, & Marsick, 2004). A capacidade de criar e inovar é fundamental e as escolas aprendentes usam-nas, juntamente com a reflexão, para mobilizar e usar os recursos de forma eficiente, incluindo o trabalho dos docentes e as novas tecnologias (Geleta & Tafesse, 2017). Têm também sempre presente que “*new ideas are essencial if learning is to take place*” (Garvin, 1993, p. 3). Também Bitencourt (2004) refere ser “importante compartilhar *insights*, conhecimentos, crenças e metas para que o coletivo prevaleça e a organização aprenda” (p. 61) pois só dessa forma lhe será possível construir o seu futuro tendo por base a sua realidade. Além disso, Vasconcelos (2004) refere que a existência de valores e crenças comuns geram um clima de confiança que fornece suporte a organizações que se queiram aprendentes, dado que os indivíduos irão unir-se “em torno de um compromisso coletivo” (p. 67).

Nas organizações aprendentes verifica-se uma relação muito próxima entre “aprendizagem nas, e das, organizações e desempenho organizacional” (Rebelo & Gomes, 2011, p. 98). De facto, também Garvin (1993) refere que existe uma relação entre a melhoria contínua da organização e o compromisso de aprendizagem dos seus colaboradores. Este conceito de organização aprendente foi ganhando popularidade na década de 90 em resposta à pressão do contexto envolvente das organizações. Parte-se do pressuposto de que as organizações são sistemas abertos com a capacidade de aprendizagem necessária para se adaptarem a essas mudanças. Desta forma, depreende-se que, se as organizações querem sobreviver, devem ser resilientes, aprender com a experiência, investir na sua liderança e na sua cultura (Serrat, 2013). É importante ter presente que “*resilience thinking must embrace learning*” (p. 2), dado que a capacidade de constante adaptação, inovação e alteração do estado atual de uma organização só poderá ter sucesso se tiver em conta o seu histórico e experiência.

De acordo com Rebelo & Gomes (2011), as organizações aprendentes são aquelas em que há intenção, por parte de quem as lidera, de potenciar a sua aprendizagem, chave para o sucesso e orienta as aprendizagens dos seus colaboradores, rentabilizando-as em benefício da organização em si. Têm em vista “potenciar a aprendizagem organizacional” (Serrat, 2009a, p. 103), que “é mais do que a soma daquilo que os indivíduos participantes (...) sabem. O ponto central é a eficácia de como os indivíduos transferem o que sabem para a organização como um todo” (Rodrigues *et al.*, 2003, p. 67).

Os líderes das organizações aprendentes são pessoas que reconhecem a importância que a aprendizagem tem para o sucesso da organização e transmitem essa importância

aos seus colaboradores de forma clara (Serrat, 2009a). São líderes respeitados, estimados e admirados, mas não temidos (Pfeffer & Sutton, 1999). Possibilitam às pessoas que consigo colaboram “a liberdade de agir, de tentar, de experimentar e de ser recompensadas (...) só assim elas terão motivação a aprender e dividir seu conhecimento” (Vasconcelos, 2004, p. 70), estando eles próprios abertos à crítica (Garvin, 1993).

Uma vez que o motor impulsionador desta abordagem é o ganho de vantagem competitiva de uma organização face às suas concorrentes, a principal preocupação são os resultados da aprendizagem que levam a uma busca incessante pelo aperfeiçoamento e pela melhoria. Uma organização que se quer aprendente necessita no seu seio de pessoas que reflitam sobre o seu trabalho, que sejam curiosas acerca do mesmo e que trabalhem colaborativamente com os seus colegas na implementação e teste de novas soluções para os problemas que surgem (Serrat, 2009a).

As organizações aprendentes não se fecham sobre si mesmas, elas têm consciência do mundo exterior e sabem o seu papel no contexto socioeconómico em que estão inseridas, não o menosprezando, mas ligando-se a ele (Serrat, 2009a).

Segundo Senge (1990), as organizações aprendentes são aquelas nas quais as pessoas “*continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together*” (p. 8). A aprendizagem individual e coletiva dos colaboradores de uma organização consiste em resolver os problemas através da experimentação, da reflexão, da conexão e do teste das suas possíveis soluções (Serrat, 2009b). Os colaboradores devem poder “agir com liberdade, (...) aprender a desafiar os paradigmas existentes, aprender com o futuro, aprender com a história, incorporar tecnologia para a aprendizagem” (Rodrigues *et al.*, 2003, pp. 73-4). De facto, as organizações só podem aprender através dos indivíduos que as constituem (Senge, 1990).

Senge (1990) afirma que as organizações que se querem evidenciar e singrar enquanto organizações aprendentes devem dominar aquilo que ele designa como as cinco disciplinas: domínio pessoal; modelos mentais; criar uma visão partilhada; aprendizagem em equipa; pensamento sistémico – a quinta disciplina, aquela que engloba todas as outras servindo de elo de ligação e permitindo ver a organização e as pessoas que a integram como um todo e não como partes isoladas, permitindo “criar e mudar a sua realidade” (Riche & Alto, 2001, p. 38). O pensamento sistémico, de acordo com estes autores, consiste numa forma de pensamento em que “o ser humano é parte do processo,

influenciando e sendo influenciado por ele” (p.45). Ao se pensar de forma sistémica pensam-se as soluções que podem trazer melhores benefícios e a mais longo prazo. Senge *et al.* (1994) referem que cada organização deverá definir o que para si é o ideal, dado que cada organização é única nas suas especificidades.

Esta abordagem não é isenta de críticas. As mais frequentes são, segundo Huysman (2000), o facto de lhe faltar suporte teórico bem como fundamentação empírica. Para esta autora, este facto apresenta-se como uma lacuna grave, pois para uma organização ser considerada como aprendente, ela tem de saber de onde vem para poder definir para onde vai, ou seja, para definir o seu processo de aprendizagem. Baetz (2003, citado por Rebelo e Gomes, 2011), refere que outra das críticas apresentada a esta abordagem é o facto de existir a tendência para generalizar em demasia os resultados obtidos com base apenas nas experiências levadas a cabo numa única organização.

Sendo a escola uma organização, será a escola capaz de ser aprendente? “*Learning organizations are possible because, deep down, we are all learners. No one has to teach an infant to learn. (...) Learning organizations are possible because not only is it our nature to learn but we love to learn*” (Senge, 1990, p. 8). Tal como as restantes organizações, também nas escolas se vivem tempos de constante mudança, sendo necessário adotar estratégias que lhes deem estabilidade interna enquanto se vão adaptando a essa mudança (Silins, Zarins, & Mulford, 2002).

As escolas não são alheias ao evoluir da disseminação do conhecimento, bem como à sua precariedade necessitando, por isso, “posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições” (Alarcão, 2001, p. 15). Além disso, são cada vez distintas as realidades dos alunos que as integram, o que representa “novos alunos em sala de aula” (Lima, 2011, p. 10521). Estes apresentam-se, de acordo com o mesmo autor, cada vez mais desmotivados e pouco interessados nas aulas cujos conteúdos não acompanham a velocidade das transformações tecnológicas que vivenciam no seu dia-a-dia. As escolas têm de ser capazes de acolher todos, no sentido de os incluir e fornecer os seus melhores serviços. O principal objetivo de cada escola é a melhoria dos resultados de todos estes alunos, dependendo a mesma dos resultados da melhoria das práticas em sala de aula e da própria escola (ACER, 2016) a. Assim, as escolas aprendentes procuram responder às necessidades de todos os alunos.

A educação é o que potencia o desenvolvimento humano e o leva a evoluir, sendo um dos seus principais papéis o de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 1998, p. 82), estando intimamente ligada à “demanda

social” (Accorsi, 2012, p. 2) e ao progresso da comunidade em que cada um vive. Ainda de acordo com estes dois autores, a educação visa formar sujeitos capazes de se desenvolver de forma responsável e capazes de se adaptarem às transformações constantes que as sociedades vivenciam atualmente. As escolas devem preparar os alunos para a vida, o trabalho e para o uso de novas tecnologias, algumas delas ainda por inventar (Stoll & Kools, 2017). Delors (1998) refere que é necessário “fornecer a todos (...) o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, a participar na obra coletiva e na vida em sociedade” (pp. 82-3), tratando-se muitas vezes de permitir aos jovens mais “uma qualificação social do que de uma qualificação profissional” (p. 96). É, assim, preponderante o trabalho dos professores e da escola.

Cada vez mais a escola tem de aprender rapidamente por forma a lidar de modo efetivo com as constantes alterações que ocorrem no seu mundo exterior (Kools & Stoll, 2016). De acordo com estes autores, as competências que são exigidas aos alunos para contribuírem para o evoluir da sociedade também estão a mudar rapidamente. Consideram estes autores, que a escola aprendente tem sido vista como o sendo o tipo de escola ideal para lidar com as mudanças contantes do meio envolvente, uma vez que facilita a inovação e adaptação.

Neste sentido, a escola tem, também ela, de ser capaz de evoluir e de “dialogar com o ambiente social, com o mundo do conhecimento” (Lima, 2011, p. 10521) e, para tal, é necessária uma gestão que delinieie a escola para que ela seja, de acordo com Mirza Laranja (2004, citada por Lima, 2011), capaz de aprender e de compreender a necessidade de se renovar continuamente. Ela é uma organização que “continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” (Alarcão, 2001, p. 25), devendo ser vista como um “espaço e oportunidade de partilhamento de ideias, de práticas socioculturais e institucionais, de valores, de atitudes e modos de agir” (Vellenich *et al.*, 2017, p. 171).

No meio de todo o processo estão os professores, que têm “um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação escolar” (Vellenich *et al.*, 2017, p. 164), enquanto “co-construtores da escola” (Lima, 2011, p. 10524) que refletem diariamente sobre as suas práticas e sobre o que os rodeia no seu local de trabalho. Quando essa reflexão for feita coletivamente, gerando compromisso, “a escola será capaz de gerar um conhecimento consciente sobre si mesma, dos seus limites e das suas oportunidades” (p. 10525). Ao fazê-lo torna-se numa organização aprendente que é “capaz de sistematizar

saberes sobre si mesma e de alimentar o seu próprio amadurecimento institucional” (p. 10525). Os professores devem acreditar que através “do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente” (Brzezinski, 2001, p. 80), é possível mudar a escola para que ela se torne aprendente. O facto de aprender a trabalhar e a pensar coletivamente sobre os seus problemas é um ponto central para a escola que se quer aprendente, pois conduz à aprendizagem coletiva.

Também o projeto educativo da escola é fundamental nas escolas aprendentes, pois traduz o conhecimento que a escola tem de si e a visão do que para si pretende, encaminhando-a na melhoria da educação. A conceção do projeto educativo envolve as pessoas que trabalham na escola, escuta a sua opinião, pois “as pessoas são o sentido da existência da instituição” (Lima, 2011, p. 10528), sendo que a sua visão será “tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada” (Alarcão, 2001, p. 21). Além disso, defende Lima (2011), é fundamental que a conceção do projeto educativo pense nos professores enquanto o elemento que fica na escola e que acompanha o desenvolvimento dos alunos que por ela passam. Por esse motivo devem contemplar uma formação contínua de professores que se realize no seu local de trabalho, dado que nas escolas aprendentes existe o pressuposto de que todos estão constantemente a aprender e para tal é necessário que existam as condições para essa aprendizagem (Brandt, 1998). Isto implica tempo e recursos para que todos os membros da escola possam aprender (Geleta & Tafesse, 2017), bem como uma cultura de suporte na qual todos os que trabalham na escola se empenham para determinar as necessidades de formação mais prementes e mais adequadas aos objetivos da escola e às necessidades dos alunos (OECD, 2016).

No fundo, a melhoria da escola não se obtém através do trabalho sobre os resultados obtidos, mas sim através da alteração da cultura e das práticas da escola, o que pode levar à alteração dos resultados dos alunos (ACER, 2016). De acordo com Louis & Lee (2016) a cultura de escola é muitas vezes vista como uma característica das escolas que deve ser trabalhada para servir de suporte à melhoria.

A escola aprendente precisa interagir e pensar na comunidade que a envolve e nas suas necessidades, pois não funciona no vazio (Geleta & Tafesse, 2017). Deve ser sensível ao seu meio envolvente, procurando ser proativa na busca constante da compreensão das suas oportunidades e desafios (Stoll & Kools, 2017). Deve oferecer um processo de formação que seja abrangente e amplo, “(...) organizado em uma estrutura curricular flexível que possibilite escolhas aos alunos, mas que não abra mão de uma base comum

consistente. O maior papel da escola é ajudar seus alunos a construírem o seu projeto de vida (...)” (Lima, 2011, p. 10532) e essa construção terá sempre por base o plano de estudos de cada aluno. Ao pensar na comunidade “é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (Alarcão, 2001, p. 19). Só assim será possível mudar a forma como se encara a escola e as relações entre as pessoas. Quando se procura o sucesso para todos os alunos, incluindo aqueles que têm maiores dificuldades, os pais são parceiros fundamentais para a escola, pois sem a sua cooperação com a escola será quase impossível que todos os alunos sejam bem-sucedidos. A escola aprendente partilha informações com os pais e considera-os parceiros no processo de aprendizagem (OECD, 2016).

Acrescendo ao que supra se referiu acerca dos líderes das organizações aprendentes, os diretores escolares são uma peça-chave nas escolas aprendentes (Harris & Jones, 2018). Devem ser pessoas abertas às ideias dos outros, capazes de orientar os percursos dos seus colaboradores, tanto individual como coletivamente. Não devem recear os atritos nem a crítica, sendo hábeis nas relações interpessoais, ouvintes atentos e ativos que não são donos da razão nem do poder, trabalhando na base do empoderamento e promovendo a tomada de decisões partilhadas (Geleta & Tafesse, 2017). O diretor reconhece que “mais importante do que cada pessoa na escola sabe é o que cada pessoa na escola efetivamente é como ser humano” (Lima, 2011, p. 10531). Eles pretendem que as mesmas sejam dinâmicas e responsáveis, bem como capazes de mudar de acordo com as circunstâncias. Os líderes destas escolas compreendem que as mesmas não se podem fechar sobre si mesma e trabalhar colaborativamente apenas dentro das suas paredes. Eles reconhecem que é importante trabalhar com os seus pares de outras escolas, estabelecendo redes de colaboração e de aprendizagem interescolares (OECD, 2016).

Numa escola que se quer aprendente, os diretores colocam a aprendizagem dos docentes e dos alunos no centro da sua missão. Apoiam os docentes da escola quando estes pretendem inovar nas suas práticas diárias, apoiando aqueles que querem correr riscos na busca de novas estratégias para a melhoria das aprendizagens dos alunos (Geleta & Tafesse, 2017). Os professores estão abertos ao diálogo, trocam ideias e partilham experiências. Os problemas e enganos são vistos como oportunidades de aprendizagem e os diretores, até certo ponto, aceitam-nos como tal (OECD, 2016). De acordo com este mesmo guia, o papel dos diretores é vital para a escola aprendente, pois são eles que delineiam os objetivos e os valores da escola, bem como a estratégia que permite transformar a visão em ações que sejam com ela consistentes. São os diretores que

implementam a cultura de aprendizagem e delineiam uma estrutura que permite o diálogo, a colaboração e a troca de conhecimentos. Eles promovem um clima de afeto, respeito e compreensão entre os membros da sua escola (Geleta & Tafesse, 2017). Um líder escolar comprometido a escola, com a sua melhoria contante, é fundamental para que a mesma possa ser aprendente.

De uma forma resumida, e de acordo com o guia OECD (2016), o modelo das escolas aprendentes tem o seu foco em: visão partilhada centrada na aprendizagem dos alunos; fornecer oportunidades de formação contínua para todo o pessoal docente e não docente; promover momentos de aprendizagem conjunta entre professores e entre funcionários; estabelecer uma cultura de questionamento, inovação e exploração; estabelecer redes de comunicação para partilha de conhecimento; aprender com o meio envolvente; e uma liderança que seja ela própria baseada na aprendizagem contínua. A juntar a isto, mas não menos importante, está a capacidade de confiar nas pessoas com quem se trabalha, o uso das tecnologias como meio de suporte e partilha, a reflexão conjunta e a compreensão de que demora tempo a transformar a escola em aprendente. É também fundamental o desenvolvimento de objetivos partilhados, o reconhecimento e reforço do trabalho bem desenvolvido e ambientes de aprendizagem colaborativos para alunos e docentes, assim como a constante aprendizagem individual (Silins *et al.*, 2002; Stoll & Kools, 2017).

Mas porque é que a escola deve ser aprendente? O’Neil (1995, referido por Geleta & Tafesse, 2017) defende que “*education has to face rapid changes in the world, it requires organisational learning in order to improve its capacity for adaptation*” (p. 17). Os mesmos autores referem ainda que é responsabilidade da escola desenvolver estratégias para que todos os seus membros sejam capazes de aprender continuamente e que sejam capazes de lidar com essas mudanças. No entanto, não é fácil transformar uma escola em aprendente: “*aspiring to be a learning organization is different from becoming a learning organization*” (Harris & Jones, 2018, p. 352). De acordo com as mesmas autoras, é necessário investir tempo, esforço e recursos, bem como ocorrer alterações significativas a nível cultural e de mentalidades, para além de um comprometimento da escola para a realização de uma auto-reflexão e autoavaliação.

Capítulo II – Avaliação de escolas

2.1 O que é a avaliação de escolas?

Na Opinião de Simons (2002), avaliação de escolas é necessária e fundamental nas sociedades democráticas. Para Fialho (2009a) a avaliação de escolas é “uma necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade e da exigência da prestação de contas” (p. 100). E, de acordo com a Rede de Informação Educacional na Europa, Eurydice (2004a, p. 1), os países da Europa avaliam as escolas “no intuito de melhorar a qualidade do ensino obrigatório”.

Na maioria dos países, a avaliação tornou-se uma obrigação das instituições a partir do final do século XX, tendo-se tornado obrigatória no nosso país com a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que aprova e “(...) tem por objecto (...) o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (...)” (artigo 1º). Tal estava previsto desde 1986, no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo: a Lei nº46/86, de 14 de outubro, entretanto consolidado pelo artigo 52º da Lei nº49/2005, de 30 de agosto. Esta Lei procede à segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, e encontra-se em vigor no presente momento. O Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho, vem reforçar o papel da avaliação de escolas na persecução da autonomia aprovada nesse diploma, uma vez que, em troca da tão famigerada autonomia, as escolas devem avaliar a qualidade do serviço educativo que prestam.

No entanto, apesar de obrigatória desde 2002, a avaliação de escolas só mais tarde é que “tem vindo a ser cada vez mais debatida” (Quintas & Vitorino, 2013, p. 7), impulsionada pela procura de autonomia, uma vez que “a avaliação parece ser a solução para se atingir a “excelência” (Dourado & Sá, 2013, p. 4078).

A avaliação das escolas funciona como um processo de regulação e este “é um instrumento fundamental, adequado e útil para analisar os processos de construção e reconstrução social da escola” (Chainho & Saragoça, 2015, p. 14), uma vez que “é essencial para a manutenção de qualquer sistema social” (Chainho, 2013, p. 4128). Esta autora defende ainda que este processo “nunca é consensual” (p. 4122), apesar de o seu principal objetivo ser “assegurar o equilíbrio, a coerência” (p. 4128) do sistema educativo. Para Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003), “a avaliação consubstancia-se (...) na recolha e tratamento de informação que (...) permitem a comparação com um padrão (...)” (p. 10), sendo “um processo (...) eminentemente social” (p. 10). A avaliação de escolas é um

conceito “plurívoco e distancia-se da medição dou investigação” (Oliveira, 2016, p. 132) referindo-se, segundo Scriven (1980, p. 47, citado por Oliveira, 2016, p. 132), ao “processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo”.

O conceito de avaliação não tem sido estático ao longo dos anos. Ele resulta “de uma evolução histórica, tendo em conta não só o contexto social, político, cultural ou económico, mas também as correntes educacionais que foram dominando quer a conceção de escola, quer a própria avaliação” (Oliveira, 2016, p. 132). Alaiz, Góis, & Gonçalves (2003) apresentam-nos quatro gerações de evolução da avaliação de escolas. Na primeira geração, “avaliar e medir são sinónimos” (p. 11); na segunda geração, a medida deixa de ser o objetivo principal, passando a ser apenas um instrumento para atingir a finalidade de “descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado” (p. 11); na terceira geração a finalidade passa a ser “emitir um juízo acerca do mérito (...) ou valor (...) de um objeto” (p. 11); por fim, a finalidade da quarta geração é “conduzir a discursos consensuais sobre o objecto de avaliação” (p. 11). De acordo com Barbosa (1995, referido por Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003), a quarta geração é a “geração da negociação em que os avaliados são (co)autores da sua avaliação” (p. 11).

A avaliação de escolas é alcançada pela complementaridade entre a avaliação externa e a avaliação interna (autoavaliação). A principal função da avaliação externa é “a prestação de contas, no sentido de devolver às escolas um balanço sobre o seu desempenho e a educação e o ensino que proporcionam” (Quintas & Vitorino, 2013, p. 7), sendo realizada por “agentes externos à escola (...), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada” (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 16). Por seu lado, a autoavaliação é realizada “exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola” (p. 16) e visa a melhoria da qualidade do serviço prestado.

“Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino: eis a preocupação fulcral das políticas educativas dos países europeus. Trata-se, efetivamente, de um objetivo essencial para manter ou reforçar a sua competitividade económica e a sua coesão social” (Eurydice, 2004a, p. 2). Coelho, Sarrico, & Rosa (2008) seguem essa mesma linha de pensamento ao referirem que “melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas” (p. 56). Esta preocupação é também referida por Fialho & Leitão (2010) quando referem que a qualidade da escola

é um dos conceitos que mais preocupa “governantes, professores, pais, alunos e a generalidade da sociedade” (p. 1)

O termo “qualidade” não é fácil de definir (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008), uma vez que é “algo complexo e multifacetado que pode e deve ser encarado sob diversas perspetivas” (António & Teixeira, 2009, p. 27). Isto leva a que existam inúmeras definições que se complementam entre si, tornando-o num termo extremamente rico em conteúdo e sem uma definição absoluta.

O termo “qualidade” varia de autor para autor, de país para país, de escola para escola, de pessoa para pessoa, podendo ser atingida de diversas formas dependendo de quem a procura, do seu ponto de vista e interesse (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008; António & Teixeira, 2009). Apesar das diferentes perspetivas, apresentadas por diferentes autores, todas elas convergem na opinião de que as organizações se devem converter às práticas de gestão total da qualidade e isso “exige mudanças fundamentais ao nível de comportamentos e atitudes, isto é, mutações sociais” (p. 30) das pessoas. Na gestão total de qualidade procura-se obter sempre mais qualidade, ou seja, há uma procura incessante pela melhoria levando a que os resultados sejam cada vez melhores.

A qualidade deve ser percebida como “todas as formas através das quais a organização satisfaz as necessidades e expectativas dos seus clientes, do seu pessoal e da sociedade em geral” (Fernandes, 2000, p. 25) e é fundamental ter isto em consideração na avaliação das escolas, apesar de levar “algum tempo a acostumarmo-nos à ideia que a qualidade constitui uma obrigação da humanidade” (António & Teixeira, 2009, p. 31), especialmente quando se fala em escolas.

Quando se fala em qualidade de uma escola, é necessário não esquecer a perspetiva da gestão, que encara a “qualidade como uma entidade ou processo autónomo que pode ser planeado, gerido e controlado” (António & Teixeira, 2009, p. 32), baseando-se no produto, na produção, no valor e no utilizador. As escolas “têm uma grande responsabilidade social perante um conjunto vasto de *stakeholders* e precisam de ter em consideração os seus objetivos” (p. 146), uma vez que a “massificação do ensino tem colocado muitas pressões nas instituições” (p. 150) escolares.

As expectativas dos alunos, das suas famílias e da sociedade em geral em relação à escola são cada vez mais elevadas e o seu financiamento depende, também, cada vez mais, dos resultados alcançados. Isto levou, conseqüentemente, a uma crescente preocupação com o desenvolvimento da melhoria da qualidade. Segundo Aly & Akpovi (2001, como referido em António & Teixeira, 2009), as preocupações das escolas

relativamente à melhoria da sua qualidade resumem-se a: aumentar a eficiência e responsabilidade dos serviços administrativos para não ser necessário contratar mais pessoal; “melhorar a eficiência e a qualidade da educação” (p. 151); como atrair mais estudantes; tornar-se “mais responsável perante as necessidades, sempre em mudança, daqueles que empregam os seus graduados” (p. 151).

A avaliação das escolas, da sua qualidade, faz parte da sua história e da linguagem das gentes porque a avaliação das escolas interessa a todos. Ela interessa

“(...) aos alunos e famílias, interessa aos professores e demais agentes educativos escolares, interessa às direcções das escolas e agrupamentos de escolas, interessa ao Ministério da Educação e aos seus organismos centrais e regionais, interessa às autarquias e serviços comunitários (...), aos órgãos de comunicação social e à sociedade em geral.” (Almeida, 2007, p. 238)

Desde sempre que se fala em boas escolas, em escolas eficazes e, mais recentemente em escolas de excelência. Mas será que estes conceitos podem viver desassociados? O que são boas escolas? O que são escolas eficazes? E escolas de excelência? De facto, todos os conceitos estão interligados. Para Fialho, Cid, Silvestre, & Gomes (2010), a escola eficaz é “aquela que é, simultaneamente, inclusiva e de excelência” (p. 2). De acordo com o estudo realizado por estas autoras, o termo ‘excelência’ está relacionado com a melhoria da qualidade, com o mérito académico, com o sucesso. Por outro lado, a inclusão, está relacionada com a integração de alunos de contextos sócio-económicos distintos, de diferentes culturas, com necessidades educativas especiais... Para Morgado (2004), a inclusão de todos os alunos é um desafio que já foi ultrapassado, defendendo também a ideia de que a inclusão e a qualidade das escolas estão interligadas. Constituindo a ideia estruturante da escola, esta relação deve estar bem clara no projeto educativo.

Na realidade, as escolas não são só os resultados, elas são também todo um conjunto de fatores tais como a motivação dos alunos, o elevar da sua autoestima, o aprender a aprender. De facto, “é difícil perceber como é que uma escola eficiente pode não ser uma boa escola e uma boa escola não ser eficiente” (MacBeath, 1999, p. 3). Tal como este autor refere, é tudo uma questão de perspetiva e dos critérios que se usam para fazer esta distinção, uma vez que “todas as nossas avaliações estão subordinadas a julgamentos de valor, crenças e opiniões” (p. 3).

Fialho *et al.* (2010) defendem que são “inquestionáveis as mais-valias de uma aplicação sistemática, consolidada, consistente e conseqüente dos processos de avaliação

das escolas na melhoria dos serviços prestados” (p. 1). A ausência desta sistemacidade poderá trazer consequências menos boas para a qualidade do ensino (Rodrigues M. L., 2007), para além de que, “(...) na ausência de práticas sistemáticas de avaliação, o espaço onde estas deviam afirmar-se continuará a ser ocupado pelo *ranking* (...)” (p. 177). O *ranking* que dá uma visão muito limitada da realidade já que “(...) ignora a complexidade das condições efectivas de ensino e aprendizagem (...) e as estratégias que as escolas desenvolveram para se adaptarem a esta forma de difusão de informação” (p. 176). De acordo com Azevedo (2007, p. 68) “a escola é avaliável, com objectivos próprios, instrumentos adequados e, sobretudo, com os actores fundamentais (...)”. Também Almeida (2007) refere que dependendo do foco da avaliação, nos resultados ou nos contextos e processos, esta pode ter “(...) implicações diversas para as escolas” (p. 244). Quando a avaliação da escola é centralizada nos seus contextos e processos a avaliação torna-se “(...) uma prática regular tendo em vista a inovação das práticas e a mudança nos resultados atingidos” (p. 244).

Afonso (2007) estabelece a relação entre o projeto educativo e a avaliação de escolas ao referir que “é preciso que cada escola pública seja capaz de construir um projecto educativo e será sobre esse projecto educativo que a intervenção da avaliação pode incidir” (p. 227). Sá (2009) vai mais longe ao referir que a avaliação de escolas deverá incidir sobre a escola como um todo enquanto objeto de avaliação e essa avaliação deverá ser subordinada ao projeto educativo da escola. Na elaboração do projeto educativo é fundamental, a fim de se caminhar para a melhoria da escola, que se tenha um bom conhecimento da realidade atual da escola, o que inclui os resultados dos alunos, mas também as práticas da escola (ACER, 2016).

No entanto, a avaliação de escolas pode ser um processo subjetivo, dado que “os padrões de avaliação variam de avaliador para avaliador” (Chainho, 2013, p. 4127), sendo, por esse motivo, indispensável a existência de “indicadores comuns através dos quais se concertizará o dispositivo de avaliação” (p. 4127).

2.2 *Para quê avaliar as escolas?*

“Why evaluate schools? Why not leave them alone to do what they do best, to get on with the business of teaching and learning?” (MacBeath, 1999, p. 1)

Os motivos pelos quais se avalia são históricos, tendo o conceito de avaliação sido construído com a “finalidade de analisar os processos” (Amaro, 2014). Independentemente desses motivos, é importante compreender que a avaliação das

escolas é algo de bom e que se deve tentar implementá-la de forma cada vez melhor (MacBeath, 1999). Isto porque ela deve refletir sobre aquilo que se aprende, sobre aquilo de que se necessita para melhorar: “a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação” (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008, p. 58).

A avaliação de escolas pode ser definida “como um processo social diversificado (...) que pressupõe a melhoria da qualidade dos serviços prestados” (Chainho & Saragoça, 2015, p. 13), devendo servir de base para quem tem de tomar decisões, uma vez que “a avaliação é uma forma de intervenção estratégica enquanto modalidade de apoio à decisão” (Clímaco, 1997, p. 12). Assim, deve ficar bem claro qual é a informação que é necessário recolher para apoiar as tomadas de decisão. A definição dos objetivos da avaliação antes do início do processo permite estabelecer os indicadores mais adequados (Rouaud & Sulzer, 2011). Para além disso, o seu propósito e processo deverão ser transparentes e honestos, pois caso contrário poderão suscitar desconfianças que levarão à não confiança nos resultados obtidos, já que “a avaliação de escolas provoca tensões e sentimentos negativos, na medida em que os professores experienciam perda de poder e de controle e sensação de estar constantemente sob regime disciplinar” (Amaro, 2014, p. 121). Assim, deve garantir-se o valor dos resultados obtidos, sendo que “(...) é indispensável que a recolha de dados seja feita com rigor. (...) Se a recolha de informação for imprecisa, arbitrária e irrelevante não se poderá realizar uma avaliação rigorosa e credível da realidade” (Guerra, 2002, p. 25).

De acordo com o artigo 16º da Lei nº31/2002 (Assembleia da República, 2002) “Os resultados da avaliação (...) devem permitir às escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento (...)”. Mas não são apenas as escolas que beneficiam com o processo de avaliação. Os governos, quando bem informados, também poderão beneficiar dos resultados da avaliação das escolas para os seus processos de tomadas de decisão e para a elaboração de políticas públicas (Rouaud & Sulzer, 2011) de forma sensata.

Para Chainho, “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” (2013, p. 4127), visando “melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003, p. 12).

MacBeath & McGlynn (2002) apresentam três perspetivas através das quais se pode olhar para a avaliação de escolas, dependendo da finalidade pretendida. A avaliação pode ser encarada pela perspetiva da prestação de contas, em que a finalidade será “*provide*

data on performance, effectiveness and value of money” (p. 13). Pode ser encarada pela perspetiva da produção de conhecimento, cuja finalidade é “*generate new insights about quality of what matters – e.g. leadership, ethos, learning and teaching*” (p. 13). Por fim, pode ser encarada pela perspetiva do desenvolvimento, com a finalidade de “*strengthen the capacity of the school for self-improvement*” (p. 13). De acordo com os mesmos autores, cada uma destas perspetivas tem também diferentes tipos de utilizadores. Em termos de utilização da avaliação da escola, para a gestão da escola, importa olhar para a sua avaliação de todas as perspetivas; já para os alunos e professores, essa perspetiva não é relevante, enquanto que para os pais apenas a perspetiva do desenvolvimento é importante.

Capítulo III – Autoavaliação e avaliação externa de escolas

3.1 Modelos de avaliação de escolas

Cabrero (2010) refere que a utilização de modelos de avaliação pode ser de grande utilidade na formalização de um processo tão complexo como é a avaliação das escolas. Esclarece ainda esta autora que, independentemente da forma de se pensar a avaliação, cada modelo “*se orienta a responder certas perguntas*” (p. 8) e por esse motivo é preciso ter bem claro o que se pretende da avaliação para proceder à escolha correta do modelo a usar. No entanto, não exclui a hipótese da combinação de vários modelos na persecução da recolha de mais e melhores evidências que deem resposta aos objetivos estabelecidos. Em Portugal, apesar da recente cultura de avaliação de escolas, foram já vários os projetos de avaliação que se tentaram implementar. Apesar disso, o governo optou por não impor nenhum modelo às escolas. As razões desta opção são diversas: primeiro porque os modelos devem adaptar-se “às exigências de melhoria das próprias escolas” (Clímaco, 2010, p. 20) e depois porque a escolha de como proceder à autoavaliação deve “resultar de um acordo entre os vários membros de uma comunidade educativa concreta, que atua dentro de um contexto próprio” (p. 20).

Na realidade, o que efetivamente nos tem guiado em termos de avaliação de escolas é a Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, que define como obrigatória a avaliação de escolas, defendendo um processo que integre a autoavaliação e a avaliação externa. Apesar de existir desde 2002, apenas a partir de 2006 este sistema de avaliação começou a ter impacto, pois foi nessa altura que o Ministério da Educação assumiu “a avaliação externa das escolas como uma das prioridades da sua agenda política” (Fialho, 2009a, p. 105).

Assim, entre os anos de 2006 e 2011, decorreu o primeiro ciclo de avaliação de escolas sob a alçada da IGE. No ano de 2011 iniciou o segundo ciclo de avaliação externa, tendo o mesmo ficado concluído em 2017. Em 2019 iniciou-se o terceiro ciclo de avaliação externa, estando o mesmo ainda a decorrer. Mais à frente neste capítulo iremos voltar a este assunto.

3.2 Autoavaliação de escolas

De há uns anos a esta parte parece surgir o consenso e o conhecimento de que o sistema mais saudável para a avaliação de escolas parte da sua própria autorreflexão. Alaiz, Góis, & Gonçalves consideram que a auto-avaliação é a “análise sistemática de uma escola (...) com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (2003, p. 16).

A autoavaliação é algo de extremamente poderoso para as escolas que ambicionam ser organizações aprendentes, uma vez que permite que se procurem alterações duradouras e melhorias internas (Harris & Jones, 2018). Sendo as organizações aprendentes aquelas que são capazes de se renovar continuamente, uma escola “que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam (...). É uma escola que gera conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2001, p. 15). Ela sabe de onde vem, o que quer e para onde vai, sendo para isso fundamental o seu processo de autoavaliação. As escolas que conquistam maior eficácia nos seus planos de melhoria e melhor se desenvolvem são aquelas que geram conhecimento sobre si mesmas “considerando a sua própria realidade e conduzindo-se de maneira reflexiva e aprendente visando a sua autonomia” (Vellenich *et al.*, 2017, p. 172).

A autoavaliação promove, por parte dos professores e dos órgãos de gestão, uma análise crítica da realidade da escola com base no seu próprio conhecimento sobre o que em si se passa. Ela deverá fornecer dados corretos e pertinentes uma vez que a informação produzida deverá estar disponível de forma correta e rápida àqueles que dela dependem para tomar decisões, pois caso contrário de nada serve. Alaiz, Góis, & Gonçalves consideram mesmo que “o *feedback* sobre o desempenho da escola (...) é o elemento essencial da eficácia da auto-avaliação” (2003, p. 13). Como refere MacBeath, um processo que conduza a “uma avaliação informada ajuda a própria organização a tornar-se mais inteligente” (1999, p. 6) pois permite-lhe melhorar com base nas suas vivências, informa-a sobre o que é ensinado e aprendido e contribui para uma forte cultura de escola.

Mas o que significa ‘melhorar a escola’? Azevedo (2007) evidencia que é “um processo de elevação continuada da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento da comunidade escolar” (p. 70) centrado na escola, que fomenta o desenvolvimento profissional dos seus profissionais – docentes e não docentes, e a aprendizagem dos alunos. Para este autor, será fundamental partir da autoavaliação para se conseguirem melhorias efetivas nas escolas e chegará um momento em que serão as próprias escolas a sentir necessidade de proceder à sua autoavaliação e serão elas a torná-la obrigatória.

A autoavaliação é um trabalho de equipa que envolve os participantes no processo, requerendo capacidade de adaptação, flexibilidade e colaboração (Freddano & Siri, 2012), sendo por isso necessário uma equipa de trabalho – a Comissão de Autoavaliação, coesa, onde reine o espírito de entreajuda, de confiança e de respeito.

É fundamental para o processo de auto-melhoria da escola que a gestão, os docentes e os não docentes usem os dados que possuem para refletir sobre a escola. É necessário avaliar com regularidade e renovar as formas de atuação face aos resultados obtidos. A renovação das formas de atuação é uma constante e não um fim em si mesma (Geleta & Tafesse, 2017). É indispensável que se seja honesto acerca da realidade da situação da escola, ou de qualquer dos seus serviços, para que as decisões possam ser as mais adequadas (OECD, 2016).

Quando se recolhem dados, é preciso tratá-los para que os mesmos se transformem em conhecimento acerca da escola e é preciso que quem faz esse tratamento seja capaz de o fazer de forma isenta. Os dados recolhidos são a base para um conhecimento da realidade da escola e são, por isso, fundamentais para que se possa avaliar o resultado dos esforços levados a cabo pela escola para a sua melhoria (ACER, 2016). De acordo com este referencial do *Australian Council for Educational Research* (ACER), os dados que é necessário recolher não são os mesmos em todas as escolas, dependendo das decisões tomadas acerca das suas prioridades de melhoria, identificadas no seu projeto educativo e no seu plano de melhoria.

De acordo Schildkamp *et al* (2014, tal como referido em Stoll & Kools, 2017) a recolha de dados para usar no processo de auto-melhoria da escola desempenha um papel central nesse mesmo processo. A Comissão de Autoavaliação deve ser capaz de analisar os dados e usá-los para propor estratégias de melhoria para a escola. No entanto, em muitas escolas isto não acontece, pois essa equipa de trabalho não é capaz de, de uma forma sistemática, recolher os dados, analisá-los e transformá-los em conhecimento (OECD, 2016). De acordo com este mesmo guia – *What makes a schools a learning*

organization?, a Comissão de Autoavaliação deve ser capaz de usar dados obtidos de múltiplas fontes (alunos, pessoal docente e não docente, pais) para obter uma visão alargada da escola e permitir que os planos de melhoria propostos vão ao encontro das necessidades sentidas. Estes planos devem ser revistos com regularidade, para que estejam sempre adequados ao que realmente se pretende melhorar, devendo a recolha de dados permitir a sua comparação, ao longo do tempo, para que se possam avaliar os efeitos das alterações levadas a cabo (ACER, 2016). Este mesmo referencial refere que a elaboração das propostas de melhoria é um ciclo ininterrupto, que envolve um conjunto de passos importantes: compreender a realidade da escola e das suas práticas; definir as metas que se pretendem para a escola; delinear a forma como essas metas serão atingidas, definindo as estratégias a usar bem como os recursos necessários para as implementar; acompanhamento da eficácia das estratégias; e reflexão sobre os resultados dessas mesmas propostas.

As escolas que têm o desejo real de melhorar devem potenciar os resultados dos alunos. Elas procuram melhorar as suas práticas através de um esforço coletivo, cooperativo e sistemático de aprender como é que podem melhorar, pois a sua melhoria contínua depende da aprendizagem ininterrupta de como é que o podem fazer (ACER, 2016). Também Chainho & Saragoça o referem quando afirmam que “a autoavaliação é normalmente assumida como um processo que permite a melhoria da escola, um exercício coletivo (...). É considerada e percebida como um ato de responsabilidade social e civismo” (2015, p. 13).

Na opinião de Azevedo (2007), a autoavaliação envolve os principais interessados na vida da escola: pessoal docente e não docente bem como os alunos e os pais inserindo-se

“no esforço colectivo da escola e a sua utilidade está em servir a eficácia desse esforço, também pela maior endogeneização dos recursos e das competências mobilizadas nos processos de avaliação. Mas não se pode assentar todo o encargo nos processos internos das escolas” (p. 82).

É, também, essencial considerar a avaliação externa nesse esforço coletivo, pois que dela advêm resultados e análises que poderão contribuir para o processo de melhoria das escolas. Para além de obrigatória, a avaliação externa é fundamental no processo avaliativo de uma escola.

3.3 Avaliação Externa

A avaliação externa integra o processo de avaliação de escolas, tal como previsto na Lei nº31/2002 (Assembleia da República, 2002), e, de acordo com o número 1 do artigo 8º, deverá aferir da “conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas”.

Numa grande parte dos países com sistemas de educação bem desenvolvidos, parece existir o consenso de que a melhoria das escolas requer um olhar externo para garantir que as mesmas estão a fazer o melhor pela qualidade do ensino que prestam aos seus alunos (MacBeath, 2010). No nosso país, a avaliação externa “apenas conta se for realizada (...) pela Inspeção Geral de Educação” (Sá, 2009, p. 103), a quem cabe, enquanto principal parceiro no processo de avaliação das escolas, “aferir da legalidade, da eficiência de procedimentos e da eficácia na prossecução dos objectivos e economia dos recursos, e na garantia da qualidade” (Ramos, 2007, p. 196), sendo que o seu trabalho incide, na maioria dos casos, sobre a prestação de contas do sistema educativo.

De acordo com Afonso & Costa (2011), a avaliação externa pode ser

“utilizada como indicador e padrão de referência na avaliação da qualidade do desempenho da gestão escolar, configurando novas práticas de governação. O Estado tende para uma função mais de tutela e regulamentação e menos de administração directa da prestação do serviço público de educação e controlador de procedimentos legalmente formatados” (p. 181)

Pode considerar-se que “a avaliação externa, tradicionalmente conotada com a atividade inspectiva, numa vertente de mera fiscalização administrativa e de procedimento disciplinar, deu lugar a uma visão assente nas práticas da auto-avaliação das escolas. É uma abordagem inovadora” (Afonso & Costa, 2011, p. 182). De facto, o atual quadro de referência para a avaliação externa das escolas da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), referente ao terceiro ciclo de Avaliação Externa das Escolas, refere nos seus objetivos que a avaliação externa das escolas deve “promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos (...) identificar os pontos fortes e as áreas prioritárias (...) aferir a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2019, p. 2).

Progressivamente, a IGEC tem vindo a atuar de forma mais preventiva do que punitiva, acabando por “fazer cada vez mais confiança nas escolas que agem bem, apoiando as escolas com maiores dificuldades” (Ramos, 2007, p. 195). A avaliação externa tende, portanto, a ser cada vez mais formativa pois “(...) orienta a acção e

responsabiliza os actores, apoia a decisão e fundamenta a prestação de contas” (Clímaco, 2002, p. 65), para além de permitir obter uma imagem mais autêntica da realidade nacional do que a obtida através dos rankings das escolas. Para esta autora, esta forma de encarar a avaliação coloca o foco da avaliação em “como os alunos trabalham para aprender (...) como a escola se organiza e trabalha para tornar possível as melhores aprendizagens para todos, como se gerem os recursos e quais os resultados das aprendizagens dos alunos” (p. 65).

Este tipo de avaliação existe devido à necessidade de verificação da realidade por alguém exterior à escola que se socorre de “instrumentos exigentes do ponto de vista da profundidade da análise” (Azevedo, 2007, p. 85). O modelo segundo o qual a avaliação externa se tem processado comprova que se segue “uma lógica de monitorização e pilotagem que se centra especialmente na produção de informação relevante, considerada indispensável em relação à qualidade da escola” (Afonso & Costa, 2011, p. 162).

O processo de avaliação externa deve ser encarado como “útil para o desenvolvimento e melhoria de cada escola” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, s.d., p. 1) mas “a sua efetividade (...) depende muito da apropriação dos resultados e capacidade de iniciativa” (p. 1) das escolas que devem refletir e a definir as suas estratégias de melhoria.

Chainho & Saragoça (2015) referem que a avaliação externa “centraliza-se na produção de informação relevante fundamental em relação à qualidade da escola. (...) É encarada como um instrumento regulador, está sujeita ao entrecruzar de diversos olhares, assim como à observação direta e à análise documental dos documentos produzidos pelo agrupamento de escolas” (p. 13). Chainho (2013) defende ainda que este tipo de avaliação é tido como um instrumento regulador que visa a “produção de informação relevante fundamental em relação à qualidade da escola” (p. 4126). E que, para além disso, desencadeou nas escolas “procedimentos de autorregulação e de melhoria, levando a uma maior consciencialização da necessidade das escolas se autoavaliarem, de refletirem sobre as suas práticas e se autorregularem” (p. 4127).

3.4 Autoavaliação e Avaliação Externa

A autoavaliação e a avaliação externa “podem ser entendidos como mecanismos reguladores do sistema escolar, em geral, e das escolas, em particular” (Chainho, 2013, p. 4127), devendo ser consideradas “como uma prática recorrente que faz parte do quotidiano dos atores escolares” (p. 4132).

A Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, refere que a avaliação de escolas deve basear-se em ambas as modalidades de avaliação. Este facto não tem lugar apenas em Portugal. Também nos países europeus a avaliação de escolas tem em conta a autoavaliação e a avaliação externa, havendo uma relação de interdependência entre as duas formas de avaliação (Eurydice, 2004b). As avaliações interna e externa de uma escola devem ser levadas “(...) a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e melhoria das escolas” (Marchesi, 2002, p. 35).

Estes dois tipos de avaliação complementam-se, uma vez que através da autoavaliação se estimula a avaliação externa e através da avaliação externa se valida a autoavaliação. Deve, portanto, existir uma relação sinérgica entre ambas, sendo a avaliação externa o “(...) suporte e interpelação à auto-avaliação” (Azevedo, 2007, p. 77).

Importa realçar que “qualquer processo de avaliação institucional abarca o contexto, os recursos, os processos e os resultados da escola” (Azevedo, 2007, p. 73). Para se avaliar com rigor as escolas “(...) é imprescindível ter em conta o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002, p. 11). Assim, “combinar as abordagens quantitativas e qualitativas permite enriquecer a avaliação” (Rouaud & Sulzer, 2011), seja ela interna ou externa, permitindo compreender melhor a realidade que se está a avaliar o que tem uma imensa importância dado que,

“num país com fortes assimetrias regionais, importa saber como o sistema educativo age e atinge determinados objectivos no seu todo, como as escolas se organizam individual e em grupo para orientar e regular as respectivas mudanças em resposta às exigências dos novos tempos” (Almeida, 2007, p. 239).

A IGEC “ procura ver em que medida a escola utiliza o conhecimento de si própria e a partir deste concebe estratégias e desenvolve processos de melhoria” (Ramos, 2007, p. 200). Importa não esquecer que “os mecanismos de regulação externa e de autorregulação derivados ou produzidos no quadro das práticas da sua avaliação externa e de autoavaliação só podem ser compreendidos no contexto de um sistema de ação concreto” (Chainho & Saragoça, 2015, pp. 15-6), dado cada escola dever ser considerada como única no seu contexto.

A forma como se avalia, para além de que perspectiva se avalia, é um aspeto fulcral quando se fala em melhoria de escolas. É preciso que a autoavaliação seja efetiva, é preciso que a avaliação externa lhe sirva de apoio, pois o que é na realidade fundamental é “(...) mudar o que for preciso para que o sistema educativo se torne no que agora não

é: eficiente quanto à utilização dos meios, eficaz quanto à obtenção dos resultados” (Silva, 2007, p. 215). O terceiro ciclo da avaliação externa parece pretender potencializar a autoavaliação, uma vez que passa a considerá-la como um domínio do processo avaliativo e não apenas como um indicador, tal como aconteceu nos ciclos precedentes. Além disso, é ainda referido no documento “Âmbito, princípios e objetivos”, do terceiro ciclo de avaliação externa, que a mesma tem como princípio orientador, entre outros, a “complementaridade entre avaliação interna e avaliação externa, fomento da autoavaliação como estratégia de desenvolvimento organizacional, curricular e pedagógico das escolas” (Inspeção Geral da Educação e Ciência, 2019, p. 1).

Resta-nos concluir com a certeza de que “*school improvement rest on achieving the balance between internal and external evaluation*” (MacBeath, 2010, p. 901), sem esquecer, no entanto, que há aspetos a melhorar na interligação entre estes dois tipos de avaliação, dado que, de acordo com Lima (2015), ainda “há, nos relatórios de avaliação externa, pouco lugar para a discussão (...) de relações entre o relatório de avaliação interna e o relatório de avaliação externa” (p. 1345).

Parte II – Estudo de Caso

Capítulo IV – Procedimentos metodológicos

Com este estudo de caso pretendemos contribuir para a perceção sobre a importância que é dada, pelo pessoal docente, ao trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação (CAAV) do agrupamento de escolas em estudo. Tendo por base este objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos, aos quais se procurou dar resposta:

1. Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de que no seu agrupamento existe autoavaliação de escolas;
2. Verificar se o pessoal docente conhece a constituição da equipa de autoavaliação do seu agrupamento;
3. Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de quem são as pessoas que fazem a autoavaliação do agrupamento;
4. Compreender se o pessoal docente conhece o trabalho desenvolvido pela equipa de autoavaliação de escolas do seu agrupamento;
5. Compreender se o pessoal docente tem conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de autoavaliação;
6. Perceber se a Autoavaliação é considerada útil;
7. Compreender se a Diretora do agrupamento tem conhecimento da importância atribuída ao trabalho da equipa de autoavaliação por parte do restante corpo docente.

4.1 Tipo de estudo

Esta investigação é um estudo de caso intrínseco em que, segundo Stake (1995), estamos interessados no caso porque queremos aprender sobre ele em concreto. Ainda de acordo com este autor, nos estudos de caso qualitativo procuramos entender o caso. De acordo com Yin (2003) este é um estudo de caso descritivo, uma vez que apresenta a descrição de um fenómeno tendo em conta o seu contexto, com recurso a inquéritos por questionário e por entrevista.

Segundo Coutinho (2011) esta investigação tem uma abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas cujo objetivo é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos e que, de acordo com Latorre *et al.* (1996, citado por

Coutinho, 2011), pretende saber-se como interpretam as diversas situações e qual o significado que lhes atribuem. Tal como refere Coutinho “investigar implica interpretar ações” (p. 17). De acordo com Henning (2004, citado por Wet, 2010), a ênfase do paradigma interpretativo está na procura da construção da análise descritiva que enfatiza a percepção interpretativa dos fenómenos sociais. E, para Munõz-Catalán & Monteiro (2016, p. 24), “O paradigma é um esquema teórico, um modo de perceber e compreender o mundo, que nos leva à identificação de determinadas áreas problemáticas e implica também uma determinada forma de as abordarmos.”

4.2 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Neste estudo procurou estudar-se a realidade da autoavaliação de um agrupamento de escolas TEIP da região algarvia sendo que, para tal, procedeu-se à aplicação de inquéritos por questionário ao pessoal docente do agrupamento. Os questionários foram entregues pessoalmente aos docentes durante a primeira reunião plenária anual de cada departamento e devolvidos em mão à investigadora.

Procedeu-se a esta recolha através de questionário porque este método permite “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 13), permitindo-nos obter “informações sobre o que se passa num determinado momento” (p. 14) e pode ser aplicado “em grande escala, escolhendo os indivíduos” (p. 14). Ainda de acordo com os mesmos autores, os factos sobre os quais procuramos informações são, em princípio, passíveis de ser conhecidos de outras maneiras; no entanto, as opiniões são “pontos impossíveis de conhecer de outra forma” (p. 114). Também Quivy & Campenhoudt (1998) apontam o questionário como o instrumento mais adequado para conhecer as opiniões de uma população bem como quando é “necessário interrogar um grande número de pessoas” (p. 189). Outra das vantagens do questionário é a de “possibilitar a utilização de diferentes formatos de resposta” (Moreira, 2004, p. 68) permitindo uma recolha de informação mais eficaz.

O questionário por nós contruído, apresentado no Anexo XXI, é, de acordo com Moreira (2004), multidimensional, pois pretende-se medir mais do que uma variável, possuindo, por isso, mais do que uma escala, sendo que “os resultados obtidos serão (...) independentes” (p. 116) dado que, ao não se medir a mesma variável em todas as questões, “não faria sentido combinar os seus resultados” (p. 118).

O questionário por nós construído é composto por três secções: **A – Dados profissionais**, onde foram recolhidas apenas “as características (...) estritamente

relevantes à investigação” (Hill & Hill, 2012, p. 87) e que permitissem “descrever a natureza da amostra” (p. 88); **B – Autoavaliação de escolas**, onde foram colocadas questões sobre a opinião dos respondentes em relação ao processo de autoavaliação no geral, em que deveriam responder a questões gerais acerca deste tema sem que se referissem ao seu agrupamento; **C – Autoavaliação de escolas no agrupamento em estudo**, onde se colocaram questões sobre a opinião dos respondentes em relação ao processo de autoavaliação levado a cabo no seu agrupamento. Desta forma pretendeu obter-se a opinião dos respondentes acerca do que consideram que deve acontecer e do que consideram que efetivamente acontece no seu agrupamento, possibilitando-nos a comparação entre as opiniões dos respondentes sobre o que é, para si, desejável e aquilo que consideram ser a realidade do agrupamento em estudo.

Ao longo do questionário são colocadas questões fechadas, em que os respondentes escolheram a resposta que melhor se adequava à sua opinião, de entre a lista de possibilidades fornecidas pela investigadora (Ghiglione & Matalon, 2001), e questões abertas, em que os respondentes respondem com as suas próprias palavras (Hill & Hill, 2012; Ghiglione & Matalon, 2001). Ao usar-se um questionário composto por questões abertas e fechadas, foi possível “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida” (Hill & Hill, 2012, p. 95), bem como obter pistas para questões pertinentes a incluir nas entrevistas.

Na secção A do questionário recorreu-se ao uso de escalas nominais com “categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas” (Hill & Hill, 2012, p. 106) em algumas questões. Dadas as características peculiares da profissão dos respondentes, nem todas as questões desta secção foram passíveis de ser respondidas escolhendo apenas uma das opções apresentadas (por exemplo, o ‘departamento que integra’, o ‘nível de ensino que leciona’...). Nesta secção foram ainda usadas escalas de intervalo nas questões em que se pretendia saber o ‘número de anos de serviço’ e de ‘anos de serviço no agrupamento’. Nas secções seguintes recorreu-se ao uso de escalas ordinais em que os respondentes tiveram de escolher apenas uma resposta para cada afirmação apresentada.

Para a escolha do número de respostas alternativas das questões das secções B e C optou-se por uma escala em que se solicitou o *grau de concordância*, com as questões a serem colocadas sob a forma de afirmações. A escala é composta por um número par de respostas alternativas, por forma a evitar a “tendência para (...) responderem no meio da escala” (Hill & Hill, 2012, p. 126) e levar “à obtenção de respostas «erradas»” (p. 126),

por não serem “muito representativas das verdadeiras opiniões (...) de uma grande parte dos inquiridos” (p. 126). Ao fornecer um número par de respostas alternativas procurou-se influenciar os respondentes no sentido de os forçar a formar uma opinião (Hill & Hill, 2012; Moreira, 2004) assumindo uma posição de concordância ou discordância com as afirmações, considerando-se a ausência de resposta como sendo representativa da ausência de opinião.

Por se tratar de um questionário com escalas de avaliação, “o número de respostas alternativas não precisa ser sempre o mesmo” (Hill & Hill, 2012, p. 127). Adaptou-se a escala de Likert (desenvolvida por Rensis Likert, em 1932), em que metade das respostas alternativas tem uma “natureza positiva, e a outra metade, natureza negativa” (p. 138). Aquando da análise dos dados obtidos nos questionários, associaram-se números às respostas alternativas para que os dados pudessem ser analisados.

A terceira secção do questionário inicia com uma questão que permite aferir se o respondente tem conhecimento sobre se o seu agrupamento de escolas implementa um processo de autoavaliação implementado. O desconhecimento deste processo implicou a conclusão da resposta ao questionário, pois as respostas nesta secção necessitam de “conhecimento específico (...) para investigar as suas opiniões” (Hill & Hill, 2012, p. 131).

Antes de aplicar o questionário no agrupamento de escolas em estudo foi levado a cabo um estudo-piloto (Moreira, 2004) em que se aplicou o questionário a “indivíduos semelhantes aos da população-alvo, de modo a detetar quaisquer problemas que obriguem a revisões dos itens” (p. 121) e “verificar a adequação das perguntas, e das escalas de resposta” (Hill & Hill, 2012, p. 76), tendo o mesmo sido aplicado na presença da investigadora. Após o preenchimento, os respondentes tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões, não tendo sido levantadas quaisquer dúvidas em relação ao instrumento, considerando que as questões eram claras e neutras e as escalas adequadas.

Foram recolhidos dados através de inquérito por questionário aos docentes, incluindo os elementos da CAAV e a Diretora do agrupamento, colocados até início das reuniões plenárias de departamentos. O preenchimento destes questionários foi levado a cabo em suporte de papel. Foi solicitada a colaboração dos coordenadores de departamento no sentido de possibilitarem a ida da investigadora às reuniões plenárias dos seus departamentos. O questionário foi realizado com garantia de anonimato para que os respondentes tivessem “um maior sentido de «segurança» e (...) mais vontade de dar respostas verdadeiras” (Hill & Hill, 2012, p. 127).

Foram recolhidos dados através de entrevistas estruturadas, uma vez o investigador “sabe o que não sabe e enquadra as questões adequadas para o descobrir” (Lincoln & Guba, 1985, p. 269), aplicadas a uma amostra intencional (Patton, 2015) de respondentes, por se considerar que os seguintes sujeitos teriam informações ricas e pertinentes para o caso em estudo: a Diretora do agrupamento, a coordenadora da CAAV do agrupamento e o coordenador do departamento cuja maior percentagem de docentes afirmou ter conhecimento da autoavaliação levada a cabo no agrupamento. De acordo com Aires (2015), este tipo de amostra é considerada como sendo opiniática, uma vez que a investigadora selecionou “os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar” (p. 23) e porque, de acordo com Yin (2010), “os entrevistados bem-informados podem fornecer *insights* importantes” (p. 135), bem como “identificar outras fontes relevantes” (p. 135). De facto, tendo por base informação fornecida pelos entrevistados, obteve-se uma amostra por técnica de ‘bola de neve’ (Patton, 2015), dado que foi perguntado à coordenadora da CAAV quem mais na Comissão poderia ter informação importante, e a Diretora do agrupamento referiu a presidente do Conselho Geral como podendo ter informações pertinentes. De acordo com este autor, foram identificadas pessoas de interesse através dos respondentes que consideraram que as mesmas poderiam fornecer informação importante para o caso em estudo: um elemento da CAAV e a Presidente do Conselho Geral.

As entrevistas foram gravadas em suporte áudio, com recurso a dois gravadores, sendo que “o uso de dispositivos de gravação é uma questão de preferência pessoal” (Yin, Estudo de Caso: Planeamento e Métodos, 2010, p. 136).

As entrevistas, embora ligeiramente distintas, são constituídas por diversas perguntas enquadradas nas seguintes categorias: caracterização do entrevistado; a constituição da CAAV; relação com a CAAV; o modo de funcionamento da CAAV; posição face às mudanças implementadas em função dos resultados obtidos na autoavaliação; relatório da CAAV.

Escolheu-se a entrevista como método de recolha de informação junto destes informadores-chave porque, segundo Stake (1995), a entrevista é a principal forma de obter realidades diferentes, uma vez que nos estudos de caso interessa descobrir pontos de vista acerca do caso já que “dois dos principais aspetos do estudo de caso é obter as descrições e interpretações dos outros” (p. 64). Também Yin (2010) considera a entrevista “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso” (p. 133). E para, (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 191), “corretamente valorizados, estes processos

permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos.”

Usando a tipologia de Massik (1981), referida por Lincoln & Guba (1985), pode enquadrar-se a entrevista realizada como sendo uma ‘entrevista em profundidade’ (*depth interview*), uma vez que o entrevistador e o entrevistado são considerados pares. Também de acordo com Yin (2010), trata-se de uma entrevista em profundidade uma vez que se perguntou ao entrevistado acerca dos factos relevantes para o estudo, bem “como suas opiniões sobre os eventos” (p. 133). Durante a realização da entrevista “instaura-se (...) uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou situações, as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Assim sendo, de acordo com as ideias destes autores, a entrevista é especialmente adequada a esta investigação porque permite recolher as interpretações da situação por parte do entrevistado.

4.3 Caracterização do agrupamento de escolas

Este estudo foi levado a cabo num agrupamento de escolas TEIP do Algarve que tem uma realidade muito própria, cujas particularidades importa conhecer. De acordo com a observação realizada pela investigadora, o agrupamento é composto por seis estabelecimentos de ensino que abarcam desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Em termos de ocupação geográfica, o estabelecimento de ensino mais longe da escola sede dista cerca de 1,5km desta, sendo que os restantes estão mais próximos, a uma distância compreendida entre os 260 e os 450m.

De acordo com informações obtidas junto das assistentes técnicas que trabalham na secretaria do agrupamento, no ano letivo 2018/2019, ano da realização deste estudo, o agrupamento contou com 244 docentes distribuídos da seguinte forma: educação pré-escolar: 11 educadoras; 1º ciclo do ensino básico (ceb): 38 docentes; 2º ceb: 29 docentes; 2º e 3º ceb: 2 docentes; 3º ceb e ensino secundário: 156 docentes; e 8 docentes de educação especial. O agrupamento contou ainda com o pessoal não docente, sendo algum afeto ao agrupamento pelo Ministério da Educação e Ciência, outro à Câmara Municipal e o restante ao Programa Ocupacional do Centro de Emprego.

De acordo com essas mesmas assistentes técnicas, no ano letivo da realização deste estudo (2018/2019), frequentaram o agrupamento 2751 alunos e formandos, distribuídos do seguinte modo: educação pré-escolar, 262 alunos; 1º CEB, 532 alunos; 2º CEB, 263 alunos; 3º CEB, 399 alunos; cursos de educação e formação, 66 alunos; ensino secundário

regular, 455 alunos; ensino secundário profissional, 207 alunos; cursos de educação e formação para adultos, 120 formandos; Português para falantes de outras línguas, 262 formandos; formação modular, 144 alunos; e 12º ano recorrente, 41 alunos.

Este agrupamento já foi alvo de duas avaliações externas, uma ainda enquanto escola secundária em 2008/2009 e a segunda já enquanto agrupamento em 2014/2015, tendo apresentado melhorias significativas no que toca à autoavaliação.

4.4 Participantes

O estudo considerou como participantes todos os docentes do agrupamento colocados até ao início das reuniões plenárias dos departamentos, incluindo os elementos da CAAV e a diretora. Após análise dos 190 questionários devolvidos consideram-se apenas os 127 docentes colocados no agrupamento há mais de um ano. Seguiu-se uma análise das respostas dos questionários dos 80 docentes que afirmaram ter conhecimento acerca do processo de autoavaliação do agrupamento.

Para a concretização de entrevistas foi escolhida uma amostra do tipo intencional, já que foram selecionados os entrevistados tendo em conta a informação significativa a obter relativamente à autoavaliação do agrupamento: a diretora do agrupamento, a coordenadora da CAAV do agrupamento e o coordenador do departamento cujo maior percentagem de docentes afirmou ter conhecimento da autoavaliação levada a cabo no agrupamento. Após a realização das entrevistas a estes três informadores-chave, foram realizadas mais duas entrevistas a informadores obtidos através da técnica da bola de neve.

4.5 Métodos de análise dos dados

Os inquéritos por questionário foram tratados quantitativamente através do Microsoft Excel 365.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, para permitir a categorização dos dados e posterior análise de conteúdo, sendo este “um passo necessário para a sua interpretação” (Flick, 2013, p. 174), conseqüente correção dos dados e anonimato de nomes, quando os mesmos permitiam identificar pessoas ou lugares.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998) “o conteúdo da entrevista será objeto de uma análise de conteúdo sistemática” (p. 192), sendo a mesma uma análise temática da transcrição, uma vez que se procedeu a uma análise categorial, que consiste em analisar

a ocorrência de certas características “previamente agrupadas em categorias significativas” (p. 228). Bardin (1977) refere que o primeiro objetivo da categorização de uma entrevista é o de “fornecer (...) uma representação simplificada dos dados brutos” (p. 119). Para se proceder à análise das transcrições foram aplicadas as linhas orientadoras do método fenomenológico de Colaizzi (1978, cf. Spencer & Anderson, 2013): “neste método as transcrições são lidas várias vezes para delas se obter um sentimento geral” (p. 332). De seguida foram identificadas as afirmações diretamente relacionadas com o estudo e o seu significado, tendo sido, posteriormente, agrupadas em subtemas, de acordo com o seu significado (Morrow, Rodriguez, & King, 2015). Posteriormente os dados foram tratados no software NVivo 12.

Procedeu-se à triangulação dos dados recorrendo a algum material referido pela coordenadora da CAAV como sendo indicativo de alterações resultantes dos relatórios desta Comissão, bem como, na sua opinião, indicativos da importância dada pela diretora do agrupamento ao trabalho desenvolvido pela CAAV. Além deste material, ao longo do estudo foi ainda consultada alguma documentação do agrupamento considerada importante, tal como recomendado por Stake (1995), nomeadamente: Plano de Melhoria TEIP e Regulamento Interno. Estes documentos (*vide* Apêndice XXVII – Lista de Artefactos) são, de acordo com Lincoln & Guba (1985), fontes informação úteis, estáveis; e ricas e, segundo Quivy & Campenhoudt (1998), relevantes para o seu contexto, permitindo recolher dados qualitativos.

Ao longo do estudo recorreu-se a diversas fontes de evidência sendo a maior vantagem desta estratégia a triangulação dos dados, uma vez que “para os estudos de caso, o uso mais importante dos documentos é corroborar e aumentar a evidência de outras fontes” (Yin, Estudo de Caso: Planejamento e Métodos, 2010, p. 128). Este mesmo autor refere ainda que a triangulação dos dados permite “o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração (...). Assim, qualquer achado ou conclusão (...) é, provavelmente, mais convincente e acurado” (p. 143).

Todos os dados obtidos foram cruzados para se proceder à sua análise e dar resposta à pergunta de partida: Qual a importância dada ao trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação pelo pessoal docente de um agrupamento de escolas?

4.6 Procedimentos éticos

Para a realização deste estudo foram desenvolvidos diversos procedimentos éticos. Foi solicitada autorização à direção do agrupamento para a realização do estudo.

Foi feito o registo *online* de todos os instrumentos utilizados no *site* “Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar”, <http://mime.gepe.min-edu.pt/>, da Direção Geral da Educação. Para a obtenção da aprovação dos instrumentos foi necessário submeter no *site* a seguinte informação: nota metodológica, instrumentos de recolha de dados, declaração das orientadoras do estudo e protocolo assinado entre a Universidade de Algarve e o agrupamento de escolas em estudo. A nota metodológica foi composta por uma introdução, enquadramento teórico, procedimentos metodológicos - incluindo objetivos geral e específicos, tipo de estudo, participantes, amostra, métodos de recolha e análise de dados, bem como os procedimentos éticos a adotar. A aprovação dos instrumentos foi comunicada à investigadora via *e-mail* (*vide* Anexo I – Autorização MIME).

Foi garantido o anonimato de todos os participantes nas entrevistas e nos questionários, bem como o anonimato do agrupamento em estudo. Foram elaboradas declarações de consentimento informado para a realização de gravação áudio das entrevistas.

Após a transcrição das entrevistas, e conseqüente correção dos dados e garantia de anonimato, as mesmas foram facultadas aos entrevistados para que procedessem à sua corroboração, uma vez que, segundo Amado (2014), citando Measor (1985), deve solicitar-se aos participantes que leiam os dados recolhidos para validar a precisão da transcrição. Foi dada oportunidade aos entrevistados para alterar alguma da linguagem usada (Stake, 1995).

Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados

Para o desenvolvimento do presente estudo foi fundamental obter dados que permitissem obter resposta à questão de partida “Qual a importância dada ao trabalho desenvolvido pela equipa de Autoavaliação pelo pessoal docente de um agrupamento de escolas?” e cumprir os objetivos específicos enunciados no capítulo anterior.

Tendo por base as linhas orientadoras de Colaizzi (1978) (cf. Spencer & Anderson, 2013), os temas abordados neste capítulo resultam da análise aos dados recolhidos durante a fase da aplicação dos questionários e das entrevistas.

Assim sendo, os resultados foram interpretados tendo por base as cinco categorias previstas aquando a construção dos guiões das entrevistas (Apêndices II, V, VIII, XI, XIII, XVI e XIX), a saber: A – Comissão de Autoavaliação; B – Relação com a Comissão de Autoavaliação; C – Funcionamento da Comissão de Autoavaliação; D – Relatório da Comissão de Autoavaliação; e E – Posição face às mudanças. A Figura 5.1 apresenta o resumo da categorização das entrevistas, das questões abertas do questionário bem como de alguma informação presente nos artefactos (apêndice XXVII). Esta figura dá uma visão geral do número de referências de cada categoria, bem como o número de fontes procedentes, sendo de salientar o elevado número de referências nas categorias B a D.

Nós			
Nome	Arquivos	Referências	
A - Comissão de Autoavaliação	7	38	
B - Relação com a Comissão de Autoavaliação	17	190	
C - Funcionamento da Comissão de Autoavaliação	15	243	
D - Relatório da Comissão de Autoavaliação	17	154	
E - Posição face às mudanças	9	35	

Figura 5.1: Visão geral da categorização da análise de conteúdo

Em cada uma destas categorias foram criadas subcategorias, de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários. A título ilustrativo, a

Figura 5.2 apresenta a informação relativa à categoria A, estando presentes no apêndice XXV (Categorias e subcategorias da entrevista e do questionário) as subcategorias referentes às categorias B a E.

Nós			
Nome	Arquivos	Referências	
A - Comissão de Autoavaliação	7	38	
A.1. Criação da Comissão de Autoavaliação	5	12	
A.2. Escolha dos elementos para a Comissão de Autoavaliação	2	7	
A.3. Constituição da Comissão de Autoavaliação	6	19	

Figura 5.2: Subcategorias, fontes e referências da categoria A

De seguida apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos dando resposta a cada um dos objetivos específicos estabelecidos para o estudo, apresentando-se, sempre que se justifique, dados dos questionários e das entrevistas, bem como dos artefactos. No apêndice XXII (Análise dos resultados quantitativos do inquérito por questionário ao pessoal docente) é possível consultar a análise dos resultados quantitativos obtidos nos questionários e que não são apresentados neste capítulo e o apêndice XXIV (Visão geral das percentagens de concordância e discordância das diversas questões) apresenta uma

visão geral das percentagens de concordância / discordância com as diversas questões apresentadas no questionário.

5.1 Conhecimento da existência de Autoavaliação no agrupamento

Procurando dar resposta ao primeiro objetivo específico definido para este estudo, *Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de que no seu agrupamento existe Autoavaliação de escolas*, foi colocada uma questão direta, que deveria ser respondida apenas pelos docentes que se encontram no agrupamento há mais de um ano. A essa pergunta responderam 127 docentes (representando 76% dos respondentes que devolveram o questionário preenchido), dos quais apenas 80 assumiram ter conhecimento da Autoavaliação do agrupamento. Significa isto que 31,5% dos docentes que se encontram no agrupamento há mais de um ano desconhece o processo de Autoavaliação.

O Gráfico 5.1 mostra a distribuição dos 47 respondentes que assinalaram não ter conhecimento da Autoavaliação do agrupamento, distribuídos pelo número de anos de serviço no agrupamento em estudo. Optámos por não colocar percentagem, para que fosse mais perceptível o número de respondentes em cada intervalo temporal.

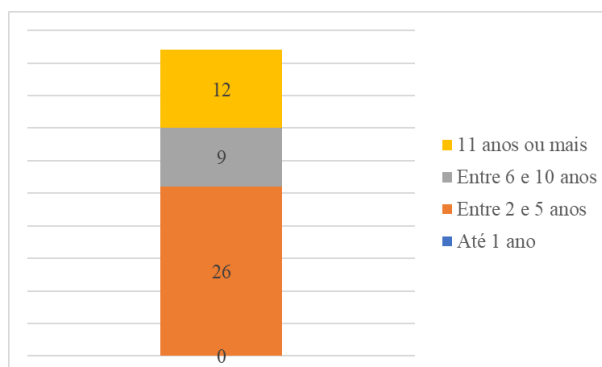


Gráfico 5.1: Número de respondentes que desconhecem a Autoavaliação por anos de serviço no agrupamento

Estando a Comissão de Autoavaliação (CAAV) em funcionamento desde 2009/2010, 10 anos a esta parte, parece-nos preocupante o número de respondentes nos intervalos temporais “entre 6 e 10 anos” e “11 anos ou mais”.

Estes resultados são preocupantes e mostram um pouco o que foi referido pelo elemento da CAAV de que

“os professores que não querem saber” (Duarte Dantas, L.67)

e que o professor

“não sabe porque também não procura saber nem quer saber” (Duarte Dantas, L. 232-233)

Questionámos os entrevistados quanto à sua opinião acerca desta realidade do agrupamento. A coordenadora da CAAV expressou a seguinte opinião:

“(...) no documento que é disponibilizado aos professores, no início do ano deve estar referida a existência da Comissão de Autoavaliação, para que as pessoas que chegam de novo à escola possam ter esse conhecimento; e acho que tem de passar também um pouco pelas estruturas intermédias essa divulgação. Porque se calhar, o trabalho que é desenvolvido pelos próprios elementos não é, por vezes, muito visível, dependendo daquilo que possa estar a ser feito.” (Mafalda Morais, L. 122-127)

A Diretora do agrupamento considerou que as pessoas só dão atenção ao que lhes interessa, como se pode depreender das suas afirmações:

“O que eu posso dizer é que as pessoas interiorizam aquilo que entendem que têm de interiorizar.” (Carolina Castro, L. 254-255)

“Não me admiro nada que 47 pessoas tenham dito que não sabem o que é a Comissão de Autoavaliação ou que não tenham informação nenhuma (...)” (Carolina Castro, L. 277-278)

O Coordenador de departamento não se mostrou muito preocupado com estes dados, tal como podemos compreender nas suas respostas:

“Se calhar foi uma distração dos colegas.” (E1.Tomé Torres, L. 57)

“Mas acho estranho tanta gente dizer que não conhece. Conhecer profundamente é uma coisa, agora não conhecer... acho estranho.” (E1.Tomé Torres, L. 63-64)

O elemento da CAAV mostrou-se mais incomodado:

“tu tens um pequeno núcleo de professores que estão nas coisas todas (...) e por inerência dos cargos sabem o que vai acontecendo na escola. Tirando tudo isto, mesmo os professores que estão cá há muitos anos vão dizer que não sabem nada da Comissão, que nunca ouviram falar, nem percebem.” (Duarte Dantas, L. 58-63)

Concluindo,

“que não querem saber nada disso, não querem saber o que é que se passa” (Duarte Dantas, L. 68)

Também Correia & Fialho (2015) se deparam com esta situação no estudo que apresentam. Tomemos por exemplo o excerto apresentado pelas autoras, extraído da entrevista AG1E4: “os docentes ainda não entendem isso como uma necessidade, pois não lhes chega” (p. 106).

Relativamente à forma como o relatório é divulgado (afirmação f – item C7), 56% dos respondentes indicou ser por *e-mail*, tal como pode ser constatado no Gráfico 5.2.

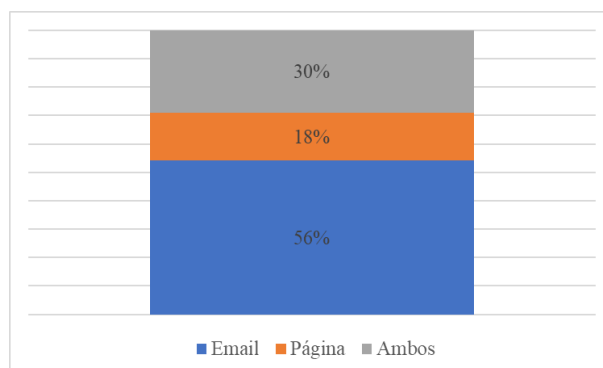


Gráfico 5.2: Formas de divulgação do relatório

A forma de divulgação do relatório deverá ser adaptada e adequada ao público alvo a que se destina. De acordo com Pinto (2010, p. 76, tal como citado em Esteves, 2015) “se for opção circular apenas na escola, deve optar-se por *email* (...). Caso se decida que ele deve ser público, pode ser colocado (...) na página da escola” (pp. 105-6).

A forma como o relatório é facultado ao agrupamento (afirmação g – item C3) foi considerada como adequada por 82% dos respondentes, tal como pode ser observado no Gráfico 5.3.

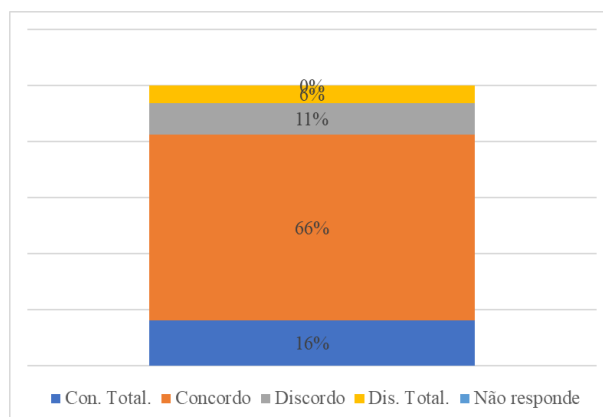


Gráfico 5.3: Adequação da forma como o relatório é facultado

Quando foi dada a oportunidade para a apresentação de sugestões relativamente à forma como se processa a divulgação do relatório (afirmação h – item C7), 84% dos respondentes optou por não o fazer, tal como pode ser observado no Gráfico 5.4.

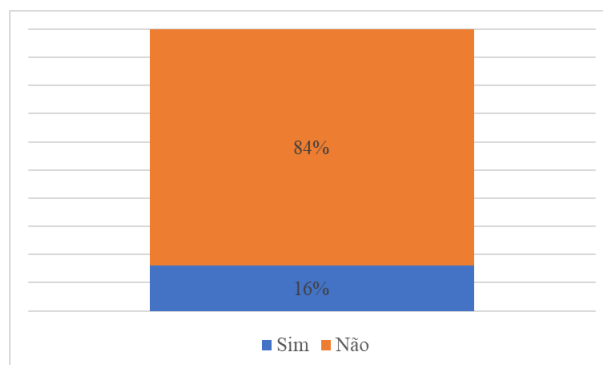


Gráfico 5.4: Apresentação de sugestões para a divulgação do relatório

Da análise conjunta destes dois itens, depreende-se que, uma vez que a forma de divulgação é considerada adequada pela maioria dos respondentes, essa mesma maioria considera não existir necessidade de alteração dos procedimentos.

Opinião díspar têm todos os entrevistados pois apontam a existência de uma falha no processo de divulgação do relatório anual referindo que esse poderá ser o motivo do tamanho desconhecimento deste processo de Autoavaliação. Foi amplamente referido que a Direção deverá proceder de forma a superar esta lacuna no processo. No entanto, sentem também dificuldade em definir de que forma essa situação pode ser ultrapassada, tal como podemos constatar nas afirmações que se seguem.

A Coordenadora da CAAV manifestou dúvidas em relação ao facto de o processo ser divulgado nas reuniões de departamento:

“se não foi divulgado no início do ano ou se foi, e são divulgadas tantas coisas em simultâneo no início do ano, acaba por passar despercebido” (Mafalda Morais, L. 132-134).

Acrescentando ainda que:

“não sei se será o prioritário em termos de trabalho que é desenvolvido ao nível do departamento” (Mafalda Morais, L. 210-211).

A Diretora foi da mesma opinião, referindo que a responsabilidade é sua, mas também dos coordenadores de departamento, pois são-lhes dadas instruções para divulgarem o processo e trabalharem nos resultados obtidos, tal como podemos concluir das suas palavras:

“aceito que tenho a minha cota parte de responsabilidade nisto porque ainda não consegui encontrar uma forma de isto não acontecer, mas é um problema da Escola” (Carolina Castro, L. 297-299).

Tendo ainda salientado que:

“é um problema meu, das estruturas intermédias, é um problema das pessoas, é verdade” (Carolina Castro, L. 299-300).

Uma vez que

“ou se está inserido numa estrutura pedagógica que tem um coordenador que se preocupa com esses aspetos e leva esses documentos para cima da mesa e diz para se ler e analisar e que leva para a reunião aquilo que são os aspetos mais importantes, pontua as coisas; ou a pessoa, enquanto professor da Escola achar que é a sua obrigação inteirar-se daquilo que é a Escola”(Carolina Castro, L. 280-284).

Em relação aos coordenadores de departamento, referiu a Diretora que no último Conselho Pedagógico de cada ano letivo

“são dadas orientações aos coordenadores de departamento de que o relatório da Comissão de Autoavaliação deve ser discutido na primeira reunião de departamento do ano letivo seguinte” (Carolina Castro, L. 258-260).

E que no primeiro Conselho Pedagógico do ano letivo

“é, novamente, pedido aos coordenadores de departamento que promovam a partilha e a discussão nas suas estruturas pedagógicas do relatório da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 268-270).

A Diretora referiu ainda ter noção de que uns cumprem as indicações, mas outros não:

“em termos das primeiras reuniões de departamento e de grupo há coordenadores que o fazem, que eu sei que o fazem, há outros que não fazem” (Carolina Castro, L. 403-405).

O Coordenador de departamento, com as suas declarações, acabou por dar razão a ambas as entrevistadas referidas anteriormente, dado que:

“Essa não é a principal preocupação das primeiras reuniões do ano, na verdade não é” (E1.Tomé Torres, L. 164-165).

Reforçou esta realidade ao afirmar que,

“uma informação concreta dizendo que há essa Comissão e que ela elaborará um relatório não é habitual ser dito no início do ano letivo” (E1.Tomé Torres, L. 167-169).

Apesar de ter reconhecido que,

“é pedido é que nós olhemos para os resultados e tentemos ultrapassar aqueles que são negativos” (E1.Tomé Torres, L. 128-129).

Em relação à forma de divulgação, no seu entender é através dos departamentos e do Conselho Pedagógico e que

“do Conselho Pedagógico deveria ser tratado em reuniões de departamento. Não estou a ver outra forma de o divulgar que chegue a toda a gente que não seja essa.” (E2.Tomé Torres, L. 20-22).

O elemento da CAAV que foi entrevistado referiu que esta situação se deve, no seu entender, à

“postura como se está na escola muitas vezes sem perceber e acho que aqui a responsabilidade é dos dois lados. É do lado de quem está e de quem gere a Escola (...) e não estou a falar apenas do órgão de gestão, mas de toda a gente” (Duarte Dantas, L. 51-54).

Mencionando ainda que

“no meu Departamento: só quando é preciso nalgumas temáticas que aparecem por alguma circunstância” (Duarte Dantas, L. 93-94).

Em relação a possíveis soluções, referiu que

“Tenho grande dificuldade em dizer o que é que a Escola precisa fazer” (Duarte Dantas, L. 82).

Mas que poderá passar por:

“uma imposição e uma intervenção bastante agressivas de quem está na Direção, porque acho que (...) os professores levam isto demasiadamente na “brincadeira”. “Brincadeira” em que sentido? Ninguém assume a escola como sua” (Duarte Dantas, L. 71-74).

Também a Presidente do Conselho Geral apontou, como possível falha, a divulgação:

“Não sei se, efetivamente, às vezes, a divulgação é feita de forma adequada e atempada para que todos, também, o abracem de modo a tentarem compreender melhor os resultados” (Rafaela Ribas, L. 56-59).

Acrescentando que

“há uma falha na divulgação, no processo associado à divulgação, à análise e à apropriação dos resultados por parte dos professores (...) É o que eu sinto enquanto professora” (Rafaela Ribas, L. 138-141).

A Presidente do Conselho Geral reforçou que é possível que essa falha seja o que leva os docentes a não saberem acerca do processo de Autoavaliação. Em relação a possíveis soluções, salientou que o Conselho Pedagógico é a estrutura da qual deve partir a divulgação, uma vez que

“Acho que o Conselho Pedagógico tem lá os coordenadores de departamento, a Diretora enquanto Presidente do Conselho Pedagógico deve dar a conhecer e deve solicitar, efetivamente, um período em que deve haver uma análise e uma apropriação das diferentes estruturas da escola” (Rafaela Ribas, L. 67-70).

Não deixando de apontar que

“acho que é a Diretora a responsável por procurar levar a bom termo essa mesma divulgação e análise e recolher algum feedback dos diferentes elementos do Agrupamento acerca desses aspetos” (Rafaela Ribas, L. 75-78).

Alguns dos respondentes ao questionário, apresentaram possíveis soluções para a divulgação dos resultados, podendo passar por:

“Realização de um curto filme (tipo documentário) onde se apresentem os resultados mais evidentes e pertinentes para o agrupamento. Com a duração máxima de 5 minutos poderia ser divulgado mais facilmente pela comunidade escolar”(questionário nº10).

Sessões abertas à comunidade (vários questionários).

“Deve ser apreciado pelos departamentos envolvendo todos os docentes” (questionário nº52), sendo a mesma ideia apresentada noutros questionários

“De forma mais explícita no site da Escola” (questionário nº71).

“Que o relatório que é apresentado em CP seja, efetivamente, divulgado / analisado às / pelas diferentes estruturas pedagógicas” (questionário nº141).

Da análise destes dados podemos inferir que existe uma falha na divulgação do trabalho da CAAV. Na esteira de Chapman & Sammons (2013), estamos em crer que será necessário encontrar soluções para contornar este problema que, na opinião dos entrevistados, está na origem do desconhecimento acerca da CAAV por parte dos respondentes. De acordo com estes autores, as ações levadas a cabo pela liderança determinam a forma como os docentes percebem e se comprometem com o processo de Autoavaliação. Também Macbeath (2010) refere como falha da liderança o facto de não se conseguir colocar os professores no centro do processo de Autoavaliação. Na mesma linha, Fialho (2009a) salienta que o sucesso da Autoavaliação “depende da capacidade de liderança do órgão de gestão, em informar e mobilizar toda a comunidade educativa” (p. 115). Assim, as escolas devem fornecer a toda a comunidade um breve sumário dos resultados obtidos na Autoavaliação bem como o plano de melhoria elaborado de acordo com esses mesmos resultados (Department of Education and Skills, 2016).

Parece-nos pertinente que os respondentes ao questionário tenham apresentado sugestões para a apresentação do relatório. E, já que “todos os professores devem ser incentivados a participar na vida da escola, devendo ser utilizados distintos canais de comunicação” (Nogueira, 2012, p. 42), consideramos importante que as exponham nas reuniões dos seus departamentos. No entanto, tendo por base as sugestões que apresentam, podemos inferir que existe uma falha na forma como o trabalho da Comissão é tratado pelos departamentos, uma vez que consideram que passa/deve passar por aí a divulgação do relatório. Apesar de considerarem a liderança fundamental, Chapman & Sammons notam que “*the more leadership is dispersed throughout the organisation, the more likely the process is to be viewed as bottom-up and owned by teachers*” (2013, p. 30), o que vai ao encontro da Diretora quando refere que o problema do desconhecimento é um problema da escola e que a Autoavaliação tem de ser trabalhada nos departamentos.

Os coordenadores de departamento desempenham um papel fundamental, uma vez que “a coordenação dos departamentos curriculares pode ser uma mais-valia na construção (...) de uma instituição escolar que se pretende assumir como uma autêntica comunidade educativa” (Veríssimo, Branco, & Monteiro, 2016, p. 35). Estes mesmos autores referem ainda que o coordenador de departamento é fundamental, podendo “fazer a diferença e influenciar significativamente a (...) busca de uma maior qualidade” (p. 35), uma vez que “a liderança destas estruturas (...) pode condicionar especialmente a identidade da organização escolar (...) e da comunidade docente (especialmente na promoção de práticas de colaboração, de cooperação e de aprendizagem)” (p. 36).

Por outro lado, a postura dos docentes face a este processo é um fator que não pode ser desconsiderado perante tamanho desconhecimento, levando-nos a ponderar se os coordenadores de departamento estarão, efetivamente, a trabalhar acerca do processo de Autoavaliação nas reuniões a que presidem.

Pareceu-nos fulcral perceber se o pessoal docente do agrupamento tinha conhecimento do ano em que a CAAV foi criada, se conhecia os motivos que haviam levado a essa criação e se os docentes tinham tido alguma intervenção na escolha dos elementos que constituíram essa primeira equipa de trabalho. As respostas obtidas podem ser visualizadas nos gráficos 5.5, 5.6 e 5.7.

Relativamente ao ano em que a CAAV foi criada (afirmação d – item C7) apenas 18% dos respondentes demonstrou ter conhecimento do ano letivo em que os trabalhos tiveram efetivamente início, tendo assinalado a afirmação ‘2009/2010’ (Gráfico 5.5). A maioria

dos respondentes (23%) considerou que foi no ano letivo de 2013/2014 que os trabalhos desta Comissão tiveram o início.

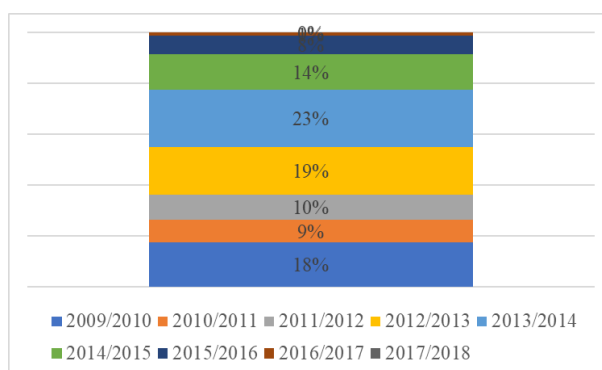


Gráfico 5.5: Ano de criação da CAAV

Questionamos a Diretora do agrupamento e a Coordenadora da CAAV acerca da data de criação da CAAV e ambas referiram que a mesma teve início no ano de 2009/2010:

“em setembro de 2009, e já no âmbito de uma nova Direção, iniciou funções a Comissão de Autoavaliação” (E2.Mafalda Morais, L. 169-171)

“a Comissão de Autoavaliação da Escola Secundária começa a funcionar no ano letivo de 2009/10 com o meu apoio total e começámos a trabalhar partindo dos problemas que estavam identificados” (Carolina Castro, L. 28-30)

Através da consulta dos relatórios da CAAV do agrupamento em estudo (artefactos consultados: Art01 a Art10), pudemos perceber que esta Comissão foi efetivamente constituída no ano letivo 2009/2010.

Da análise realizada a estes dados, foi-nos possível perceber que a maioria dos docentes que afirmou ter conhecimento da Autoavaliação do agrupamento desconhece o ano em que a CAAV foi criada.

Quanto aos motivos que levaram a que a Autoavaliação fosse implementada no agrupamento (afirmação d – item C2), de acordo com o Gráfico 5.6, a maioria dos respondentes (73%) concordou ou concordou totalmente que foi por iniciativa da Direção, enquanto apenas 34% considerou que foi para possibilitar a prestação de contas e 38% que a mesma havia sido indicada como um ponto fraco por parte da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

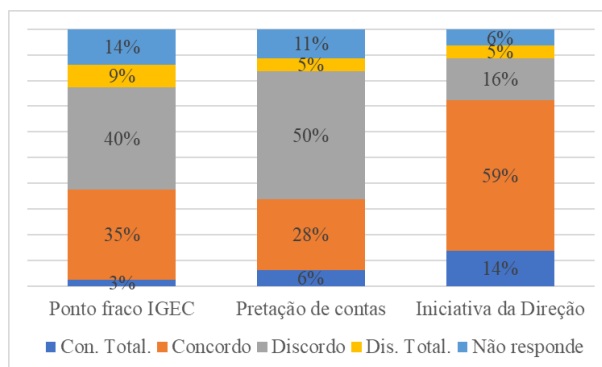


Gráfico 5.6: Motivos para a implementação do processo de Autoavaliação

Os entrevistados do nosso estudo referiram que a CAAV foi criada por dois motivos: por iniciativa da Direção e por ser um ponto fraco apontado pela IGEC.

A Coordenadora da CAAV salientou que em 2009, aquando da visita da IGEC,

“não havia uma cultura de Autoavaliação na altura na Escola Secundária” (E1.Mafalda Morais, L. 97).

E referiu que a CAAV foi constituída quando a Direção do agrupamento mudou:

“Quando entrou a atual Direção, foi essa Direção que constituiu esta Comissão de Autoavaliação” (E2.Mafalda Morais, L. 16-17)

Também a Diretora do agrupamento indicou a sua intenção de se candidatar à Direção do agrupamento e a efetiva tomada de posse como sendo o início da CAAV:

“A criação da Comissão de Autoavaliação foi quase coincidente no tempo com a reformulação do Regulamento Interno e a decisão que eu tomei, na altura, de me candidatar a Diretora da Escola Secundária. E no âmbito da reformulação do Regulamento Interno, e não só, houve várias pessoas que, em diversas ocasiões, se juntaram para identificar problemas na Escola e para trocaram opiniões e arranjam estratégias para os resolver. A decisão de criar a Comissão de Autoavaliação surge num desses encontros” (Carolina Castro, L. 14-19)

No entanto, a Diretora referiu ainda que a ideia não foi apenas sua, mas que,

“foi uma iniciativa de um grupo de pessoas que estavam preocupadas com o andamento que a Escola Secundária tinha” (Carolina Castro, L. 21 a 23)

O Coordenador do departamento completou as informações fornecidas pela Diretora, referindo que a CAAV foi criada

“Por um lado, exigências da tutela, do Ministério da Educação, claramente. Depois a necessidade que se sente em conhecer melhor a escola, naturalmente, e

acho que a Direção tinha esse objetivo, de criar a Comissão, por essa necessidade.”
(E1.Tomé Torres, L. 77-79).

O elemento da CAAV também referiu que

“foi através da Inspeção. Quando a Inspeção esteve cá a fazer a sua avaliação externa percebeu-se, há alguns anos atrás, que a falta de Autoavaliação dos sistemas internos da Escola era uma das falhas graves da Escola e aí, e muito bem, a professora [REDACTED] tentou desenvolver isso e a Comissão” (Duarte Dantas, L. 102 a 105)

De acordo com o Art23 (*vide* apêndice XXVII), em janeiro de 2009 não existia CAAV, sendo este considerado um ponto fraco dado que

“A ausência de procedimentos organizados de auto-avaliação inviabiliza a concepção de planos de melhoria que contribuam para o progresso sustentado da Escola” (Art23, p. 13)

Neste agrupamento foram diversos os motivos que levaram à implementação do processo de Autoavaliação, mas um deles é referido por Fialho (2009a): “a iniciativa deve partir da direção da escola que deverá estar convicta da necessidade” (p. 115) da implementação desse processo. No estudo apresentado por Correia & Fialho (2015) também foi das diversas direções a iniciativa de implementar a Autoavaliação, apesar de apenas num dos estabelecimentos de ensino ser por necessidade de monitorização e melhoria sentidas como necessárias. Guerra (2003, tal como referido em Dias & Melão, 2009) defende que a Autoavaliação não deverá ser uma “imposição, mas sim uma vontade própria da comunidade escolar, em busca da melhoria eficaz da escola” (p. 197).

Analisando os dados suprarreferidos, podemos concluir que a maioria dos respondentes ao questionário que constituem a amostra do nosso estudo tem conhecimento dos motivos que levaram à criação da CAAV.

Quanto à intervenção dos docentes na escolha da constituição da primeira equipa da CAAV do agrupamento (afirmação a – item C6), de acordo com as respostas presentes no Gráfico 5.7, 85% dos respondentes considera que os professores não tiveram qualquer tipo de intervenção.

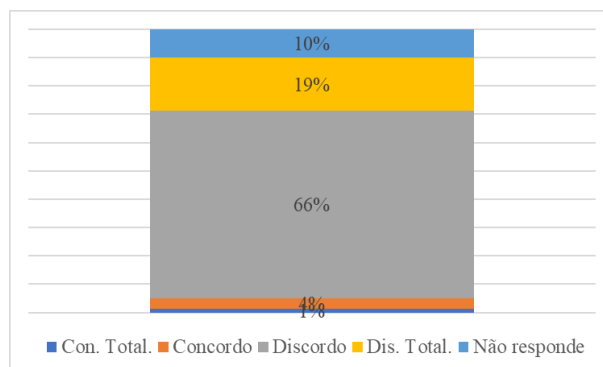


Gráfico 5.7: Intervenção dos docentes na escolha da primeira equipa da CAAV

Em relação à intervenção dos docentes na escolha da primeira equipa da CAAV, apenas a Coordenadora da equipa e a Diretora falaram sobre o assunto, remetendo sempre a seleção dos docentes da primeira CAAV para o Regulamento Interno:

“estava previsto em Regulamento Interno que fosse um professor de cada departamento a estar representado na Comissão” (E2.Mafalda Morais, L. 38-39)

A Diretora reforçou essa ideia e esclareceu ainda a forma como foi escolhida a Coordenadora da CAAV:

“Na altura em que começámos com a Comissão de Autoavaliação a Escola tinha quatro departamentos e então o que ficou decidido é que cada departamento, democraticamente, indicaria uma pessoa para a Comissão. A Coordenadora foi nomeada por mim, foi a [REDACTED] desde o início e tem sido sempre ela a Coordenadora da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 39-43)

De acordo com estes dados, é-nos possível depreender que os docentes tiveram intervenção na escolha dos elementos que constituíram a primeira equipa da CAAV, uma vez que é referido pela Diretora que esse foi um processo democrático.

Quisemos saber se os respondentes têm conhecimento sobre se os documentos estruturantes do agrupamento contemplam a Autoavaliação, nomeadamente o Plano de Melhoria TEIP (afirmação r – item C2), o Regulamento Interno (afirmação s – item C2) e o Projeto Educativo (afirmação c – item C6). A maioria dos respondentes considerou que a referência à Autoavaliação do agrupamento está presente em todos esses documentos (89%, 88% e 74%, respetivamente), tal como pode ser verificado no Gráfico 5.8.

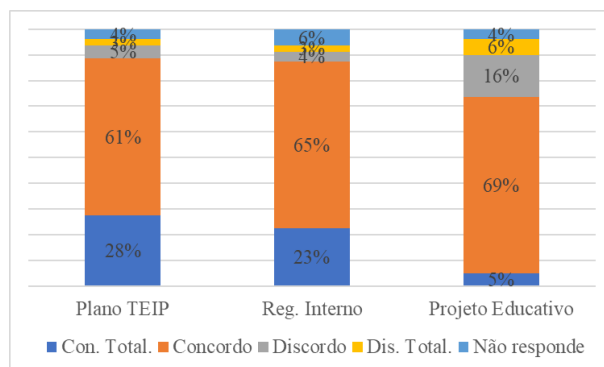


Gráfico 5.8: A CAAV contemplada nos documentos estruturantes do agrupamento

Da análise que fizemos ao Regulamento Interno (Art18) e ao Plano de Melhoria TEIP 2015/2017 (Art19) foi-nos possível constatar que a CAAV e o processo de Autoavaliação são referidos em ambos. Em relação ao Projeto Educativo, o mesmo encontrava-se em reformulação, pelo que não nos foi possível ter acesso. No entanto, de acordo com os entrevistados, o trabalho da CAAV é utilizado para avaliar o Projeto Educativo, tendo sido também utilizado para proceder à sua elaboração. De acordo com a Coordenadora da CAAV, o processo de Autoavaliação relativamente ao Projeto Educativo

“acompanha a sua implementação” (E2.Mafalda Morais, L. 107).

Referiu ainda que, tal como previsto na lei,

“a avaliação em termos do grau de concretização do Projeto Educativo é uma das competências da Comissão de Autoavaliação” (E2.Mafalda Morais, L. 184-185).

Também a Diretora referiu a importância da Autoavaliação na conceção do Projeto Educativo

“Projeto Educativo (...) partiu, ou seja, o começo do Projeto Educativo (...), daquilo que foi identificado pela Comissão de Autoavaliação como situações de fragilidade e das recomendações que a Comissão de Autoavaliação da altura fez” (Carolina Castro, L. 120-124).

“A Autoavaliação é fundamental para a consolidação do Projeto Educativo, não ponho isso em causa” (Carolina Castro, L. 444-445).

Na opinião do Coordenador de departamento,

“há uma relação com o Projeto Educativo” (E1.Tomé Torres, L. 107).

Sendo que

“a Autoavaliação terá de refletir os princípios do Projeto Educativo” (E2.Tomé Torres, L. 192).

A avaliação do Projeto Educativo é de uma importância extrema, já que “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo” (Lima, 2011, pp. 10527-8) é considerada uma escola reflexiva, e por conseguinte, será uma escola aprendente, sendo este um dos objetivos da realização da Autoavaliação de escolas: que elas sejam “capazes de renovar e inovar continuamente” (p. 10528). No estudo apresentado por Bidarra *et al.* é ainda constatado que a Autoavaliação “contribui para uma melhor definição do projeto educativo, reforçando a identidade da escola” (2018, p. 237). Acresce o facto de a Autoavaliação e da CAAV estarem contempladas em secção própria do Regulamento Interno, além da sua íntima relação com o Projeto Educativo, o que permite assegurar “a legitimidade da equipa, bem como a sua importância e relevo na vida da escola” (Esteves, 2015, p. 103).

Da análise realizada, é-nos possível concluir que o conhecimento que os docentes, que se encontram no agrupamento há mais de um ano, têm acerca da criação da CAAV e da implementação do processo de Autoavaliação é muito parco, excetuando no que diz respeito aos documentos estruturantes do agrupamento.

5.2 *Conhecimento da constituição da equipa de Autoavaliação*

Procurando dar resposta ao segundo objetivo específico definido para este estudo, *Verificar se o pessoal docente conhece a constituição da equipa de Autoavaliação do seu agrupamento*, foram colocadas algumas questões acerca dos atores, estabelecimentos e ciclos de ensino que se encontram representados na CAAV do agrupamento. No caso deste objetivo específico, procurámos saber ainda a opinião dos respondentes acerca de que atores, estabelecimentos e ciclos de ensino deveriam estar representados na CAAV. Os dados obtidos são apresentados de forma comparativa e podem ser analisados através dos gráficos 5.9, 5.10 e 5.11.

Relativamente aos atores educativos que integram a CAAV, com percentagens de respostas sempre acima dos 87%, os respondentes consideraram importante que esta Comissão tenha uma diversidade na composição, integrando pessoal docente e não docente, alunos e pais e encarregados de educação (afirmação b – item B2). Em relação à realidade do agrupamento em estudo (afirmação h – item C6), a maioria dos respondentes considerou que a CAAV integra os diversos atores educativos: 82% dos respondentes referiu que a CAAV integra pessoal docente, 67% indicou o pessoal não docente, 59% assinalou os alunos e 63% referiu os pais e encarregados de educação. No Gráfico 5.9 podem ser verificados estes valores.

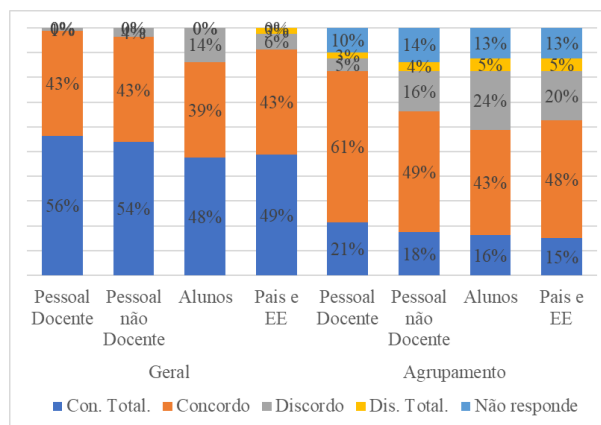


Gráfico 5.9: Atores educativos que ‘devem integrar’ e que ‘integram’ a CAAV

Durante a realização das entrevistas, pretendemos saber quais os atores que efetivamente integram a CAAV.

De acordo com a Coordenadora da equipa, a mesma

“Tem sete professores, tem o representante dos alunos, um representante do pessoal não docente e um representante dos pais e encarregados da educação.” (E1.Mafalda Morais, L. 177-178).

Tendo sofrido alterações quando

“a Escola Secundária passou a fazer parte do Agrupamento (...) A equipa na altura foi reajustada por forma a integrar professores de outros ciclos de ensino” (E1. Mafalda Morais, L. 155-157).

Referiu ainda que a equipa

“tem sido estável. As pessoas que têm saído tem sido apenas porque têm saído da Escola. Todas aquelas que fazem parte da Comissão, e que se têm mantido no Agrupamento, têm-se mantido sempre na Comissão.” (E1.Mafalda Morais, L. 166-168).

E que apenas

“os pais e alunos vão variando mais, uma vez que a sua permanência é mais reduzida na Comissão” (E1.Mafalda Morais, L. 149-150).

A Diretora referiu que, apesar do que estava previsto no Regulamento Interno para a escolha dos elementos a integrar na CAAV,

“os elementos da Comissão de Autoavaliação deviam ter determinado perfil e que a escolha pelos departamentos podia nem sempre obedecer a esse perfil” (Carolina Castro, L. 50-52).

E que,

“desde o início foi muito sentido que, por exemplo, tinha de haver elementos da Comissão que tivessem boas competências a nível das tecnologias, e que tinham de ser pessoas com perfil de trabalho colaborativo e de trabalho em equipa e que conseguissem, de alguma maneira, levar a cabo de forma eficaz e eficiente o trabalho” (Carolina Castro, L. 53-57).

Por esse motivo, a Diretora afirmou que o processo de escolha foi alterado, estando contemplado no Regulamento Interno.

Da consulta ao Art22, ficamos com a ideia de que o agrupamento foi ajustando a constituição da CAAV à sua realidade, procurando sempre englobar atores educativos representativos de diversas áreas:

“contanto, em 2009, na sua constituição com cinco docentes, um representante do pessoal não docente, um representante dos pais e encarregados de educação e um representante dos alunos” (p. 19).

No entanto, alterou a sua constituição aquando da constituição do agrupamento...

“No ano letivo 2010/2011, a escola passou a ser Agrupamento e a Comissão da Autoavaliação passou a contar com mais um docente” (p. 20).

... e quando disso sentiu necessidade

“Em 2014/2015, a Comissão passou a integrar mais um docente, contando a partir daí com dez elementos” (p.22).

Da análise dos dados referidos, é possível constatar, que este

“Agrupamento tem evoluído positivamente no seu processo de Autoavaliação e tem tentado sempre incluir na Comissão de Autoavaliação um representante dos alunos e um representante dos pais e encarregados de educação, que é eleito de entre os seus pares” (Art 22, p. 25).

Fialho (2009a) refere que a dimensão da CAAV deverá ser adequada à dimensão do agrupamento e que deverá ser a Direção do agrupamento a nomear os elementos que integram a CAAV já que é quem melhor conhece os recursos humanos que tem ao seu dispor. Também a constituição da CAAV vai ao encontro da ideia transmitida por esta autora: “é importante que sejam pessoas credíveis, que gerem confiança e respeito na comunidade educativa e que alguns dos seus membros possuam conhecimentos em matemática, informática e metodologias de investigação” (p. 116). Em relação à constituição da equipa, esta autora argumenta que “será desejável que a equipa inclua professores, representante dos pais/encarregados de educação, do pessoal não docente e dos alunos” (p. 116)

Em relação aos representantes dos estabelecimentos de ensino que integram a CAAV, 86% dos respondentes considerou importante que a Comissão integre um representante de cada estabelecimento de ensino que compõe o agrupamento (afirmação d – item B2). Em relação à realidade do agrupamento em estudo, 56% dos respondentes considerou que a CAAV integra um representante de cada estabelecimento (afirmação f – item C6). O Gráfico 5.10 é ilustrativo destas opiniões.

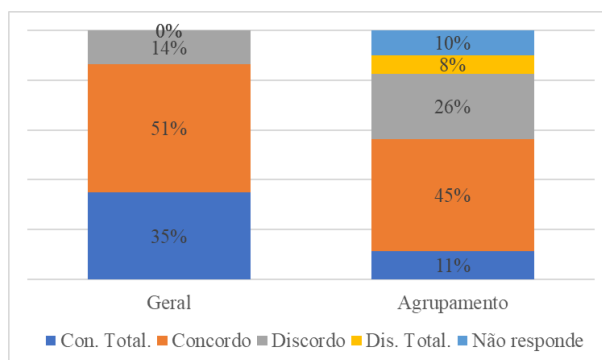


Gráfico 5.10: Representação dos estabelecimentos de ensino

Após a análise dos relatórios anuais da CAAV (Artefactos 01 a 10), concluímos que a CAAV não integra representantes dos estabelecimentos de educação pré-escolar nem do 1º ciclo do ensino básico. Verificou-se desconhecimento, por parte dos respondentes acerca da realidade da constituição da Comissão Autoavaliação do seu agrupamento.

Em relação aos representantes dos ciclos de ensino que devem integrar a CAAV (afirmação c – item B2), os respondentes consideraram importante que a Comissão integre um representante de cada ciclo de ensino, tal como pode ser verificado nas percentagens obtidas, sempre acima dos 90% presentes no Gráfico 5.11. Neste mesmo gráfico é possível verificar a opinião dos respondentes em relação aos ciclos de ensino que integram a CAAV do agrupamento em estudo (afirmação k – item C6): a maioria dos respondentes indicou que a CAAV integra um representante de cada ciclo de ensino: 63% dos respondentes referiu que a CAAV integra um representante da educação pré-escolar, 74% referiu um representante do 1º CEB, 71% referiu um representante do 2º CEB; 76% referiu um representante tanto do 3º CEB e como do ensino secundário.

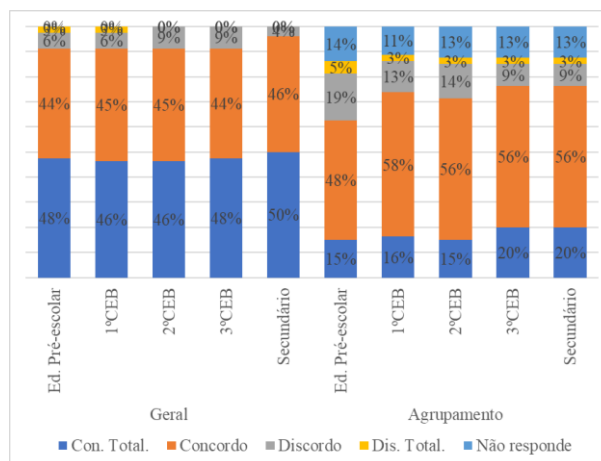


Gráfico 5.11: Ciclos de ensino que ‘devem integrar’ e que ‘integram’ a CAAV

Analisando, mais uma vez, os relatórios da CAAV (Artefactos 01 a 10), constata-se que, após a criação do agrupamento, a Comissão conta com um elemento representativo de cada ciclo de ensino. No entanto, para o pré-escolar e 1º e 2º CEB, o representante é a mesma pessoa, o que vai de acordo com a opinião do respondente do questionário nº 32, quando afirma que existe uma

“Reduzida participação de professores do 1º ciclo” (afirmação a – item A6)

Para Fialho (2009a) é vantajoso incluir na CAAV representantes dos diversos ciclos de ensino, opinião partilhada pela autora deste estudo.

Verifica-se assim que, neste ponto os respondentes conhecem a realidade do seu agrupamento.

Relativamente ao segundo objetivo específico deste estudo, podemos concluir que os respondentes têm alguma noção da real constituição da CAAV do seu agrupamento e que a mesma vai ao encontro daquilo que consideram desejável para uma equipa desta natureza. Apenas a representação dos ciclos de ensino fica aquém das suas expectativas e daquilo que consideram que acontece no seu agrupamento.

5.3 Conhecimento de quem integra a Comissão de Autoavaliação

Saberão os respondentes quem são os colegas que compõem a CAAV? Esta questão leva-nos ao nosso terceiro objetivo específico: *Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de quem são as pessoas que fazem a Autoavaliação do agrupamento.* Questionámos os respondentes sobre se os elementos que constituem a equipa de trabalho da CAAV têm, ou não, horas contempladas no seu horário letivo destinadas ao trabalho da Autoavaliação. e inquirimos diretamente os respondentes para identificarem a

Coordenadora da CAAV e os elementos que constituem a equipa de trabalho. As respostas podem ser analisadas no Gráfico 5.12.

Acerca da existência de horas destinadas ao trabalho na CAAV contempladas nos horários dos docentes que a integram (afirmação e – item C6), 78% dos respondentes assinalou positivamente a existência das mesmas. Em relação à identificação da Coordenadora da Comissão (afirmação j – item C6), apenas 30% dos respondentes indicou que o consegue fazer. Em relação à identificação de outros elementos da Comissão que não a sua Coordenadora (afirmação i – item C6), 58% dos respondentes indicou que o consegue fazer. Estes resultados estão explanados no Gráfico 5.12.

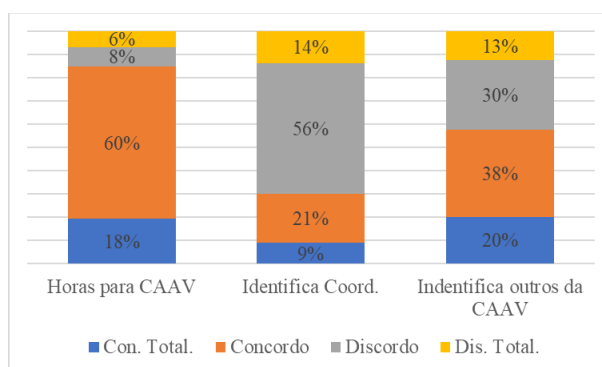


Gráfico 5.12: Conhecimento acerca da CAAV: horas específicas e composição da equipa

Em relação à atribuição de horas no horário dos docentes para desenvolverem o trabalho relativo à CAAV, a consulta aos horários dos vários elementos da equipa nos anos 2017/2018 e 2018/2019 (Artefactos 20 e 21) permite-nos confirmar a existência dessas horas.

O trabalho dum equipa de Autoavaliação exige tempo, esforço e dedicação pelo que “é necessário que disponha de tempo nos seus horários” (Fialho, A qualidade do ensino e a avaliação de escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente, 2009a, p. 116) para o levar a bom porto, dado que “planear o processo, recolher, analisar e tratar a informação, são tarefas que exigem tempo e disponibilidade” (p. 117). Deste modo, tal como reforçam Dias & Melão (2009), devem estar salvaguardadas nos horários do pessoal docente e não docente horas para este processo. No entanto, esta não é uma realidade em todas as escolas, dado que, tal como concluído por Correia & Fialho (2015), há escolas onde não existem horas para trabalho conjunto ou até mesmo para trabalho neste processo.

Podemos concluir que os respondentes ao questionário têm conhecimento acerca deste aspeto do processo.

Perante o desconhecimento de 70% dos respondentes acerca de quem coordena a CAAV, procurámos saber a opinião dos entrevistados deste estudo acerca deste facto.

A Coordenadora da CAAV não o compreendeu, uma vez que:

“(...) já há vários anos que sou eu que coordeno a Comissão, portanto não tenho explicação (...) o próprio relatório está sempre assinado, pela Comissão de Autoavaliação, nunca está pela Coordenadora e eventualmente poderá ser isso, não sei... Ou porque o trabalho, se calhar, pode não ser bem visível (...)” (E2.Mafalda Morais, L. 242-249).

Opinião distinta teve a Diretora do agrupamento:

“Isso é grave. Porque como digo, para além de estar na página a [REDACTED] é apresentada como Coordenadora da Comissão de Autoavaliação em tudo o que é sítio. (...) Os órgãos e todos os coordenadores são divulgados anualmente e a Coordenadora da Comissão de Autoavaliação, como outros coordenadores, tem um mandato que acompanha o mandato do Diretor, portanto, a Coordenadora da Comissão de Autoavaliação não foi nomeada agora, este já é o quarto ano de mandato. No outro mandato anterior era a mesma pessoa.” (Carolina Castro, L. 429-440).

O Coordenador de departamento não valorizou esta situação referindo o seguinte:

“Porque, provavelmente, quando se olha para os relatórios olha-se para o conteúdo e não se leva o documento até ao fim para ver quem o assinou (...)” (E1.Tomé Torres, L. 185-186).

Por sua vez, o elemento da CAAV referiu que

“Nós não passamos uma mensagem formal da gestão escolar e devíamos passar mais. (...) a formalidade é importante para marcar e definir na Escola quem é quem e o que é que se passa e o que é que se faz e (...) a Escola precisa saber que esta pessoa assumiu este cargo e por aí fora.” (Duarte Dantas, L. 219-229).

E acrescentou que,

“As pessoas precisam saber, porque senão passa por isso: a maior parte das pessoas não sabe, não sabe porque também não procura saber nem quer saber, mas acho que aí há uma falha, em primeiro ponto da estrutura, isso eu acho” (Duarte Dantas, L. 231-234).

Por seu lado, a Presidente do Conselho Geral considerou que

“O facto do trabalho da Comissão não ser devidamente apropriado e divulgado leva a que não se conheça também quem o faz” (Rafaela Ribas, L. 150-151).

A consulta dos documentos “Guia do professor” (Artefactos 25 a 27), entregue pela Direção a todos os docentes no início do ano letivo, comprova que o nome da Coordenadora da CAAV está lá presente, sendo que os docentes deveriam ter conhecimento do mesmo.

No estudo realizado por Esteves (2015), os resultados obtidos acerca do conhecimento da constituição da equipa que procede à Autoavaliação apontam para o facto de que, “de um modo geral os docentes conhecem os seus elementos” (p. 102), sendo que essa equipa foi dada a conhecer em Conselho Pedagógico e daí chegou aos restantes docentes.

Dos dados que temos disponíveis, parece-nos preocupante que 70% dos respondentes não tenha conhecimento de quem coordena esta equipa de trabalho uma vez que, tal como nos foi possível confirmar, o seu nome, associado ao cargo que desempenha, é público.

5.4 Conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação

Avançando no nosso estudo, procurámos *Compreender se o pessoal docente conhece o trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação*. Para atingir este objetivo, colocámos questões sobre a forma como se desenrola o processo de Autoavaliação e acerca do relatório elaborado anualmente pela CAAV.

Acerca do desenvolvimento do processo de Autoavaliação, foram colocadas questões que permitiram obter respostas sobre: o que é avaliado; os instrumentos utilizados; a eficácia na obtenção de informação, bem como na melhoria do processo educativo; a definição dos objetivos anuais; e quem participa. As respostas obtidas podem ser consultadas nos gráficos 5.13 a 5.20.

Tal como pode ser verificado no Gráfico 5.13, os respondentes do nosso estudo consideram que devem ser objeto da Autoavaliação do agrupamento (afirmação n – item C2), a gestão do agrupamento (92%), as práticas do pessoal não docente (91%) e as instalações e equipamentos (91%). No entanto, de acordo com 84% dos respondentes, as práticas pedagógicas também devem ser avaliadas bem como os resultados escolares, com 80% de concordância.

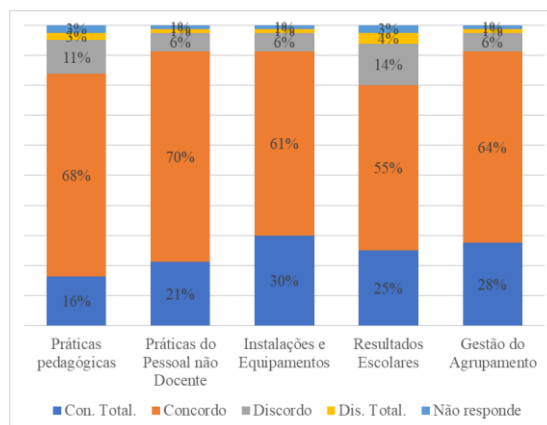


Gráfico 5.13: Objeto da Autoavaliação

Relativamente ao que é, efetivamente avaliado, procurou saber-se se a Autoavaliação é um processo abrangente ou limitado à avaliação de apenas alguns aspetos. Assim, procurou saber-se mais em concreto acerca da incidência da Autoavaliação (afirmação b – item C7). Tendo por base o Gráfico 5.14, os respondentes assinalaram que a Autoavaliação do agrupamento engloba os resultados escolares (89%), os serviços prestados (73%), os apoios educativos (73%), a indisciplina (70%), o abandono escolar (69%), os apoios educativos (51%) e a ação pedagógica (49%).

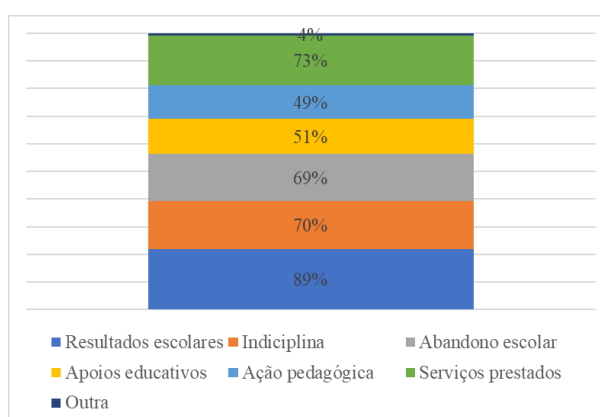


Gráfico 5.14: Aspetos sobre os quais incide a Autoavaliação

Ao analisarmos as entrevistas ficamos com esta mesma noção: a de que são vários os aspetos do agrupamento que são avaliados ao longo do tempo e dependendo dos anos. A Coordenadora da CAAV referiu que o trabalho realizado é diversificado e salienta que,

“As áreas de trabalho que têm sido abordadas ao longo dos anos pela Comissão de Autoavaliação (...). Têm sido vários os temas trabalhados, nomeadamente os resultados escolares, sobretudo nos primeiros anos de trabalho da Comissão com grande ênfase, e também o funcionamento de serviços que foi já trabalhado ao longo de três anos”(E1.Mafada Morais, L. 43-47).

Referiu ainda que,

“No último ano fizemos o trabalho um pouco diferente, que já tinha iniciado no ano anterior também, que foi a definição e a organização daquilo a que nós chamamos de protocolo de serviço” (E1.Mafalda Morais, L. 107-109).

Esta mesma visão, acerca da diversidade do trabalho da Comissão de Autoavaliação, foi-nos transmitida pela Diretora do Agrupamento:

“Durante os primeiros anos a Comissão trabalhou muito as questões pedagógicas e curriculares, depois a par disso e quase desde o início, começou-se a trabalhar também as questões do funcionamento das escolas.” (Carolina Castro, L. 83-86).

A Diretora também referiu a nova dimensão do agrupamento que passou a ser avaliada nos últimos anos:

“no ano passado não se abordaram questões curriculares ou questões pedagógicas, mas trabalhou-se a parte do funcionamento das escolas, o ano passado e há dois anos. Um trabalho que tinha de ser feito, que permitiu fazer uma espécie de código de conduta e de tarefas que são da responsabilidade de cada setor, que permitiu construir um esquema de monitorização a dois níveis (...) e claro que com a supervisão da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 86-93).

Estas declarações de ambas as entrevistadas acabam por certificar a ideia que alguns dos respondentes ao questionário referiram, por exemplo:

“É abrangente a todo o processo escolar” (questionário nº 9)

“Avalia de forma geral todo o Agrupamento” (questionário nº 39)

“São abordados praticamente todos os “sectores”” (questionário nº 177)

Da análise aos relatórios anuais da CAAV (Artefactos 01 a 10), podemos concluir que ao longo dos anos os aspetos do agrupamento que são avaliados vão mudando, incidindo sempre nos resultados escolares, mas englobando também outros aspetos presentes no Gráfico 5.14.

Também no Art22 é referido que, ao longo dos anos a avaliação tem contemplado diversos aspetos do agrupamento. Exemplo disso são os seguintes excertos:

“Em 2010/2011 optou o Agrupamento por avaliar o desempenho dos alunos com base nos seus resultados” (p.20).

“No ano de 2011/2012 o trabalho da Comissão de Autoavaliação (...) iria focar-se em três áreas: atualização dos dados relativos aos resultados internos e

externos, (...); aplicação de questionários a docentes, não docentes, alunos e pais e encarregados de educação com base nos domínios (Resultados, Prestação do serviço educativo e Liderança e gestão), campos de análise e referentes que constituíam o quadro de referência da IGE para a avaliação externa em 2011/2012 (...); elaboração de um plano de melhoria” (p.20).

Neste documento é ainda referido que o trabalho se foca em diversos campos de análise, não se centrando apenas nos resultados escolares dos alunos. E que,

“o trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação é bastante diversificado, procurando abarcar em anos diferentes tarefas distintas que lhe permitam obter informações sobre todo o agrupamento e, por vezes, repetindo tarefas com o intuito de perceber as alterações e os impactos das decisões levadas a cabo pelo Agrupamento” (p. 25).

É muito importante a diversidade do trabalho desenvolvido pela CAAV na recolha de dados, uma vez que *“baseline data are an essential part of the contextual information required for the evaluation of a school’s improvement efforts”* (ACER, 2016, p. 7). Este mesmo documento refere que o processo de recolha de dados depende dos objetivos a que a Comissão se propõe, sendo que é importante que os mesmos aspetos sejam reavaliados ao longo do tempo, à medida que as melhorias ocorrem, sendo importante acompanhar, comparar e avaliar os resultados. O documento supra referido refere que cada ciclo de melhoria de uma escola é a base para os esforços de melhoria futuros. E que *“these data may need to be supplemented with baseline data about other outcomes that the school intends to prioritise in the following year/cycle.”* (p. 17).

Também em Chapman & Sammons temos presente a importância dos dados recolhidos. No entanto, estes autores alertam-nos para o facto de a recolha de dados não ser, por si só, a Autoavaliação das escolas. O que se faz com os dados recolhidos é fundamental: *“to maximize the impact on organizational development (...) systematic data collection and analysis need to take place”* (2013, p. 24).

Adicionalmente, por apresentar um trabalho tão diversificado, não podem todos os elementos que constituem a CAAV desempenhar todas as tarefas, pelo que é vantajoso *“formar sub-grupos que assumem a coordenação das diferentes dimensões a avaliar”* (Fialho, 2009a, p. 116).

De acordo com os dados recolhidos através dos distintos instrumentos, é possível concluir que o processo de Autoavaliação do agrupamento é bastante dinâmico, sendo que os respondentes ao questionário revelaram conhecer esta diversidade de aspetos que

são avaliados. Além do mais, da análise conjunta dos gráficos 5.13 e 5.14 podemos concluir que aquilo que os respondentes consideram importante avaliar coincide com o que é, de facto, avaliado.

Quanto à recolha de informação ser exclusivamente através da aplicação de questionários (afirmação a – item C4), tendo em conta o presente no Gráfico 5.15, a maioria dos respondentes (59%) não concordou com a afirmação.

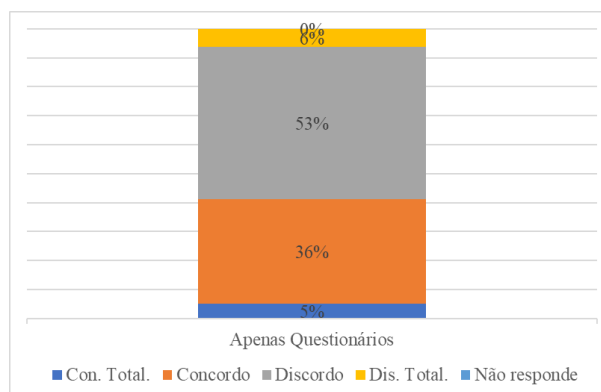


Gráfico 5.15: Recolha de dados através de questionário

Os dados são o material em bruto para a Autoavaliação, podendo ser obtidos através das formas mais diversas (Chapman & Sammons, 2013). A forma como os dados são recolhidos deve ter em consideração os objetivos definidos e estar de “acordo com a metodologia adoptada” (Bidarra *et al.*, 2018, p. 236), possibilitando “a recolha de informação relevante sobre a escola” (p. 236). Santos Guerra (2003, tal como referido em Alves & Correia, 2008) “defende a necessidade de se utilizar uma multiplicidade de instrumentos de recolha de informação para que se possa fazer uma análise cruzada e comparada, que é necessária a uma reconstrução crítica da realidade escolar” (p. 375).

Em relação a este aspeto, e tendo em conta o que já foi citado acima após a análise de Gráfico 5.14, e a informação presente nos relatórios anuais da CAAV (Artefactos 01 a 10), é possível concluir que, uma vez mais, os respondentes revelaram estar alinhados com a realidade do agrupamento. Isto porque a Autoavaliação se processa com recurso a questionários, a listas de verificação, a grelhas e pautas de avaliação, às informações fornecidas pelos diretores de turma, entre outros.

Relativamente à forma como se processa a Autoavaliação, tendo em consideração o presente no Gráfico 5.16, para 78% dos respondentes a Autoavaliação do agrupamento em estudo é eficaz na obtenção de informação (afirmação h – item C2), permitindo, de acordo com 73% dos respondentes, melhorar o processo educativo (afirmação i – item C2). Em relação à definição dos objetivos anuais da CAAV, 55% dos respondentes

considerou que os mesmos são claros (afirmação j – item C2), embora a maioria (54%) referisse que não são do conhecimento de todos os envolvidos (afirmação j – item C4).

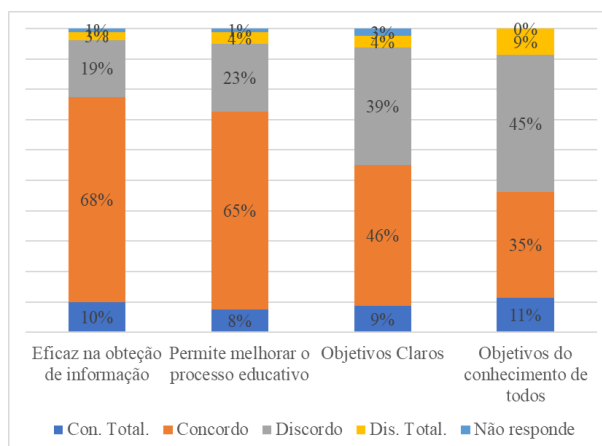


Gráfico 5.16: Forma como se processa a Autoavaliação

A Coordenadora da CAAV mencionou que

“em termos de objetivos definidos e dados a conhecer no início do processo, não” (E2.Mafalda Morais, L. 198-199).

Por seu lado, a Diretora do agrupamento referiu que,

“É dada a conhecer às pessoas qual é a agenda da Comissão de Autoavaliação. Não sei se tudo a todos, mas pelo menos àqueles que são diretamente implicados.” (Carolina Castro, L. 379-381).

Tal como nos resultados por nós apresentados, também no estudo levado a cabo por Bidarra *et al.* (2018) os docentes consideraram que a Autoavaliação “promove a qualidade e eficácia das escolas com vista ao sucesso educativo” (p. 235).

Quando se definem os objetivos da Autoavaliação, os mesmos devem ser claros e do conhecimento geral (Simons, 2002), o que, com base nas afirmações de ambas as entrevistas aqui citadas, não acontece neste agrupamento, sendo possível compreender a maioria dos respondentes que assinalou que os objetivos anuais não são do conhecimento de todos. É, portanto, de considerar uma alteração futura neste campo, uma vez que 98% dos respondentes considera importante o conhecimento desses objetivos (*vide* gráfico XXII.1 presente no apêndice XXII).

No que concerne à escolha dos objetivos anuais da Autoavaliação (afirmação l – item B1), tendo por base a análise ao Gráfico 5.17, a maioria dos respondentes (84%) considerou que a mesma deverá ser responsabilidade do Coordenador da Comissão de Autoavaliação, juntamente com o Diretor, tendo em consideração a opinião dos restantes elementos da Comissão. Relativamente à realidade do agrupamento em estudo (afirmação

m – item C4), a maioria dos respondentes (65%) considerou que é isso que se passa no agrupamento. No entanto, 63% dos respondentes referiu que essas decisões são tomadas apenas pelo Diretor, juntamente com o Coordenador da CAAV.

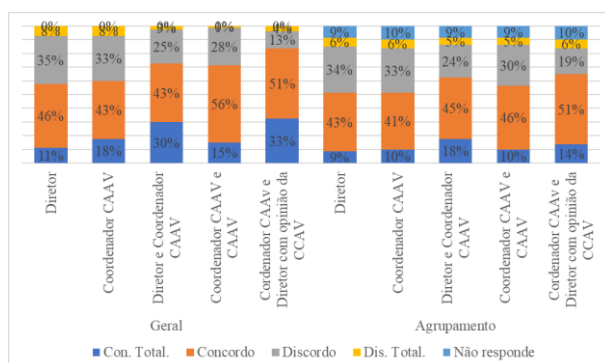


Gráfico 5.17: Decisões acerca dos objetivos da Autoavaliação

Sobre quem deverá tomar as decisões acerca dos parâmetros e indicadores a ter em consideração na Autoavaliação (afirmação i – item B1), e de acordo com o Gráfico 5.18, a maioria dos respondentes (92%) considerou que deverá ser a CAAV a ter essa responsabilidade. No entanto, em relação ao agrupamento em estudo (afirmação l – item C4), a maioria dos respondentes (78%) considerou que é a Direção quem toma estas decisões.

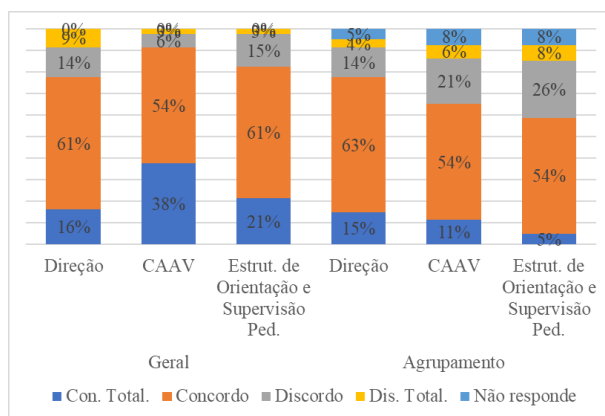


Gráfico 5.18: Decisões acerca dos parâmetros e indicadores da Autoavaliação

A Coordenadora da CAAV referiu que os objetivos anuais e o trabalho a realizar em cada ano,

“é definido não só como resultado daquilo que a Comissão de Autoavaliação acha e entende que poderá ser e que resulta da sensibilidade que tem e da necessidade que sentiu, mas também da Direção e nomeadamente da Diretora que perspectiva o que de mais útil poderá ser feito nesse ano” (E1.Mafalda Morais, L. 121-125).

A Diretora corroborou estas afirmações:

“Nós no início do ano conversamos sobre aquilo que entendemos que poderá ser a agenda de trabalho do ano letivo, durante o primeiro período (...) e as coisas têm funcionado assim, muito por consenso” (Carolina Castro, L. 76-79).

E salientou que,

“é preciso que se parta daquilo que são as nossas sensibilidades, e também muito a minha e a da Coordenadora e, eventualmente, de outros elementos, que a gente acha que não está a funcionar bem ou que pode ser melhorado, que está a funcionar bem mas que pode ser melhorado, e depois é preciso ir à procura de validação” (Carolina Castro, L. 109-113).

De acordo com MacBeath (2006), a Autoavaliação permite que a escola determine o que é importante e deve ser medido, e a forma como a história da escola deve ser contada, contribuindo, de acordo com Bidarra *et al.*, “para uma visão atualizada e crítica sobre o funcionamento da escola” (2018, p. 236).

Também em relação aos parâmetros e indicadores, os nossos entrevistados foram claros e referiram que apenas a CAAV o faz. De acordo com a Coordenadora da Comissão,

“Em anos anteriores (...), já houve alguma colaboração dos departamentos e dos grupos; não nos instrumentos propriamente, mas em sugestões para esses instrumentos” (E2.Mafalda Morais, L. 204-206).

Por sua vez, a Diretora é perentória em relação a essa participação

“Não, nem eu.” (Carolina Castro, L. 353).

Referindo que, na sua opinião,

“não faz sentido, não se aplica ao espírito que deve ser o do trabalho da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 356-357).

O elemento da CAAV entrevistado referiu que

“Não sei se isso traz alguma eficácia” (Duarte Dantas, L. 157).

Tendo salientando que não devem

“participar de forma a envolver-se e a decidir, eu acho que não faz sentido, mas que devem estar informados e saber o que vai acontecer e qual é o caminho que se quis fazer com aquele processo e quais foram as ideias basilares que estão para aquela avaliação, acho que sim” (Duarte Dantas, L. 159-162).

De acordo com Fitz-Gobbon (2002, citado em Scherman & Fraser, 2017) um dos principais problemas na implementação de um processo de Autoavaliação é o da

definição dos indicadores a incluir. Desta forma, é necessário ter sempre em mente os objetivos a atingir. Estes atores defendem ainda que as partes interessadas serão muito mais recetivas à discussão dos resultados e à implementação dos planos de melhoria se se tiverem envolvido na tomada de decisão acerca dos parâmetros a avaliar, o que vai ao encontro da opinião dos nossos entrevistados. A mesma ideia é veiculada por Simons (2002) que acrescenta que os parâmetros devem ser definidos de acordo com o plano de melhoria do agrupamento. Janssens & Amelsvoort (2008) acrescentam ainda que esses mesmos parâmetros devem estar de acordo com os objetivos e prioridades que se encontram definidos nos planos de melhoria.

Analisando os dados de que dispomos, aquilo que se passa no agrupamento em estudo relativamente aos objetivos anuais está de acordo com aquilo que os respondentes consideram ser a realidade do seu agrupamento bem como o desejável. Já em relação à definição dos indicadores e parâmetros, a perceção da maioria dos respondentes diverge do que é referido pelos entrevistados. Analisados os relatórios da CAAV (Artefactos 01 a 10) nada indica que a Direção ou qualquer outro órgão tenha qualquer papel neste aspeto. Podemos assim concluir que, apesar do que pensam os respondentes ao questionário, os parâmetros e indicadores da Autoavaliação são definidos apenas pela CAAV, indo ao encontro do que os respondentes consideram desejável.

Para conseguirmos dar resposta a este mesmo objetivo, considerámos pertinente perceber se os respondentes ao questionário tinham conhecimento acerca de a quem é solicitada colaboração para obtenção dos dados a utilizar (afirmação i – item C4): alunos com 89% de concordância, pessoal docente com 91% de concordância, pessoal não docente com 86% de concordância e pais e encarregados de educação com 84% de concordância. Estes valores podem ser verificados no Gráfico 5.19:

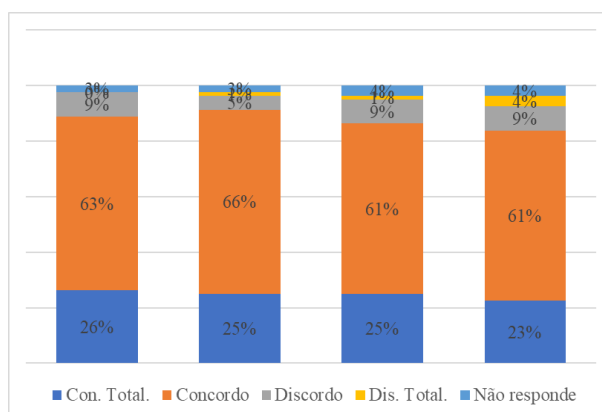


Gráfico 5.19: Atores educativos envolvidos na recolha de informação no processo de Autoavaliação

A Coordenadora da Comissão referiu que os atores educativos envolvidos dependem do trabalho que é feito em cada ano:

“Depende, já há vários anos que aplicamos questionários e durante os primeiros anos em que aplicámos, aplicámos sempre ao universo, portanto a todos os elementos da comunidade escolar” (Mafalda Morais, L. 137-139).

Analisados os relatórios da CAAV (Artefactos 01 a 10) é possível perceber que, ao longo dos anos, e dependendo dos objetivos anuais, todos os atores educativos têm sido envolvidos, de uma forma ou de outra, no processo de Autoavaliação.

O facto de serem vários os atores educativos a participar no processo de Autoavaliação é positivo, uma vez que proporcionam um maior número de perspetivas (Chapman & Sammons, 2013), para além de que *“all members of school community may be subjects of and participants in self-evaluation. (...) the different stakeholders (...) be able to make a contribution to school self-evaluation”* (p. 22).

Podemos assim concluir, que os respondentes ao questionário têm conhecimento acerca de quem é chamado a participar no processo de Autoavaliação.

Sobre se a Direção de um agrupamento deverá estar diretamente envolvida no processo de Autoavaliação (afirmação d – item B4), a maioria dos respondentes (72%) considerou que sim, sendo que também a maioria dos respondentes (89%) considerou que a Direção do agrupamento em estudo está diretamente envolvida neste processo (afirmação k – item C4), tal como pode ser percebido no Gráfico 5.20.

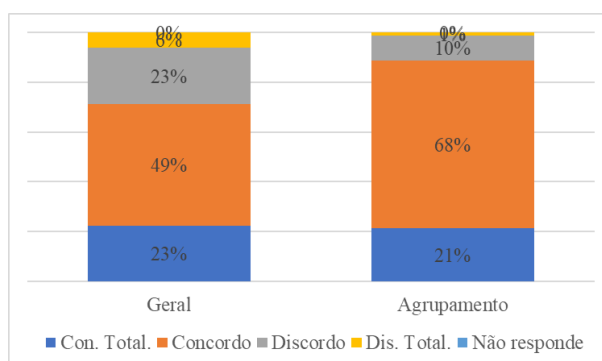


Gráfico 5.20: Envolvimento direto da Direção

A realidade expressa nas afirmações dos entrevistados contrapõe completamente a opinião manifestada pelos respondentes ao questionário.

De acordo com a Coordenadora da CAAV:

“todo o trabalho decorre com grande autonomia” (E1.Mafalda Morais, L. 11).

Esta opinião foi reforçada na segunda entrevista da Coordenadora:

“A envolvimento da Direção não é muito significativa, como acho também que não deve ser” (E2.Mafalda Morais, L. 18-19).

Sendo que, na sua opinião,

“deve ser uma Comissão com alguma isenção e que não esteja dependente diretamente da Direção” (E2.Mafalda Morais, L. 20-21)

A Diretora do Agrupamento reforçou a realidade expressa pela Coordenadora da Comissão:

“Eu confesso que tento, na medida do possível, não me meter no trabalho da Comissão” (Carolina Castro, L. 73-74).

Referindo que

“a intervenção do diretor não pode nunca ser entendida como forma de manipular ou condicionar ou o que for” (Carolina Castro, L. 75-76).

No entanto, há respondentes ao questionário que consideraram não existir autonomia nem independência no processo:

“Não há autonomia” (questionário nº16)

“Não é independente” (questionário, nº116)

Tal como os nossos entrevistados mencionaram, também em ACER (2016) é referido que *“data need to be collected objectively and dispassionately and reflect the realities of the school’s current performance – not somebody’s intentions or beliefs about what is happening in the school.”* (p. 7). De acordo com a mesma fonte, se a informação inicial estiver corrompida não se podem tirar conclusões corretas. Também MacBeath (2006), refere que a Autoavaliação deve ser honesta e rigorosa aquando do apuramento dos seus pontos fortes e fracos.

Tendo em consideração que, no âmbito deste aspeto, os dados obtidos no questionário são resultado da opinião dos respondentes e os dados obtidos nas entrevistas são resultantes de factos, somos da opinião de que os respondentes não têm a perceção correta relativamente ao envolvimento da Direção do agrupamento no processo de Autoavaliação.

Sobre o relatório anual da CAAV fomos tentar perceber, junto dos entrevistados, se consideram que o mesmo é suficientemente debatido e trabalhado nas estruturas pedagógicas e se consideram que lhe é dado valor. Especificando, fomos tentar saber se os respondentes têm conhecimento de que todos os anos é elaborado um relatório de Autoavaliação do agrupamento, se o leem, se o mesmo é considerado um instrumento de autonomia e quem o fornece aos docentes; em que reuniões ele é referido e analisado; se

é discutido e se deve ser discutido nas estruturas de topo e intermédias; se tem identificados os pontos fortes e fracos bem como as ações de melhoria. Fomos ainda tentar perceber se o mesmo é considerado aquando da avaliação do Projeto Educativo.

Os dados obtidos podem ser analisados nos gráficos 5.21 a 5.24.

Relativamente ao conhecimento da existência do relatório anual da CAAV (afirmação a – item C3), 84% dos respondentes indicaram estar a par da sua existência, mas apenas 61% indicou que o lê por iniciativa própria (afirmação e – item C3), tal como pode ser observado no Gráfico 5.21.

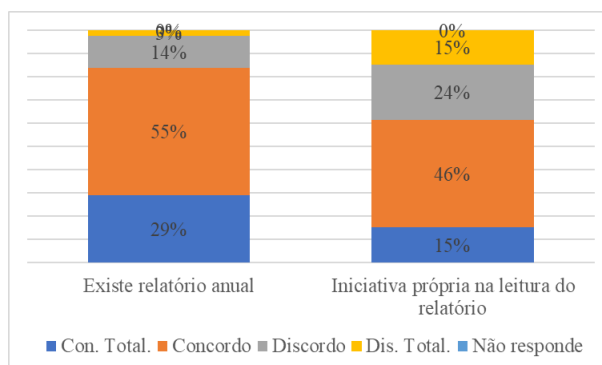


Gráfico 5.21: Existência / Leitura do relatório anual

Em relação à existência do relatório anual da CAAV, a consulta aos relatórios elaborados pela Comissão (Artefactos 01 a 10) não deixa qualquer dúvida.

No que toca à leitura do relatório, a opinião da Diretora do agrupamento deixou antever algum ceticismo em relação ao assunto:

“Se me perguntas “as pessoas têm em conta o que lá está e leem e sabem o que lá está?”, não sei...” (Carolina Castro, L. 150-152).

Referindo que os relatórios estão disponíveis para quem os pretender consultar

“os relatórios da Comissão de Autoavaliação são públicos e quando digo que são públicos, são públicos para qualquer elemento da comunidade. (...) Os relatórios da Comissão de Autoavaliação e todos os anexos são públicos” (Carolina Castro, L. 247-251).

Chegando mesmo a duvidar que os professores o leiam

“é impensável que alguém que conheça o relatório, que tenha lido o relatório não saiba quem é a Coordenadora” (Carolina Castro, L. 434-436).

Salientou, no entanto, a existência de outros leitores do relatório:

“Há pais que leem o relatório da Comissão de Autoavaliação, há pessoas da comunidade que leem o relatório da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 251-253).

Não deixando de referir que:

“todos deviam ler, não digo a versão longa do relatório, já não vou por aí, mas pelo menos a versão de síntese que é feita” (Carolina Castro, L. 546-547).

Simons (2002) salienta que a apresentação dos resultados é uma etapa óbvia no processo de Autoavaliação. No entanto “it is surprising how often little thought is given to communicating the results of evaluations in an effective way” (pp. 23-4).

No que respeita ao incentivo para a reflexão acerca da Autoavaliação (afirmação c – item C2), tal como pode ser observado no Gráfico 5.22, a maioria dos respondentes considerou ser incentivada a refletir, principalmente, pela Direção seguida do Coordenador do conselho de docentes de grupo disciplinar e do Coordenador de departamento curricular (78%, 75% e 74%, respetivamente), enquanto 55% assinalou que se sente incentivado por parte da CAAV e 42% pelos diretores de turma.

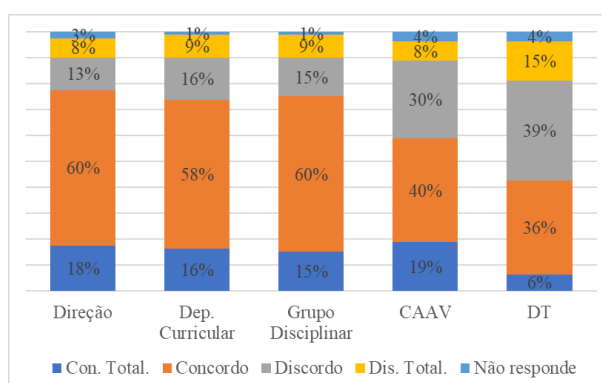


Gráfico 5.22: Incentivo à reflexão sobre a Autoavaliação

O Coordenador de departamento referiu o seguinte:

“O que é discutido são os resultados dessa avaliação. Isso sim, são mostrados e são objeto de alguma reflexão” (E1.Tomé Torres, L. 71-73).

Enquanto a Presidente do Conselho Geral refletiu sobre a importância da forma como o relatório é trabalhado:

“quando o analisamos no grupo é preciso acreditar que aquele documento é importante, mostrar que acreditamos que é importante para transmitir essa ideia, porque se for apenas divulgado, “olha, está aqui o relatório, leiam”, isso não funciona, ou seja, tem de ser, no momento, discutido e analisado para que as

“pessoas se apropriem, deem opinião, tenham noção daquilo que se está a passar, seja positivo ou negativo” (Rafaela Ribas, L. 141-146).

De acordo com os resultados obtidos por Bidarra *et al.* (2018), a Autoavaliação contribui para promover “a reflexão sobre os processos de melhoria da escola” (p. 237), pelo que a reflexão acerca dos resultados obtidos na Autoavaliação é sem sobra de dúvidas importante, competindo “aos diferentes órgãos e estruturas da escola/agrupamento incentivar, apoiar e ampliar o processo de reflexão entre os actores da comunidade educativa” (Fialho, 2009a, p. 115).

De acordo com os respondentes, existe incentivo à reflexão acerca da Autoavaliação do agrupamento. Porém, parece-nos, que o mesmo não surte efeito uma vez que, como já referimos, o desconhecimento acerca da CAAV é bastante acentuado.

Relativamente à forma como o relatório é fornecido (afirmação b – item C3), tal como pode ser observado no Gráfico 5.23, 65% dos respondentes assinalou que é a Direção do agrupamento que o faz, enquanto 67% dos respondentes indicou que este relatório lhes é fornecido pelo seu departamento curricular, sendo os diretores de turma os que, segundo os respondentes, menos o fazem (9%). Desta forma, compreende-se que são prioritariamente as estruturas de topo que fornecem este documento.

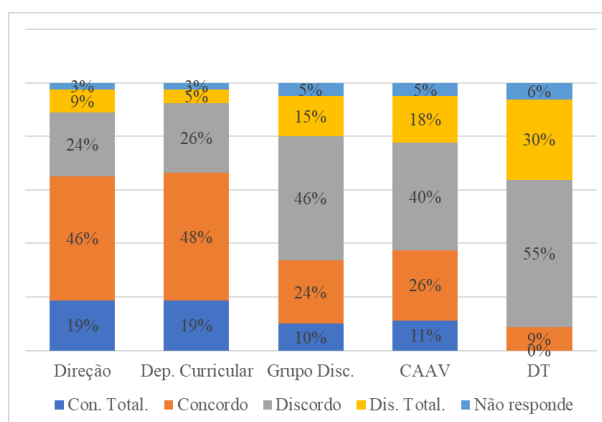


Gráfico 5.23: Estruturas que fornecem o relatório

Ao longo das entrevistas, as declarações dos nossos entrevistados convergiram, no que se refere ao relatório ser enviado pela Direção para o Conselho Pedagógico e para o Conselho Geral e os coordenadores de departamento depois enviarem para os docentes. A Coordenadora da CAAV referiu que envia o relatório para a Diretora por *e-mail* e que posteriormente é encaminhado para o Conselho Pedagógico. Mencionou ainda que

“Considerando que no Conselho Pedagógico estão os coordenadores de departamento, que no seu conjunto representam todos os professores, ele deverá chegar sim a todos os professores” (E1.Mafalda Morais, L. 57-59).

Por seu lado, a Diretora esclareceu que

“Todos os anos o relatório da Comissão de Autoavaliação é partilhado com todas as estruturas do Agrupamento” (Carolina Castro, L. 147-148).

Para além disso, mencionou várias vezes que

“é partilhado com a comunidade, vai para a página” (Carolina Castro, L. 148-149).

Reforçando o acesso que os coordenadores de departamento têm ao documento:

“eu trabalho com a Dropbox e tudo o que são documentos do Conselho Pedagógico estão na Dropbox do Conselho Pedagógico do ano, portanto eu tenho uma pasta que diz “(...) e está uma pasta que diz “Comissão de Autoavaliação” onde estão os documentos da Comissão de Autoavaliação” (Carolina Castro, L. 264-268).

Em relação aos departamentos, o Coordenador de departamento expôs a forma como procede:

“Envio por e-mail; quando se faz a convocatória enviam-se todos os documentos que suportam o trabalho na reunião” (E1.Tomé Torres, L. 240-241).

Referiu ainda que é a Diretora quem lhe faz chegar o relatório:

“A Presidente do Conselho Pedagógico é a Diretora, é quem faz a convocatória e, portanto, ela é que o divulga. Fica na Dropbox” (E2.Tomé Torres, L. 245-246)

De acordo com 67% dos respondentes, é o seu departamento que lhes deve fazer chegar o relatório e não as restantes estruturas intermédias. Dado que o relatório chega ao Conselho Pedagógico e nele estão os coordenadores de todos os departamentos, somos da opinião de que são os departamentos o melhor meio para essa divulgação e que, se todos os coordenadores agirem de forma semelhante à do Coordenador que entrevistamos, o relatório chegará a todos.

As reuniões em que o relatório de Autoavaliação é referido (afirmação c – item C3) e analisado (afirmação d – item C3), são, de acordo com os respondentes, as dos departamentos curriculares (85% na referência e 72% na análise), apesar de também ocorrer nos grupos disciplinares (54% em ambos os casos). Tal pode ser percecionado pela análise ao Gráfico 5.24.

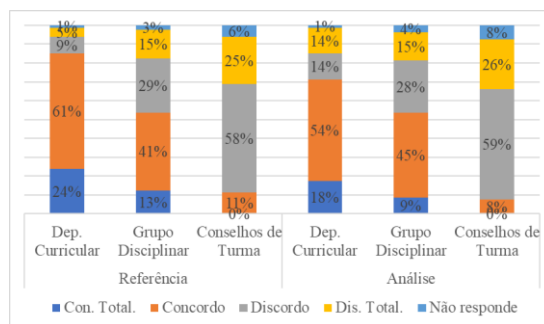


Gráfico 5.24: Reuniões onde o relatório de Autoavaliação é referido e analisado

De acordo com os entrevistados do estudo, os departamentos e os grupos disciplinares deveriam ser o local de eleição para esta referência e análise. Porém, a Coordenadora da CAAV manifestou a opinião de que essa, apesar de ser o desejado, não é a realidade:

“Em relação a discutir ou analisar, aquilo que eu penso é que apesar de chegar ao Conselho Pedagógico eu acho que não sai, ou pelo menos no último ano, que é o que eu tenho mais presente, eu acho que ele não saiu de lá” (E2.Mafalda Morais, L. 329-331).

O Coordenador de departamento afirmou que

“os relatórios devem ser analisados, ou pelo menos apreciados ou divulgados, talvez seja mais o termo, em reuniões de departamento e de grupo de docência” (E1.Tomé Torres, L. 59-61).

E, perante o desconhecimento acerca da CAAV referido anteriormente, indagou:

“Será que os coordenadores não usaram esses documentos para passar informação aos colegas?” (E1.Tomé Torres, L. 64-65).

Na segunda entrevista, o Coordenador referiu que no seu departamento falou com os colegas:

“Eu lembro-me de termos falado muito nesse relatório porque, entre outras razões, o [redacted] faz parte da Comissão e lembro-me perfeitamente de termos conversado em reunião plenária de departamento acerca do seu conteúdo” (E2.Tomé Torres, L. 14-17).

A Presidente do Conselho Geral salientou que, além da divulgação e análise do relatório no Órgão a que preside,

“nas outras estruturas, também dou a conhecer e analisamos sempre os relatórios no grupo” (Rafaela Ribas, L. 55-56).

Comunicar é trocar informações, significando tornar comum uma informação Chiavenato (2004). De acordo com este autor, a comunicação é um fenómeno social, não

existindo nenhuma rede de comunicação que, comprovadamente, seja eficaz em todas as comunicações necessárias dentro de uma mesma organização, uma vez que dependem das situações. Para as escolas, a comunicação representa, sem dúvida, um dos seus grandes desafios, sendo, no entanto, fundamental para uma organização cujo objetivo de todos os intervenientes é comum (Serrat, 2010). Este mesmo autor salienta que a compartimentação da informação pelos diversos subsistemas, neste caso as diversas estruturas pedagógicas, pode levar a que os fluxos de informação/redes de comunicação não sejam tão eficientes quanto o desejável.

No entanto, e uma vez que os respondentes ao questionário afirmaram que é feita referência ao relatório e o mesmo é analisado nas reuniões de departamento curricular e de grupo disciplinar, não se compreende o porquê do desconhecimento em relação à CAAV.

Sendo que o relatório da CAAV é o espelho do trabalho desenvolvido ao longo do ano pela Comissão, conversámos com os nossos entrevistados acerca de o mesmo ser suficientemente debatido e trabalhado nas estruturas pedagógicas. A opinião foi unânime: não chega, é preciso mais. Para a Coordenadora da CAAV, tudo depende do trabalho que é feito em cada ano, acrescentando que

“relativamente às estruturas intermédias, pois eu acho que não, que efetivamente não é depois trabalhado ou que é pouco trabalhado, a não ser que no ano em questão haja alguma coisa específica que seja pedida aos grupos ou aos diretores de turma” (E2.Mafalda Moras, L. 326-329).

O elemento da CAAV entrevistado é perentório

“Acho que devia ser mais debatido, acho que deviam levá-lo mais em conta e acho que muitas vezes é negligenciado, mesmo para não dizer ignorado” (Duarte Dantas, L. 282-283).

Para a Presidente do Conselho Geral, o relatório da CAAV deveria ser

“Mais debatido e mais trabalhado (...) de forma a que as pessoas se apropriem daquilo que se passa em termos de trabalho da Comissão de Autoavaliação que (...) aquilo que se passa no Agrupamento, seja ele positivo ou negativo” (Rafaela Ribas, L. 215-218).

Esta mesma ideia é expressa por um dos respondentes ao questionário que declara, em relação aos relatórios, existir

“Pouco tempo para discuti-los” (questionário nº 51).

Foi também opinião dos entrevistados que é dado pouco valor ao relatório da CAAV pelos docentes do agrupamento. Para a Coordenadora da CAAV, o

“Conselho Geral (...) acho que é o Órgão que mais valoriza o trabalho que é feito pela Comissão de Autoavaliação” (E2.Mafalda Morais, L. 139-140).

Na opinião da Diretora,

“Acho que as pessoas não valorizam o suficiente. Honestamente acho que as pessoas não valorizam o suficiente” (Carolina Castro, L. 553-54).

O Coordenador de departamento salientou a pouca relevância deste relatório quando comparado com o relatório TEIP:

“o outro não tem tido a mesma relevância que este relatório TEIP” (E1.Tomé Torres, L. 252-253).

Considerou ainda que, apesar do muito trabalho desenvolvido pela CAAV,

“é um relatório que tem sido subvalorizado, acho eu. Nota-se que há muito trabalho ali, que a Comissão faz questionários e analisa os dados e, portanto, tem muito trabalho” (E1.Tomé Torres, L. 264-266).

A Presidente do Conselho Geral reconheceu que:

“Gostava que o trabalho realizado pela Comissão de Autoavaliação fosse mais valorizado, mais aproveitado no Agrupamento” (Rafaela Ribas, L. 221-222).

Quando se consultam os documentos do Conselho Geral (Artefactos 11 a 16) tem-se a percepção de que no Conselho Geral, o trabalho da Comissão é valorizado dado que salientam o mérito, o empenho e a qualidade do trabalho desenvolvido em todos os documentos a que nos foi possível ter acesso.

Os nossos resultados vão ao encontro de Lima (2011) acerca importância da reflexão coletiva quando o autor refere que a mesma é “um exercício sistemático” (p. 10524) que permite que a escola seja “capaz de gerar um conhecimento consciente sobre si mesma, dos seus limites e das suas oportunidades” (p. 10525). Consideramos que a análise, discussão e incentivo à leitura do relatório são peças fundamentais para que possa existir uma verdadeira reflexão acerca do agrupamento com vista à proposta de ações de melhoria que produzam efeitos. Por outro lado, ao ser debatido em departamento curricular ou grupo disciplinar, leva a um favorecimento de “uma identidade comum que gera compromisso e sentido de ‘corpo’” (p. 10525). Além disso, para Chapman & Sammons (2013), é crucial que os participantes sejam informados das ações que decorrem do processo de avaliação para o qual contribuíram e que se “possam comprometer (...) com a melhoria” (Correia & Fialho, 2015, p. 108).

Da análise aos dados recolhidos para dar resposta a este objetivo ficamos com a sensação de que os respondentes estão por dentro do processo de Autoavaliação, têm dele conhecimento e os relatórios são divulgados e trabalhados, talvez não tanto como alguns dos entrevistados consideram desejável.

5.5 Conhecimento acerca das alterações efetuadas no agrupamento

Procurando dar resposta ao quinto objetivo específico definido para este estudo, *compreender se o pessoal docente tem conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de Autoavaliação*, incluíram-se várias questões que abordam a identificação de pontos fortes e fracos e a proposta de ações de melhoria. As respostas a estas questões podem ser visualizadas nos gráficos 5.25 e 5.26

Antes de mais quisemos saber se, na opinião dos respondentes, o relatório da CAAV identifica os pontos fortes e fracos de agrupamento (afirmação j – item C3). De acordo com o assinalado por 84% dos respondentes o relatório identifica-os, apresentando sugestões de ações de melhoria (afirmação f – item C3), tal como indicado por 86% dos respondentes e cujas opiniões estão expressas no Gráfico 5.25.

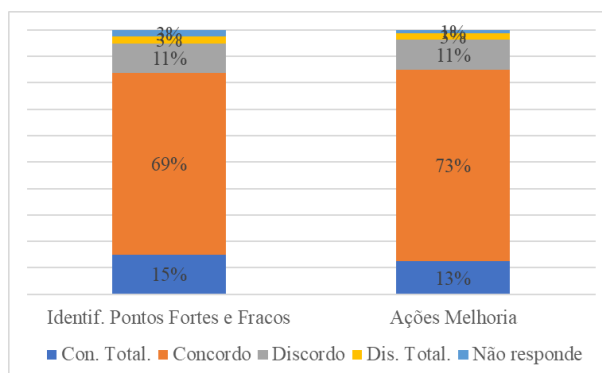


Gráfico 5.25: Identificação de pontos fracos e fortes e propostas de ações de melhoria

De acordo com a Coordenadora da Comissão, os

“relatórios que são produzidos pela Comissão e que identificam pontos fracos, pontos fortes e fazem recomendações” (E2.Mafalda Morais, L. 25-26).

Também das respostas aos questionários ficamos com esta ideia:

“Análise dos pontos fortes e fracos do Agrupamento” (questionário nº 25);

“Detetam-se os pontos fracos e procuram-se as ações de melhoria (resultados escolares, indisciplina, fraco desempenho de alguns serviços prestados)” (questionário nº 185).

Ao analisarmos os relatórios da CAAV (Artefactos 01 a 10) podemos concluir que, efetivamente, são identificados os pontos fortes e fracos dos aspetos que são avaliados em cada ano letivo, bem como são apresentadas propostas de melhoria. Pode ler-se, por exemplo, no relatório do ano 2018/2019 (Artefacto 10) que:

“tendo-se observado que alguns dos constrangimentos/fragilidades identificados pela CAA em 2017/18 foram objeto de intervenção” (p. 93).

Também no Artefacto 22 pode ler-se:

“sendo apresentadas pela Comissão de Autoavaliação, com base na análise dos dados obtidos, propostas de ação e de intervenção às diferentes estruturas de gestão e pedagógicas do Agrupamento” (p. 20).

De acordo com o presente na alínea d) do artigo 3º da Lei nº31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação deve “permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas” (p. 7952). Também Esteves (2015) refere que “o processo de autoavaliação deverá (...) detetar os pontos fortes e os pontos fracos da escola, evidenciando um retrato fiel da mesma” (p. 108). Neste sentido, a escola, enquanto organização aprendente, deve partir dos dados que recolhe através da sua Autoavaliação para obter ideias para ações de melhoria (Brandt, 1998) que permitam o seu aperfeiçoamento. Tal como expresso pelo Department of Education and Skills (2016), o relatório elaborado pela CAAV “*provides a meaningful context in which boards of management can further develop and review the policies and practices contained in the (...) school plan*” (p. 11). Para Fialho (2009b) a Autoavaliação “deve ser entendida como um processo sistemático de análise realizada pelos seus membros, com vista identificar os pontos fortes e fracos e a elaboração de planos de melhoria” (p. 142)

Mais uma vez se percebe que os respondentes do questionário têm conhecimento do conteúdo do relatório.

As alterações feitas no agrupamento tendo por base as ações de melhoria propostas pela CAAV têm surtido um efeito positivo (afirmação h – item C5) de acordo com o assinalado por 69% dos respondentes, tal como pode ser verificado no Gráfico 5.26.

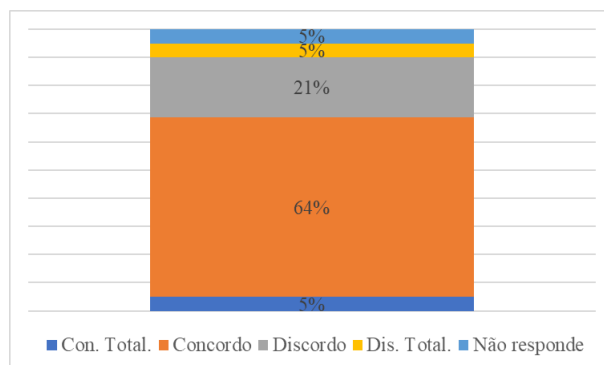


Gráfico 5.26: Efeito positivo das alterações que resultam das ações de melhoria

A opinião dos entrevistados do nosso estudo é idêntica à dos respondentes ao questionário. A Coordenadora da CAAV considerou que

“Acho que sim, que têm melhorado alguns, não terão melhorado todos, mas acho que sim que ao longo dos anos tem havido algumas alterações e algumas melhorias relativamente a isso, sim” (E2.Mafalda Morais, L. 281-283).

A opinião do Coordenador de departamento foi de que sim, há efeitos positivos, mas salientou que existem situações onde tal não se verifica:

“Quando se vê o relatório, o que se verifica é que sim. Que os professores, de um modo geral, estão mais satisfeitos. Mas, como eu disse, há determinadas áreas em que tal não acontece” (E1.Tomé Torres, L. 232-234).

A Presidente do Conselho Geral considerou esses efeitos positivos de forma perentória:

“Claro. (...) Agora... poderia, ou não, ser mais eficaz? Poderia, mas não depende da Comissão de Autoavaliação que acho que faz, até à data, um excelente trabalho” (Rafaela Ribas, L. 193-195).

Também nos questionários está presente esta ideia de que as alterações são positivas

“Regista melhorias em alguns serviços” (questionário nº 50);

“São sempre feitos ajustes para que possamos tornar os pontos fracos em fortes, são várias as alterações” (questionário nº 145)

O estudo realizado por Dourado & Sá (2013) aponta também que nem sempre os agrupamentos conseguem implementar todas as ações de melhoria propostas: “as sugestões de melhoria eram atendidas na generalidade, exceto quando a falta de recursos e/ou autonomia não o permitiram” (p. 4085)

Mais uma vez os respondentes demonstram conhecer o conteúdo dos relatórios da CAAV.

5.6 Utilidade da Autoavaliação

O nosso sexto objetivo é o de *perceber se a Autoavaliação é considerada útil* por parte dos docentes, por parte das estruturas de topo (pela opinião dos entrevistados) e pela própria Direção. As respostas dadas pelos respondentes ao questionário podem ser analisadas nos gráficos 5.27 a 5.34.

Quando questionados acerca da existência de uma CAAV (afirmação a – item B2), 96% dos respondentes afirmou que a mesma deve existir e 90% afirmou que o processo de Autoavaliação é útil para o agrupamento em estudo (afirmação n – item C4), tal como pode ser verificado no Gráfico 5.27 Gráfico 5.27: Necessidade de existência de uma CAAV e utilidade da mesma.

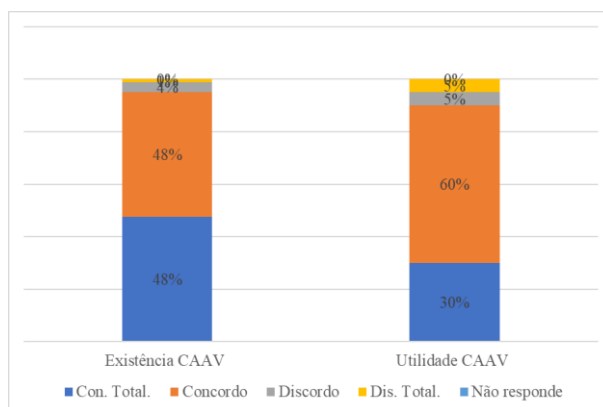


Gráfico 5.27: Necessidade de existência de uma CAAV e utilidade da mesma

Fomos procurar saber junto dos entrevistados acerca da utilidade do processo de Autoavaliação levado a cabo no agrupamento. Para todos eles, sem exceção, o processo é útil. De acordo com a Coordenadora da CAAV, a

“Comissão (...) depois tem esse papel fundamental que é permitir o trabalho da equipa TEIP, facultando dados que são essenciais” (E2.Mafalda Morais, L. 73-74).

Sendo que o trabalho da Comissão

“tem servido para tentar melhorar o desempenho em termos de Agrupamento em geral. Tentar perceber o que funciona menos bem, tentar intervir e fazer com que o que funciona menos bem possa passar a funcionar melhor” (E2.Mafalda Morais, L. 264-267).

E que funciona como

“um processo regulador e que tem como objetivo colmatar pontos fracos e potenciar pontos fortes que possam estar identificados” (E2.Mafalda Morais, L. 268-270).

Para a Diretora do Agrupamento, este processo é de extrema importância uma vez que

“há o trabalho de perito, o trabalho que é importante de ver, de observar”
(Carolina Castro, L. 98-99).

Sendo que

“é preciso um olhar externo e a Comissão acaba por ser, um pouco, esse olhar externo e distanciado” (Carolina Castro, L. 108-109).

Destacando que:

“Para o dia-a-dia da Escola e para aquilo que é a construção do trabalho da Escola a Comissão de Autoavaliação é impactante, claro que é. É fundamental e é mais verdadeira, ou seja, reflete mais aquilo que nós somos com os nossos pontos fortes e as nossas fragilidades” (Carolina Castro, L. 313-316).

Para o Coordenador de departamento

“As decisões devem ser tomadas em função do conhecimento que se tem da realidade e a Autoavaliação serve para isso” (E1.Tomé Torres, L. 40-41).

Por seu lado, o elemento da CAAV mencionou que:

“temos de avaliar-nos para conseguirmos compreender o que é que estamos a fazer de bem e de mal e o que é que queremos, o que é que esta comunidade quer”
(Duarte Dantas, L. 119-121).

Sendo perentório pois, para ele,

“a Autoavaliação é pilar neste processo (...) por isso, faz todo o sentido a sua existência” (Duarte Dantas, L. 126-127).

Referiu ainda que:

“a Comissão tem ajudado (...) à Diretora, e à Gestão da Escola, a estar mais atenta às pequenas fragilidades que vão acontecendo ou que acontecem na Escola e isso eu acho que tem sido bastante relevante para a Gestão” (Duarte Dantas, L. 249-252).

A Presidente do Conselho Geral é da mesma opinião

“Tem servido para melhorar o funcionamento do Agrupamento” (Rafaela Ribas, L. 181).

Esta mesma ideia é veiculada por Chapman & Sammons (2013) que referem que o uso dos dados recolhidos na Autoavaliação fornece uma base sustentada para a tomada de decisões e para o processo de desenvolvimento da escola. Também Dias & Melão (2009) salientam que a Autoavaliação deve ser “orientadora de novas decisões” (p. 198),

facilitando o processo de desenvolvimento da escola, dado que fornecem informações pertinentes a quem toma as decisões (Simons, 2002).

Em relação à necessidade da existência da CAAV, os resultados apresentados por Esteves (2015) corroboram os resultados obtidos no nosso estudo, uma vez que este autor obteve no seu estudo “ser muito importante haver um grupo de trabalho para fazer a autoavaliação” (p. 102).

Também alguns dos respondentes ao questionário salientam a utilidade da Autoavaliação:

“É indispensável a escola saber como funciona” (questionário nº 52);

“Obtenção de dados com vista à melhoria” (questionário nº 141);

“Análise e alerta para as necessidades de trabalho face a objetivos não alcançados” (questionário nº 151);

“Pela atualização e tentativa de melhoria demonstrada” (questionário nº 164).

Todos os entrevistados consideraram o processo de Autoavaliação importante uma vez que, de acordo com a Coordenadora da CAAV:

“É importante a avaliação em termos dos resultados: em termos dos resultados escolares dos alunos, em termos da indisciplina, em termos do funcionamento dos serviços que está relacionado com o grau de satisfação dos vários elementos da comunidade educativa, em termos de abandono escolar” (E2.Mafalda Morais, L. 46-49).

Tendo ainda mencionando que

“Acho que a regulação é muito importante e para podermos regular é preciso que tenhamos noção do estado da situação e que tenhamos conhecimento das coisas, como funcionam, que tenhamos opiniões que possam ser diversas e provenientes dos vários setores da comunidade educativa para depois ser possível intervir, porque mesmo que as coisas até possam estar muito bem, há sempre aspetos que é possível melhorar e potenciar e portanto acho que é essencial a Autoavaliação” (E2.Mafalda Morais, L. 76-82).

Sendo categórica ao afirmar que:

“a Autoavaliação e a monitorização nas escolas, são fundamentais” (E2.Mafalda Morais, L. 82-83)

Também a Diretora considerou imprescindível a Autoavaliação, salientando a sua importância por diversas vezes ao longo da entrevista:

“A importância tem a ver com a Avaliação da Escola. O Agrupamento tem de saber olhar para si, olhar para dentro, identificar fragilidades e identificar estratégias para as diminuir e a Comissão de Autoavaliação é fundamental nisso. E claro que nenhum diretor, penso eu, será suficientemente ingénuo que não leve em linha de conta a avaliação que a Comissão faz e que não leve em linha de conta as recomendações que são feitas nas decisões que tem de tomar na gestão do Agrupamento e mesmo nas decisões pedagógicas. É fundamental” (Carolina Castro, L. 141-147).

Frisando que não é apenas importante para os diretores escolares, dado ser

“um trabalho que é do interesse da Escola toda, é do interesse da comunidade” (Carolina Castro, L. 150).

Para o Coordenador de departamento

“A Autoavaliação de escolas é importante” (E1.Tomé Torres, L. 40).

Na opinião do elemento da CAAV, a Autoavaliação

“É essencial. Sem referências andamos à bulina e a Comissão tem essa obrigação de criar parâmetros das funcionalidades da Escola em termos globais e acho que isso é importante” (Duarte Dantas, L. 30-32).

Tendo salientado a sua importância ao referir que:

“qualquer instituição que não faça avaliação daquilo que está a desenvolver está condenada” (Duarte Dantas, L. 106-107)

A Presidente do Conselho Geral, tal como a Coordenadora da CAAV, referiu a importância da Autoavaliação enquanto mecanismo regulador:

“é um mecanismo de autorregulação da própria instituição e isto é muito importante. A autorregulação permite sempre identificar pontos fortes e dar continuidade aos mesmos, ou potenciar, mas também identificar pontos fracos e que têm de ser minimizados, ou compensados, de alguma maneira” (Rafaela Ribas, L. 38-41).

Thélot (2006, tal como referido em Dias & Melão, 2009) defende que a Autoavaliação tem uma utilidade interna destinando-se a “informar os atores do sistema (...), destina-se a ajudá-los a refletir sobre as suas ações e sobre a organização e, conseqüentemente, procura obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidades escolar” (p. 195). Devido à utilidade da Autoavaliação, tal como para Fialho (2009a), crê-mos que a Direção do agrupamento deverá estar convicta “da importância da auto-avaliação para uma possível melhoria da escola” (p. 115), o que de facto acontece,

uma vez que se constatou que a Diretora do agrupamento admite a importância deste processo. Fialho *et al.* (2010), referem ainda que o facto de a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, tornar a Autoavaliação obrigatória evidencia a importância deste mecanismo na vida das escolas, assim como o facto de ser “indiscutível que a melhoria da qualidade pressupõe a avaliação dos sistemas educativos, e que se torna indispensável (...) examinar atentamente a forma como se deve proceder a essa avaliação” (Dias & Melão, 2009, p. 195)

Dourado & Sá concluíram que os professores consideram “importante o trabalho da equipa de autoavaliação” (2013, p. 4088), sendo que Bidarra *et al.* (2018) obtiveram que a Autoavaliação “contribui para a capacidade de auto-regulação” (p. 236) do agrupamento, sendo que para Pinto (2010, citado em Chainho, 2013) a Autoavaliação tem como objetivo a “auto-regulação” (p. 4127). Também Fialho (2009a) refere que a Autoavaliação constitui “um processo de regulação que conduz à transformação (...) através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar” (p. 107), dado a melhoria do sistema educativo estar profundamente ligada à capacidade de autorregulação e questionamento constantes (Fialho *et al.*, 2010).

Assim, pode concluir-se que a CAAV e o processo implementado são importantes tanto para os respondentes ao questionário como para os entrevistados.

Mas será que a Direção tem em linha em conta o que é proposto nos relatórios da CAAV? A percepção dos entrevistados do estudo é de que tem. De acordo com as palavras da Coordenadora da CAAV:

“Sim. Estou-me a lembrar por exemplo ao nível dos resultados escolares sim, por exemplo, (...) foram introduzidas ligeiras alterações relativamente ao que era feito anteriormente como resultado do relatório da Autoavaliação e estou-me a lembrar também ao nível dos serviços, por exemplo, alguns pontos fracos identificados nomeadamente nos refeitórios como limpeza de talheres, por vezes não estavam nas mais perfeitas condições, que foram alterados alguns procedimentos de lavagem e que permitiu colmatar (...) essa situação; também relativamente à limpeza do refeitório que foi também alterada como decorrente do que tinha sido avaliado pela Comissão de Autoavaliação, sim; ao nível dos resultados também ao nível dos apoios para exame também houve algumas alterações” (E1.Mafalda Morais, L. 62-72).

O Coordenador de departamento foi mais cético em relação a isso:

“Tenho dúvidas que o relatório seja usado para a totalidade das decisões, será para algumas, com certeza” (E1.Tomé Torres, L. 221-222).

O elemento da CAAV foi mais ao encontro da linha de pensamento da sua Coordenadora:

“os relatórios têm contribuído para ajudar na gestão da Escola pelos pontos que revelam, pelas fragilidades que revelam e onde o órgão de gestão tem tentado intervir para melhorar e a superar essas fragilidades” (Duarte Dantas, L. 268-271).

Tendo concluído que :

“penso que sim e nota-se algumas vezes porque muda-se pessoas, fazem-se alterações. Penso que tem havido e há essa preocupação” (Duarte Dantas, L. 275-277).

Mas deixando escapar a dúvida:

“Se responde às expectativas que a Comissão gostaria que respondesse, já tenho aí algumas dúvidas, daquela sensibilidade” (Duarte Dantas, L. 277-278).

Para a Presidente do Conselho Geral, a Direção do agrupamento tem em linha de conta o proposto nos relatórios:

“Quando aplica instrumentos produzidos pela Comissão e altera procedimentos de modo a melhorar o funcionamento do Agrupamento” (Rafaela Ribas, L. 199-200).

Não deixando de mencionar que:

“Acho que a falha do Agrupamento é essa: é não aproveitar ainda melhor o trabalho feito até à data e já são muitos anos” (Rafaela Ribas, L. 222-223).

Por não se tratar de uma opinião, mas sim dos seus atos, as afirmações da Diretora foram deixadas para o fim deste ponto. De acordo com as suas declarações, tem em consideração o relatório produzido, sendo perentória nessa afirmação

“Tenho, claro que sim” (Carolina Castro, L. 494).

No que toca às alterações fruto do que é proposto no relatório, as suas afirmações seguiram a mesma linha dos restantes entrevistados

“Têm produzido. Se produziram todas as necessárias? Se calhar não. Mas têm produzido, todos os anos há sempre qualquer coisa que muda, qualquer coisa que melhora. Uns anos mais, outros anos menos, mas sempre” (Carolina Castro, L. 497-499).

“Todas as ações que são propostas e que se conseguem implementar, sim, claro que sim, pelo menos para a minoração, já não dizem para a resolução, mas para a minoração claro que sim” (Carolina Castro, L. 507-509).

De acordo com o estudo realizado por Bidarra *et al.*, a Autoavaliação “constitui um excelente instrumento de apoio à organização da escola ao apontar pontos fortes e pontos fracos” (2018, p. 236). Também Carvalho & Folgado (2017) referem que “o processo de autoavaliação pode ser visto como um instrumento de apoio à gestão” (p. 85).

Podemos concluir que para a Diretora o trabalho da Comissão é realmente importante e que ela o tem em linha de conta quando necessita tomar decisões e fazer alterações para superação ou minoração dos pontos fracos que são identificados.

Relacionado com a utilidade da Autoavaliação estão os objetivos considerados como mais importantes por parte dos respondentes ao questionário bem como o facto de os mesmos serem cumpridos pelo processo realizado no agrupamento.

Para os respondentes, os objetivos mais relevantes, tal como pode ser percebido pela análise ao Gráfico 5.28, com 99% de concordância são: identificar os pontos fortes e fracos no funcionamento dos serviços prestados e propor ações de melhoria (afirmação w) e identificar os pontos fortes e fracos no funcionamento dos espaços de apoio educativo e propor ações de melhoria (afirmação u). São também considerados como objetivos muito relevantes, com 96% de concordância: identificar pontos fortes e fracos ao nível das coordenações de estabelecimento e propor ações de melhoria (afirmação o) e permitir aos agrupamentos a reflexão sobre as suas práticas e resultados obtidos com vista à sua melhoria (afirmação j). Com 95% de concordância por parte dos respondentes, são ainda considerados como objetivos mais relevantes: identificar pontos fortes e fracos ao nível dos procedimentos administrativos e propor ações de melhoria (afirmação y) e fornecer ao pessoal não docente informações sobre a satisfação dos utilizadores relativamente aos serviços prestados (afirmação t).

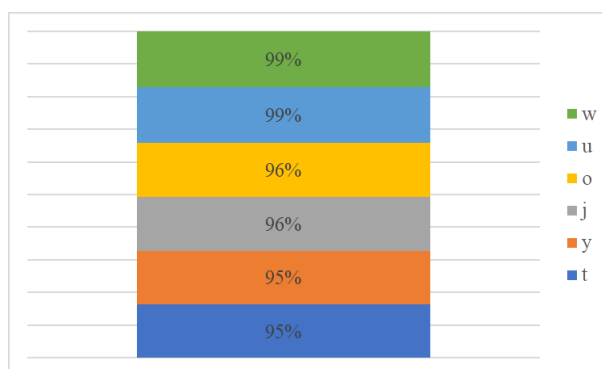


Gráfico 5.28: Os 6 objetivos mais relevantes da Autoavaliação

Os objetivos tidos como mais importantes pelos respondentes do nosso estudo são congruentes com os resultados obtidos por Bidarra *et al.* (2018) dado que vão ao encontro das afirmações que obtiveram maior grau de concordância no seu estudo. No entanto, contrariamente à opinião expressa pelos participantes desse estudo, os respondentes da nossa investigação não consideram que a Autoavaliação tenha como objetivo principal a prestação de contas nem a responsabilização da escola, apesar de Afonso considerar que atualmente os diretores das escolas públicas portuguesas não puderem “deixar de prestar contas e de justificar (...) as suas ações e opções” (2018, pp. 330-1)

Em relação ao cumprimento dos objetivos que para os respondentes são os mais importantes no processo de Autoavaliação (afirmação g – item C7), o agrupamento cumpre, de acordo com o que indicaram 85% dos respondentes e que pode ser percebido pelo Gráfico 5.29.

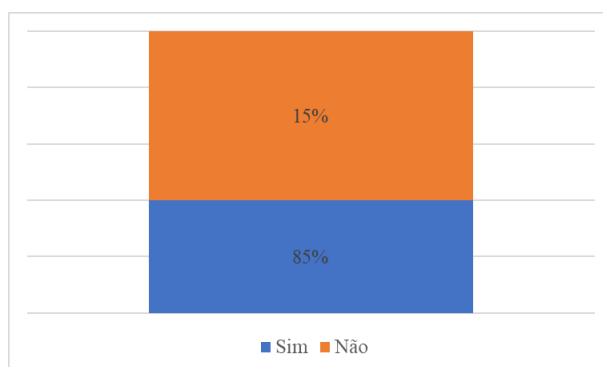


Gráfico 5.29: Cumprimento de objetivos

Também para os entrevistados o processo de Autoavaliação cumpre com aquilo que eles consideram ser o mais importante. Para a Coordenadora da Comissão

“penso que sim, que a Comissão de Autoavaliação cumpre com aquilo que penso que é essencial em termos do Agrupamento” (E2.Mafalda Morais, L. 69-70).

Na opinião da Diretora

“deve ser o objetivo de quem está na Direção: conhecer a realidade que tem à frente, saber quais são os problemas, saber quais são as fragilidades e tentar, na medida do possível, implementar estratégias / medidas que possam melhorar” (Carolina Castro, L. 135-138).

Sendo que:

“Sem o trabalho da Comissão de Autoavaliação não se conseguia fazer isso” (Carolina Castro, L. 138-139)

Para o elemento da CAAV

“em termos globais sim, acho que ela cumpre” (Duarte Dantas, L. 26).

No entanto, mostrou-se desapontado com a realidade

“o que é que a gente lhes interessa da Autoavaliação da Escola? Ninguém quer saber como é que a Escola” (Duarte Dantas, L. 111-112)

Apenas o Coordenador de departamento mencionou que

“O trabalho da Comissão tem estado muito focado nas questões quantitativas e não há um trabalho de avaliação qualitativo e isso é uma falha” (E1.Tomé Torres, L. 37-38).

Também relacionado com a opinião acerca da utilidade da Autoavaliação está a opinião relativamente à burocracia e à legislação. De acordo com a análise do Gráfico 5.30, apenas 15% dos respondentes foi da opinião de que o processo de Autoavaliação é um procedimento burocrático que não apresenta vantagens para o agrupamento (afirmação a – item B1. Quanto à obrigatoriedade legislativa, 72% dos respondentes considerou que este processo deve ter obrigatoriedade legislativa (afirmação e – item B1) e 93% considerou que a Autoavaliação é um processo que deve realizar-se mesmo sem obrigatoriedade legislativa (afirmação f – item B1).

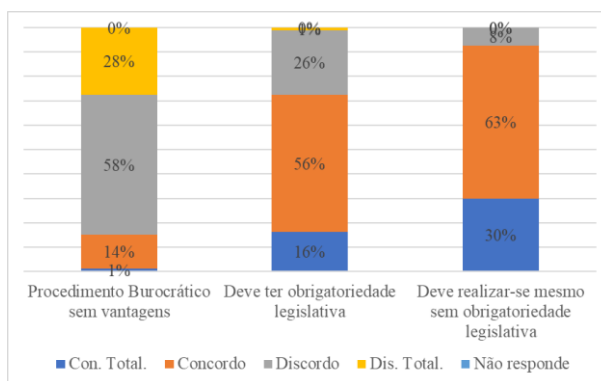


Gráfico 5.30: Processo de Autoavaliação

Para os entrevistados, não existiria necessidade de a Autoavaliação estar legislada para ser concretizada. Para eles, o facto de estar legislada é algo de positivo. A Diretora foi categórica no que toca a este assunto

“Não é só por estar na Lei, de maneira nenhuma. Ainda bem que está previsto na Lei, é uma boa medida, mas a Autoavaliação tem de ser feita, ela é fundamental (...) é com ela que a gente aprende e é com ela que a gente cresce” (Carolina Castro, L. 157-160).

Frisando que:

“a Autoavaliação é aquilo que nos permite olhar para dentro e avaliar aquilo que fazemos. Ela é fundamental. Nós seguiríamos este caminho de Autoavaliação independentemente de ela estar na Lei ou não. Ainda bem que está na Lei” (Carolina Castro, L. 162-165).

O elemento da CAAV referiu que é bom que o processo esteja legislado, dado que

“faz todo o sentido que o Ministério tenha definido através da Inspeção, e por aí fora, todo o seu caminho e as suas regras” (Duarte Dantas, L. 127-128).

Para a Presidente do Conselho Geral também

“Nem precisava de estar legislada” (Rafaela Ribas, L. 44).

Não obstante a Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, referir a obrigatoriedade da Autoavaliação, Castoldi (2017) defende que, sendo a Autoavaliação um fenómeno social, a mesma não se deve realizar por decreto e que o seu desenvolvimento e implementação devem ser promovidos. Apesar da opinião de Afonso de que “é muito provável que os diretores das escolas públicas (...) tenham uma constante preocupação (...) em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização” (2018, p. 330), neste agrupamento considera-se que a Autoavaliação se deve realizar mesmo sem obrigatoriedade legislativa, indicando que os respondentes e os entrevistados a consideram útil, indo ao encontro à ideia de Chapman & Sammons (2013) que reivindicam que os professores tendem a aceitar bem a Autoavaliação. Também Dourado & Sá (2013) obtiveram os mesmos resultados no estudo que apresentam: “os docentes consideram que a autoavaliação deveria fazer parte das práticas regulares do agrupamento” (p. 4084). Já Bidarra *et al.* (2018) e Carvalho & Folgado (2017) obtiveram resultados opostos, uma vez que os participantes dos seus estudos consideram que a Autoavaliação é um processo burocrático que nada altera no funcionamento e nos resultados da escola.

Relativamente à opinião acerca do tipo de processo de Autoavaliação levado a cabo pela CAAV do agrupamento em estudo, e tendo em consideração o presente no Gráfico 5.31, foi opinião da maioria dos respondentes que a articulação entre os vários órgãos é potenciada por esse processo (afirmação e – item C2) com 61% de concordância, que permite uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (afirmação p – item C2) de acordo com 73% dos respondentes, sendo que a diversidade do trabalho docente facilita o processo (afirmação d – item B1) com 52% de concordância. Na opinião de 85% dos respondentes é um processo participativo

(afirmação c – item C4) que conta, apresentando uma concordância de 52% dos respondentes, com o comprometimento dos docentes (afirmação g – item C4) mas não com o comprometimento dos alunos (afirmação h – item C4) com uma discordância de 68%.

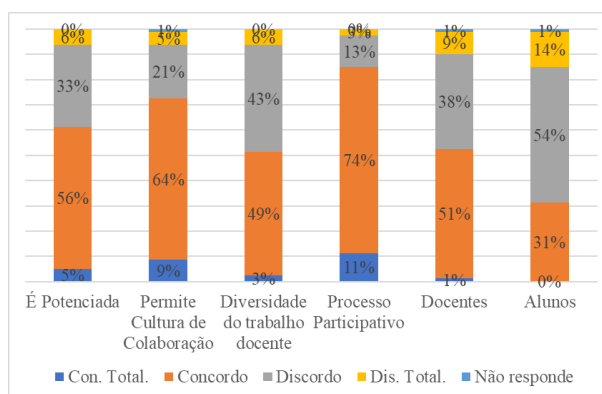


Gráfico 5.31: Tipo de processo de Autoavaliação conduzido CAAV e comprometimento com o processo

Para a Coordenadora da CAAV a colaboração é importante:

“Se deviam colaborar, eu acho que todos os contributos são sempre importantes” (E2.Mafalda Morais, L. 206-207).

E

“sim, acho que a colaboração é sempre importante e é sempre bem-vinda” (E2.Mafalda Morais, L. 211-212).

Por seu lado, o Coordenador de departamento não atribuiu grande importância à colaboração com a CAAV:

“São aspetos muito específicos (...) mas não sei se isso é muito importante, na verdade, na medida em que a Comissão funciona” (E1.Tomé Torres, L. 179-182).

No estudo levado a cabo por Bidarra *et al.* (2018) a maioria dos respondentes também considera que a Autoavaliação contribui para uma cultura de colaboração entre os diversos atores educativos. A colaboração começa nas pessoas (Serrat, 2010) e é uma peça fundamental para a escola, dado que “o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar” (Fullan & Hargreaves, 2000, p. 66). No entanto, tal como refere Afonso (2018), existe pouca disponibilidade dos professores para trabalharem em conjunto.

Não quer isto dizer que os todos os professores devam participar na elaboração dos instrumentos da CAAV, até porque poderia levar a uma diminuição da eficiência da equipa, ideia manifestada pelo elemento da CAAV e pela Diretora e com a qual não podemos deixar de concordar. No entanto, tal como Fullan & Hargreaves (2000) apontam, “na busca de melhorias, outros tipos de colaboração podem apoiar “ (p. 66) o trabalho a desenvolver uma vez que “facilitam o compromisso com a mudança e com o aperfeiçoamento” (p. 68), tendo sido comprovado, de acordo com Silva & Silva (2015), que a colaboração entre professores conduz à melhoria das escolas dado que, tal como assevera Silva (2014), as “diferenças no modo de pensar criam oportunidades para a expansão” (p. 18).

Para Azevedo a Autoavaliação deve ser um processo participativo que “serve uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade” (2005, pp. 76-7). Também Dias & Melão referem que o facto de ser um processo participativo acarreta vantagens para a própria escola, tais como: “melhor conhecimento do contexto da escola, da sua história e das suas principais características, dos problemas que possam ter existido no passado e que condicionam o presente. (...) há um conhecimento mais aprofundado do *modus operandi* da escola” (2009, pp. 197-8). O estudo apresentado por Carvalho & Folgado (2017) apresenta conclusões opostas às do nosso estudo pois, “de uma maneira geral, os professores entendem que o processo de autoavaliação não envolve significativamente a comunidade educativa como deveria” (p. 97).

Em relação ao comprometimento dos docentes, os entrevistados consideraram que a maioria dos docentes do agrupamento gosta de participar e dar a sua opinião de uma forma pontual:

“(...) recordo-me de ter havido uma grande envolvimento das pessoas no preenchimento dos questionários e de considerarem importante o facto de poderem exprimir uma opinião” (E2.Mafalda Morais, L. 103-105).

Já para o elemento da CAAV

“as pessoas envolvem-se pouco no processo” (Duarte Dantas, L. 200-201).

Esta opinião vai ao encontro ao presente no Gráfico 5.32 que nos mostra que a grande maioria dos respondentes (83%) gosta de participar se a sua opinião é solicitada (afirmação g – item C2),

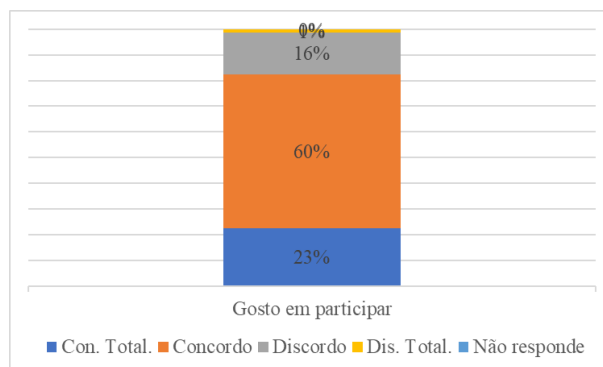


Gráfico 5.32: Gosto em participar

No estudo apresentado por Correia & Fialho (2015) também há a percepção de que os professores participam apenas pontualmente. Para Fullan & Hargreaves (2000) os professores precisam “assumir a responsabilidade pela melhoria de toda a escola, ou ela não se qualificará” (p. 27), ou seja, é preciso que os professores se comprometam com a Autoavaliação da escola para que mesma possa ser o mais real possível. Também Harris & Jones (2018) referem a colaboração e o comprometimento dos professores como sendo fundamental para que a escola possa aprender sobre si mesma. Silva (2014) é da mesma opinião: “a colaboração une forças para a construção conjunta do conhecimento” (p. 18).

No que toca ao interesse/disponibilidade em integrar a CAAV (item A6), 80% dos respondentes afirmou não estar disponível, tal como pode ser verificado no Gráfico 5.33.

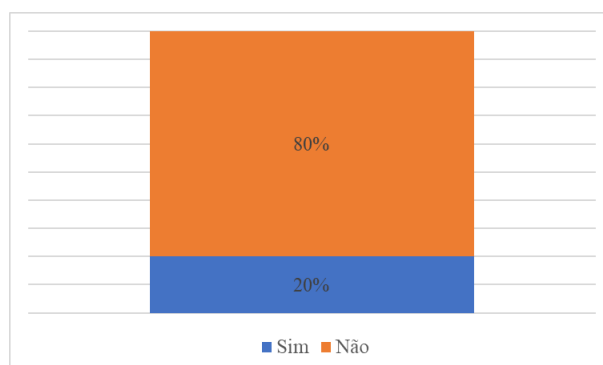


Gráfico 5.33: Interesse em integrar a CAAV

Destes 80% apenas 44% revelou os seus motivos. Os motivos apresentados por estes respondentes para não terem disponibilidade para integrar a CAAV estão presentes no Gráfico 5.34. É possível perceber que a ‘sobrecarga de trabalho’, que acaba por levar à ‘falta de tempo’, são os motivos que levam 36% dos respondentes a esse desinteresse. Assim como o próprio desinteresse no tema associado à falta de motivação apresentados como motivo por 21% dos respondentes.

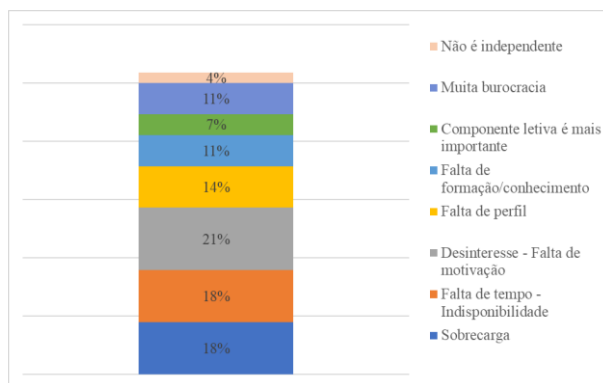


Gráfico 5.34: Motivos apresentados para não integrar CAAV

Estas percepções surgem também na análise às entrevistas. A coordenadora da CAAV referiu vários destes motivos para explicar esta não disponibilidade dos docentes:

“o que eu também penso é que as pessoas, neste momento, estão tão assoberbadas a vários níveis” (E2.Mafalda Morais, L. 207-208).

Mencionando que:

“Penso que não é nenhum estigma em relação à Comissão de Autoavaliação especificamente, mas que não têm vontade nem predisposição para integrar trabalhos que possam ser alguma coisa para além daquilo que já acham que têm de fazer e que é mais um extra” (E2.Mafalda Morais, L. 227-230).

E

“não terem essa motivação e não se interessarem em participar” (E2.Mafalda Morais, L. 238-239).

A Diretora do agrupamento não teve opinião diversa:

“assim não me admiro (...) que não estejam para aí viradas” (Carolina Castro, L. 411-413).

E

“Não é fácil as pessoas envolverem-se nessas estruturas de topo e a Comissão de Autoavaliação por uma maioria de razões” (Carolina Castro, L. 417-419).

De seguida referiu as razões que considera serem as mais relevantes:

“as pessoas associam isso a trabalho, a mais trabalho” (Carolina Castro, L. 419).

Referiu que:

“também acredito que haja muita gente que considere que não tem o mínimo perfil para realizar este trabalho” (Carolina Castro, L. 420-421).

Tendo concluído com

“não me surpreende” (Carolina Castro, L. 421).

Também o Coordenador de departamento referiu o excesso de trabalho como possível motivo:

“os professores têm muita coisa para fazer, não podem fazer tudo ao mesmo tempo” (E1.Tomé Torres, L. 173-174).

O elemento da CAAV mencionou também estes mesmos motivos acrescentando que muitos professores consideram que apenas devem dar aulas

“a única coisa que querem é ter o seu lugarzinho, dar as suas aulas e que não os chateiem” (Duarte Dantas, L. 68-69).

Uma vez que:

“foram criados para ensinar” (Duarte Dantas, L. 177-178).

Tendo ainda referido, indo ao encontro das palavras da Diretora, que

“a maioria dos professores não quer estar nos órgãos de decisão, nos órgãos que estão paralelamente na gestão escolar” (Duarte Dantas, L. 172-174).

A Autoavaliação vem assumindo cada vez mais “um papel formativo indispensável, que se deseja cada vez mais reconhecido internamente” (Fialho *et al.*, 2010, p. 14), é por isso imprescindível que os professores que, como já analisado acima, se consideram comprometidos com este processo, adquiram interesse e assumam uma posição de participação ativa no mesmo, pelo menos no que concerne à análise dos resultados obtidos anualmente. No entanto, a falta de motivação, apresentada por alguns como justificativo para não desejarem integrar a CAAV, condiciona esse desejo de participação ativa dado a motivação dos docentes ser importante para a forma como desempenham as suas tarefas (Machado, Soares, Ferreira, & Gouveia, 2012). Não sentindo interesse ou necessidade em integrar a CAAV é possível compreender que os professores não sintam motivação para essa tarefa, uma vez que a “motivação é a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando a satisfação de uma ou mais necessidades” (Chiavenato, 2004, p. 119).

A sobrecarga de trabalho é uma realidade que se arrasta ao longo do tempo e vai ao encontro ao que é referido por (Nogueira, 2012): “Quando a ministra Isabel Alçada tomou posse reconheceu (...) a inadequação dos horários de trabalho que, afirmava, dificultavam a atividade dos docentes” (p. 44). A mesma autora refere ainda que “(...) os professores continuam com horários de trabalho sobrecarregados e muitas vezes pedagogicamente absurdos” (p. 44). Também Abreu, Coelho & Ribeiro (2016) referem que “Estudos sobre

atividade docente apontam para uma sobrecarga de trabalho” (p. 466) dos docentes e que a mesma “(...) está cada vez maior devido ao acúmulo de responsabilidades” (p. 471) e “(...) de exigências (...)” (p. 477).

Assim, tendo por base o suprarreferido, os docentes do agrupamento em estudo gostam de expressar a sua opinião aquando o decorrer do processo de Autoavaliação, mas não demonstram interesse em integrar a CAAV, e trabalhar para levar a cabo o processo no agrupamento, pois a mesma exige labor e já se sentem sobrecarregados e, conseqüentemente, com falta de tempo, tal como concluem Martins, Rocha, & Vitorino (2019).

Na nossa perceção, tendo por base o exposto, os docentes do agrupamento em estudo consideram que a Autoavaliação é útil, apesar de nem todos lhe atribuírem a importância desejada. Gostam de expressar a sua opinião aquando o decorrer do processo de Autoavaliação, mas não demonstram interesse em integrar a CAAV. Por outro lado, ao ser considerada como útil pelos respondentes, também lhe é dada importância, visto ela ser “uma importante mais-valia para a melhoria da escola (...) A auto-avaliação torna-se o instrumento de excelência através do qual é possível compreender o mundo que é uma escola” (Dias & Melão, 2009, p. 197).

5.7 Conhecimento da Diretora acerca da importância atribuída ao trabalho da CAAV

Por fim, definimos como sétimo objetivo do nosso estudo *compreender se a Diretora do agrupamento tem conhecimento da importância atribuída ao trabalho da equipa de Autoavaliação por parte do restante corpo docente*. As nossas conclusões são baseadas apenas na análise da entrevista à Diretora. Para ela,

“*Alguns, sim. Mas, a maioria, penso que lhe passa ao lado.*” (Carolina Castro, L. 242).

Tendo salientado que:

“*Não me admiro nada que 47 pessoas tenham dito que não sabem o que é a Comissão de Autoavaliação ou que não tenham informação nenhuma*” (Carolina Castro, L. 277-278).

Para que uma escola funcione em plenitude é fundamental que a Direção tenha conhecimento do que se passa, uma vez que “a visão global ou sistémica da escola é fundamental para que o diretor da escola e a sua equipa criem as condições necessárias

para um bom clima de escola, pois cada escola ou agrupamento tem as suas especificidades” (Nogueira, 2012, p. 42)

Perante as suas afirmações, podemos concluir que a Diretora está ciente da importância que é atribuída à Comissão por parte dos docentes do agrupamento.

Face a tudo o exposto, podemos concluir que os docentes que têm conhecimento acerca da existência da CAAV, têm conhecimento do trabalho que é desenvolvido e apresentado nos relatórios. Consideramos, no entanto, preocupante que desconheçam quem coordena a equipa de trabalho que desenvolve este processo dado que, tal como já foi referido, tem sido sempre a mesma pessoa desde que a Comissão foi criada em 2009/2010. Isto leva-nos a concluir que não atribuirão muita importância ao trabalho desenvolvido pela CAAV. O facto de os respondentes que assinalaram não ter conhecimento acerca da CAAV fazerem parte dos departamentos onde se trabalha o relatório, leva-nos a concluir que esse desconhecimento se deve à falta de interesse relativamente a este assunto, tal como é manifestado por alguns dos respondentes, nomeadamente nos questionários n^{os} 45, 56, 102, e 140, o que leva a que também não atribuam qualquer importância ao trabalho desenvolvido por esta Comissão.

Podemos também concluir que, para a Diretora do agrupamento, a Autoavaliação é de extrema importância e indispensável para o seu próprio trabalho. Para além da Diretora, a Presidente do Conselho Geral e os entrevistados que estão intimamente ligados ao processo atribuem muita importância ao trabalho desenvolvido. O Coordenador de departamento atribui também alguma importância a este assunto, mas não tanta como os restantes entrevistados.

Considerações Finais

Um “sistema de avaliação maduro é aquele em que a autoavaliação é forte e autoconfiante (...) pois na escola não há nada a esconder e muito a mostrar” (MacBeath, 1999, p. 105).

No agrupamento de escolas em estudo a CAAV já existe desde 2009/2010, sendo por isso um processo já consolidado, mas nada estático, variando as suas formas de atuação face ao que se propõe avaliar em cada ano letivo. A sua Coordenadora é a mesma desde que o processo teve início, há 10 anos, e os restantes elementos têm sido tão estáveis quanto possível, apenas sendo substituídos quando mudam de agrupamento ou cessam as suas funções enquanto docentes.

Com este estudo pretendeu-se aceder à perceção sobre a importância que é dada, pelo pessoal docente, ao trabalho desenvolvido pela CAAV do agrupamento de escolas em estudo.

Como o objetivo é conhecer a perceção dos docentes, querendo conhecer a realidade neste caso concreto, escolheu-se o método do estudo de caso sustentado pelo paradigma interpretativo uma vez que se pretende ter uma compreensão aprofundada do fenómeno em estudo. Para tal procedeu-se à realização de um inquérito por questionário aplicado a todos os docentes do agrupamento, tendo o mesmo sido distribuído pessoalmente aos docentes durante a primeira reunião do ano letivo de cada departamento curricular. Analisados os resultados do questionário procedeu-se à realização de entrevistas, cujos guiões pré-elaborados contemplaram alguns dos resultados obtidos através do questionário, tendo-se escolhido informadores-chave. Seguidamente procedeu-se à transcrição das entrevistas e à validação das transcrições por parte de cada um dos entrevistados. Após esta validação a entrevista foi categorizada, tendo sido escolhidos excertos significativos de cada uma das categorias. De seguida procedeu-se à discussão dos resultados recolhidos nos questionários e entrevistas tendo-se feito a triangulação dos mesmos com base em todos os dados recolhidos nos questionários, entrevistas e artefactos.

Do estudo de caso neste agrupamento em concreto, e sem generalizar à realidade portuguesa, uma vez que “o principal interesse do estudo de caso é a particularização, não a generalização (...) e a ênfase é na singularidade (...) a primeira ênfase está na compreensão do caso em si.” (Stake, 1995, p. 8), sendo que as condicionantes locais tornam impossível a generalização, “se existe uma “verdadeira” generalização, é que não

pode haver generalização” (Lincoln & Guba, 1985, p. 124), podemos inferir que a percepção que os docentes têm acerca da autoavaliação é que ela é útil, gostam de participar no processo de autoavaliação, mas não têm qualquer interesse em ter trabalho para o levar a cabo integrando a Comissão de Autoavaliação. De acordo com os dados obtidos, a sobrecarga de trabalho é potenciadora deste desinteresse. Em relação à valorização da Comissão de Autoavaliação por parte dos docentes, tendo por base os resultados obtidos nas questões-chave analisadas e quando percebida por quem dela não faz parte, é pouca e o sentimento da Diretora, da Presidente do Conselho Geral e do elemento da Comissão de Autoavaliação é que é muito pouco valorizada face ao trabalho que é desenvolvido e ao empenho dos que dela fazem parte. Já a percepção da sua Coordenadora é mais otimista. Além disso, tendo por base os dados recolhidos, estamos convencidos de que, neste agrupamento, o processo de autoavaliação é extremamente valorizado pelas pessoas que integram a Comissão de Autoavaliação, pela Presidente do Conselho Geral e pela Direção que partilham a opinião de que a Autoavaliação é um processo que deve ser implementado por todos, com o apoio de todos e para todos. Em relação à importância atribuída ao trabalho da Comissão de Autoavaliação, todos os entrevistados foram unânimes quando referiram que o mesmo é essencial e fundamental.

Por outro lado, todos os resultados associados aos objetivos a que nos propusemos são bastante encorajadores levando-nos a crer que os docentes que têm conhecimento do processo de autoavaliação o consideram importante evidenciando o trabalho desenvolvido. Parece-nos relevante apresentar uma breve síntese dos resultados obtidos em cada um dos objetivos específicos por nós definidos.

Relativamente ao primeiro objetivo específico definido para este estudo, *Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de que no seu agrupamento existe Autoavaliação de escolas*, é-nos possível concluir que o conhecimento que os docentes, que se encontram no agrupamento há mais de um ano, têm acerca da criação da CAAV e da implementação do processo de Autoavaliação é muito parco, excetuando no que diz respeito aos documentos estruturantes do agrupamento.

No que concerne ao segundo objetivo específico definido para este estudo, *Verificar se o pessoal docente conhece a constituição da equipa de Autoavaliação do seu agrupamento*, podemos concluir que os respondentes conhecem a constituição da Comissão de Autoavaliação do seu agrupamento e que a mesma vai de encontro àquilo que consideram desejável, excetuando a representação dos ciclos de ensino, que fica aquém das suas expectativas e daquilo que consideram que acontece no seu agrupamento.

Em relação ao terceiro objetivo específico, *Verificar se o pessoal docente tem conhecimento de quem são as pessoas que fazem a Autoavaliação do agrupamento*, a grande maioria dos respondentes desconhece quem coordenada a Comissão de Autoavaliação.

Com o quarto objetivo específico do nosso estudo procurámos *Compreender se o pessoal docente conhece o trabalho desenvolvido pela Comissão de Autoavaliação* e podemos concluir que, de facto, os respondentes têm algum conhecimento acerca do processo e dos relatórios elaborados, sendo que os entrevistados consideram que esse conhecimento não é tanto quanto o que seria desejável.

Relativamente ao quinto objetivo específico do nosso estudo, *Compreender se o pessoal docente tem conhecimento das alterações efetuadas no seu agrupamento com base no trabalho da equipa de Autoavaliação*, pudemos concluir que os respondentes têm conhecimento das alterações levadas a cabo tendo por base o trabalho da Comissão de Autoavaliação.

No que diz respeito ao sexto objetivo específico, *Perceber se a Autoavaliação é considerada útil*, pode concluir-se que a Comissão de Autoavaliação e o processo implementado são importantes tanto para os respondentes ao questionário como para os entrevistados e que, também, a Diretora considera o trabalho da Comissão de Autoavaliação realmente importante. Esse trabalho é tido em consideração quando a Diretora necessita tomar decisões e fazer alterações para superação ou minoração dos pontos fracos que são identificados.

No que concerne ao sétimo objetivo específico, *Compreender se a Diretora do agrupamento tem conhecimento da importância atribuída ao trabalho da equipa de Autoavaliação por parte do restante corpo docente*, podemos conjecturar que a Diretora tem conhecimento da importância que é atribuída à Comissão de Autoavaliação por parte dos docentes do agrupamento.

Cogitamos ter alcançado os objetivos que definimos para este estudo, o que nos permitiu conhecer o ponto de situação face ao estudo por nós conduzido.

Tendo por base os dados que se obtiveram, parece-nos, portanto, preocupante que 47 docentes que se encontram no agrupamento há mais de um ano desconheçam que o mesmo tem um processo de Autoavaliação implementado. Consideramos ainda mais preocupante que, excluídos esses 47, outros 34 docentes não tenham conhecimento de quem é a Coordenadora da CAAV, uma vez que esta Comissão apenas teve esta Coordenadora desde que foi criada há 10 anos. É nossa opinião que estes dados

demonstram a falta de importância atribuída ao trabalho da CAAV. Concomitantemente, verificou-se que a comunicação pode ser um fator que esteja a dificultar o conhecimento acerca do processo de Autoavaliação. Urge envolver todos os docentes na Autoavaliação do agrupamento uma vez que, tal como defendem Alves & Correia (2008) “os atores não terão interesse na avaliação (...) se eles não participarem das decisões acerca dos objetivos e dos procedimentos a serem adoptados” (p. 380). Estes mesmo autores referem ainda que uma das características das organizações aprendentes é o “facto de que o movimento gerado pela avaliação se torna comum à escola como um todo e os objetivos partilhados por todos” (p. 380).

Parece-nos fundamental que o agrupamento procure generalizar o conhecimento de um processo que consome tantos dos seus recursos para que o trabalho possa ser reconhecido e valorizado. Além do mais, enquanto agrupamento que implementa um processo de Autoavaliação, deve ter em consideração os resultados obtidos e “deve interrogar-se sobre a sua ação e corrigi-la nos aspetos onde se revele necessário” (Esteves, 2015, p. 109) e este é um aspeto que, sem dúvida, carece de correção.

Dado que a Autoavaliação é divulgada e trabalhada pelos coordenadores de departamento, para além de ser considerada útil e envolver todos os agentes educativos, entendemos ser interessante e desejável alargar esta pesquisa com o intuito de procurar saber o porquê de tantos docentes do agrupamento não terem conhecimento do processo.

Os resultados obtidos neste estudo podem ser bastante úteis à melhoria do funcionamento do agrupamento em estudo, considerando que podem auxiliar a direção a tomar decisões acerca do processo de Autoavaliação, especialmente a divulgação da CAAV e a forma como os relatórios anuais são trabalhados pelas estruturas pedagógicas. Concomitantemente, os resultados obtidos podem constituir uma fonte para investigações futuras que busquem resposta à mesma questão de partida. Consideramos ainda que seria pertinente estender esta pesquisa a agrupamentos de escolas não TEIP do mesmo concelho e a outros agrupamentos TEIP do Algarve.

Inicialmente tínhamos previsto incluir o pessoal não docente do agrupamento em estudo nos nossos objetivos na persecução da resposta à pergunta de partida definida. No entanto, as limitações de tempo inerentes à vida profissional da investigadora principal levaram a que não fosse possível tal aprofundamento. Assim, consideramos ainda que seria importante alargar o estudo realizado no agrupamento ao pessoal não docente, aos pais e encarregados de educação e aos alunos.

Referências

- Accorsi, F. (2012). Os princípios do relatório Jacques Delors na revista Nova Escola. *Revista Travessias*, 6(3), pp. 1-16. Obtido de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/7317/6045>
- ACER. (2016). *Schools as learning organizations*. Victoria, Austrália: Australian Council for Educational Research. Obtido de <https://www.acer.org/files/Schools-as-learning-organisations.pdf>
- Afonso, A. J. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro*, 43(Edição Especial), pp. 327-344. doi:<https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.17538>
- Afonso, N. (1993). A Análise Política das Organizações Escolares. *Aprender*, 15, pp. 42 - 49. Obtido de <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/93-revista-aprender-n-15>
- Afonso, N. (2007). A Avaliação das Escolas num quadro de uma Política de Mudança da Administração da Educação. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 223-228). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Afonso, N., & Costa, E. (2011). A Avaliação Externa das Escolas: Um Instrumento de Regulação Baseado no Conhecimento. Em J. Barroso, & N. Afonso (Edits.), *Políticas Educativas: Mobilização de Conhecimentos e Modos de Regulação* (pp. 155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional / Edições UNESCO.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora. Obtido de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>

- Almeida, L. S. (2007). Avaliação das Escolas: Percepções em Torno do Processo e das suas Implicações. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 237-247). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Almeida, M. E. (2007). Auto-avaliação das Escolas: A Participação dos Pais. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 165-169). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Alves, M., & Correia, S. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, 11(2), pp. 355-382. Obtido de <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1528>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro, I. (2014). Avaliar ou examinar a escola? Performatividade, regulação e intensificação do trabalho docente. *Impulso*, 24(61), pp. 109-127. doi:<http://dx.doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v24n61p109-127>
- António, N., & Teixeira, A. (2009). *Gestão da qualidade - de Deming ao Modelo de Excelência da EFQM*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Azevedo, J. M. (2005). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Em M. Miguéns(Dir), *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf>
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 13-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2013). A Administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas. *D-26 - Princípios Gerais de Administração Escolar*, 1, pp. 1-27. Obtido de <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65258>
- Bidarra, M., Barreira, C., Valgôde, M., Vaz-Rebello, M., & Alferes, V. (2018). Atitudes dos professores face à avaliação de escolas. (T. Bettencourt, Ed.) *Indagatio Didactica*, 10(2), pp. 227-248. Obtido de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11106>

- Bitencourt, C. (2004). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, 44(1), pp. 58-69. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902004000100004>
- Brandt, R. (1998). Schools as learning organizations. Em R. Brandt, *Powerful Learning* (pp. 49-54). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brzezinski, I. (2001). Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre: Artmed Editora. Obtido de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Busher, H. (2006). Considering Schools as Organizations and Communities. Em H. Busher, *Understanding Educational Leadership People, Power and Culture* (pp. 1-11). Maidenhead: McGraw-Hill Education. Obtido de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHR3d19fMjMzODc1X19BTg2?sid=e1383b64-34b9-4f32-b123-e2561edb093f@sessionmgr4007&vid=1&format=EB&rid=11>
- Cabrero, B. G. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 35, pp. 1-21. Obtido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005&lng=es&tlng=pt
- Carvalho, M., & Folgado, C. (2017). A autoavaliação na construção da escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 35(35), pp. 83-99. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5916>
- Castoldi, M. (2017). Il ruolo dei processi autovalutativi: potenzialita', criticita', condizioni di successo. Torim, Itália. Obtido de https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Castoldi_2013_IL_RUOLO_DEI_PROCESSI_AUTOVALUTATIVI.pdf
- Chainho, C. (2013). Avaliação de escolas: mecanismos de regulação e lógicas de ação dos atores escolares. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4121-4134). Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at9.pdf>

- Chainho, C., & Saragoça, J. (2015). Avaliação de Escolas, Regulação e Lógicas dos Atores: proposta de uma metodologia de análise sociológica. Em J. A. Pacheco, J. Sousa, & N. Costa (Ed.), *Seminário Internacional Avaliação Externa de Escolas - Volume de Atas* (pp. 12-16). Braga: Centro de Investigação em Educação - Universidade do Minho. Obtido de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39028/1/Volume de Atas_final_7 de dezembro.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39028/1/Volume%20de%20Atas_final_7%20de%20dezembro.pdf)
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Berkshire: CfBT - Education Trust. Obtido de <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/d8/d87c1064-51bf-4b7c-b984-85ccb46a54d1.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). Decorrências da teoria das Relações Humanas - Dando Importância aos Grupos. Em I. Chiavenato, *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7 ed., pp. 115-145). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clímaco, M. C. (1997). *Auditoria Pedagogia - Justificação de um Projecto 3.03 - Caderno 1*. Lisboa: Inspeção - Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Clímaco, M. C. (2002). A Inspeção e a Avaliação das Escolas. Em J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 63-67). Porto: Edições ASA.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), pp. 9-29. Obtido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art1.pdf>
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), pp. 56-67. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Correia, A., & Fialho, I. (2015). A avaliação de escolas: entre a intenção e a ação. Em T. Estrela (Ed.), *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da AFIRSE* (pp. 99-112). Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da AFIRSE. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/17495>
- Costa, J. A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roup do Rei. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

- Costa, J. A. (2007). Avaliação, Ritualização e Melhoria das Escolas: À Procura da Roupa do Rei. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos. (Actas de um Seminário realizado em 13 de dezembro de 2005)* (pp. 229-236). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- De La Hoz Blanco, J. E. (2017). Estilos de Gestión y Cultura Institucional em las Organizaciones Escolares. *Revista Encuentros*, 15-01, pp. 61-75. doi:<http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i1.611>
- Delors, J. (1998). *Educação - Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez. Obtido de http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Department of Education and Skills. (2016). School self-evaluation guidelines 2016-2020 - Primary. Obtido de http://schoolself-evaluation.ie/primary/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/School-Self-Evaluation-Guidelines-2016-2020-Primary_Web.pdf
- Dias, N., & Melão, N. (2009). Avaliação e Qualidade: dois conceitos indissociáveis na gestão escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, 7(12), pp. 193-214. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n12/n12a11.pdf>
- Dourado, L., & Sá, V. (2013). Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo - um estudo de caso. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4078-4093). Braga: Universidade do Minho. Obtido de <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at9.pdf>
- Esteves, J. F. (2015). Autoavaliação das escolas. Reflexão em torno da melhoria do sistema educativo. (C. M. Garrido, Ed.) *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), pp. 93-111. Obtido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2719>
- Eurydice. (2004a). A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa. (P. Wastiau-Schlüter, Ed.) *Eurydice num Relance*, pp. 1-4. Obtido de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Avaliacao_estab.pdf
- Eurydice. (2004b). A Close-up on the Evaluation of Schools. (P. Wastian-Schlüter, Ed.) *Eurydice in Brief*, pp. 1-4. Obtido de <https://www.sel->

- gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2004_eurydice_-_a_close-up_on_the_evaluation_of_schools.pdf
- Falcão, M. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar. Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa: IIE.
- Fernandes, A. (2000). *Qualidade de serviço pela gestão estratégica*. Cascais: Pergaminho, Lda.
- Fialho, I. (2009a). A qualidade do ensino e a avaliação de escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas - Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp. 99-116. Obtido de <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20IFialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>
- Fialho, I. (2009b). Avaliação Externa das escolas. Desafios e oportunidades de melhoria na qualidade do ensino. (J. Bonito, Ed.) *Ensino, qualidade e formação de professores*, pp. 137-146. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/5079>
- Fialho, I., & Leitão, M. (2010). Diferentes concepções de qualidade da escola. *XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação* (pp. 0-14). Évora: Universidade de Évora. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/5094>
- Fialho, I., Cid, M., Silvestre, M. J., & Gomes, S. (2010). Avaliação, escola, inclusão e excelência. Índícios organizacionais de uma relação íntima. *XI Congresso da AEPEC - Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a qualidade da Educação* (pp. 1-14). Évora: Universidade de Évora. Obtido de <http://hdl.handle.net/10174/5091>
- Flick, U. (2013). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. (2005). *Agrupamento de Escolas. Indução Política e Participação*. Coimbra: Almedina.
- Freddano, M., & Siri, A. (2012). Teacher training for school self-evaluation. (Z. Bekirogullari, Ed.) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 1142-1149. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.044>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A Escola como Organização Aprendiz - Buscando uma educação de qualidade* (2 ed.). Poro ALegre: Artemed Editora.
- Garvin, D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*. Obtido de

- https://mycourses.aalto.fi/pluginfile.php/615870/mod_resource/content/1/Building_a_Learning_Organization.pdf
- Geleta, A., & Tafesse, M. (2017). Schools as Learning Organisations: Assessing the Organisational Learning Practices in West Oromia Secondary Schools of Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 12(2), pp. 15-38. Obtido de <https://www.ajol.info/index.php/ejesc/article/view/158164>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4 ed.). Oeiras: Celat Editora.
- Guerra, M. Á. (2002). Como um Espelho - Avaliação Qualitativa das Escolas. Em J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading schools as learning organizations. *School Leadership & Management*, 38(4), pp. 351-354. doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1483553>
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), pp. 133-145. doi:<https://doi.org/10.1080/135943200397905>
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (2019). Âmbito, princípios e objetivos. *Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas*. Obtido de http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Amb_princ_objetivos.pdf
- Inspeção Geral da Educação e Ciência. (s.d.). Plano de Melhoria da Escola. *Avaliação Externa das Escolas 2013-2014*. Obtido de Inspeção-Geral da Educação e Ciência: [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_\(6\)_Plano_de_Melhoria.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2013_2014/AEE_13_14_(6)_Plano_de_Melhoria.pdf)
- Janssens, F., & Amelvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), pp. 15-23. doi:<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working*, 137, pp. 15-30. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

- Lei nº31/2002 da Assembleia da República. (s.d.). *Diário da República: I Série, nº294*, pp. 7952-7954. Obtido de <https://dre.pt/application/file/a/405438>
- Lima, J. (2011). A escola como organização aprendente e o processo de gestão na educação básica. *X Congresso Nacional de Educação - Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE*, (pp. 10521-10534). Curitiba. Obtido de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4193_3829.pdf
- Lima, L. (1992a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Lima, L. (1992b). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), pp. 1-8. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/515>
- Lima, L. (2015). A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), pp. 1339-1352. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(4), pp. 534-556. doi:<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation (Whats in It for Schools)*. Londres: Routledge.
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation: Working with the new relationship*. Oxfordshire: Routledge - Taylor & Francis Group.
- MacBeath, J. (2010). Self-Evaluation for School Improvement. Em A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change: Part 1* (pp. 901-912). Londres: Springer.
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* Londres: Routledge.
- Machado, M., Soares, V., Ferreira, J., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação no trabalho: um estudo sobre os docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), pp. 95-108. doi:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_5

- Marchesi, Á. (2002). Mudanças Educativas e Avaliação das Escolas. Em J. Azevedo (Ed.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 33-50). Porto: Edições ASA.
- Martins, M., Rocha, R., & Vitorino, T. (2019). Comissão de Autoavaliação: valorização e participação dos docentes. *Manuscrito submetido para publicação*.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The Psychologist*, 28(8), pp. 643-644. Obtido de <https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-28/august-2015/learning-lifeworld>
- Munõz-Catalán, M. C., & Monteiro, R. (2016). Afrontando la controversia en la investigación cualitativa. Discusión sobre la naturaleza de los elementos metofológicos en la investigación en educación. *OMNIA - Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 4, pp. 23-30. Obtido de [http://omnia.grei.pt/n04/\[0403\]%20M_CINTA.pdf](http://omnia.grei.pt/n04/[0403]%20M_CINTA.pdf)
- Nogueira, I. (2012). *Clima de Escola*. Tese de Mestrado em Docência e Gestão na Educação, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto. Obtido de <http://hdl.handle.net/10284/3305>
- OECD. (2016). *What makes a schools a learning organization?* Paris: OECD. Obtido de <http://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Oliveira, A. M. (2016). Autoavaliação e melhoria das escolas: numa lógica de compromisso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, pp. 129-144. Obtido de http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE1606_AutoavaliacaoMelhoriaEscolas.pdf
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pessoa, F. (1998). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. (R. Zenith, Ed.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. (1999). Knowing 'what' to do is not enough: turning knowledge into action. *California Management Review*, 42(1). Obtido de <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/Knowing-what-to-do-is-not-enough.pdf>

- Quintas, H., & Vitorino, T. (2013). Avaliação externa e auto-avaliação das escolas. Em L. Veloso (Org.), *Escolas e Avaliação Externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais* (pp. 7-25). Lisboa: Mundos Sociais.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, C. C. (2007). Avaliar as Escolas em Contextos de Autonomia. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 193-207). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Rebelo, T., & Gomes, D. (2011). Aprendizagem organizacional e organizações aprendentes. Em D. Gomes (Ed.), *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 93-131). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0238-7_2
- Riche, G., & Alto, R. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: "A quinta disciplina". *Cadernos Discentes Coppead*(9), pp. 36-55. Obtido de <http://www.mettodo.com.br/pdf/Organizacoes%20de%20Aprendizagem.pdf>
- Rodrigues, H., Antunes, A., & Dutra, L. (2003). Análise de propostas de modelos de gestão direcionados para o conhecimento. *RAUSP Management Journal*, 38(1), pp. 66-79. Obtido de <http://rausp.usp.br/wp-content/uploads/files/V3801066.pdf>
- Rodrigues, M. L. (2007). A Avaliação ao Serviço da Melhoria das Escolas e dos Resultados dos Alunos. Em T. Gaspar (Ed.), *Avaliação das Escolas - Modelos e Processos* (pp. 175-180). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Rouaud, P., & Sulzer, E. (2011). Les démarches d'évaluation en question. *Céreq Bref*(281), 1-4. Obtido de <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/Les-demarches-d-evaluation-en-question>
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Políticas Públicas em Educação*, pp. 87-108.
- Scherman, V., & Fraser, W. (2017). Monitoring and school self-evaluation. Em V. Scherman, R. Bosker, & S. Howie (Edits.), *Monitoring the Quality of Education in Schools* (pp. 53-74). Roterdão: Sense Publishers. doi:https://doi.org/10.1007/978-94-6300-453-4_5
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline - The art and practice of the learning organization*. Nova Iorque: Cornerstone.

- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Nova Iorque: Crown Publishing Group.
- Serrat, O. (2009a). Building a Learning Organization. *Knowledge Solutions*, 46. Obtido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/intl/119/>
- Serrat, O. (2009b). Dimensions of the learning organization. *Knowledge Solutions*, 42. Obtido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/intl/180/>
- Serrat, O. (2010). Bridging organizational Silos. *Knowledge Solutions*, 88. Obtido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/intl/120/>
- Serrat, O. (2013). On Resilient Organizations. *Knowledge Solutions*, 124. Obtido de <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/intl/270/>
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3(1), pp. 24-32. Obtido de <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v3n1/silins/paper.pdf>
- Silva, J. (2007). Avaliação das Escolas - Dimensão Regional de Uma Questão Nacional. Em T. Gaspar (Ed.), *Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação* (pp. 209-215). Lisboa: Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.
- Silva, J. O. (2014). Conceitos de colaboração: considerações sobre o contexto sócio-histórico e as práticas escolares. *Revista UNIFAMMA*, 13(1), pp. 17-25. Obtido de <http://revista.famma.br/unifamma/index.php/RevUNIFAMMA/article/view/94/66>
- Silva, J., & Silva, M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 87-109. doi:<https://doi.org/10.21814/rpe.7733>
- Simons, H. (2002). School self-evaluation in a democracy. Em D. Nevo (Ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective* (*Advances in Program Evaluation*) (Vol. 8, pp. 17-34). Emerald Group Publishing Limited. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S1474-7863\(02\)80005-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1474-7863(02)80005-9)
- Spencer, M., & Anderson, E. (2013). A Phenomenological Study - “Cognitive Representations of AIDS”. Em J. Creswell, *Qualitative inquiry & research*

- design. Choosing among five approaches(3ª Ed.)* (pp. 327-346). Londres: Sage Publication.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), pp. 2-17. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022>
- Stufflebeam, D. (2002). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*(89), pp. 7-98. doi:<https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Stufflebeam, D. (20 de 02 de 2002). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*(89), pp. 7-98. doi:<https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Vasconcelos, A. (2004). A questão da aprendizagem organizacional: outro modismo da indústria do management? *Revista da ESPM*, 11(3), pp. 58-71. Obtido de http://arquivo.espm.br/revista/Maio_2004/
- Vellenich, A., Ferreira, A., Marcondes, N., & Castro, M. (2017). Comunidade Aprendiz: a escola como locus de formação e desenvolvimento do professor. *EccoS - Revista Científica*(42), pp. 161-176. doi:<https://doi.org/10.5585/EccoS.n42.3942>
- Veríssimo, M., Branco, M., & Monteiro, M. (2016). A criação de um clima moral de escola: o papel dos coordenadores de departamento curricular. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 71(2), pp. 29-48. doi:<https://doi.org/10.35362/rie71215>
- Wet, C. d. (2010). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying. 26, pp. 1450-1459. Obtido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000685?via%3Dihub>
- Yang, B., Watkins, K., & Marsick, V. (2004). The construct of learning organization: dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1), pp. 31-55. Obtido de <http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf>
- Yin, R. (2003). *Applications of case study research* (2 ed.). Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada

Lei nº31/2002, de 20 de dezembro. *Diário da República: I Série - A, nº294* pp. 7952-7954. Assembleia da República: Lisboa. Obtido de <https://dre.pt/application/file/a/405438>