

UNIVERSIDADE DE COIMBRA



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Pascoal Diogo Albuquerque

**A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e  
externa de uma organização escolar**

Coimbra  
2012



Pascoal Diogo Albuquerque

A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa  
de uma organização escolar

Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, no âmbito do Curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre.

Área Científica: Ciências da Educação.  
Área de Especialização: Organizações Educativas e Gestão Escolar.

Orientadores: Professor Doutor António Ferreira ([antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt)) e Professora Doutora Margarida Mano ([mimano@fe.uc.pt](mailto:mimano@fe.uc.pt)).

Coimbra  
2012

## **AGRADECIMENTOS**

Um trabalho como este não seria possível sem a contribuição de todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, possibilitaram a sua realização, em especial:

- Às Direções e membros da Escola participante no estudo, por todo o apoio e colaboração, em especial, a todos os que participaram nas entrevistas e no preenchimento e entrega do questionário;
- Aos Docentes das unidades curriculares pertencentes ao plano de estudos do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, em especial ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, pelos conhecimentos transmitidos;
- Aos Professores Orientadores, pela paciência, disponibilidade, sugestões e conselhos.

# A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar

Pascoal Albuquerque

Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## RESUMO

**Objetivo** - O objetivo principal deste trabalho é determinar se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria, num processo de melhoria contínua. **Metodologia/Abordagem** - Foi utilizada uma metodologia mista, qualitativa (realização de entrevistas semi-estruturadas) e quantitativa (aplicação de um questionário). A entrevista foi realizada ao diretor e a docentes que exerciam cargos de liderança. O questionário foi aplicado aos docentes da escola. Além da estatística descritiva, utilizou-se estatística indutiva que incluiu a análise fatorial e a análise de variância simples. Foi utilizada a ferramenta de *software* estatístico *SPSS Statistics 17.0*. **Resultados/Conclusões** - As diferenças nos valores das médias, em cada dimensão definida no estudo quantitativo, entre os 3 grupos de docentes, formados consoante o cumprimento maioritário do horário letivo num tipo de cursos, não são estatisticamente significativas. Para que a escola consiga mais solidamente transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria, num processo de melhoria contínua, incrementando assim a capacidade de autorregulação e melhoria, poderá haver a necessidade de um maior número de docentes encararem a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas de melhoria sustentada da escola. Uma utilização dos resultados da avaliação interna e externa para uma eventual introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola poderá ser realizada. Também poderá ser realizada uma planificação mais sistematizada das necessidades de melhoria da escola. A constituição de uma nova equipa de autoavaliação torna-se essencial para a consecução do mencionado anteriormente. Fundamental será também o desempenho do conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e de todas as lideranças intermédias. **Limitações da investigação** - Seria importante poder auscultar outros membros da comunidade educativa, quer em entrevistas, quer aplicando questionários. A seleção dos itens apropriados para medir uma variável latente e a definição do tamanho da amostra podem não ser tarefas simples. **Originalidade/Valor** - Este trabalho procura dar uma contribuição para o conhecimento sobre a capacidade de autorregulação e melhoria sustentada da escola alvo do estudo, apresentando também sugestões de atuação para o futuro. Poderá ser útil quer para a

escola estudada, quer para o leitor estudioso destes assuntos. Tipo de trabalho - Estudo de caso.

**Palavras-chave:**

Autoavaliação de Escolas. Autorregulação. Avaliação de Escolas. Avaliação Externa. Avaliação Interna. Eficácia. Melhoria. Qualidade.

# The self-regulation from the results of internal and external evaluation of a school organization

Pascoal Albuquerque

Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## **ABSTRACT**

**Purpose** - The main objective of this study is to determine if school can transform itself according to evaluations that are done about itself, in a process of continuous improvement. **Methodology/Approach** - Was used a mixed methodology, qualitative (semi-structured interviews) and quantitative (questionnaire). The director and some teachers in leadership functions were interviewed. The questionnaire was administered to the teachers of the school. Besides the descriptive statistic, inductive statistic was used which included the factor analysis and the analysis of simple variance. Was used the statistical software tool SPSS Statistics 17.0 . **Results/Conclusions** - The differences in mean values, in each dimension defined in quantitative study, among the 3 groups of teachers, formed according the majority compliance of the school teaching hours in one type of course, are not statistically significant. For the school can turn itself more solidly in a function of the evaluations that are done on its own, in a process of continuous improvement, thus increasing the capacity of self-regulation and improvement, there may be a need for a greater number of teachers envisage the self-evaluation and external evaluation as tools of sustained improvement of the school. One utilization of the results of internal and external evaluation for eventual improvements in the functioning of the various services of the school can be held. May also be performed more systematic planning of the improvement needs of the school. The formation of a new team of self-evaluation is essential to achieving the aforementioned. Also key will be the performance of the general council, director, pedagogical council, administrative council and all intermediate leaders. **Research limitations** - It would be important to be able to sound out other members of the educational community, either in interviews or applying questionnaires. The selection of appropriate items to measure a latent variable and the definition of the sample size may not be simple tasks. **Originality/Value** - This work intends to contribute to the knowledge about the ability of self-regulation and sustained improvement of the target school of the study, presenting suggestions for future action. It may be useful both for the school, both for the studious reader of these issues. **Work type** - Case study.

**Keywords:**

Schools Self-evaluation. Self-regulation. Schools Evaluation. External Evaluation. Internal Evaluation. Effectiveness. Improvement. Quality.



## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	x
ÍNDICE DE QUADROS .....	xi
ÍNDICE DE TABELAS .....	xii
LISTA DE SIGLAS .....	xiv
INTRODUÇÃO .....	16
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL .....	21
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO .....	22
1. As dimensões e o papel da escola.....	22
2. Escola: dimensão organizacional e eficácia .....	29
3. Avaliação: conceito, gerações, formas, modalidades e referenciais.....	36
4. Qualidade e avaliação de escolas.....	39
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA .....	52
1. Definições e características .....	52
2. Referencialização, referenciais e processo avaliativo .....	56
3. Melhoria da escola: conceitos, fatores e desenvolvimento.....	62
4. Projetos, programas e estudos .....	77
PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO .....	96
CAPÍTULO I – METODOLOGIA .....	97
1. Contexto do estudo .....	99
2. Formulação do problema – a questão central .....	101
3. Objetivos do estudo e questões a que se pretende dar resposta.....	102
4. Opções metodológicas.....	104
5. Abordagem qualitativa .....	107
5.1. A amostra.....	108
5.2. A entrevista.....	109
5.3. A realização das entrevistas.....	110
5.4. A análise do conteúdo das entrevistas .....	111
6. Abordagem quantitativa .....	113
6.1. As variáveis .....	114
6.2. A amostra.....	115
6.3. O questionário .....	122
6.4. A recolha dos dados.....	124
6.5. A análise dos dados .....	125
CAPÍTULO II – ESTUDO QUALITATIVO.....	128
1. Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar.....	128
1.1. Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma.....	129
2. Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças .....	141
2.1. Categoria 2.1.: Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola .....	142
2.2. Categoria 2.2.: Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a) .....	146
2.3. Categoria 2.3.: Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas.....	150
3. Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola .....	155
3.1. Categoria 3.1.: Leitura do processo de autoavaliação da escola .....	155

3.2. Categoria 3.2.: Aspetos mais relevantes na autoavaliação.....	162
3.3. Categoria 3.3.: Participação no processo de autoavaliação .....	165
3.4. Categoria 3.4.: Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola ....	166
4. Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola ....	168
4.1. Categoria 4.1.: Leitura dos resultados da avaliação externa da escola .....	169
4.2. Categoria 4.2.: Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola	174
CAPÍTULO III – ESTUDO QUANTITATIVO .....	177
1. Análise descritiva.....	178
1.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção.....	178
1.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular .....	182
1.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias).....	187
1.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada.....	193
2. Análise psicométrica .....	197
2.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção.....	197
2.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular .....	204
2.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias).....	209
2.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada.....	216
3. Estudos diferenciais .....	222
3.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção.....	223
3.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular .....	225
3.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias).....	227
3.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada.....	229
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	231
CONCLUSÃO .....	251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	265
APÊNDICES.....	273
ANEXOS .....	350

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo <i>EFQM</i> .....	40
<b>Figura 2</b> – Modelo da <i>EFQM</i> adotado pelo ME da região espanhola de Castela-Leão.....	41
<b>Figura 3</b> – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola.....	64
<b>Figura 4</b> – Ciclo da melhoria.....	73

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – N.º de respondentes por idade.....	119
<b>Gráfico 2 (D3)</b> – Gráfico Q-Q da variável “item 7” .....	211
<b>Gráfico 3 (D4)</b> – Histograma da variável “item 29” com curva normal sobreposta.....	217
<b>Gráfico 4 (D4)</b> – Histograma da variável “item 34” com curva normal sobreposta.....	218

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quatro gerações de avaliação .....	37
<b>Quadro 2</b> – Análise <i>SWOT</i> : exemplos típicos de fatores, considerando uma empresa .....	46
<b>Quadro 3</b> – Análise <i>SWOT</i> : obtenção de conclusões, considerando uma empresa .....	47
<b>Quadro 4</b> – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais do contexto educacional .....	65
<b>Quadro 5</b> – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais da escola em melhoria .....	68
<b>Quadro 6</b> – Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma .....	129
<b>Quadro 7</b> – Categoria 2.1.: Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola .....	142
<b>Quadro 8</b> – Categoria 2.2.: Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a) .....	146
<b>Quadro 9</b> – Categoria 2.3.: Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas .....	151
<b>Quadro 10</b> – Categoria 3.1.: Leitura do processo de autoavaliação da escola .....	156
<b>Quadro 11</b> – Categoria 3.2.: Aspectos mais relevantes na autoavaliação .....	163
<b>Quadro 12</b> – Categoria 3.3.: Participação no processo de autoavaliação .....	165
<b>Quadro 13</b> – Categoria 3.4.: Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola .....	167
<b>Quadro 14</b> – Categoria 4.1.: Leitura dos resultados da avaliação externa da escola .....	169
<b>Quadro 15</b> – Categoria 4.2.: Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola .....	174

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Contagem dos valores em falta ( <i>missing values</i> ) .....	116
<b>Tabela 2</b> – Taxas de adesão por departamento.....	117
<b>Tabela 3</b> – Taxas de adesão por grupo de recrutamento .....	118
<b>Tabela 4</b> – Tempo de serviço total e tempo de serviço na escola .....	120
<b>Tabela 5</b> – Respondentes por antigo grupo de docência .....	121
<b>Tabela 6 (D1)</b> – Trabalho realizado pela direção (9 itens) – Estatística descritiva.....	180
<b>Tabela 7 (D2)</b> – Trabalho realizado pela área curricular (10 itens) – Estatística descritiva .	184
<b>Tabela 8 (D3)</b> – Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias) (16 itens) – Estatística descritiva.....	189
<b>Tabela 9 (D4)</b> – Avaliação externa e melhoria sustentada (9 itens) – Estatística descritiva	194
<b>Tabela 10 (D1)</b> – Valores de assimetria ( <i>skewness</i> ) e curtose ( <i>kurtosis</i> ).....	197
<b>Tabela 11 (D1)</b> – Casos processados (sumário).....	198
<b>Tabela 12 (D1)</b> – Estatísticas de fiabilidade .....	198
<b>Tabela 13 (D1)</b> – Estatísticas para cada item .....	198
<b>Tabela 14 (D1)</b> – Correlações entre os itens .....	199
<b>Tabela 15 (D1)</b> – Estatísticas dos itens .....	199
<b>Tabela 16 (D1)</b> – Estatísticas item-total.....	200
<b>Tabela 17 (D1)</b> – Estatísticas da variável latente.....	200
<b>Tabela 18 (D1)</b> – Testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Bartlett .....	201
<b>Tabela 19 (D1)</b> – Variância total.....	201
<b>Tabela 20 (D1)</b> – Matriz do fator .....	202
<b>Tabela 21 (D1)</b> – Comunalidades ( <i>communalities</i> ) .....	202
<b>Tabela 22 (D1)</b> – Teste <i>goodness-of-fit</i> .....	203
<b>Tabela 23 (D2)</b> – Valores de assimetria ( <i>skewness</i> ) e curtose ( <i>kurtosis</i> ).....	204
<b>Tabela 24 (D2)</b> – Casos processados (sumário).....	205
<b>Tabela 25 (D2)</b> – Estatísticas de fiabilidade .....	205
<b>Tabela 26 (D2)</b> – Estatísticas para cada item .....	205
<b>Tabela 27 (D2)</b> – Correlações entre os itens .....	206
<b>Tabela 28 (D2)</b> – Estatísticas item-total.....	206
<b>Tabela 29 (D2)</b> – Estatísticas da variável latente.....	206
<b>Tabela 30 (D2)</b> – Variância total.....	207
<b>Tabela 31 (D2)</b> – Matriz do fator .....	208
<b>Tabela 32 (D2)</b> – Variância total.....	209
<b>Tabela 33 (D2)</b> – Matriz do fator .....	209
<b>Tabela 34 (D3)</b> – Valores de assimetria ( <i>skewness</i> ) e curtose ( <i>kurtosis</i> ).....	210
<b>Tabela 35 (D3)</b> – Casos processados (sumário).....	211
<b>Tabela 36 (D3)</b> – Estatísticas de fiabilidade .....	212
<b>Tabela 37 (D3)</b> – Estatísticas para cada item .....	212
<b>Tabela 38 (D3)</b> – Correlações entre os itens .....	213
<b>Tabela 39 (D3)</b> – Estatísticas item-total.....	213
<b>Tabela 40 (D3)</b> – Estatísticas da variável latente.....	214
<b>Tabela 41 (D3)</b> – Variância total.....	214
<b>Tabela 42 (D3)</b> – Variância total.....	215
<b>Tabela 43 (D3)</b> – Matriz do fator .....	216
<b>Tabela 44 (D4)</b> – Valores de assimetria ( <i>skewness</i> ) e curtose ( <i>kurtosis</i> ).....	217
<b>Tabela 45 (D4)</b> – Casos processados (sumário).....	218
<b>Tabela 46 (D4)</b> – Estatísticas de fiabilidade .....	218
<b>Tabela 47 (D4)</b> – Estatísticas para cada item .....	219

<b>Tabela 48 (D4)</b> – Correlações entre os itens.....	219
<b>Tabela 49 (D4)</b> – Estatísticas item-total .....	220
<b>Tabela 50 (D4)</b> – Estatísticas da variável latente.....	220
<b>Tabela 51 (D4)</b> – Variância total .....	221
<b>Tabela 52 (D4)</b> – Variância total .....	221
<b>Tabela 53 (D4)</b> – Matriz do fator.....	222
<b>Tabela 54 (D1)</b> – Descritivos.....	223
<b>Tabela 55 (D1)</b> – Análise de variância univariada .....	224
<b>Tabela 56 (D1)</b> – <i>Post Hoc</i> testes de Tukey HSD e Tukey B.....	225
<b>Tabela 57 (D2)</b> – Descritivos.....	225
<b>Tabela 58 (D2)</b> – Análise de variância univariada .....	226
<b>Tabela 59 (D2)</b> – <i>Post Hoc</i> testes de Tukey HSD e Tukey B.....	226
<b>Tabela 60 (D3)</b> – Descritivos.....	227
<b>Tabela 61 (D3)</b> – Análise de variância univariada .....	228
<b>Tabela 62 (D3)</b> – <i>Post Hoc</i> testes de Tukey HSD e Tukey B.....	228
<b>Tabela 63 (D4)</b> – Descritivos.....	229
<b>Tabela 64 (D4)</b> – Análise de variância univariada .....	229
<b>Tabela 65 (D4)</b> – <i>Post Hoc</i> testes de Tukey HSD e Tukey B.....	230

## LISTA DE SIGLAS

A1	Assessor da Área Curricular 1
A2	Assessor da Área Curricular 2
A3	Assessor da Área Curricular 3
ACAI	Assessoria Cultural de Artes e Ideias
AEEPC	Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
APAC	Assessoria Pedagógico-Didática das Áreas Curriculares
C	Coordenador
CA	Conselho Administrativo
CAF	<i>Common Assessment Framework</i>
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CERI	<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>
CG	Conselho Geral
CIPP	<i>Context, Input, Process, Product</i>
CP	Conselho Pedagógico
D	Diretor
DEA	<i>Data Envelopment Analysis</i>
DGAEP	Direção-Geral da Administração e do Emprego Público
DL 75/2008	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
DREC	Direção Regional de Educação do Centro
EE	Encarregados de Educação
EFQM	<i>European Foundation for Quality Management</i>
ESI	<i>Effective School Improvement</i>
FPCEUC	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência
GQT	Gestão pela Qualidade Total
IGE	Inspeção-Geral da Educação
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciência
IIE	Instituto de Inovação Educacional
INES	<i>Indicators of Education Systems</i>
IQF	Instituto para a Qualidade na Formação



<i>ISO</i>	<i>International Organization for Standardization</i>
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
<i>MOODLE</i>	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
<i>OFSTED</i>	<i>Office for Standards in Education</i>
PAA	Plano Anual de Atividades
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PE	Projeto Educativo
PEE	Projeto Educativo de Escola
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
<i>PISA</i>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social Democrata
RI	Regulamento Interno
SPO	Serviços de Psicologia e Orientação
<i>SPSS</i>	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
<i>SWOT</i>	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
<i>UNESCO</i>	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## INTRODUÇÃO

O mundo encontra-se em permanente mudança. As preocupações ambientais, energéticas, demográficas e económicas irão obrigar os estados, muitos deles debilitados financeiramente, a cada vez maiores esforços para poderem ocorrer a todas as necessidades. A estas acrescerão, como no caso português, as necessidades relativas ao cumprimento dos encargos com o pagamento das dívidas do estado, das empresas e das famílias.

No cenário enunciado anteriormente, pesado, mas, em nossa opinião, realista, a solução passará pelo aumento da exigência, do trabalho e das responsabilidades individuais.

Em nossa opinião, a escola continuará a fazer parte da solução e não do problema. Ao contrário do defendido por Ivan Illich, não será necessário uma “sociedade sem escola”, mas, outras ideias defendidas por este autor, como as redes educacionais que aumentem a oportunidade de aprendizagem, partilha e carinho, terão atualmente uma base sólida de apoio.

A escola neste “tempo de incertezas” não deverá continuar a ser baseada maioritariamente num saber revelado e cumulativo. O incremento da relação da escola com o mundo empresarial poderá levar os alunos a realizar aprendizagens mais efetivas. As desigualdades sociais poderão ser minoradas se for feita uma maior aposta no aprender-fazendo.

A educação deve continuar a ser vista como um investimento nas novas gerações. Por isso, uma visão e missão clara para o país, que produza um conjunto de objetivos verdadeiramente nacionais e que coloque o setor educativo ao serviço de uma estratégia nacional, tornar-se cada vez mais necessária. Por outro lado, a qualidade das organizações escolares pode ser melhorada através de um processo de tomada de decisões que incorpore a contribuição dos membros da organização e fomenta o diálogo e a participação destes na dinâmica escolar, aliado a um líder que seja um exemplo para todos de trabalho, conhecimento, experiência e habilidade.

A escassez de recursos económicos e financeiros de muitos estados motiva o desenvolvimento de políticas educativas onde a preocupação com o aumento da eficiência e da eficácia é crescente e a avaliação das escolas, quer interna, quer externa, se torna ferramenta obrigatória, auxiliar do processo decisório.

A avaliação interna é feita coletivamente, com base no diálogo e no confronto de ideias sobre a finalidade da escola e da educação, e contando com o apoio de agentes externos; assenta na construção e/ou utilização de referenciais e na procura de factos

comprovativos ou evidências para a formulação de juízos de valor; é orientada para a utilização, numa perspectiva de melhoria da escola, de desenvolvimento profissional e de responsabilidade social; e pode-se distinguir da autoavaliação, na medida em que esta diga unicamente respeito às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa (Alaiz et al., 2003).

A avaliação externa das escolas “pretende essencialmente melhorar o conhecimento das escolas sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, incentivar práticas de auto-avaliação, reforçar a autonomia e fomentar a participação social na vida escolar” (IGE, 2009, p. 102).

No final do período 2006-2011, na avaliação externa de escolas, realizada pela IGE, o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi o único domínio em que a classificação de “Suficiente” foi dominante, tendo sido obtida por 48,8% das 1107 unidades de gestão (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) avaliadas. No fator “Autoavaliação”, 51% das unidades de gestão obtiveram uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente”, e no fator “Sustentabilidade do progresso”, 47,9% das unidades de gestão atingiram um nível de “Suficiente” e 7,6% de “Insuficiente”, o valor mais alto deste nível, de entre todos os fatores analisados (IGE, 2011).

A tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo e a tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio, podem ajudar a definir um pouco o que se passa em quase metade das unidades de gestão avaliadas. Relativamente à capacidade de autorregulação e melhoria da escola, provavelmente as escolas procuram desenvolver alguns esforços de melhoria mas os objetivos nem sempre estão bem definidos, necessitando de algum apoio externo para melhorarem (escolas “que se passeiam”, tipologia de Stoll e Fink). Já o nível de “Insuficiente” obtido nos dois fatores do domínio, provavelmente indicia ineficácia por parte das escolas onde tal classificação foi obtida. Com maior probabilidade do que serem escolas “submersas” (Stoll & Fink, 1996) ou “encalhadas” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), poderemos estar perante escolas “lutadoras” (Stoll & Fink, 1996) ou escolas “que vagueiam” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), ou seja, escolas onde há uma consciência da ineficácia e uma procura em melhorar, nomeadamente através da execução de estratégias ou projetos, contudo nem sempre ocorrendo uma melhoria de resultados.

Associadas às culturas de escola, mencionadas no parágrafo anterior, estarão ainda, com presença significativa, as culturas profissionais do individualismo e da balcanização, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998). A primeira caracteriza-se pelo isolamento

do professor que trabalha centrado nas atividades da sala de aula e pela ausência de partilha com outros docentes. A segunda corresponde a grupos de docentes fechados, formais ou informais, organizados em função de interesses e identidades específicos.

Calaxa (2011), na sua dissertação de mestrado, intitulada “Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças”, realizou um estudo de caso, num agrupamento de escolas, onde concluiu que há uma valorização da autoavaliação, enquanto dispositivo de melhoria sustentada. Todavia, existem fragilidades na implementação da autoavaliação, assim como na posterior reflexão a partir dos dados recolhidos e na subsequente introdução efetiva de melhorias (Calaxa, 2011). Num ciclo de melhoria, concluída a planificação da melhoria deve-se iniciar a implementação da mesma. Os resultados das medidas implementadas farão depois parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria.

Tendo um conhecimento intrínseco da unidade de gestão alvo deste estudo (escola não agrupada) e lendo o relatório da avaliação externa, realizada pela IGE a essa unidade de gestão, confirmámos que existem descontinuidades no processo de autoavaliação, que dificultam a consolidação do trabalho já efetuado, nomeadamente a manutenção da constituição das equipas e a ausência de uma linha orientadora comum. Por outro lado, o desempenho de algumas funções não letivas, que exigem, entre outros, um contato estreito com os órgãos de gestão, aumentou também o nosso desejo em desempenhar um papel cada vez mais proativo na autoavaliação e melhoria da escola onde trabalhamos. Sabendo também que os resultados obtidos na avaliação externa, de uma determinada unidade de gestão, influenciam as percentagens máximas de classificações de nível superior a “Bom”, a atribuir ao desempenho dos docentes, o interesse em aprofundarmos e adquirirmos novos conhecimentos numa temática atual, como a capacidade de autorregulação e melhoria da escola, tornou-se mais forte.

Assim, a partir do exposto anteriormente e após a leitura de alguns livros e outras referências, o tópico da autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar, numa lógica de melhoria sustentada, surgiu como o tema de partida para um estudo de caso, chegando-se à seguinte questão central:

Considerando a importância da avaliação interna e externa, como realiza a escola a autorregulação e melhoria?

O objetivo geral deste trabalho é procurar saber, na organização escolar/unidade de gestão alvo deste estudo, como consegue a escola transformar-se em função das avaliações feitas sobre si mesma, a partir de um processo de melhoria sustentada.

Na primeira parte desta dissertação, dedicada ao enquadramento concetual, será dada especial atenção à escola como organização e à avaliação interna e externa.

Conhecer a escola como organização implica conhecer as dimensões e o papel da mesma ao longo do tempo. A aprendizagem é tão antiga quanto a humanidade, abrangendo quer aspetos formais quer informais, como os que terão acontecido num primeiro estágio da evolução humana, em que o instinto terá guiado a prole a imitar os comportamentos dos progenitores. Na atualidade, a *Internet*, as plataformas de ensino como o *MOODLE* e os quadros interativos, poderão ajudar o aluno na descoberta, na aprendizagem e na autonomia, contribuindo para uma escola mais eficaz.

Nos anos 80 e 90, do século XX, a pedagogia passa a estar mais centrada na escola-organização. O funcionamento desta organização resulta de um “compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1992). Apesar de se preconizar um reforço da autonomia, ainda não é possível, por exemplo, selecionar e contratar autonomamente os melhores profissionais da docência e o diretor, em muitas situações, é apenas transmissor e executor das políticas centralistas do ME.

Considerando a necessidade de melhoria do desempenho das escolas, a avaliação de 4.<sup>a</sup> geração, que coexiste ainda com as avaliações de 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> gerações, toma em atenção a diversidade de interesses presentes na escola, permitindo a reflexão sobre os objetivos, modos de organização e funcionamento da mesma. As formas de avaliação interna e externa das organizações escolares constituem-se como avaliações de 4.<sup>a</sup> geração. Torna-se assim útil conhecer, de acordo com o contexto histórico-social, as finalidades da avaliação e o papel do avaliador.

Na perspetiva da gestão de organizações, diferentes autores tendem a dar relevo a uma determinada dimensão da qualidade. De entre os vários modelos, destaca-se o modelo *EFQM* que serviu também de base, juntamente com o modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas, em Speyer, ao modelo de autoavaliação de organizações, designado por Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* ou *CAF*) (DGAEP, 2012). A *CAF* é uma ferramenta de gestão pela qualidade total (GQT). Desde meados de 2010, existe já uma adaptação da *CAF* ao sector da educação.

Segundo Reeztig e Creemers (2005), o quadro de referência, originado dos trabalhos do projeto *ESI*, possibilita a explicação e o desenvolvimento da melhoria eficaz da escola, estando o conceito de uma escola em melhoria firmemente incorporado no contexto educacional de um país. O sucesso ou insucesso das medidas de melhoria implementadas fará

parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria. Por outro lado, a verificação da conformidade com os padrões externos deve ocorrer, não só no fim, mas também durante o processo avaliativo, em todas as outras fases, seja a avaliação interna ou externa. No capítulo dedicado à avaliação interna e externa, para além de definições, características e conceitos, serão também apresentados alguns projetos, programas e estudos.

A segunda parte desta dissertação é dedicada ao trabalho empírico. Foi utilizada uma metodologia mista, qualitativa (realização de entrevistas semi-estruturadas) e quantitativa (aplicação de um questionário), sendo os resultados apresentados nos capítulos II e III. No estudo quantitativo serão realizadas análises descritivas e psicométricas, bem como será testado se o cumprimento do horário letivo maioritariamente com turmas de um determinado tipo de cursos, produz diferenças estatisticamente significativas no valor médio de cada dimensão, entre os 3 grupos de docentes considerados. A finalizar a parte II, no capítulo da discussão, serão relacionados os resultados obtidos nos estudos qualitativo e quantitativo, procurando responder às questões desta investigação.

Por último, serão apresentadas as principais conclusões, algumas sugestões para o futuro e, não menos importante, serão focadas as principais limitações deste estudo.

---

**PARTE I**  
**ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

## CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

A aprendizagem é tão antiga quanto a humanidade, abrangendo quer aspetos formais quer informais, como os que terão acontecido num primeiro estágio da evolução humana, em que o instinto terá guiado a prole a imitar os comportamentos dos progenitores.

Ao longo dos tempos, a educação e a aprendizagem sempre aconteceram em vários espaços: a habitação familiar, o campo onde se realizavam os trabalhos agrícolas, a oficina do artífice, a igreja ou local de culto religioso, a praça, entre outros, tendo cada classe social uma intensidade de relacionamento diferente com os mesmos.

O aumento da difusão e da afirmação da escola esteve intimamente ligado ao florescimento de uma classe burguesa nas principais cidades europeias, desde os séculos XII e XIII. O desenvolvimento do estudo da matemática, motivado pelo incremento do comércio, foi potenciado pela introdução na Europa, no século XIII, dos algarismos hindus ou árabes. A descoberta do processo de fabricação do papel, ocorrida também nesse século, e a invenção da prensa móvel, para impressão por tipos móveis, por volta de 1439, constituíram fatores importantes na difusão do conhecimento (Ferreira, 2005).

### 1. As dimensões e o papel da escola

Segundo Canário (2005), “estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade” (p. 61). Pode-se considerar que as alterações a nível tecnológico, económico e social, verificadas com a Revolução Industrial, iniciada em Inglaterra, em meados do século XVIII, e a abolição da servidão e dos direitos feudais operada pela Revolução Francesa, iniciada em 1789, com a proclamação dos princípios universais de “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” (*Liberté, Egalité, Fraternité*), contribuíram para o assumir de uma importância cada vez maior da escola enquanto, nas palavras de Ferreira (2005), “instância de iniciação intelectual adequada a uma modernidade florescente mas também como instituição socializadora, promovendo uma formação global tendente a inculcar valores e comportamentos convenientes a uma cultura dominante” (p. 179).

A instrução passa a ser vista como uma forma de preparar para a ação. No entanto, a esmagadora maioria da população europeia, pertencente ao povo, habitante das zonas rurais,



faria a aprendizagem das atividades profissionais com as pessoas que já as exerciam, teria formação religiosa e social ditadas pelo calendário e rituais das Igrejas e continuaria a ser analfabeta por mais alguns séculos. Só a partir do século XIX é que os governos liberais se esforçaram por alargar a toda a população o ensino da leitura, da escrita e do cálculo (Ferreira, 2005).

Olhando a difusão da escola ao longo de vários séculos, desde a antiguidade clássica, passando pelo papel incontornável das igrejas cristãs (católica, ortodoxa e protestante), no entender de Ferreira (2005), a escola deve “ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características de um determinado tempo.” (p. 179).

A escola pode ser definida como sendo uma forma de conceber a educação, uma organização e também uma instituição, correspondendo a três diferentes faces de uma mesma realidade: as dimensões pedagógica, organizacional e institucional (Canário, 2005).

A dimensão pedagógica representa uma maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem, baseando-o na relação entre um professor e um conjunto de alunos, caracterizada pela revelação dos saberes, pela cumulatividade dos conhecimentos e pela exterioridade. Esta modalidade de ensino-aprendizagem foi-se tornando predominante, contribuindo para uma desvalorização dos saberes não adquiridos através da escola e moldando as outras modalidades educativas não escolares à sua imagem e semelhança, com conseqüente diminuição de referenciais exteriores necessários à sua autocrítica e transformação (Canário, 2005).

A dimensão institucional caracteriza-se pelo papel da escola como uma construtora de cidadãos, preventiva da falta de conhecimentos básicos, preparadora para a inserção no mercado de trabalho, unificadora cultural, linguística e política, instrumento da construção dos estados-nação (Canário, 2005).

Nos anos 60 e 70, do século XX, surgiu uma crítica mais acentuada à instituição escolar. Os papéis dos professores diversificam-se e é a fase da pedagogia institucional centrada no sistema educativo (Nóvoa, 1992).

Na sua obra “*Deschooling society*” (sociedade sem escolas), publicada em 1970, Illich apresenta quatro ideias que sintetizam a sua obra sobre a educação (Gajardo, 1993):

- A educação universal através da frequência da escola não é viável. Seria mais viável se fosse tentada por meio de instituições alternativas;
- Nem as novas atitudes dos professores perante os seus alunos, nem a proliferação de *hardware* ou *software* educacional, nem a tentativa de ampliar

a responsabilidade dos professores até ao ponto de incluir a vida completa dos seus alunos, teria como resultado a educação universal;

- A busca atual de novos funis educacionais deve ser revertida na busca pelo seu inverso institucional: redes educacionais que aumentem a oportunidade de aprendizagem, partilha e carinho;
- Além das instituições, a ética da sociedade deveria ser “desescolarizada”.

Para Ivan Illich, a escola não é a única instituição cujo principal propósito é moldar a visão que as pessoas têm da realidade. Fatores como a origem social, ambiente familiar, os *media*, redes de socialização, entre outros, também contribuem para a moldagem de comportamentos e valores. Contudo, a influência da escola é mais profunda e sistematicamente escravizadora. É-lhe confiada a tarefa de formar juízos críticos, uma tarefa que, paradoxalmente, tenta levar a cabo assegurando que a aprendizagem, quer seja sobre o próprio, sobre outros ou sobre a natureza, segue um padrão predeterminado (Gajardo, 1993). Apesar destas críticas, a escolarização tem-se acentuado.

A escola considerada nas suas dimensões pedagógica, organizacional e institucional passou por diferentes períodos, classificados por Canário (2005) como os períodos da escola num “tempo de certezas” (p. 63), num “tempo de promessas” (p. 78) e num “tempo de incertezas” (p. 81).

A escola num “tempo de certezas” correspondeu ao período ocorrido entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, onde o Estado assume a responsabilidade da educação e há uma afirmação forte da escola como instituição.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1975, é marcado pelo grande crescimento da oferta educativa escolar, resultante das políticas públicas educativas que democratizam o acesso à escola e que associam a sua frequência às promessas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade (Canário, 2005). O grande crescimento económico, verificado até à crise do petróleo de 1973-74, esteve associado ao encarar das despesas com a educação como um investimento necessário ao desenvolvimento da economia. Neste período da escola num “tempo de promessas”, o estado acrescenta à responsabilidade educadora, as características de um estado “desenvolvimentista que gere um sistema educativo percebido como uma grande empresa” (Canário, 2005, p. 80). A “indústria do ensino” (Delamotte, 1998, p. 118, citado por Canário, 2005, p. 80) vai, com maior ênfase nos anos 60, produzir em massa uma população escolarizada, já não só com o nível primário, mas com outros níveis mais elevados, necessários ao desempenho profissional na indústria e no comércio.

A seguir à crise do petróleo de 1973-74, aumentou a percepção, pelas sociedades industrializadas, da existência de limites ao crescimento económico. O aumento do preço da energia, a consciencialização do carácter finito dos recursos naturais e a poluição ambiental produzida pela máquina industrial, vieram reforçar a ideia de que as sociedades da abundância são uma ilusão. Para isto contribuíram também os estudos sociológicos que comprovaram a ausência de relações lineares entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais e, entre a democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. Foi o início da escola num “tempo de incertezas” que é a escola atual.

A nível global, a massificação da frequência escolar concomitantemente com as alterações no mundo do trabalho vieram acentuar a desvalorização da formação e dos diplomas obtidos. A impossibilidade de fazer planos para o futuro tornou a incerteza no estado psicológico dominante em que “é necessário agir com base numa confiança cega na sorte ou na entrega ao curso dos acontecimentos” (Heilbroner, 1986, p. 162, citado por Canário, 2005, p. 81).

A alteração, segundo Barroso (2006), dos modos de regulação dos sistemas educativos nacionais traduziu-se num processo de “regulação transnacional”, em que “grande parte da influência externa se centra mais no processo de tomada de decisão política e controlo da sua execução, do que propriamente na imposição de modelos e soluções comuns para a organização e funcionamento dos sistemas educativos” (p. 48). Para Afonso e Costa (2009), um exemplo claro desta influência externa, foi a utilização, pelo XVII Governo Constitucional (2005-2009), liderado pelo socialista José Sócrates e tendo como Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no processo de decisão política, legitimando assim as suas decisões em matérias educativas.

Segundo Lima (2007), “hoje, as funções educativas públicas já não são do domínio exclusivo dos governos, nem funções tradicionalmente tidas como privadas estão totalmente fora da sua alçada” (p.152) tendo ocorrido uma evolução do conceito de regulação de uma interpretação mais centrada no papel e na intervenção formal do Estado para uma versão mais abrangente que integra também o papel que os diferentes agentes sociais desempenham nesses processos de orientação e de coordenação (Barroso et al., 2002, citado por Lima, 2007, p.152). A nível nacional, assiste-se, segundo Barroso (2006) ao desenvolvimento de processos de “regulação local” (p. 59) como por exemplo:

da crescente diferenciação entre as escolas; da existência de inúmeros espaços de concorrência, rede ou parceria entre as escolas ou entre estas e outras organizações locais; da multiplicação das

normas derogatórias tendo em vista medidas excepcionais para problemas específicos; na proliferação de programas e projectos especiais, dirigidos a públicos e escolas com determinadas características; o aparecimento dos “territórios educativos de intervenção prioritária” enquanto expressão de um princípio de discriminação positiva no fornecimento do serviço educativo; da manifestação incontrolada de formas de “autonomia clandestina” nas organizações e nas pessoas individualmente consideradas (alunos, pais, professores); na criação de órgãos de participação local (conselhos municipais de educação, assembleias de escola) no contexto de processos institucionais de descentralização ou autonomia (p. 59).

Com a regulação ou “microrregulação local” passa a existir a possibilidade de ocorrer um (re)ajuste local, muitas vezes de modo não intencional, das normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional (Barroso, 2006, p. 56).

O desenvolvimento económico de Portugal andou quase sempre a uma velocidade mais lenta que os países do centro e norte da Europa. O país permaneceu fundamentalmente rural durante a monarquia e o regime do estado novo de Salazar e Marcello Caetano. A industrialização efetuada em alguns poucos setores (têxtil, por exemplo), ainda antes da implantação da 1.<sup>a</sup> República, só foi reforçada a partir da década de 50, o que veio a permitir que, em 1973, apesar do isolamento político e dos custos da guerra colonial, Portugal apresentasse alguns indicadores positivos na área económica.

A nível da escolarização, em 1950, continuávamos na cauda da Europa, com aproximadamente 45% de analfabetos (Paz, Rocha, & Candeias, 2004, p.34). Este problema, apesar das campanhas de alfabetização de adultos, entretanto ocorridas, ainda é visível na taxa de analfabetismo de 9% nos homens e 12% nas mulheres, verificada no recenseamento da população realizado em 2001 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação & Instituto Nacional de Estatística, 2009).

Apesar da ainda grande taxa de analfabetismo, verificada no início dos anos 50, o regime determinou algumas medidas, nas duas últimas décadas de vigência, e concentrava-se na democratização escolar com a “reforma Veiga Simão”.

Com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, iniciou-se a democratização e, principalmente, a massificação do ensino em Portugal. O “Processo Revolucionário em Curso” (PREC), concluído com a aprovação da Constituição da República, em abril de 1976, foi um período de luta política intensa, contradições e transformações que introduziram em muitas escolas uma grande instabilidade.

Após a realização de eleições legislativas, em 25 de abril de 1976, iniciou-se aquilo que Barroso (2003) classificou como “ciclo da ‘normalização’ do funcionamento do sistema educativo” (p. 68). No entanto, as medidas avulsas, tomadas depois do 25 de Abril de 1974,

não definiram um sistema educativo. Só mais tarde e influenciado pelas soluções implementadas noutros países mais competitivos, num quadro que Barroso (2006) designou por “regulação transnacional” (p. 44), Vítor Crespo (ministro da educação entre 1980 e 1983) apresentou um projeto de lei de bases do sistema educativo (LBSE).

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), no dia 1 de janeiro de 1986, representou uma efetiva abertura económica ao exterior e um aumento na confiança interna da população. Houve uma forte aposta na construção e melhoria de infraestruturas e registaram-se avanços ao nível de muitos direitos sociais (habitação, saúde, educação, reforma, entre outros). O crescimento económico atingiu valores surpreendentes, impulsionado pelas obras públicas e o aumento de consumo.

A nível educativo, em 1986, foi aprovada a LBSE que, entre outras medidas, dividiu o ensino básico obrigatório, universal e gratuito em três ciclos e estabeleceu cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos e para a vida ativa. Nestes segundos, destacam-se os cursos tecnológicos e os cursos profissionais que vieram acentuar a utilidade económica e instrumental, legitimadora do processo de escolarização. No entender de Correia (1999), na década de 90, essa utilidade passou a articular-se com a utilidade social da educação que procurou responder à problemática da exclusão social.

No contexto económico-social atual e com a existência de vários níveis de regulação (transnacional, nacional e local), a regulação do sistema educativo, tenderá a ter uma complexidade crescente, resultando “de um complexo sistema de coordenações (e co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e atores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas” (Barroso, 2006, p. 60).

O papel do estado passará por assegurar as condições que permitam uma informação em quantidade e qualidade, a disseminação das instâncias de decisão locais e intermédias e uma completa inclusão de todos os cidadãos, reforçando as formas democráticas de participação e decisão, de modo a que se compatibilize o respeito pelo indivíduo com o prosseguimento de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade.

Em nossa opinião, a escola continuará a fazer parte da solução e não do problema. Ao contrário do defendido por Ivan Illich, não será conveniente uma “sociedade sem escola”, mas são necessárias outras ideias defendidas por este autor, como as redes educacionais que aumentem a oportunidade de aprendizagem, partilha e carinho.

A *Internet*, as plataformas de ensino como o *MOODLE* e os quadros interativos, servindo de suporte a salas de aula virtuais, grupos de discussão, páginas de consulta de

materiais disponibilizados por docentes, programas interativos de matérias específicas (por exemplo de matemática), enciclopédias, páginas *web* interativas para a aprendizagem nas várias áreas do conhecimento, entre outros instrumentos e ferramentas, poderão ajudar o aluno na descoberta, na aprendizagem e na autonomia, contribuindo para uma educação mais conseguida e uma escola mais eficaz. A comunicação poderá ser do tipo assíncrona (correio electrónico, fóruns, etc.) ou síncrona (*chat*, videoconferência, etc.). O importante é aumentar a circulação da informação e colocá-la ao dispor de todos os que querem aprender. À escola cabe a função de orientação e dinamização.

No futuro, as preocupações com a degradação ambiental ao nível das florestas, da água e dos solos, a necessidade de utilização de fontes de energia “limpa” e renovável, o envelhecimento populacional nuns países e a sobrepopulação noutros, a pobreza, as migrações, a globalização e o aumento do preço das matérias-primas, irão causar uma grande pressão sobre muitos estados nacionais, debilitados financeiramente para poderem ocorrer a todas as necessidades. A estas acrescerão, em muitos deles, como no caso português, as necessidades relativas ao cumprimento dos encargos com o pagamento das dívidas do estado, das empresas e das famílias.

No cenário enunciado anteriormente, pesado, mas, em nossa opinião, realista, a solução passará pelo aumento da exigência, do trabalho e das responsabilidades individuais. A escola neste “tempo de incertezas” não deverá continuar a ser baseada maioritariamente num saber revelado e cumulativo. O incremento da relação da escola com o mundo empresarial, em que os cursos de carácter profissionalizante que incluam formação em contexto de trabalho continuarão a ter um papel importante, bem como a incorporação de práticas do mundo educativo informal, com a utilização de recursos multimédia, poderão levar os alunos a realizar aprendizagens mais efetivas em vez de obterem apenas classificações e diplomas. As desigualdades sociais poderão ser minoradas se for feita uma maior aposta no aprender-fazendo.

O desenvolvimento das capacidades de leitura, interpretação e intervenção no mundo, que não poderão prescindir de disciplinas base como o português e a matemática, serão fundamentais para o alcance dos meios de subsistência material num mercado global de trabalho onde a mudança é constante.

A formação, base da educação permanente, continuará a desempenhar um papel essencial, embora com a diminuição previsível dos fundos financeiros que irão ser atribuídos a Portugal no próximo quadro comunitário de apoio e com a escassez de fundos próprios por parte das organizações/empresas, a formação a realizar no futuro deverá ser, cada vez mais, a

absolutamente pertinente e necessária, pensada sobretudo em função do mercado de trabalho e voltada principalmente para o desempenho económico. Nesse sentido, a escola pode ser chamada a ser um instrumento de uma política de formação de acordo com a estratégia de desenvolvimento do país.

Para toda a comunidade escolar, sobretudo para os pais ou encarregados de educação, alunos, funcionários e professores, deverão ser definidos objetivos claros a partir do que se quer para a sociedade e as práticas adotadas deverão ser completamente coincidentes com os princípios enunciados. Tudo indica que a escassez de recursos económicos e financeiros de muitos estados, já referida anteriormente, motivará o desenvolvimento de políticas de aumento da eficiência e da eficácia na utilização dos poucos recursos disponíveis.

## **2. Escola: dimensão organizacional e eficácia**

Segundo Lima (1991), a escola, como organização, não se revela nem exclusivamente burocrática, nem exclusivamente anárquica e as ações dos atores não são “exclusivamente e continuamente marcadas pelo conflito, havendo lugar ao estabelecimento de consensos mais ou menos negociados, mais ou menos tácitos ou expressos, possivelmente produzindo benefícios apreciados, ainda que diferentemente, por todos ou por alguns”. A escola é local de “reprodução normativa” mas também, “e possivelmente não podia deixar de o ser, *locus* de produção de diferentes tipos de regras” (Lima, 1991, p. 11).

Nos anos 80 e 90, do século XX, a pedagogia passa a estar mais centrada na escola-organização. O funcionamento desta organização resulta de um “compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos” (Nóvoa, 1992).

Segundo Nóvoa (1992), os estudos da escola como organização consideram 3 grandes áreas:

- A estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
- A estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal, docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;

- A estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc..

Formosinho, citado por Grade (2008), efetua uma abordagem em que a escola como organização possui quatro características: “sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal direto e contacto prolongado” (p. 57). Para Formosinho, citado por Grade (2008), as escolas como organizações prestadoras de serviços estão na base da definição de “escola de interesse público” no sentido em que “veiculam o projeto básico de sociedade para a educação da geração jovem” não considerando estas como organizações de clientes, mas como “escolas de projeto de sociedade” (Grade, 2008).

Para González (2006), as dimensões constitutivas da organização escolar, onde “o centro escolar considerado como organização constitui um contexto-chave para o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem dos alunos e a atividade docente” (p. 25), são a: estrutura, as relações, os processos e a cultura.

A estrutura da organização faz referência ao modo como estão formalmente articulados os elementos da escola e resulta, essencialmente, de um conjunto de normas e regulamentos emanadas pelo ME. Segundo González (2006), inclui os seguintes elementos:

- Os papéis desempenhados pelos diferentes atores, as suas funções e responsabilidades (diretor, assessor, coordenador de departamento, professor de matemática, etc.);
- Os órgãos e unidades organizacionais às quais as pessoas pertencem (direção, departamento, área curricular, serviços de psicologia e orientação, etc.);
- Os mecanismos formais que existem na organização para a tomada de decisões, para a comunicação e informação, para a coordenação dos docentes, para a direção e controlo das atividades, etc.;
- A estrutura de tarefas formalmente estabelecidas para a lecionação das aulas (rácio professor/alunos, horários, padrões de agrupamento dos alunos, etc.);
- A estrutura física e infraestrutural (instalações, espaços, distribuição dos materiais, etc.).

As relações englobam a rede de interações e o fluxo de comunicação entre as pessoas pertencentes à organização-escola. As pessoas relacionam-se e constroem certos padrões de relação entre elas; têm ideias, concepções, interesses, nem sempre coincidentes; trabalham de



uma determinada maneira; têm um ou outro problema ou conflito; interagem entre si quotidianamente (González, 2006).

Para que o desenvolvimento curricular e do processo de ensino-aprendizagem possam ocorrer de forma coordenada, não improvisada, contínua, coerente, sem lacunas, e para que a organização vá funcionando no dia-a-dia melhorando a sua atuação, a vertente dos processos engloba uma série de processos organizativos, por exemplo, os de elaboração de planos de atuação, desenvolvimento na prática desses planos, avaliação da atividade, melhoria e inovação, direção, liderança, coordenação, etc. (González, 2006).

González (2006) considera a cultura como sendo a componente organizacional menos visível e mais implícita, fazendo referência “à rede de valores, razões, crenças, pressupostos subjacentes ao que ocorre, ao funcionamento e ao que é um centro escolar”.

Considerando os vários autores referenciados, a escola como organização inclui:

- A existência de uma estrutura organizativa formal que procura seguir os princípios da administração empresarial e da burocracia baseada no princípio da gestão racional, sendo caracterizada por:
  - Papéis, funções e responsabilidades dos diferentes atores (diretor, professor, aluno, etc.);
  - Órgãos e unidades organizacionais (conselho geral, diretor, conselho pedagógico, etc.);
  - Mecanismos formais (para a tomada de decisões, para a comunicação e informação, para a coordenação dos docentes, para a direção e controlo das atividades, etc.);
  - Estrutura de tarefas (horários, turmas, professores, etc.);
  - Estrutura física e infraestrutural (instalações, espaços, distribuição dos materiais, etc.).
- O desenvolvimento de determinadas relações entre os indivíduos que a compõem e que intervêm na aplicação dos modelos de democracia, anarquia organizada, arena política e cultura;
- A manutenção e cultura de certos pressupostos, valores e crenças organizacionais;
- O desenvolvimento de certos processos e estratégias de atuação através dos quais a organização funciona;
- A manutenção de certas relações com a comunidade exterior.

Segundo Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), ao longo das últimas décadas, tem-se realizado investigação que procura dar resposta às seguintes questões:

- Quais são as atividades que produzem efeitos mais positivos nos alunos?
- Como é que se consegue que a escola seja melhor do que é atualmente? (p. 34)

Em reação a alguns estudos que concluíam que a origem familiar dos alunos era o fator com maior influência nos resultados escolares, desenvolveu-se a investigação sobre eficácia da escola, centrada na qualidade e equidade da educação, que levou à realização de estudos que evidenciaram que os resultados escolares eram diferentes para escolas com as mesmas características e servindo populações escolares idênticas (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

A escola eficaz promove o sucesso dos alunos, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e o seu contexto familiar, procurando exceder o que deles se espera; preocupa-se com o atingir do melhor desempenho possível por cada aluno, considerando todos os aspetos do seu desenvolvimento; e envolve-se num processo de melhoria contínua, de forma a manter níveis de desempenho elevados (Stoll & Fink, 1996).

Para Nóvoa (1992), uma escola eficaz deve apresentar as seguintes características:

- Autonomia da escola: tem meios para responder de forma útil e atempada às exigências do quotidiano; responsabiliza atores sociais e profissionais; toma as decisões tendo em conta a especificidade de cada escola; contribui para a criação de uma identidade da escola facilitadora da adesão dos diversos atores e da elaboração de um projeto próprio;
- Liderança organizacional: promove estratégias comuns de atuação em projetos de trabalho; estimula uma participação colegial que envolve toda a comunidade educativa;
- Articulação curricular: exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudos; defende a utilização de avaliação formativa;
- Otimização do tempo: otimiza o tempo disponível, respeitando os ritmos próprios de cada indivíduo;
- Estabilidade profissional: assegura a estabilidade no emprego de forma a criar um clima de segurança e de continuidade; utiliza a mobilidade como fator de incentivo e inovação;

- Formação de pessoal: articula com o PE da escola; realiza formação que dá um contributo efetivo para a melhoria das escolas;
- Participação dos pais e encarregados de educação (EE): estimula a intervenção deste grupo através do apoio ativo e participação em decisões; individualmente, os pais e EE ajudam a motivar e a estimular os seus filhos;
- Reconhecimento público: há uma identificação de cada membro da escola com um conjunto de valores comuns que compõem a identidade da organização escolar;
- Apoio das autoridades: existe apoio a nível financeiro e de aconselhamento/consultoria; há a possibilidade de disponibilizar “recursos humanos qualificados que ajudem a desenvolver uma avaliação-regulação (*a posteriori*) das escolas, que não pode ser confundida com um controlo normativo e prescritivo (*a priori*)”.

Considerando as características da escola eficaz, enunciadas por Nóvoa (1992), consideramos que, atualmente, relativamente à autonomia da escola, há ainda muito a fazer. Existe uma enorme dependência dos organismos centrais e desconcentrados, nem sempre há meios para responder de forma útil e atempada às exigências do quotidiano e a responsabilização dos profissionais de educação, dos pais e EE e da comunidade deve ser mais trabalhada.

Por outro lado, a liderança organizacional ainda é, muitas vezes, essencialmente burocrática, afetada por frequentes alterações de legislação. Há um *deficit* de estímulo a uma participação colegial que envolva toda a comunidade educativa e nem sempre há estratégias comuns de atuação em projetos de trabalho.

A economia desterritorializada, resultante das lógicas da redução de custos de produção e da maximização dos lucros, retirou grande parte do controlo sobre os sectores produtivos aos estados nacionais. As dinâmicas de uma economia globalizada levaram, nos países ocidentais, habituados já a um certo nível de bem-estar propiciado pelo estado-providência, à precarização do emprego, ao reajustamento e, nalguns casos, diminuição do sector produtivo, com o aumento do desemprego. As desigualdades entre os empregados e os que não têm emprego ou o possuem mas com vínculo precário produzem uma fragmentação diminuidora da capacidade reivindicativa sindical, uma divisão espacial segregacionista e um aumento da conflitualidade social (Canário, 2005). A impossibilidade de fazer planos para o futuro tornou a incerteza no estado psicológico dominante em que “é necessário agir com base

numa confiança cega na sorte ou na entrega ao curso dos acontecimentos” (Heilbroner, 1986, p. 162, citado por Canário, 2005, p. 81). A relação dos jovens, quer com a escola, quer com o mundo do trabalho foi assim transformada de uma relação de previsibilidade numa relação de incerteza (Canário, 2005).

A alteração, segundo Barroso (2006), dos modos de regulação dos sistemas educativos nacionais traduziu-se num processo de “regulação transnacional”, em que “grande parte da influência externa se centra mais no processo de tomada de decisão política e controlo da sua execução, do que propriamente na imposição de modelos e soluções comuns para a organização e funcionamento dos sistemas educativos” (p. 48). Para Afonso e Costa (2009), um exemplo claro desta influência externa, foi a utilização, pelo XVII Governo Constitucional (2005-2009), liderado pelo socialista José Sócrates e tendo como Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no processo de decisão política, legitimando assim as suas decisões em matérias educativas.

Segundo Ferreira (2007), há uma consciencialização, a partir dos anos oitenta, de que “os modelos dominantes de direcção e gestão das escolas e do sistema não tinham favorecido o desenvolvimento de uma administração aberta, capaz de libertar os estabelecimentos de ensino da inércia corporativista e estatizante que os manietava” (pp. 35-36). Para Correia (1999), as reformas educativas dos anos 80 e 90 são caracterizadas pela diferenciação pedagógica e administrativa, pelo aumento da importância simbólica e material do mundo empresarial (inclusão nos currículos da formação em contexto de trabalho), pelo reforço das relações da escola com os pais e encarregados de educação, pela construção dos projetos educativos e reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo. O discurso da modernização vai subordinar a formação à componente técnica do exercício do trabalho com um afunilamento do exercício da cidadania, confinado na reivindicação do direito ao trabalho, em que o aumento do desemprego vai “pedagogizar a empresa e ... empresarializar o campo da pedagogia” (Correia, 1999, p. 94). Ainda segundo Correia (1999), na década de 90, a utilidade económica e instrumental, legitimadora do processo de escolarização dos saberes socialmente disponíveis, passa a articular-se com a utilidade social da educação que procura responder à problemática da exclusão social, com a escola a ter de lidar com “apelos para promover a Educação para a Paz, a Educação Inter-cultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente” (Correia, 1999, p. 102).

Durante o XIII Governo Constitucional (governo PS sem maioria absoluta), há uma tentativa de desmarcação da política anterior (governos maioritários do PSD) “substituindo-a

por uma política de ‘geometria variável’ assente, supostamente, na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da acção” (Barroso, 2003, p.71). No entanto, foram tomadas medidas numa linha de continuidade da reforma social-democrata, ao nível da revisão curricular, da gestão das escolas, da formação de professores e avaliação dos alunos, bem como foram legisladas outras, de marca socialista, como sejam: a criação dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP), os currículos alternativos, o apoio pedagógico acrescido, o forte impulso à expansão da educação pré-escolar, a generalização da avaliação aferida, a avaliação das escolas e a *Internet* nas escolas (Barroso, 2003). Acentua-se a lógica do estado avaliador que, pretendendo responder a necessidades evidenciadas pelas estatísticas comparativas com outros países europeus, deseja reforçar a frequência do ensino superior e estimular níveis elevados de formação, “reconhecendo e premiando a qualidade e competitividade” desse ensino, “que o conduza a uma progressiva internacionalização” (Ferreira & Seixas, 2006, p. 277).

Já com uma maioria parlamentar PSD-PP e com o XV Governo Constitucional em funções, é aprovada a lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior (lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro), desenvolvendo o regime previsto na LBSE (lei n.º 46/86, artigo 49.º). De entre os objetivos enunciados no artigo 3.º destacamos:

- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas;
- Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos;
- Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

A promoção de uma cultura de exigência e responsabilidade nas escolas expressa assim a ideia de prestação de contas. Há uma conceção de avaliação que, de acordo com o

referido nos números 1 e 2 do artigo 4.º, visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa; e a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados. A avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa (artigo 5.º, da lei n.º 31/2002).

### **3. Avaliação: conceito, gerações, formas, modalidades e referenciais**

Para Stufflebeam, citado por Hadji (1994), avaliar em educação é delimitar, obter e fornecer informações úteis que permitam a produção de juízos e a tomada de decisões. A avaliação é assim um processo de análise crítica de resultados considerando objetivos previamente definidos (UNESCO, 1989). Avaliar corresponde a ler uma realidade observável, utilizando uma grelha predeterminada e procurando, nessa realidade, indicadores sobre o que se pretende avaliar (Hadji, 1994). Assim, ao fornecer informação sobre a eficácia, a avaliação desempenha um papel importante no processo de tomada de decisão, quer na fase do planeamento político, quer na fase do planeamento estratégico e operacional (Clímaco, 1995). Para o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) a avaliação é entendida como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objecto”, o que exemplifica a modificação temporal do conceito.

De acordo com o contexto histórico-social, as finalidades da avaliação e o papel do avaliador têm vindo a evoluir ao longo do tempo. Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), a partir de vários autores, sintetizam quatro gerações de avaliação que sistematizamos no quadro 1, na página seguinte.

**Quadro 1** – Quatro gerações de avaliação

<b>Gerações</b>	<b>Finalidades</b>	<b>Papel do avaliador</b>	<b>Contexto histórico-social</b>
<b>1.ª Geração</b> A avaliação e medição são sinónimos.	Medir utilizando baterias de testes ou outros instrumentos.	Técnico que deverá saber utilizar ou construir instrumentos.	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais.
<b>2.ª Geração</b> A avaliação centra-se nos objetivos.	Descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado, relativamente a um conjunto de objetivos.	Narrador, que não deixando de ser um técnico, é, um especialista na definição de objetivos.	Surgimento da avaliação de programas.
<b>3.ª Geração</b> A avaliação passa a incluir o julgamento.	Emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) do objeto de avaliação.	Juiz, que conserva os papéis de técnico e de narrador.	Reconhecimento de que a avaliação engloba a descrição e o julgamento.
<b>4.ª Geração</b> A avaliação passa a integrar os avaliados como (co)autores da mesma.	Alcançar discursos consensuais sobre o objeto de avaliação.	Orquestrador de um processo de negociação.	União entre o paradigma do construtivismo e o processo de negociação dos parâmetros e fronteiras da avaliação.

Fonte: Alaiz, Góis e Gonçalves (2003).

Frederik Winslow Taylor (1856-1915), ao publicar, em 1911, a obra *The Principles of Scientific Management*, “estabeleceu aquelas que durante algumas décadas foram consideradas as bases da organização industrial eficiente” (Sá, 2011, pp. 54-55). Uma das ideias defendidas por Taylor era “selecionar cientificamente o homem adequado a cada tarefa e depois formá-lo, ensiná-lo e desenvolver as suas competências” (Sá, 2011, p. 55).

Na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos da América, dando seguimento à conceção e utilização de testes psicológicos como técnicas para classificar e medir os progressos dos alunos, são introduzidos, nas escolas, testes normalizados de resposta fechada, nomeadamente com itens de escolha múltipla (Conceição, 1994).

Numa primeira geração de avaliação, avaliar é sinónimo de medir. O indivíduo é o objeto da avaliação e a aplicação do método científico requer a utilização de testes ou outros instrumentos, que determinem, por exemplo, o coeficiente de inteligência da pessoa (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Com o surgimento da avaliação de programas, inicia-se uma segunda geração de avaliação em que a medida passa a ser apenas um dos instrumentos, pretendendo-se,

relativamente a um conjunto de objetivos, descrever os pontos fortes e fracos do que é avaliado (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

A terceira geração de avaliação passa a integrar, além da descrição, o julgamento acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Fruto da união entre o paradigma do construtivismo, que envolve uma dialética contínua de interação, análise, crítica e reanálise, e o processo de negociação dos parâmetros e fronteiras da avaliação (Guba & Lincoln, 1990, citados por Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003), a avaliação de quarta geração passa a integrar os avaliados como (co)autores da mesma (Barbosa, 1995, citado por Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

Considerando a necessidade de melhoria do desempenho das escolas, a avaliação de 4.<sup>a</sup> geração, que coexiste ainda com as avaliações de 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> gerações, toma em atenção a diversidade de interesses presentes na escola, permitindo a reflexão sobre os objetivos, modos de organização e funcionamento da mesma.

As formas de avaliação interna e externa das organizações escolares constituem-se como avaliações de 4.<sup>a</sup> geração. Para Nóvoa (1992) a avaliação interna realiza-se tendo “como motivação principal o acompanhamento de projetos de escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional” (p. 38). Assim, a avaliação de instituições comporta a avaliação de projetos nas modalidades de avaliação formativa e sumativa. A primeira pode dividir-se em avaliação de implementação e em avaliação de progresso, decorrendo enquanto um determinado projeto ou programa está em curso. A avaliação sumativa, por sua vez, ocorre no final do período de vigência de um determinado projeto, como, por exemplo, o PE. (Alaiz, Góis, & Gonçalves, 2003).

A avaliação de implementação tem por objetivo verificar se a condução do projeto está a ocorrer conforme a planificação, no que diz respeito às atividades, aos participantes, aos recursos e à execução, enquanto que a avaliação dos progressos registados relativamente aos objetivos, determina eventuais alterações a fazer nalguma componente do projeto e verifica o impacto das atividades e estratégias nos participantes (Alaiz et al., 2003).

Considerando agora a utilização de referenciais e a avaliação de escolas, na avaliação normativa, como é o caso dos *rankings* de escolas, para os exames nacionais, há uma comparação entre a média dos resultados obtidos pelos alunos de uma determinada escola (uma organização) com a média nacional (grupo de organizações). Já a avaliação criterial compara, por exemplo, os resultados obtidos pelos alunos de uma escola com os resultados em certos testes padronizados (critério). A avaliação ipsativa tem em conta a comparação dos



resultados atuais com os resultados verificados num momento anterior, como, por exemplo, a classificação obtida, num determinado domínio de avaliação. Consoante a situação de avaliação, pode ser utilizado mais do que um tipo de referencial. (Alaiz et al., 2003).

Um processo de tomada de decisões que incorpore a contribuição dos membros da organização e fomenta o diálogo e a participação destes na dinâmica escolar, aliado a um líder que seja um exemplo para todos de trabalho, conhecimento, experiência e habilidade, contribuirão certamente para a melhoria da qualidade das organizações. É sobre qualidade e avaliação de escolas que iremos falar na secção seguinte.

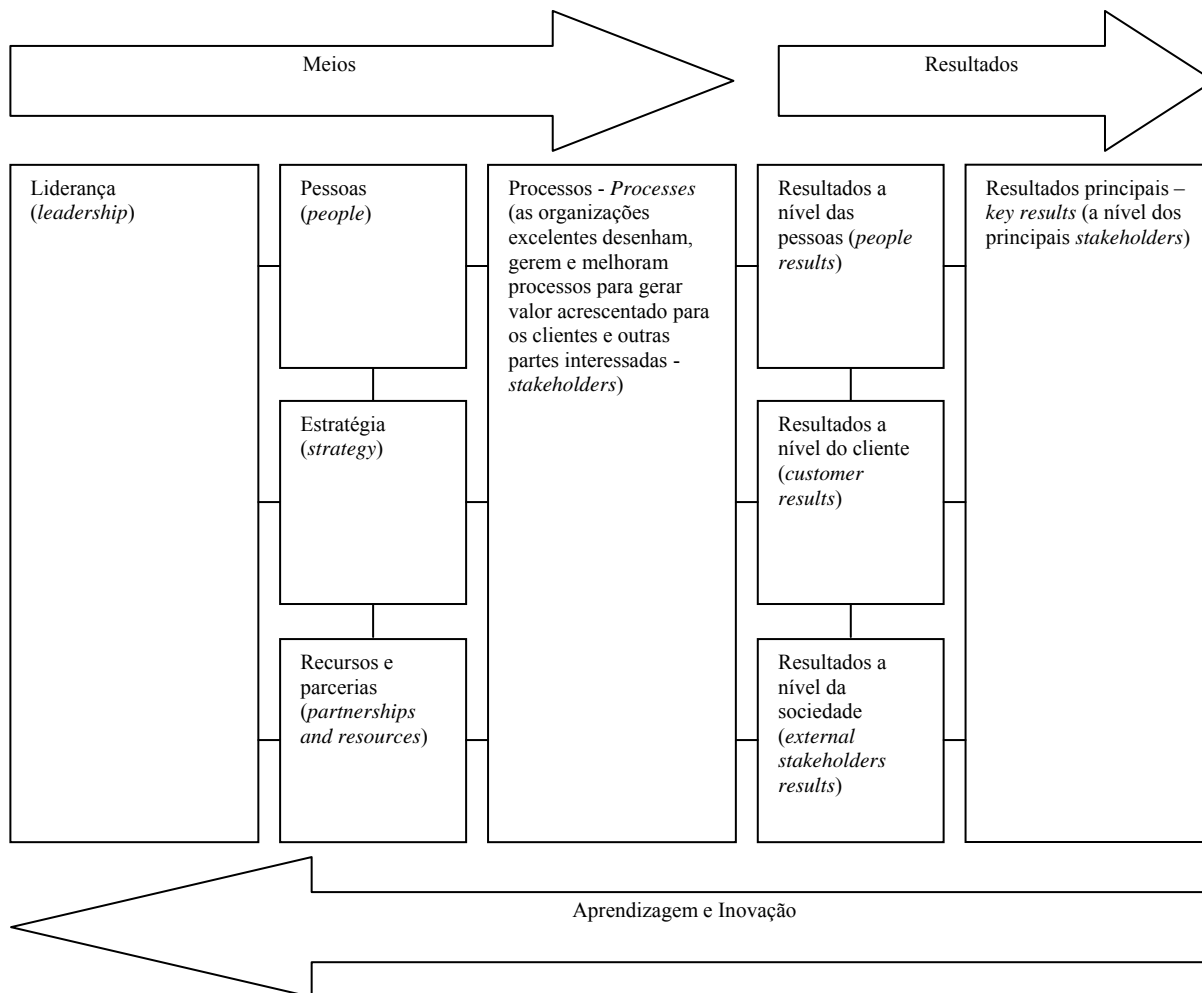
#### **4. Qualidade e avaliação de escolas**

A descentralização e o reforço da autonomia assentam na ideia de que a escola possui capacidades para gerir melhor os recursos e para prestar melhor serviço educativo aos cidadãos (Clímaco, 2002).

Na perspetiva da gestão de organizações, diferentes autores tendem a dar relevo a uma determinada dimensão da qualidade. Assim pode-se considerar a qualidade baseada (Sá, 2011) no produto (caraterísticas e atributos tangíveis), no valor (satisfação relativa ao preço), no uso (adequação ao uso), no processo (conformidade com as especificações) e na excelência inata (qualidade absoluta e universalmente reconhecida).

Para Sá (2011), Deming, Juran e Crosby constituem-se como principais vultos do movimento da gestão pela qualidade, convergindo em torno de alguns princípios base: ênfase no cliente, visão de longo-prazo, melhoria contínua, envolvimento da liderança, trabalho em equipa, eliminação das variações desnecessárias do processo, formação, liberdade na procura de novas soluções, autonomia e autocontrolo, consenso em torno dos grandes objetivos e envolvimento dos trabalhadores. A adoção destes princípios, servirá para orientar os esforços desenvolvidos pela organização, para avaliar o seu desempenho e para transmitir, a todas as partes interessadas (*stakeholders*), uma imagem de confiança, credibilidade e responsabilidade. Estes objetivos podem ser alcançados através de certificação (por ex., normas *ISO*), auditorias e modelos de excelência. Em Portugal, o modelo adotado por muitas empresas é o proposto pela *European Foundation for Quality Management - EFQM* (Sá, 2011). Este modelo permite visualizar as relações entre o que uma organização faz, os meios que tem à disposição para o fazer e os resultados que pretende alcançar. A excelência é mais

do que a conformidade com um padrão, é ir além do esperado (EFQM, 2011). Na figura 1 é apresentado o modelo EFQM.

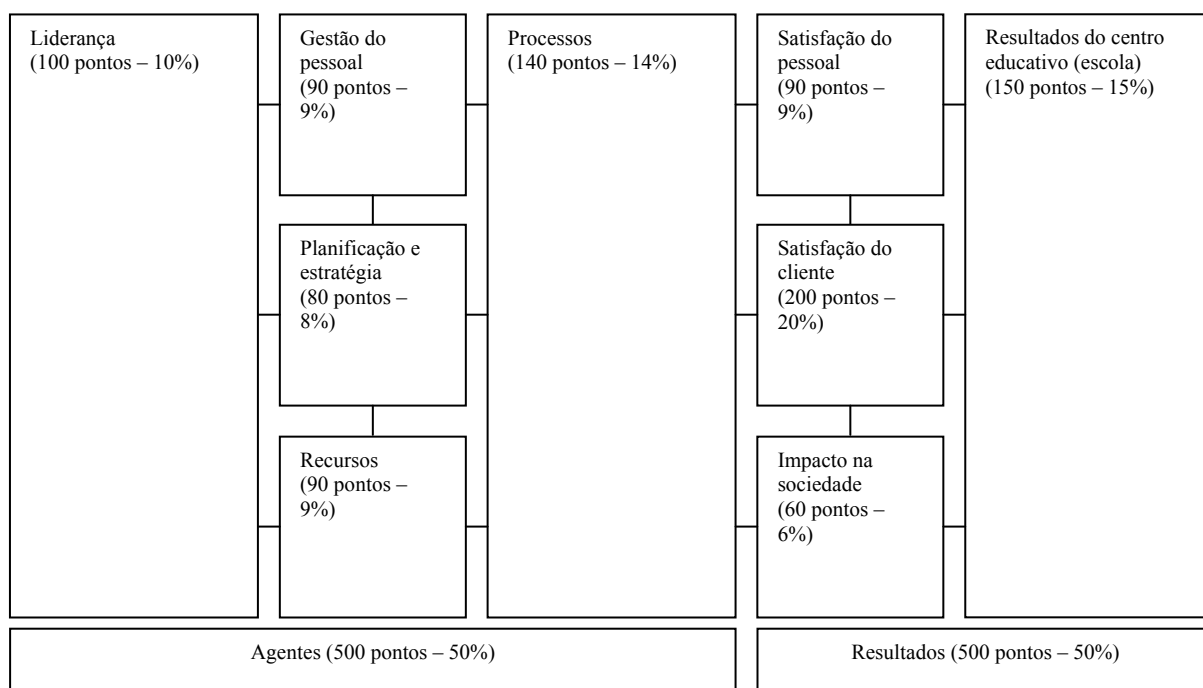


**Figura 1** – Modelo EFQM  
Adaptado de EFQM (2011).

Segundo a EFQM (2011), uma organização, para alcançar um sucesso sustentado, necessita de uma liderança forte e de uma direção estratégica clara. Necessita de desenvolver e melhorar as pessoas, parcerias e processos para entregar produtos e serviços com valor acrescentado aos seus clientes (EFQM, 2011).

Organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e o fazem acontecer, atuando como modelos em termos de valores e ética e inspirando sempre confiança. São flexíveis, possibilitando que a organização antecipe e reaja atempadamente de modo a garantir o sucesso continuado da organização. A visão e a missão são implementadas desenvolvendo e implantando uma estratégia focada no stakeholder. Políticas, planos, objetivos e processos são desenvolvidos e implantados para executar a estratégia (EFQM, 2011).

O modelo da *EFQM*, com raízes históricas no controlo da qualidade da produção industrial norte-americana, é aplicado em vários países, como, por exemplo, Inglaterra, Espanha e Portugal (no nosso caso, sobretudo em escolas privadas). Um exemplo de aplicação deste modelo da *EFQM* ao setor educativo, foi o ocorrido na região espanhola de Castela-Leão, onde o ME dessa região, em 1996, tomou a decisão de o adotar (ver figura 2).



**Figura 2** – Modelo da *EFQM* adotado pelo ME da região espanhola de Castela-Leão  
Fonte: Alaiz et al. (2003).

O modelo representado na figura 2 está estruturado em nove parâmetros, cada um com um determinado peso (em pontos ou em percentagem): liderança (100 pontos – 10%), planificação e estratégia (80 pontos – 8%), gestão do pessoal (90 pontos – 9%), recursos (90 pontos – 9%), processos (140 pontos – 14%), satisfação do cliente (200 pontos – 20%), satisfação do pessoal (90 pontos – 9%), impacto na sociedade (60 pontos – 6%) e resultados da escola (150 pontos – 15%). Cada parâmetro divide-se em subparâmetros, para os quais são indicados vários aspetos a ter em conta. Os instrumentos que permitem realizar a pontuação da escola (questionários e listas de verificação) são construídos tendo em atenção os subparâmetros. Há uma articulação entre a autoavaliação e a elaboração e aplicação de planos de melhoria (Alaiz et al., 2003).

O modelo *EFQM* serviu também de base, juntamente com o modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas, em Speyer, ao modelo de autoavaliação de organizações, designado por Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* ou *CAF*)

(DGAEP, 2012). A *CAF* é uma ferramenta de gestão pela qualidade total (GQT) utilizada em mais de 2000 organizações do setor público europeu (DGAEP, 2012). As “organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho, bem como na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos” (DGAEP, 2012, p. 6). Os principais objetivos da *CAF* são:

1. Introduzir na Administração Pública os princípios da Gestão da Qualidade Total (*Total Quality Management/TQM*) e orientá-la progressivamente, através da utilização e compreensão da autoavaliação, da atual sequência de atividades «Planear-Executar» para um ciclo completo e desenvolvido «PDCA» – Planear (fase de projeto); Executar (fase da execução); Rever (fase da avaliação) e Ajustar (fase da ação, adaptação e correção);
2. Facilitar a autoavaliação das organizações públicas com o objetivo de obter um diagnóstico e ações de melhoria;
3. Servir de ponte entre os vários modelos utilizados na gestão da qualidade;
4. Facilitar o *bench learning* entre organizações do sector público. (DGAEP, 2012, p. 7)

Em abril de 2010, o *IPSG (Innovative Public Service Group)*, grupo de trabalho da *EUPAN (European Public Administration Network)* responsável por todas as atividades *CAF*, aprovou o documento com a adaptação da *CAF* ao sector da educação. Este documento foi posteriormente aprovado no 54.º Encontro de Diretores Gerais durante a Presidência Espanhola, em junho 2010, em Madrid.

Segundo Sá (2011), “todos os modelos de excelência reúnem um conjunto de requisitos que refletem uma série de valores, conceitos e princípios de gestão pela qualidade total” (p. 110). Existe um conjunto de fatores-chave do sucesso, interrelacionados entre si (Sá, 2011):

- Orientação para o cliente;
- Liderança;
- Visão de longo-prazo;
- Melhoria e aprendizagem contínua;
- Participação dos colaboradores da empresa;
- Rapidez de resposta;
- Prevenção;
- Gestão baseada nos factos (*management by fact*);
- Relações de parceria;
- Responsabilidade social e cidadania;
- Orientação para os resultados. (p. 111)

A excelência é mais do que a conformidade com um padrão, é ir além do esperado (*EFQM*, 2011). De entre os fatores-chave do sucesso, interrelacionados entre si, enunciados

por Sá (2011), pode verificar-se que a orientação para os resultados e para o cliente, a liderança, a participação dos colaboradores (trabalhadores), a gestão baseada nos factos e a melhoria e aprendizagem contínua, assumem um papel fundamental.

O ME, no relatório final “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas” (ME, 2011), refere, entre outras, as seguintes ideias principais a respeito da qualidade:

[...] O movimento em prol da garantia da qualidade das escolas em Portugal tem como pano de fundo a globalização dos sistemas educativos, em que as organizações internacionais de referência, como a União Europeia (UE), a OCDE e a *UNESCO*, com os seus estudos e recomendações sobre as escolas e a sua qualidade, ocupam um lugar de destaque. Internamente, a garantia de qualidade da educação, onde se integra a Avaliação Externa das Escolas, enquadra-se nos princípios básicos do sistema educativo, consignados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, e na legislação fundamental sobre a avaliação das escolas. Complementarmente, importa ter em conta os pareceres e as recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão com especiais responsabilidades em matéria de avaliação da educação, e as conclusões da Inspeção-Geral da Educação (IGE) sobre o ciclo de avaliação externa de 2006-2011. Estas diversas fontes sustentam a construção de um quadro de referência que explicita os critérios de uma educação de qualidade.

[...] As organizações internacionais indicam que as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos são a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula e sinalizam como escolas de qualidade aquelas em que as lideranças se preocupam com os princípios de igualdade e inclusão, que promovem a interculturalidade, a cidadania, a valorização moral e ética; aquelas em que a gestão é transparente e justa na execução das suas decisões; aquelas que se articulam com as medidas de política educativa a nível autárquico, buscando a participação qualificada das famílias e de outros agentes externos; aquelas que têm como finalidades principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono, para o que definem metas de desenvolvimento e usam a informação estatística para monitorizar o progresso e adequar a acção.

[...] As recomendações do CNE consideram que as escolas de qualidade são as que aplicam os princípios da centralidade no aluno, da adequação dos percursos oferecidos, da ligação empenhada à comunidade local, da boa gestão dos recursos; que promovem a equidade do acesso e do sucesso, a qualidade das aprendizagens, a diferenciação, a inclusão, a participação e o respeito mútuo; e que desenvolvem práticas institucionalizadas de reflexão, inovação e auto-regulação.

[...] As boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas, regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e da comunicação; escolas cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato, escolas que desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias e que asseguram a auto-avaliação para a melhoria do trabalho realizado. Estes são os princípios básicos que suportam o quadro de referência da avaliação externa das escolas. (pp. 9-10)

Assim, podemos considerar que o novo quadro de referência para a avaliação externa das escolas, espelha os conceitos e princípios da gestão pela qualidade total (IGEC, 2011b).

Para Patton (1990), a avaliação de uma escola deve estar orientada para a utilização. Os indivíduos ou grupos, membros de uma comunidade educativa, que intervêm e/ou são beneficiados ou prejudicados pela avaliação (*stakeholders*), são envolvidos desde o início, de modo a que a conceção da avaliação passe também por eles. Uma mesma pessoa participa na conceção da avaliação, utiliza os seus resultados e toma decisões visando uma melhoria sustentada (Patton, 1990).

Considerando uma realidade escolar, a título de exemplo, apresenta-se no apêndice I, um resumo de um artigo sobre GQT nas escolas primárias turcas (Töremen, Karakus, & Yasan, 2009). Os autores consideram que tratando-se a GQT de uma abordagem centrada nas pessoas, ela pode trazer contribuições importantes para o aumento da qualidade da educação e a melhoria das organizações educativas. Concluem que para implementar com sucesso as práticas de GQT nas escolas, há uma necessidade de:

- Uma gestão eficaz da mudança que faça com que todas as partes interessadas (*stakeholders*) adotem essas novas práticas;
- Uma formação para os gestores e funcionários para adequadamente passar dos princípios à prática;
- Uma utilização eficaz dos recursos humanos para iniciar e manter as tentativas de criação de um sistema de qualidade dinâmico.

Se considerarmos uma empresa que opera num determinado ramo de negócio, pode-se afirmar que a sua missão é o papel que ela desempenha nesse negócio (Pagnoncelli & Vasconcelos, 1992).

Num negócio podem atuar várias empresas. Por exemplo, no negócio “Soluções de Transporte Automóvel” temos: as empresas fabricantes, as empresas de venda/revenda e as empresas de aluguer. As suas missões poderão ser:

- Para uma empresa fabricante: atender às necessidades de transporte automóvel dos clientes, aperfeiçoando os produtos e serviços e garantindo retorno aos acionistas;
- Para uma empresa de venda/revenda: oferecer soluções de transporte automóvel, através da comercialização de veículos, peças e serviços;
- Para uma empresa de aluguer: oferecer soluções de transporte automóvel, através do aluguer de viaturas.

Segundo Pagnoncelli e Vasconcelos (1992) as respostas às seis questões seguintes podem ajudar na definição e redação do que é a missão de uma determinada empresa:

- O que deve fazer a empresa? Exemplo: “Desenvolver, produzir e comercializar produtos e serviços”;
- Para quem deve fazer? Exemplo: “para a área da hotelaria”;
- Para que deve fazer? Exemplo: “visando a satisfação do cliente”;
- Como deve fazer? Exemplo: “utilizando tecnologia de qualidade superior”;
- Onde deve fazer? Exemplo: “no país e no estrangeiro”;
- Que responsabilidade social deve ter? Exemplo: “respeitando o indivíduo, a sociedade e o meio ambiente”.

Juntando tudo ficaria, por exemplo, para a empresa AIGQEQUIP (nome fictício) a missão seria “Desenvolver, produzir e comercializar produtos e serviços, no país e no estrangeiro, destinados à área da hotelaria, utilizando tecnologia de qualidade superior, visando a satisfação do cliente e o respeito pelo indivíduo, sociedade e meio ambiente”.

Segundo Peter Drucker (citado por Pagnoncelli & Vasconcelos, 1992) uma empresa “não se define pelo seu nome, estatuto ou produto que faz; ela se define pela sua missão. Somente uma definição clara da missão é razão de existir da organização e torna possíveis, claros e realistas os objetivos da empresa”. Considerando uma escola, podemos considerar igualmente importante a definição da missão para tornar “possíveis, claros e realistas” os seus objetivos.

A análise *SWOT* (*strenghts, weakness, opportunities and threats*) é uma ferramenta que permite analisar as forças e fraquezas internas de uma organização/empresa. Permite também identificar as oportunidades e ameaças externas emergentes, as quais a organização, no primeiro caso, deve aproveitar, ou, no segundo caso, fazer face (*Value Based Management*, 2011). A análise *SWOT* deve ser feita conjugando os fatores de origem interna e externa, para que as conclusões produzidas sejam fiáveis e possam ser utilizadas no processo de decisão.

De acordo com a informação disponibilizada pelo portal “Value Based Management.net” (2011), forças e fraquezas (*strenghts* e *weakness*) são fatores internos de criação (ou destruição) de valor, como: ativos, habilidades ou recursos que a organização (normalmente uma empresa) tem à sua disposição, em relação aos seus competidores. Podem ser medidas com base em avaliações internas ou *benchmarking* externo. Os *outputs* deste segundo processo proporcionam às empresas comparar os seus produtos, serviços e métodos de trabalho com os das organizações representantes das melhores práticas.

As oportunidades e ameaças (*opportunities e threats*) são fatores externos de criação (ou destruição) de valor, os quais a organização não pode controlar, mas que emergem ou da dinâmica competitiva do mercado em questão, ou de fatores demográficos, económicos, políticos, tecnológicos, sociais, legais ou culturais (*Value Based Management*, 2011).

No quadro 2, são apresentados exemplos típicos de fatores.

**Quadro 2** – Análise *SWOT*: exemplos típicos de fatores, considerando uma empresa

<p style="text-align: center;"><i>Strengths</i> (Forças)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialista em <i>marketing</i>.</li> <li>• Acesso exclusivo a recursos naturais.</li> <li>• Patentes.</li> <li>• Produto ou serviço novo/inovador.</li> <li>• Economia de custos obtida com o <i>know-how</i> próprio.</li> <li>• Qualidade de processos e procedimentos.</li> <li>• Marca ou reputação forte.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Weakness</i> (Fraquezas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de especialista em <i>marketing</i>.</li> <li>• Produto ou serviço indiferenciado (em relação à concorrência/competidores).</li> <li>• Localização do negócio.</li> <li>• Os competidores têm acesso facilitado aos canais de distribuição.</li> <li>• Fraca qualidade dos produtos ou serviços.</li> <li>• Reputação danificada.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><i>Opportunities</i> (Oportunidades)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mercado em desenvolvimento (por ex.: a <i>Internet</i>, a China).</li> <li>• Fusões, <i>joint ventures</i> e alianças estratégicas.</li> <li>• Mudança para segmentos de mercado mais atrativos.</li> <li>• Um novo mercado internacional.</li> <li>• Flexibilização da legislação.</li> <li>• Remoção de barreiras ao comércio internacional.</li> <li>• Um mercado liderado por um competidor fraco.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Threats</i> (Ameaças)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A chegada de um competidor ao mercado doméstico.</li> <li>• Guerra de preços.</li> <li>• O competidor tem um novo/inovador produto ou serviço substituto.</li> <li>• Nova legislação.</li> <li>• Aumento das barreiras ao comércio internacional.</li> <li>• Introdução de taxaço no produto ou serviço.</li> </ul>

Fonte: *Value Based Management.net – SWOT analysis (Value Based Management, 2011)*.

O quadro 3, na página seguinte, ajuda à obtenção de conclusões.



**Quadro 3** – Análise *SWOT*: obtenção de conclusões, considerando uma empresa

		Fatores de origem interna à organização	
		<i>Strengths</i> (Forças) (criação de valor)	<i>Weakness</i> (Fraquezas) (destruição de valor)
Fatores de origem externa à organização	<i>Opportunities</i> (Oportunidades) (criação de valor)	<b>SO (maximaxi)</b> Tirar o <b>máximo</b> partido dos fatores internos positivos (forças) para <b>maximizar</b> o aproveitamento das oportunidades detetadas.	<b>WO (mini-maxi)</b> Implementar estratégias que <b>minimizem</b> os efeitos dos fatores internos negativos (fraquezas) e que permitam <b>maximizar</b> o aproveitamento das oportunidades surgidas.
	<i>Threats</i> (Ameaças) (destruição de valor)	<b>ST (maximini)</b> Aproveitar ao <b>máximo</b> as forças para <b>minimizar</b> os efeitos das ameaças identificadas.	<b>WT (mini-mini)</b> Desenvolver estratégias que permitam <b>minimizar</b> ou ultrapassar os pontos fracos e também <b>minimizar</b> os efeitos das ameaças detetadas.

Fonte: *Value Based Management.net – SWOT analysis* (Value Based Management, 2011).

A análise *SWOT* pode ser aplicada à realidade escolar, ajudando à tomada de decisões.

Na área da educação medir a qualidade comporta um grau de dificuldade superior ao que é experimentado pelas organizações empresariais. Uma estrutura descritiva das práticas de avaliação torna-se condição necessária para a problematização do conceito de qualidade no ensino (Clímaco, 1995).

Embora em Portugal ainda não exista um forte enraizamento da cultura de avaliação da escola e tenha existido, na área da avaliação interna e externa escolar, uma descontinuidade da política nacional, ocorreram já alguns programas e projetos, dos quais se destacam o Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), o Projeto Qualidade XXI (1999-2002), o Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), o Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (iniciado em 2000), o Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006) (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008) e o Programa de Avaliação Externa das Escolas (ciclo 2006-2011 e novo ciclo iniciado em 2011).

O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999) resultou de um exercício realizado no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT), com caráter obrigatório para as escolas que integravam esse programa (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008). Deu continuidade ao estudo sobre “Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas”, decorrendo

paralelamente ao projeto internacional INES (*Indicators of Education Systems*) que tinha por objetivo constituir um sistema internacional de indicadores de educação (Alaiz et al., 2003). Os objetivos deste projeto eram: produzir informação sistemática, promover a qualidade escolar, mobilizar a comunidade em torno da escola, e tornar a gestão escolar capaz de se planear de uma forma estratégica e de avaliar os seus resultados (Clímaco, 1995). Os indicadores de desempenho estavam organizados em 4 dimensões: contexto familiar, recursos educativos, contexto escolar estimulante (ou funcionamento) e resultados (Alaiz et al., 2003), usados pelas escolas anualmente “de modo a permitir medir os ganhos e as perdas de Qualidade de ano para ano” (Clímaco, 1995, p. 19). Dos dezoito indicadores, só uma pequena parte era “obrigatória” (Alaiz et al., 2003, p. 60, guia teórico). Esta iniciativa, que abrangeu mais de 1000 escolas dos vários níveis de ensino, foi um marco pioneiro para a avaliação das escolas (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008). No entanto, ocorreram alguns obstáculos à sua prossecução, como a falta de experiência e de competência técnica para o tratamento dos dados recolhidos e a falta de tempo para as escolas levarem a cabo um processo de avaliação participado (Clímaco, 2005).

O Projeto Qualidade XXI (1999-2002) foi coordenado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), dando continuidade a um projeto-piloto europeu em que Portugal participou (Alaiz et al., 2003). Foi dada ênfase à articulação e cruzamento de 4 áreas: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto (Palma, 1999, citado por Alaiz et al., 2003). Como principais vantagens resultantes da consecução deste projeto, podem apontar-se a constituição e o funcionamento de redes e parcerias entre as escolas (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008) e a realização de atividades de formação, nomeadamente oficinas de formação de professores (Alaiz et al., 2003).

O Programa Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), proposto pela IGE, apresentou-se no âmbito de uma conceção renovada das atribuições deste organismo, que deixou de ser predominantemente responsável pela conformidade normativa e passou a desempenhar um papel de intervenção avaliativa das escolas (Ventura, 2006, citado por Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008), incorporando também a experiência adquirida em atividades como a “Avaliação do funcionamento global das escolas” (1993-95), a “Auditoria Pedagógica” (1997) e a “Avaliação das Escolas Secundárias” (1998-99) (IGE, n.d.).

Foi desenvolvido um novo modelo de avaliação externa que beneficiou dos projetos ou programas realizados anteriormente e que englobou cinco áreas ou dimensões: organização e gestão escolar; clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e

aprendizagem; contexto sociofamiliar e resultados do desempenho dos alunos (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008). Entre 1999 e 2002, foram abrangidas cerca de 1200 escolas de todos os ciclos do ensino básico e secundário (Alaiz et al., 2003). Alguns dos obstáculos à manutenção e aperfeiçoamento deste programa incluem a avaliação dos resultados centrada exageradamente no desempenho dos alunos (Saraiva e Rosa, 1999, citados por Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008) e a inexistência de um número suficiente de avaliadores com formação e experiência necessárias (Ventura, 2006, citado por Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008).

O Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), nasceu a partir de uma parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) e a empresa QUAL (formação e serviços em gestão da qualidade), envolvendo inicialmente 46 escolas (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008). Foi proposto um modelo de autoavaliação baseado no modelo da *EFQM* e nas experiências de adaptação do mesmo à realidade escolar (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008), nomeadamente o modelo utilizado na região espanhola de Castela-Leão (Alaiz et al., 2003). Apesar da partilha de conhecimentos e de boas práticas, potenciada por este projeto, a pouca adesão por parte das escolas levou ao seu fim em 2004 (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008).

O Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias, iniciado em 2000, é uma iniciativa da fundação Manuel Leão apoiada pela fundação Calouste Gulbenkian (<http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>). Aderiram, numa 1.ª fase, 13 escolas, alargando-se, posteriormente para 50 escolas (<http://www.fmleao.pt/index.php?id=8>). Dos princípios orientadores deste programa salientam-se a articulação da avaliação externa com a avaliação interna, através da interação entre uma equipa externa com os professores das escolas avaliadas, e a longitudinalidade, isto é a consideração, para cada conjunto de alunos, de um ciclo completo de 3 anos (Alaiz et al., 2003). O modelo de autoavaliação, apoiado por uma equipa de avaliação externa, encontra-se organizado em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008), ponderando as seguintes dimensões: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica da escola e resultados escolares dos alunos (Alaiz et al., 2003). A adesão voluntária das escolas constitui uma mais-valia deste programa (Alves, 2002, citado por Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008).

O Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), levado a cabo pela IGE, teve por objetivos desenvolver e consolidar uma atitude crítica de autoquestionamento relativa ao trabalho das escolas e garantir a credibilização das

organizações escolares e a confiança pública na educação (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008). Este projeto contribuiu para um reconhecimento da importância da avaliação das organizações escolares e para a produção de informação de retorno para as escolas (Coelho, Sarrico, & Rosa, 2008).

O Programa de Avaliação Externa das Escolas iniciou-se em 2006, quando o ME nomeou um Grupo de Trabalho de avaliação das escolas, cujo tempo de atividade se dividiu em dois períodos (ME, 2006).

Num primeiro período, foi preparada a fase piloto da avaliação externa, destinada a estabelecer os termos de referência para a avaliação externa e a executar e avaliar o piloto de avaliação externa (ME, 2006). Na primavera de 2006, o Grupo de Trabalho experimentou em 24 escolas o modelo que tinha concebido nos primeiros meses desse ano (IGE, 2011).

Num segundo período, entre outras atividades, foi realizada a apresentação pública da execução e dos resultados do piloto e efetuou-se uma revisão dos fatores constantes do quadro de referência inicial (ME, 2006). O Grupo de Trabalho lançou ainda a segunda fase de avaliação externa, que decorreu em 2007 sob responsabilidade da IGE (ME, 2006).

A partir de 2007, a IGE acolhe e dá continuidade ao processo de avaliação externa das escolas, com uma experiência adquirida em atividades como a “Avaliação Integrada das Escolas” (1999-2002) e a “Aferição da efectividade da auto-avaliação” (2004-06) (IGE, n.d.). Entre fevereiro de 2007 e maio de 2011, são avaliados pela IGE 1107 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (IGE, 2011).

O modelo de avaliação utilizado foi um modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, incidindo sobre cinco domínios: “Resultados”; “Prestação do serviço educativo”; “Organização e gestão escolar”; “Liderança” e “Capacidade de auto-regulação e melhoria”. Os níveis de classificação destes cinco domínios definidos foram: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom” (IGE, 2010a). Há uma preocupação com a própria avaliação do modelo (meta-avaliação), como se demonstra, por exemplo, no relatório de avaliação externa das escolas 2007-2008, onde são apresentadas algumas apreciações globais, realizadas pelas escolas sobre o processo da avaliação externa (IGE, 2009).

Coelho, Sarrico e Rosa (2008) indicam como principais vantagens da implementação deste Programa de Avaliação Externa das Escolas, o reforço da autonomia das escolas e a consideração dos resultados da avaliação para a implementação de contratos de desenvolvimento.

O ciclo avaliativo, iniciado em 2006, conclui-se em junho de 2011, com a publicação do último dos 1131 relatórios de avaliação externa (incluindo as 24 escolas que participaram no piloto de avaliação externa) (IGE, 2011). Além dos relatórios de avaliação externa de cada unidade de gestão, do quadro de referência, dos procedimentos, dos instrumentos utilizados e de outra documentação importante, houve o cuidado de produzir e publicar no sítio *web* da IGE, “em coerência com os princípios de prestação de contas e de transparência que muitos reconheceram neste Programa” (IGE, 2011, p. 5), um relatório geral em cada ano letivo (IGE, 2011).

Em 14 de julho de 2011 é finalizado o relatório “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, produzido pelo Grupo de Trabalho, criado e nomeado pelo despacho n.º 4150/2011, de 4 de março (ME, 2011). Segundo esse Grupo de Trabalho, “nos últimos vinte anos, a avaliação externa das escolas constituiu um campo de múltiplas iniciativas de instituições públicas e privadas”, no entanto “sendo um tempo de iniciativa, de realização e de acumulação de experiência e de conhecimento, é também um tempo marcado pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de consolidação dos programas e de estabilidade das responsabilidades institucionais” (ME, 2011, p. 5). De entre as diversas propostas, apresentadas pelo Grupo de Trabalho, destacam-se um novo quadro de referência, estruturado em 3 domínios: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”, e a inclusão de um quinto nível na escala de classificação: “Excelente” (ME, 2011). Na sequência do relatório produzido pelo Grupo de Trabalho, a IGEC inicia, no ano letivo 2011-2012, um novo ciclo avaliativo, adotando a grande maioria das propostas apresentadas, nomeadamente as relativas ao quadro de referência (IGEC, 2011b) e à escala de avaliação (IGEC, 2011a). Neste novo ciclo, do Programa de Avaliação Externa das Escolas, passa a ser obrigatória a apresentação de um plano de melhoria, por parte da unidade de gestão, no prazo de dois meses após a publicação, no sítio *web* da IGEC na *Internet*, do relatório de avaliação externa dessa mesma unidade (IGEC, 2011c).

No anexo I, apresenta-se um resumo dos projetos ou programas aqui mencionados.

## CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO INTERNA E EXTERNA

Consoante o processo avaliativo é realizado por agentes maioritariamente internos ou externos, assim a avaliação de uma organização escolar pode ser classificada como interna ou externa (secção 1). Por outro lado, o conceito de referencialização distingue-se do conceito de referencial. Estes conceitos e a sua relação com o processo avaliativo serão explorados na secção 2.

Apesar de diferentes, os paradigmas da eficácia e da melhoria apresentam convergências em alguns aspetos como: a ênfase no ensino e na aprendizagem, a definição de objetivos e a definição de estratégias para os alcançar. A estes paradigmas sucedeu a melhoria eficaz da escola. Segundo Reeztig e Creemers (2005), o quadro de referência, originado dos trabalhos do projeto *ESI*, possibilita a explicação e o desenvolvimento da melhoria eficaz da escola, estando o conceito de uma escola em melhoria firmemente incorporado no contexto educacional de um país. Estes tópicos serão abordados na secção 3.

O novo quadro de referência para a avaliação externa das escolas, espelha os conceitos e princípios da gestão pela qualidade total (IGEC, 2011b). Detalhes sobre este quadro irão ser expostos na secção 4, onde irá ser abordada a evolução do programa nacional de avaliação externa das escolas portuguesas e serão descritos alguns estudos.

### 1. Definições e características

Como dissemos anteriormente, consoante o processo avaliativo é realizado por agentes maioritariamente internos ou externos, assim a avaliação de uma organização escolar pode ser classificada como interna ou externa.

Para Alaiz et al. (2003) a avaliação interna consiste numa análise sistemática, que tem por objetivo a identificação dos pontos fortes e fracos de uma organização escolar de modo a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. A recolha de informação é efetuada pela escola com a intenção de avaliar o seu funcionamento, para apoiar a tomada de decisões, a aprendizagem sobre a própria organização e a promoção da melhoria (Schildkamp, 2007). Como resultado da descentralização ocorrida em muitos países, as escolas passaram a dever ser capazes de se autoavaliarem de forma regular para manter e, se necessário, melhorar a sua qualidade (Hendriks, Doolaard, & Bosker, 2002).

O desenvolvimento da autoavaliação da escola tem sido potenciado pela necessidade da prestação de contas à comunidade e sociedade em geral, derivada da necessidade de aumento da eficiência e eficácia na gestão dos recursos financeiros. As motivações para o desenvolvimento da autoavaliação da escola incluem também, segundo Afonso (2000): a melhoria do desempenho, identificando as áreas mais problemáticas e procurando as soluções mais adequadas; a divulgação dos resultados junto da comunidade escolar e da sociedade, contribuindo para o reconhecimento público, a angariação e aumento de apoios e a procura da escola por potenciais interessados; e a gestão da pressão exercida pela avaliação externa periódica, antecipando a identificação dos pontos fracos e fortes, planeando estratégias adequadas de melhoria e preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas no relatório da avaliação externa (Afonso, 2000).

Segundo Alaiz et al. (2003), “a prática da avaliação de escola ganharia com uma distinção nítida” (p. 20, guia teórico) entre os conceitos de autoavaliação e avaliação interna, ficando o primeiro limitado “às práticas de avaliação interna em que, na medida do possível, toda a comunidade educativa participa no processo de avaliação” (p. 20, guia teórico). A maioria das fontes por nós consultadas utilizam maioritariamente o termo “autoavaliação” como sinónimo de “avaliação interna”. Tendo em conta o referido por Alaiz et al. (2003), adotámos o termo “avaliação interna”, ao longo de todo o texto das secções relativas às avaliações interna e externa.

Os membros da equipa de avaliação interna pertencem à comunidade escolar e deverão ser “tecnicamente competentes nas tarefas de construção e aplicação de instrumentos e de tratamento e análise de dados” e “assumir a realização da avaliação como uma tarefa que faz parte das suas atribuições” (Alaiz et al., 2003, p. 81, guia teórico). Scriven (1991), no contexto da avaliação de projetos e programas, define a avaliação interna como aquela em que os avaliadores pertencem à equipa do projeto, mesmo sendo externos à realização da parte do projeto relacionada com o serviço, escrita ou produção (p. 197).

A avaliação interna pode ter como intervenientes não só a equipa de avaliação mas também um grupo de focagem (*focus group*) e um “amigo crítico”. O grupo de focagem é constituído por representantes das partes interessadas na avaliação da escola (*stakeholders*), o que inclui professores, pais e EE, alunos, assistentes operacionais (funcionários auxiliares da ação educativa), funcionários administrativos, autarquia, empresas, associações, coordenadores de projetos, etc.. Este grupo poderá ajudar na definição dos objetivos da avaliação, no teste e validade dos instrumentos, no estabelecimento de categorias de análise dos dados e na redação de conclusões. Ao “amigo crítico” (consultor externo) caberá apoiar a

equipa de avaliação ao nível da resolução de dificuldades técnicas e do desbloqueio de impasses que surjam, constituindo-se como um elemento capaz de introduzir algum distanciamento (Alaiz et al., 2003).

A avaliação interna caracteriza-se por: ser feita coletivamente, com base no diálogo e no confronto de ideias sobre a finalidade da escola e da educação e, contando com o apoio de agentes externos; assentar na construção e/ou utilização de referenciais e na procura de factos comprovativos ou evidências para a formulação de juízos de valor; ser orientada para a utilização, numa perspetiva de melhoria da escola, de desenvolvimento profissional e de responsabilidade social; se poder distinguir da autoavaliação, na medida em que esta diga unicamente respeito às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa (Alaiz et al., 2003).

Conforme mencionado no capítulo anterior, a promoção de uma cultura de exigência e responsabilidade nas escolas expressa a ideia da prestação de contas. Na lei n.º 31/2002 (sistema de avaliação da educação e do ensino não superior), há uma conceção de avaliação que reforça o papel quer da autoavaliação, quer da avaliação externa, uma vez que, de acordo com o referido nos números 1 e 2 do seu artigo 4.º, há uma conceção da avaliação que visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa; e a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados. No artigo 5.º clarifica-se que a avaliação se estrutura com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. A autoavaliação passa a ser obrigatória (artigo 6.º) e a “conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º). Em relação à avaliação externa, que também deverá reger-se por padrões de qualidade certificados, “assenta [...] em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (número 1 do artigo 8.º), indo assim ao encontro de uma preocupação crescente com a utilização eficiente e eficaz dos recursos públicos disponibilizados para as escolas.

Tal como há dez anos, Ventura e Costa (2002) afirmavam que “a nova autonomia das escolas portuguesas está ainda distante da de outros países, particularmente a autonomia para criar o seu currículo, para gerir o seu orçamento financeiro e para recrutar professores ou pessoal educativo” (p. 171), ainda hoje (2012) se pode dizer o mesmo. No entanto, o articulado do DL 75/2008, a constituição dos mega-agrupamentos e o aumento do número de



escolas que já celebraram contratos de autonomia com o ME, indicam na atualidade um crescendo das políticas de promoção da autonomia das escolas. Estas políticas conduziram à intensificação da avaliação externa por várias vias: a dos serviços exteriores à escola (ex.: a IGE), a dos dispositivos concretos (ex.: publicação dos resultados escolares) e a da “vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil” (Afonso, 2000, p. 211).

Além do reforço da autonomia das escolas, existem outros fatores que justificam a necessidade da realização de avaliações externas, nomeadamente: o descrédito da escola pública veiculado pelos meios de comunicação social, a exibição dos resultados da avaliação externa a potenciais alunos, na tentativa de os conquistar, e a obtenção de recomendações, decorrentes do próprio processo de avaliação externa, para utilização pela escola na definição das prioridades e objetivos de melhoria (Alaiz et al., 2003). Todos estes aspetos levam a que as escolas procurem certificar a sua qualidade através dos resultados da avaliação externa.

A avaliação externa pode assim definir-se como uma forma da avaliação de escolas em que o processo avaliativo é realizado por entidades externas à escola, de carácter público (por ex., a já mencionada IGE) ou privado (por ex., empresas de gestão da qualidade), contando com a colaboração de membros da instituição avaliada (Alaiz et al., 2003).

Em Portugal, a IGE, atualmente IGEC, tem sido o principal organismo, pertencente aos serviços centrais do MEC (artigo 4.º do decreto-lei n.º 125/2011), responsável pela avaliação externa das escolas. Na Europa, por exemplo, na Inglaterra, a avaliação externa é realizada pelo *Office for Standards in Education (OFSTED)*, um departamento do estado que reporta diretamente ao parlamento britânico (<http://www.ofsted.gov.uk/about-us>).

Considerando o Programa de Avaliação Externa das Escolas (ciclo 2006-2011 e novo ciclo iniciado em 2011), mencionado no capítulo anterior, o modelo de avaliação utilizado foi um modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, recorrendo, entre outros, a um quadro de referência onde são especificados os domínios de avaliação (IGE, 2010b; IGEC, 2011b) e a uma escala de avaliação com os níveis de classificação a atribuir a cada domínio (IGE, 2010a; IGEC, 2011a). Para o novo ciclo do Programa, iniciado em 2011, a IGEC disponibiliza, no seu sítio *web*, um conjunto de documentos de enquadramento da avaliação externa, nomeadamente: o quadro de referência para a avaliação das escolas, o documento de apresentação da escola ou agrupamento, a escala de avaliação, a metodologia, as agendas de trabalho nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (consoante os níveis de ensino que integram), o plano de melhoria da escola e os contactos na IGEC.

## 2. Referencialização, referenciais e processo avaliativo

Segundo Figari (1996), a referencialização consiste em assinalar um contexto e em delimitar referentes, distinguindo-se do referencial porque este é um produto acabado, uma formulação, em determinado momento, de um conjunto de referentes. O referente estipula aquilo que idealmente se deseja, constituindo-se como uma norma ou critério que serve de grelha de leitura do objeto a avaliar. Já o referido é constatável ou apreensível através do referente, correspondendo a um conjunto de elementos observáveis representativos do objeto, registados através de grelhas de leitura (Figari, 1996).

Em termos da avaliação de uma escola, o referencial será um conjunto de referentes, características ideais da escola, que depois irá ser relacionado com os resultados da avaliação da escola nas diversas áreas, ou seja, o retrato da escola, o referido (Alaiz et al., 2003).

O processo de construção de um referencial de avaliação comporta, segundo Alaiz et al. (2003), um primeiro momento de definição das áreas, dimensões ou domínios e respetivas subdivisões, abrangentes de todos os aspetos relevantes do objeto a avaliar. Este momento deve ser um momento participado, contemplando documentação, como por exemplo, o PE, e as perspetivas de todas as partes interessadas (*stakeholders*), evitando-se a importação imediata e acrítica de modelos “prontos-a-usar”. Num segundo momento, são definidos os critérios e respetivos indicadores/descriptores, para cada uma das subáreas/subdimensões/subdomínios ou áreas/dimensões/domínios escolhidas (Alaiz et al., 2003). O critério é assim uma formulação que vai servir para a emissão de um juízo de valor e que é operacionalizada através de indicadores (caraterísticas quantitativas) ou descriptores (caraterísticas qualitativas) que dão informação sobre aquilo que se pretende avaliar. Consequentemente, o referencial vai funcionar como um quadro operacional de um processo de autoavaliação (Alaiz et al., 2003) ou de avaliação externa de uma escola.

Vários modelos de avaliação, aplicados em vários países, trabalham com quadros operacionais que se constituem como variantes de um modelo base - o modelo *CIPP* de Daniel Stufflebeam, apresentado pela primeira vez em 1967 e sucessivamente aperfeiçoado ao longo da vida do autor (Alaiz et al., 2003). Este modelo considera quatro áreas interrelacionadas: o contexto (*context*), os fatores de entrada (*input*), o processo (*process*) e o produto (*product*). As avaliações de contexto incidem sobre as necessidades, problemas e oportunidades como base para a definição de prioridades e julgamento do significado dos resultados. As avaliações dos fatores de entrada vão determinar aproximações alternativas

para satisfazer necessidades como um meio de planificar programas e alocar recursos. As avaliações do processo focalizam-se sobre a implementação dos planos para guiar as atividades e posteriormente para ajudar a explicar os resultados. Por último, as avaliações do produto identificam resultados pretendidos e não pretendidos, ambos para ajudar a manter o processo avaliativo no rumo correto e determinar a eficácia (Stufflebeam, 2000).

Em Portugal, o extinto IIE, tal como a IGE, tiveram um papel pioneiro no desenvolvimento de referenciais (Alaiz et al., 2003). O projeto EDIF, desenvolvido no IIE em 2001/2002, permitiu construir um quadro de referência que especifica 6 áreas de avaliação de uma escola: contexto externo, contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura de escola e resultados. Cada área encontra-se decomposta em subáreas ou dimensões, e a sua avaliação é orientada por um conjunto exemplificativo de questões (Alaiz et al., 2003, pp. 68-73). Por outro lado, o Grupo de Trabalho de avaliação das escolas, nomeado em 3 de maio de 2006, desenvolveu um quadro de referência da avaliação externa baseado em experiências nacionais e internacionais, com destaque para o “Programa de Avaliação Integrada das Escolas”, desenvolvido pela IGE nos anos de 1999 a 2002 (ver anexo I), a metodologia proposta pela *EFQM* e o projeto “*How Good is Our School*” da Escócia (ME, 2006). Foram assim definidos 5 domínios de avaliação: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de auto-regulação e progresso da escola”. Para cada domínio foram definidos um conjunto de fatores. Por sua vez, o entendimento de cada fator foi ilustrado por um conjunto de perguntas. Conforme visto no capítulo anterior, no novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2011, o quadro de referência passou a estar estruturado em 3 domínios, abrangendo um total de nove campos de análise, cada um destes explicitado por um conjunto de referentes, “que constituem elementos de harmonização das matérias a analisar pelas equipas de avaliação (IGEC, 2011b).

Em Inglaterra, MacBeath e McGlynn (2002), simplificaram o referencial original, construído por MacBeath, constituído por 11 áreas de avaliação, reduzindo-o a apenas 4 áreas: ensino, aprendizagem, liderança e cultura/ethos da escola (Alaiz et al., 2003).

Além da utilização de modelos de avaliação na avaliação de escolas, para uma determinada área específica existem também modelos avaliativos. É o caso da área da formação, em que um dos modelos utilizados é o modelo de avaliação multi-nível de Donald KirkPatrick, constituído pelos seguintes níveis (Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J., 2005):

- Nível 1: Avalia a reacção dos participantes à formação (os Formandos ficaram satisfeitos com a formação?).

- Nível 2: Avalia as aprendizagens efectuadas (os Formandos aprenderam com a formação realizada?).
- Nível 3: Avalia os comportamentos no contexto real de trabalho (os Formandos alteraram os respectivos comportamentos com base no que adquiriram/desenvolveram através da formação? – processo de transferência de “adquiridos”).
- Nível 4: Avalia os resultados da formação (a transferência de adquiridos para os contextos reais de trabalho provocou impactes no desempenho da organização?).

No guia para a avaliação da formação, do IQF, o modelo de Donald KirkPatrick foi seguido e complementado com outras propostas e reflexões, nomeadamente as de Robert Brinkerhoff (1985; 2001; citado por IQF, 2006), relativas à articulação entre as necessidades dos contextos de partida, a construção do dispositivo de formação e a transferência do que foi adquirido para os contextos reais trabalho e respetivos impactes (IQF, 2006).

Em termos gerais, de acordo com Ribeiro (1999), a avaliação visa contribuir para o sucesso da operação de planeamento sistemático e averiguar em que medida esse sucesso foi conseguido. Torna-se necessário verificar, ao longo do percurso, se estão a ser cometidos erros ou desvios que vão impedir que se obtenha o produto desejado, introduzindo, se necessário, correções ou estratégias alternativas, de forma a reconduzir o projeto à rota traçada. A avaliação ao longo do percurso não dispensa a avaliação do resultado final que poderá não ser o previsto, ainda que todo o trajeto planeado tenha sido rigorosamente cumprido (Ribeiro, 1999).

A avaliação pode ter lugar numa grande variedade de contextos. Ribeiro (1999) apresenta-nos alguns exemplos:

- Avaliação de um novo serviço hospitalar, considerando, por exemplo, o número de doentes atendidos face aos custos de manutenção, a rapidez de atendimento, a qualidade dos serviços prestados, etc.;
- Avaliação de um novo produto lançado por uma empresa, em termos de aceitação no mercado; vantagens e desvantagens, face a outros produtos da concorrência; alterações provocadas na linha de produção anterior e consequentes custos face aos lucros produzidos, etc.;

- Avaliação de projetos de arquitetura alternativos, para a construção de um novo edifício, em termos de adequação aos objetivos pretendidos, eficácia das soluções propostas, custos comparados, etc.;
- Avaliação dos serviços prestados por uma repartição pública em termos de qualidade de atendimento (definidos os parâmetros de “qualidade”), rapidez de resposta aos problemas de que trata, número de pessoas atendidas anualmente, etc. ;
- Avaliação de um novo programa de ensino, para um dado ano escolar e área científica, em termos do interesse que desperta nos alunos ou de resultados de aprendizagem comparados com os obtidos com o programa anterior.

Quanto mais amplo for o âmbito da avaliação a levar a cabo, mais complexo será plano de avaliação a conceber, exigindo, por vezes, uma equipa de avaliação multidisciplinar. Dever-se-á ter em conta (Ribeiro, 1999):

- O número de componentes de projeto a avaliar;
- O número de intervenientes abrangidos (pessoas, serviços ou instituições);
- O tempo de duração do projeto (que pode ser de dias ou de anos);
- A frequência das avaliações a realizar (desde avaliações ocasionais, em pontos cruciais da implementação, até à avaliação contínua do mesmo).

A natureza da avaliação, conforme se pretende a avaliação de processos ou de produtos, vai implicar a utilização de estratégias e métodos de avaliação diferentes. Por exemplo, a avaliação de uma linha de produção numa fábrica requererá métodos diferentes dos utilizados na avaliação do produto obtido (Ribeiro, 1999).

Segundo Figari (1996), o desenvolvimento de um processo avaliativo implica dar resposta às seguintes questões:

- Qual a origem e o significado da avaliação a realizar?
- Qual o contexto formativo e os objetivos da avaliação?
- O que vai ser avaliado (objeto de avaliação)?
- Que dimensões do objeto vão ser avaliadas?
- Que aspetos representativos do objeto a avaliar (referentes/critérios) vão ser escolhidos para proceder ao julgamento?
- Que características observáveis (indicadores) são escolhidas para verificar o grau de alcance do critério?
- Quando recolher os dados?

- Que instrumento(s) construir ? Quem vai avaliar?
- Que cruzamento de dados efetuar?
- Que significados atribuir aos resultados?
- Que dizer aos diferentes atores da avaliação? Como?
- Como explorar os dados? Qual a utilidade?

Considerando novamente o caso particular da avaliação de escolas, esta “deve basear-se em dispositivos simples e exequíveis” (Nóvoa, 1992). Para Alaiz et al. (2003) deve-se evitar que o processo avaliativo se transforme num exercício académico que se sobreponha à vida da escola, retirando-lhe a “utilidade para a tomada de decisão” (p. 112) e elaboração de um plano de melhoria. Segundo estes autores, os passos principais de um processo de autoavaliação de uma escola são:

- Iniciar o processo: constituir a equipa de autoavaliação, não muito numerosa, formada por pessoas com capacidade de negociação, competência técnica e disponibilidade; definir um grupo de focagem constituído por representantes dos diversos setores da comunidade educativa; escolher um amigo crítico (agente externo, tecnicamente competente, que dá apoio ao processo de autoavaliação); publicitar o início do processo de autoavaliação na escola, informando os elementos da comunidade sobre os objetivos, interesse e destinatários da avaliação, bem como o papel dos diversos atores no decurso do processo avaliativo; realizar um inventário e uma avaliação dos procedimentos internos de recolha e tratamento de dados (pautas, atas, relatórios, orçamentos, etc.), analisando a sua quantidade, qualidade e utilidade para o processo de autoavaliação; conhecer as principais forças facilitadoras ou bloqueadoras do processo de autoavaliação (recursos humanos, recursos materiais, condições de trabalho, etc.); inventariar os interesses dos diversos membros da comunidade educativa;
- Planear a avaliação: definir a estrutura da matriz do *design* da avaliação, em que, hajam áreas a avaliar e, para cada área, haja um conjunto de dimensões e respetivas questões de avaliação, para as quais serão especificadas as fontes, técnicas e instrumentos de recolha de informação e as datas de realização das tarefas; fazer um diagnóstico da escola, com base na visão dos membros do grupo de focagem e da equipa de autoavaliação, e construir questões de avaliação com base na escolha das áreas e respetivas dimensões cuja mudança

é considerada prioritária ou, sempre que possível, com base em todas as dimensões de um quadro operacional (processo sistêmico); selecionar as fontes (pessoas, documentos ou acontecimentos), as técnicas e instrumentos de recolha de informação; estabelecer uma calendarização pormenorizada, em que, para cada questão de avaliação, são enunciadas as tarefas a realizar, o(s) responsável(eis) por essa realização e o período de realização; completar o preenchimento da matriz do *design* da avaliação; realizar o traçado do referencial;

- Garantir a qualidade da avaliação: averiguar a validade (estar-se a avaliar aquilo que realmente se quer avaliar), verificando se as questões de avaliação cobrem todas as áreas sendo fiéis às finalidades da mesma, garantindo que se recolhe informação sobre todas essas áreas e assegurando que a mesma provém de várias fontes, é recolhida através de vários instrumentos e será interpretada segundo várias perspetivas; averiguar a fiabilidade, ou seja, a consistência e estabilidade dos resultados, nomeadamente, a que resulta de aplicações sucessivas de um instrumento de recolha;
- Recolher a informação: preparar os responsáveis pela recolha de dados, por exemplo, abordando os respondentes de uma forma não incomodativa; testar os instrumentos de recolha da informação antes da sua aplicação ser generalizada; adotar uma atitude discreta, o menos obstrutora do funcionamento da escola;
- Tratar e analisar os dados: verificar os dados brutos (atas, pautas, respostas a questionários, transcrições de entrevistas, etc.) e prepará-los para análise, verificando se se tem toda a informação de que se precisa e se há informação não válida; realizar uma primeira análise (resultados preliminares) de onde devem surgir as primeiras imagens da escola; realizar uma análise adicional considerando os resultados preliminares, voltando a olhar para os dados com novas perguntas entretanto surgidas; integrar e sintetizar os resultados, obtendo uma lista organizada dos resultados, de acordo com as áreas de avaliação;
- Interpretar os resultados e fazer recomendações: interpretar os resultados obtidos utilizando o referencial e a escala de avaliação, elaborar conclusões e efetuar propostas de manutenção dos pontos fortes e de melhoria dos pontos fracos (recorrendo aos diferentes *stakeholders*);

- Divulgar a avaliação: apresentar, à comunidade educativa e a outras audiências interessadas, as conclusões, de forma simples, rigorosa e útil, realizando um debate alargado que permita a exposição de outras perspetivas que possam, eventualmente, acrescentar novos dados que aprofundem a interpretação dos resultados (os meios de divulgação podem ser o relatório, o folheto desdobrável, a comunicação oral, os suportes digitais, a *intranet*, a *Internet*, etc.);
- Meta-avaliar: verificar a qualidade do processo avaliativo durante e após o mesmo (validade, fiabilidade e utilização de padrões internacionais).

Vemos assim que para o sucesso de um processo de autoavaliação de uma escola e consequente elaboração de um plano de melhoria, torna-se imprescindível dedicar muita atenção a cada um dos passos enunciados anteriormente. Por exemplo, a interpretação dos resultados, ao implicar a formulação de juízos de valor, necessita da adoção prévia de um referencial (conjunto de referentes). Contudo, a delimitação desse conjunto de referentes (referencialização) começa logo no planeamento da avaliação, com a delimitação das áreas e dimensões de avaliação. O traçado do referencial, para cada uma das áreas, dimensões e questões de avaliação, identificará os objetivos e metas a atingir pela escola e como as atingir, de acordo com o especificado na legislação nacional, mas também nos documentos da escola, como o PEE, o PCE, o PAA e o RI, e tendo em conta as características de uma boa escola sustentadas pelos diversos *stakeholders* (Alaiz et al., 2003). Isto permitirá a elaboração dos referentes, que, se forem do tipo criterial, levarão à obtenção dos critérios e respetivos indicadores e/ou descritores. Obter-se-ão assim as ferramentas que permitirão estabelecer uma relação entre os resultados dados a conhecer pela avaliação da escola (referidos) e os referentes (caraterísticas consideradas ideais).

De uma autoavaliação cuidadosa sairão certamente resultados úteis para a comunidade educativa, o que potenciará a obtenção de bons resultados na avaliação externa.

### **3. Melhoria da escola: conceitos, fatores e desenvolvimento**

Segundo Stoll e Fink (1996), a escola eficaz: caracteriza-se pela promoção do sucesso dos alunos, tendo em conta a sua situação ao entrarem na escola e o seu contexto familiar, procurando exceder as expetativas; certifica-se que cada aluno consegue atingir o melhor



desempenho possível, considerando-se todos os aspetos do seu desenvolvimento; e envolve-se num processo de melhoria contínua, de forma a manter níveis de desempenho elevados.

Sobre eficácia da escola, podemos ainda considerar as características enunciadas por Nóvoa (1992): a autonomia da escola, a liderança, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação pessoal, a participação dos pais e EE, o reconhecimento público e o apoio das autoridades.

Muitas das características anteriores fazem parte de um conjunto, que Alaiz et al. (2003) classificam de consensual e que inclui: as expectativas elevadas acerca dos alunos, a ênfase no ensino e na aprendizagem, o ensino estruturado, o ambiente de aprendizagem, o reforço positivo, a monitorização do progresso, a liderança profissionalizada, a parceria família-escola, a existência de uma visão e objetivos partilhados, os direitos e responsabilidades dos alunos e o assumir da escola como organização aprendente. Esta última característica pode enquadrar-se nos processos destinados à melhoria da escola, com vista ao aumento das aprendizagens, desempenho e desenvolvimento dos alunos. Este envolvimento num processo de melhoria contínua visa assegurar, segundo Stoll e Fink (1996), que a escola: desenvolve a capacidade para se apossar da mudança; define os seus princípios orientadores; define estratégias para alcançar os seus objetivos, tem em conta as condições internas necessárias à mudança; mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência; melhora os resultados dos alunos; centra-se no ensino e na aprendizagem; analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; monitoriza e avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento.

A partir das ideias expostas anteriormente observa-se que, apesar de diferentes, os paradigmas da eficácia e da melhoria apresentam convergências em alguns aspetos como: a ênfase no ensino e na aprendizagem, a definição de objetivos e a definição de estratégias para os alcançar.

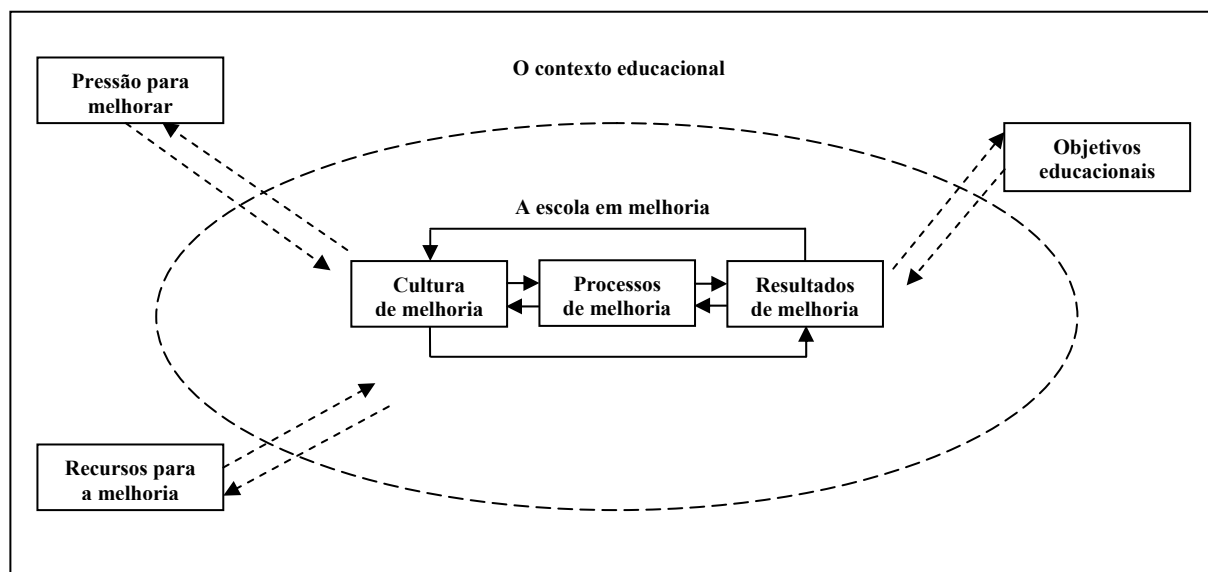
Para Stoll (1999), a mudança não acontece só pela produção de planos resultantes de avaliações externas. A melhoria real tem de vir do interior da escola entendendo-se por “interior” uma teia complexa de crenças e valores, normas, relações sociais e de poder e emoções. Mudar a escola não é só mudar os planos de estudos ou currículos, as estratégias de ensino e aprendizagem, a avaliação, as estruturas, os papéis e as responsabilidades (Stoll, 1999). Stoll (1999) considera que a compreensão da cultura da escola é um pré-requisito essencial para qualquer agente externo ou interno de mudança. Significa uma compreensão e respeito pelas diferentes interpretações e significados que as pessoas podem trazer às

iniciativas educacionais, e trabalhar para o desenvolvimento de significados partilhados apoiados em normas que promovam a melhoria sustentada da escola (Stoll, 1999).

Segundo Creemers, Stoll e Reezigt (2007), embora as investigações sobre a escola eficaz e os esforços sobre a melhoria da escola constituam paradigmas frequentemente diferentes ou até opostos, eles podem ser combinados em programas de melhoria eficaz da escola (*Effective School Improvement - ESI*). A melhoria eficaz da escola considera os resultados intermediários e os resultados dos alunos. Os primeiros são avaliados utilizando um critério de melhoria e referem-se aos processos desenvolvidos a nível da sala de aula e da escola. Os segundos são avaliados seguindo critérios de eficácia e concentram-se na cognição, nas atitudes ou nas competências (Reezigt, 2001). Assim, a melhoria eficaz da escola valoriza os resultados dos alunos e os processos que levam a esses resultados.

Reezigt e Creemers (2005) consideram que o quadro de referência, originado dos trabalhos do projeto *ESI*, possibilita a explicação e o desenvolvimento da melhoria eficaz da escola. Para estes autores, a maior inovação do quadro é a combinação de conceitos que provêm originalmente dos campos separados da escola eficaz e da melhoria da escola (Reezigt & Creemers, 2005).

O quadro da figura 3 mostra que o conceito de uma escola em melhoria está firmemente incorporado no contexto educacional de um país, nunca podendo ser estudado separadamente deste. Isto é indicado pela linha a tracejado à volta da escola em melhoria (Reezigt & Creemers, 2005).



**Figura 3** – Quadro de referência para a melhoria eficaz da escola  
 Fonte: Reezigt e Creemers (2005).

A escola em melhoria é confrontada com o contexto educacional que inclui os três conceitos principais: a pressão para melhorar, os recursos para a melhoria e os objetivos

educacionais. Mesmo quando os resultados de melhoria podem ser livremente decididos, as escolas têm de os colocar em concordância com objetivos educacionais mais vastos determinados pelo contexto (Reeztig & Creemers, 2005).

**Quadro 4** – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais do contexto educacional

Pressão para melhorar	Recursos para a melhoria	Objetivos educacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecanismos de mercado;</li> <li>• Avaliação externa e responsabilização;</li> <li>• Agentes externos;</li> <li>• Participação da sociedade nas mudanças educacionais e da sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomia concedida às escolas;</li> <li>• Recursos financeiros e condições de trabalho diário favoráveis para professores e para a escola;</li> <li>• Apoio local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos educacionais formais em termos de resultados dos alunos.</li> </ul>

Fonte: Reeztig e Creemers (2005).

A pressão externa pode ser benéfica (ter uma influência positiva) para escolas habituadas a iniciar a melhoria, mas pode ter uma influência negativa em escolas que não tenham as competências para iniciar a mudança, especialmente se não receberem o suporte adequado. A investigação encontrou 4 fatores que compõe a pressão para melhorar (apresentados no quadro 4) e que a seguir se desenvolvem.

Mecanismos de mercado como por exemplo, a liberdade de escolha da escola pelos pais e alunos, e o envolvimento da comunidade na vida da escola, nuns países do projeto *ESI* criaram competição entre as escolas, enquanto noutros esses mecanismos não estavam presentes ou não eram considerados uma influência positiva. A competição é provável que intensifique a necessidade de apresentar uma boa imagem aos clientes potenciais, o que pode ser o estímulo para a melhoria da escola (Reeztig & Creemers, 2005).

Em relação à avaliação externa e responsabilização, Reeztig e Creemers (2005) consideram que a avaliação externa é geralmente baseada nos resultados dos alunos. Quando os resultados são publicados abertamente exerce-se uma pressão para iniciar os esforços de melhoria, contudo, se o processo avaliativo foi considerado injusto pelos profissionais, isso pode baixar o ânimo às pessoas. Essa pressão para a planificação e execução de estratégias de melhoria pode ser imposta por uma autoridade educativa superior que, no limite, se nada for feito, pode decretar o encerramento da escola (Reeztig & Creemers, 2005).

A autoridade educativa é um agente externo, que, normalmente, é associada à inspeção educativa. Outros agentes podem ser os consultores educacionais, os investigadores, os

decisores das políticas educativas, etc. . As ideias da escola eficaz ou da aprendizagem construtivista têm, nalgumas vezes, sido integradas em leis ou padrões que as escolas têm de seguir. No Reino Unido, nos Países Baixos (vulgarmente designado por Holanda) e na Espanha, os agentes governativos como as inspeções nacionais de educação podem exercer pressão sobre as escolas para melhorar. Na Holanda, as escolas podem, voluntariamente, contratar agentes como, por exemplo, conselheiros escolares. No entanto, como parte da remuneração destes profissionais depende das escolas é discutível até que ponto podem influenciar o início e desenvolvimento de atividades de melhoria. Em sistemas mais centralizados, a imagem é mais complexa. Em Portugal, os professores não vêm os agentes externos como importantes, embora os inspetores e os investigadores pensem de outra forma sobre os seus papéis (Reeztig & Creemers, 2005). Pensamos que atualmente (2012), com o início de um novo ciclo de avaliação externa e com a obrigatoriedade de realização de planos de melhoria (IGEC, 2011c), os professores estão cada vez mais conscientes da importância dos agentes externos. Os professores italianos não se sentem confortáveis com os agentes externos que são percecionados como elementos que tentam invadir a escola. Na Grécia cabe ao ministério da educação ser o principal agente externo que planeia e inicia os esforços de melhoria (Reeztig & Creemers, 2005).

Relativamente à participação da sociedade nas mudanças na educação e na própria sociedade, segundo Reeztig e Creemers (2005), os objetivos fundamentais da educação, por exemplo, são estabelecidos em grande parte pela sociedade e estes podem mudar se a sociedade mudar. O crescimento económico ou a recessão influenciam as escolas. Isto é visível especialmente no ensino vocacional, que é muito influenciado pelas necessidades da economia nos seus diferentes setores. Por outro lado, as expectativas dos pais representam a influência da sociedade de uma maneira mais direta. O desenvolvimento das TIC alterou não só os métodos de ensino, mas também objetivos mais amplos da educação (Reeztig & Creemers, 2005). As TIC, além de ferramenta de trabalho, passaram a ser objeto de estudo nas escolas, de acordo com objetivos nacionais definidos pelos governos, no âmbito da sociedade da informação e comunicação e da globalização.

Os fatores identificados, que em conjunto constituem o conceito dos recursos para a melhoria, são: a autonomia concedida às escolas; os recursos financeiros e condições de trabalho diário favoráveis para professores e para a escola; e o apoio local.

A maioria dos países participantes no projeto *ESI* sublinha a importância da autonomia, embora esta varie de país para país e de escola para escola. A existência de alguma autonomia é favorável ao sucesso dos esforços de melhoria. Por exemplo, um projeto

de melhoria desenvolvido fora da escola e que, pura e simplesmente, lhe é imposto, tem muitas possibilidades de falhar se não tiver sido trabalhado para servir as necessidades da escola. A autonomia pode ser ao nível dos objetivos educacionais (o que ensinar), dos meios a utilizar (como ensinar), da organização (incluindo a contratação e despedimento de profissionais), e financeira. Existe alguma evidência que a ausência de autonomia em todos os domínios conduz ao fracasso (Reeztig & Creemers, 2005).

Com tempo e dinheiro suficientes a melhoria obterá sucesso mais facilmente. Os recursos humanos, ao nível de funcionários docentes e não docentes, em número adequado são também importantes. A carga diária de trabalho dos professores, em termos de horas de ensino e do tamanho das turmas, influencia a sua motivação para o envolvimento em iniciativas de melhoria. Alguns exemplos: na Finlândia, os sindicatos de professores podem apoiar a estabilidade do pessoal e reduzir a carga de trabalho para os professores; na Holanda, as turmas dos primeiros anos da educação primária são mais pequenas; e em Portugal, a formação em serviço dos professores pode desempenhar um papel importante no sucesso das iniciativas de melhoria (Reeztig & Creemers, 2005).

Enquanto o apoio nacional estabelece o fundo para a melhoria, o apoio local influencia de forma mais direta os esforços das escolas, englobando a comunidade em que se situa a escola, os pais e encarregados de educação, os responsáveis locais pela educação, administrações escolares e direções das escolas (Reeztig & Creemers, 2005).

Relativamente ao conceito principal “objetivos educacionais”, embora as escolas tendam a estabelecer objetivos específicos de melhoria, o contexto estabelece objetivos nacionais com os quais todos os esforços de melhoria têm de estar de acordo. Para alguns países, estes objetivos nacionais formam um quadro amplo, enquanto que para outros, são detalhados e prescritivos. Por exemplo, na Holanda, os objetivos centrais para cada matéria escolar são definidos para a educação primária e secundária. São apresentados os resultados esperados dos alunos e, algumas vezes, as estratégias de ensino. No Reino Unido, o governo estipula objetivos nacionais, regionais e ao nível de escola em matérias consideradas centrais. A Grécia tem os objetivos nacionais detalhados, para todas as escolas, elaborados num currículo nacional e livros didáticos centralmente prescritos para as matérias escolares (Reeztig & Creemers, 2005). Em Portugal, os programas das disciplinas são definidos pelo ME e contêm, essencialmente: os objetivos gerais, as orientações metodológicas sobre o ensino e sobre a avaliação e, para cada unidade ou módulo, a duração, a apresentação, os objetivos específicos, os conteúdos e os possíveis recursos a utilizar.

De acordo com a figura 3, os conceitos principais da escola em melhoria, identificados na investigação realizada no âmbito do projeto *ESI*, são: a cultura de melhoria, os processos de melhoria e os resultados de melhoria.

A cultura pode ser visto como o contexto em que os processos se vão desenvolvendo e os resultados são os objetivos desses processos. A cultura influencia não apenas a escolha de processos, mas também a escolha dos resultados. Os resultados escolhidos irão influenciar a escolha de processos mas o seu sucesso ou fracasso pode também mudar a cultura da escola. Os resultados também dependerão da implementação com sucesso dos processos. Estas inter-relações e influências constantes entre os 3 conceitos realçam a natureza de ciclo perpétuo da melhoria eficaz da escola, sem princípio nem fim (Reeztig & Creemers, 2005).

**Quadro 5** – Conjuntos de fatores pertencentes a cada um dos conceitos principais da escola em melhoria

Cultura de melhoria	Processos de melhoria	Resultados de melhoria
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressão interna para a melhoria;</li> <li>• Autonomia usada pelas escolas;</li> <li>• Visão partilhada;</li> <li>• Vontade para ser uma organização aprendente;</li> <li>• Histórico (experiência) na área da melhoria;</li> <li>• Apropriação da melhoria, envolvimento e motivação;</li> <li>• Liderança;</li> <li>• Estabilidade da equipa;</li> <li>• Tempo para a realização da melhoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação das necessidades de melhoria;</li> <li>• Diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados;</li> <li>• Planificação das atividades de melhoria;</li> <li>• Implementação;</li> <li>• Avaliação e reflexão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças na qualidade da escola;</li> <li>• Mudanças na qualidade dos professores;</li> <li>• Mudanças na qualidade dos resultados dos alunos (conhecimentos, competências e atitudes).</li> </ul>

Fonte: Reeztig e Creemers (2005).

A cultura de melhoria pode ser considerada a base de todos os processos de melhoria. As escolas possuidoras de uma cultura de melhoria favorável começarão e continuarão os esforços de melhoria mais facilmente do que as escolas que, constantemente, tentam evitar a mudança e temem a melhoria (Reeztig & Creemers, 2005). A investigação identificou 9 fatores que contribuem para a cultura de melhoria da escola, apresentados no quadro 5, e que a seguir se desenvolvem.

Muitas das mudanças são iniciadas pelos governos e não pelas escolas, contudo, as escolas, ou grupos de professores, podem também decidir que querem melhorar e, assim, a

pressão interna para a melhoria pode ser descrita como o momento dentro da escola que alimenta qualquer melhoria potencial (Reeztig & Creemers, 2005). Por exemplo, as escolas podem decidir alterar as estratégias de ensino de modo a melhorar os resultados dos alunos numa determinada disciplina.

Relativamente à autonomia usada pelas escolas, por vezes as escolas não estão cientes das possibilidades ou simplesmente não utilizam os seus poderes completamente, tendo a perceção que a mudança é imposta. Assim, é fundamental o envolvimento dos professores e outros elementos da comunidade escolar no processo de tomada de decisão sobre a melhoria da escola (Reeztig & Creemers, 2005).

Uma visão partilhada no interior da escola clarifica que objetivos a escola está a tentar alcançar e quais as estratégias que está seguir, permitindo assim alterar ou melhorar os objetivos e estratégias que não estejam de acordo com essa visão (Reeztig & Creemers, 2005).

Em relação à vontade para ser uma organização aprendente, a formação contínua e o desenvolvimento profissional constituem-se como atividades *standard* de uma organização aprendente. A escola em melhoria necessita de professores que estejam dispostos a tornar-se práticos reflexivos bem como é importante que os professores envolvidos nas atividades de melhoria se percecionem como aprendentes (Reeztig & Creemers, 2005).

As escolas que já passaram anteriormente por processos de melhoria bem sucedidos aderem mais facilmente a futuros esforços de melhoria. Aquelas que não têm histórico (experiência) na área dos processos de melhoria sentem mais dificuldades em saber por onde começar (Reeztig & Creemers, 2005).

O fator “apropriação da melhoria, envolvimento e motivação” refere-se ao sentimento dos *stakeholders* de que a melhoria é necessária e de que as atividades planeadas são as corretas (Reeztig & Creemers, 2005). O fator estará mais presente nas escolas que sejam capazes de definir o foco e o tipo da melhoria que pretendem (Fullan, 1994, Sarason, 1995, citados por Reeztig & Creemers, 2005).

Relativamente à liderança, é importante que pelo menos uma pessoa (embora possa ser um grupo de pessoas) esteja qualificada para assumir a liderança nos esforços de melhoria da escola e tenha um papel central no processo de mudança (Reeztig & Creemers, 2005). Sem liderança, seja ela de topo ou intermédia, seja ela informal, é pouco provável que a escola em melhoria seja uma realidade.

Segundo MacBeath e McGlynn (2002), as características de uma liderança eficaz incluem: uma visão e direção estratégica; o planeamento e financiamento; a circulação da informação; a audição dos membros da comunidade escolar e resposta aos problemas; a

tomada de decisão partilhada; o apoio à formação dos profissionais da escola; o reconhecimento e estímulo à manutenção das boas práticas; o desenvolvimento das responsabilidades e encorajamento da liderança de outros; e a promoção da escola, dentro e fora da mesma.

A estabilidade da equipa pode ter um efeito positivo ou negativo no processo de melhoria. Torna-se ineficiente e até inútil continuar um processo de melhoria quando há uma constante saída e entrada de elementos da equipa. No entanto, uma equipa estável, sem alguma renovação, pode começar a atuar como uma força de bloqueio aos esforços de melhoria (Reeztig & Creemers, 2005). Assim, torna-se desejável uma equipa estável no tempo mas que vá tendo alguma renovação.

Em relação ao tempo para a realização da melhoria, a realização das atividades de melhoria deve ser considerada uma tarefa profissional que simplesmente não pode depender da boa vontade e do tempo livre da equipa (Reezigt & De Jong, 2001, citados por Reeztig & Creemers, 2005). A escola deve atribuir tempo às pessoas envolvidas nas atividades de melhoria, para consultas com os colegas ou com agentes externos (Reeztig & Creemers, 2005).

Segundo Reeztig e Creemers (2005), as escolas mais dinâmicas consideram a melhoria como um processo em curso que faz parte do dia-a-dia. Os esforços de melhoria são contínuos, cíclicos por natureza e embebidos num processo mais amplo de desenvolvimento global da escola. Existem fases claramente identificáveis em todos os processos de melhoria, contudo estas fases podem sobrepor-se ou retornar repetidamente. Por exemplo, quando esforços de melhoria complexos envolvem muitas pessoas, torna-se necessário rever e adaptar a planificação. A investigação identificou 5 fatores/etapas/fases dos processos de melhoria: avaliação das necessidades de melhoria, diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados, planificação das atividades de melhoria, implementação, e avaliação e reflexão.

Antes de uma escola poder iniciar a melhoria, é preciso esclarecer porque é que melhoria é necessária e qual é o ponto de partida para a escola. Tal avaliação pode ser feita por representantes da escola (autodiagnóstico, auto-avaliação) ou por agentes externos sob a forma de uma auditoria. Esta avaliação termina quando fica concluído um diagnóstico dos problemas que precisam ser resolvidos (Reeztig & Creemers, 2005).

Em relação ao fator “diagnóstico das necessidades de melhoria e definição de objetivos detalhados”, objetivos gerais, como, por exemplo, aumentar o aproveitamento dos alunos, melhorar as atitudes dos alunos, ou desenvolver a utilização das tecnologias da



informação e comunicação na escola, devem ser divididos em objetivos mais específicos. Estes objetivos detalhados podem ser complementados com indicadores de sucesso, por exemplo, os resultados dos alunos ou da escola e as características dos professores, que promovam tais resultados (Reeztig & Creemers, 2005).

Na fase da planificação das atividades de melhoria será necessário tomar decisões sobre: o tempo necessário para as atividades; a ordem pela qual vão ser implementadas (prioridades); estratégias que serão aplicadas (formação para os professores, cursos fora da escola, formação pelos colegas, etc.); o envolvimento de agentes externos, os papéis específicos e as tarefas que lhes caberão; quais os membros da escola ativamente envolvidos e como será a divisão de tarefas; o papel e a autoridade dos membros ativamente envolvidos nos esforços de melhoria (para evitar mal entendidos sobre os papéis e relações de poder na escola); a utilização de incentivos para as pessoas envolvidas nos esforços de melhoria; o papel e a influência dos alunos, pais e EE, e da comunidade, nos esforços de melhoria; e a divulgação dos resultados dos esforços de melhoria (Reeztig & Creemers, 2005).

A fase da implementação segue a planificação e pode influenciar futuras planificações quando o desenvolvimento difere das expectativas iniciais. O foco principal da implementação depende dos objetivos que a escola quer atingir. Quando esta fase não é bem sucedida, todos os esforços anteriores foram em vão e os objetivos perseguidos não serão atingidos. Esta fase, geralmente envolve mais pessoas do que as outras fases. Os professores são fundamentais para a execução. Um *feedback* regular por eles proporcionado é fundamental para o sucesso desta fase (Reeztig & Creemers, 2005).

O último dos fatores, etapas ou fases, do conjunto pertencente aos processos de melhoria, é a “avaliação e reflexão”. Através da autoavaliação ou de avaliação efetuada por agentes externos, determina-se se os objetivos foram ou não alcançados (Reeztig & Creemers, 2005).

Em relação aos resultados de melhoria, os esforços de melhoria devem centrar-se num conjunto claro de objetivos que podem ser alcançados num determinado tempo. Como já foi referido nesta seção, os objetivos para a melhoria eficaz da escola devem ser definidos em termos dos resultados dos alunos (critério de eficácia), centrando-se na cognição, nas atitudes ou nas competências; ou em termos dos chamados resultados intermediários, isto é, fatores de escola e de professores que são influências preponderantes nos resultados dos alunos (critério de melhoria), referindo-se aos processos desenvolvidos a nível da sala de aula e da escola (Reeztig & Creemers, 2005).

Os objetivos explicitamente escritos em termos dos resultados dos alunos podem refletir uma ampla gama de conhecimentos, competências e atitudes e não serem só baseados na aquisição de competências cognitivas. Por exemplo, melhorar o papel do estudante nos processos de aprendizagem seria um objetivo de melhoria válido. Sem objetivos escritos em termos dos resultados dos alunos, os processos de melhoria podem tornar-se entretenimento e busca de prazer durante as horas de escola. O papel dos alunos tem de ser claro, observável e importante em todos os processos de ensino e de aprendizagem (Reeztig & Creemers, 2005). Assim, os resultados de melhoria comportam as mudanças na qualidade dos resultados dos alunos.

Os objetivos focados na mudança é um tipo de objetivos de melhoria que pode incluir mudanças na organização da escola, no comportamento dos professores, ou nos materiais usados pelos alunos. Os resultados dos alunos continuam a ser o fim último, mas os esforços de melhoria podem também ser julgados pelas mudanças, na qualidade da escola e dos professores, que favoreçam esses resultados (Reeztig & Creemers, 2005).

A partir do exposto sobre o quadro de referência para a melhoria eficaz da escola, proposto por Reeztig e Creemers (2005), conclui-se que os resultados das avaliações interna e externa devem servir para o planeamento da melhoria eficaz da escola. São formas de avaliação complementares. Uma vez pode ser a autoavaliação a induzir a conceção e realização de um plano de melhoria eficaz da escola. Outras vezes é avaliação externa que, ao ser realizada por avaliadores externos, encontra com maior clarividência as debilidades da organização escolar avaliada e solicita à unidade de gestão um plano de melhoria. É o que está preconizado no novo ciclo avaliativo da avaliação externa, levada a cabo pela IGEC, que, dando sequência e consequência às conclusões produzidas no final da avaliação externa de cada unidade de gestão (IGEC, 2011c), definiu a obrigatoriedade de, “no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC” (p. 1), a escola apresentar um plano de melhoria que contenha “a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (p. 1).

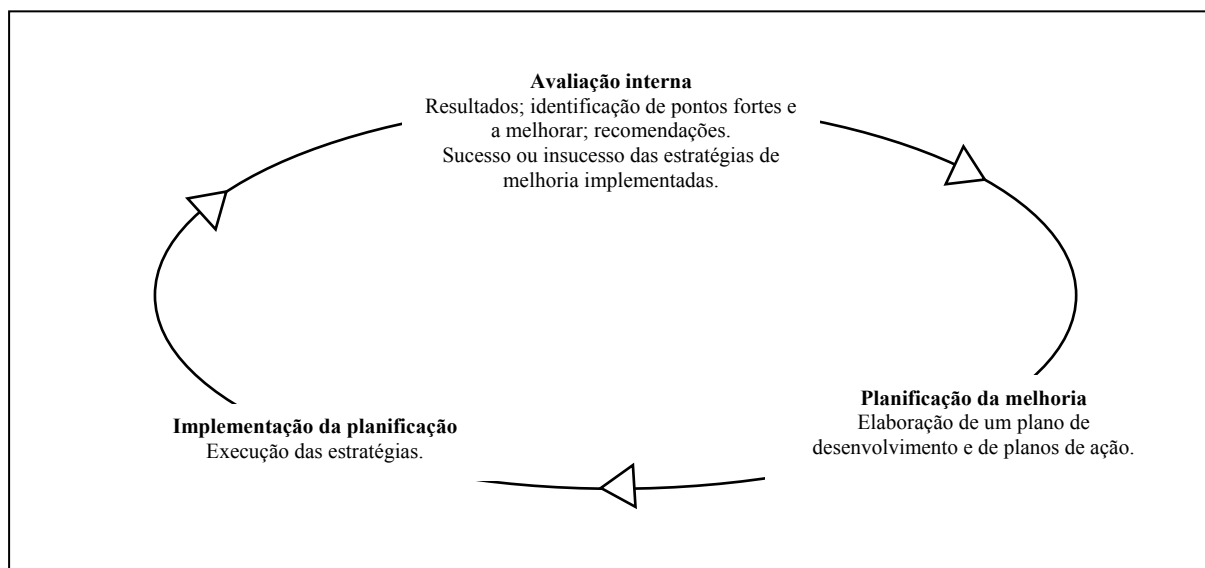
Chapman et al. (2011) sustentam que trabalhar com os decisores políticos, para influenciar a mudança sistémica, e trabalhar com as escolas e os professores, não são atividades mutuamente exclusivas. Uma mistura da atividade *top-down* com a atividade *bottom-up*, adaptada a contextos específicos, torna-se necessária para otimizar os esforços de melhoria. Estes autores, na sua investigação, têm-se guiado pelas seguintes questões:

- Como pode a prática e a investigação da melhoria e eficácia educacional suportar o desenvolvimento de um serviço educativo mais justo?

- Quais são os indicadores-chave da melhoria e eficácia educacional e quais são as novas metodologias requeridas para facilitar a passagem da melhoria e eficácia na escola para a melhoria e eficácia no sistema educativo?

A avaliação interna corre o risco de se tornar uma formalidade e uma rotina ineficaz, se não for útil para a escola. Os seus resultados e recomendações devem servir para planear a melhoria (Alaiz et al., 2003).

Na figura 4 podemos verificar que após a planificação da melhoria, partir-se-á para a implementação da planificação. O sucesso ou insucesso das estratégias de melhoria implementadas fará parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria.



**Figura 4** – Ciclo da melhoria  
Adaptado de: Alaiz et al. (2003).

Segundo Alaiz et al. (2003), o plano de desenvolvimento e os planos de ação são documentos presentes nos países de tradição anglo-saxónica. No entanto é possível articular uma realidade diferente da nossa com o referido na lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, o projeto educativo de escola (PEE), o projeto curricular de escola (PCE), o projeto curricular de turma (PCT) de cada turma e o plano anual de atividades (PAA), que já são elaborados nas nossas escolas. Pretende-se assim equilibrar os tempos despendidos na planificação e implementação da melhoria (Alaiz et al., 2003).

O plano de desenvolvimento é um documento estratégico da escola, centrado nos objetivos principais relacionados com o ensino e a aprendizagem, identificador das prioridades de ação, estabelecedor de metas a alcançar, definidor de estratégias e descritor dos critérios que permitam avaliar o sucesso das ações. Quer o PEE, quer o PCE constituem-se como fontes do plano de desenvolvimento (Alaiz et al., 2003).

O plano de ação é um documento com tempo de execução normalmente correspondente a um ano letivo (podem ser prazos maiores), que descreve o que é necessário fazer para executar e avaliar uma prioridade de ação, orientando e responsabilizando os atores educativos intervenientes na sua aplicação. Este documento tem alguma correspondência com o PCT (Alaiz et al., 2003). Cada plano de ação deve conter (Alaiz et al., 2003):

- A prioridade de ação descrita no plano de desenvolvimento;
- Os objetivos específicos e metas claras para essa prioridade;
- Os critérios de sucesso que permitem avaliar o progresso ou sucesso das medidas realizadas (permite a clarificação das metas e a especificação das evidências necessárias);
- As estratégias a utilizar para atingir os objetivos e metas;
- A atribuição de responsabilidades aos diversos *stakeholders* envolvidos na execução das tarefas;
- A calendarização da monitorização e avaliação do impacto das medidas implementadas;
- Os recursos humanos e materiais necessários.

Na opinião de Alaiz et al. (2003), os diversos projetos que a escola desenvolve, destinados a melhorar o seu desempenho, nem sempre são alvo de uma avaliação formativa de implementação e de progresso. Estes autores propõem uma grelha de análise, numa determinada escola, com os seguintes descritores (Alaiz et al., 2003):

- Recolha de informação acerca das necessidades de melhoria, contemplando diferentes fontes, incluindo todos os informantes-chave;
- Diagnóstico acerca das necessidades de melhoria (problemas que necessitam de ser resolvidos; prioridades de ação), baseado em evidências;
- Definição negociada de objetivos de melhoria, baseada em evidências, expressos em termos dos resultados dos alunos (conhecimentos, atitudes e competências) e dos resultados intermediários (processos desenvolvidos a nível da sala de aula e da escola), tendo em conta o contexto, os recursos e as linhas orientadoras da política da escola;
- Planificação das atividades de melhoria, definindo as prioridades da ação, as estratégias, os contactos com agentes externos, a divisão de tarefas, o papel dos pais, EE, alunos e outros agentes e, o modo de comunicação dos resultados;

- Implementação do plano de melhoria de acordo com o planeado, envolvendo as pessoas previstas, utilizando os recursos pensados, dentro do tempo previsto e necessitando ou não de reformulação;
- Avaliação do plano identificando os pontos fortes e fracos dos seus resultados e do próprio plano;
- Reflexão acerca da implementação do plano e dos seus resultados;
- Alcance dos resultados previstos (foram ou não alcançados).

Num plano mais geral, o Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, da Universidade Lusíada (n.d.), o processo de desenvolvimento de um plano de melhoria da escola engloba três fases que a seguir se enunciam:

- 1.<sup>a</sup> Fase – Plano de melhoria da escola:
  1. Obtenção do comprometimento de cada escola em iniciar um plano de melhoria da escola num período de tempo definido;
  2. Identificação de um responsável pelo plano de melhoria da escola de cada escola;
  3. Identificação das necessidades / prioridades específicas da escola;
  4. Integração da estratégia municipal de melhoria da escola, a estratégia do agrupamento e as características/especificidades de cada escola;
  5. Concretização dos princípios estratégicos e das prioridades em estratégias de melhoria concretas;
- 2.<sup>a</sup> Fase – Processo de implementação do plano de melhoria em cada escola:
  6. Identificação dos agentes envolvidos por cada estratégia de melhoria;
  7. Formação dos agentes envolvidos em cada estratégia de melhoria;
  8. Estabelecimento de um cronograma para cada estratégia de melhoria e para o plano total;
  9. Estabelecimento dos indicadores do impacto de cada estratégia;
  10. Estabelecimento dos procedimentos de avaliação do impacto de cada estratégia;
  11. Implementação dos esforços de melhoria;
  12. Avaliação do processo de implementação das estratégias de melhoria;
  13. Avaliação do impacto de cada estratégia de melhoria e avaliação do plano de melhoria no seu todo;
- 3.<sup>a</sup> Fase – Avaliação e comunicação dos resultados:
  14. Apresentação do relatório de atividades de melhoria em cada escola;
  15. Integração por parte de cada agrupamento da informação proveniente dos planos de melhoria de cada escola;
  16. Apresentação do relatório de atividades de melhoria em cada agrupamento;
  17. Integração da informação advinda dos relatórios de cada agrupamento em termos do plano municipal de melhoria. (pp. 29-30)

Também numa linha geral, a IGEC (2011c) refere que o plano de melhoria da escola “de um modo seletivo, sintético e pragmático” (p. 1), relativamente às “áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria” (p. 1), “deve conter a ação que a escola se compromete a realizar” (p. 1).

Segundo a IGE, a avaliação externa das escolas “pretende essencialmente melhorar o conhecimento das escolas sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, incentivar práticas de auto-avaliação, reforçar a autonomia e fomentar a participação social na vida escolar” (IGE, 2009, p. 102).

Numa perspetiva de avaliação com vista ao aperfeiçoamento da avaliação externa, em 2007-2008, tal como no ano 2006-2007, a IGE aplicou, no final do ano letivo, inquéritos por questionário às 273 unidades de gestão avaliadas e aos 142 avaliadores (83 inspetores e 59 avaliadores externos à IGE). Responderam 238 escolas ou agrupamentos de escolas (87% do total) e 76 inspetores e 39 avaliadores externos (IGE, 2009).

O questionário às escolas/agrupamentos, constituído maioritariamente por respostas fechadas, abordou os aspetos relativos: aos instrumentos adotados para a avaliação da escola/agrupamento, à preparação da escola para a avaliação, à visita da equipa de avaliação e ao relatório da equipa de avaliação externa (IGE, 2009). Nas respostas abertas as unidades de gestão respondentes puderam expressar outros tópicos relevantes para a apresentação da escola, outros fatores relevantes a incluir futuramente nos domínios, a identificação de aspetos negativos, propostas de melhoria e outros comentários (IGE, 2009).

No questionário aplicado aos avaliadores, as respostas fechadas incidiram sobre: a experiência como avaliador, a preparação da avaliação externa, a visita às escolas e a escala de avaliação. A identificação dos aspetos negativos e propostas de melhoria da avaliação externa de escolas, e outros comentários, fizeram parte das respostas abertas do questionário (IGE, 2009).

Anteriormente foi referido a verificação da qualidade do processo avaliativo com base na utilização de padrões internacionais. É o caso dos *The Program Evaluation Standards*, do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards/program-evaluation-standards-statements>). Embora concebidos para a avaliação de programas educacionais, são válidos também para a avaliação de um projeto ou de uma escola. Os 30 padrões encontram-se divididos da seguinte forma:

- Os padrões de utilidade (*utility standards*), num total de 8, destinam-se a aumentar a medida em que as partes interessadas (*stakeholders*) encontram os

processos e produtos da avaliação valiosos no atendimento das suas necessidades;

- Os padrões de exequibilidade ou viabilidade (*feasibility standards*), num total de 4, visam aumentar a eficiência e a eficácia da avaliação, através de: utilização de estratégias eficazes de gestão de projetos, procedimentos práticos e ágeis, e reconhecimento, monitorização e equilíbrio dos interesses políticos e culturais e das necessidades dos diferentes grupos e indivíduos;
- Os 7 padrões de legitimidade ou adequação (*propriety standards*), têm por objetivo assegurar que a avaliação é conduzida de forma legal, correta e justa, no respeito e proteção pelos direitos das pessoas;
- Os padrões de exatidão ou precisão (*accuracy standards*), num total de 8, destinam-se a aumentar a confiabilidade e veracidade das representações da avaliação, proposições e conclusões, especialmente aquelas que suportam as interpretações e julgamentos sobre a qualidade;
- Os 3 padrões de avaliação de prestação de contas (*evaluation accountability standards*), encorajam a documentação adequada das avaliações e a realização de meta-avaliações externas utilizando estes e outros padrões aplicáveis.

Stufflebeam, em 1999, publicou uma lista de verificação para a realização de meta-avaliações sumativas, finais.

A verificação da conformidade com os padrões externos deve ocorrer, não só no fim, mas também durante o processo avaliativo, em todas as outras fases, seja a avaliação interna ou externa. Isto eliminará erros e permitirá apreciar fundamentadamente a avaliação realizada.

#### **4. Projetos, programas e estudos**

A lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (segunda alteração à LBSE e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior), no seu artigo 52.º, número 1, refere que “o sistema educativo deve ser objeto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspetos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural”. No número 2 menciona que a avaliação do sistema educativo “incide, em especial, sobre o desenvolvimento, regulamentação e aplicação” da lei n.º 49/2005. De referir que o enunciado dos números deste

artigo permaneceu inalterado desde a lei inicial (lei n.º 46/86, artigo 49.º). Assim, o desenvolvimento referido no número 2 foi concretizado na lei n.º 31/2002 (sistema de avaliação da educação e do ensino não superior) que, no seu artigo 5.º, especifica que “a avaliação estrutura-se com base na auto-avaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa”. A autoavaliação passa a ser obrigatória (artigo 6.º) e a “conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º). Em relação à avaliação externa, que também deverá reger-se por padrões de qualidade certificados, “assenta, para além dos termos de análise referidos no artigo anterior, em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (número 1 do artigo 8.º).

Para além do desenvolvimento legislativo e da produção de conhecimento relacionado com a avaliação interna e a avaliação externa, desde 1992 têm sido executados no país um conjunto de projetos e programas, mencionados no capítulo I, que podem ser divididos em dois grandes grupos:

- Os realizados por iniciativa do ME e dos seus serviços centrais, como, por exemplo:
  - Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999), da responsabilidade do GEP/ME;
  - Projeto Qualidade XXI (1999-2002), promovido pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE);
  - Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002), dirigido pela IGE;
  - Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006), orientado pela IGE;
  - Programa de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011), conduzido inicialmente pelo ME e depois pela IGE;
  - Programa de Avaliação Externa das Escolas (novo ciclo iniciado em 2011), da responsabilidade inicial do MEC e atualmente conduzido pela IGEC.
- Os realizados por iniciativa privada, como, por exemplo:
  - Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004), parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) e a empresa QUAL (formação e serviços em gestão da qualidade);



- o Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-...), uma iniciativa da fundação Manuel Leão, apoiada pela fundação Calouste Gulbenkian.

No anexo I, são apresentados alguns dados relativos ao nome, período de vigência, entidade responsável, escolas agrupadas ou não-agrupadas participantes, âmbito, objetivos principais, modelo de avaliação, áreas/dimensões/domínios, vantagens e obstáculos dos projetos ou programas acima referidos.

Têm também ocorrido iniciativas europeias que têm contado com a participação portuguesa, como, por exemplo, o projeto *INES (Indicators of Education Systems)*, do Centro para a Pesquisa e Inovação Educacional (*Centre for Educational Research and Innovation - CERI*) da OCDE. Para Estrela e Teodoro (2008, março-setembro) “a utilização de indicadores de educação como instrumentos de avaliação dos sistemas educativos dos Estados-Nação por parte da OCDE conduz à formação de uma racionalização global, bem como de um imperativo de comparabilidade e um novo consenso sobre políticas educativas” (pp. 132-133). Uma das componentes do projeto *INES*, a Rede C, abrangia o funcionamento das escolas e dos sistemas educativos (Alaiz et al., 2003).

Foi também mencionado anteriormente o programa *ESI (Effective School Improvement)*, destinado a desenvolver um modelo e/ou estratégia para a melhoria eficaz da escola. O projeto consistiu em 3 tarefas de investigação (Creemers, Stoll & Reezigt, 2007):

- Análise, avaliação e síntese das teorias que possam ser úteis para a melhoria eficaz da escola;
- Inventário, análise e avaliação de programas de melhoria eficaz da escola em diferentes países europeus;
- O desenvolvimento de um modelo-rascunho baseado nas tarefas anteriores.

O modelo-rascunho foi discutido em conferências, em cada um dos países participantes, onde intervieram investigadores, decisores políticos e praticantes. Os resultados destas conferências constituíram-se como dados de entrada de um encontro final entre equipas de investigação resultando desse encontro a rejeição da ideia de um modelo (Creemers, Stoll & Reezigt, 2007). Em vez de um modelo prescritivo foi decidido desenvolver um quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (rever figura 3).

A partir de 2007, a IGE acolheu e deu continuidade ao processo de avaliação externa das escolas (ver anexo I) e realizou, ao longo dos anos subsequentes, os aperfeiçoamentos do quadro de referência. Este quadro, em 2010-2011, manteve-se praticamente igual, na designação dos domínios, ao quadro apresentado pelo grupo de trabalho (dezembro de 2006).

Registou-se apenas a alteração do nome do domínio 5, que passou a designar-se por “capacidade de auto-regulação e melhoria da escola/agrupamento” dando-se assim destaque à melhoria sustentada da escola (IGE, 2010b). Nos domínios da prestação do serviço educativo e da organização e gestão escolar, ocorreram alterações ao nível do número e/ou da designação dos fatores. Para todos os domínios foram escritas de outra forma e/ou acrescentadas algumas perguntas ilustrativas do entendimento de cada fator. A apresentação do modelo evoluiu para um formato de tabela onde também são expostos, para cada fator, os referentes a ter em conta na sua avaliação e os descritores e/ou indicadores para cada referente. A escala de avaliação manteve a denominação dos níveis de classificação mas, para a significação de cada um, foram introduzidas alterações. No anexo IV reproduz-se a escala de avaliação utilizada no ano letivo 2010-2011 (IGE, 2010a), último ano letivo do ciclo 2006-2011, finalizado em junho de 2011. No total foram avaliadas 1107 unidades de gestão (agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas) da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (IGE, 2011).

No período 2007 a 2011 houve uma predominância de níveis positivos (“Muito Bom”, “Bom” e “Suficiente”) nos cinco domínios em análise: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo”, “Organização e gestão escolar”, “Liderança” e “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (IGE, 2011, p. 16). É também referido que:

[...] a avaliação de *Muito Bom* constitui a classificação de segunda ordem em dois domínios: *Liderança* (33,8%) e *Organização e gestão escolar* (26%). Nos domínios *Prestação do serviço educativo*, *Resultados* e *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola* o nível *Muito Bom* assumiu a terceira ordem de importância, correspondendo a 11,3%, 8,1% e 5,1% das escolas avaliadas;

[...] em quatro dos cinco domínios, a avaliação de *Bom* representa a classificação atribuída à maioria das escolas avaliadas, tendo-se registado um máximo de 67,6% de escolas com esta classificação no domínio *Prestação do serviço educativo*. Os domínios *Organização e gestão escolar* e *Resultados* apresentam esta classificação em mais de 60% das escolas avaliadas respetivamente 64,7% e 60,5%. No domínio *Liderança* a classificação de *Bom* foi atribuída a 53,6% decrescendo para 41,6% das escolas avaliadas a atribuição deste nível no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*;

[...] a avaliação de *Suficiente* tem a sua expressão mais significativa no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, correspondendo a quase metade das escolas avaliadas (48,8%). Nos domínios *Resultados* e *Prestação do serviço educativo* assume o segundo lugar, tendo sido atribuída, respetivamente, a 30,4% e a 21% das escolas. Nos domínios *Liderança* e *Organização e gestão escolar* esta classificação foi atribuída, respetivamente, a 11,9% e 9,0% das escolas;

[...] a avaliação de *Insuficiente* foi atribuída a 4,5% das escolas avaliadas no domínio *Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola*, tendo-se registado ainda este nível de classificação nos domínios *Resultados* (1%) e *Liderança* (0,7%). (pp. 16-17)

Como já referimos anteriormente, constatamos que, para o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, a classificação de “Suficiente” é dominante, representando 48,8% das 1107 unidades de gestão avaliadas. Seguiram-se os níveis de “Bom” com 41,6%, “Muito Bom” com 5,1% e o “Insuficiente” com 4,5% (IGE, 2011).

Os dois fatores pertencentes ao domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” registaram os seguintes resultados:

- Fator “Autoavaliação”: 51% das escolas obtiveram uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente”;
- Fator “Sustentabilidade do progresso”: apresenta o valor mais alto de classificações de “Insuficiente”, de entre todos os fatores analisados, com 7,6% das escolas avaliadas, tendo 47,9% atingido um nível de “Suficiente” (IGE, 2011).

Considerando agora os atributos da organização que ajudam a alcançar os seus objetivos (pontos fortes) ou que prejudicam o cumprimento dos mesmos (pontos fracos), nos relatórios anuais da avaliação externa das escolas podem ser encontrados exemplos de asserções relativas a pontos fortes e a pontos fracos, para cada fator dos diversos domínios (IGE, 2011).

Para o tratamento das asserções referentes a pontos fortes e fracos, foram assim utilizadas como categorias os domínios e como subcategorias os respetivos fatores, constantes do quadro de referência utilizado pela IGE (consultar, por exemplo, a referência: IGE, 2010b). Por exemplo, no relatório de 2007-2008, para o fator “Sucesso académico”, do domínio “Resultados”, uma afirmação relativa a um ponto forte é “Tendência de melhoria dos resultados escolares no último triénio” (IGE, 2009, p. 24) e uma conotada com um ponto fraco é “Insucesso dos alunos na disciplina de Matemática, transversal aos três ciclos de ensino” (IGE, 2009, p. 25).

As asserções referentes às condições ou possibilidades externas à organização que poderão favorecer o cumprimento dos seus objetivos (oportunidades) e aquelas que poderão ameaçar o cumprimento dos mesmos (constrangimentos), foram obtidas recorrendo a uma análise de conteúdo para chegar às categorias que revelaram maior incidência de asserções, uma vez que “as situações em avaliação eram parcial ou totalmente exógenas ao objeto de avaliação, diversificadas e, muitas vezes, imprevisíveis” (IGE, 2011, p. 26).

Dos 1107 relatórios de unidades de gestão avaliadas, foram extraídos 6511 pontos fortes e 5347 pontos fracos, distribuídos da seguinte forma, por domínio e por fator (IGE, 2011, p. 28):

- Resultados:
  - Sucesso acadêmico:
    - Pontos fortes: 748;
    - Pontos fracos: 824.
  - Participação e desenvolvimento cívico:
    - Pontos fortes: 198;
    - Pontos fracos: 192.
  - Comportamento e disciplina:
    - Pontos fortes: 509;
    - Pontos fracos: 130.
  - Valorização e impacto das aprendizagens:
    - Pontos fortes: 188;
    - Pontos fracos: 38.
- Prestação do serviço educativo:
  - Articulação e sequencialidade:
    - Pontos fortes: 309;
    - Pontos fracos: 780.
  - Acompanhamento da prática letiva em sala de aula:
    - Pontos fortes: 71;
    - Pontos fracos: 611.
  - Diferenciação e apoios:
    - Pontos fortes: 469;
    - Pontos fracos: 179.
  - Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem:
    - Pontos fortes: 529;
    - Pontos fracos: 198.
- Organização e gestão escolar:
  - Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade:
    - Pontos fortes: 210;
    - Pontos fracos: 365.
  - Gestão dos recursos humanos:
    - Pontos fortes: 246;
    - Pontos fracos: 172.
  - Gestão dos recursos materiais e financeiros:
    - Pontos fortes: 317;
    - Pontos fracos: 239.
  - Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa:
    - Pontos fortes: 346;
    - Pontos fracos: 267.
  - Equidade e justiça:

- Pontos fortes: 167;
- Pontos fracos: 16.
- Liderança:
  - Visão e estratégia:
    - Pontos fortes: 513;
    - Pontos fracos: 351.
  - Motivação e empenho:
    - Pontos fortes: 825;
    - Pontos fracos: 107.
  - Abertura à inovação:
    - Pontos fortes: 119;
    - Pontos fracos: 30.
  - Parcerias, protocolos e projetos:
    - Pontos fortes: 560;
    - Pontos fracos: 30.
- Capacidade de auto-regulação e melhoria:
  - Autoavaliação:
    - Pontos fortes: 151;
    - Pontos fracos: 730.
  - Sustentabilidade do progresso:
    - Pontos fortes: 36;
    - Pontos fracos: 88.

Relativamente ao domínio dos resultados, excetuando o ano letivo de 2006-2007, o fator “Sucesso académico” registou, entre 2007 e 2011, o maior número de afirmações conotadas com pontos fortes. No entanto, para este fator, as asserções relativas aos pontos fracos ultrapassaram as relativas aos pontos fortes em todos os anos letivos, exceto em 2009-2010 (IGE, 2011). O fator “Comportamento e disciplina” apresentou um número significativo de asserções relativas a pontos fortes, em número bastante superior ao número evidenciado para os pontos fracos. O fator “Valorização e impacto das aprendizagens” apresentou um menor número de asserções, com maior quantidade para as conotadas com pontos fortes (IGE, 2011).

No domínio “Prestação do serviço educativo”, os pontos fracos têm valores mais elevados que os pontos fortes nos fatores “Articulação e sequencialidade” e “Acompanhamento da prática letiva”. O inverso ocorre para os fatores “Diferenciação e apoios” e “Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem” (IGE, 2011).

Globalmente, no domínio “Organização e gestão escolar”, o único com cinco fatores, os pontos fortes superam os pontos fracos, exceto no fator “Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade”. No fator “Equidade e justiça” o número de pontos fracos é bastante baixo, representando cerca de 1,5% do total das asserções conotadas com pontos fracos. O fator “Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa”, nos anos letivos de 2006-2007 e 2007-2008, obteve mais pontos fracos do que fortes, o mesmo acontecendo para o fator “Gestão dos recursos humanos”, em 2008-2009 (IGE, 2011).

No domínio “Liderança”, para todos os fatores, o número de pontos fortes foi superior ao de pontos fracos, sendo o domínio com maior valor de pontos fortes. Os valores mais elevados de pontos fortes encontram-se nos fatores “Motivação e empenho” e “Parcerias, protocolos e projetos”. Já para os pontos fracos, os valores mais significativos ocorreram nos fatores “Visão e estratégia” e “Motivação e empenho” (IGE, 2011).

No domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, para o fator “Autoavaliação” as asserções relativas a pontos fracos são em número bastante mais elevado do que as conotadas com pontos fortes. Para o fator “Sustentabilidade do progresso”, continua a haver um número de pontos fracos superior ao de pontos fortes mas ambos reduzidos, o que pode dever-se ao caráter mais globalizante do fator que torna mais difícil a caracterização como ponto forte ou fraco (IGE, 2011). Como já referimos anteriormente, o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” é o único domínio em que a classificação de “Suficiente” é dominante. Foi obtida por 48,8% das 1107 unidades de gestão avaliadas. Seguiram-se os níveis de “Bom” com 41,6%, “Muito Bom” com 5,1% e o “Insuficiente” com 4,5% (IGE, 2011). No fator “Autoavaliação”, 51% das unidades de gestão obtiveram uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente”. Já para o fator “Sustentabilidade do progresso”, 47,9% das unidades de gestão atingiram um nível de “Suficiente” e 7,6% de “Insuficiente” (IGE, 2011).

Há assim, em nossa opinião, uma relação entre as classificações de “Bom” e “Muito Bom” e um número mais elevado de pontos fortes, relativamente ao de pontos fracos. O mesmo acontece para o nível de “Suficiente” e um número mais elevado de pontos fracos, relativamente ao de pontos fortes.

A realização da avaliação interna da escola (entendida como autoavaliação) ou a planificação e implementação da melhoria, podem encontrar muitas resistências em certas culturas organizacionais e profissionais. Relativamente às primeiras, no anexo II são apresentadas a tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo e a tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e

melhoria/declínio. No anexo III são apresentadas as culturas profissionais dos professores, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998), e a sua relação com a avaliação interna e a melhoria eficaz da escola.

A tipologia de Stoll e Fink (1996) das escolas “que se passeiam” pode ajudar a definir um pouco o que se passa nas 48,8% das 1107 unidades de gestão avaliadas que obtiveram o nível de “Suficiente” no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”. Provavelmente estas escolas procuram desenvolver alguns esforços de melhoria mas os objetivos nem sempre estão bem definidos, necessitando de algum apoio externo para melhorarem. Já o nível de “Insuficiente” obtido nos dois fatores do domínio, provavelmente indicia ineficácia por parte das escolas onde tal classificação foi obtida. Com maior probabilidade do que serem escolas “submersas” (Stoll & Fink, 1996) ou “encalhadas” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), poderemos estar perante escolas “lutadoras” (Stoll & Fink, 1996) ou escolas “que vagueiam” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), ou seja, escolas onde há uma consciência da ineficácia e uma procura em melhorar, nomeadamente através da execução de estratégias ou projetos, contudo nem sempre ocorrendo uma melhoria de resultados. Associadas a estas culturas, estarão associadas, com presença significativa, as culturas profissionais do individualismo e da balcanização, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998). A primeira caracteriza-se pelos professores trabalharem a maior parte do tempo individualmente no ambiente insular e isolado da sua própria sala de aula (Thurler, 1994). O individualismo dá aos professores uma proteção de privacidade (Thurler, 1994) estando associado a comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia (Hargreaves, 1998). Já a cultura profissional da balcanização caracteriza-se pelos professores não trabalharem isolados nem com a maioria, mas em subgrupos menores (Hargreaves, 1998). Os departamentos e grupos de docentes (formais ou informais) constituem-se como grupos de trabalho dos docentes. Para Hargreaves (1998), os grupos numa cultura da balcanização possuem: permeabilidade baixa (o que sabem e acreditam num grupo é diferente dos outros), permanência elevada (categorias relativamente estáveis), identificação pessoal (dos docentes no grupo) e compleição política (são fontes de interesses próprios).

Em nossa opinião, quer as culturas de escola, quer as culturas profissionais dos professores, são abstrações, que, no entanto, podem ajudar a identificar características. Num mesmo momento, podem existir, numa mesma escola, características de mais do que uma cultura organizacional e cultura profissional.

Para as oportunidades, foram definidas as seguintes categorias de análise que revelaram maior incidência de asserções e que se mantiveram estáveis a partir do ano letivo 2007-2008 (apresenta-se também o número de asserções identificadas):

- Oferta educativa: 122;
- Tecido empresarial e mercado de trabalho: 67;
- Recursos humanos: 18;
- Rede escolar e acessibilidade: 317;
- Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental): 193;
- Imagem na comunidade educativa: 51;
- Projetos, programas e parcerias: 414;
- Autarquia: 48;
- Recursos físicos: 71 (em 2009-2010 esta categoria foi aglutinada à categoria “Rede escolar e acessibilidade”). (IGE, 2011)

Em relação aos constrangimentos, as categorias de análise que revelaram maior incidência de asserções e que se mantiveram estáveis a partir do ano letivo 2007-2008 foram as seguintes:

- Recursos humanos: 274;
- Rede escolar e acessibilidade: 648;
- Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental): 153;
- Imagem na comunidade educativa: 28;
- Autarquia: 20;
- Recursos físicos: 472 (em 2009-2010 esta categoria fundiu-se com a categoria “Rede escolar e acessibilidade”). (IGE, 2011)

Assim, as equipas de avaliação identificaram 1301 afirmações relativas a oportunidades (45% do total) e 1595 asserções conotadas com constrangimentos (55% do total) (IGE, 2011).

A categoria “Projetos, programas e parcerias” regista o maior número de oportunidades (414), seguindo-se a “Rede escolar e acessibilidade” (317), a categoria “Contextos (socioeconómico, cultural, educativo, desportivo e ambiental)” em que a unidade de gestão está inserida (193), e a “Oferta educativa” (122).

Os constrangimentos com maior número de afirmações identificadas são os relativos às categorias “Rede escolar e acessibilidade” (648) e aos “Recursos físicos” (472).

Em nossa opinião, o relatório “Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011”, da IGE (2011), trata-se de um trabalho síntese, em que se pode considerar como amostra as 1107 unidades de gestão, bastante representativa do universo das escolas públicas portuguesas. Além disso, os métodos usados na recolha e na



análise dos dados, em termos de cada unidade de gestão avaliada, foram adequados. Entre as escolas não consideradas para a amostra, estão as 24 escolas onde um modelo inicial, concebido nos primeiros meses de 2006, foi experimentado. As conclusões desta experimentação deram lugar a ajustamentos que foram refletidos no programa de avaliação externa das escolas públicas, levado a cabo pela IGE, entre fevereiro de 2007 e maio de 2011 (IGE, 2011). Também não foram consideradas as escolas que, atendendo às alterações da rede escolar, foram inseridas em novos agrupamentos criados em Julho de 2010, “por se entender que estes agrupamentos não deveriam ser avaliados no seu primeiro ano de existência, quando ainda se encontravam em fase de instalação” (IGE, 2011, p. 5).

Em 14 de julho de 2011 é finalizado o relatório “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, produzido pelo grupo de trabalho, criado e nomeado pelo despacho n.º 4150/2011, de 4 de março (ME, 2011).

Entre 2 e 25 de maio de 2011, sob responsabilidade do grupo de trabalho, foram avaliadas 12 unidades de gestão, no âmbito da experimentação do novo ciclo de avaliação externa das escolas. Os relatórios da avaliação externa de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada foram elaborados com base nos questionários de satisfação aplicados a alunos, pais, docentes e assistentes técnicos e operacionais, na análise de documentos da unidade de gestão, no documento de apresentação da mesma, na observação direta das instalações, serviços e quotidiano escolar e, na realização de entrevistas em painel (ME, 2011).

Depois da fase de experimentação, aplicada às 12 unidades de gestão, o grupo de trabalho elaborou as propostas de alteração. Enunciam-se, relativamente ao ciclo de avaliação externa 2006-2011, as principais alterações propostas para o novo ciclo avaliativo (ME, 2011):

- A reformulação dos objetivos da avaliação externa, propondo-se os seguintes:
  - Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
  - Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de auto-avaliação das escolas;
  - Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas;
  - Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente. (p. 42)
- A redução de cinco para três domínios de análise: “Resultados”, “Prestação do serviço educativo” e, “Liderança e gestão”;

- Para cada domínio referido anteriormente, os respetivos campos de análise, distribuídos da seguinte forma:
  - Domínio “Resultados”: “Resultados académicos”, “Resultados sociais” e “Reconhecimento da comunidade”;
  - Domínio “Prestação do serviço educativo”: “Planeamento e articulação”, “Práticas de ensino” e “Monitorização e avaliação das aprendizagens”;
  - Domínio “Liderança e gestão”: “Liderança”, “Gestão” e “Autoavaliação e melhoria”.
- Partindo da síntese das boas práticas identificadas nas escolas que tinham obtido a classificação de “Muito Bom”, no ciclo avaliativo 2006-2011, em todos os cinco domínios avaliados nessa altura, foram definidos, para cada campo de análise, um conjunto de referentes;
- A aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade escolar (alunos, pais, docentes e assistentes técnicos e operacionais);
- A utilização do “valor esperado” (p. 46) na análise dos resultados das escolas, isto é, o valor estimado para uma variável de resultado da escola por um modelo de regressão múltipla, dados os valores das variáveis de contexto da escola;
- A auscultação direta das autarquias, através de entrevista a eleitos e técnicos com funções na área da educação;
- A introdução de um novo nível – “Excelente” – (IGE, 2011a) na escala de classificação com vista a possibilitar o reconhecimento de situações excecionais e exemplares nas práticas de um agrupamento ou escola não agrupada, num determinado domínio (o enunciado dos descritores dos níveis de classificação foi também alterado, ver anexo V);
- A necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria, em cada escola avaliada, de modo a que a avaliação se torne realmente útil para o desenvolvimento e a melhoria de cada escola;
- A variabilidade dos ciclos de avaliação, entre 3 e 5 anos, de acordo com os resultados de cada unidade de gestão, tendo em atenção aspetos como as classificações obtidas na anterior avaliação externa ou a evolução recente dos resultados dos alunos, aferidos pela avaliação externa das aprendizagens.

Concluído o relatório do grupo de trabalho, as propostas foram adotadas. No novo quadro de referência, foram feitos pequeníssimos ajustes (indicados por nós entre parênteses retos) nos referentes para cada campo de análise (IGEC, 2011b, pp. 1-3):

- Resultados académicos:
  - Evolução dos resultados internos contextualizados; [foi acrescentada a palavra “contextualizados” ao enunciado do referente proposto pelo grupo de trabalho]
  - Evolução dos resultados externos contextualizados;
  - Qualidade do sucesso;
  - Abandono e desistência.
- Resultados sociais:
  - Participação na vida da escola e assunção de responsabilidades; [junção do 1.º e 2.º referentes iniciais, propostos pelo grupo de trabalho]
  - Cumprimento das regras e disciplina;
  - Formas de solidariedade;
  - Impacto da escolaridade no percurso dos alunos.
- Reconhecimento da comunidade:
  - Grau de satisfação da comunidade educativa;
  - Formas de valorização dos sucessos dos alunos;
  - Contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.
- Planeamento e articulação:
  - Gestão articulada do currículo;
  - Contextualização do currículo e abertura ao meio;
  - Utilização da informação sobre o percurso escolar dos alunos;
  - Coerência entre ensino e avaliação;
  - Trabalho cooperativo entre docentes.
- Práticas de ensino:
  - Adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos;
  - Adequação dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais;
  - Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos;
  - Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens; [foi acrescentado “no ensino e” ao enunciado inicial proposto pelo grupo de trabalho]
  - Valorização da dimensão artística;
  - Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens;
  - Acompanhamento e supervisão da prática letiva.
- Monitorização e avaliação das aprendizagens:
  - Diversificação das formas de avaliação;

- Aferição dos critérios e dos instrumentos de avaliação;
  - Monitorização interna do desenvolvimento do currículo;
  - Eficácia das medidas de apoio educativo;
  - Prevenção da desistência e do abandono.
- Liderança:
    - Visão estratégica e fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola;
    - Valorização das lideranças intermédias;
    - Desenvolvimento de projetos, parcerias e soluções inovadoras;
    - Motivação das pessoas e gestão de conflitos;
    - Mobilização dos recursos da comunidade educativa.
  - Gestão:
    - Critérios e práticas de organização e afetação dos recursos;
    - Critérios de constituição dos grupos e das turmas, de elaboração de horários e de distribuição de serviço;
    - Avaliação do desempenho e gestão das competências dos trabalhadores;
    - Promoção do desenvolvimento profissional;
    - Eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e externa.
  - Autoavaliação e melhoria:
    - Coerência entre a autoavaliação e a ação para a melhoria;
    - Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria;
    - Envolvimento e participação da comunidade educativa na autoavaliação;
    - Continuidade e abrangência da autoavaliação;
    - Impacto da autoavaliação no planeamento, na organização e nas práticas profissionais. [não existia na proposta do grupo de trabalho]

Comparativamente com o quadro de referência utilizado no ciclo 2006-2011, o novo quadro de referência para 2011-2012 deixou de apresentar perguntas ilustrativas, descritores e indicadores. Pensamos que a inclusão destes dois últimos, para cada referente, aumentaria a completude da informação disponibilizada às escolas.

Em 2011-2012, a IGEC (organismo que sucedeu à IGE) realizou a avaliação de 231 unidades de gestão, entre novembro 2011 e maio de 2012, utilizando já o novo quadro de referência para a avaliação externa das escolas.

Além dos principais projetos ou programas de avaliação de escolas em Portugal, desde 1992, constantes do anexo I, do projeto *INES* e do programa *ESI*, já aqui mencionados, existem estudos académicos, de âmbito mais reduzido, que também ajudam a construir uma imagem relativa à avaliação interna e externa de escolas em Portugal. Abordaremos seguidamente dois deles.

No estudo “The performance of Portuguese secondary schools: an exploratory study”, Sarrico, Rosa e Coelho (2010) medem e comparam o desempenho de escolas secundárias da região centro de Portugal, tratando-se de um estudo de caso. Este trabalho debruça-se primeiramente sobre quais são as expectativas tidas pelos diversos *stakeholders* em relação ao desempenho da escola. Seguidamente procura compreender quais os fatores socio-económicos que significativamente determinam o desempenho das escolas. Em terceiro lugar, a definição do modelo de medida do desempenho no caso português requiere a compreensão dos problemas específicos do país e dos objetivos gerais para uma economia desenvolvida da Europa ocidental. Por último, pretende-se determinar qual a extensão em que as diferenças de desempenho são atribuíveis aos fatores socio-económicos de entrada ou a fatores de gestão (Sarrico, Rosa & Coelho, 2010).

Parte dos dados foi recolhida através do envio de um questionário eletrónico para 103 escolas da região centro, e outra foi obtida junto da DREC. Foram obtidos dados completos para 29 das 33 escolas que responderam ao questionário eletrónico. Os dados são referentes ao ano letivo 2005-2006, com exceção da classificação do 12.º ano, que é referente ao final do ano letivo 2004-2005 (Sarrico, Rosa & Coelho, 2010).

Foi utilizada a técnica não-paramétrica *Data Envelopment Analysis (DEA)*, para avaliar a amostra de escolas. Esta técnica foi desenvolvida por Charnes, Cooper e Rhodes em 1978, para avaliar organizações do setor público e não lucrativas (Sarrico, Rosa & Coelho, 2010). Os resultados obtidos foram comparados com alguns resultados preliminares do programa nacional de avaliação externa das escolas, levado a cabo pelo ME (Sarrico, Rosa & Coelho, 2010).

As autoras concluem que a maioria das escolas segue as prioridades da política educativa nacional relacionadas com a diminuição das taxas de abandono escolar e com o aumento das taxas de conclusão. Referem também que o desempenho da escola, em termos dos resultados da sua eficiência, não parece estar relacionado com a localização geográfica, tipologia da escola (exclusivamente secundárias ou cobrindo outros ciclos de estudos), tamanho da escola (em termos do número de alunos ensinado) ou mudança do conselho executivo nos últimos 10 anos anteriores ao estudo (Sarrico, Rosa & Coelho, 2010). A este respeito, revendo algumas das ideias sobre qualidade já aqui apresentadas, constantes do relatório final “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, pode sintetizar-se que as organizações internacionais (ME, 2011, pp. 9-10):

- Referem a qualidade dos professores e as práticas de sala de aula como as variáveis de escola com mais impacto nas aprendizagens dos alunos;

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

Por outro lado, ainda a partir do mesmo relatório, as boas práticas apontadas pela IGE referem como escolas de qualidade aquelas em que (ME, 2011, pp. 9-10):

- As lideranças são claras e distribuídas;
- Existem regras que fomentam um ambiente de respeito e disciplina;
- Há boa circulação da informação e da comunicação;
- Existe uma preocupação central com o progresso das aprendizagens dos alunos, os resultados académicos e os resultados educativos no sentido mais lato;
- São desenvolvidas práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades;
- Há uma valorização das formas de trabalho cooperativo entre os docentes;
- É fomentada a participação das famílias;
- É assegurada a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado.

Como limitações do seu estudo, Sarrico, Rosa e Coelho (2010), referem o tamanho e tipo da amostra (pequena e auto-selecionada) e a simplicidade dos modelos *DEA*. Acrescentam que seria desejável comparar os resultados desta técnica não-paramétrica com aqueles obtidos pelas técnicas paramétricas que têm sido usadas para avaliar o desempenho da escola.

Tendo em conta as limitações apresentadas pelas autoras, achamos que, ainda assim, as conclusões principais obtidas estão em linha com algumas das que são referidas pelas organizações internacionais.

Na dissertação de mestrado “Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças”, Calaxa (2011), a partir do processo de avaliação das organizações educativas, procura averiguar qual o papel das lideranças na melhoria sustentada. Trata-se de um estudo de caso, levado a cabo num agrupamento de escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo (do pré-escolar ao 3.º CEB), durante o ano letivo de 2010-2011 (Calaxa, 2011).

A autora definiu um conjunto de questões orientadoras que guiam a investigação e às quais pretendeu dar resposta. Para a recolha de dados, foram adotadas uma metodologia qualitativa, com base em entrevistas a lideranças, e uma metodologia quantitativa, suportada por um questionário aos docentes do Agrupamento, sendo a amostra constituída por 64 professores (Calaxa, 2011), representativa de 83,12% dos docentes em exercício de funções, na altura do estudo (77), exceto os membros da direção e coordenadores de departamento (Calaxa, 2011, p. 88).

Para Calaxa (2011), os resultados, que procuram responder às questões orientadoras, apontam para a motivação das lideranças, o interesse e participação dos docentes e a sua sintonia com os objetivos e metas estratégicas do agrupamento de escolas estudado. Há uma valorização da autoavaliação enquanto dispositivo de melhoria sustentada. Todavia, existem fragilidades na implementação da autoavaliação, assim como na posterior reflexão a partir dos dados recolhidos e na subsequente introdução efetiva de melhorias (Calaxa, 2011). Recordando o ciclo de melhoria (rever figura 4), isto vai de encontro à necessidade de: concluída a planificação, partir para a implementação. Os resultados das medidas implementadas farão parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria.

Como limitações principais do seu estudo, Calaxa (2011) aponta o tempo reduzido em que decorreu a investigação (um ano letivo) cumulativamente com o desempenho de funções docentes no agrupamento de escolas objeto do estudo, o que obrigou à conciliação de “diferentes papéis e modos de agir, particularmente durante a recolha de dados” (p. 183), a subjetividade inerente à técnica de análise de conteúdo utilizada para as entrevistas, e o não envolvimento de outros atores educativos, para além dos docentes (Calaxa, 2011).

Achamos que a amostra deste estudo de caso, em termos do tipo e tamanho, é representativa do universo. Os métodos usados na recolha e análise dos dados foram adequados.

Embora, o contexto seja diferente da realidade portuguesa, parece-nos de algum interesse referirmos, a finalizar esta secção, um estudo realizado na Holanda. Este estudo foi realizado entre 2002 e 2006, em 79 escolas primárias holandesas (do 1.º ao 8.º ano; dos 4 aos

11 anos), com base na utilização de um instrumento de autoavaliação chamado *ZEBO* (numa tradução livre: “autoavaliação da escola nas escolas primárias”) (Schildkamp & Visscher, 2010).

As escolas utilizaram uma versão computadorizada do *ZEBO*, pela primeira vez, em 2002 ou 2003 (devido a problemas técnicos). Em 2004 foi utilizado uma segunda vez e, em 2006 uma terceira (Schildkamp & Visscher, 2010).

Para o desenvolvimento do *ZEBO*, foram desenvolvidas variáveis de processo relacionadas com a escola e com a sala de aula, relativas à eficácia da escola:

- Nível da escola:
  - Orientação para o êxito/expetativas altas;
  - Liderança educacional;
  - Profissionalização do pessoal;
  - Apoio aos alunos; medidas que permitam a diferenciação pedagógica.
- Coesão e consensos entre o pessoal:
  - Frequência e conteúdo das reuniões formais entre o pessoal e a direção da escola;
  - Frequência e conteúdo das reuniões informais entre os professores (cooperação).
- Clima de escola:
  - Relações entre o pessoal;
  - Relacionamento: o papel da gestão escolar;
  - Volume de trabalho.
- Nível da sala de aula:
  - Instrução estruturada;
  - Instrução adaptada;
  - Tempo despendido nas tarefas;
  - Monotorização do progresso dos alunos;
  - Apoio ao aluno: cuidado especial com os que têm mais dificuldades e com os sobredotados;
  - Clima de sala de aula;
  - Relações entre os alunos;
  - O apoio ao professor e a relação entre professor e aluno.

(Hendriks, Doolaard, and Bosker, 2002, p. 124, citados por Schildkamp & Visscher, 2010, p. 373)

Schildkamp e Visscher (2010) referem que o *ZEBO* pode, por exemplo, ser utilizado para medir o alcance dos objetivos por parte dos professores. Este instrumento proporciona aos membros da escola informação sobre o seu funcionamento, esperando-se que esta seja usada para melhorar o desempenho dos professores e da própria escola (Schildkamp & Visscher, 2010).



A utilização instrumental do *ZEBO* é suposta caracterizar-se por estudar e discutir o *feedback* proporcionado pelos resultados obtidos e o contributo de cada um dos diferentes tipos de *feedback* para a implementação de medidas de melhoria ao nível da escola, das equipas e do indivíduo. Ao nível da utilização concetual, incluem-se o desenvolvimento de novos conhecimentos com base no *ZEBO*, ganhar conhecimentos sobre os problemas de funcionamento da escola e o pensar como indivíduo ou como equipa sobre potenciais soluções para os problemas encontrados (Schildkamp & Visscher, 2010).

Os autores concluíram que uma minoria das escolas, que participaram voluntariamente no estudo, foi capaz de utilizar os resultados da autoavaliação para desenvolver estratégias, ao nível da escola e da sala de aula, para melhorar a qualidade da educação.

Outro resultado do estudo é que os diretores utilizam o *feedback* para efetuar mudanças ao nível da organização escolar (escrever o projeto educativo, desenvolver políticas e realizar entrevistas de desempenho) e os professores utilizam os resultados para melhorar o ensino na sala de aula (Schildkamp & Visscher, 2010).

A implementação muito limitada de estratégias de melhoria, pode estar relacionada com as competências complexas que uma implementação com sucesso requiere. Obter os dados do *ZEBO* não é o problema; são os passos seguintes: a interpretação e discussão dos dados, e a criação, seleção e implementação de estratégias que procurem resolver os problemas observados (Schildkamp & Visscher, 2010). Na opinião dos autores, a formação e apoio aos profissionais contribuirá para melhorar esta situação.

Como limitações, Schildkamp e Visscher (2010) referem que a amostra foi representativa em termos da população estudantil mas não para o tamanho das escolas. Além, disso, ao longo dos anos do estudo, várias escolas deixaram de participar no projeto. Acresce que em 2003, 41 diretores completaram o questionário de avaliação do *ZEBO* e, em 2006, só 25 o fizeram, bem como, nesse mesmo ano, 12 escolas decidiram adiar a utilização do *ZEBO* para 2007. Tudo isto poderá ter provocado algum enviesamento nos resultados (Schildkamp & Visscher, 2010). No entanto, os autores referem que os resultados que encontraram estão em linha com os obtidos por outros estudos, nomeadamente os obtidos pela inspeção-geral que concluiu que apenas um terço de todas as escolas primárias holandesas avalia o seu desempenho numa base regular e utiliza os resultados de um instrumento de autoavaliação de escolas (Schildkamp & Visscher, 2010).

---

**PARTE II**  
**TRABALHO EMPÍRICO**

---

## CAPÍTULO I – METODOLOGIA

A investigação científica consiste no estudo sistemático, controlado, empírico e crítico dos fenómenos naturais, o qual é orientado por teorias e hipóteses acerca das presumíveis relações entre esses fenómenos (Kerlinger, 1986, citado por Matos & Vieira, 2010). O conhecimento científico deve ser objetivo, estar disponível ao público nele interessado e ser autocorretivo (Matos & Vieira, 2010).

A verdade em ciência pode ser definida como a hipótese de trabalho mais adequada para abrir o caminho para uma hipótese seguinte melhor (Lorenz K., citado por Matos & Vieira, 2010).

A investigação empírica tem como característica fundamental a realização de observações para melhorar a compreensão do fenómeno a estudar (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). O objetivo da descoberta de factos novos (dados empíricos) é comum aos três tipos de investigação empírica, propostos por Manuela Hill e Andrew Hill (2009), para no caso da:

- Investigação pura: testar deduções feitas a partir de uma teoria que, no momento da investigação, parece não ter aplicação prática.
- Investigação aplicada: testar deduções feitas a partir de uma teoria que pode ter aplicações práticas a médio prazo.
- Investigação aplicável: ser capaz de resolver problemas práticos no curto prazo.

Um tema de uma investigação pode representar um assunto específico, um problema ou uma “linha de investigação”, para o qual, no caso da investigação pura e aplicada, existe literatura desenvolvida (teoria(s) e trabalhos empíricos publicados). O tema a escolher deve ter particular interessante para o investigador pois este vai investir muito tempo e energia com o trabalho que irá desenvolver (Hill, M. M., & Hill, A., 2009).

Findo o ciclo avaliativo 2006-2011, da avaliação externa de escolas, 48,8% das 1107 unidades de gestão obtiveram a classificação de “Suficiente” no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, único dos 5 domínios onde esta classificação foi dominante. Por outro lado, a percentagem mais alta de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com classificação de “Insuficiente” (7,6%) foi verificada no fator “Sustentabilidade do progresso”, pertencente a esse domínio.

Calaxa (2011), na sua dissertação de mestrado, intitulada “Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças”, realizou um estudo de caso, num agrupamento de escolas, onde concluiu que há uma valorização da autoavaliação, enquanto

dispositivo de melhoria sustentada, existindo, no entanto, fragilidades na implementação da autoavaliação, assim como na posterior reflexão a partir dos dados recolhidos e na subsequente introdução efetiva de melhorias (Calaxa, 2011). Num ciclo de melhoria (rever figura 4), concluída a planificação da melhoria deve-se iniciar a implementação da mesma. Os resultados das medidas implementadas farão depois parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria.

Tendo um conhecimento intrínseco da unidade de gestão alvo deste estudo (escola não agrupada) e lendo o relatório da avaliação externa, realizada pela IGE a essa unidade de gestão, confirmámos que existem descontinuidades no processo de autoavaliação, que dificultam a consolidação do trabalho já efetuado, nomeadamente a manutenção da constituição das equipas e a ausência de uma linha orientadora comum. Por outro lado, o desempenho de algumas funções não letivas, que exigem, entre outros, um contato estreito com os órgãos de gestão, aumentou também o nosso desejo em desempenhar um papel cada vez mais proativo na autoavaliação e melhoria da escola onde trabalhamos. Sabendo também que os resultados obtidos na avaliação externa, de uma determinada unidade de gestão, influenciam as percentagens máximas de classificações de nível superior a “Bom”, a atribuir ao desempenho dos docentes, o interesse em aprofundarmos e adquirirmos novos conhecimentos numa temática atual, como a capacidade de autorregulação e melhoria da escola, tornou-se mais forte.

Assim, a partir do exposto anteriormente e após a leitura de alguns livros e outras referências, o tópico da autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar, numa lógica de melhoria sustentada, surgiu como o tema de partida para um estudo de caso.

O estudo de caso por nós proposto enquadra-se, seguindo o proposto por Manuela Hill e Andrew Hill (2009), numa investigação aplicada, na medida em que têm em conta todo um enquadramento concetual, nomeadamente o decorrente dos resultados e conclusões do relatório de avaliação externa das escolas, relativo ao ciclo avaliativo 2006-2011 (IGE, 2011).

## 1. Contexto do estudo

A unidade de gestão alvo deste estudo é uma escola secundária não-agrupada, na área do ensino não superior público.

O DL 75/2008, no início do preâmbulo, explicita a missão “de serviço público” das escolas “que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”.

O PE da escola não apresenta no seu texto o termo “missão”. No entanto, o conceito encontra-se explicitado na secção desse documento, intitulada “Orientação do Projeto Educativo”, onde é enunciado o princípio orientador do PE da Escola: “promover a formação integral dos alunos orientada para os valores de justiça, democracia, sabedoria, tolerância e dignidade humana, a fim de formar cidadãos íntegros, leais, verdadeiros, empenhados e solidários”. Este princípio contém uma visão clara da atividade da escola bem como se enquadra na missão “de serviço público” enunciada no parágrafo anterior. Assim, genericamente, poderemos considerá-lo como sendo a missão da escola alvo deste estudo.

A escola promove uma formação dos alunos que inclui a vertente curricular, onde se enquadram os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais, os cursos de educação e formação de adultos e, o reconhecimento, validação e certificação de competências. Além disso a formação, para ser integral, inclui outras atividades, das quais se destacam:

- Atividades de carácter cultural e desportivo, realizadas no final de cada período escolar;
- Iniciativas de carácter solidário, integradas em projetos de área-escola e/ou na associação sediada nas instalações da escola;
- Apresentação da escola aos novos alunos do 10.º ano, no arranque das atividades letivas;
- Entrega de prémios aos melhores alunos do ano letivo anterior;
- Disponibilização das instalações desportivas, para utilização por toda a comunidade educativa, fora dos períodos letivos.

A liderança de topo é, na maioria das situações e devido à necessidade do cumprimento dos normativos legais, burocrática. Em relação ao diretor cessante (novembro de 2011), a liderança pode também ser identificada na figura de gestor ou chefe, possuindo

características de estilo democrático, pois as decisões, avisos, informações, etc., são, na maioria das situações, finalizadas com a expressão “A Direção” evidenciando colegialidade.

A informação passa do conselho pedagógico (CP) para os professores de forma eficaz.

Devido à dimensão do corpo docente e à exiguidade de espaço, a dinâmica das reuniões, dos docentes dos diferentes grupos de recrutamento, não passa por reuniões de departamento, mas sim por uma assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares que reúne com todos os coordenadores de departamento e assessores das áreas curriculares. Estes segundos, por sua vez, gerem e coordenam a respetiva área curricular, sob a supervisão do coordenador de departamento curricular, realizando também reuniões com todos os docentes membros da respetiva área curricular. As áreas curriculares são constituídas maioritariamente por um grupo de docentes pertencente a um grupo de recrutamento, embora existam áreas curriculares que englobam mais do que um grupo de recrutamento.

Para mais detalhe sobre a contextualização, no apêndice II, tendo por base o PE, o RI e a legislação em vigor (nomeadamente o DL 75/2008), é apresentada uma caracterização e análise da organização escolar alvo do estudo, aplicando as variáveis de Brache (2004).

Complementarmente, no apêndice III, expõe-se uma análise estratégica da escola objeto deste estudo, utilizando a ferramenta de análise *SWOT*.

Na avaliação externa, realizada em janeiro de 2011, a escola obteve as seguintes classificações, por domínio (escala de avaliação constante do anexo IV):

- “Resultados”: “Bom”;
- “Prestação do serviço educativo”: “Muito Bom”;
- “Organização e gestão escolar”: “Muito Bom”;
- “Liderança”: “Muito Bom”;
- “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”: “Bom”.

São mencionados os seguintes pontos fortes:

- O acompanhamento prestado aos alunos;
- A ação da APAC;
- A oferta formativa variada;
- O planeamento cuidado do ano letivo e a gestão dos recursos humanos e materiais;
- A ação das lideranças na organização dos profissionais.

Como pontos fracos é referido:

- A descida, no último triênio, das taxas de transição/conclusão dos cursos científico-humanísticos, bem como dos resultados nos exames nacionais de algumas disciplinas;
- O impacto reduzido no trabalho dos docentes da meta estabelecida para os resultados académicos (meta não quantificada estabelecida no projeto educativo);
- As descontinuidades no processo de autoavaliação, nomeadamente a constituição das equipas de autoavaliação e a ausência de uma linha orientadora comum.

## **2. Formulação do problema – a questão central**

Viu-se anteriormente que um processo de tomada de decisões que incorpore a contribuição dos membros da organização e fomente o diálogo e a participação destes na dinâmica escolar, aliado a um líder que seja um exemplo para todos de trabalho, conhecimento, experiência e habilidade, contribuem para a melhoria da qualidade das organizações. Mencionou-se também que, no final do período 2006-2011, na avaliação externa de escolas, realizada pela IGE, o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi o único domínio em que a classificação de “Suficiente” foi dominante, tendo sido obtida por 48,8% das 1107 unidades de gestão avaliadas. Seguiram-se os níveis de “Bom” com 41,6%, “Muito Bom” com 5,1% e o “Insuficiente” com 4,5% (IGE, 2011).

As escolas “que se passeiam”, apresentada na tipologia de Stoll e Fink (1996), no anexo II, pode ajudar a definir um pouco o que se passa em quase metade das unidades de gestão avaliadas, relativamente à capacidade de autorregulação e melhoria da escola. Provavelmente estas escolas procuram desenvolver alguns esforços de melhoria mas os objetivos nem sempre estão bem definidos, necessitando de algum apoio externo para melhorarem.

O domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” incluiu dois fatores:

- No fator “Autoavaliação”, 51% das unidades de gestão obtiveram uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente” (IGE, 2011).

- No fator “Sustentabilidade do progresso”, 47,9% das unidades de gestão atingiram um nível de “Suficiente” e 7,6% de “Insuficiente”, o valor mais alto deste nível, de entre todos os fatores analisados (IGE, 2011).

Estes níveis de “Insuficiente”, obtidos nestes dois fatores, provavelmente indiciam ineficácia por parte das escolas onde tal classificação foi obtida. Com maior probabilidade de que serem escolas “submersas” (Stoll & Fink, 1996) ou “encalhadas” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), poderemos estar perante escolas “lutadoras” (Stoll & Fink, 1996) ou escolas “que vagueiam” (Hopkins, Ainscow & West, 1994), ou seja, escolas onde há uma consciência da ineficácia e uma procura em melhorar, nomeadamente através da execução de estratégias ou projetos, contudo nem sempre ocorrendo uma melhoria de resultados.

Depois do enquadramento concetual, efetuado na primeira parte desta dissertação, e seguindo a metodologia da pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2008), chegámos à seguinte questão central:

Considerando a importância da avaliação interna e externa, como realiza a escola a autorregulação e melhoria?

### **3. Objetivos do estudo e questões a que se pretende dar resposta**

Considerando o tempo necessário para realizar uma investigação e o desejo, mencionado anteriormente, de desempenharmos um papel cada vez mais proativo na autoavaliação e melhoria da escola onde exercemos funções, optámos por circunscrever o nosso estudo à unidade de gestão onde desempenhámos funções.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é procurar saber como realiza a escola a autorregulação e melhoria, a partir dos resultados da avaliação interna e externa. Trata-se de averiguar se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria (nomeadamente a interna e a externa), a partir de um processo de melhoria contínua.

Os objetivos específicos que orientam a nossa investigação são:

- Obter opiniões sobre o que já foi realizado na área da melhoria sustentada da organização e gestão escolar;
- Recolher ideias sobre o que se prevê fazer para melhorar de forma sustentada a organização e gestão escolar;



- Recolher ideias sobre as estratégias privilegiadas para motivar e mobilizar os membros da organização, no sentido da melhoria;
- Obter opiniões sobre a motivação das lideranças para a mudança e melhoria da escola;
- Identificar o que já foi realizado ou está em vias de realização para melhorar de forma sustentada as lideranças;
- Identificar as ideias sobre a utilidade da implementação do processo de autoavaliação na escola;
- Recolher opiniões sobre o impacto da avaliação externa na melhoria da escola;
- Verificar se as opiniões dos docentes variam consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos.

Tendo como base os objetivos deste trabalho, a realidade da escola alvo do nosso estudo, o ciclo de melhoria (figura 4) e o plano de melhoria, pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- Que estratégias são importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar?
- Que estratégias são destacadas para a melhoria sustentada das lideranças?
- Qual a opinião dos docentes sobre o trabalho da direção e das áreas curriculares, na área da melhoria sustentada, tendo em conta a autoavaliação e avaliação externa realizadas?
- Os docentes da escola e demais comunidade educativa (incluindo parcerias), encaram a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas a utilizar na melhoria sustentada?
- Qual a opinião dos docentes sobre a adequação dos resultados obtidos no relatório de avaliação externa?
- Após a avaliação externa, foi realizada uma planificação e implementação de um programa de melhoria?

Para ajudar à procura de respostas para as questões anteriores serão utilizadas duas abordagens, uma qualitativa e outra quantitativa, explicadas nas secções seguintes.

#### 4. Opções metodológicas

Os métodos de recolha de dados dividem-se em técnicas quantitativas e qualitativas. Nestas segundas, a classificação dos dados ajuda a encontrar padrões e as conclusões derivam de estratégias qualitativas. Segundo Matos (2010), as técnicas qualitativas comportam:

- Técnicas interativas:
  - Observação participante (etnográfica);
  - Entrevista etnográfica.
- Técnicas não interativas:
  - Pesquisa de artefactos/documentos;
  - Observação não participante.

As metodologias qualitativas podem ainda incluir entrevistas semi-estruturadas (utilização de um guião previamente elaborado) e não-estruturadas. Na entrevista semi-estruturada (ou semi-diretiva, de acordo com Quivy e Campenhoudt, 2008), há um guião, previamente elaborado, com um conjunto de questões orientadoras e objetivos específicos que procuram ir de encontro à questão central. No entanto existe alguma flexibilidade, por exemplo, a ordem das perguntas que estão no guião pode não ser seguida exatamente e/ou poderão ser colocadas questões que não se encontrem no mesmo e que se afigurem pertinentes colocar no decurso da entrevista.

Como desvantagens da entrevista, Matos (2010) refere o seguinte: exige mais tempo, abrangendo, muitas vezes, um menor número de sujeitos do que, por exemplo, os questionários; pode apresentar uma maior carga de subjetividade; e o treino do entrevistador é importante, nomeadamente para não induzir respostas.

Para Carmo e Ferreira (1998) o “interesse em compreender a conduta humana a partir dos próprios pontos de vista daquele que actua” (p. 177) pode ajudar à adoção de uma metodologia qualitativa baseada na entrevista.

Para Matos (2010), a condução da entrevista deve ter em conta a aparência do entrevistador e do entrevistado (é necessário considerar o contexto e o estudo que se vai efetuar). O entrevistador deve ter uma pequena conversa inicial com o entrevistado, para permitir o seu relaxamento e potenciar a sua colaboração na entrevista. O fornecimento de instruções e o dar a possibilidade de expressar dúvidas, são também importantes. As questões devem ser formuladas como estão escritas, colocando, sempre que necessário, questões que

servam de prova. É igualmente importante: demonstrar interesse nas respostas, fazer o registo das respostas (notas escritas ou gravação) e, no final da entrevista, dar tempo para comentários e sugestões (Matos, 2010). Segundo esta autora, a entrevista apresenta algumas vantagens:

- Pode ser utilizada com diferentes tipos de pessoas (diferentes idades, nível educacional);
- Possibilita clarificar e/ou aprofundar as questões no momento da entrevista;
- Possibilita considerar comportamento não-verbal;
- O entrevistador pode motivar o entrevistado;
- Maior flexibilidade e taxa de resposta;
- Menores problemas com valores omissos;
- Preferíveis em assuntos pessoais, como qualidades pessoais ou sentimentos negativos.

Relativamente às técnicas quantitativas, caracterizam-se por utilizarem um instrumento que determina a forma de resposta e os dados aparecem em números. Os dados são descritos e analisados estatisticamente, produzindo-se assim resultados que permitem tirar conclusões. Seguidamente são apresentadas e desenvolvidas algumas das técnicas, classificadas por Matos (2010) como quantitativas:

- Observação estruturada: o observador efetua registos, com uma determinada duração e frequência. O nível de complexidade do comportamento observado é variável e a presença do observador pode influenciar comportamentos.
- Entrevista estruturada: caracteriza-se por uma interação verbal direta entre o entrevistador e o entrevistado, recorrendo a um conjunto normalizado de questões. As respostas são codificadas, classificadas e sumariadas numericamente. A preparação da entrevista deve contemplar:
  - A definição de objetivos;
  - A escolha das variáveis a medir;
  - A formulação de questões estruturadas (são definidas as várias opções de resposta que o entrevistado pode escolher);
  - O cuidado na formulação das questões de modo a não induzirem a resposta;
  - A opinião (*feedback*) de outros entrevistadores;
  - A realização de um pré-teste.

- Teste: este instrumento é utilizado para medir diferenças individuais numa ou em várias dimensões do comportamento (Borg & Gall, 1983, citado por Matos, 2010). São classificados de acordo com o construto que se pretende medir, em que este é algo que existe teoricamente mas que não é directamente observável ou medido, como, por exemplo, a inteligência e a personalidade (Vieira, 2010).

Alguns tipos de testes:

- Testes estandardizados e testes não estandardizados. Os primeiros possuem como características:
  - Objetividade;
  - Procedimento consistente e uniforme de cotação, administração e interpretação;
  - Possibilidade de replicação exata;
  - Apresentação de instruções.
- Testes referenciados a normas: existe um grupo padrão em que há um conjunto de valores padrão (idade, sexo, nível de escolaridade) com os quais o sujeito vai ser comparado.
- Testes referenciados a critérios: é realizada uma comparação de acordo com um critério correspondente ao nível atingido pelo sujeito (tempo, precisão, percentagem de respostas corretas, etc.). São utilizados como meio de diagnóstico de dificuldades.
- O questionário: é uma técnica muito utilizada, que assegura o anonimato, é económica e apresenta questões estandardizadas.
- Medidas não reativas: inclui a observação simples e dissimulada (os sujeitos não sabem que estão a ser observados), os traços físicos e os arquivos (documentos públicos ou privados).

Assim, uma investigação de âmbito mais limitado, como a que pretendemos realizar, tenderia a utilizar preferencialmente uma abordagem exclusivamente quantitativa. No entanto, a opção metodológica mista, qualitativa (realização de entrevistas semi-estruturadas) e quantitativa (aplicação de um questionário), torna-se mais adequada, pois a conciliação das duas abordagens complementares “terá vantagens claras quanto à extração de conhecimento máximo sobre os dados” (Fonseca, J., 2008, p. 13, citado por Calaxa, 2011, p. 78).

Seria importante poder auscultar outros membros da comunidade educativa, quer em entrevistas, quer aplicando questionários, mas isso requereria mais tempo além do disponível para esta investigação.

Em setembro de 2011, efetuámos os primeiros contactos com a direção propondo a realização deste trabalho. O diretor mostrou imediato interesse e colocou ao nosso dispor todos os documentos e serviços que fosse preciso consultar/utilizar.

Na reunião geral de professores, ocorrida no início do ano letivo 2011/2012, o diretor informou os presentes de que se iria aposentar até ao final de 2011. Tal aconteceu em finais de novembro. Uma vez que a tomada de posse de um(a) novo(a) diretor(a) só ocorreria meses mais tarde, ficou assegurada a colaboração do diretor cessante bem como dos elementos da sua equipa (subdiretora e adjuntos) e também das lideranças eleitas no seu mandato. Assim, as entrevistas previstas foram realizadas a essas lideranças e no questionário, aplicado posteriormente a todos os docentes, foi pedido explicitamente para, tendo em conta a recente mudança de direção, ser considerado todo o trabalho realizado pela direção cessante. A informação constante dos apêndices II e III diz respeito ao período correspondente ao mandato do diretor cessante, incluindo os meses de setembro, outubro e novembro de 2011.

Antes do início do desenvolvimento do trabalho, foi assegurado anonimato e discrição, de modo a reduzir o risco de obter respostas “socialmente desejáveis” em vez de respostas verdadeiras, quer na entrevista, quer no questionário. Também no texto final desta dissertação, as referências que explicitamente identificam a instituição objeto do estudo bem como as pessoas que nela trabalham, foram reduzidas a siglas ou omitidas.

A tomada de posse do novo diretor, em março de 2012, implicou alterações nos órgãos de direção, administração e gestão e nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, mas não teve influência nas atividades e trabalho relativos a esta investigação.

## **5. Abordagem qualitativa**

Para Nóvoa (1992), uma liderança organizacional promotora de estratégias comuns de atuação em projetos de trabalho, e estimuladora de uma participação colegial que envolve toda a comunidade educativa, contribui para uma escola eficaz. Por outro lado vimos também que as “boas práticas identificadas pela IGE apontam para escolas de qualidade com lideranças claras e distribuídas” (ME, 2011, p. 9). Assim, optámos por entrevistar algumas pessoas que ocupavam cargos de liderança na escola.

Ao pretendermos, no nosso estudo, dar resposta a questões já enunciadas, o tipo de entrevista semi-estruturada, caracterizada pela existência de um guião, que comporta alguma

flexibilidade em relação a um conjunto normalizado de questões de uma entrevista estruturada, pareceu-nos o mais adequado. A flexibilidade da entrevista semi-estruturada consiste, por exemplo, na alteração da ordem do guião, pela qual o entrevistador coloca as questões ao entrevistado, e/ou colocação de outras questões que não se encontrem no guia e que, no decurso da entrevista, o entrevistador entenda colocar.

### **5.1. A amostra**

Um dos pontos fortes, mencionados no relatório da avaliação externa da escola alvo deste estudo, é a ação das lideranças na organização dos profissionais. Por outro lado, também foi referido, no enquadramento concetual, que as escolas de qualidade possuem lideranças que promovem a cidadania, a interculturalidade, a valorização moral e ética, os princípios de igualdade e inclusão, a transparência nas decisões, a articulação com a comunidade educativa (pais e EE, autarquias, empresas, associações, etc.), e têm como objetivos principais a melhoria das aprendizagens e a prevenção do abandono escolar (ME, 2011). Assim, dada a importância das lideranças, pretendeu-se inquirir uma amostra pequena mas suficiente para ser representativa das lideranças da escola. Por conseguinte, procurámos adotar critérios claros e objetivos na escolha da mesma.

O diretor é órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18.º do DL 75/2008). As competências do diretor são vastas e encontram-se na legislação atualmente em vigor, nomeadamente no artigo 20.º do DL 75/2008. O diretor é, por inerência, presidente do conselho pedagógico (número 3 do artigo 32.º do DL 75/2008) e presidente do conselho administrativo (artigo 37.º do DL 75/2008). O diretor participa nas reuniões do conselho geral, sem direito a voto (número 7 do artigo 12.º do DL 75/2008). Assim, o diretor foi o primeiro elemento a ser por nós escolhido para fazer parte da amostra.

Embora, legalmente o órgão seja o diretor e seja ele que nomeia o subdiretor e os seus adjuntos (número 5 do artigo 21.º do DL 75/2008), respeitando esse mesmo quadro legal, na escola objeto deste estudo, o diretor, a subdiretora e adjuntos, são referenciados comumente por todos como “a direção”.

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente

e não docente (artigo 31.º do DL 75/2008). A composição deste órgão encontra-se regulada pelos números 1 a 3 e 6 do artigo 32.º do DL 75/2008, e as competências encontram-se no artigo 33.º do DL 75/2008.

A partir da composição do conselho pedagógico da escola objeto do nosso estudo, apresentada no apêndice II, tendo em conta o peso na escola, em número de turmas do ensino diurno, dos cursos profissionais (53,73%), e o papel fundamental dos diretores de turma, a nossa escolha recaiu sobre o coordenador dos diretores de turma dos cursos profissionais.

Considerando: a importância das assessorias das áreas curriculares, bem como as próprias áreas curriculares, em termos do número de docentes e da dinâmica das lideranças; as disciplinas nucleares do português e da matemática, onde existe uma atenção redobrada às aprendizagens e aos resultados dos alunos; e a área das artes, uma área com algum relevo na escola; escolhemos para a entrevista os assessores das áreas curriculares de português, matemática e artes visuais.

A partir do anteriormente exposto e tendo em atenção o tempo e recursos limitados para realizar a investigação, o conhecimento que tínhamos da escola alvo deste estudo, e a necessidade de obter informação junto das lideranças da escola, a amostra final ficou assim constituída: o diretor da escola, um coordenador e 3 assessores das áreas curriculares.

Três dos participantes na entrevista possuem mais de 30 anos de serviço docente e os outros dois mais de 20 anos. Cumulativamente, no período em que foi realizado este estudo, uma participante exercia também as funções de coordenadora de departamento e outra era também membro do CG da escola.

Pensamos assim que esta amostra consegue ser representativa das lideranças da escola.

## **5.2. A entrevista**

O enquadramento concetual, juntamente com a análise do projeto educativo, do regulamento interno, do plano anual de atividades, do relatório-síntese da avaliação interna 2007-2009, do relatório da avaliação externa, realizada em janeiro 2011, do documento relativo aos exames nacionais, alunos internos, 2006-2011, cursos científico-humanísticos, e do regulamento dos cursos profissionais, tornou-se essencial para a estruturação do guião da entrevista às lideranças. Por outro lado, os guiões utilizados por Calaxa (2011), constituíram uma base de trabalho muito útil para o que pretendíamos fazer.

Com base nos objetivos do estudo e questões a que se pretende dar resposta foi construído um guião que incluiu: o tema da dissertação, a questão central, 4 questões orientadoras, objetivos específicos e questões e subquestões de controlo da informação, de acordo com o objetivo geral de averiguar se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria (nomeadamente a interna e a externa), a partir de um processo de melhoria contínua. Este guião encontra-se disponível no apêndice IV.

No guião foi utilizado o termo “autoavaliação” como sinónimo de avaliação de interna por, a partir da leitura da bibliografia e também do trabalho diário com colegas docentes, ser nossa convicção que é esse o entendimento tido pela maioria dos professores da escola.

### **5.3. A realização das entrevistas**

Tendo em vista esclarecer os participantes na entrevista, foram realizados vários contactos, via *mail* institucional e pessoalmente, onde foram dadas informações relativas à temática, questão central e objetivos do estudo, tipo de metodologias utilizadas, confidencialidade dos dados e anonimato, e o agradecimento pela disponibilidade demonstrada. Os participantes foram também informados do tempo médio previsto para a entrevista e do registo ser efetuado em áudio e posteriormente transcrito, tendo os mesmos autorizado esse procedimento.

As entrevistas realizaram-se em salas especificamente reservadas para o efeito, de acordo com a disponibilidade dos participantes e do autor desta dissertação, nos dias 29 de fevereiro e 2 de março de 2012.

Cada entrevista contou apenas com a presença do(a) entrevistado(a) e do entrevistador (função desempenhada pelo autor deste trabalho).

Procurou-se que o ambiente da sala fosse arejado e confortável e, antes de serem colocadas as questões, foram lembradas as principais informações já antes divulgadas aquando dos contactos. O facto de haver um conhecimento profissional prévio entre entrevistador e entrevistado(a) foi gerido de forma positiva, criando-se um ambiente favorável à consecução dos objetivos da entrevista.

Iniciada a entrevista, procurou-se escutar as opiniões e estar atento às reações do(a) entrevistado(a), respeitando o seu ritmo, sem influenciar as suas respostas, mas procurando obter o máximo de informações e aproveitando as próprias ideias do(a) entrevistado(a) para introduzir outras questões presentes no guia, não necessariamente pela ordem que nele consta.



Terminado o registo em áudio das entrevistas, procedeu-se à transcrição das mesmas. A transcrição de cada entrevista foi enviada por *mail* para cada um dos entrevistados tendo estes lido a mesma e procedido a pequenas alterações pontuais que tiveram o cuidado de indicar na devolução do ficheiro ao investigador.

#### **5.4. A análise do conteúdo das entrevistas**

Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo é indispensável para tirar partido da informação dita qualitativa.

A análise de conteúdo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Guerra (2010) realça a dimensão descritiva da análise de conteúdo, apresentando-se as informações obtidas, mas também, a dimensão interpretativa, apoiada em conceitos teórico-analíticos e no confronto das questões que surgem durante a análise com o objeto de estudo.

De acordo com Amado (2000), o processo de categorização e codificação comporta os seguintes passos:

1. Definição dos objetivos do trabalho que determinam a razoabilidade do tamanho da amostra;
2. Explicitação de um quadro de referência teórico, em geral dependente da revisão bibliográfica;
3. Constituição de um conjunto documental, tendo em conta a:
  - Exaustividade: levantamento completo do material suscetível de ser utilizado;
  - Representatividade: os documentos devem ser um reflexo fiel de um universo maior;
  - Homogeneidade: os documentos devem referir-se a um tema e possuir características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (por ex. entrevistas);
  - Adequação: devem ser adequados aos objetivos da pesquisa. (p. 55)
4. Leituras atentas e ativas, sucessivas, verticais, cada vez mais minuciosas;
5. Formulação de hipóteses;

## 6. Codificação:

- A - Determinar as Unidades de Registo ou de Significação - Há que tomar uma decisão [...] sobre o que se vai procurar: palavras, proposições (leitura literal), temas (leitura interpretativa) e acontecimentos (incidentes críticos) [...];
- B - Determinar a Unidade de Contexto – O que permite apreender o significado exacto da Unidade de Registo, sem que se deixem de revelar as opiniões, atitudes e preocupações dos seus autores [...];
- C – Determinar a Unidade de Enumeração ou Contagem – Trata-se de definir os critérios que determinam o como contar (todas as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto? Ou só uma vez?) [...];
- D – Categorização – Esta é como diz BARDIN (1977, p. 117), “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” [...]. (p. 56)

Recordamos que o objetivo geral deste trabalho é procurar saber, na escola alvo deste estudo, como é realizada a autorregulação e melhoria, a partir dos resultados da avaliação interna e externa.

Assim, partindo do referido nos parágrafos desta secção e tendo em conta o guião da entrevista às lideranças, apresentado no apêndice IV, o conteúdo das entrevistas, a questão central, os objetivos e as questões às quais pretendemos dar resposta, bem como o estudo realizado por Calaxa (2011), definimos as seguintes dimensões e categorias para a análise do conteúdo das entrevistas:

1. Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar:
  - 1.1. Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma.
2. Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças:
  - 2.1. Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola;
  - 2.2. Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a);
  - 2.3. Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas.
3. Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola:
  - 3.1. Leitura do processo de autoavaliação da escola;
  - 3.2. Aspectos mais relevantes na autoavaliação;

- 3.3. Participação no processo de autoavaliação;
- 3.4. Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola.
4. Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola:
  - 4.1. Leitura dos resultados da avaliação externa da escola;
  - 4.2. Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola.

A leitura sucessiva do conteúdo das entrevistas permitiu a redefinição das subcategorias, apresentadas no apêndice V.

No apêndice VI, para cada subcategoria, pertencente a uma categoria e respetiva dimensão acima listadas, são apresentadas as unidades de registo, identificadas com uma referência correspondente ao(à) entrevistado(a) que proferiu as declarações transcritas. Neste apêndice foi também incluída uma coluna para registo das ideias destacadas, destinada à síntese das declarações. As inferências realizadas nesta coluna procuram ser o mais possível fiéis às ideias apresentadas nas unidades de registo, sendo o foco dado às ideias e não à literalidade das palavras utilizadas pelo(a) entrevistado(a). Esta nossa opção assenta no facto de conhecermos a atividade docente e a instituição por dentro, uma vez que também somos professores.

As informações do apêndice VI irão ser utilizadas nos capítulos dos resultados das entrevistas e da discussão.

## **6. Abordagem quantitativa**

Para a abordagem quantitativa, efetuou-se a adaptação do questionário, aplicado aos docentes, elaborado por Calaxa (2011). Tendo em consideração o enquadramento concetual, os objetivos, as questões a responder e os resultados das entrevistas realizadas às lideranças, definiram-se as seguintes dimensões:

1. Trabalho realizado pela direção;
2. Trabalho realizado pela área curricular;
3. Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias);
4. Avaliação externa e melhoria sustentada.

Para uma dada dimensão  $n$ , acima definida ( $n$  a variar de 1 a 4), será testada, por limitações de tempo, apenas a seguinte hipótese:

- Há diferenças, que não são devidas ao acaso, entre os valores médios da dimensão n, para pelo menos 2 grupos de docentes, consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos.

Para a caracterização da amostra, bem como para a ajuda ao tratamento e análise dos dados recolhidos através dos questionários, será utilizada a ferramenta de *software* estatístico *SPSS Statistics 17.0 (SPSS - Statistical Package for the Social Sciences)*. O tratamento estatístico proporcionado por este programa de *software* obriga a uma correta definição das variáveis, escalas de medida e gamas de valores.

### 6.1. As variáveis

Considerando as limitações de tempo, os objetivos específicos, as questões que pretendemos responder, os resultados das entrevistas e a aplicação de uma primeira versão do questionário a um painel de docentes, foram definidas as seguintes variáveis, considerando o grupo escolar dos professores:

- Variáveis independentes: idade, sexo, departamento a que pertence, grupo de recrutamento a que pertence, antigo código de grupo de docência a que pertencia, tempo de serviço total no sistema educativo, tempo de serviço na escola, situação profissional e cumprimento do horário letivo maioritariamente em que tipo de cursos.
- Variáveis dependentes:
  - Quatro variáveis latentes:
    - Dimensão 1 – Trabalho realizado pela direção;
    - Dimensão 2 – Trabalho realizado pela área curricular;
    - Dimensão 3 – Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias);
    - Dimensão 4 – Avaliação externa e melhoria sustentada.

As variáveis independentes foram utilizadas essencialmente para a caracterização da amostra e constam da parte do questionário relativa à informação de enquadramento.

A definição das variáveis independentes “Grupo de recrutamento a que pertence” e “Antigo código de grupo de docência a que pertencia” teve em conta a realidade da escola alvo do estudo, constituída por um corpo docente numeroso e experiente.

A especificação das variáveis latentes (dimensões) procurou continuar e complementar as dimensões que foram definidas na análise qualitativa. Os itens componentes de cada dimensão serão apresentados no capítulo III (estudo quantitativo).

## 6.2. A amostra

O diretor, eleito por um CG transitório, iniciou funções em finais do ano letivo 2008/2009 e finalizou funções em finais de novembro de 2011.

Tendo em conta a questão central deste estudo e a importância fundamental do corpo docente, o universo alvo inicialmente previsto abrangia a totalidade dos docentes. Foram assim entregues 203 questionários.

Três docentes afirmaram não ter conhecimentos suficientes para se pronunciarem, em virtude de apenas terem entrado ao serviço na escola a partir de Setembro de 2011. Por consequência, o universo alvo inicial passou a ser de 200 docentes, correspondente aos docentes que tinham exercido funções na escola, pelo menos até 31 de Agosto de 2011, na totalidade ou em pelo menos um dos anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011. Visou-se assim garantir pelo menos um ano letivo completo de contacto e conhecimento da realidade escolar, para que cada professor, anonimamente, respondesse de forma minimamente informada ao questionário.

Considerem-se agora as técnicas a utilizar e o tamanho mínimo de amostra exigido.

Recorrendo à utilização de “regras do polegar” (regras de aproximação baseadas nas experiências de muitos investigadores), com uma potência = 0,5 e um *effect size* (d) igual a 0,3 (Hill, M. M., & Hill, A., 2009):

- Depois de verificado, para cada dimensão, que os valores dos itens componentes podem ser tratados como valores métricos (distribuições normais ou relativamente normais), vai ser realizada uma análise de itens (*item analysis*), composta pelo cálculo da correlação item-total exceto o valor para o item, e pelo cálculo das correlações entre itens. Utilizando correlações, o tamanho mínimo da amostra deve ser 40 casos.
- Para investigar se a combinação dos itens componentes de cada dimensão resulta numa variável latente que meça unicamente essa dimensão, vai ser utilizada a análise fatorial (família de técnicas). O tamanho mínimo da

amostra, necessário para se poder utilizar a análise fatorial, é, para  $k$  itens, igual a  $5 \times k$  (se  $k > 15$ ) ou  $10 \times k$  (se  $k < 15$ ). Assim, o tamanho mínimo mais pequeno de amostra será  $5 \times 16 = 80$  casos (dimensão 3) e o tamanho mínimo mais alto será  $10 \times 10 = 100$  casos (dimensão 2).

- Para verificar se há diferenças, que não são devidas ao acaso, entre os valores médios da dimensão  $n$ , para pelo menos 2 grupos de docentes, consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos, será utilizada a análise de variância simples (*one way ANOVA*) para 3 grupos de casos ( $k = 3$ ). Esta técnica determina um tamanho mínimo de amostra igual a 80, com  $\alpha = 0,05$ .

Relativamente às variáveis em que ocorreram “não respostas”, foi utilizado o valor -1 para indicar no *SPSS* tais ocorrências.

Para cada dimensão, foi calculado o número de casos com valores em falta (*missing values*, tabela 1), considerando um total de 120 questionários rececionados. Estes valores omissos foram registados no ficheiro do *SPSS* com o código numérico -1.

**Tabela 1** – Contagem dos valores em falta (*missing values*)

Variável latente	N.º de casos sem com valores em falta	Percentagem (relativamente ao total de 120 respondentes)
Dimensão 1 – Trabalho realizado pela direção	96 24	80,0% 20,0%
Dimensão 2 – Trabalho realizado pela área curricular	111 9	92,5% 7,5%
Dimensão 3 – Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)	103 17	85,8% 14,2%
Dimensão 4 – Avaliação externa e melhoria sustentada	109 11	90,8% 9,2%

Fonte: Questionários entregues.

Observa-se que a dimensão 1 é a que apresenta um número maior de casos com valores em falta nalgum dos itens que a compõem (24). Uma vez que  $(100 \times 24) / 120 > 3$  mas  $(120 - 24 = 96)$ , será utilizada a opção “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*, ou seja, são retirados, de todas as análises, todos os casos com valores omissos (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). No entanto, 96 casos representam 48,0% do universo alvo de 200 professores pelo que não se poderão extrapolar com segurança as conclusões para esse universo alvo.

De acordo com Manuela Hill e Andrew Hill (2009) “para termos razoável confiança de que os resultados de uma investigação possam ser extrapolados para o Universo” (p. 43) pode-se optar por “escolher um Universo com dimensão suficientemente pequena para poder

recolher dados de cada um dos casos do Universo, mas suficientemente grande para suportar as análises de dados planeadas” (p. 43). Assim, será considerado um universo alvo final de 120 casos, correspondente aos questionários entregues, o que permite, no caso das dimensões, uma amostra mínima de 96 casos (80,0%), para a dimensão 1, e uma máxima de 111 casos (92,5%), para a dimensão 2. Considerando que a metodologia utilizada no estudo é uma metodologia mista, esta opção pode considerar-se razoável face ao objetivo principal do estudo de averiguar se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria, num processo de melhoria contínua.

De seguida, é realizada uma caracterização dos respondentes ao questionário, considerando o universo alvo inicial de 200 casos.

Relativamente ao sexo, dos 120 casos (respondentes), 74 são do sexo feminino e 46 do sexo masculino, correspondendo, respetivamente a 61,6% e 38,3% do total de docentes que entregaram o questionário.

As taxas de adesão, por departamento, variam entre 40,5% (departamento de expressões) e 64,5% (departamento de matemática e ciências experimentais), sendo a taxa de adesão total igual a 60,0% (tabela 2).

**Tabela 2** – Taxas de adesão por departamento

Departamento	N.º total de docentes	Universo alvo inicial	N.º de respondentes	Taxa de adesão
Ciências Sociais e Humanas	27	26	16	61,5%
Expressões	38	37	15	40,5%
Línguas	44	44	27	61,4%
Matemática e Ciências Experimentais	94	93	60	64,5%
Não respostas			2	
Total	203	200	120	60,0%

Fontes: Dados escolares do ano letivo 2011-2012 e questionários entregues.

Dois inquiridos não indicaram o departamento a que pertencem, correspondendo a 1,7% dos 120 respondentes.

Conforme informação constante do apêndice II, a composição dos departamentos, em termos de grupos de recrutamento é seguinte:

- Línguas: 300 (português), 320 (francês), 330 (inglês) e 350 (espanhol).

- Matemática e ciências experimentais: 500 (matemática), 510 (física e química), 520 (biologia e geologia), 530 (antigos grupos de docência: 2.º e 12.º A - mecanotecnia, 12.º B - eletrotecnia e 3.º e 12.º E - construção civil), 540 (eletrotecnia) e 550 (informática).
- Ciências sociais e humanas: 290 (educação moral e religiosa católica), 400 (história), 410 (filosofia), 420 (geografia), 430 (economia e contabilidade) e 530 (antigo grupo de docência: 12.º C - secretariado).
- Expressões: 600 (artes visuais), 620 (educação física) e 920 (educação especial 2).

Na tabela 3, podem observar-se as taxas de adesão por grupo de recrutamento.

**Tabela 3** – Taxas de adesão por grupo de recrutamento

N.º do grupo de recrutamento	N.º total de docentes	Universo alvo inicial	N.º de respondentes	Taxa de adesão
290	1	0	0	0%
300	20	20	17	85,0%
320	6	6	5	83,3%
330	14	13	3	23,1%
350	2	2	2	100%
400	1	1	0	0%
410	9	9	8	88,9%
420	1	1	0	0%
430	16	16	6	37,5%
500	19	19	15	78,9%
510	15	15	10	66,7%
520	11	11	3	27,3%
530	21	21	10	47,6%
540	9	9	7	77,8%
550	20	19	18	94,7%
600	17	17	4	23,5%
620	13	13	9	69,2%
920	8	8	0	0%
Não respostas			3	
Total	203	200	120	60,0%

Fontes: Dados escolares do ano letivo 2011-2012 e questionários entregues.

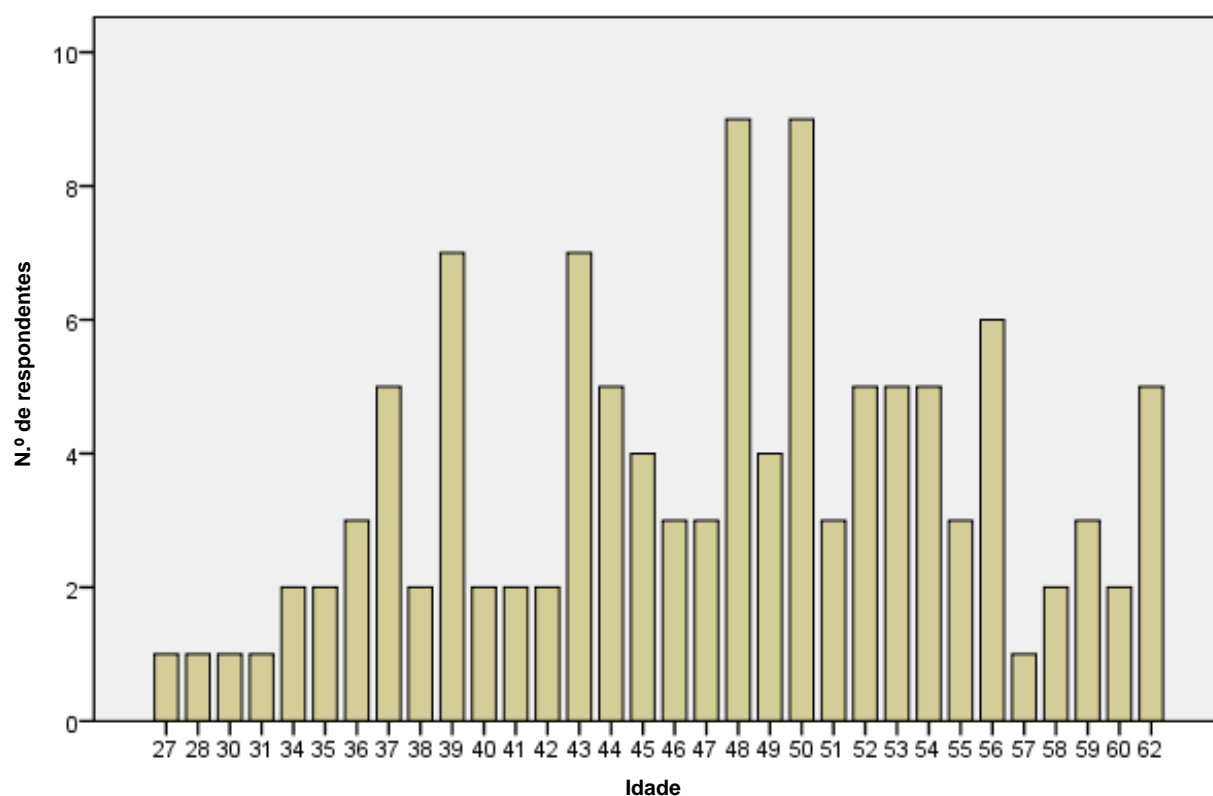
Para os grupos 400 e 420 (formados por um único docente) e 920 (8 docentes), o número de respondentes ao questionário foi zero. No caso do grupo 290, o docente entrou ao serviço na escola depois de Setembro de 2011, não fazendo, por isso, parte do universo inquirido. Esta mesma situação verificou-se para um docente do grupo 330 e para outro do



grupo 550. Três docentes não mencionaram o grupo de recrutamento. O grupo com maior taxa de adesão foi o grupo 550.

Em relação à idade, 115 inquiridos indicaram a mesma, podendo observar-se, no gráfico 1, o número de respondentes por idade.

Fazendo uma distribuição por intervalos: até 29 anos responderam 2 docentes; dos 30 aos 39 anos, 23 docentes; dos 40 aos 49 anos, 41 professores; dos 50 aos 59 anos, 42 professores, e com 60 ou mais anos de idade responderam 7 docentes. Observa-se assim que o grupo dos docentes até aos 49 anos representa 57,4% dos 115 que indicaram a idade.



**Gráfico 1** – N.º de respondentes por idade

Fontes: Dados escolares do ano letivo 2011-2012 e questionários entregues.

Relativamente ao tempo de serviço, há diferenças entre o tempo de serviço total e o tempo de serviço na escola, conforme se pode observar na tabela 4.

**Tabela 4** – Tempo de serviço total e tempo de serviço na escola

<b>Intervalo</b>	<b>Tempo de serviço total</b> (n.º de respondentes)	<b>Tempo de serviço na escola</b> (n.º de respondentes)
0 – 5 anos	5	65
6 – 11 anos	11	32
12 – 17 anos	32	5
18 – 23 anos	21	8
24 – 29 anos	22	7
30 – 35 anos	20	3
36 – 41 anos	9	
Total	120	120

Fonte: Questionários entregues.

54,2% dos respondentes têm até 5 anos de serviço na escola, percentagem que se eleva até aos 80,8% se considerarmos até 11 anos de serviço na escola. 19,2% dos casos têm 12 ou mais anos de serviço na escola.

Já em relação ao tempo de serviço total, 86,7% dos docentes que entregaram o questionário têm 12 ou mais anos de serviço e 13,3% possuem 11 ou menos anos de serviço.

Em relação à situação profissional, 82 docentes (68,3%) pertencem ao quadro de escola, 15 ao quadro de zona pedagógica (12,5%), 22 são contratados (18,3%) e um professor indicou outra situação (0,8%).

Uma vez que alguns grupos de recrutamento englobam mais do que um antigo grupo de docência, e tendo em conta o tempo de serviço total e a idade da maioria dos docentes, entendeu-se ser útil, para a caracterização da amostra, a inclusão no questionário do antigo código de grupo de docência a que o docente pertencia. Na tabela 5, na página seguinte, pode observar-se o número de respondentes, por antigo grupo de docência, e a respetiva percentagem do total.

**Tabela 5** – Respondentes por antigo grupo de docência

<b>N.º do antigo grupo de docência</b>	<b>N.º de respondentes</b>	<b>Percentagem do total</b>
11	15	12,5%
12	4	3,3%
13	7	5,8%
15	6	5%
16	3	2,5%
17	4	3,3%
18	2	1,7%
19	3	2,5%
20	16	13,3%
21	6	5%
22	5	4,2%
24	8	6,7%
26	3	2,5%
27	3	2,5%
29	1	0,8%
38	9	7,5%
39	18	15%
Não respostas	7	5,8%
Total	120	100,0%

Fonte: Questionários entregues.

Verifica-se que a percentagem de respondentes, por antigo grupo de docência, varia entre 0,8% (grupo 29) e 15% (grupo 39) e que 5,8% não indicaram o código do antigo grupo de docência.

Em relação ao cumprimento da maior parte do serviço letivo com turmas dos cursos científico-humanísticos, ou turmas dos cursos profissionais ou educação e formação de adultos, 14 docentes indicaram mais do que uma categoria de resposta (11,6%), pelo que considerámos como resposta válida a escolha correspondente ao primeiro quadrado assinalado pelo docente. Assim, 43 dos professores respondentes lecionam maioritariamente aos cursos

científico-humanísticos (35,8%), 68 aos cursos profissionais (56,7%) e 9 aos cursos de educação e formação (7,5%).

A inclusão desta variável no questionário está relacionada com o facto de se pretender averiguar se, para cada dimensão anteriormente enunciada, há diferenças estatisticamente significativas, entre os valores médios da mesma, obtidos para os 3 grupos de docentes (professores que cumprem o horário letivo maioritariamente com turmas dos cursos científico-humanísticos, profissionais ou de educação e formação de adultos). Embora no questionário esteja escrito “Cumpra a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos” e o mesmo tenha sido alvo de análise e sugestões, quer por alguns docentes da escola, quer por um professor orientador, sugerimos que, numa eventual utilização/adaptação futura do mesmo, seja acrescentado, por exemplo, o texto “(assinale apenas uma escolha)”.

### 6.3. O questionário

O questionário é uma técnica de recolha de dados bastante utilizada, que assegura o anonimato, é relativamente económica e apresenta questões normalizadas.

Procurou-se utilizar como base um questionário já validado, construído por Calaxa (2011), mas com a realização das necessárias adaptações que procuraram ir de encontro aos objetivos desta investigação e às questões que pretendemos responder neste estudo (ver capítulo 4), utilizando também a informação resultante das entrevistas efetuadas. Assim, determinaram-se os itens do questionário a utilizar, o tipo de resposta mais adequado para cada item, o tipo de escala de medida associado às respostas e os métodos para analisar os dados.

Após a análise das entrevistas às lideranças, foi ultimada uma primeira versão do questionário.

Em termos de escalas de medida a utilizar no programa *SPSS*, definiu-se o seguinte:

- Variáveis independentes:
  - Idade: escala de rácio;
  - Sexo: escala nominal;
  - Departamento a que pertence: escala nominal;
  - Grupo de recrutamento a que pertence: escala nominal;
  - Antigo código de grupo de docência a que pertencia: escala nominal;

- Tempo de serviço total no sistema educativo: escala ordinal;
  - Tempo de serviço na escola: escala ordinal;
  - Situação profissional: escala nominal;
  - Cumprimento do horário letivo maioritariamente em que tipo de cursos: escala nominal.
- Cada item componente de cada variável latente (dimensão), é uma variável que utiliza uma escala de medida ordinal relativa à concordância com o mesmo (1 – “Discordo totalmente”, 2 – “Discordo”, 3 – “Concordo parcialmente”, 4 – “Concordo”, 5 – “Concordo totalmente”).

De forma a tentarmos aumentar as estimativas da fiabilidade, uma primeira versão do instrumento foi submetida a um painel constituído pelo coordenador e uma assessora entrevistados, e dois docentes da escola. As habilitações académicas deste painel incluem, além das licenciaturas, um mestrado (1 dos elementos) e uma pós-graduação (1 dos elementos). Os cargos exercidos por estes 4 docentes, entre 2009 e 2012, incluem: direção de turma, direção de curso, direção de instalações e coordenação dos diretores de turma. Após o preenchimento da primeira versão do questionário, cada docente do painel respondeu às seguintes questões:

- As afirmações contemplam os itens tendo em atenção a questão central colocada? Que sugestões gostaria de fazer?
- As afirmações estão escritas de forma clara? Que sugestões gostaria de fazer?
- Que dificuldades sentiu no preenchimento?
- Que outras sugestões gostaria de apresentar?

Sintetizadas as respostas às questões anteriores, procedemos à sua discussão com um professor orientador desta dissertação. Foram realizados ajustes na redação de alguns itens.

Realizadas as alterações necessárias, o questionário final aplicado aos docentes é o que consta do apêndice VII.

O questionário é composto por três partes: instruções gerais, informação de enquadramento e classificação de afirmações.

Nas instruções são dadas informações gerais que incluem as indicações de como responder e o que fazer depois de responder.

A informação de enquadramento contém as 9 variáveis independentes definidas anteriormente.

Na parte destinada à classificações de afirmações é pedido aos docentes para lerem atentamente cada uma das afirmações e classifica-las, inscrevendo um X no espaço que melhor represente a sua opinião, tendo em atenção a seguinte escala: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Concordo; e 5 - Concordo totalmente. Cada docente expressa assim, para cada item, o seu nível de concordância com a afirmação. A opção ou não por um número ímpar de categorias de resposta, em que a categoria central não é “Nem concordo nem discordo” mas sim “Concordo parcialmente”, foi discutida com um professor orientador. Apostou-se na redução da tendência dos inquiridos para dar uma resposta mais conservadora do tipo “Nem concordo nem discordo”, minimizando o forçar de respostas erradas que a opção por um número par de categorias de resposta poderia originar.

É também apresentada uma nota que solicita que seja considerado todo o trabalho realizado pela direção cessante, tendo em conta a recente mudança de direção então verificada.

Tal como no guião das entrevistas, também no questionário foi utilizado o termo “autoavaliação” como sinónimo de avaliação de interna.

#### **6.4. A recolha dos dados**

Antes da aplicação do questionário final, com a colaboração e autorização da direção da escola, foram enviados *mails*, via correio eletrónico institucional, para os assessores das áreas curriculares e para os docentes da escola, informando sobre os seguintes aspetos:

- Tema do trabalho e respetivo enquadramento;
- Colaboração dos assessores das áreas curriculares na distribuição dos questionários;
- Preenchimento dos questionários pelos docentes;
- Informações adicionais para todos os docentes;
- Agradecimento a todos pela atenção e colaboração.

As informações adicionais para todos os docentes, incluíram a referência à confidencialidade e ao nosso interesse na perceção das pessoas, tendo em conta a escola no seu todo. Além disso, nas instruções gerais do questionário foram incluídas referências ao preenchimento anónimo, ao objetivo do instrumento, à importância da participação do respondente, à forma de responder e ao que fazer depois de responder.

Em cada reunião de área curricular do dia 6 de junho de 2012, os assessores entregaram aos colegas os questionários e envelopes, previamente separados por nós por área curricular.

Cada professor preencheu o questionário, na reunião da área curricular ou em casa, dobrou o mesmo, meteu-o no envelope, fechou-o e entregou-o ao assessor da área curricular ou deixou-o pessoalmente na recepção da escola, onde uma funcionária o depositou numa caixa por nós lá colocada para esse efeito. Esta caixa esteve na recepção da escola até ao dia 2 de julho, altura em que foi por nós retirada.

Os dados presentes em cada questionário rececionado foram depois introduzidos na ferramenta de *software* estatístico *SPSS Statistics*, versão 17.0.

## 6.5. A análise dos dados

Nos ensaios de hipóteses, segundo Pestana e Gageiro (2008), para a hipótese nula ( $H_0$ ) e para a hipótese alternativa ou operacional ( $H_a$ ), mutuamente exclusivas e exaustivas, existem quatro resultados possíveis:

- Duas decisões corretas: aceitar (não rejeitar)  $H_0$  quando é verdadeira ou aceitar  $H_a$  quando é verdadeira.
- Dois erros: rejeitar  $H_0$  sabendo que é verdadeira (erro do tipo 1) e rejeitar  $H_a$  sabendo que é verdadeira (erro do tipo 2):
  - A probabilidade de efetuar um erro do tipo 1 designa-se por alfa ( $\alpha$ ) ou nível de significância (sig. ou  $p$ ). É a probabilidade de rejeitar  $H_0$  sabendo que é verdadeira. Em termos matemáticos escreve-se:  
$$\alpha = P(\text{rejeitar } H_0 \mid H_0 \text{ verdadeira})$$
  - A probabilidade de efetuar um erro do tipo 2 designa-se por beta ( $\beta$ ). É a probabilidade de rejeitar  $H_a$  sabendo que é verdadeira. Em termos matemáticos escreve-se:  
$$\beta = P(\text{rejeitar } H_a \mid H_a \text{ verdadeira})$$

As duas probabilidades variam em sentido contrário, embora com intensidades diferentes. Como são probabilidades variam entre 0 e 1 (Pestana & Gageiro, 2008). Um outro conceito é o de potência definido como a probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando esta hipótese é falsa (potência =  $1 - \beta$ ) (Hill, M. M., & Hill, A., 2009).

Segundo Manuela Hill e Andrew Hill (2009) é “muito importante dar atenção à fiabilidade de um questionário construído para medir uma variável latente porque não vale a pena tirar conclusões a partir de uma medida que não tem fiabilidade adequada” (p. 148). A escala seguinte dá uma indicação aproximada para avaliar o valor do coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach (*alpha* no SPSS):

- Maior que 0,9 – Excelente
- Entre 0,8 e 0,9 – Bom
- Entre 0,7 e 0,8 – Razoável
- Entre 0,6 e 0,7 – Fraco
- Abaixo de 0,6 – Inaceitável (Hill, M. M., & Hill, A., 2009, p. 149)

No capítulo relativo aos resultados obtidos através da aplicação do questionário (capítulo III), vai ser verificado se a soma dos itens apresenta uma medida da dimensão com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach adequado (esta hipótese testa se a fiabilidade da medida é adequada).

A existência de fiabilidade é necessária mas não garante a validade (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). Assim, como cada variável latente é formada por vários itens, procurou-se definir um conjunto de itens que fosse representativo dos itens disponíveis para a medição dos aspetos de cada variável latente. Este trabalho alicerçou-se, quer no questionário construído por Calaxa (2011), quer nas entrevistas que realizámos, quer nas respostas às questões que cada docente do painel deu, aquando da resposta à primeira versão do questionário.

No capítulo III, são utilizadas algumas estatísticas descritivas e indutivas, focando-se a análise em cada uma das dimensões.

A estatística descritiva inclui a apresentação de frequências e o cálculo de medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão, máximo e mínimo). Também “todos os coeficientes de correlação são estatísticas descritivas na medida em que resumem a relação entre os valores de duas variáveis” (Hill, M. M., & Hill, A., 2009, p. 192). É o caso da correlação item-total exceto o valor para o item e das correlações entre itens (análise de itens - *item analysis*).

Em relação à estatística indutiva, utilizou-se a análise fatorial e a análise de variância simples (*one way ANOVA*).

Antes da utilização das técnicas estatísticas foram verificados os pressupostos das mesmas, como, por exemplo, para o caso dos itens componentes das dimensões, em que é necessário verificar se os valores dos mesmos podem ser tratados como valores métricos (distribuições dos valores normais ou relativamente normais), permitindo assim somá-los,



para cada componente (dimensão), e calcular a correlação item-total excluindo o valor para o item. Mais detalhes são apresentados no capítulo III.

## CAPÍTULO II – ESTUDO QUALITATIVO

Neste capítulo, a partir da informação constante no apêndice VI (unidades de registo e correspondentes ideias destacadas para cada subcategoria utilizada na análise do conteúdo das entrevistas) são apresentados, para cada dimensão, categoria a categoria, os resultados e as respetivas conclusões.

A designação de todas as dimensões e categorias consta da subsecção 5.4. (capítulo I, parte II) e também do apêndice V (dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas às lideranças).

### **1. Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar**

No domínio “Organização e gestão escolar” da avaliação externa, a escola alvo deste estudo obteve a classificação de “Muito Bom”. Por outro lado, para atingir objetivos como: melhorar as aprendizagens, as práticas na sala de aula e a qualidade dos professores, prevenir e diminuir o abandono escolar, utilizar a informação estatística para acompanhar a execução de medidas e ajustar a ação, gerir de forma transparente e justa a execução das decisões, atender aos princípios de igualdade e inclusão, articular com a política educativa autárquica e ter uma participação qualificada da comunidade envolvente (ME, 2011), uma escola de qualidade tem de implementar estratégias para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar.

Nesta seção iremos apresentar os resultados obtidos para a categoria 1.1. - Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma.

Sendo a dimensão 1. - Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar, composta unicamente pela categoria 1.1., as conclusões relativas a cada subcategoria formarão a imagem global que se procurará obter para esta dimensão.

**1.1. Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma**

Ao definirmos esta categoria, pretendemos averiguar o que, após a autoavaliação e a avaliação externa, foi feito ou está em vias de realização na área da melhoria sustentada da organização e gestão escolar. Assim, procurou-se saber que leitura os entrevistados fazem da participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos; como é trabalhada a relação com os pais e encarregados de educação; como é desenvolvida a interação com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações); o que tem sido realizado ou se pensa fazer para melhorar sustentadamente a gestão dos recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos); como tem sido e o que pode ser a formação dos recursos humanos; como pode ser feita a rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais; quais as estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa; como pode ser feita a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais; e quais as estratégias presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar.

Como ponto de partida para uma análise mais detalhada, no quadro 6, são reproduzidas as ideias destacadas a partir das unidades de registo apresentadas, para cada subcategoria, no apêndice VI. Subsequentemente ao quadro, a exposição e análise são complementadas com a utilização de extratos ou referências às próprias declarações dos(as) entrevistados(as).

**Quadro 6** – Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.1.:</b> Leitura da participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca procura da escola por parte dos pais e encarregados de educação;</li> <li>• Participação pontual, perante problemas, preocupada mais com as classificações do que com os progressos do aluno e geralmente realizada através de contacto pessoal com o diretor de turma;</li> <li>• Reticências na participação coletiva na escola, quer na associação de pais e encarregados de educação, quer nos conselhos de turma;</li> <li>• Foram feitos vários contactos, por parte da direção, com a associação de pais e encarregados de educação, mas o número de pessoas que apareciam nas reuniões dessa associação era diminuto;</li> <li>• A coordenação dos diretores de turma tem sensibilizado estes docentes para a necessidade de melhorar as relações entre a escola e a família.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 6** – Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma (continuação da página anterior)

<p><b>Cód. 1.1.2.:</b> Trabalho da relação com os pais e encarregados de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedidos para o comparecimento dos pais na escola através do envio de <i>mails</i>, realização telefonemas e envio de cartas/convocatórias;</li> <li>• Realização, no início do ano letivo, de uma reunião entre o diretor de turma e os pais e encarregados de educação, colocando-se à disposição, para prestar os esclarecimentos sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos, em qualquer momento, ao longo do ano letivo;</li> <li>• Realização, no final de cada período, de uma reunião de entrega das classificações dos alunos aos respetivos pais ou encarregados de educação;</li> <li>• Existência de uma hora para receção aos pais e encarregados de educação, no horário do diretor de turma;</li> <li>• Informação, por parte do diretor de turma, do apoio a matemática;</li> <li>• Tentativa dos diretores de turma, em geral, e dos professores de matemática, em particular, de convencer os pais e encarregados de educação e os próprios alunos, a aproveitarem o apoio a matemática disponibilizado pela escola;</li> <li>• Necessidade de a escola se abrir mais aos pais e encarregados de educação e destes se concentrarem mais nos aspetos do comportamento dos seus educandos e do funcionamento da escola.</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.3.:</b> Interação, presente ou futura, com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento dos estágios, dos alunos dos cursos orientados para a vida ativa, por parte das empresas, instituições e autarquia;</li> <li>• Reuniões frequentes na câmara municipal;</li> <li>• Atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal;</li> <li>• Apoio da câmara municipal às solicitações da escola relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais;</li> <li>• Participação, no conselho geral da escola, dos elementos da autarquia e de outras entidades;</li> <li>• Trabalho da direção, diretores de curso e orientadores de estágio, com as empresas, no estabelecimento de protocolos e na colocação e acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais que realizam a sua formação em contexto de trabalho;</li> <li>• Cooperação com entidades exteriores por parte dos SPO;</li> <li>• Colaboração permanente com a PSP, nomeadamente o programa Escola Segura;</li> <li>• Atividades de enriquecimento curricular, realizadas por iniciativa das áreas curriculares, em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades.</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.4.:</b> Melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), atual ou futura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição pelos pares, em cada área curricular, dos assessores e subassessores da área curricular;</li> <li>• Realização de muitas atividades, em 2010-2011, por parte da associação de estudantes;</li> <li>• Dinâmica grande dos alunos, em 2010-2011 e 2011-2012, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola;</li> <li>• Existência de uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização por parte dos assessores das áreas curriculares, mas que precisa de evoluir;</li> <li>• Os docentes deviam ter mais horas, marcadas no horário, para apoio aos alunos;</li> <li>• O conselho pedagógico tem de definir metas, regras e estratégias, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes;</li> <li>• Escolha, nas áreas curriculares, dos docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 6** – Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.5.:</b> Formação dos recursos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de ações de formação do pessoal docente, de carácter científico, técnico e pedagógico, tendo em conta os constrangimentos atuais;</li> <li>• Disponibilidade, da parte de muitos professores, nomeadamente os das áreas técnicas, para prestar formação, gratuita, à escola;</li> <li>• Realização de alguma formação aos funcionários, por parte da direção, sobretudo aos assistentes operacionais, adequando as qualidades que possuem às funções a desempenhar;</li> <li>• Os professores e funcionários têm de unir esforços no sentido de contribuir para o desenvolvimento da cidadania e das capacidades/aptidões dos alunos;</li> <li>• Inexistência de perceção relativamente a ter sido realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa.</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.6.:</b> Rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão e atribuição dos recursos físicos e materiais, por parte da direção, de acordo com as necessidades da escola, por exemplo, acompanhando sempre a elaboração dos horários e alocando os recursos adequados à lecionação das disciplinas;</li> <li>• Colaboração dos coordenadores e assessores com a direção, por exemplo, na logística para a realização dos testes intermédios, tendo em especial atenção os alunos com necessidades educativas especiais;</li> <li>• Adaptação correta de alguns espaços, sobretudo os utilizados por algumas disciplinas técnicas, realizada durante as obras de requalificação, mas outros, tendo em conta o tamanho atual das turmas, têm uma área exígua, quadros pequenos e problemas com a incidência da luz natural (excesso de luz) e mesas de estiradores para o desenho;</li> <li>• Requisição pontual de salas com computadores, fundamentalmente nas disciplinas das componentes geral ou sociocultural e científica, sempre que necessário;</li> <li>• Trabalho dos professores nos espaços e/ou gabinetes destinados às áreas curriculares, na sala de trabalho dos professores e nas salas de aula (quando não estão a ser lecionadas aulas).</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.7.:</b> Estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de grande parte do período da tarde de 4.ª feira para a realização das reuniões das áreas curriculares, conseguida num contexto de sobrelotação da escola e complexidade dos horários dos cursos profissionais, com o empenho de professores com muita experiência, fundamentalmente, equipa de horários e membros da direção;</li> <li>• Criação da assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares (APAC), para que a informação do conselho pedagógico, dadas as limitações que a legislação impõe à sua composição, pudesse chegar a todos os professores;</li> <li>• Manutenção de uma estrutura intermédia, chamada área curricular, de aproximação aos professores, composta pelos docentes de um grupo de recrutamento (ou, nalgumas situações, mais do que um grupo de recrutamento);</li> <li>• Trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) pioneiro, voluntarioso, produzindo bons documentos, mas pouco interligados com os documentos realizados pelas outras equipas, em virtude de não ter havido uma coordenação das mesmas;</li> <li>• Tentativa de constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação das equipas anteriores e de se debruçar sobre os aspetos negativos focados no relatório da avaliação externa;</li> <li>• A supervisão deveria ser mais pensada, organizada e executada, procurando que as pessoas não tenham receio de mostrar o seu trabalho na sala de aula;</li> <li>• Realização das reuniões da coordenadora da APAC com os assessores das áreas curriculares e posterior realização das reuniões de cada área curricular, presididas por cada assessor da área curricular;</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 6** – Categoria 1.1.: Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.7.: (continuação)</b> Estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção, no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes;</li> <li>• Divulgação, pela APAC e assessores das áreas curriculares, dos resultados dos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa;</li> <li>• Articulação entre a coordenação APAC e os assessores das áreas curriculares, em áreas, como, por exemplo, a planificação das disciplinas, os critérios de avaliação, a elaboração de matrizes dos testes, exames e provas finais, e a organização dos dossiês das áreas curriculares e a sua monitorização, com a introdução de mais rigor e especificidade.</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.8.:</b> Estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho colaborativo, fomentando o espírito de grupo;</li> <li>• Diálogo entre as diferentes estruturas, nomeadamente a direção, o conselho pedagógico, a APAC, os departamentos e as áreas curriculares, no sentido de se contribuir para o sucesso dos alunos;</li> <li>• Falar com as pessoas não só quando há problemas mas também quando as coisas correm bem (reforço positivo);</li> <li>• Intervenção da direção, apoiada pelos assessores das áreas curriculares, nos problemas de relação pedagógica entre docentes e alunos;</li> <li>• Apostar na formação de professores e funcionários na área das relações interpessoais;</li> <li>• Aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, potenciando a colaboração entre docentes na análise e atuação que tenham de subsequentemente realizar.</li> </ul>
<p><b>Cód. 1.1.9.:</b> Outras estratégias, presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o <i>feedback</i> das áreas curriculares para o conselho pedagógico para que este possa traçar linhas orientadoras mais sistematizadas;</li> <li>• Aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, por exemplo, no desenvolvimento de estratégias para reduzir as discrepâncias entre as classificações internas nos testes e as classificações nos testes intermédios, vinculando os docentes ao cumprimento do que é determinado;</li> <li>• Sempre que possível, atribuir horas, no horário dos docentes que lecionam um mesmo nível, para a realização de reuniões, independentemente de alguns professores já reunirem sem terem horas marcadas no horário;</li> <li>• Dúvidas quanto à melhoria da organização e gestão escolar, em virtude da redução em um do número de elementos da direção (passou de 5 para 4 elementos), devido às alterações emanadas do MEC;</li> <li>• Implementação, já em vigor, de um quadro de mérito onde figuram os melhores alunos, em cada ano letivo, e respetiva cerimónia de entrega de certificados e prémios.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Relativamente à participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos (cód. 1.1.1.), na opinião do coordenador entrevistado, ”têm algumas reticências de participação coletiva na escola, por exemplo, para vir às reuniões dos conselhos de turma e, quando vêm, para terem uma participação mais preparada (para ser representativa) e mais ativa”. Por outro lado o diretor expressou que há dificuldades em trazer os pais e EE à escola.

Assim, globalmente, conclui-se que, depois de feitos diversos contactos pela direção com a associação de pais e EE, e realizada uma sensibilização maior dos docentes para a melhoria das relações entre a escola e a família, por parte da coordenação dos diretores de

turma, os pais e EE ainda procuram pouco a escola, quer para participar nas reuniões da respetiva associação e dos conselhos de turma, quer para obterem informações sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos. Quando esta procura se verifica, geralmente é motivada pela ocorrência de problemas, ao nível do comportamento e do aproveitamento do educando, e preocupa-se mais com as classificações do que com os progressos do aluno.

O trabalho da relação com os pais e encarregados de educação (cód. 1.1.2.) tem sido realizado com mais incidência pela coordenação dos diretores de turma e pelos diretores de turma. O diretor referiu que tentou motivar a associação de pais e EE participando em reuniões onde era convidado para responder a algumas dúvidas. Embora fossem enviados *mails*, realizados telefonemas e enviadas cartas/convocatórias, a presença dos pais e EE nessas reuniões era muito baixa. Por outro lado, o coordenador entrevistado mencionou que há necessidade de a escola se abrir mais aos pais e encarregados de educação e destes se concentrarem mais nos aspetos do comportamento dos seus educandos e do funcionamento da escola.

A partir do quadro 6 e das respetivas unidades de registo (apêndice VI), conclui-se que tem sido trabalhada a relação com os pais e EE, nomeadamente: efetuando pedidos, pelos mais diversos meios, para o comparecimento na escola; realizando, no início do ano letivo, uma reunião entre o diretor de turma e os pais e EE; marcando, no horário de cada diretor(a) de turma, uma hora para receção dos pais e EE; informando os pais e EE, não só sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos mas também, entre outras ações, sensibilizando os pais e EE e os alunos para o aproveitamento dos apoios disponibilizados às diferentes disciplinas; e fazendo, no final de cada período, uma reunião de entrega das classificações dos alunos.

Em relação à interação, presente ou futura, com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) (cód. 1.1.3.), uma assessora de área curricular mencionou que, no conselho geral, tem assistido à participação dos elementos da autarquia e das outras entidades, no sentido de, por exemplo, concederem estágios aos alunos da escola.

A partir das unidades de registo, conclui-se que há um acolhimento dos estágios dos alunos dos cursos profissionais, por parte das empresas, autarquia, associações e outras instituições. A escola, através do trabalho realizado pelos diretores de curso e orientadores de estágio, efetua contactos com as entidades de acolhimento, estabelece protocolos, coloca e acompanha os alunos estagiários.

Existem outras vertentes representativas da interação com a comunidade envolvente, como, por exemplo: as reuniões frequentes na câmara municipal; as atividades de enriquecimento curricular, realizadas por iniciativa das áreas curriculares, em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades, nas quais se incluem as visitas de estudo; o apoio da câmara municipal às solicitações da escola relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais; a atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal; a cooperação com entidades exteriores por parte dos SPO, gabinete de educação para a saúde, entre outros; e a colaboração permanente com a PSP.

Na subcategoria relativa à melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), atual ou futura (cód. 1.1.4.), o coordenador entrevistado referiu que uma boa gestão dos recursos humanos assenta num bom conhecimento dos mesmos. Por outro lado, é mencionado por uma assessora que “há ainda muito a fazer para otimizar os recursos humanos que temos”.

Assim, de acordo com as unidades de registo, conclui-se que: houve uma dinâmica grande dos alunos, em 2010-2011 e 2011-2012, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola; foi realizada a eleição, pelos pares, dos assessores e subassessores da área curricular; e nas áreas curriculares têm-se procurado escolher os docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas. Por outro lado, existe uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização, mas que precisa de evoluir, nomeadamente, na definição de metas, regras e estratégias, por parte do conselho pedagógico, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes, para o qual os mesmos deveriam ter mais horas marcadas no horário.

Em relação à formação dos recursos humanos (cód. 1.1.5.), uma assessora referiu que os professores e funcionários têm de unir esforços no sentido de contribuir para o desenvolvimento da cidadania e das capacidades/aptidões dos alunos.

No geral, os entrevistados reconheceram que tem sido realizada formação docente a nível científico, técnico e pedagógico, destacando o diretor a disponibilidade de muitos professores, nomeadamente os das áreas técnicas, para prestarem formação gratuita à escola.

A direção realizou alguma formação aos funcionários, sobretudo aos assistentes operacionais, adequando as qualidades que possuem às funções a desempenhar.

Os entrevistados não mencionaram ter sido realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa.



Já em relação à rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais (cód. 1.1.6.), as lideranças auscultadas na entrevista têm uma opinião mais detalhada. Uma assessora mencionou que “a escola faz a rentabilização dos espaços e materiais embora, nem sempre seja comunicado explicitamente que isso também tem a ver com o mencionado nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa”.

Em termos gerais pode concluir-se que a rentabilização dos recursos físicos e materiais englobou, entre outros:

- A gestão e atribuição dos recursos físicos e materiais, por parte da direção, de acordo com as necessidades da escola, por exemplo, acompanhando sempre a elaboração dos horários e alocando os recursos adequados à lecionação das disciplinas;
- A adaptação correta de alguns espaços, sobretudo os utilizados por algumas disciplinas técnicas, realizada durante as obras de requalificação;
- A colaboração dos coordenadores e assessores com a direção, por exemplo, na logística para a realização dos testes intermédios, tendo em especial atenção os alunos com necessidades educativas especiais;
- A requisição pontual de salas com computadores, fundamentalmente nas disciplinas das componentes geral ou sociocultural e científica, sempre que necessário;
- O trabalho dos professores nos espaços e/ou gabinetes destinados às áreas curriculares, na sala de trabalho dos professores e nas salas de aula (quando não estão a ser lecionadas aulas).

Os assessores das áreas curriculares mencionaram o facto de, tendo em conta o tamanho atual das turmas, as obras de requalificação realizadas em alguns espaços não providenciaram as áreas de sala e de quadro mais adequadas, bem como cortinas/estores eficazes no bloqueio à incidência da luz na sala, e mesas de estiradores para desenho com melhores características.

Relativamente às estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa (cód. 1.1.7.), foram apresentados alguns exemplos, destacando-se a criação e o papel desempenhado pela assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares (APAC), uma estrutura que veio colmatar as limitações que a legislação

impõe à composição do conselho pedagógico, no qual têm assento os coordenadores de departamento.

Uma vez que no conselho pedagógico deixaram de poder estar representados os anteriores departamentos, correspondentes, na sua maioria, a um grupo de recrutamento (modelo anterior ao DL 75/2008), a APAC, criada na sequência do projeto de intervenção do diretor, veio possibilitar a reunião de uma coordenadora com todos os representantes destes grupos, agora designados por assessores das áreas curriculares. Em cada assessor de área curricular eleito, é delegada a gestão e coordenação da respetiva área curricular, sob a supervisão do coordenador de departamento curricular. O subassessor também eleito pelos membros da área curricular, substitui o assessor nos seus impedimentos. A área curricular é composta pelos docentes de um grupo de recrutamento ou, nalgumas situações, por mais do que um grupo de recrutamento.

Conclui-se que o trabalho de coordenação, da APAC e dos assessores das áreas curriculares, tem sido desenvolvido em áreas, como, por exemplo, a planificação das disciplinas e a definição dos critérios de avaliação; a elaboração de matrizes dos testes, exames e provas finais; a organização dos dossiês das áreas curriculares e a sua monitorização; e a divulgação dos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa; sendo reconhecida a introdução de mais rigor e especificidade.

Outras estratégias de articulação mencionadas pelos(as) entrevistados(as):

- Articulação entre os membros da direção e os professores da equipa de horários para, num contexto de sobrelotação da escola e complexidade dos horários dos cursos profissionais, alocar a tarde de 4.ª feira para a realização das reuniões das áreas curriculares;
- Diálogo entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção, no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes.

O coordenador entrevistado referiu que a supervisão deveria ser mais pensada, organizada e executada, procurando que as pessoas não tenham receio de mostrar o seu trabalho na sala de aula. Por outro lado, em relação à equipa de autoavaliação, devido ao adocimento e à aposentação de várias pessoas, a equipa foi-se desmembrando, tendo ocorrido, segundo o diretor, uma tentativa de constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação dos grupos de trabalho que dela faziam parte anteriormente, e de a mesma também se debruçar sobre os aspetos negativos focados no relatório da avaliação externa.

Conclui-se que as estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais (cód. 1.1.8.) têm incluído a aposta: no diálogo entre as diferentes estruturas, nomeadamente a direção, o conselho pedagógico, a APAC, os departamentos e as áreas curriculares, no sentido de se contribuir para o sucesso dos alunos, incluindo a intervenção da direção, apoiada pelos assessores das áreas curriculares, nos problemas de relação pedagógica entre docentes e alunos; e no aumento do trabalho colaborativo entre os docentes, fomentando o espírito de grupo.

Relativamente a necessidades sentidas pelos entrevistados, o coordenador mencionou a necessidade de se fazer mais reforço positivo, isto é, falar com as pessoas quando trabalharam/trabalham bem e não só quando há problemas. Uma assessora sugeriu a aposta na formação de professores e funcionários na área das relações interpessoais, e outra vai de encontro à ideia do aumento da decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, potenciando a colaboração entre docentes na análise e atuação que tenham de subsequentemente realizar.

Na última subcategoria, destinada a apurar outras estratégias, presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar (cód. 1.1.9.), uma assessora mencionou ter dúvidas quanto à melhoria atual (2011-2012) da organização e gestão escolar, em virtude da redução em um do número de elementos da direção (passou de 5 para 4 elementos), devido às alterações emanadas do MEC. Outra assessora, voltando a aspetos já por si mencionados, defende a ideia de, sempre que possível, serem atribuídas horas para a realização de reuniões, no horário dos docentes que lecionam um mesmo nível, independentemente de alguns professores já reunirem sem terem horas marcadas no horário. Acrescentou também que o conselho pedagógico, em vez da assessora, deve decidir e emitir orientações, por exemplo, no desenvolvimento de estratégias para reduzir as discrepâncias entre as classificações internas nos testes e as classificações nos testes intermédios, vinculando assim os docentes ao cumprimento do que é determinado. Nesta linha de raciocínio e complementarmente, o coordenador referiu que “considerando a lecionação e os resultados obtidos pelos alunos, se estamos a discutir resultados escolares, não basta delegar isso para as estruturas de articulação de base, a nível das áreas curriculares. É necessário haver um *feedback* das áreas curriculares para o conselho pedagógico e ver o que é que se concluiu para traçar linhas orientadoras mais sistematizadas”. Podemos concluir assim que uma estratégia futura para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar passará pelo aumento da velocidade de interação entre o conselho pedagógico e áreas curriculares, nomeadamente:

- Decidindo mais a nível do conselho pedagógico nas áreas da lecionação e resultados dos alunos, para que haja uma uniformização de procedimentos, onde ela seja possível, e uma vinculação maior dos docentes ao cumprimento das determinações;
- Aumentando mais a informação ao conselho pedagógico, por parte das áreas curriculares, sobre os resultados das estratégias implementadas e sugestões de novas estratégias, permitindo que este órgão produza mais rapidamente novas orientações e decisões.

Por último, como estratégia ainda não mencionada nas subcategorias anteriores, surge a implementação, já em vigor, de um quadro de mérito onde figuram os melhores alunos, em cada ano letivo, e respetiva cerimónia de entrega de certificados e prémios.

Sendo a dimensão 1. - Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar, composta unicamente pela categoria 1.1. - Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma (cód. 1.1.), em resumo, pode concluir-se que:

- Os pais e EE ainda procuram pouco a escola, quer para participar nas reuniões da respetiva associação e dos conselhos de turma, quer para obterem informações sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos;
- Tem sido trabalhada a relação com os pais e EE, nomeadamente: efetuando pedidos, pelos mais diversos meios, para o comparecimento na escola; realizando contactos pela direção com a associação de pais e EE; sensibilizando os docentes para a melhoria das relações entre a escola e a família, por parte da coordenação dos diretores de turma; realizando, no início do ano letivo, uma reunião entre o diretor de turma e os pais e EE; marcando, no horário de cada diretor(a) de turma, uma hora para receção dos pais e EE; informando os pais e EE, não só sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos mas também, entre outras ações, sensibilizando os pais e EE e os alunos para o aproveitamento dos apoios disponibilizados às diferentes disciplinas; e fazendo, no final de cada período, uma reunião de entrega das classificações dos alunos;
- A interação com a comunidade envolvente desenrola-se a vários níveis, principalmente na realização da formação em contexto de trabalho dos alunos dos cursos profissionais em empresas, autarquias, associações e outras

instituições, sendo desenvolvido trabalho pela direção, diretores de curso e orientadores de estágio, a nível dos contatos com as entidades de acolhimento, do estabelecimento de protocolos, e da colocação e acompanhamento dos alunos estagiários;

- Existem outras vertentes representativas da interação com a comunidade envolvente, como, por exemplo: as reuniões frequentes na câmara municipal; as atividades de enriquecimento curricular, realizadas por iniciativa das áreas curriculares, em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades, nas quais se incluem as visitas de estudo; o apoio da câmara municipal às solicitações da escola relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais; a atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal; a cooperação com entidades exteriores por parte dos SPO, gabinete de educação para a saúde, entre outros; e a colaboração permanente com a PSP;
- Na melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), atual ou futura: houve uma dinâmica grande dos alunos, em 2010-2011 e 2011-2012, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola; foi realizada a eleição, pelos pares, dos assessores e subassessores da área curricular; e nas áreas curriculares têm-se procurado escolher os docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas;
- Existe uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização, mas que precisa de evoluir, nomeadamente, na definição de metas, regras e estratégias, por parte do conselho pedagógico, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes, para o qual os mesmos deveriam ter mais horas marcadas no horário;
- Ao nível da formação dos recursos humanos: tem sido realizada formação docente a nível científico, técnico e pedagógico, destacando o diretor a disponibilidade de muitos professores, nomeadamente os das áreas técnicas, para, gratuitamente, prestarem formação à escola; a direção tem realizado alguma formação aos funcionários, sobretudo aos assistentes operacionais, adequando as qualidades que possuem às funções a desempenhar; e os

entrevistados não mencionam ter sido realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa;

- A rentabilização dos recursos físicos e materiais englobou, entre outros: a gestão e atribuição dos recursos físicos e materiais, por parte da direção, de acordo com as necessidades da escola; a adaptação correta de alguns espaços, sobretudo os utilizados por algumas disciplinas técnicas, realizada durante as obras de requalificação; a colaboração dos coordenadores e assessores com a direção; a requisição pontual de salas com computadores, fundamentalmente nas disciplinas das componentes geral ou sociocultural e científica; e o trabalho dos professores nos espaços e/ou gabinetes destinados às áreas curriculares, na sala de trabalho dos professores e nas salas de aula (quando não estão a ser lecionadas aulas);
- Tendo em conta o tamanho atual das turmas, as obras de requalificação realizadas em alguns espaços não providenciaram as áreas de sala e de quadro mais adequadas, bem como cortinas/estores eficazes no bloqueio à incidência da luz na sala, e mesas de estiradores para desenho com melhores características;
- Como estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, enquadram-se: o diálogo entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção, no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes; a articulação entre os membros da direção e os professores da equipa de horários; o trabalho de coordenação, da APAC e dos assessores das áreas curriculares; e a tentativa de constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação dos grupos de trabalho que dela faziam parte anteriormente, e de a mesma também se debruçar sobre os aspetos negativos focados no relatório da avaliação externa;
- As estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais têm incluído a aposta: no diálogo entre as diferentes estruturas, nomeadamente a direção, o conselho pedagógico, a APAC, os departamentos e as áreas curriculares, no sentido de se contribuir para o sucesso dos alunos, incluindo a intervenção da direção, apoiada pelos assessores das áreas curriculares, nos

problemas de relação pedagógica entre docentes e alunos; e no aumento do trabalho colaborativo entre os docentes, fomentando o espírito de grupo.

- Há necessidade de: falar com as pessoas quando trabalharam/trabalham bem e não só quando há problemas; apostar na formação de professores e funcionários na área das relações interpessoais; aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, potenciando a colaboração entre docentes na análise e atuação que tenham de subsequentemente realizar;
- Uma estratégia futura para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar passará pelo aumento da velocidade de interação entre o conselho pedagógico e áreas curriculares, nomeadamente: decidindo mais a nível do conselho pedagógico nas áreas da lecionação e resultados dos alunos, para que haja uma uniformização de procedimentos, onde ela seja possível, e uma vinculação maior dos docentes ao cumprimento das determinações; e aumentando mais a informação ao conselho pedagógico, por parte das áreas curriculares, sobre os resultados das estratégias implementadas e sugestões de novas estratégias, permitindo que este órgão produza mais rapidamente novas orientações e decisões;
- A escola implementou um quadro de mérito onde figuram os melhores alunos, em cada ano letivo, e respetiva cerimónia de entrega de certificados e prémios.

## **2. Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças**

Nesta seção iremos procurar saber quais as estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças, a partir das unidades de registo, apresentadas no apêndice VI, para cada uma das subcategorias das categorias seguintes:

- 2.1. Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola;
- 2.2. Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a);
- 2.3. Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas.

As conclusões relativas à dimensão 2 serão as obtidas para cada uma das categorias acima enunciadas.

### 2.1. Categoria 2.1.: Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola

Com esta categoria, com base nas ideias destacadas, reproduzidas no quadro 7, obtidas a partir das unidades de registo apresentadas no apêndice VI, procurou-se averiguar quais os aspetos importantes na liderança da escola, realçados pelos(as) entrevistados(as); como foi feita a mobilização da escola pelo(a) entrevistado(a) e em que é que se traduz, no dia-a-dia escolar, o envolvimento de outros parceiros. A seguir ao quadro 7, são utilizados extratos ou referências às declarações proferidas pelos(as) entrevistados(as), de modo a completar a análise efetuada.

**Quadro 7** – Categoria 2.1.: Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.1.1.:</b> Aspetos importantes na liderança da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da estrutura ao nível dos docentes;</li> <li>• Importância do conselho pedagógico;</li> <li>• Importância do conhecimento da escola por parte das pessoas, não só antes de exercer a liderança, mas também durante o exercício, mantendo uma ligação estreita com os vários setores, departamentos, docentes, funcionários, alunos;</li> <li>• Importância da capacidade de diálogo, de intervenção positiva na resolução de conflitos;</li> <li>• Importância da boa coordenação entre a direção e todas as estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, nas quais se incluem a coordenação APAC, as assessorias das áreas curriculares e as direções de turma;</li> <li>• Liderança bem estruturada, sem excessos ou ausência de poder, exercida tanto de forma presencial como discreta.</li> </ul>
<p><b>Cód. 2.1.2.:</b> Mobilização da escola efetuada pelo(a) entrevistado(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adesão grande dos docentes e respetivas áreas curriculares, à dinâmica imprimida pela APAC, tendo contribuído para esta mobilização, entre outros, o diretor, a coordenação dos diretores de turma, os diretores de turma, os diretores de curso e os diretores de instalações;</li> <li>• Aprofundamento das questões do ensino e da aprendizagem, quer pela coordenadora APAC, quer pelos assessores das áreas curriculares;</li> <li>• Produção de documentos, pela coordenação dos diretores de turma, sobre a gestão da (in)disciplina e a formação de valores e atitudes nos alunos;</li> <li>• Apoio aos docentes no sentido de fazerem exercer a sua autoridade;</li> <li>• Promoção, por parte da coordenação dos diretores de turma e dos diretores de turma, de alguma interação entre os docentes membros de cada conselho de turma;</li> <li>• Tempo que as funções de coordenador de departamento e de assessor de área curricular retiram à preparação de aulas e apoio aos alunos;</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 7** – Categoria 2.1.: Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<b>Cód. 2.1.2.: (continuação)</b> Mobilização da escola efetuada pelo(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de documentos, por parte do conselho geral, sobre as questões importantes da vida da escola;</li> <li>• Realização de trabalho, nas áreas curriculares, para desenvolver o processo de autoavaliação e de participação dos alunos.</li> </ul>
<b>Cód. 2.1.3.:</b> Importância do envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda das empresas e da autarquia na definição da oferta educativa, de acordo com as necessidades do mercado;</li> <li>• Ação da autarquia ao nível das refeições escolares, servidas nas escolas do concelho, e da disponibilização de uma piscina municipal para a realização prática de uma unidade didática da disciplina de educação física, no âmbito de um protocolo celebrado entre a escola e a autarquia;</li> <li>• A câmara municipal devia ter uma intervenção a nível dos espaços exteriores da escola;</li> <li>• Participação de representantes de empresas nos júris das Provas de Aptidão Profissional (PAP);</li> <li>• O envolvimento dos outros parceiros com a escola e vice-versa deveria ser incrementado;</li> <li>• Participação ativa das empresas e da autarquia no conselho geral da escola;</li> <li>• Acolhimento dos estágios (formação em contexto de trabalho) dos cursos profissionais por parte das empresas, autarquias e associações;</li> <li>• Acompanhamento nas áreas curriculares do trabalho desenvolvido pelos diretores de curso e também pelos docentes orientadores de estágio;</li> <li>• Divulgação das atividades e trabalhos realizados nos cursos profissionais, em eventos abertos à comunidade exterior à escola.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Em relação aos aspetos importantes na liderança da escola (cód. 2.1.1.), um assessor referiu o seguinte: “Acho que a liderança está bem estruturada. Tem sido, tanto presencial como discreta. Não houve situações extremas de excesso de poder e de ausência de poder”.

O coordenador destacou a importância do conhecimento da escola por parte das pessoas, não só antes de exercer a liderança, mas também durante o exercício, mantendo uma ligação estreita com os vários setores, departamentos, docentes, funcionários e alunos. Mencionou também que “é necessário mostrar que se conhecem bem as situações e os problemas e que se está disponível para ouvir as pessoas. As lideranças para serem boas têm de estar bem informadas. Isso leva a uma mobilização, a uma adesão maior das pessoas a esses processos de liderança e de organização da escola”. A partir das declarações dos entrevistados, pode concluir-se que na liderança da escola é importante: o conselho pedagógico; uma capacidade de diálogo e de intervenção positiva na resolução de conflitos; uma boa coordenação entre a direção e todas as estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, nas quais se incluem a coordenação APAC, as assessorias das áreas curriculares e as direções de turma; e uma boa estrutura ao nível dos docentes.

Relativamente à mobilização da escola efetuada pelo(a) entrevistado(a) (cód. 2.1.2.), o diretor destacou que “houve uma adesão grande, dos professores e das áreas curriculares, a toda a dinâmica imprimida pela APAC. A coordenação dos diretores de turma, diretores de instalações, diretores de curso, diretores de turma, também são importantes nesta orgânica”. Mencionou também que há um funcionamento eficaz destas estruturas e que no caso dos funcionários também não há grandes problemas.

A mobilização tem sido efetuada, fundamentalmente, através do conselho geral, do diretor, da coordenação APAC, dos assessores das áreas curriculares, da coordenação dos diretores de turma, dos diretores de turma, dos diretores de curso e dos diretores de instalações. O conselho geral tem refletido e produzido documentos sobre assuntos como: as obras de requalificação realizadas na escola, a qualidade da comida fornecida por uma empresa exterior à escola, e as eleições para a associação de estudantes e as normas a observar pelos mesmos durante a campanha eleitoral. Tem havido um aprofundamento das questões do ensino e da aprendizagem, quer pela coordenadora APAC, quer pelos assessores das áreas curriculares. Nas áreas curriculares tem sido realizado trabalho para desenvolver o processo de autoavaliação e de participação dos alunos. A coordenação dos diretores de turma tem produzido orientações, para os diretores de turma e professores, sobre os assuntos a abordar nas reuniões dos conselhos de turma, incluindo a gestão da (in)disciplina e a formação de valores e atitudes nos alunos. Tem também fornecido algum apoio às pessoas no sentido de não se sentirem frágeis e de fazerem exercer a sua autoridade, e promovido alguma interação entre os docentes membros de cada conselho de turma.

A partir das declarações de uma assessora de área curricular, verifica-se que há um reconhecimento de que a acumulação de funções inerentes a determinados cargos, por um mesmo docente com um conjunto de turmas para lecionar, retira muito tempo à preparação de aulas e ao apoio aos alunos. Pensamos que, tendo em conta os constrangimentos atuais relativos à concessão de horas de redução da componente letiva, a acumulação de funções num mesmo docente deve circunscrever-se às situações em que as mesmas não possam ser desempenhadas por duas ou mais pessoas, quer por delegação de funções, quer pela atribuição de apenas um cargo por pessoa.

Em relação à importância do envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações) (cód. 2.1.3.), o diretor referiu a ajuda das empresas e da autarquia na definição da oferta educativa, de acordo com as necessidades do mercado; a ação da câmara municipal ao nível das refeições escolares, servidas nas escolas do concelho, e da disponibilização de uma piscina municipal para a realização prática de uma unidade didática da disciplina de

educação física, no âmbito de um protocolo celebrado entre a escola e a autarquia. Este protocolo estabelece também que a câmara municipal tem direito, para atividades que as associações do concelho necessitem de desenvolver e cujo pedido lhe seja feito nesse sentido, à utilização de salas para formação, espaços desportivos e cantina da escola. O diretor é de opinião que a câmara municipal devia ter uma intervenção a nível dos espaços exteriores da escola.

A importância do envolvimento de outros parceiros é reconhecida pelos(as) entrevistados(as). Assim, tem havido: uma participação ativa das empresas e da autarquia no conselho geral da escola; o acolhimento dos estágios (formação em contexto de trabalho) dos cursos profissionais por parte das empresas, autarquias e associações; o acompanhamento nas áreas curriculares do trabalho desenvolvido pelos diretores de curso e também pelos docentes orientadores de estágio; a participação de representantes de empresas nos júris das PAP; e a divulgação das atividades e trabalhos realizados nos cursos profissionais, em eventos abertos à comunidade exterior à escola. Conclui-se que o envolvimento de outros parceiros tem sido notório, embora possa haver, como é defendido pelo coordenador, um incremento do envolvimento nos dois sentidos (escola-parceiros e parceiros-escola).

Assim, em relação à liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola (cód. 2.1.) pode sintetizar-se que:

- Na liderança da escola é importante: o conselho pedagógico; uma capacidade de diálogo e de intervenção positiva na resolução de conflitos; uma boa coordenação entre a direção e todas as estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, nas quais se incluem a coordenação APAC, as assessorias das áreas curriculares e as direções de turma; e uma boa estrutura ao nível dos docentes;
- A mobilização da escola efetuada pelas lideranças entrevistadas tem sido realizada, fundamentalmente, através do conselho geral, do diretor, da coordenação APAC, dos assessores das áreas curriculares, da coordenação dos diretores de turma, dos diretores de turma, dos diretores de curso e dos diretores de instalações;
- Tendo em conta os constrangimentos atuais relativos à concessão de horas de redução da componente letiva, a acumulação de funções num mesmo docente deve circunscrever-se às situações em que as mesmas não possam ser desempenhadas por duas ou mais pessoas, quer por delegação de funções, quer pela atribuição de apenas um cargo por pessoa;

- O envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações) tem sido notório, embora possa haver um incremento do envolvimento no sentido escola-parceiros e vice-versa.

## 2.2. Categoria 2.2.: Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)

Com esta categoria, pretende-se determinar qual a motivação das lideranças para a melhoria e organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a). Assim, importa procurar saber quais as lideranças em que o entrevistado mais se apoia, quais os aspetos mais considerados pelas outras lideranças, que apreciação é feita sobre as outras lideranças no processo de autorregulação e qual a ação destas na introdução de melhorias na escola.

No quadro 8, são reproduzidas as ideias destacadas, a partir das unidades de registo, constantes do apêndice VI, definidas para cada subcategoria. A análise subsequente a este quadro é realizada recorrendo também a extratos ou referências às próprias entrevistas.

**Quadro 8** – Categoria 2.2.: Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)

Subcategoria	Ideias destacadas
<b>Cód. 2.2.1.:</b> Lideranças em que o(a) entrevistado(a) mais se apoia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor apoia-se mais no conselho geral, na subdiretora e adjuntos do diretor, nos membros do conselho pedagógico, nos diretores de turma, nos diretores de curso, na presidente da associação de pais e encarregados de educação e no presidente da associação de estudantes;</li> <li>• O coordenador apoia-se mais nos membros do conselho pedagógico;</li> <li>• Os assessores das áreas curriculares apoiam-se mais nos membros da direção, na coordenação APAC e nos assessores de outras áreas curriculares.</li> </ul>
<b>Cód. 2.2.2.:</b> Aspetos mais considerados pelas outras lideranças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conselho geral ajudou a direção no acompanhamento do processo de requalificação da escola, participando em reuniões com responsáveis da empresa que efetuou a requalificação;</li> <li>• Os resultados da avaliação da escola estão na mente das lideranças intermédias, mas, nalgumas reuniões, os assuntos são discutidos sem se tomarem decisões ou quando se tomam ficam apenas nas atas não havendo operacionalização;</li> <li>• Eventual necessidade de fazer uma menção explícita aos relatórios de avaliação, nomeadamente o da avaliação externa, uma vez que há aspetos que devem ser mais trabalhados, como, por exemplo, os resultados dos alunos;</li> <li>• Verificou-se um aumento do número de casos de indisciplina motivado, entre outros fatores, pela conjuntura socioeconómica e financeira do país e das famílias, e por alguma instabilidade gerada pela notícia da aposentação do diretor;</li> <li>• Importância da direção e da APAC na motivação para a mudança e para a melhoria.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 8** – Categoria 2.2.: Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a) (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.2.3.:</b> Apreciação sobre as outras lideranças no processo de autorregulação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação geral com os resultados da avaliação externa;</li> <li>• Inexistência de uma referência explícita a estratégias para melhorar os pontos fracos mencionados no relatório de avaliação externa;</li> <li>• A escola deveria aumentar a sua capacidade de operacionalização (implementação na prática das decisões tomadas);</li> <li>• Realização de reflexões e trabalho nas áreas curriculares a nível, por exemplo, dos resultados dos alunos e da contribuição para que o comportamento dos alunos mais indisciplinados melhore;</li> <li>• Há aspetos comunicacionais que deverão ser mais trabalhados;</li> <li>• Conhecimento implícito do que está nos relatórios de avaliação.</li> </ul>
<p><b>Cód. 2.2.4.:</b> Ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão, nas reuniões das estruturas, das questões que implicitamente são também as que vêm nos relatórios;</li> <li>• Necessidade da existência de uma equipa que analise as atas das reuniões das diversas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, e os relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola, e implemente estratégias;</li> <li>• Realização de trabalho pela direção, e pelas diversas estruturas, que visa a manutenção dos pontos fortes assinalados, mas também a melhoria dos pontos fracos;</li> <li>• Colaboração entre o conselho pedagógico e a APAC no desenvolvimento de estratégias para a redução da indisciplina por parte dos alunos;</li> <li>• Comunicação entre as diversas estruturas, na gestão corrente diária, com recolha de opiniões e emissão de sugestões, relativas aos problemas mais prementes;</li> <li>• Elaboração de um documento, por parte do conselho geral, que aborda, entre outros, as obras realizadas na escola e o exercício da autoridade na sala de aula, por parte dos professores;</li> <li>• Atenção às questões da insegurança e da (in)disciplina na escola, por parte das lideranças, no sentido de se encontrarem soluções para esses problemas;</li> <li>• Contributo das lideranças para organização de eventos que trazem a comunidade envolvente à escola.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Em relação às lideranças em que os entrevistados mais se apoiam (cód. 2.2.1.) o diretor referiu o conselho geral, a subdiretora e adjuntos do diretor, os membros do conselho pedagógico, os diretores de turma, os diretores de curso, a presidente da associação de pais e encarregados de educação e o presidente da associação de estudantes. O coordenador obtém mais suporte nos membros do conselho pedagógico. Os assessores das áreas curriculares apoiam-se mais nos membros da direção, na coordenação APAC e nos assessores de outras áreas curriculares. Conclui-se assim que, consoante o cargo que desempenham, as lideranças entrevistadas obtêm apoio daquelas com que, quer pela natureza das funções desempenhadas, quer pelos assuntos a tratar, mais naturalmente se relacionam.

Relativamente aos aspetos mais considerados pelas outras lideranças (cód. 2.2.2.), o coordenador entrevistado mencionou que a avaliação da escola “funciona como uma espécie de substrato que está por trás das atenções e das decisões das pessoas”. Acrescentou que “as

peças que têm a responsabilidade das lideranças intermediárias levam os resultados da avaliação em conta mas verifica-se, em algumas reuniões, que se discutem os assuntos e não se tomam decisões ou, quando se tomam, ficam nas atas e depois não há seguimento, não há operacionalização”.

Uma assessora referiu ter-se verificado um aumento do número de casos de indisciplina motivado, entre outros fatores, pela conjuntura socioeconômica e financeira do país e das famílias, e por alguma instabilidade gerada pela notícia da aposentação do diretor. A importância do conselho geral, do conselho pedagógico, da direção e da APAC, são destacadas pelo diretor e assessores das áreas curriculares, mencionando, por exemplo, que: o conselho geral ajudou a direção no acompanhamento do processo de requalificação da escola, participando em reuniões com responsáveis da empresa que efetuou a requalificação; o conselho pedagógico, no âmbito das suas competências, participou na gestão dos espaços escolares, na definição de critérios para a formação de turmas e de horários e na elaboração dos mesmos; as reuniões da APAC, entre a coordenadora e os assessores das áreas curriculares, foram muito produtivas; e o papel da direção na motivação para a mudança e melhoria.

A partir dos dois parágrafos anteriores e na sequência de uma ideia expressa por uma assessora, conclui-se que uma referência explícita, nas reuniões das diferentes estruturas, aos relatórios de avaliação da escola, poderia ajudar as pessoas a focalizarem-se mais nos aspetos que devem ser mais trabalhados, como, por exemplo, os resultados dos alunos, delineando e operacionalizando mais as estratégias.

Na apreciação sobre as outras lideranças no processo de autorregulação (cód. 2.2.3.), o diretor considerou que há uma satisfação geral com os resultados da avaliação externa e até alguma surpresa, considerando que “os aspetos mais negativos não são tão negativos”. Uma assessora de área curricular mencionou que têm sido realizadas reflexões e trabalho nas áreas curriculares a nível, por exemplo, dos resultados dos alunos e da contribuição para que o comportamento dos alunos mais indisciplinados melhore. Outro assessor referiu que “há aspetos comunicacionais que deverão ser mais trabalhados. Fazem-se coisas e há vontades. Há um conhecimento implícito de muito do que está nos relatórios de avaliação”. Complementando esta linha de pensamento, outra assessora mencionou a inexistência de uma referência explícita a estratégias para melhorar os pontos fracos mencionados no relatório de avaliação externa, e o coordenador referiu que “sendo os documentos fundamentais escritos tendo em conta também as análises das avaliações interna e externa, as lideranças têm de ser

capazes de encontrar as formas práticas de resolver os problemas detetados e de implementar as decisões que são tomadas”.

Assim, pode concluir-se que muito do que se faz na escola vai de encontro ao que é mencionado nos relatórios de avaliação mas, reconhece-se que é necessário:

- Referir explicitamente as estratégias para melhorar os pontos fracos mencionados no relatório de avaliação externa;
- Aumentar a capacidade de operacionalização (implementação na prática das decisões tomadas).

A ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola (cód. 2.2.4.) é vista pelos(as) entrevistados(as) da seguinte forma:

- Há discussão, nas reuniões das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, das questões que implicitamente são também as que vêm nos relatórios;
- Há comunicação entre as diversas estruturas, na gestão corrente diária, com recolha de opiniões e emissão de sugestões, relativas aos problemas mais prementes;
- É realizado trabalho pela direção, e pelas diversas estruturas, que visa a manutenção dos pontos fortes assinalados, mas também a melhoria dos pontos fracos;
- Há colaboração entre o conselho pedagógico e a APAC no desenvolvimento de estratégias para a redução da indisciplina por parte dos alunos;
- Foi elaborado um documento, por parte do conselho geral, que aborda, entre outros, as obras realizadas na escola e o exercício da autoridade na sala de aula, por parte dos professores;
- Há atenção às questões da insegurança e da (in)disciplina na escola, por parte das lideranças, no sentido de se encontrarem soluções para esses problemas;
- Existe um contributo das lideranças para organização de eventos que trazem a comunidade envolvente à escola.

O diretor referiu a necessidade da existência de uma equipa que analise as atas das reuniões das diversas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, e os relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola, e implemente estratégias.

Em resumo, pode concluir-se em relação às lideranças e à sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a) (cód. 2.2.) que:

- As lideranças entrevistadas obtêm apoio daquelas com que naturalmente mais relacionam, quer pela natureza das funções desempenhadas, quer pelos assuntos a tratar;
- A ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola desenrola-se quer na gestão corrente diária, quer nas reuniões onde são feitas reflexões e definidas estratégias, quer na implementação das mesmas;
- Uma referência explícita, nas reuniões das diferentes estruturas, aos relatórios de avaliação da escola, nomeadamente aos pontos fortes e pontos fracos, poderia ajudar as pessoas a focalizarem-se mais nos aspetos que devem ser mantidos e aqueles que devem ser melhorados, como, por exemplo, os resultados dos alunos, delineando e operacionalizando mais as estratégias.

### **2.3. Categoria 2.3.: Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas**

A definição desta categoria destinou-se a procurar saber o que foi feito ou pensa fazer-se na área da melhoria sustentada das lideranças. Para tal, importou conhecer como foi realizada a mobilização do pessoal docente e não docente; qual o papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias; que apreciação foi feita pelos entrevistados(as) sobre o trabalho dos diretores de curso e de turma; e quais as ideias para melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro. Foram assim definidas subcategorias, para as quais, no apêndice VI, são apresentadas as respetivas unidades de registo, a que correspondem as ideias destacadas. Estas são reproduzidas no quadro 9 (página seguinte), constituindo-se como ponto de partida para a análise que se encontra a seguir a esse quadro, e que é complementada por extratos das declarações das lideranças entrevistadas ou por referências às mesmas.



**Quadro 9** – Categoria 2.3.: Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.3.1.:</b> Mobilização do pessoal docente e não docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização dos docentes pela APAC e vontade geral em continuar com esta estrutura, independentemente da aposentação de alguns colegas que exerciam cargos de liderança;</li> <li>• Elaboração de guíões para as reuniões dos conselhos de turma, por parte da coordenação dos diretores de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos;</li> <li>• Comunicação aos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares, das informações e decisões que vêm do conselho pedagógico;</li> <li>• Transmissão de sugestões de formação e atuação, por parte dos assessores das áreas curriculares, aos docentes da área curricular;</li> <li>• Aumento do trabalho colaborativo potenciado pela coordenadora APAC.</li> </ul>
<p><b>Cód. 2.3.2.:</b> Papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão, diálogo com todas as estruturas e distribuição de responsabilidades;</li> <li>• Articulação não muito estruturada, no sentido da não existência de um plano e de um cronograma com um conjunto de ações a desenvolver, mas tendo por base um conhecimento, quer das situações concretas do dia-a-dia que era necessário resolver, quer da avaliação (interna e externa) realizada;</li> <li>• Papel bastante ativo no tratamento dos casos de indisciplina e na avaliação do desempenho docente;</li> <li>• Tomada de decisões, no âmbito das suas competências, assessorado pelas outras lideranças.</li> </ul>
<p><b>Cód. 2.3.3.:</b> Apreciação sobre o trabalho dos diretores de curso e de turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel fundamental dos diretores de curso e de turma, cujo trabalho é realizado muitas vezes de forma discreta;</li> <li>• Os diretores de turma fazem a ponte entre a escola e os pais e os encarregados de educação, gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos, estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e encarregados de educação dos alunos, sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas;</li> <li>• A coordenação dos diretores de turma informa constantemente os diretores de turma da legislação que vai saindo;</li> <li>• Os diretores de curso têm um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais);</li> <li>• O papel dos diretores de curso na gestão curricular e pedagógica deveria ser reforçado.</li> </ul>
<p><b>Cód. 2.3.4.:</b> Ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter alguma recompensa financeira pelo exercício dos cargos;</li> <li>• Ter formação e muito amor por aquilo que se faz;</li> <li>• O MEC deveria fornecer mais apoio jurídico às escolas;</li> <li>• Dar mais autonomia e responsabilidade aos diretores;</li> <li>• Organizar a ação tendo como guião o relatório de avaliação externa, não descurando a avaliação interna;</li> <li>• O diretor tem de ter uma linha de rumo bem traçada, não podendo desviar-se dela;</li> <li>• Fornecer condições aos professores, em termos dos seus horários, para poderem reunir mais para discutirem as aulas, as estratégias, os recursos e a avaliação;</li> <li>• Melhorar a coordenação entre a direção e as outras estruturas para reforço dos fundamentos das decisões e eliminação de eventuais decisões díspares, por exemplo, no tratamento da indisciplina;</li> <li>• Referir mais explicitamente o que vem nos relatórios de avaliação interna e externa e refletir mais sobre as suas conclusões;</li> <li>• Incrementar a comunicação <i>down-top</i> entre as áreas curriculares e o conselho pedagógico (CP) e direção, nomeadamente ao nível da elaboração de pareceres que depois têm de ser submetidos ao CP.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Em relação à mobilização do pessoal docente e não docente (cód. 2.3.1.), uma assessora referiu que “todo o nosso trabalho vai no sentido da melhoria. Tudo o que é decidido, todas as orientações que vêm do conselho pedagógico, tudo o que é discutido, nós, de imediato, comunicamos, transmitimos aos nossos colegas”.

A partir das ideias expressas, pode concluir-se que: os assessores das áreas curriculares comunicam aos docentes as informações e decisões emanadas do conselho pedagógico e transmitem sugestões de formação e de atuação aos seus colegas; a APAC tem efetuado uma mobilização dos professores para a melhoria, contribuindo para o aumento do trabalho colaborativo, existindo uma vontade geral em continuar com a estrutura, independentemente da aposentação de alguns colegas que exerciam cargos de liderança; na coordenação dos diretores de turma, têm sido elaborados guiões para as reuniões dos conselhos de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos.

Relativamente ao papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias (cód. 2.3.2.), o diretor entrevistado destacou que esse papel é, essencialmente, o de “supervisionar todas essas estruturas, dialogar com elas e ‘fazer as pontes’”. Na opinião do coordenador entrevistado, existe uma articulação não muito estruturada, no sentido da não existência de um plano e de um cronograma com um conjunto de ações a desenvolver, mas tendo por base um conhecimento, quer das situações concretas do dia-a-dia que é necessário resolver, quer da avaliação (interna e externa) realizada.

Pode concluir-se, a partir das declarações dos(as) entrevistados(as), que o diretor: tomou decisões, no âmbito das suas competências, assessorado pelas outras lideranças; distribuiu responsabilidades; e teve um papel bastante ativo, por exemplo, na avaliação do desempenho docente e no tratamento dos casos de indisciplina dos alunos.

Na apreciação, que as lideranças entrevistadas fazem, sobre o trabalho dos diretores de curso e de turma (cód. 2.3.3.), o diretor referiu o papel fundamental dos diretores de curso e de turma, cujo trabalho é realizado muitas vezes de forma discreta, evidenciando que “não é por acaso que, o ministério [da educação] praticamente aboliu todas as horas de redução da componente letiva, atribuídas aos cargos, exceto as atribuídas ao cargo de diretor de turma”.

Pode concluir-se que os diretores de turma fazem a ponte entre a escola e os pais e os EE; gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos; estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e EE dos alunos; e

sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas. Por outro lado, a coordenação dos diretores de turma informa constantemente os diretores de turma da legislação que vai saindo.

Em relação aos diretores de curso, as lideranças auscultadas referiram que os diretores de curso têm um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais). O coordenador mencionou que os diretores de curso fazem a gestão administrativa dos cursos e que o seu papel na gestão curricular e pedagógica deveria ser reforçado.

Relativamente a ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro (cód. 2.3.4.), o diretor mencionou a existência de alguma recompensa financeira pelo exercício dos cargos, evidenciando que isso não basta pois é preciso ter formação e muito amor por aquilo que se faz. Acrescentou também que o MEC deveria fornecer mais apoio jurídico às escolas e mais autonomia e responsabilidade aos diretores. Complementarmente a esta última ideia da responsabilidade, uma assessora mencionou a necessidade de o diretor dever ter uma linha de rumo bem traçada, não podendo desviar-se dela. Outras ideias apresentadas pelos outros(as) entrevistados(as), podem sintetizar-se nos seguintes objetivos:

- Referir mais explicitamente o que vem nos relatórios de avaliação interna e externa e refletir mais sobre as suas conclusões;
- Organizar a ação tendo como guião o relatório de avaliação externa, não descuidando a avaliação interna;
- Melhorar a coordenação entre a direção e as outras estruturas para reforço dos fundamentos das decisões e eliminação de eventuais decisões díspares, por exemplo, no tratamento da indisciplina;
- Fornecer condições aos professores, em termos dos seus horários, para poderem reunir mais para discutirem as aulas, as estratégias, os recursos e a avaliação;
- Incrementar a comunicação *down-top* entre as áreas curriculares e o conselho pedagógico (CP) e direção, nomeadamente ao nível da elaboração de pareceres que depois têm de ser submetidos ao CP.

Em resumo, a melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas (cód. 2.3.) inclui:

- Em relação à mobilização do pessoal docente e não docente, os assessores das áreas curriculares comunicam aos docentes as informações e decisões emanadas do conselho pedagógico e transmitem sugestões de formação e de atuação aos seus colegas; a APAC tem efetuado uma mobilização dos professores para a melhoria, contribuindo para o aumento do trabalho colaborativo, existindo uma vontade geral em continuar com a estrutura, independentemente da aposentação de alguns colegas que exerciam cargos de liderança; na coordenação dos diretores de turma, têm sido elaborados guiões para as reuniões dos conselhos de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos;
- O papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias consistiu, essencialmente: na tomada de decisões, no âmbito das suas competências, assessorado pelas outras lideranças; na distribuição de responsabilidades; e na grande atividade, por exemplo, na avaliação do desempenho docente e no tratamento dos casos de indisciplina dos alunos;
- Os diretores de turma fazem a ponte entre a escola e os pais e os EE; gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos; estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e EE dos alunos; e sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas;
- Os diretores de curso têm um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais) e fazem a gestão administrativa dos cursos, devendo o seu papel na gestão curricular e pedagógica ser reforçado;
- Os(as) entrevistados(as) expressaram várias ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro (página anterior, cód. 2.3.4.).

### **3. Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola**

Os resultados, a identificação de pontos fortes e a melhorar e as recomendações, resultantes da avaliação interna, bem como o sucesso ou insucesso das estratégias de melhoria implementadas, vão servir para a planificação da melhoria (ciclo de melhoria – rever figura 4).

Nesta secção, vamos analisar as ideias dos entrevistados e tirar algumas conclusões sobre o contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola.

A dimensão 3. - Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola, inclui as seguintes categorias:

- 3.1. Leitura do processo de autoavaliação da escola;
- 3.2. Aspetos mais relevantes na autoavaliação;
- 3.3. Participação no processo de autoavaliação;
- 3.4. Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola.

As conclusões relativas a esta dimensão serão as obtidas para cada uma das categorias acima indicadas.

#### **3.1. Categoria 3.1.: Leitura do processo de autoavaliação da escola**

Com esta categoria, pretendeu-se conhecer a leitura que os(as) entrevistados(as) fazem do processo de autoavaliação da escola. Foram assim definidas subcategorias e, para cada uma delas, foram elaboradas unidades de registo, a partir das quais, num processo de leitura releitura das mesmas, foram elaboradas as ideias destacadas, reproduzidas no quadro 10 e constantes do apêndice VI. São consideradas a importância do processo de autoavaliação; o envolvimento do(a) entrevistado(a) nesse processo; as consequências que o processo de autoavaliação teve; as dificuldades sentidas; a identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola; a tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada; e a colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada.

A análise subsequente ao quadro 10 é completada com referências às declarações dos(as) entrevistados(as) ou com extratos das mesmas.

**Quadro 10** – Categoria 3.1.: Leitura do processo de autoavaliação da escola

Subcategoria	Ideias destacadas
<b>Cód. 3.1.1.:</b> Importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é um processo de consciencialização que permite saber para onde se caminha, os resultados que se estão a ter e o que é necessário melhorar;</li> <li>• Deveria existir uma equipa permanente de autoavaliação (que não mudasse todos os anos letivos).</li> </ul>
<b>Cód. 3.1.2.:</b> Envolvimento do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor envolveu-se, antes de exercer essas funções, como docente membro do conselho pedagógico, a partir de 2005;</li> <li>• Em 2006 foram constituídos 4 grupos, cada um com um responsável e uma temática a cargo: resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, e liderança;</li> <li>• Foram aplicados questionários a professores e a alunos, tratados os dados e produzidas conclusões;</li> <li>• O coordenador e os assessores envolveram-se na aplicação e resposta aos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Uma assessora, juntamente com outros dois docentes, trabalhou, em 2009/2010 (antes de ser assessora), num grupo, pertencente à equipa de autoavaliação, que analisou os resultados escolares;</li> <li>• Os membros do conselho pedagógico realizam, no início do 2.º e 3.º períodos, uma reflexão sobre os resultados escolares dos alunos;</li> <li>• Aplicação de um teste diagnóstico, a todos os alunos do 10.º ano, para se fazer um levantamento das dificuldades e depois ver como é que as mesmas se iriam ultrapassar;</li> <li>• Falta de bases a matemática, dos alunos que chegam ao 10.º ano;</li> <li>• Um assessor colaborou na elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários.</li> </ul>
<b>Cód. 3.1.3.:</b> Consequências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto de intervenção do diretor teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia;</li> <li>• A partir de 2009, com o diretor a exercer já essas funções, houve uma maior atenção aos documentos de autoavaliação;</li> <li>• No dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar há ainda muito a fazer;</li> <li>• A sistematização de dados aumentou a reflexão e preocupação com os aspetos mencionados no relatório de autoavaliação, nomeadamente, os resultados escolares;</li> <li>• Análise dos resultados dos alunos a matemática, num conjunto de anos, para implementar estratégias que visem preparar melhor os alunos que agora estão a frequentar a disciplina na escola;</li> <li>• O conteúdo do relatório de autoavaliação foi analisado nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa.</li> </ul>
<b>Cód. 3.1.4.:</b> Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários;</li> <li>• O relatório de autoavaliação é extenso;</li> <li>• Dificuldades no envolvimento de algumas pessoas;</li> <li>• Alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções;</li> <li>• O assessor da área curricular possui muito pouca autoridade, pelo que têm de ser o conselho pedagógico e a direção a definirem as regras.</li> </ul>
<b>Cód. 3.1.5.:</b> Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados obtidos na autoavaliação retratam bem a realidade da escola, havendo uma identificação dos pontos fortes e das fragilidades;</li> <li>• O relatório de autoavaliação é extenso.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 10** – Categoria 3.1.: Leitura do processo de autoavaliação da escola (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.6.:</b> Tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve resposta, por parte da direção, aquilo que os alunos pediam e explicitavam (nos questionários de autoavaliação que responderam), por exemplo, relativamente a carências a nível de atividades culturais;</li> <li>• No seguimento da autoavaliação realizada, ao longo dos anos (finais do ano letivo 2008/2009 até finais de novembro de 2011), tendo em conta os normativos legais em vigor, a direção tentou conceder mais tempo, marcado no horário, para os docentes poderem reunir, refletir e preparar materiais (por exemplo, aparece a PPMAR - preparação de materiais);</li> <li>• Nos cursos científico-humanísticos há uma análise sistemática dos resultados em cada período e uma comparação dos resultados nos 3 últimos anos, focando-se a atenção sobre as quebras de resultados, encontrando explicações e definindo estratégias, havendo uma melhoria do <i>feedback</i> das áreas curriculares para o conselho pedagógico;</li> <li>• Discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Realização de ações de formação em diversas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Aumento do trabalho colaborativo nas áreas curriculares.</li> </ul>
<p><b>Cód. 3.1.7.:</b> Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração total dos docentes quando as decisões partiram de necessidades manifestadas pelos próprios, por exemplo, no caso da PPMAR (preparação de materiais);</li> <li>• Colaboração dos docentes quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola;</li> <li>• Algumas dificuldades iniciais, numa área curricular, na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, motivadas pela alteração substancial do corpo docente da mesma;</li> <li>• O facto dos critérios específicos de cada disciplina passarem a ser aprovados também pelo conselho pedagógico, juntamente com o trabalho realizado pelos assessores das áreas curriculares, potenciaram a colaboração dos docentes na implementação das decisões.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Os(as) entrevistados(as), relativamente à importância do processo de autoavaliação da escola (cód. 3.1.1.), vão de encontro à ideia que a autoavaliação é um processo de consciencialização que permite saber para onde se caminha, os resultados que se estão a ter e o que é necessário melhorar. Por outro lado, uma assessora realçou que deveria existir uma equipa permanente de autoavaliação, cuja constituição não fosse alterada todos os anos letivos.

Em relação ao envolvimento do(a) entrevistado(a) no processo de autoavaliação da escola (cód. 3.1.2.), o diretor envolveu-se, antes de exercer essas funções, como docente membro do conselho pedagógico, a partir de 2005, tendo em 2006 sido constituídos 4 grupos, cada um com um responsável e uma temática a cargo: resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, e liderança. Foram adaptados e depois aplicados questionários a

professores e a alunos, tratados os dados e produzidas conclusões. O coordenador e os assessores envolveram-se na aplicação e resposta aos questionários de autoavaliação.

Uma assessora, juntamente com outros dois docentes, trabalhou, em 2009/2010 (antes de ser assessora), num grupo, pertencente à equipa de autoavaliação, que analisou os resultados escolares, e outro assessor colaborou na elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários.

Os membros do conselho pedagógico realizam, há vários anos, no início do 2.º e 3.º períodos, uma reflexão sobre os resultados escolares dos alunos, verificando-se, por exemplo, na disciplina de matemática, uma falta de bases dos alunos que chegam ao 10.º ano. Uma das decisões do CP foi aplicar um teste diagnóstico, a todos os alunos do 10.º ano, para se fazer um levantamento das dificuldades e depois ver como é que as mesmas se iriam ultrapassar.

Relativamente às consequências do processo de autoavaliação da escola (cód. 3.1.3.), o coordenador mencionou que no dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar há ainda muito a fazer. No seu conjunto, as lideranças entrevistadas referiram:

- O projeto de intervenção do diretor teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia nos questionários de autoavaliação;
- A partir de 2009, com o diretor a exercer já essas funções, houve uma maior atenção aos documentos de autoavaliação;
- O conteúdo do relatório de autoavaliação foi analisado nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa;
- A sistematização de dados aumentou a reflexão e preocupação com os aspetos mencionados no relatório de autoavaliação, nomeadamente, os resultados escolares;
- Há a análise dos resultados dos alunos a matemática, num conjunto de anos, para implementar estratégias que visem preparar melhor os alunos que agora estão a frequentar a disciplina na escola.

Como dificuldades sentidas no processo de autoavaliação da escola (cód. 3.1.4.), o diretor mencionou a falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários, uma vez que, na sua opinião, “os professores limitaram-se a adaptar os questionários aos respetivos públicos-alvo, com a sua sensibilidade, com perguntas que iam mais diretas a esta escola, a esta comunidade”. O coordenador e uma assessora referiram a extensão do relatório de autoavaliação, o que terá



originado, no entender do coordenador, que “a partir dele não foram realizadas aproximações mais operacionais para orientar a atividade e, por isso, o documento é um pouco esquecido”.

Uma assessora referiu que as dificuldades sentidas passaram pelas alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções; dificuldades no envolvimento de algumas pessoas; e a pouca autoridade possuída pelo assessor da área curricular, mencionando que têm de ser o CP e a direção a definirem as regras.

Em relação à identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola (cód. 3.1.5.), na sequência do exposto anteriormente, as ideias principais que resultam das declarações dos(as) entrevistados(as) são que os resultados obtidos na autoavaliação retratam bem a realidade da escola, havendo uma identificação dos pontos fortes e das fragilidades. A extensão do relatório, já referida na análise da subcategoria anterior, pode ter contribuído, em nossa opinião, para uma leitura menos exaustiva do mesmo.

Conclui-se assim que há necessidade de, no futuro, reorganizar o relatório de autoavaliação, a nível, por exemplo, da apresentação dos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos (ameaças), bem como das estratégias para a manutenção dos pontos fortes e para a melhoria dos pontos fracos, procurando, se possível, reduzir a sua extensão.

Relativamente à tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada (cód. 3.1.6.), o diretor mencionou que houve resposta, por parte da direção, aquilo que os alunos pediam e explicitavam, nos questionários de autoavaliação que responderam, por exemplo, as referências a carências a nível de atividades culturais. Acrescentou também que no seguimento da autoavaliação realizada, ao longo dos anos (finais do ano letivo 2008/2009 até finais de novembro de 2011), tendo em conta os normativos legais em vigor, a direção tentou conceder mais tempo, marcado no horário, para os docentes poderem reunir, refletir e preparar materiais (por exemplo, aparece a PPMAR - preparação de materiais).

O coordenador mencionou que nos cursos científico-humanísticos há uma análise sistemática dos resultados em cada período e uma comparação dos resultados nos 3 últimos anos, focando-se a atenção sobre as quebras de resultados, encontrando explicações e definindo estratégias, havendo uma melhoria do *feedback* das áreas curriculares para o conselho pedagógico.

Na sequência das ideias anteriores e considerando as declarações dos assessores, conclui-se que houve uma discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação, sendo dado destaque aos resultados dos alunos e à

definição de estratégias para combater a descida dos mesmos. Tem também havido um aumento do envio de informação das áreas curriculares para o conselho pedagógico. Nas áreas curriculares foi realizada alguma formação, nas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação, e o trabalho colaborativo entre os docentes tem aumentado.

A propósito da colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada (cód. 3.1.7.), o diretor referiu que a colaboração dos docentes, quando as decisões partiram de necessidades manifestadas pelos próprios, foi total, por exemplo, no caso da PPMAR (preparação de materiais). O coordenador mencionou que “há falta de motivação de algumas pessoas que não vêem a necessidade e as vantagens da autoavaliação. Quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, penso que as pessoas se motivam e colaboram entre si”.

Numa área curricular ocorreram algumas dificuldades iniciais na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, motivadas pela alteração substancial do corpo docente da mesma.

Considerando as declarações dos(as) entrevistados(as), pode concluir-se que a motivação e colaboração dos docentes ocorrem quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola.

Em síntese, uma leitura do processo de autoavaliação da escola (cód. 3.1.) vai de encontro ao seguinte:

- O processo de autoavaliação é importante porque é um processo de consciencialização que permite saber para onde se caminha, os resultados que se estão a ter e o que é necessário melhorar;
- Há necessidade de existir uma equipa permanente de autoavaliação, cuja constituição não seja alterada todos os anos letivos;
- O diretor envolveu-se no processo de autoavaliação da escola, antes de exercer essas funções, como docente membro do conselho pedagógico, a partir de 2005, tendo em 2006 sido constituídos 4 grupos, cada um com um responsável e uma temática a cargo (resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, e liderança), tendo sido adaptados e depois aplicados questionários a professores e a alunos, tratados os dados e produzidas conclusões;

- O coordenador e os assessores envolveram-se no processo de autoavaliação da escola principalmente na aplicação e resposta aos questionários de autoavaliação;
- Uma assessora, juntamente com outros dois docentes, trabalhou, em 2009/2010 (antes de ser assessora), num grupo, pertencente à equipa de autoavaliação, que analisou os resultados escolares, e outro assessor colaborou na elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários;
- Relativamente às consequências do processo de autoavaliação da escola, no dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar há ainda muito a fazer mas verificaram-se já consequências:
  - O projeto de intervenção do diretor teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia nos questionários de autoavaliação;
  - A partir de 2009, com o diretor a exercer já essas funções, houve uma maior atenção aos documentos de autoavaliação;
  - O conteúdo do relatório de autoavaliação foi analisado nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa;
  - A sistematização de dados aumentou a reflexão e preocupação com os aspetos mencionados no relatório de autoavaliação, nomeadamente, os resultados escolares;
  - Há a análise dos resultados dos alunos a matemática, num conjunto de anos, para implementar estratégias que visem preparar melhor os alunos que agora estão a frequentar a disciplina na escola.
- As dificuldades sentidas no processo de autoavaliação da escola incluíram: a falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários; a extensão do relatório de autoavaliação; as alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções; as dificuldades no envolvimento de algumas pessoas; e a pouca autoridade possuída pelo assessor da área curricular;
- Em relação à identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola, há necessidade de, no futuro, seguindo de perto o atual quadro de referência da avaliação externa,

reorganizar o relatório de autoavaliação, a nível, por exemplo, da apresentação dos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos (ameaças), bem como das estratégias para a manutenção dos pontos fortes e para a melhoria dos pontos fracos, procurando, se possível, reduzir a sua extensão;

- A tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada tem passado pela discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação, sendo dado destaque aos resultados dos alunos e à definição de estratégias para combater a descida dos mesmos; pelo aumento do envio de informação das áreas curriculares para o CP, e do trabalho colaborativo entre docentes; e pela realização, nas áreas curriculares, de alguma formação, nas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação;
- A motivação e colaboração dos docentes, na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, ocorrem quando as coisas são perspectivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola.

### **3.2. Categoria 3.2.: Aspectos mais relevantes na autoavaliação**

Esta categoria visou a obtenção de conclusões sobre os aspectos mais relevantes na autoavaliação, considerando as ideias destacadas, reproduzidas no quadro 11 e obtidas a partir das unidades de registo apresentadas no apêndice VI. Foram assim definidas as seguintes subcategorias: conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo”, resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar” e resultados obtidos no domínio “Liderança”, correspondentes aos domínios-chave abordados no relatório de autoavaliação.

A análise subsequente ao quadro 11 é complementada com referências às declarações dos(as) entrevistados(as) ou com extratos das mesmas.

**Quadro 11** – Categoria 3.2.: Aspetos mais relevantes na autoavaliação

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.2.1.:</b> Conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi construída uma excelente relação, pela direção, com a associação de pais encarregados de educação, que se refletia também no conselho geral, e com a associação de estudantes;</li> <li>• Perceção de que há menos impacto da autoavaliação no domínio “Prestação do serviço educativo” do que noutros, existindo, no entanto, a preocupação em prestar um serviço educativo centrado nos alunos, no qual se inclui o apoio que é fornecido em determinadas disciplinas,</li> <li>• O relatório de autoavaliação terá ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação.</li> </ul>
<p><b>Cód. 3.2.2.:</b> Resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para o diretor, a organização e gestão escolar é o ponto mais forte no relatório de autoavaliação;</li> <li>• Na sequência do plano de intervenção apresentado pelo diretor, a criação da APAC teve um impacto na organização e gestão escolar;</li> <li>• Existem constrangimentos externos, de ordem financeira, que, por exemplo, tornam difícil a contratação de funcionários necessários à escola;</li> <li>• As pessoas que anteriormente já exerciam funções de coordenação (antes da entrada em vigor do modelo instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008) tinham a ideia de que, devido à grande diversidade de cursos existentes na escola e, conseqüentemente, devido ao grande número de áreas curriculares e docentes, o modelo de reunião em mega-departamento não era o mais adequado.</li> </ul>
<p><b>Cód. 3.2.3.:</b> Resultados obtidos no domínio “Liderança”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa e empenhada do diretor, que exerceu uma liderança colegial, juntamente com a subdiretora e os adjuntos do diretor;</li> <li>• A liderança é fruto de toda uma grande equipa na qual, além do diretor, se incluem as lideranças intermédias;</li> <li>• O processo de consciencialização, originado pela autoavaliação, contribui para a ponderação sobre o que há de negativo e o que pode ser melhor concertado a nível das lideranças, ocorrendo melhorias traduzidas, por exemplo, no estímulo à formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns, prepararem aulas e avaliarem os alunos.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Em relação às conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo” (cód. 3.2.1.), o coordenador entrevistado foi ao encontro da ideia que o impacto da autoavaliação neste domínio terá sido menor que noutros domínios. O diretor deu ênfase ao contributo da entrevista aos alunos para os resultados na prestação do serviço educativo. Acrescentou que, enquanto exerceu funções, foi construída uma excelente relação, pela direção, com a associação de pais e encarregados de educação, que se refletia também no conselho geral, e com a associação de estudantes. Uma assessora entrevistada referiu que existe a preocupação em prestar um serviço educativo centrado nos alunos. Outra destacou o trabalho que realizou na equipa de autoavaliação e o apoio que é fornecido aos alunos. Um assessor referiu que o relatório de autoavaliação terá ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação (categoria 3.2.).

Em relação aos resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar” (cód. 3.2.2.), para o diretor, este domínio é o ponto mais forte no relatório de autoavaliação. O

coordenador referiu que na sequência do plano de intervenção apresentado pelo diretor, a criação da APAC teve um impacto na organização e gestão escolar. Ao encontro desta ideia vai também a opinião de um assessor que mencionou que as pessoas que anteriormente já exerciam funções de coordenação (antes da entrada em vigor do modelo instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008) tinham a ideia de que, devido à grande diversidade de cursos existentes na escola e, conseqüentemente, devido ao grande número de áreas curriculares e docentes, o modelo de reunião em mega-departamento não era o mais adequado. Por outro lado, há o reconhecimento, expresso nas declarações de uma assessora, que existem constrangimentos externos, de ordem financeira, que, por exemplo, tornam difícil a contratação de funcionários necessários à escola.

Relativamente aos resultados obtidos no domínio “Liderança” (cód. 3.2.3.), o diretor destacou que a liderança é fruto de toda uma grande equipa na qual, além do diretor, se incluem a subdiretora, os adjuntos do diretor e as lideranças intermédias. O coordenador mencionou que “houve uma clara motivação do diretor [...] que teve uma participação ativa e empenhada [...]”. Das palavras dos assessores fica a ideia que houve um processo de consciencialização, originado pela autoavaliação, contribuindo para a ponderação sobre o que há de negativo e o que pode ser melhor concertado a nível das lideranças, ocorrendo melhorias traduzidas, por exemplo, no estímulo à formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns, prepararem aulas e avaliarem os alunos.

Em resumo, os aspetos mais relevantes na autoavaliação (cód. 3.2.) são:

- Há a perceção de que há menos impacto da autoavaliação no domínio “Prestação do serviço educativo” do que noutros, embora o relatório de autoavaliação tenha ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação, existindo a preocupação em prestar um serviço educativo centrado nos alunos;
- Em relação aos resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar”, considerado pelo diretor o ponto mais forte no relatório de autoavaliação, o coordenador refere que na sequência do plano de intervenção apresentado pelo diretor, a criação da APAC teve um impacto na organização e gestão escolar;
- Para os resultados obtidos no domínio “Liderança” contribuiu toda uma grande equipa na qual, além do diretor, se incluem a subdiretora, os adjuntos do diretor e as lideranças intermédias;

- Em relação às lideranças, houve uma motivação efetuada pelo diretor que teve uma participação ativa e empenhada; e ocorreu um processo de consciencialização e de melhoria, originado pela autoavaliação, que contribuiu para a ponderação sobre o que há de negativo e o que pode ser melhor concertado a nível das lideranças, e para o estímulo à formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns, prepararem aulas e avaliarem os alunos.

### 3.3. Categoria 3.3.: Participação no processo de autoavaliação

Com esta categoria pretendeu-se averiguar a importância da participação do diretor no processo de autoavaliação e as melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação. Constituíram-se assim duas subcategorias, para as quais, no apêndice VI, se obtiveram as unidades de registo e as correspondentes ideias destacadas. Estas segundas, encontram-se reproduzidas no quadro 12 e são o ponto de partida para a análise que se segue a este quadro. Na análise recorre-se também à utilização de referências às declarações proferidas pelas lideranças entrevistadas.

**Quadro 12** – Categoria 3.3.: Participação no processo de autoavaliação

Subcategoria	Ideias destacadas
<b>Cód. 3.3.1.:</b> Importância da participação do diretor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa e empenhada do diretor, que elaborou um documento com a caracterização da escola, coordenou e dinamizou o processo de autoavaliação, e coordenou todas as estruturas, os alunos, os pais e encarregados de educação;</li> <li>• O diretor elaborou o seu projeto de intervenção tendo em conta os resultados do relatório de autoavaliação;</li> <li>• Um diretor deve envolver-se ativamente no processo de autoavaliação da escola.</li> </ul>
<b>Cód. 3.3.2.:</b> Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor considera que foi iniciada uma nova dinâmica com as áreas curriculares e os departamentos;</li> <li>• Exemplos referidos pelo coordenador: cuidado em dar às pessoas documentos para refletirem e algum apoio para que exerçam a sua autoridade, elaboração de orientações a seguir nas reuniões dos conselhos de turma, e apresentação de sugestões no conselho pedagógico;</li> <li>• Exemplos referidos pelos assessores: numa área curricular, a assessora procurou fazer passar a ideia aos seus colegas de grupo, de que deve ser feita uma análise dos resultados obtidos nos exames dos anos anteriores; noutra área curricular, a assessora tentou motivar os colegas para uma atuação que leve os alunos ao sucesso, elaborou um texto a pedir umas cortinas para as salas (porque, sem elas, era inviável a visualização de filmes ou excertos de documentários), e prestou apoio a um aluno sem qualquer retribuição pecuniária; outro assessor deu destaque às conclusões do relatório de autoavaliação que incluíam aspetos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação com os encarregados de educação, tendo sido realizada uma maior sensibilização para a entrega, pelos docentes, de informações aos diretores de turma.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

A importância da participação do diretor (cód. 3.3.1.) está em linha com as conclusões relativas à categoria anterior sendo reforçado por um assessor que um diretor deve envolver-se ativamente no processo de autoavaliação da escola.

A participação ativa e empenhada do diretor é exemplificada com a referência à elaboração, por si, de um documento com a caracterização da escola, que foi parte integrante da documentação relacionada com a autoavaliação; à coordenação e dinamização do processo de autoavaliação; à coordenação das estruturas, alunos, pais e encarregados de educação; e à própria elaboração do seu projeto de intervenção tendo em conta os resultados do relatório de autoavaliação.

Já em relação às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação (cód. 3.3.2.), o diretor considerou que foi iniciada uma nova dinâmica com as áreas curriculares e os departamentos.

Os exemplos de melhorias introduzidas são vários. O coordenador mencionou: o cuidado em dar às pessoas documentos para refletirem e algum apoio para que exerçam a sua autoridade; a elaboração de orientações a seguir nas reuniões dos conselhos de turma; e a apresentação de sugestões no conselho pedagógico. Os assessores referiram: numa área curricular, a assessora procurou fazer passar a ideia aos seus colegas de grupo, de que deve ser feita uma análise dos resultados obtidos nos exames dos anos anteriores; noutra área curricular, a assessora tentou motivar os colegas para uma atuação que leve os alunos ao sucesso, elaborou um texto a pedir umas cortinas para as salas, e prestou apoio a um aluno sem qualquer retribuição pecuniária; outro assessor deu destaque às conclusões do relatório de autoavaliação que incluíam aspetos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação com os encarregados de educação, tendo sido realizada uma maior sensibilização para a entrega, pelos docentes, de informações aos diretores de turma.

### **3.4. Categoria 3.4.: Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola**

A definição desta categoria visou procurar conhecer, a partir das unidades de registo e das correspondentes ideias destacadas, presentes no apêndice VI, qual a influência da autoavaliação no desempenho dos alunos, nos resultados dos alunos e no processo de autorregulação da escola. No quadro 13 são reproduzidas as ideias destacadas. Seguidamente a este quadro, a análise recorre também à referência às declarações dos(as) entrevistados(as) ou à utilização de extratos das mesmas.



**Quadro 13** – Categoria 3.4.: Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.4.1.:</b> Influência no desempenho dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados da avaliação interna podem, de imediato, levantar questões que são levadas à reunião seguinte do conselho pedagógico, onde são tratadas, e conseqüentemente isso pode ter um reflexo imediato na prática pedagógica dos professores e resolver problemas imediatos na escola;</li> <li>• A partir do trabalho de autoavaliação foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo; o próprio projeto de intervenção do diretor foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação; também as áreas curriculares se debruçaram sobre as questões da indisciplina e dos resultados escolares, entre outras, o que levou, cada docente, a adotar ou implementar medidas;</li> <li>• Ainda não estamos num ciclo completamente fechado, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e o desempenho dos professores influencia diretamente a autoavaliação da escola;</li> <li>• Por exemplo, o teste formativo e a implementação de pedagogias diferenciadas aplicadas nas diferentes turmas;</li> <li>• Pela sistematização dos dados e pelas medidas e modalidades de gestão entretanto implementadas, aconteceram alterações de desempenho que beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Cód. 3.4.2.:</b> Influência nos resultados dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma influência da autoavaliação da escola nos resultados dos alunos na medida em que as causas que levam ao decréscimo dos mesmos, embora algumas exteriores à escola, são combatidas, implementando estratégias que resultaram da reflexão efetuada nas diferentes estruturas; por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades nessas disciplinas;</li> <li>• A autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados e das dificuldades dos alunos, o que leva ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para as ultrapassar.</li> </ul>
<p><b>Cód. 3.4.3.:</b> Influência no processo de autorregulação da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é essencial para revelar os aspetos positivos e os aspetos negativos de uma organização;</li> <li>• Algumas conclusões do relatório de autoavaliação são genéricas e não muito operativas, o que pode ser a causa da não referência explícita às mesmas quando se realiza a reflexão, a tomada de decisões e a sua implementação na prática;</li> <li>• Contribui para uma hierarquização das responsabilidades.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

A influência no desempenho dos professores (cód. 3.4.1.) pode resumir-se à ideia, expressa por uma assessora, que o ciclo, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e vice-versa, não se encontra completamente fechado. A influência do desempenho docente foi exercida pela sistematização dos dados e pelas medidas e modalidades de gestão implementadas, que, na opinião de um assessor, beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem, e na opinião de outra, levaram à realização de um teste formativo e à implementação de pedagogias diferenciadas aplicadas nas diferentes turmas. A partir do trabalho de autoavaliação foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo; o próprio projeto de intervenção do diretor foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação; e também as áreas curriculares se debruçaram, entre outras, sobre as questões

da indisciplina e dos resultados escolares, o que levou, cada docente, a adotar ou implementar medidas.

O diretor afirmou que os resultados da avaliação interna podem, de imediato, levantar questões que são levadas à reunião seguinte do conselho pedagógico, onde são tratadas, e conseqüentemente isso pode ter um reflexo imediato na prática pedagógica dos professores e resolver problemas imediatos na escola.

Em relação à influência nos resultados dos alunos (cód. 3.4.2.), é reconhecido que a autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados e das dificuldades dos alunos, o que leva ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para as ultrapassar. Há uma influência da autoavaliação da escola nos resultados dos alunos na medida em que as causas que levam ao decréscimo dos mesmos, embora algumas exteriores à escola, são combatidas, implementando estratégias que resultaram da reflexão efetuada nas diferentes estruturas. Por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades nessas disciplinas.

A influência no processo de autorregulação da escola (cód. 3.4.3.) nota-se, segundo um assessor, a nível de uma maior hierarquização das responsabilidades, acrescentando que “em relação à autoavaliação das áreas curriculares, que também faz parte da autoavaliação da escola, os questionários deveriam ser repensados. São também feitas, por vezes, análises dos resultados muito apressadas”.

A partir das declarações do coordenador e das assessoras pode inferir-se que algumas conclusões do relatório de autoavaliação são genéricas e não muito operativas, o que pode ser a causa da não referência explícita às mesmas quando se realiza a reflexão, a tomada de decisões e a sua implementação na prática através medidas, regras e metodologias destinadas a melhorar, entre outros, os espaços físicos, os recursos materiais e o comportamento dos alunos.

#### **4. Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola**

Tal como foi feito para a autoavaliação de escola, também em relação à avaliação externa importa averiguar qual o seu contributo para a melhoria sustentada da escola.

A dimensão 4. - Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola, engloba assim as seguintes categorias:

4.1. Leitura dos resultados da avaliação externa da escola;

4.2. Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola.

As conclusões relativas a esta dimensão serão as obtidas para cada uma das categorias acima enunciadas.

#### 4.1. Categoria 4.1.: Leitura dos resultados da avaliação externa da escola

Com a definição desta categoria pretendeu-se conhecer a leitura que os(as) entrevistados(as) fazem sobre os resultados da avaliação externa da escola, nomeadamente qual a apreciação que é feita sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação, como justificam os resultados obtidos no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, qual a sua justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” e qual a apreciação que fazem sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”. Para tal foram definidas subcategorias, para as quais foram obtidas as unidades de registo e correspondentes ideias destacadas, constantes do apêndice VI. No quadro 14 são reproduzidas essas ideias e, seguidamente ao mesmo, recorrendo complementarmente à utilização de extratos das declarações das lideranças entrevistadas ou de referências às mesmas, é efetuada a análise e são produzidas algumas conclusões.

**Quadro 14** – Categoria 4.1.: Leitura dos resultados da avaliação externa da escola

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.1.:</b> Apreciação sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O nível de “Bom” atingido, no domínio “Resultados”, reconhece o trabalho realizado pela escola e está relacionado com o facto de nos cursos científico-humanísticos (a parte dos cursos existentes na escola que foi mais tratada nesse domínio) terem ocorrido, nalgumas disciplinas, descidas nas classificações obtidas nos exames nacionais;</li> <li>• A escola, dentro das varáveis que controla, tomou, por exemplo as seguintes medidas: tentou motivar as áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, alertando os professores para aquilo que vem no relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza; realizou reflexões e analisou os resultados escolares, em cada período, nas diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; implementou mudanças de estratégias, providenciou gabinetes de apoio e tentou motivar os alunos;</li> <li>• É importante estudar de forma mais sistematizada os cursos profissionais.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 14** – Categoria 4.1.: Leitura dos resultados da avaliação externa da escola (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.2.:</b> Justificação dos resultados obtidos no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O resultado obtido justifica-se pelo trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) ter sido bom, mas originou documentos pouco interligados com aqueles que foram elaborados pelos outros grupos de trabalho, em virtude de não ter havido uma coordenação de todos esses grupos e de terem ocorrido desmembramentos nos mesmos, motivados por doenças e aposentações;</li> <li>• A heterogeneidade dos cursos leva à necessidade do desenvolvimento de estratégias mais diversificadas e à realização de mais formação docente;</li> <li>• A escola deveria trabalhar mais as questões da autorregulação.</li> </ul>
<p><b>Cód. 4.1.3.:</b> Justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diferença verificada nas classificações destes domínios pode explicar-se com base no facto do trabalho de autoavaliação já estar concluído quando uma nova direção entrou em funções, tendo a inspeção observado posteriormente que não havia grande articulação entre os documentos; e no facto das competências de uma liderança, como, por exemplo, a do diretor, irem muito além da questão da autorregulação, abarcando muitos outros aspetos;</li> <li>• Devem ser marcadas horas no horário dos docentes para que possam desempenhar, da melhor forma possível, as suas funções numa equipa responsável pelas questões relacionadas com a autoavaliação e avaliação externa da escola;</li> <li>• Aplicar medidas que melhorem o funcionamento da escola pode ser mais difícil do que decidir essas medidas;</li> <li>• Trabalhar mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa;</li> <li>• A monotização da aplicação das medidas é também importante;</li> <li>• Uma das razões que justifica a existência de uma equipa de pessoas dedicada às questões da avaliação interna e externa, incluindo a autorregulação, é o facto de ser preciso tempo para recolher dados, tratá-los, analisá-los e retirar conclusões.</li> </ul>
<p><b>Cód. 4.1.4.:</b> Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A classificação de “Muito Bom” obtida ficou a dever-se, entre outros: à existência, em 2010-2011, de 45 minutos marcados na componente não letiva do horário, para reuniões; aos gabinetes de apoio aos alunos e aos apoios individualizados, especialmente aos alunos com necessidades educativas especiais; à divisão em áreas curriculares, agregadas nos departamentos; à boa articulação, com as áreas curriculares, realizada pela APAC; à comunicação entre os assessores das áreas curriculares; à verificação, nas áreas curriculares, do que está a falhar em termos do processo de ensino-aprendizagem ao nível das estratégias e metodologias dos professores e dos alunos que não seguem metodologias de estudo; às atividades extracurriculares que são realizadas; à formação em contexto de trabalho realizada nos cursos profissionais;</li> <li>• A prestação de um serviço educativo de qualidade requiere um equipamento escolar sem deficiências.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

Relativamente à apreciação sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação (cód. 4.1.1.), o diretor referiu que “os resultados são um dos aspetos menos bons da avaliação da escola. Tem a ver com os resultados externos, obtidos em exames nacionais”. Na opinião do coordenador, “a classificação de ‘Bom’ atribuída deve-se, [...], ao facto de haver um conjunto de disciplinas que tiveram um deslizamento nos resultados obtidos, ou seja, uma diminuição”.

A partir do conjunto das declarações pode concluir-se que o nível de “Bom” atingido, no domínio “Resultados”, reconhece o trabalho realizado pela escola e está relacionado com o facto de nos cursos científico-humanísticos terem ocorrido, nalgumas disciplinas, descidas nas classificações obtidas nos exames nacionais. Uma vez que estes cursos representam parte dos cursos existentes na escola, é reconhecida a importância de estudar de forma mais sistematizada os cursos profissionais. Por outro lado, a escola, dentro das variáveis que controla, tomou, por exemplo as seguintes medidas: tentou motivar as áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, alertando os professores para aquilo que vem no relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza; realizou reflexões e analisou os resultados escolares, em cada período, nas diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; implementou mudanças de estratégias, providenciou gabinetes de apoio e tentou motivar os alunos.

Os(as) entrevistados(as) justificaram os resultados obtidos no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (cód. 4.1.2.), onde a escola obteve a classificação de “Bom”, de forma diferente. O coordenador referiu que a escola não trabalha muito as questões da autorregulação. Isto vai de encontro à opinião manifestada por um assessor que “deve haver melhores metodologias para a autorregulação”.

Uma assessora mencionou a heterogeneidade dos cursos, verificando-se, por exemplo, o aumento dos casos de indisciplina nas turmas do 10.º ano dos cursos científico-humanísticos, o que leva a dar mais apoio aos alunos e a fazer mais formação docente.

Para o diretor, o resultado obtido justifica-se pelo trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) ter sido bom, mas originou documentos pouco interligados com aqueles que foram elaborados pelos outros grupos de trabalho, em virtude de não ter havido uma coordenação de todos esses grupos, e de terem ocorrido desmembramentos nos mesmos motivados por doenças e aposentações.

No domínio “Liderança” a escola atingiu o nível de “Muito Bom”. A partir das declarações do diretor e do coordenador, pode inferir-se que a justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (cód. 4.1.3.), pode assentar no facto do trabalho de autoavaliação já estar concluído quando uma nova direção entrou em funções (finais do ano letivo 2008/2009), tendo a inspeção observado posteriormente que não havia grande articulação entre os documentos; e no facto das competências de uma liderança, como, por exemplo, a do diretor, irem muito além da questão da autorregulação, abarcando muitos outros aspetos.

Por outro lado, os assessores mencionaram vários aspetos que se podem resumir nas seguintes ideias:

- Devem ser marcadas horas no horário dos docentes para que possam desempenhar, da melhor forma possível, as suas funções numa equipa responsável pelas questões relacionadas com a autoavaliação e avaliação externa da escola;
- Aplicar medidas que melhorem o funcionamento da escola pode ser mais difícil do que decidir essas medidas;
- Trabalhar mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa;
- A monitorização da aplicação das medidas é também importante;
- Uma das razões que justifica a existência de uma equipa de pessoas dedicada às questões da avaliação interna e externa, incluindo a autorregulação, é o facto de ser preciso tempo para recolher dados, tratá-los, analisá-los e retirar conclusões.

Em relação à apreciação que as lideranças entrevistadas fazem sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo” (cód. 4.1.4.), a classificação de “Muito Bom” obtida ficou a dever-se, entre outros: à existência, em 2010-2011, de 45 minutos marcados na componente não letiva do horário, para reuniões; aos gabinetes de apoio aos alunos e aos apoios individualizados, especialmente aos alunos com necessidades educativas especiais; à divisão em áreas curriculares, agregadas nos departamentos; à boa articulação, com as áreas curriculares, realizada pela APAC; à comunicação entre os assessores das áreas curriculares; à verificação, nas áreas curriculares, do que está a falhar em termos do processo de ensino-aprendizagem ao nível das estratégias e metodologias dos professores e dos alunos que não seguem metodologias de estudo; às atividades extracurriculares que são realizadas; à formação em contexto de trabalho realizada nos cursos profissionais. Um assessor defendeu a ideia que a prestação de um serviço educativo de qualidade requiere um equipamento escolar sem deficiências.

A partir da leitura dos resultados da avaliação externa da escola (cód. 4.1.), conclui-se que:

- A prestação do serviço educativo, para se manter no nível de classificação mais alto, deve continuar a apostar nos aspetos acima mencionados sem descurar a melhoria de algumas das condições das salas, por exemplo: quadros maiores,

cortinas eficazes no bloqueio da incidência da luz natural, mesas para desenho mais adequadas, sala de exposições, isolamento acústico, etc;

- A capacidade de autorregulação e melhoria da escola deve ser incrementada, por exemplo: constituindo uma equipa, responsável pelas questões relacionadas com a autoavaliação e com a avaliação externa da escola, que tenha mais estabilidade no tempo (4 anos letivos), e que possa ter atribuídas algumas horas, marcadas no horário dos docentes, para o desempenho das suas funções de articulação com as diversas estruturas da escola, de construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados, de tratamento e análise dos mesmos e de produção de conclusões e recomendações; trabalhando mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa; e monitorizando mais a aplicação das medidas de modo a que os resultados da implementação sejam discutidos nas diversas estruturas e depois sejam efetuados ajustes e/ou mudanças de estratégias a aplicar (um ciclo fechado);
- Em relação aos resultados escolares, deve continuar a apostar-se: na motivação das áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, alertando os professores para aquilo que vem no relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza; na realização de reflexões e análises dos resultados escolares, em cada período, nas diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; na implementação de mudanças de estratégias; e na disponibilização de gabinetes de apoio e motivação dos alunos. A comparação dos resultados obtidos em exames nacionais ou nos exames intermédios com os resultados obtidos internamente deve debruçar-se mais, não só nas classificações, mas também no tipo de questões e matérias onde os alunos não respondem ou respondem incorretamente, para que se possam assim ajustar e/ou alterar as práticas na sala de aula, com vista à realização de aprendizagens sólidas por parte dos alunos;
- As lideranças devem continuar o seu trabalho de intercomunicação, mais conscientes do que é preciso manter e melhorar porque são avaliadas internamente e externamente, e estimular a formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns de atuação, prepararem aulas e avaliarem os alunos.

#### 4.2. Categoria 4.2.: Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola

Procuramos agora analisar e obter conclusões relativas à influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola, considerando a influência no desempenho dos professores, nos resultados dos alunos e no processo de autorregulação da escola. Foi assim definida a categoria 4.2. e as subcategorias presentes no quadro 15. Neste quadro, são reproduzidas as ideias destacadas a partir das unidades de registo (apêndice VI). Complementarmente, a análise recorre também à referência às declarações produzidas pelos(as) entrevistados(as).

**Quadro 15** – Categoria 4.2.: Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.2.1.:</b> Influência no desempenho dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa teve influência na alteração das percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Excelente” e “Muito Bom” na avaliação do desempenho do pessoal docente (de acordo com o despacho 20131/2008, de 30 de julho, passagem, de 5 para 8% e de 20 para 23%, respetivamente).</li> <li>• Levanta a autoestima dos membros da comunidade educativa;</li> <li>• Há efeitos indiretos no desempenho dos professores, por exemplo: nas reuniões da APAC e das áreas curriculares foram abordados tópicos diretamente relacionados com os pontos a melhorar, tomadas decisões e implementadas estratégias; há uma maior monitorização do trabalho realizado pelos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares e da APAC, ao nível das planificações, critérios de avaliação, matrizes dos testes e instrumentos de avaliação; tem impacto na sociedade e no meio envolvente em que a escola se insere; e contribui para que os pais matriculem os seus filhos nesta escola;</li> <li>• Pode haver uma maior utilização das conclusões do relatório da avaliação externa por parte das lideranças intermédias, especialmente as áreas curriculares, vincando os aspetos que é necessário melhorar.</li> </ul>
<p><b>Cód. 4.2.2.:</b> Influência nos resultados dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A elevação da autoestima dos alunos pode, indiretamente, contribuir para que os resultados melhores;</li> <li>• A influência da avaliação externa foi mais notada nalgumas disciplinas, onde os assessores das áreas curriculares têm desenvolvido uma ação no sentido de inverter o rumo descendente dos resultados, embora haja, por exemplo, necessidade de condições de trabalho e de uniformidade de regras de atuação;</li> <li>• Para os alunos dos cursos científico-humanísticos, foi realizada uma comparação das classificações internas com as classificações obtidas nos exames nacionais, bem como uma comparação destas com as médias das classificações a nível nacional;</li> <li>• Os cursos profissionais têm uma imagem de segunda escolha, construída, não só pela população em geral, mas também pelas estruturas educativas, que também é penalizada pelo facto de não haver uma avaliação externa global, uma vez que existem cursos profissionais, por exemplo, nas áreas tecnológicas, que não são mais fáceis do que outros cursos.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 15** – Categoria 4.2.: Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola (continuação da página anterior)

Subcategoria	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.2.3.:</b> Influência no processo de autorregulação da escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa ao apontar os pontos fracos e os pontos fortes vai levar a que a escola se motive para alterar o que está menos bem e para manter o que está bem, sendo depois construídos instrumentos para recolha de dados e posterior tratamento, para se obterem conclusões mais rigorosas;</li> <li>• A influência da avaliação externa no processo de autorregulação é diminuta, pois as conclusões do relatório de avaliação externa deveriam ser mencionadas mais explicitamente nas orientações e decisões das estruturas, por exemplo, como no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi atribuída a classificação de ‘Bom’, isso deveria ser refletido, deveria ser melhorado; além disso deveria existir uma equipa de pessoas dedicada às questões das avaliações interna e externa.</li> </ul>

Fonte: Apêndice VI.

A influência no desempenho dos professores (cód. 4.2.1.) manifestou-se diretamente na subida da autoestima dos membros da comunidade escolar e na alteração das percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Excelente” e “Muito Bom” na avaliação do desempenho do pessoal docente, que, de acordo com o despacho 20131/2008, de 30 de julho, passaram, de 5 para 8% e de 20 para 23%, respetivamente.

A influência indireta da avaliação externa no desempenho dos professores traduziu-se nos seguintes aspetos: nas reuniões da APAC e das áreas curriculares foram abordados tópicos diretamente relacionados com os pontos a melhorar, tomadas decisões e implementadas estratégias; há uma maior monitorização do trabalho realizado pelos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares e da APAC, ao nível das planificações, critérios de avaliação, matrizes dos testes e instrumentos de avaliação; tem impacto na sociedade e no meio envolvente em que a escola se insere; e contribui para que os pais matriculem os seus filhos nesta escola.

A partir das palavras do coordenador e de um assessor, infere-se que poderá haver uma maior utilização das conclusões do relatório da avaliação externa por parte das lideranças intermédias, especialmente nas áreas curriculares, vincando os aspetos que é necessário melhorar e tomando medidas concretas que sejam aplicadas na prática em sala de aula.

Relativamente à influência da avaliação externa nos resultados dos alunos (cód. 4.2.2.), foi também focada, pelo diretor, a elevação da autoestima dos alunos, o que pode no seu entender, indiretamente contribuir para que os resultados melhorem. A influência da avaliação externa foi mais notada nalgumas disciplinas, onde os assessores das áreas curriculares têm desenvolvido uma ação no sentido de inverter o rumo descendente dos resultados, embora haja, por exemplo, necessidade de condições de trabalho e de

uniformidade de regras de atuação. Para os alunos dos cursos científico-humanísticos, foi realizada uma comparação das classificações internas com as classificações obtidas nos exames nacionais, bem como uma comparação destas com as médias das classificações a nível nacional. O coordenador referiu a ideia que os cursos profissionais têm uma imagem de segunda escolha, construída, não só pela população em geral, mas também pelas estruturas educativas, que também é penalizada pelo facto de não haver uma avaliação externa global, uma vez que existem cursos profissionais, por exemplo, nas áreas tecnológicas, que não são mais fáceis do que outros cursos.

Já em relação à influência da avaliação externa no processo de autorregulação da escola (cód. 4.2.3.) fica a ideia que é diminuta, pois as conclusões do relatório de avaliação externa deveriam ser mencionadas mais explicitamente nas orientações e decisões das estruturas. Por exemplo, como no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi atribuída a classificação de “Bom”, isso deveria ter conduzido a uma maior reflexão e elaboração de estratégias. Além disso, deveria existir uma equipa de pessoas dedicada às questões das avaliações interna e externa, responsável pela construção de instrumentos, recolha de dados e posterior tratamento, para se obterem conclusões mais rigorosas.

## CAPÍTULO III – ESTUDO QUANTITATIVO

Conforme mencionado na secção da abordagem quantitativa (capítulo I, parte II), neste capítulo iremos apresentar os resultados e respectivas conclusões.

Este capítulo é composto por 3 secções: análise descritiva, análise psicométrica e estudos diferenciais.

As dimensões consideradas em cada uma das secções são as seguintes:

- Dimensão 1 – “trabalho realizado pela direcção”;
- Dimensão 2 – “trabalho realizado pela área curricular”;
- Dimensão 3 – “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”;
- Dimensão 4 – “avaliação externa e melhoria sustentada”.

A secção relativa à análise descritiva divide-se em 4 subsecções. Em cada uma, é apresentada a dimensão e os seus itens componentes. São apresentados, para cada item, a média, o desvio padrão, o mínimo, o máximo e as frequências de respostas. É realizada uma análise, após a qual se procura responder às questões do estudo relacionadas com a dimensão.

A análise psicométrica incluiu a verificação se os valores dos itens podem ser tratados como valores métricos, permitindo assim somá-los, para cada componente (dimensão). Para tal, será avaliada a normalidade das distribuições dos itens, para cada dimensão. Numa distribuição normal perfeita, os valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*) são zero. No entanto, na prática, desde que os valores absolutos de curtose e de assimetria sejam inferiores ao dobro do valor do respetivo erro padrão, não há um problema grande de assimetria (Hill, M. M., & Hill, A., 2009).

Segundo Manuela Hill e Andrew Hill (2009) é “muito importante dar atenção à fiabilidade de um questionário construído para medir uma variável latente porque não vale a pena tirar conclusões a partir de uma medida que não tem fiabilidade adequada” (p. 148).

Depois de verificado, para cada dimensão, que os valores dos itens componentes podem ser tratados como valores métricos (distribuições normais ou relativamente normais), será obtido o coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach e realizada uma análise de itens (*item analysis*), composta pelo cálculo da correlação item-total exceto o valor para o item, e pelo cálculo das correlações entre itens.

Para investigar se a combinação dos itens componentes de cada dimensão resulta numa variável latente que meça unicamente essa dimensão, vai ser utilizada a análise fatorial (família de técnicas).

Os estudos diferenciais incluem o teste da seguinte hipótese (para uma dada dimensão n, com n a variar de 1 a 4):

- Há diferenças, que não são devidas ao acaso, entre os valores médios da dimensão n, para pelo menos 2 grupos de docentes, consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos.

Para testar a hipótese, será utilizada a análise de variância simples (*one way ANOVA*) para 3 grupos de casos.

A referência de cada tabela ou gráfico inclui, entre parênteses, a referência à dimensão (D1, D2, D3 ou D4).

## **1. Análise descritiva**

### **1.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção**

A dimensão 1 tem por objetivo avaliar a percepção, dos docentes respondentes ao questionário, relativamente ao trabalho realizado pela direção cessante na área da melhoria sustentada, tendo em conta a autoavaliação e a avaliação externa realizadas. Para tal, revelou-se de interesse averiguar, a partir dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa, nomeadamente do conhecimento dos pontos fracos e dos pontos fortes, se houve uma visão da organização da escola que levou ao estabelecimento de objetivos, metas e estratégias, e à mobilização e motivação dos diferentes intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, incluindo os parceiros locais e regionais.

Enunciam-se, seguidamente, os 9 itens utilizados no questionário:

- Item 2: A direção cessante teve uma visão prospetiva da organização da escola, com vista à melhoria sustentada da mesma.
- Item 5: A direção cessante apresentou objetivos estratégicos e metas claras para o desenvolvimento da escola.
- Item 9: A direção cessante mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.

- Item 13: A direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar problemas prementes na escola.
- Item 16: A direção cessante estabeleceu parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola.
- Item 22: Anteriormente à direção cessante houve uma ativação do mecanismo de autoavaliação, encarando este mecanismo como um instrumento de melhoria sustentada da escola.
- Item 25: A direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar na escola.
- Item 27: A direção cessante promoveu momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola.
- Item 30: A direção cessante impulsionou a análise do relatório de avaliação externa, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola.

Analisemos, de seguida, as frequências, para a totalidade dos itens iniciais da dimensão 1 – “trabalho realizado pela direção” (tabela 6).

A partir da tabela 6, observa-se que o valor médio da concordância com cada uma das afirmações (itens) é mais próximo do nível 4 – “Concordo”.

Em relação ao item 2, 77 docentes (64,2% dos 120 que entregaram o questionário) afirmaram concordar (46,7%) ou concordar totalmente (17,5%) que a direção cessante teve uma visão prospetiva da organização da escola, com vista à melhoria sustentada da mesma. Já 29,2% dos professores (35) concordaram parcialmente. As percentagens de discordâncias ou discordâncias totais são baixas, 3,3% (4) e 1,7% (2), respetivamente.

Uma visão prospetiva deve conduzir à definição de objetivos estratégicos e metas claras. Relativamente ao item 5, 23,3% (28) dos professores concordou parcialmente que a direção cessante apresentou objetivos estratégicos e metas claras para o desenvolvimento da escola, mas uma maioria concordou (45,0%) ou concordou totalmente (25,0%) com essa afirmação.

**Tabela 6 (D1) – Trabalho realizado pela direção (9 itens) – Estatística descritiva**

Item	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	N.º de respondentes e percentagens relativas ao total (120)					
					NR	1-DT	2-D	3-CP	4-C	5-CT
Item 2	3,76	0,844	1	5	2(1,7%)	2(1,7%)	4(3,3%)	35(29,2%)	56(46,7%)	21(17,5%)
Item 5	3,91	0,857	1	5	2(1,7%)	1(0,8%)	5(4,2%)	28(23,3%)	54(45,0%)	30(25,0%)
Item 9	3,78	0,775	2	5	2(1,7%)	0(0,0%)	4(3,3%)	39(32,5%)	54(45,0%)	21(17,5%)
Item 13	3,63	0,820	2	5	5(4,2%)	0(0,0%)	9(7,5%)	40(33,3%)	50(41,7%)	16(13,3%)
Item 16	3,66	0,784	2	5	11(9,2%)	0(0,0%)	6(5,0%)	40(33,3%)	48(40,0%)	15(12,5%)
Item 22	3,62	0,897	1	5	13(10,8%)	2(1,7%)	6(5,0%)	41(34,2%)	40(33,3%)	18(15,0%)
Item 25	3,93	0,866	2	5	5(4,2%)	0(0,0%)	6(5,0%)	29(24,2%)	47(39,2%)	33(27,5%)
Item 27	3,58	0,906	1	5	4(3,3%)	1(0,8%)	9(7,5%)	49(40,8%)	36(30,0%)	21(17,5%)
Item 30	3,72	0,839	2	5	3(2,5%)	0(0,0%)	8(6,7%)	38(31,7%)	50(41,7%)	21(17,5%)

Notas:

NR: Não respostas; DT: Discordo totalmente; D: Discordo;

CP: Concordo parcialmente; C: Concordo; CT: Concordo totalmente.

Para 62,5% dos respondentes (C: 45% e CT: 17,5% ), a direção cessante mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos (item 9), concordando parcialmente com essa opinião 32,5% dos docentes.

A percentagem de concordância e de concordância total baixa para um valor de 55% quando os docentes se pronunciam acerca de a direção cessante ter evidenciado possuir opções estratégicas para solucionar problemas prementes na escola (item 13). Nove professores (7,5%) discordaram dessa ideia e 5 (4,2%) não responderam.

12,5 % (15) dos respondentes concordaram totalmente e 40,0% (48) concordaram que a direção cessante estabeleceu parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola (item 16). A percentagem dos que concordaram parcialmente foi de 33,3% (40). Registou-se um aumento, para mais do dobro, das não respostas (9,2%; 11 docentes). Essa percentagem sobe para 10,8% (13), quando os docentes foram solicitados para se pronunciarem sobre a concordância com a afirmação do item 22.

33,3% (40) e 15% (18) concordaram ou concordaram totalmente que anteriormente à direção cessante houve uma ativação do mecanismo de autoavaliação, encarando este mecanismo como um instrumento de melhoria sustentada da escola (item 22), sendo 34,2%

(41) a percentagem dos que concordaram parcialmente, 5% (6) a dos que discordaram e 1,7% (2) a dos que discordaram totalmente.

Uma maioria dos professores (66,7%) afirmou concordar (39,2%; 47) ou concordar totalmente (27,5%; 33) que a direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar na escola (item 25).

Relativamente à direção cessante ter promovido momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola (item 27), 40,8% (49) concordam parcialmente com esta ideia, verificando-se a maior percentagem, entre todos os itens, para esta categoria de resposta. A concordância 30,0% (36) ou a concordância total 17,5% (21) ficaram não muito acima da concordância parcial, em termos percentuais (47,5%).

59,2% afirmaram concordar (41,7%; 50) ou concordar totalmente (17,5%; 21) que a direção cessante impulsionou a análise do relatório de avaliação externa, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola (item 30).

Em termos de estatística descritiva, considerando os 9 itens (escala de 9 a 45), a média da dimensão 1 é 33,67 e o desvio padrão 6,284, com 96 casos sem não respostas, mantendo-se a tendência para o nível 4 – “Concordo” (valor = 36).

À luz dos resultados verificados para esta dimensão podemos tentar responder a estas questões:

1. Qual a opinião dos docentes sobre o trabalho da direção, na área da melhoria sustentada, tendo em conta a autoavaliação e avaliação externa realizadas?
2. Que estratégias são destacadas para a melhoria sustentada das lideranças?

R1: Embora haja alguma concordância parcial (34,2%) e não respostas significativas (10,8%), em relação ao reconhecer que, anteriormente à direção cessante, houve uma ativação do mecanismo de autoavaliação, encarando este mecanismo como um instrumento de melhoria sustentada da escola, a maioria dos docentes respondentes ao questionário concordou ou concordou totalmente que a direção cessante teve uma visão prospetiva da organização da escola, tendo apresentado objetivos estratégicos e metas claras para o desenvolvimento da mesma.

R2: Uma pequena maioria dos docentes (55%) concordou ou concordou totalmente que a direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar os problemas prementes na escola, o que contribui para a melhoria sustentada da liderança exercida pela própria direção. Uma maioria mais clara de docentes concordou ou concordou totalmente que

a direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação e a análise do relatório de avaliação externa, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e a introdução de medidas de melhoria, e mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.

A promoção, pela direção, de momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola, pode, no futuro, ser mais reforçada, uma vez que uma percentagem significativa de docentes (40,8%) concordou parcialmente que isso tenha sido realizado pela direção cessante. De igual forma, tendo em conta as percentagens de não respostas (9,2%) e de concordâncias parciais (33,3%), manifestadas pelos docentes, relativamente ao item 16, o estabelecimento de parcerias locais e regionais, por parte da direção, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola, pode ser incrementado.

## **1.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular**

Das entrevistas e do conhecimento que temos da escola, ressalta que uma das estruturas fundamentais para o seu funcionamento é a área curricular.

Com a dimensão 2 pretende-se avaliar a perceção, dos docentes respondentes ao questionário, em relação ao trabalho realizado pela área curricular na área da melhoria sustentada, incluindo o trabalho realizado pelo(a) assessor(a) da mesma (assessoria da área curricular), tendo em conta a autoavaliação e a avaliação externa realizadas. Assim, revelou-se de interesse procurar saber, através da inclusão de itens no questionário, se a área curricular procurou diferentes opções estratégicas para a escola e encarou o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da mesma, mostrando-se motivada e empenhada para solucionar os problemas mais urgentes e valorizando o estabelecimento de parcerias locais e regionais. Por outro lado, especificamente em relação ao(à) assessor(a) da área curricular (liderança intermédia), considerou-se útil procurar obter algumas conclusões relativamente: à divulgação e análise dos resultados da autoavaliação e da avaliação externa, com vista a uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e ao envolvimento de todos na elaboração de estratégias; à mobilização e motivação dos membros da área curricular para



o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos; ao incentivo à participação dos docentes em projetos, demonstrando uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras, com vista à melhoria sustentada da escola.

Os 10 itens presentes no questionário são os seguintes:

- Item 1: A área curricular a que pertenço procurou, ativamente, diferentes opções estratégicas para a escola, com vista à melhoria sustentada da mesma.
- Item 6: A assessoria da área curricular a que pertenço mobiliza e motiva os seus membros para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.
- Item 12: A área curricular a que pertenço mostra-se motivada e empenhada para solucionar os problemas mais urgentes na escola.
- Item 14: A assessoria da área curricular a que pertenço tem uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras, com vista à melhoria sustentada da escola.
- Item 18: A área curricular a que pertenço valoriza o estabelecimento de parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos estratégicos orientados para o desenvolvimento da escola.
- Item 23: A assessoria da minha área curricular incentiva a participação dos professores, da área curricular, em projetos inovadores, com vista à melhoria sustentada da escola.
- Item 26: A área curricular a que pertenço encara o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.
- Item 31: A assessoria da minha área curricular promove a divulgação dos resultados da autoavaliação na área curricular, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar.
- Item 39: A assessoria da minha área curricular promove momentos de reflexão sobre os resultados do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na elaboração de estratégias que levem à melhoria sustentada da escola.
- Item 43: A assessoria da minha área curricular promoveu momentos de análise do relatório de avaliação externa, na área curricular, no sentido de introduzir medidas que contribuam para a melhoria sustentada da escola.

Na tabela seguinte encontra-se a estatística descritiva referente à dimensão 2, considerando a totalidade dos itens iniciais.

**Tabela 7 (D2)** – Trabalho realizado pela área curricular (10 itens) – Estatística descritiva

Item	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	N.º de respondentes e percentagens relativas ao total (120)					
					NR	1-DT	2-D	3-CP	4-C	5-CT
Item 1	4,07	0,778	2	5	1(0,8%)	0(0,0%)	3(2,5%)	23(19,2%)	56(46,7%)	37(30,8%)
Item 6	4,06	0,837	2	5	1(0,8%)	0(0,0%)	5(4,2%)	23(19,2%)	51(42,5%)	40(33,3%)
Item 12	4,20	0,720	3	5	1(0,8%)	0(0,0%)	0(0,0%)	21(17,5%)	53(44,2%)	45(37,5%)
Item 14	4,08	0,808	2	5	2(1,7%)	0(0,0%)	4(3,3%)	22(18,3%)	53(44,2%)	39(32,5%)
Item 18	3,75	0,846	1	5	5(4,2%)	1(0,8%)	6(5,0%)	35(29,2%)	52(43,3%)	21(17,5%)
Item 23	3,84	0,844	2	5	1(0,8%)	0(0,0%)	8(6,7%)	29(24,2%)	56(46,7%)	26(21,7%)
Item 26	3,91	0,802	1	5	1(0,8%)	1(0,8%)	2(1,7%)	32(26,7%)	56(46,7%)	28(23,3%)
Item 31	4,01	0,886	1	5	3(2,5%)	1(0,8%)	2(1,7%)	33(27,5%)	40(33,3%)	41(34,2%)
Item 39	3,71	0,901	1	5	3(2,5%)	1(0,8%)	8(6,7%)	39(32,5%)	45(37,5%)	24(20,0%)
Item 43	3,59	0,996	1	5	4(3,3%)	3(2,5%)	11(9,2%)	40(33,3%)	39(32,5%)	23(19,2%)

Notas:

NR: Não respostas; DT: Discordo totalmente; D: Discordo;

CP: Concordo parcialmente; C: Concordo; CT: Concordo totalmente.

O valor médio de concordância verificado (tabela 7), para cada item, é mais próximo do nível 4 – “Concordo”, quer nos itens com médias acima (itens 1, 6, 12, 14 e 31), quer nos itens com médias inferiores (itens 18, 23, 26, 39 e 43).

Uma maioria de docentes (93; 77,5%) concordou (46,7%) ou concordou totalmente (30,8%) que a área curricular procurou, ativamente, diferentes opções estratégicas para a escola, com vista à melhoria sustentada da mesma (item 1), verificando-se uma concordância parcial de 19,2%.

Em relação à assessoria da área curricular ter mobilizado e motivado os membros desta para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos (item 6), a percentagem de concordância foi de 42,5% e a de concordância total 33,3%, (soma=75,8%), tendo 5 docentes (4,2%) manifestado discordância em relação a esta ideia.

No que respeita ao item 12, registou-se a percentagem mais alta de concordância ou concordância total (81,7%) dos docentes, no conjunto dos 10 itens. Houve assim um

reconhecimento claro de que as áreas curriculares se mostraram motivadas e empenhadas na solução dos problemas mais urgentes na escola.

Relativamente ao item 14, 22 docentes (18,3%) concordaram parcialmente que a assessoria da área curricular a que pertencem teve uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras, com vista à melhoria sustentada da escola. Já 53 (44,2%) concordaram e 39 (32,5%) concordaram totalmente.

Em relação à valorização do estabelecimento de parcerias locais e regionais, por parte da área curricular, com vista à concretização de objetivos estratégicos orientados para o desenvolvimento da escola (item 18), 5% dos docentes discordaram dessa ideia e 29,2% concordaram parcialmente, verificando-se a percentagem mais baixa de concordância total (17,5%), no conjunto dos 10 itens. Estes resultados podem indicar a necessidade de se valorizar mais o estabelecimento de parcerias.

6,7% dos docentes que responderam ao questionário discordaram que a assessoria da área curricular a que pertencem tenha incentivado a participação dos professores, da área curricular, em projetos inovadores, com vista à melhoria sustentada da escola (item 23), sendo a percentagem dos que concordaram parcialmente 24,2%, e a dos que concordam ou concordam totalmente 68,4%.

Em relação ao encarar do mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola, por parte da área curricular (item 26), 70% dos docentes concordaram ou concordaram totalmente e 26,7% concordaram parcialmente com essa afirmação.

Acerca da divulgação na área curricular, por parte da assessoria, dos resultados da autoavaliação da escola, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar (item 31), 67,5% concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação e 27,5% concordaram parcialmente. Esta percentagem sobe para 32,5%, no item 39, relativo à promoção de momentos de reflexão sobre os resultados do processo de autoavaliação, por parte da assessoria da área curricular, com vista ao envolvimento de todos na elaboração de estratégias que levem à melhoria sustentada da escola, sendo que 8 docentes (6,7%) discordaram com essa afirmação.

Em relação ao item 43, relativo à promoção, pela assessoria da área curricular, de momentos de análise do relatório de avaliação externa, na área curricular, no sentido de introduzir medidas que contribuam para a melhoria sustentada da escola, verificaram-se as percentagens mais altas de discordância (9,2%) e concordância parcial (33,3%), no conjunto dos 10 itens.

Assim, a partir das respostas recolhidas nos itens 31, 39 e 43, sugere-se que as assessorias das áreas curriculares incrementem, no futuro, a realização de momentos de reflexão sobre os resultados da autoavaliação e da avaliação externa, com vista ao envolvimento de todos na elaboração e implementação de estratégias que incidam sobre os aspetos a melhorar, não esquecendo todas as outras estratégias que contribuem para a manutenção dos pontos fortes da escola.

Considerando os 10 itens (escala de 10 a 50), em termos de estatística descritiva, a média da dimensão 2 é 39,33 e o desvio padrão 6,470, com 111 casos sem não respostas, mantendo-se a tendência para o nível 4 – “Concordo” (valor = 40).

Tendo em conta os resultados e conclusões relativos a esta dimensão, vamos tentar responder a estas questões:

1. Qual a opinião dos docentes sobre o trabalho das áreas curriculares, na área da melhoria sustentada, tendo em conta a autoavaliação e avaliação externa realizadas?
2. Que estratégias são destacadas para a melhoria sustentada das lideranças?

R1: A maioria dos docentes que entregaram o questionário concordou ou concordou totalmente que a área curricular procurou diferentes opções estratégicas para a escola e encarou o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da mesma, mostrando-se motivada e empenhada para solucionar os problemas mais urgentes.

Já em relação à valorização do estabelecimento de parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos estratégicos orientados para o desenvolvimento da escola, como 5% dos docentes discordaram que isso ocorresse e 29,2% concordaram parcialmente, verificando-se a percentagem mais baixa de concordância total (17,5%), no conjunto dos 10 itens. Assim, no futuro, a área curricular pode valorizar mais o estabelecimento de parcerias locais e regionais, por exemplo, elaborando e apresentando propostas ao conselho pedagógico.

R2: Em relação aos assessores das áreas curriculares, estas lideranças tiveram uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras; mobilizaram e motivaram os membros das áreas curriculares para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos; e incentivaram a participação dos docentes em projetos inovadores. A melhoria sustentada das lideranças pode incluir, no futuro, o incremento, por parte das assessorias das áreas curriculares, da realização de momentos de reflexão sobre os resultados da autoavaliação e da avaliação externa, com vista ao envolvimento de todos na elaboração e implementação de estratégias que incidam sobre os

aspectos a melhorar (pontos fracos), não esquecendo todas as outras estratégias que contribuem para a manutenção dos pontos fortes da escola.

### **1.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)**

Avaliada a perceção dos professores respondentes ao questionário sobre o trabalho realizado pela direção (dimensão 1) e pela área curricular (dimensão 2), entendemos ser importante procurar determinar qual a opinião dos docentes relativamente ao envolvimento da comunidade educativa.

Com a dimensão 3, designada “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”, pretendeu-se, tendo em conta a autoavaliação e a avaliação externa realizadas, avaliar a importância: do envolvimento de toda a comunidade em torno de objetivos comuns; do envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de melhoria; do envolvimento dos professores na concretização de projetos inovadores; do estabelecimento de parcerias locais e regionais; e do encarar da autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola. Por outro lado, considerámos de interesse averiguar também se houve: sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola; motivação para colaborar na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos; e alteração das práticas profissionais, com a introdução de novas estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula e melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola. Os 16 itens iniciais, componentes da dimensão 3 são:

- Item 3: O estabelecimento de parcerias locais e regionais é importante para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria.
- Item 4: Estou em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.
- Item 7: Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o envolvimento dos pais/encarregados de educação.
- Item 8: A maioria dos professores desta escola está em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.
- Item 10: Para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns.

- Item 11: Sinto-me motivado(a) para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.
- Item 15: A maioria dos professores desta escola tem estado motivada para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.
- Item 17: A autoavaliação levou à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola.
- Item 20: Envolve-me na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.
- Item 21: Considero que os resultados do relatório da avaliação externa têm um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.
- Item 28: A maioria dos professores da escola encara o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.
- Item 32: Encaro o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.
- Item 36: Introduzo novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação.
- Item 37: Hoje, os professores estão mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola.
- Item 40: A maioria dos professores desta escola tem alterado as estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação.
- Item 44: A maioria dos professores desta escola tem-se envolvido na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.

Na tabela seguinte encontra-se a estatística descritiva referente à dimensão 3, considerando a totalidade dos itens iniciais.

**Tabela 8 (D3)** – Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias) (16 itens) – Estatística descritiva

Item	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	N.º de respondentes e percentagens relativas ao total (120)					
					NR	1-DT	2-D	3-CP	4-C	5-CT
Item 3	4,18	0,787	2	5	4(3,3%)	0(0,0%)	4(3,3%)	15(12,5%)	53(44,2%)	44(36,7%)
Item 4	4,26	0,685	3	5	2(1,7%)	0(0,0%)	0(0,0%)	16(13,3%)	55(45,8%)	47(39,2%)
Item 7	4,40	0,793	1	5	0(0,0%)	1(0,8%)	0(0,0%)	17(14,2%)	34(28,3%)	68(56,7%)
Item 8	3,74	0,747	1	5	4(3,3%)	1(0,8%)	1(0,8%)	42(35,0%)	55(45,8%)	17(14,2%)
Item 10	4,67	0,569	3	5	1(0,8%)	0(0,0%)	0(0,0%)	6(5,0%)	27(22,5%)	86(71,7%)
Item 11	4,47	0,699	2	5	1(0,8%)	0(0,0%)	1(0,8%)	11(9,2%)	38(31,7%)	69(57,5%)
Item 15	3,77	0,744	2	5	2(1,7%)	0(0,0%)	2(1,7%)	43(35,8%)	53(44,2%)	20(16,7%)
Item 17	3,34	0,886	1	5	4(3,3%)	5(4,2%)	11(9,2%)	45(37,5%)	49(40,8%)	6(5,0%)
Item 20	3,97	0,784	2	5	2(1,7%)	0(0,0%)	3(2,5%)	29(24,2%)	55(45,8%)	31(25,8%)
Item 21	3,73	0,890	1	5	1(0,8%)	4(3,3%)	1(0,8%)	40(33,3%)	52(43,3%)	22(18,3%)
Item 28	3,49	0,862	1	5	5(4,2%)	2(1,7%)	11(9,2%)	42(35,0%)	49(40,8%)	11(9,2%)
Item 32	4,05	0,832	1	5	4(3,3%)	1(0,8%)	2(1,7%)	25(20,8%)	50(41,7%)	38(31,7%)
Item 36	3,80	0,989	1	5	4(3,3%)	1(0,8%)	11(9,2%)	31(25,8%)	40(33,3%)	33(27,5%)
Item 37	3,75	0,890	1	5	3(2,5%)	1(0,8%)	9(7,5%)	31(25,8%)	53(44,2%)	23(19,2%)
Item 40	3,23	0,849	1	5	12(10,0%)	2(1,7%)	14(11,7%)	58(48,3%)	25(20,8%)	9(7,5%)
Item 44	3,62	0,864	2	5	5(4,2%)	0(0,0%)	9(7,5%)	46(38,3%)	40(33,3%)	20(16,7%)

Notas:

NR: Não respostas; DT: Discordo totalmente; D: Discordo;

CP: Concordo parcialmente; C: Concordo; CT: Concordo totalmente.

A partir da tabela 8, verifica-se a existência de um conjunto de itens cuja média se aproxima, por valores inferiores, do nível 4 – “Concordo” (itens 8, 15, 17, 20, 21, 28, 36, 37 e 44) e outros cuja média excede apenas ligeiramente esse nível (itens 3, 4, 7, 11 e 32). No caso do item 40, o valor da média aproxima-se mais do nível 3 – “Concordo parcialmente”. Para o item 10, o valor da média está mais próximo do nível 5 – “Concordo totalmente”. Assim, o valor médio de concordância verificado globalmente é mais próximo do nível 4 – “Concordo”.

45,8% dos docentes concordaram que, individualmente, estão em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento (item 4), sendo 39,2% a percentagem dos que concordaram totalmente e 13,3% a dos que concordaram parcialmente. Considerando agora, não o indivíduo, mas a maioria dos professores (item 8), verifica-se uma diminuição da percentagem de concordâncias totais e o aumento das concordâncias parciais, passando a ser 14,2% e 35,0%, respetivamente,

mantendo-se a percentagem de concordância igual (45,8%) e aumentando as não respostas para o dobro (3,3%).

Em relação ao sentir-se, individualmente, motivado(a) para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos (item 11), a percentagem de concordância foi 31,7% e a de concordância total foi de 57,5%, sendo a percentagem de concordâncias parciais 9,2%. Quando chamados a pronunciarem-se sobre o mesmo assunto, considerando a maioria dos professores (item 15), a percentagem dos docentes que concordaram totalmente baixa significativamente para 16,7% e verifica-se um aumento substancial da percentagem de concordâncias parciais, passando a ser 35,8%, e uma subida da percentagem de concordâncias para 44,2%.

24,2% dos docentes concordaram parcialmente com o facto de se envolverem individualmente na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola (item 20), sendo que uma 45,8% concordaram e 25,8% concordaram totalmente com essa afirmação. Quando chamados a indicar o nível de concordância com o facto de a maioria dos professores da escola se ter envolvido na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola (item 44), as percentagens mudam para 38,3% de concordâncias parciais, 33,3% de concordâncias e 16,7% de concordâncias totais, com um aumento das discordâncias para 7,5% e das não respostas para 4,2%.

A partir da estatística descritiva, relativa aos pares de itens 4-8, 11-15 e 20-44, conclui-se que existe um aumento da percentagem de concordância parcial e uma diminuição da concordância total com as afirmações quando o sujeito deixa de ser o(a) próprio(a) docente e passa a ser a maioria dos docentes. Pensamos que, pelo menos, três podem ser as razões que possam justificar as diferenças. A primeira será a noção de maioria de docentes. Numa escola com um número total de docentes na ordem das duas centenas, uma maioria é superior a 100, superior até ao número dos docentes que responderam ao questionário (120). A segunda razão poderá ser a do próprio conhecimento que se tem da realidade, que permitirá ser mais concordante em relação aos sentimentos e ações da própria pessoa do que de outros. A terceira razão será a de que os respondentes consideram que a maioria dos professores pode vir a estar mais em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, motivar-se mais para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos, e envolver-se mais na concretização de projetos inovadores.



Uma maioria substancial (85%) de docentes concordou ou concordou totalmente que para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o envolvimento dos pais/encarregados de educação (item 7). Esta percentagem subiu para 94,2% (a mais alta do conjunto dos 16 itens), quando os docentes expressaram a sua concordância ou concordância total, em relação à ideia de que para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns (item 10).

Relativamente ao estabelecimento de parcerias locais e regionais ser importante para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria (item 3), 44,2% dos docentes que responderam ao questionário concordaram com essa ideia e 36,7% concordaram totalmente.

Em relação aos professores estarem atualmente mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola (item 37), 25,8% dos respondentes concordaram parcialmente, 44,2% concordaram e 19,2% concordaram totalmente.

9,2% dos professores discordaram que a autoavaliação tenha levado à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola (item 17), enquanto 37,5% concordaram parcialmente, 40,8% concordaram e 5,0% concordaram totalmente.

Em relação à alteração das estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, pela maioria dos professores da escola, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação (item 40), 10% dos professores não respondeu, 1,7% discordou totalmente, 11,7% discordou, 48,3% concordou parcialmente, 20,8% concordou e 7,5% concordou totalmente.

Quando solicitados a indicar o nível de concordância relativamente ao(à) próprio(a) ter introduzido novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação (item 36), 25,8% dos docentes concordaram parcialmente, 33,3% concordaram e 27,5% concordaram totalmente.

Relativamente ao encarar do mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola, pela maioria dos professores (item 28), 4,2% dos docentes não responderam, 1,7% discordaram totalmente, 9,2% discordaram, 35,0% concordaram parcialmente, 40,8% concordaram e 9,2% concordaram totalmente. Quando o sujeito passa a ser o(a) próprio(a) docente (item 32), as percentagens mudam para 3,3% de não respostas, 0,8% de discordância total, 1,7% de discordância, 20,8% de concordância parcial, 41,7% de concordância e 31,7% de concordância total.

Conclui-se que, a partir da estatística relativa aos itens 37, 17, 40, 36, 28 e 32, as razões que explicam as diferenças entre o que se verifica relativamente ao(à) próprio(a)

docente e relativamente a uma maioria de docentes, poderão ser as duas primeiras já referidas anteriormente para os itens 4, 8, 11, 15, 20 e 44, acrescidas de uma terceira que poderá ser a necessidade de um maior número de docentes encarar o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola, refletindo mais sobre os resultados da autoavaliação, alterando e/ou introduzindo estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula, e avaliando o impacto das mesmas nos resultados dos alunos.

Em relação a considerarem que a avaliação externa tem um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola (item 21), 61,6% dos concordaram ou concordaram totalmente e 33,3% concordaram parcialmente.

Considerando os resultados e conclusões relativos a esta dimensão, vamos tentar responder a estas questões:

1. Que estratégias são importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar?
2. Os docentes da escola e demais comunidade educativa (incluindo parcerias) encaram a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas a utilizar na melhoria sustentada?

R1: Uma grande maioria dos respondentes (94,2%) concordou ou concordou totalmente que para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns. O envolvimento dos pais e encarregados de educação para assegurar a melhoria da escola é também imprescindível (85% de concordância ou concordância total), assim como o estabelecimento de parcerias locais e regionais é importante para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria (80,9% de concordância ou concordância total). No entanto, a maioria dos professores pode vir a estar mais em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, motivar-se mais para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos, e envolver-se mais na concretização de projetos inovadores.

R2: 63,4% dos docentes que responderam ao questionário concordaram ou concordaram totalmente que os professores estão mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola. Essa percentagem foi de 61,6% em relação a considerarem que a avaliação externa tem um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola. Assim, poderá haver a necessidade de um maior número de docentes encararem a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas de melhoria sustentada da escola, refletindo mais sobre os

resultados das mesmas, alterando e/ou introduzindo estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula, e avaliando o impacto dessa implementação nos resultados dos alunos. Também uma utilização dos resultados da avaliação interna e externa para uma eventual introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola poderá ser realizada, explicando aos funcionários as vantagens para a escola dessas eventuais alterações.

#### **1.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada**

Com a dimensão 4, designada por “avaliação externa e melhoria sustentada”, pretende-se avaliar a perceção dos professores respondentes ao questionário, tendo em conta a avaliação externa realizada. Considerou-se assim de interesse averiguar o nível de concordância relativamente: ao desempenho dos líderes ter muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola; à adequação das classificações obtidas nos domínios da avaliação externa; e à planificação e implementação de um plano de melhoria.

A dimensão 4 é composta pelos seguintes 9 itens iniciais, presentes no questionário:

- Item 19: O resultado obtido no domínio "Prestação do serviço educativo" (“Muito Bom”), no relatório de avaliação externa, foi adequado.
- Item 24: O resultado obtido no domínio "Liderança" (“Muito Bom”), no relatório de avaliação externa, foi adequado.
- Item 29: O resultado obtido no domínio "Organização e gestão escolar" (“Muito Bom”), no relatório de avaliação externa, foi adequado.
- Item 33: O desempenho dos líderes tem muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola.
- Item 34: O resultado obtido no domínio "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola" (“Bom”), no relatório de avaliação externa, foi adequado.
- Item 35: Após a avaliação externa, foi realizada a implementação de um programa de melhoria.
- Item 38: Após a avaliação externa, foi realizada a planificação das necessidades de melhoria (prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas, comunicação de resultados).
- Item 41: O resultado obtido no domínio "Resultados" (“Bom”), no relatório de avaliação externa, foi adequado.

- Item 42: Após a avaliação externa, foram especificados os objetivos de melhoria e as atividades que lhes estão inerentes.

Na tabela 9 encontra-se a estatística descritiva referente à dimensão 4, considerando a totalidade dos itens iniciais.

**Tabela 9 (D4)** – Avaliação externa e melhoria sustentada (9 itens) – Estatística descritiva

Item	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	N.º de respondentes e percentagens relativas ao total (120)					
					NR	1-DT	2-D	3-CP	4-C	5-CT
Item 19	4,15	0,897	1	5	4(3,3%)	2(1,7%)	3(2,5%)	18(15,0%)	46(38,3%)	47(39,2%)
Item 24	3,95	0,936	1	5	3(2,5%)	2(1,7%)	4(3,3%)	30(25,0%)	43(35,8%)	38(31,7%)
Item 29	4,05	0,836	1	5	2(1,7%)	1(0,8%)	2(1,7%)	26(21,7%)	50(41,7%)	39(32,5%)
Item 33	4,42	0,799	2	5	2(1,7%)	0(0,0%)	3(2,5%)	14(11,7%)	32(26,7%)	69(57,5%)
Item 34	3,70	0,826	1	5	4(3,3%)	1(0,8%)	8(6,7%)	32(26,7%)	59(49,2%)	16(13,3%)
Item 35	3,21	0,874	1	5	8(6,7%)	3(2,5%)	18(15,0%)	49(40,8%)	36(30,0%)	6(5,0%)
Item 38	3,37	0,940	1	5	5(4,2%)	3(2,5%)	13(10,8%)	53(44,2%)	31(25,8%)	15(12,5%)
Item 41	3,66	0,724	1	5	5(4,2%)	2(1,7%)	2(1,7%)	38(31,7%)	64(53,3%)	9(7,5%)
Item 42	3,34	0,932	1	5	7(5,8%)	3(2,5%)	14(11,7%)	51(42,5%)	32(26,7%)	13(10,8%)

Notas:

NR: Não respostas; DT: Discordo totalmente; D: Discordo;

CP: Concordo parcialmente; C: Concordo; CT: Concordo totalmente.

Observa-se (tabela 9) que as médias obtidas nos itens 35, 38 e 42, aproximam-se mais do nível 3 – “Concordo parcialmente” (valores abaixo do meio do intervalo entre os níveis 3 e 4). Já em relação aos itens 24, 34 e 41, os valores das suas médias aproximam-se por valores inferiores do nível 4 – “Concordo” (3,95; 3,70; e 3,66; respetivamente). Para os itens 19, 29 e 33 a aproximação a esse mesmo nível ocorre por valores superiores (4,15; 4,05; e 4,42; respetivamente).

26,7% dos docentes concordaram e 57,5% concordaram totalmente (84,2% no conjunto) que o desempenho dos líderes tem muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola (item 33).

Relativamente à adequação do resultado obtido no domínio "Liderança" (“Muito Bom”), no relatório de avaliação externa (item 24), 25,0% concordam parcialmente, 35,8% concordaram e 31,7% concordaram totalmente (67,5% nos níveis 4 e 5).

Em relação à adequação do resultado obtido no domínio "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola" (“Bom”), no relatório de avaliação externa (item 34), 26,7%

dos docentes concordaram parcialmente que foi adequado, 49,2% concordaram e 13,3% concordaram totalmente.

Quanto à adequação do resultado obtido no domínio "Prestação do serviço educativo" ("Muito Bom"), no relatório de avaliação externa (item 19), uma maioria de 77,5% concordaram ou concordaram totalmente. Esta percentagem desce ligeiramente (74,2%) quando o domínio passa a ser a "Organização e gestão escolar" (item 29), onde 21,7% concordaram parcialmente com adequação da classificação de "Muito Bom" obtida. No caso do domínio "Resultados" (item 41), uma maioria concordou parcialmente (31,7%) ou concordou (53,3%) que a classificação atribuída ("Bom") foi adequada.

Observa-se assim que em relação aos domínios onde a classificação obtida foi "Bom" ("Resultados" e "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola"), há uma maioria de docentes que concordou parcialmente ou concordou com a adequação desse nível atribuído. No caso dos domínios em que a classificação obtida foi "Muito Bom" ("Liderança", "Prestação do serviço educativo" e "Organização e gestão escolar"), a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente com a adequação desse resultado obtido.

Quanto à especificação dos objetivos de melhoria e das atividades que lhes estão inerentes (item 42), 7 docentes não responderam (5,8%), 3 discordaram totalmente (2,5%), 14 discordaram (11,7%), 51 concordaram parcialmente (42,5%), 32 concordaram (26,7%) e 13 concordaram totalmente (10,8%).

Relativamente à realização, após a avaliação externa, da planificação das necessidades de melhoria (prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas, comunicação de resultados) (item 38), a maioria dos docentes concordou parcialmente (44,2%) ou concordou (25,8%), tendo 10,8% discordado e 12,5% concordado totalmente.

Quando solicitados a expressar o nível de concordância sobre se, após a avaliação externa, foi realizada a implementação de um programa de melhoria (item 35), 8 docentes não responderam (6,7%), 3 discordaram totalmente (2,5%), 18 discordaram (15%), 49 concordaram parcialmente (40,8%), 36 concordaram (30,0%) e 6 concordaram totalmente (5,0%).

A partir dos resultados obtidos, pode concluir-se que, reforçando o desempenho dos líderes, a autorregulação e melhoria sustentada da escola podem ser incrementadas, nomeadamente realizando uma planificação mais sistematizada das necessidades de melhoria da escola que inclua a definição de: objetivos, prioridades, ordem das atividades, estratégias a

utilizar, recursos necessários, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas e formas de comunicação dos resultados da implementação das estratégias.

Considerando os resultados e conclusões relativos a esta dimensão, vamos tentar responder a estas questões:

1. Que estratégias são importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar?
2. Qual a opinião dos docentes sobre a adequação dos resultados obtidos no relatório de avaliação externa?
3. Após a avaliação externa, foi realizada uma planificação e implementação de um programa de melhoria?

R1: Uma maioria dos professores (84,2%) concordou (26,7%) ou concordou totalmente (57,5%) que o desempenho dos líderes tem muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola, alterando-se para 67,5%, em relação à adequação do resultado obtido no domínio "Liderança" ("Muito Bom"). Assim, poderá ser útil um reforço, dentro dos condicionalismos legais, das horas, marcadas em horário, destinadas à planificação, elaboração de materiais e discussão dos resultados da aplicação das estratégias de melhoria, quer para as lideranças, quer para os docentes.

R2: Em relação aos domínios em que a classificação obtida foi "Muito Bom" ("Liderança", "Prestação do serviço educativo" e "Organização e gestão escolar"), a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente com a adequação desse resultado obtido. Nos domínios em que o resultado obtido foi "Bom" ("Resultados" e "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola") há uma maioria de docentes que concordou parcialmente ou concordou com a adequação desse nível atribuído. Pode interpretar-se que houve um desejo, da parte dos docentes respondentes ao questionário, que também nos domínios "Resultados" e "Capacidade de autorregulação e melhoria da escola" a classificação obtida tivesse sido a máxima ("Muito Bom").

R3: Uma minoria de professores concordou (30,0%) ou concordou totalmente (5,0%) que foi realizada a implementação de um programa de melhoria, após a avaliação externa. Assim, pode concluir-se que pode ser realizada uma planificação mais sistematizada das necessidades de melhoria da escola que inclua a definição de: objetivos, prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, recursos necessários, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas e formas de comunicação dos resultados da implementação das estratégias.

## 2. Análise psicométrica

### 2.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção

Pretende-se testar se a soma dos itens que compõem a dimensão 1 – “trabalho realizado pela direção”, apresenta uma medida da mesma com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach adequado (testa se a fiabilidade da medida é adequada).

Analisando os valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*) para cada item componente (tabela 10), o dobro do erro padrão para a assimetria é 0,492 e para a curtose é 0,976. Assim, o item 2 e o item 5 apresentam valores absolutos de assimetria superiores ao dobro do erro padrão respetivo.

**Tabela 10 (D1)** – Valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*)

Item	Assimetria ( <i>skewness</i> )	Curtose ( <i>kurtosis</i> )
2	0,658	0,895
5	0,621	0,257
9	0,061	0,596
13	0,171	0,517
16	0,014	0,473
22	0,360	0,209
25	0,370	0,638
27	0,022	0,371
30	0,072	0,649

Notas:

1. O erro padrão da assimetria (*skewness*) é 0,246 (o dobro é igual a 0,492).
2. O erro padrão da curtose (*kurtosis*) é 0,488 (o dobro é igual a 0,976).

Assim, a variável latente “trabalho realizado pela direção” passará a ser formada pelos itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30.

Para além de se calcular e avaliar o coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach vão ser calculados os valores da correlação item-total exceto o valor para o item e das correlações entre itens. A tabela 11 indica os casos processados.

**Tabela 11 (D1)** – Casos processados (sumário)

		N	%
Casos	Válidos	96	80,0
	Excluídos <sup>a</sup>	24	20,0
	Total	120	100,0

a. “*Exclude cases listwise*” do SPSS, ou seja são retirados todos os casos com valores omissos, com base em todos os itens componentes.

Da tabela 11, observa-se que, retirando todos os casos com valores omissos, para os 7 itens componentes da variável soma (opção “*Exclude cases listwise*” do SPSS), foram excluídos 24 casos.

**Tabela 12 (D1)** – Estatísticas de fiabilidade

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach baseado em itens padronizados</i>	N.º de itens
0,919	0,921	7

O valor do coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach pode considerar-se excelente (0,919, tabela 12).

**Tabela 13 (D1)** – Estatísticas para cada item

	Média	Desvio padrão	N.º de casos
Item 9	3,77	0,801	96
Item 13	3,64	0,848	96
Item 16	3,68	0,788	96
Item 22	3,65	0,906	96
Item 25	3,94	0,868	96
Item 27	3,59	0,901	96
Item 30	3,72	0,842	96

A partir dos valores das médias da tabela 13, observa-se uma tendência para a concordância (nível 4) dos respondentes com as afirmações enunciadas nos itens.



**Tabela 14 (D1)** – Correlações entre os itens

	Item 9	Item 13	Item 16	Item 22	Item 25	Item 27	Item 30
Item 9	1,000						
Item 13	0,759	1,000					
Item 16	0,665	0,689	1,000				
Item 22	0,395	0,461	0,443	1,000			
Item 25	0,615	0,655	0,616	0,601	1,000		
Item 27	0,657	0,686	0,643	0,492	0,653	1,000	
Item 30	0,699	0,695	0,702	0,516	0,695	0,763	1,000

Da tabela 14, conclui-se que as correlações entre os itens são todas positivas, não muito grandes, indicando assim que os mesmos representam aspectos diferentes da variável “trabalho realizado pela direção”.

**Tabela 15 (D1)** – Estatísticas dos itens

	Média	Mínimo	Máximo
Médias dos itens	3,711	3,594	3,938
Correlações entre os itens	0,624	0,395	0,763

A correlação mais baixa (0,395; tabela 14 e tabela 15), verificada entre os itens 9 e 22 pode considerar-se aceitável (muito próxima de 0,4).

A partir das médias para cada item (tabela 13) calculou-se a média das médias (3,711; tabela 15).

Os valores da correlação item-total corrigida (tabela 16) indicam a correlação entre cada item e a variável global, excluindo a contribuição do item. Observa-se que os valores para os itens 9, 13, 16, 25 e 27 são relativamente próximos. Todos os valores dessa coluna podem ser considerados não muito altos.

**Tabela 16 (D1)** – Estatísticas item-total

	Valor médio da variável latente se item eliminado	Variância da variável latente se item eliminado	Correlação item-total corrigida	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se item eliminado
Item 9	22,21	18,125	0,761	0,651	0,906
Item 13	22,34	17,575	0,797	0,680	0,902
Item 16	22,30	18,255	0,755	0,593	0,907
Item 22	22,33	18,688	0,568	0,389	0,927
Item 25	22,04	17,556	0,776	0,615	0,904
Item 27	22,39	17,250	0,788	0,648	0,903
Item 30	22,26	17,416	0,830	0,709	0,899

**Tabela 17 (D1)** – Estatísticas da variável latente

Média	Variância	Desvio padrão	N.º de itens
25,98	23,957	4,895	7

Variando a escala da variável global “trabalho realizado pela direção” entre 7 e 35 (7 itens), a concordância com os itens que a compõem, está mais próxima do nível 4 (“Concordo”) do que com o nível 3 (“Concordo parcialmente”), uma vez que a soma das médias (tabela 17) é 25,98.

Assim, pode concluir-se, que os sete itens (9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30) definem uma medida da variável “trabalho realizado pela direção” com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,919.

Seguidamente vai-se investigar se a combinação dos itens componentes resulta numa variável latente “trabalho realizado pela direção” que meça unicamente as trabalho realizado pela direção. Para tal vai ser utilizada a análise fatorial (família de técnicas).

Os itens componentes da variável latente estão todos correlacionados e as correlações são significativas ( $p < 0,01$ ) pelo que pode ser realizada a análise fatorial aplicando o método “*Maximum Likelihood*” para indicar se os fatores (combinações de itens) obtidos explicam as correlações entre todos os pares de itens (Hill, M. M., & Hill, A., 2009).

**Tabela 18 (D1)** – Testes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e de Bartlett

	<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</i>	0,917
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	<i>Approx. Chi-Square</i>	447,576
	<b>Graus de liberdade (degrees of freedom)</b>	21
	<b>Sig.</b>	0,000

O valor da medida de adequabilidade “*Measure of Sampling Adequacy*” de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) igual 0,917 é maior que 0,9 (tabela 18), valor considerado muito bom para fazer uma análise fatorial (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). O valor da estatística do qui-quadrado é significativo, o que indica que é legítimo realizar a análise fatorial.

A tabela 19 indica a existência de um só fator para explicar as correlações entre os 7 itens, explicando esse fator 63,25% da variância total no conjunto das 7 variáveis analisadas. Os valores próprios iniciais (*initial eigenvalues*) servem para estimar o número de fatores na análise fatorial. A primeira componente da coluna “Total” tem um valor próprio muito elevado (4,774), indicando que só há um fator importante.

**Tabela 19 (D1)** – Variância total

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,774	68,198	68,198	4,428	63,251	63,251
2	0,716	10,226	78,424			
3	0,378	5,399	83,822			
4	0,353	5,047	88,870			
5	0,319	4,554	93,424			
6	0,251	3,582	97,005			
7	0,210	2,995	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

A tabela 20 indica as saturações ou pesos (*factor loadings*) dos itens no fator, ou seja as correlações entre os itens e o fator (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). À exceção do item 22, todos itens têm pesos relativamente grandes, pelo que contribuem para a definição do fator. Pode-se considerar que todos os itens medem o trabalho realizado pela direção.

**Tabela 20 (D1)** – Matriz do fator

	Fator
	1
Item 9	0,816
Item 13	0,841
Item 16	0,798
Item 22	0,584
Item 25	0,791
Item 27	0,832
Item 30	0,872

Método de Extração:

*Maximum Likelihood.*

a. 1 fator extraído. 4 iterações exigidas.

**Tabela 21 (D1)** – Comunalidades (*communalities*)

	Inicial	Extração
Item 9	0,651	0,666
Item 13	0,680	0,707
Item 16	0,593	0,637
Item 22	0,389	0,341
Item 25	0,615	0,625
Item 27	0,648	0,692
Item 30	0,709	0,760

Método de Extração: *Maximum*

*Likelihood.*

Na tabela 21 pode observar-se a comunalidade de cada um dos itens, isto é a proporção da variância total de uma variável explicada pelo fator. A primeira coluna apresenta as estimativas das comunalidades e a segunda coluna mostra os valores calculados no final da análise. Estes segundos valores são o dobro dos valores apresentados na tabela 20, uma vez que sendo o peso a correlação entre o item e o fator, o quadrado de uma correlação indica a proporção da variância do item explicada pelo fator, ou seja, a comunalidade da variável (Hill, M. M., & Hill, A., 2009). Todos os itens, exceto o item 22, têm mais de 50% da

sua variância explicada pelo fator. No caso do item 22, o fator explica menos de 50% da variância desse item.

A tabela 22, relativa ao teste da bondade do ajustamento (*goodness of fit*), mostra que o valor do qui-quadrado pode ser considerado significativo.

**Tabela 22 (D1)** – Teste *goodness-of-fit*

Qui-quadrado	Graus de liberdade ( <i>degrees of freedom</i> )	Sig.
20,681	14	0,110

Calculadas as correlações reproduzidas e as correlações residuais, verifica-se a existência de três pares de variáveis com valores absolutos de correlações residuais superiores ao valor arbitrário 0,05 (item 13 – item 9 = 0,073, item 9 – item 22 = 0,082 e item 13 – item 9 = 0,139), representando 14% das 21 correlações calculadas. Ao extrair-se mais um fator, o fator 1 explica 63,79% e o fator 2 explica 4,59% da variância total no conjunto das 7 variáveis analisadas (itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30). Com dois fatores, deixam de existir pares de variáveis com correlações residuais superiores ao valor arbitrário 0,05. No entanto, como vimos anteriormente na tabela 15, para os valores próprios iniciais (*initial eigenvalues*), só a primeira componente da coluna “Total” tem um valor próprio muito elevado (4,774). O segundo valor é 0,716, pelo que pode considerar-se que só o fator 1 é que é importante.

Assim, pode afirmar-se que um só fator é suficiente para representar a variável latente “trabalho realizado pela direção”, composta pelos itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30.

## 2.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular

Pretende-se testar se a soma dos itens que compõem a dimensão 2 – “trabalho realizado pela área curricular”, apresenta uma medida da mesma com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach adequado.

Na tabela 23, os itens 1, 6, 14 e 31 apresentam um valor absoluto de assimetria (*skewness*) superior ao dobro do erro padrão para a assimetria (0,458). O valor de curtose (*kurtosis*) do item 12 é também superior ao dobro do erro padrão para a curtose (0,910).

**Tabela 23 (D2)** – Valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*)

Item	Assimetria ( <i>skewness</i> )	Curtose ( <i>kurtosis</i> )
1	-0,509	-0,241
6	-0,527	-0,409
12	-0,341	-1,044
14	-0,521	-0,267
18	-0,340	0,169
23	-0,376	-0,421
26	-0,447	0,330
31	-0,492	-0,254
39	-0,268	-0,236
43	-0,320	-0,279

Notas:

1. O erro padrão da assimetria (*skewness*) é 0,229 (o dobro é igual a 0,458).
2. O erro padrão da curtose (*kurtosis*) é 0,455 (o dobro é igual a 0,910).

Assim, a variável latente “trabalho realizado pela área curricular” passa a ser composta pelos itens 18, 23, 26, 39 e 43 (itens com distribuições de valores relativamente normais).

A tabela 24 apresenta o número de casos processados.

**Tabela 24 (D2)** – Casos processados (sumário)

		N	%
Casos	Válidos	113	94,2
	Excluídos <sup>a</sup>	7	5,8
	Total	120	100,0

a. “*Exclude cases listwise*” do SPSS, ou seja são retirados todos os casos com valores omissos, com base em todos os itens componentes.

Da tabela anterior, observa-se que, para os cinco itens componentes da variável latente, foram excluídos 7 casos (opção “*Exclude cases listwise*” do SPSS).

**Tabela 25 (D2)** – Estatísticas de fiabilidade

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach baseado em itens padronizados</i>	N.º de itens
0,840	0,840	5

Na tabela 25, apresenta-se o valor do coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach (0,840), um valor que pode ser considerado bom.

**Tabela 26 (D2)** – Estatísticas para cada item

	Média	Desvio padrão	N.º de casos
Item 18	3,74	0,853	113
Item 23	3,87	0,840	113
Item 26	3,91	0,819	113
Item 39	3,73	0,889	113
Item 43	3,59	0,997	113

Observa-se que o valor da média para cada item se aproxima do nível 4 – “Concordo” (tabela 26).

As correlações entre os itens são apresentadas na tabela 27.

**Tabela 27 (D2)** – Correlações entre os itens

	Item 18	Item 23	Item 26	Item 39	Item 43
Item 18	1,000				
Item 23	0,538	1,000			
Item 26	0,542	0,411	1,000		
Item 39	0,307	0,525	0,555	1,000	
Item 43	0,464	0,543	0,524	0,709	1,000

As correlações entre os itens são todas positivas, não muito grandes, indicando assim que os mesmos representam aspectos diferentes da variável “trabalho realizado pela área curricular”. A correlação mais baixa, entre os itens 18 e 39, pode considerar-se aceitável.

Os valores da correlação item-total corrigida (tabela 28) para os itens 23, 26 e 39 são relativamente próximos.

**Tabela 28 (D2)** – Estatísticas item-total

	Valor médio da variável latente se item eliminado	Variância da variável latente se item eliminado	Correlação item-total corrigida	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se item eliminado
Item 18	15,10	8,339	0,565	0,460	0,828
Item 23	14,97	8,115	0,633	0,446	0,810
Item 26	14,93	8,191	0,637	0,466	0,810
Item 39	15,12	7,746	0,670	0,598	0,800
Item 43	15,25	7,045	0,720	0,580	0,786

**Tabela 29 (D2)** – Estatísticas da variável latente

Média	Variância	Desvio padrão	N.º de itens
18,84	11,849	3,442	5

A soma das médias dos itens (18,84), apresentada na tabela 29, mostra que a concordância com os itens que formam a variável global “trabalho realizado pela área curricular” está mais próxima do nível 4 (“Concordo”) do que com o nível 3 (“Concordo parcialmente”).



Conclui-se que a variável “trabalho realizado pela área curricular”, formada pelos itens 18, 23, 26, 39 e 43, define uma medida dessa variável com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,840.

Os itens componentes da variável latente estão todos correlacionados e as correlações são significativas ( $p < 0,01$ ) pelo que pode ser realizada a análise fatorial aplicando o método “*Maximum Likelihood*”.

O valor da medida de adequabilidade “*Measure of Sampling Adequacy*” de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é igual a 0,735 e o valor da estatística do qui-quadrado do “*Bartlett's Test of Sphericity*” é significativo, o que indica que é legítimo realizar a análise fatorial.

Na tabela 30, a primeira componente da coluna “Total”, dos valores próprios iniciais (*initial eigenvalues*), tem um valor próprio relativamente elevado (3,054), indicando que há um fator, que explica 51,46% da variância total no conjunto dos 5 itens, quando o critério de extração é baseado nos valores próprios superiores a 1.

**Tabela 30 (D2)** – Variância total

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			<i>Extraction Sums of Squared Loadings</i>		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	3,054	61,072	61,072	2,573	51,464	51,464
2	0,756	15,113	76,185			
3	0,590	11,810	87,995			
4	0,371	7,411	95,406			
5	0,230	4,594	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

A partir da tabela 31, pode verificar-se que todos os itens, à exceção do item 18, têm pesos no fator (*factor loadings*) relativamente grandes, pelo que contribuem para a definição do fator.

**Tabela 31 (D2)** – Matriz do fator

	Fator
	1
Item 18	0,575
Item 23	0,672
Item 26	0,676
Item 39	0,796
Item 43	0,838

Método de Extração:

*Maximum Likelihood.*

a. 1 fator extraído. 5 iterações exigidas.

Em relação às comunalidades, foi observado que os itens 39 e 43 apresentam mais de 50% da sua variância explicada pelo fator (0,633 e 0,702). No caso dos itens 18, 23 e 26, os valores calculados no final da análise são 0,330, 0,451 e 0,456, respectivamente, pelo que o fator explica menos de 50% da variância desse item.

Analisadas as correlações reproduzidas e as correlações residuais, verificou-se a existência de três pares de variáveis com valores absolutos de correlações residuais superiores ao valor arbitrário 0,05 (item 23 – item 18 = 0,152, item 26 – item 18 = 0,154 e item 39 – item 18 = 0,151), representando 30% das 10 correlações calculadas.

Ao extrair-se mais um fator, o fator 1 explica 38,00% e o fator 2 explica 30,84% da variância total no conjunto das 5 variáveis analisadas (itens 18, 23, 26, 39 e 43). Com dois fatores, o par item 26 – item 23, apresenta um valor absoluto de correlação residual igual a 0,056 (um valor absoluto superior a 0,05).

**Tabela 32 (D2) – Variância total**

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	3,054	61,072	61,072	1,900	38,000	38,000
2	0,756	15,113	76,185	1,542	30,843	68,843
3	0,590	11,810	87,995			
4	0,371	7,411	95,406			
5	0,230	4,594	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

**Tabela 33 (D2) – Matriz do fator**

	Fator	
	1	2
Item 18	0,999	-0,004
Item 23	0,539	0,405
Item 26	0,544	0,429
Item 39	0,310	0,885
Item 43	0,467	0,641

Método de Extração:

*Maximum Likelihood*.

a. 2 fatores extraídos. 5

iterações exigidas.

A partir das tabelas 32 e 33, pode concluir-se que os itens 18, 23, 26, 39 e 43 não definem um só fator que representa adequadamente a variável “trabalho realizado pela área curricular”. Vários itens apresentam saturações superiores a 0,40, em dois fatores diferentes (tabela 33). Tal não nos permite interpretar verdadeiramente a dimensão.

### 2.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)

Na análise da normalidade das distribuições dos valores dos itens iniciais componentes da dimensão 3, verifica-se, a partir da tabela 34, que os itens 3, 7, 10, 11, 17, 21 e 32

apresentam um valor absoluto de assimetria (*skewness*) superior ao dobro do erro padrão para a assimetria (0,476). O valor de curtose (*kurtosis*) dos itens 7, 10 e 21 é também superior ao dobro do erro padrão para a curtose (0,944).

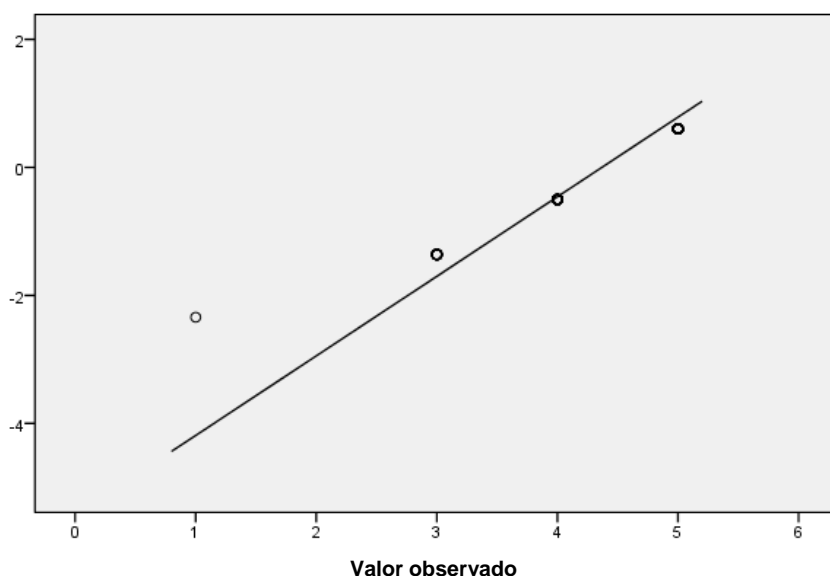
**Tabela 34 (D3)** – Valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*)

Item	Assimetria ( <i>skewness</i> )	Curtose ( <i>kurtosis</i> )
3	-0,719	0,270
4	-0,408	-0,937
7	-1,234	1,655
8	-0,197	0,692
10	-1,489	1,214
11	-0,972	-0,116
15	0,088	-0,676
17	-0,586	0,356
20	-0,333	-0,499
21	-0,695	1,283
28	-0,304	-0,048
32	-0,740	0,554
36	-0,433	-0,433
37	-0,452	0,125
40	0,164	0,399
44	0,148	-0,617

Notas:

1. O erro padrão da assimetria (*skewness*) é 0,238 (o dobro é igual a 0,476).
2. O erro padrão da curtose (*kurtosis*) é 0,472 (o dobro é igual a 0,944).

Os itens 3, 7, 10, 11, 17, 21 e 32 não têm uma distribuição relativamente normal. Por exemplo, no gráfico Q-Q da variável “item 7” (gráfico 2), constata-se que três pontos não estão sobre a linha e um deles está muito afastado. Assim, a variável latente “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)” passa a ser composta pelos itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44.



**Gráfico 2 (D3)** – Gráfico Q-Q da variável “item 7”  
 Fonte: Questionários entregues.

A tabela 35 apresenta o número de casos processados (105).

**Tabela 35 (D3)** – Casos processados (sumário)

		N	%
Casos	Válidos	105	87,5
	Excluídos <sup>a</sup>	15	12,5
	Total	120	100,0

a. “*Exclude cases listwise*” do SPSS, ou seja são retirados todos os casos com valores omissos, com base em todos os itens componentes.

Da tabela anterior, observa-se que, para os nove itens componentes da variável latente, foram excluídos 15 casos (opção “*Exclude cases listwise*” do SPSS).

**Tabela 36 (D3)** – Estatísticas de fiabilidade

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach baseado em itens padronizados</i>	N.º de itens
0,845	0,845	9

O valor do coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach (0,845), pode ser considerado bom (tabela 36).

**Tabela 37 (D3)** – Estatísticas para cada item

	Média	Desvio padrão	N.º de casos
Item 4	4,25	0,704	105
Item 8	3,71	0,743	105
Item 15	3,79	0,743	105
Item 20	4,01	0,791	105
Item 28	3,51	0,878	105
Item 36	3,84	0,952	105
Item 37	3,77	0,858	105
Item 40	3,24	0,849	105
Item 44	3,64	0,822	105

Observa-se que o valor da média para cada item se aproxima do nível 4 – “Concordo” (tabela 37), quer inferiormente (itens 8, 15, 28, 36, 37 e 44), quer superiormente (itens 4 e 20), exceto para o item 40 cujo valor da média se aproxima mais do se aproxima do nível 3 – “Concordo parcialmente”.

Na tabela 38, da página seguinte, são apresentadas as correlações entre os itens.

**Tabela 38 (D3)** – Correlações entre os itens

	Item 4	Item 8	Item 15	Item 20	Item 28	Item 36	Item 37	Item 40	Item 44
Item 4	1,000	0,357	0,376	0,238	0,367	0,218	0,333	0,222	0,256
Item 8	0,357	1,000	0,605	0,168	0,375	0,355	0,289	0,276	0,301
Item 15	0,376	0,605	1,000	0,282	0,624	0,400	0,498	0,446	0,552
Item 20	0,238	0,168	0,282	1,000	0,394	0,411	0,287	0,211	0,272
Item 28	0,367	0,375	0,624	0,394	1,000	0,400	0,604	0,492	0,394
Item 36	0,218	0,355	0,400	0,411	0,400	1,000	0,449	0,417	0,330
Item 37	0,333	0,289	0,498	0,287	0,604	0,449	1,000	0,564	0,400
Item 40	0,222	0,276	0,446	0,211	0,492	0,417	0,564	1,000	0,428
Item 44	0,256	0,301	0,552	0,272	0,394	0,330	0,400	0,428	1,000

Os pares de itens 4-20, 4-36, 4-40, 4-44, 8-20, 8-37,8-40, 8-44, 15-20, 20-37, 20-40, 20-44, apresentam correlações relativamente baixas, sendo a mais baixa a relativa ao par 8-20 (0,168).

**Tabela 39 (D3)** – Estatísticas item-total

	Valor médio da variável latente se item eliminado	Variância da variável latente se item eliminado	Correlação item-total corrigida	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se item eliminado
Item 4	29,51	21,041	0,425	0,220	0,842
Item 8	30,05	20,411	0,494	0,410	0,836
Item 15	29,97	19,086	0,715	0,625	0,815
Item 20	29,75	20,669	0,415	0,254	0,844
Item 28	30,25	18,323	0,690	0,548	0,815
Item 36	29,92	18,802	0,554	0,358	0,831
Item 37	29,99	18,721	0,650	0,497	0,819
Item 40	30,52	19,271	0,575	0,409	0,828
Item 44	30,12	19,667	0,540	0,364	0,831

Os valores da correlação item-total corrigida (tabela 40) estão dentro do intervalo 0,4 a 0,7, indicando que cada item mede uma variável que todos os outros medem, e mede também um aspeto particular que as outras componentes não medem.

Pode concluir-se assim que os itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44, definem uma medida da variável “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)” com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,845.

Na tabela 40, a soma das médias dos itens (33,76) mostra que a concordância com os itens que formam a variável global “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)” está mais próxima do nível 4 (“Concordo”) do que com o nível 3 (“Concordo parcialmente”).

**Tabela 40 (D3)** – Estatísticas da variável latente

Média	Variância	Desvio padrão	N.º de itens
33,76	24,279	4,927	9

Os itens componentes da variável latente estão correlacionados e as correlações são significativas, com  $p < 0,05$  para os pares 4-36, 4-40, 20-40, e  $p < 0,01$  para os pares restantes, exceto para o par 8-20 ( $p = 0,086$ ), que, como vimos anteriormente, apresenta uma correlação baixa (0,168). Contudo, ainda assim, pode ser realizada a análise fatorial aplicando o método “*Maximum Likelihood*”.

O valor da medida de adequabilidade “*Measure of Sampling Adequacy*” de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é igual a 0,841 e o valor da estatística do qui-quadrado do “*Bartlett's Test of Sphericity*” é significativo, o que indica que é legítimo realizar a análise fatorial.

**Tabela 41 (D3)** – Variância total

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,094	45,487	45,487	3,534	39,263	39,263
2	0,979	10,875	56,362			
3	0,888	9,864	66,226			
4	0,747	8,301	74,528			
5	0,679	7,548	82,076			
6	0,573	6,371	88,448			
7	0,433	4,809	93,256			
8	0,350	3,894	97,150			
9	0,257	2,850	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.



Na tabela 41, a primeira componente da coluna “Total”, dos valores próprios iniciais (*initial eigenvalues*), tem um valor próprio relativamente elevado (4,094), indicando que há um fator, que explica 39,26% da variância total no conjunto dos 9 itens, quando o critério de extração é baseado nos valores próprios superiores a 1.

Analisadas as correlações reproduzidas e as correlações residuais, verifica-se a existência de 19 valores absolutos de correlações residuais, não redundantes, superiores ao valor arbitrário 0,05, representando 52,0% das 36 correlações calculadas.

Ao extrair-se mais um fator, o fator 1 explica 32,15% e o fator 2 explica 13,86% da variância total no conjunto dos 9 itens analisados, continuando a ocorrer 10 valores absolutos de correlações residuais, não redundantes, superiores ao valor arbitrário 0,05, representando 27,0% das 36 correlações calculadas.

**Tabela 42 (D3) – Variância total**

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	4,094	45,487	45,487	2,894	32,154	32,154
2	0,979	10,875	56,362	1,247	13,855	46,009
3	0,888	9,864	66,226			
4	0,747	8,301	74,528			
5	0,679	7,548	82,076			
6	0,573	6,371	88,448			
7	0,433	4,809	93,256			
8	0,350	3,894	97,150			
9	0,257	2,850	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

**Tabela 43 (D3)** – Matriz do fator

	Fator	
	1	2
Item 4	0,377	0,223
Item 8	0,605	0,030
Item 15	0,999	-0,003
Item 20	0,283	0,345
Item 28	0,625	0,447
Item 36	0,402	0,433
Item 37	0,499	0,613
Item 40	0,447	0,513
Item 44	0,553	0,226

Método de Extração:

*Maximum Likelihood.*

a. 2 fatores extraídos. 10 iterações exigidas.

Com base nas tabelas anteriores, pode concluir-se que os itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44 não definem um só fator que representa adequadamente a variável “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”. A estrutura fatorial apresentada na tabela 43 aponta para a bidimensionalidade da escala. Atendendo a que vários itens apresentam saturações superiores a 0,40, em dois fatores diferentes, tal não nos permite interpretar verdadeiramente a dimensão.

#### **2.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada**

Verifica-se, a partir da tabela 44, que os itens 19, 24, 29, 33, 34 e 41 apresentam um valor absoluto de assimetria (*skewness*) superior ao dobro do erro padrão para a assimetria (0,462), e os itens 19 e 41 apresentam um valor de curtose (*kurtosis*) também superior ao dobro do valor do erro padrão para a curtose (0,918).

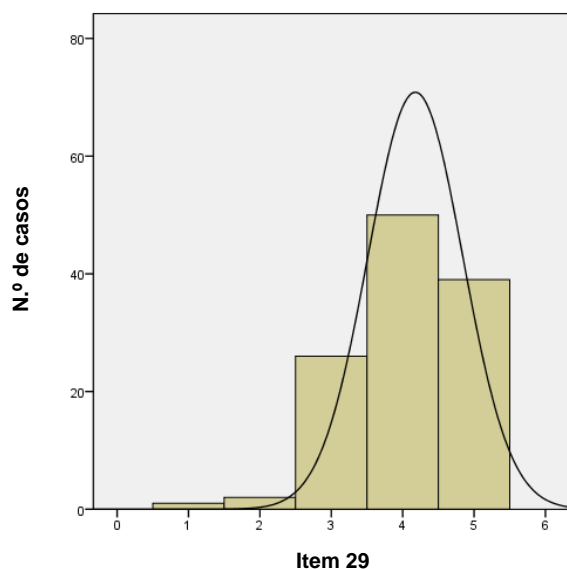
**Tabela 44 (D4)** – Valores de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*)

Item	Assimetria ( <i>skewness</i> )	Curtose ( <i>kurtosis</i> )
19	-1,111	1,379
24	-0,725	0,430
29	-0,684	0,504
33	-1,249	0,808
34	-0,502	0,244
35	-0,182	-0,094
38	-0,046	-0,120
41	-0,787	1,997
42	-0,066	-0,068

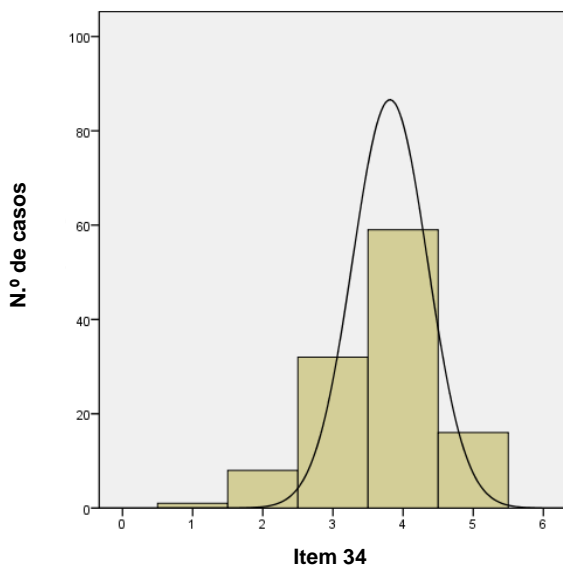
Notas:

1. O erro padrão da assimetria (*skewness*) é 0,231 (o dobro é igual a 0,462).
2. O erro padrão da curtose (*kurtosis*) é 0,459 (o dobro é igual a 0,918).

Analisando os histogramas com a curva normal sobreposta, pode considerar-se que os histogramas relativos aos itens 29 e 34 não são muito maus em relação à curva normal (gráficos 3 e 4). Assim, a variável latente “avaliação externa e melhoria sustentada” passa a ser composta pelos itens 29, 34, 35, 38 e 42 que têm uma distribuição relativamente normal.



**Gráfico 3 (D4)** – Histograma da variável “item 29” com curva normal sobreposta  
Fonte: Questionários entregues.



**Gráfico 4 (D4)** – Histograma da variável “item 34” com curva normal sobreposta  
 Fonte: Questionários entregues.

Na tabela 45, observa-se que, para os cinco itens componentes da variável latente, foram considerados válidos 111 casos e excluídos 9 casos (opção “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*).

**Tabela 45 (D4)** – Casos processados (sumário)

		N	%
Casos	Válidos	111	92,5
	Excluídos <sup>a</sup>	9	7,5
	Total	120	100,0

a. “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*, ou seja são retirados todos os casos com valores omissos, com base em todos os itens componentes.

**Tabela 46 (D4)** – Estatísticas de fiabilidade

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Alpha de Cronbach baseado em itens padronizados</i>	N.º de itens
0,859	0,857	5

O valor do coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach (0,859), pode ser considerado bom (tabela 46).

**Tabela 47 (D4)** – Estatísticas para cada item

	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>N.º de casos</b>
Item 29	4,04	0,841	111
Item 34	3,69	0,840	111
Item 35	3,21	0,875	111
Item 38	3,35	0,940	111
Item 42	3,33	0,937	111

Na tabela 47, observa-se que o valor da média, relativa aos itens 29 e 34, se aproxima do nível 4 – “Concordo”, por um valor superior e por um valor inferior, respetivamente. No caso dos itens 35, 38 e 42, há uma aproximação, por valores superiores, ao nível 3 – “Concordo parcialmente”.

Na tabela 48, são apresentadas as correlações entre os itens.

**Tabela 48 (D4)** – Correlações entre os itens

	<b>Item 29</b>	<b>Item 34</b>	<b>Item 35</b>	<b>Item 38</b>	<b>Item 42</b>
Item 29	1,000	0,505	0,545	0,466	0,573
Item 34	0,505	1,000	0,359	0,414	0,385
Item 35	0,545	0,359	1,000	0,750	0,713
Item 38	0,466	0,414	0,750	1,000	0,742
Item 42	0,573	0,385	0,713	0,742	1,000

Todas as correlações são positivas e com valores que se podem considerar aceitáveis (não muito baixos nem muito altos) mesmo para as correlações mais baixas, verificadas nos pares de itens 34-35 (0,359) e 34-42 (0,385).

Na tabela 49, observa-se que os valores da correlação item-total corrigida estão dentro do intervalo 0,4 a 0,7. Assim, cada item mede uma variável que todos os outros medem, e mede também um aspeto particular que os outros itens não medem.

Conclui-se que a variável soma “avaliação externa e melhoria sustentada”, formada pelos itens 29, 34, 35, 38 e 42, define uma medida com coeficiente de fiabilidade  $\alpha$  de Cronbach igual a 0,859.

Tabela 49 (D4) – Estatísticas item-total

	Valor médio da variável latente se item eliminado	Variância da variável latente se item eliminado	Correlação item-total corrigida	Quadrado da correlação múltipla	Alpha de Cronbach se item eliminado
Item 29	13,59	8,736	0,635	0,454	0,840
Item 34	13,93	9,395	0,486	0,298	0,874
Item 35	14,41	8,099	0,750	0,638	0,810
Item 38	14,27	7,781	0,750	0,664	0,809
Item 42	14,29	7,734	0,765	0,642	0,805

Na tabela 50, a soma das médias dos itens (17,62) mostra que a concordância com os itens que formam a variável global “avaliação externa e melhoria sustentada” está ligeiramente mais próxima do nível 4 (“Concordo”) do que com o nível 3 (“Concordo parcialmente”).

Tabela 50 (D4) – Estatísticas da variável latente

Média	Variância	Desvio padrão	N.º de itens
17,62	12,601	3,550	5

Todas as correlações entre os itens componentes da variável latente são significativas ( $p < 0,01$ ). Assim, pode ser realizada a análise fatorial aplicando o método “*Maximum Likelihood*”.

O valor da medida de adequabilidade “*Measure of Sampling Adequacy*” de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é igual a 0,799 e o valor da estatística do qui-quadrado do “*Bartlett's Test of Sphericity*” é significativo, o que indica que é legítimo realizar a análise fatorial.

Na tabela 51, para um critério de extração baseado nos valores próprios superiores a 1, a primeira componente da coluna “Total”, dos valores próprios iniciais (*initial eigenvalues*), apresenta um valor relativamente elevado (3,215), indicando que há um fator, que explica 56,42% da variância total no conjunto dos 5 itens.

**Tabela 51 (D4) – Variância total**

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	3,215	64,292	64,292	2,821	56,423	56,423
2	0,799	15,978	80,270			
3	0,487	9,740	90,010			
4	0,286	5,714	95,725			
5	0,214	4,275	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

Existem dois pares de variáveis com valores absolutos de correlações residuais superiores ao valor arbitrário 0,05 (item 29 – item 34 = 0,203, item 29 – item 38 = 0,077, representando 20% das 10 correlações calculadas.

Ao extrair-se mais um fator, o fator 1 explica 42,16% e o fator 2 explica 28,32% da variância total no conjunto das 5 variáveis analisadas (itens 29, 34, 35, 38 e 42), deixando de existir correlações residuais com valores superiores a 0,05.

**Tabela 52 (D4) – Variância total**

Fator	Valores Próprios Iniciais ( <i>Initial Eigenvalues</i> )			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% da Variância	% Acumulada	Total	% da Variância	% Acumulada
1	3,215	64,292	64,292	2,108	42,164	42,164
2	0,799	15,978	80,270	1,416	28,324	70,488
3	0,487	9,740	90,010			
4	0,286	5,714	95,725			
5	0,214	4,275	100,000			

Método de Extração: *Maximum Likelihood*.

**Tabela 53 (D4)** – Matriz do fator

	Fator	
	1	2
Item 29	0,999	-0,005
Item 34	0,506	0,189
Item 35	0,549	0,637
Item 38	0,470	0,775
Item 42	0,576	0,612

Método de Extração:

*Maximum Likelihood.*

a. 2 fatores extraídos. 5 iterações exigidas.

A partir das tabelas 52 e 53, conclui-se assim que um só fator não é suficiente para representar adequadamente a variável “avaliação externa e melhoria sustentada”. Atendendo a que vários itens apresentam saturações superiores a 0,40, em dois fatores diferentes, tal não nos permite interpretar verdadeiramente a dimensão.

### 3. Estudos diferenciais

Pretende-se testar se existem diferenças, que não são devidas ao acaso, entre os valores médios das dimensões (n igual a 1, 2, 3 ou 4), para pelo menos 2 grupos de docentes, consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos. A variável independente “cumprimento do horário letivo maioritariamente em que tipo de cursos” apresenta 3 níveis, designadamente:

- Grupo 1: professores que cumprem maioritariamente o seu horário letivo com turmas dos cursos científico-humanísticos;
- Grupo 2: professores que cumprem maioritariamente o seu horário letivo com turmas dos cursos profissionais;
- Grupo 3: professores que cumprem maioritariamente o seu horário letivo com turmas dos cursos de educação e formação de adultos.



Será utilizada a análise de variância simples (*one way ANOVA*) para os 3 grupos de casos.

Os itens componentes de cada dimensão são os apurados na análise psicométrica, ou seja, os itens com distribuições de valores relativamente normais e que representam uma medida com fiabilidade adequada:

- Dimensão 1 - “trabalho realizado pela direção”, formada pelos itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30.
- Dimensão 2 - “trabalho realizado pela área curricular”, composta pelos itens 18, 23, 26, 39 e 43.
- Dimensão 3 - “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”, formada pelos itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44.
- Dimensão 4 - “avaliação externa e melhoria sustentada”, composta pelos itens 29, 34, 35, 38 e 42.

### 3.1. Dimensão 1: Trabalho realizado pela direção

No teste da hipótese, pretende-se confirmar ou infirmar se existem diferenças, que não sejam devidas ao acaso, entre os valores médios da dimensão 1 – “trabalho realizado pela direção”, para pelo menos 2 grupos de docentes, consoante o cumprimento do horário letivo maioritariamente num tipo de cursos.

Retirando todos os casos com valores omissos (opção “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*), para os 7 itens componentes da dimensão 1, os grupos 1, 2 e 3, são formados por 34, 54 e 8 docentes, respetivamente (tabela 54).

**Tabela 54 (D1)** – Descritivos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Científico-Humanísticos	34	25,8529	3,56865	0,61202
Profissionais	54	26,0370	5,61320	0,76386
Educação e Formação de Adultos	8	26,1250	5,13914	1,81696
Total	96	25,9792	4,89464	0,49956

O valor da estatística F é pequeno (tabela 55), com  $p = 0,982$ . Por outro lado, os resultados do teste F podem ser considerados aproximadamente corretos quando o maior desvio-padrão amostral não for mais do que duas vezes do que o menor desvio-padrão amostral, o que se verifica.

**Tabela 55 (D1)** – Análise de variância univariada

**Dimensão 1 composta pelos itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30**

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade ( <i>degrees of freedom</i> )	Média quadrática ( <i>mean square</i> )	F	Sig.
Entre grupos	0,893	2	0,446	0,018	0,982
Dentro dos grupos	2275,066	93	24,463		
Total	2275,958	95			

O nível de concordância não difere significativamente entre os três grupos, aproximando-se mais do nível 4 – “Concordo” (média do grupo 1 = 25,8529; média do grupo 2 = 26,0370; média do grupo 3 = 26,1250), ou seja, não há evidência estatística de que os três valores médios da variável “trabalho realizado pela direção” apresentem valores estatisticamente significativos.

Os *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B, da tabela 56, apenas consideram um subgrupo homogêneo, formado pelos 3 grupos de docentes, não havendo assim evidência estatística de que os três valores médios da variável “trabalho realizado pela direção” sejam diferentes ( $p = 0,05$ ).

**Tabela 56 (D1) – Post Hoc testes de Tukey HSD e Tukey B**

**Dimensão 1 composta pelos itens 9, 13, 16, 22, 25, 27 e 30**

Cumpre a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos:		Subgrupo para $\alpha = 0.05$
		1
Tukey HSD <sup>a</sup>	Científico-Humanísticos	25,8529
	Profissionais	26,0370
	Educação e Formação de Adultos	26,1250
	Sig.	0,986
Tukey B <sup>a</sup>	Científico-Humanísticos	25,8529
	Profissionais	26,0370
	Educação e Formação de Adultos	26,1250

São apresentadas as médias para os grupos em subgrupos homogêneos.

a. Usa uma *Harmonic Mean Sample Size* = 17,348.

### 3.2. Dimensão 2: Trabalho realizado pela área curricular

No caso da dimensão 2 - “trabalho realizado pela área curricular”, retirando todos os casos com valores omissos (opção “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*), para os 5 itens componentes da dimensão 2, o grupo 1 é constituído por 40 docentes, o grupo 2 por 64 e o grupo 3 por 9 (tabela 57).

**Tabela 57 (D2) – Descritivos**

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Científico-Humanísticos	40	18,4500	2,71699	0,42959
Profissionais	64	19,2969	3,71047	0,46381
Educação e Formação de Adultos	9	17,3333	4,06202	1,35401
Total	113	18,8407	3,44230	0,32382

Há uma diferença no nível de concordância entre o grupo 3 (média do grupo 3 = 17,3333), mais próximo do nível 3 – “Concordo parcialmente”, e os outros dois grupos (média do grupo 1 = 18,4500; média do grupo 2 = 19,2969), mais próximos do nível 4 – “Concordo”.

Os resultados do teste F (tabela 58) podem ser considerados aproximadamente corretos uma vez que o maior desvio-padrão amostral não é superior a duas vezes o menor desvio-padrão amostral.

**Tabela 58 (D2)** – Análise de variância univariada

**Dimensão 2 composta pelos itens 18, 23, 26, 39 e 43**

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade ( <i>degrees of freedom</i> )	Média quadrática ( <i>mean square</i> )	F	Sig.
Entre grupos	39,873	2	19,937	1,704	0,187
Dentro dos grupos	1287,259	110	11,702		
Total	1327,133	112			

**Tabela 59 (D2)** – *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B

**Dimensão 2 composta pelos itens 18, 23, 26, 39 e 43**

	Cumpra a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos:	Subgrupo para $\alpha = 0.05$
		<b>1</b>
Tukey HSD <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	17,3333
	Científico-Humanísticos	18,4500
	Profissionais	19,2969
	Sig.	0,173
Tukey B <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	17,3333
	Científico-Humanísticos	18,4500
	Profissionais	19,2969

São apresentadas as médias para os grupos em subgrupos homogêneos.

a. Usa uma *Harmonic Mean Sample Size* = 19,771.

Na tabela 59, os *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B, é apenas apresentado um subgrupo homogêneo, formado pelos 3 grupos de docentes. Não há assim evidência estatística de que os três valores médios da variável “trabalho realizado pela área curricular” sejam diferentes.

### 3.3. Dimensão 3: Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)

Como a variável latente “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”, representa uma medida com fiabilidade adequada, pode-se testar a hipótese utilizando a análise de variância univariada (*one way ANOVA*). Retirando todos os casos com valores omissos (opção “*Exclude cases listwise*” do *SPSS*), para os 9 itens componentes da dimensão 3, o grupo 1 é constituído por 36 docentes, o grupo 2 por 60 e o grupo 3 por 9 (tabela 60).

**Tabela 60 (D3) – Descritivos**

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Científico-Humanísticos	36	37,4167	3,87206	0,64534
Profissionais	60	38,7667	4,79182	0,61862
Educação e Formação de Adultos	9	35,7778	4,35252	1,45084
Total	105	38,0476	4,51787	0,44090

Os resultados do teste F (tabela 61) podem ser considerados aproximadamente corretos uma vez que o maior desvio-padrão amostral não é superior a duas vezes o menor desvio-padrão amostral.

Tabela 61 (D3) – Análise de variância univariada

**Dimensão 3 composta pelos itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44**

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade (degrees of freedom)	Média quadrática (mean square)	F	Sig.
Entre grupos	91,723	2	45,862	2,303	0,105
Dentro dos grupos	2031,039	102	19,912		
Total	2122,762	104			

O nível de concordância não difere significativamente entre os três grupos, aproximando-se mais do nível 4 – “Concordo”, quer por valores superiores (média do grupo 1 = 37,4167; média do grupo 2 = 38,7667), quer por valores inferiores (média do grupo 3 = 35,7778).

Tabela 62 (D3) – *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B

**Dimensão 3 composta pelos itens 4, 8, 15, 20, 28, 36, 37, 40 e 44**

	Cumpra a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos:	Subgrupo para $\alpha = 0.05$
		1
Tukey HSD <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	35,7778
	Científico-Humanísticos	37,4167
	Profissionais	38,7667
	Sig.	0,099
Tukey B <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	35,7778
	Científico-Humanísticos	37,4167
	Profissionais	38,7667

São apresentadas as médias para os grupos em subgrupos homogêneos.

a. Usa uma *Harmonic Mean Sample Size* = 19,286.

Não há evidência estatística de que os três valores médios da variável “envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)” sejam diferentes, uma vez que os *Post Hoc*

testes de Tukey HSD e Tukey B (tabela 62), revelam apenas um subgrupo homogêneo, formado pelos 3 grupos de docentes.

### 3.4. Dimensão 4: Avaliação externa e melhoria sustentada

Na tabela 63, observa-se que o grupo 1 é constituído por 41 docentes, o grupo 2 por 62 e o grupo 3 por 8 (opção “*Exclude cases listwise*” do SPSS, para os 5 itens componentes da dimensão 4).

**Tabela 63 (D4)** – Descritivos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Científico-Humanísticos	41	17,6098	2,98226	0,46575
Profissionais	62	17,6935	3,99831	0,50779
Educação e Formação de Adultos	8	17,1250	2,74838	0,97170
Total	111	17,6216	3,54979	0,33693

Os resultados do teste F (tabela 64) podem ser considerados aproximadamente corretos uma vez que o maior desvio-padrão amostral não é superior a duas vezes o menor desvio-padrão amostral.

**Tabela 64 (D4)** – Análise de variância univariada

**Dimensão 3 composta pelos itens 29, 34, 35, 38 e 42**

	Soma dos quadrados	Graus de liberdade ( <i>degrees of freedom</i> )	Média quadrática ( <i>mean square</i> )	F	Sig.
Entre grupos	2,300	2	1,150	0,090	0,914
Dentro dos grupos	1383,809	108	12,813		
Total	1386,108	110			

Há uma diferença no nível de concordância entre o grupo 3 (média do grupo 3 = 17,1250), mais próximo do nível 3 – “Concordo parcialmente”, e os outros dois grupos (média do grupo 1 = 17,6098; média do grupo 2 = 17,6935), mais próximos do nível 4 – “Concordo”.

Os *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B, da tabela 65, apenas consideram um subgrupo homogêneo, formado pelos 3 grupos de docentes, havendo assim evidência estatística de que as diferenças verificadas nos três valores médios da variável “avaliação externa e melhoria sustentada” são devidas ao acaso ( $p = 0,05$ ).

**Tabela 65 (D4)** – *Post Hoc* testes de Tukey HSD e Tukey B

**Dimensão 4 composta pelos itens 29, 34, 35, 38 e 42**

<b>Cumpra a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos:</b>		<b>Subgrupo para <math>\alpha = 0.05</math></b>
		<b>1</b>
Tukey HSD <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	17,1250
	Científico-Humanísticos	17,6098
	Profissionais	17,6935
	Sig.	0,882
Tukey B <sup>a</sup>	Educação e Formação de Adultos	17,1250
	Científico-Humanísticos	17,6098
	Profissionais	17,6935

São apresentadas as médias para os grupos em subgrupos homogêneos.

a. Usa uma *Harmonic Mean Sample Size* = 18,125.



## CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, iremos tentar cruzar as principais conclusões resultantes da análise dos resultados obtidos a partir da recolha de dados nas entrevistas e no questionário, procurando responder às questões do nosso trabalho, subquestões da questão central: Considerando a importância da avaliação interna e externa, como realiza a escola a autorregulação e melhoria?

1. Que estratégias são importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar?

Para respondermos a esta questão vamos utilizar as conclusões obtidas para a categoria 1.1. – “Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma”, do estudo qualitativo, e para as dimensões 3 – “Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)” e 4 – “Avaliação externa e melhoria sustentada”, do estudo quantitativo.

R: Uma grande maioria dos respondentes ao questionário (94,2%) concordou ou concordou totalmente que para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns (dimensão 3). Torna-se imprescindível o envolvimento dos pais e encarregados de educação para assegurar a melhoria da escola (85% de concordância ou concordância total), assim como é importante o estabelecimento de parcerias locais e regionais para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria (80,9% de concordância ou concordância total).

Nas entrevistas às lideranças foi mencionado que os pais e EE ainda procuram pouco a escola, quer para participar nas reuniões da respetiva associação e dos conselhos de turma, quer para obterem informações sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos. A relação com os pais e EE tem sido trabalhada recorrendo às seguintes estratégias: efetuação de pedidos, pelos mais diversos meios, para o comparecimento na escola; realização de contactos pela direção com a associação de pais e EE; sensibilização dos docentes, por parte da coordenação dos diretores de turma, para a melhoria das relações entre a escola e a família; realização, no início do ano letivo, de uma reunião entre o diretor de turma e os pais e EE; marcação, no horário de cada diretor(a) de turma, de uma hora para receção aos pais e EE; informação dos pais e EE, não só sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos mas também, entre outras ações, sensibilizando os mesmos e os alunos para o

aproveitamento dos apoios disponibilizados às diferentes disciplinas; e realização, no final de cada período, de uma reunião de entrega das classificações dos alunos (categoria 1.1.).

A interação com a comunidade envolvente desenrola-se a vários níveis, principalmente na realização da formação em contexto de trabalho dos alunos dos cursos profissionais em empresas, autarquias, associações e outras instituições, sendo desenvolvido trabalho pela direção, diretores de curso e orientadores de estágio, a nível dos contatos com as entidades de acolhimento, do estabelecimento de protocolos, e da colocação e acompanhamento dos alunos estagiários (categoria 1.1.).

Existem outras vertentes representativas da interação com a comunidade envolvente, referidas pelas lideranças entrevistadas, como, por exemplo: as reuniões frequentes na câmara municipal; as atividades de enriquecimento curricular, realizadas por iniciativa das áreas curriculares, em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades, nas quais se incluem as visitas de estudo; o apoio da câmara municipal às solicitações da escola relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais; a atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal; a cooperação com entidades exteriores por parte dos SPO, gabinete de educação para a saúde, entre outros; e a colaboração permanente com a PSP (categoria 1.1.).

Na melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos) os entrevistados apontaram os seguintes aspetos: houve uma dinâmica grande dos alunos, em 2010-2011 e 2011-2012, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola; foi realizada a eleição, pelos pares, dos assessores e subassessores da área curricular; e nas áreas curriculares têm-se procurado escolher os docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas. Por outro lado, um assessor mencionou que a escola implementou um quadro de mérito onde figuram os melhores alunos, em cada ano letivo, e respetiva cerimónia de entrega de certificados e prémios (categoria 1.1.). Tendo em conta estes aspetos mencionados, em nossa opinião, o processo de avaliação interna terá tido uma influência mais direta na ação do diretor, acompanhada e apoiada pelas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, nomeadamente a ACAI (Assessoria Cultural de Artes e Ideias) e a APAC (Assessoria Pedagógico-Didática das Áreas Curriculares), no estímulo e criação de condições para uma maior participação dos alunos na vida da escola e da comunidade (atividades culturais e associação juvenil solidária) e na redefinição da estrutura organizativa dos grupos de docentes em áreas curriculares.

Ao nível da formação dos recursos humanos tem sido realizada formação docente a nível científico, técnico e pedagógico, destacando o diretor a disponibilidade de muitos professores, nomeadamente os das áreas técnicas, para prestarem formação gratuita à escola. A direção tem realizado alguma formação aos funcionários, sobretudo aos assistentes operacionais, adequando as qualidades que possuem às funções a desempenhar. Por outro lado, as lideranças entrevistadas não mencionaram ter sido realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa (categoria 1.1.).

A rentabilização dos recursos físicos e materiais englobou, entre outros: a gestão e atribuição dos recursos físicos e materiais, por parte da direção, de acordo com as necessidades da escola; a adaptação correta de alguns espaços, sobretudo os utilizados por algumas disciplinas técnicas, realizada durante as obras de requalificação; a colaboração dos coordenadores e assessores com a direção; a requisição pontual de salas com computadores, fundamentalmente nas disciplinas das componentes geral ou sociocultural e científica; e o trabalho dos professores nos espaços e/ou gabinetes destinados às áreas curriculares, na sala de trabalho dos professores e nas salas de aula (quando não estão a ser lecionadas aulas). No entanto, foi referido por alguns dos entrevistados que, tendo em conta o tamanho atual das turmas, as obras de requalificação realizadas em alguns espaços não providenciaram as áreas de sala e de quadro mais adequadas, bem como cortinas/estores eficazes no bloqueio à incidência da luz na sala, e mesas de estiradores para desenho com melhores características, pelo que estas situações deveriam ser retificadas no futuro (categoria 1.1.).

Como estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, mencionadas pelas lideranças entrevistadas, enquadraram-se: o diálogo entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção, no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes; a articulação entre os membros da direção e os professores da equipa de horários; o trabalho de coordenação, da APAC e dos assessores das áreas curriculares; e a tentativa de constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação dos grupos de trabalho que dela faziam parte anteriormente, e de a mesma também se debruçar sobre os aspetos negativos focados no relatório da avaliação externa (categoria 1.1.).

As estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais têm incluído a aposta: no diálogo entre as diferentes estruturas, nomeadamente a direção, o conselho pedagógico, a APAC, os departamentos e as áreas curriculares, no sentido de se contribuir para o sucesso dos alunos, incluindo a intervenção da direção, apoiada pelos

assessores das áreas curriculares, nos problemas de relação pedagógica entre docentes e alunos; e no aumento do trabalho colaborativo entre os docentes, fomentando o espírito de grupo. Há necessidade de: falar com as pessoas quando trabalharam/trabalham bem e não só quando há problemas; apostar na formação de professores e funcionários na área das relações interpessoais; aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, potenciando a colaboração entre docentes na análise e atuação que tenham de subsequentemente realizar (categoria 1.1.).

Na opinião de alguns líderes entrevistados, existe uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização, mas que precisa de evoluir, nomeadamente, na definição de metas, regras e estratégias, por parte do conselho pedagógico, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes, para o qual os mesmos deveriam ter mais horas marcadas no horário (categoria 1.1.).

Uma maioria dos professores (84,2%) concordou (26,7%) ou concordou totalmente (57,5%) que o desempenho dos líderes tem muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola, alterando-se para 67,5%, em relação à adequação do resultado de “Muito Bom” obtido no domínio “Liderança” (dimensão 4). Assim, poderá ser útil um reforço, dentro dos condicionalismos legais, das horas, marcadas em horário, destinadas à planificação, elaboração de materiais e discussão dos resultados da aplicação das estratégias de melhoria, quer para as lideranças, quer para os docentes.

A partir das entrevistas conclui-se também que uma estratégia futura, para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar, passará pelo aumento da velocidade de interação entre o conselho pedagógico e áreas curriculares, nomeadamente: decidindo mais a nível do conselho pedagógico nas áreas da lecionação e resultados dos alunos, para que haja uma uniformização de procedimentos, onde ela seja possível, e uma vinculação maior dos docentes ao cumprimento das determinações; e aumentando mais a informação ao conselho pedagógico, por parte das áreas curriculares, sobre os resultados das estratégias implementadas e sugestões de novas estratégias, permitindo que este órgão produza mais rapidamente novas orientações e decisões (categoria 1.1.).

## 2. Que estratégias são destacadas para a melhoria sustentada das lideranças?

Na resposta a esta questão vamos recorrer às conclusões obtidas nas categorias 2.1. – “Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola”, 2.2. – “Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)” e 2.3. –

“Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas”, do estudo qualitativo, e nas dimensões 1 – “Trabalho realizado pela direção” e 2 – “Trabalho realizado pela área curricular”, do estudo quantitativo.

R: O papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias consistiu, essencialmente, na tomada de decisões, no âmbito das suas competências, assessorado pelas outras lideranças; na distribuição de responsabilidades; e na grande atividade, por exemplo, na avaliação do desempenho docente e no tratamento dos casos de indisciplina dos alunos (categoria 2.3.).

Em relação ao trabalho realizado pela direção cessante, uma pequena maioria dos docentes respondentes ao questionário (55%) concordou ou concordou totalmente que a direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar os problemas prementes na escola, o que contribuiu para a melhoria sustentada da liderança exercida pela própria direção (dimensão 1). Uma maioria mais clara de docentes concordou ou concordou totalmente que a direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação e a análise do relatório de avaliação externa, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e a introdução de medidas de melhoria, e mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.

A promoção, pela direção, de momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola, pode, em nossa opinião, ser mais reforçada no futuro, uma vez que uma percentagem significativa de docentes (40,8%) concordou parcialmente que isso tenha sido realizado pela direção cessante (dimensão 1). De igual forma, a direção, no futuro, pode incrementar o estabelecimento de parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola, tendo em conta as percentagens de não respostas (9,2%) e de concordâncias parciais (33,3%), manifestadas pelos docentes que responderam ao questionário (dimensão 1).

Relativamente ao trabalho realizado pelos assessores das áreas curriculares, estas lideranças tiveram uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras; mobilizaram e motivaram os membros das áreas curriculares para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos; e incentivaram a participação dos docentes em projetos inovadores (dimensão 2). Estas lideranças comunicam aos docentes as informações e decisões emanadas do conselho pedagógico e transmitem sugestões de formação e de atuação aos seus colegas (categoria 2.3.).

A mobilização da escola efetuada pelas lideranças entrevistadas tem sido realizada, fundamentalmente, através do conselho geral, do diretor, da coordenação APAC, dos assessores das áreas curriculares, da coordenação dos diretores de turma, dos diretores de turma, dos diretores de curso e dos diretores de instalações (categoria 2.1.).

Na área da mobilização do pessoal docente e não docente, a APAC tem efetuado uma mobilização dos professores para a melhoria, contribuindo para o aumento do trabalho colaborativo (categoria 2.3.). Existe uma vontade geral em continuar com a estrutura, independentemente da aposentação de alguns colegas que exerciam cargos de liderança. Na coordenação dos diretores de turma, têm sido elaborados guiões para as reuniões dos conselhos de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos (categoria 2.3.).

Os diretores de turma fazem a ponte entre a escola e os pais e os EE; gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos; estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e EE dos alunos; e sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas (categoria 2.3.).

Os diretores de curso têm um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais) e fazem a gestão administrativa dos cursos, devendo o seu papel na gestão curricular e pedagógica ser reforçado (categoria 2.3.).

Em relação às lideranças e à sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho das lideranças entrevistadas, as lideranças entrevistadas obtêm apoio daquelas com que naturalmente mais relacionam, quer pela natureza das funções desempenhadas, quer pelos assuntos a tratar (categoria 2.2.). A ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola desenrola-se quer na gestão corrente diária, quer nas reuniões onde são feitas reflexões e definidas estratégias, quer na implementação das mesmas. Em nossa opinião, mais do que esta ação resultar diretamente dos processos de avaliação interna e externa, ela resulta da necessidade de resolver os problemas com que a escola, em menor ou maior escala, sempre se debateu, nomeadamente, ao nível do comportamento e do aproveitamento dos alunos.

A melhoria sustentada das lideranças pode incluir, no futuro, o incremento, por parte das assessorias das áreas curriculares, da realização de momentos de reflexão sobre os resultados da autoavaliação e da avaliação externa, com vista ao envolvimento de todos na

elaboração e implementação de estratégias que incidam sobre os aspectos a melhorar (pontos fracos), não esquecendo todas as outras estratégias que contribuem para a manutenção dos pontos fortes da escola (dimensão 2). Isto vai de encontro ao referido por algumas das lideranças entrevistadas, no sentido de ser feita, nas reuniões das diferentes estruturas, uma referência explícita aos relatórios de avaliação da escola, nomeadamente aos pontos fortes e pontos fracos, de modo a ajudar as pessoas a focalizarem-se mais nos aspectos que devem ser mantidos e aqueles que devem ser melhorados, como, por exemplo, os resultados dos alunos, delineando e operacionalizando mais as estratégias (categorias 2.2. e 2.3.). Por outro lado, na liderança da escola é importante: o conselho pedagógico, como órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; uma capacidade de diálogo e de intervenção positiva na resolução de conflitos; uma boa coordenação entre a direção e todas as estruturas, nas quais se incluem a coordenação APAC, as assessorias das áreas curriculares e as direções de turma; e uma boa estrutura ao nível dos docentes, pois, na opinião do diretor, “por aí passa todo o êxito da organização escolar” (categoria 2.1.). Foi referido por algumas lideranças entrevistadas a necessidade de melhorar a coordenação entre a direção e as outras estruturas para reforço dos fundamentos das decisões e eliminação de eventuais decisões díspares, por exemplo, no tratamento da indisciplina (categoria 2.3.).

Tendo em conta os constrangimentos atuais relativos à concessão de horas de redução da componente letiva, a acumulação de funções num mesmo docente deve circunscrever-se às situações em que as mesmas não possam ser desempenhadas por duas ou mais pessoas, quer por delegação de funções, quer pela atribuição de apenas um cargo por pessoa (categoria 2.1.).

Relativamente a outras ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro, as mesmas podem sintetizar-se nos objetivos seguintes (categoria 2.3.):

- Ter formação e muito amor por aquilo que se faz;
- Obter, da parte da tutela:
  - Mais apoio jurídico e autonomia para as escolas;
  - Mais responsabilidades atribuídas aos diretores;
  - Alguma recompensa financeira pelo exercício dos cargos;
  - Condições, em termos dos horários dos professores, para poderem reunir mais para discutirem as aulas, as estratégias, os recursos e a avaliação.
- Traçar uma linha de rumo bem definida e não se desviar dela;

- Organizar a ação tendo como guião o relatório de avaliação externa, não descurando a avaliação interna;
- Incrementar a comunicação *down-top* entre as áreas curriculares e o conselho pedagógico (CP) e direção, nomeadamente ao nível da elaboração de pareceres que depois têm de ser submetidos ao CP.

3. Qual a opinião dos docentes sobre o trabalho da direção e das áreas curriculares, na área da melhoria sustentada, tendo em conta a autoavaliação e avaliação externa realizadas?

Na resposta a esta questão vamos recorrer às conclusões obtidas nas dimensões 1 - “Trabalho realizado pela direção” e 2 - “Trabalho realizado pela área curricular”, do estudo quantitativo, e nas categorias 2.1. - “Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola”, 2.2. - “Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)” e 2.3. - “Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas” e 3.1. - “Leitura do processo de autoavaliação da escola”, do estudo qualitativo.

R: Em relação aos respondentes ao questionário, embora haja alguma concordância parcial (34,2%) e não respostas significativas (10,8%), em relação ao reconhecer que, anteriormente à direção cessante, houve uma ativação do mecanismo de autoavaliação, encarando este mecanismo como um instrumento de melhoria sustentada da escola (item 22 do questionário), a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente que a direção cessante teve uma visão prospetiva da organização da escola, tendo apresentado objetivos estratégicos e metas claras para o desenvolvimento da mesma (dimensão 1). Uma pequena maioria dos docentes respondentes ao questionário (55%) concordou ou concordou totalmente que a direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar os problemas prementes na escola (dimensão 1). Uma maioria mais clara de docentes concordou ou concordou totalmente que a direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação e a análise do relatório de avaliação externa, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e a introdução de medidas de melhoria, e mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos (dimensão 1).

O diretor articulou o trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias, essencialmente: tomando decisões, no âmbito das suas competências,



assessorado pelas outras lideranças; distribuindo responsabilidades; tratando os casos de indisciplina dos alunos e avaliando o desempenho dos docentes, no âmbito das competências conferidas pela legislação (categoria 2.3.).

Relativamente à tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada (categoria 3.1.), o diretor mencionou que houve resposta, por parte da direção, aquilo que os alunos pediam e explicitavam, nos questionários de autoavaliação que responderam, por exemplo, as referências a carências a nível de atividades culturais. Acrescentou também que no seguimento da autoavaliação realizada, ao longo dos anos (finais do ano letivo 2008/2009 até finais de novembro de 2011), tendo em conta os normativos legais em vigor, a direção tentou conceder mais tempo, marcado no horário, para os docentes poderem reunir, refletir e preparar materiais (por exemplo, aparece a PPMAR - preparação de materiais).

A maioria dos docentes que entregaram o questionário concordou ou concordou totalmente que a área curricular procurou diferentes opções estratégicas para a escola e encarou o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da mesma, mostrando-se motivada e empenhada para solucionar os problemas mais urgentes (dimensão 2).

Os assessores das áreas curriculares tiveram uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras; mobilizaram e motivaram os membros das áreas curriculares para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos; e incentivaram a participação dos docentes em projetos inovadores (dimensão 2). Estas lideranças comunicam aos docentes as informações e decisões emanadas do conselho pedagógico e transmitem sugestões de formação e de atuação aos seus colegas (categoria 2.3.).

4. Os docentes da escola e demais comunidade educativa (incluindo parcerias), encaram a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas a utilizar na melhoria sustentada?

Na resposta a esta questão vamos utilizar as conclusões obtidas na dimensão 3 – “Envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)”, do estudo quantitativo, e nas categorias 1.1. – “Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma”, 2.1. – “Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola”, 3.1. – “Leitura do processo de autoavaliação da escola”, 3.2. – “Aspetos mais relevantes na autoavaliação”, 3.3. – “Participação no processo de autoavaliação”, 3.4. –

“Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola” e 4.2. – “Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola”, do estudo qualitativo.

R: Para as lideranças entrevistadas, uma leitura do processo de autoavaliação da escola vai de encontro ao seguinte (categoria 3.1.):

- O processo de autoavaliação é importante porque é um processo de consciencialização que permite saber para onde se caminha, os resultados que se estão a ter e o que é necessário melhorar;
- Há necessidade de existir uma equipa permanente de autoavaliação, cuja constituição não seja alterada todos os anos letivos;
- O diretor envolveu-se no processo de autoavaliação da escola, antes de exercer essas funções, como docente membro do conselho pedagógico, a partir de 2005, tendo em 2006 sido constituídos 4 grupos, cada um com um responsável e uma temática a cargo (resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, e liderança), tendo sido adaptados e depois aplicados questionários a professores e a alunos, tratados os dados e produzidas conclusões;
- O coordenador e os assessores envolveram-se no processo de autoavaliação da escola principalmente na aplicação e resposta aos questionários de autoavaliação;
- Uma assessora, juntamente com outros dois docentes, trabalhou, em 2009/2010 (antes de ser assessora), num grupo, pertencente à equipa de autoavaliação, que analisou os resultados escolares, e outro assessor colaborou na elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários;
- Relativamente às consequências do processo de autoavaliação da escola, no dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar há ainda muito a fazer mas verificaram-se já consequências:
  - O projeto de intervenção do diretor teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia nos questionários de autoavaliação;
  - A partir de 2009, com o diretor a exercer já essas funções, houve uma maior atenção aos documentos de autoavaliação;
  - O conteúdo do relatório de autoavaliação foi analisado nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa;

- A sistematização de dados aumentou a reflexão e preocupação com os aspectos mencionados no relatório de autoavaliação, nomeadamente, os resultados escolares;
- Há a análise dos resultados dos alunos a matemática, num conjunto de anos, para implementar estratégias que visem preparar melhor os alunos que agora estão a frequentar a disciplina na escola.
- As dificuldades sentidas no processo de autoavaliação da escola incluíram: a falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários; a extensão do relatório de autoavaliação; as alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções; as dificuldades no envolvimento de algumas pessoas; e a pouca autoridade possuída pelo assessor da área curricular;
- Em relação à identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola, há necessidade de, no futuro, seguindo de perto o atual quadro de referência da avaliação externa, reorganizar o relatório de autoavaliação, a nível, por exemplo, da apresentação dos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos (ameaças), bem como das estratégias para a manutenção dos pontos fortes e para a melhoria dos pontos fracos, procurando, se possível, reduzir a sua extensão;
- A tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada tem passado pela discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação, sendo dado destaque aos resultados dos alunos e à definição de estratégias para combater a descida dos mesmos; pelo aumento do envio de informação das áreas curriculares para o CP, e do trabalho colaborativo entre docentes; e pela realização, nas áreas curriculares, de alguma formação, nas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação;
- A motivação e colaboração dos docentes, na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, ocorrem quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola.

A influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores pode resumir-se à ideia, expressa por uma assessora, que o ciclo, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e vice-versa, não se encontra completamente fechado. A influência do desempenho docente foi exercida pela sistematização dos dados e pelas medidas e modalidades de gestão implementadas, que, na opinião de um assessor, beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem, e na opinião de outra, levaram à realização de um teste formativo e à implementação de pedagogias diferenciadas aplicadas nas diferentes turmas. A partir do trabalho de autoavaliação foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo; o próprio projeto de intervenção do diretor foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação; e também as áreas curriculares se debruçaram, entre outras, sobre as questões da indisciplina e dos resultados escolares, o que levou, cada docente, a adotar ou implementar medidas (categoria 3.4.).

O diretor cessante afirmou que os resultados da avaliação interna podem, de imediato, levantar questões que são levadas à reunião seguinte do conselho pedagógico, onde são tratadas, e conseqüentemente isso pode ter um reflexo imediato na prática pedagógica dos professores e resolver problemas imediatos na escola (categoria 3.4.).

Em relação à influência nos resultados dos alunos, é reconhecido, pelas lideranças entrevistadas, que a autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados e das dificuldades dos alunos, o que leva ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para as ultrapassar. Há uma influência da autoavaliação da escola nos resultados dos alunos na medida em que as causas que levam ao decréscimo dos mesmos, embora algumas exteriores à escola, são combatidas, implementando estratégias que resultaram da reflexão efetuada nas diferentes estruturas. Por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades nessas disciplinas (categoria 3.4.).

A participação no processo de autoavaliação, pelo diretor cessante, é exemplificada com a referência: à elaboração, por si, de um documento com a caracterização da escola, que foi parte integrante da documentação relacionada com a autoavaliação; à coordenação e dinamização do processo de autoavaliação; à coordenação das estruturas, alunos, pais e encarregados de educação; e à própria elaboração do seu projeto de intervenção tendo em conta os resultados do relatório de autoavaliação (categoria 3.3.).

Em relação às melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação, o diretor cessante considerou que foi iniciada

uma nova dinâmica com as áreas curriculares e os departamentos, sendo apresentados alguns exemplos pelas outras lideranças entrevistadas. O coordenador menciona: o cuidado em dar às pessoas documentos para refletirem e algum apoio para que exerçam a sua autoridade; a elaboração de orientações a seguir nas reuniões dos conselhos de turma; e a apresentação de sugestões no conselho pedagógico. Os assessores referem: numa área curricular, a assessora procurou fazer passar a ideia aos seus colegas de grupo, de que deve ser feita uma análise dos resultados obtidos nos exames dos anos anteriores; noutra área curricular, a assessora tentou motivar os colegas para uma atuação que leve os alunos ao sucesso, elaborou um texto a pedir umas cortinas para as salas, e prestou apoio a um aluno sem qualquer retribuição pecuniária; outro assessor deu destaque às conclusões do relatório de autoavaliação que incluíam aspetos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação com os encarregados de educação, tendo sido realizada uma maior sensibilização para a entrega, pelos docentes, de informações aos diretores de turma (categoria 3.3.).

A importância do envolvimento de outros parceiros é reconhecida pelos(as) entrevistados(as). Assim, tem havido: uma participação ativa das empresas e da autarquia no conselho geral da escola; a ajuda das empresas e da autarquia na definição da oferta educativa, de acordo com as necessidades do mercado; a ação da câmara municipal ao nível das refeições escolares, servidas nas escolas do concelho, e ao nível da disponibilização de uma piscina municipal para a realização prática de uma unidade didática da disciplina de educação física, no âmbito de um protocolo celebrado entre a escola e a autarquia; o acolhimento dos estágios (formação em contexto de trabalho) dos cursos profissionais por parte das empresas, autarquias e associações; o acompanhamento nas áreas curriculares do trabalho desenvolvido pelos diretores de curso e também pelos docentes orientadores de estágio; a participação de representantes de empresas e instituições nos júris das PAP; e a divulgação das atividades e trabalhos realizados nos cursos profissionais, em eventos abertos à comunidade exterior à escola (categoria 2.1.). O protocolo entre a escola e a câmara municipal, estabelece que esta tem direito, para atividades que as associações do concelho necessitem de desenvolver e cujo pedido lhe seja feito nesse sentido, à utilização de salas para formação, espaços desportivos e cantina da escola (categoria 2.1.). A relação entre a escola e a câmara municipal inclui também: a realização de reuniões; a atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal; e o apoio da câmara, por solicitação da escola, na realização de atividades extracurriculares, por exemplo, de carácter cultural (categoria 1.1.). Embora os aspetos mencionados neste parágrafo sejam exemplificativos do envolvimento de parceiros externos, alguns deles, como, por exemplo, o acolhimento dos

estágios e a participação de representantes de empresas e instituições em júris, são realizados há várias décadas, antes até da saída de legislação e respetiva implementação de iniciativas ou programas de avaliação interna ou externa em Portugal.

Uma maioria dos docentes que responderam ao questionário (63,4%) concordaram ou concordaram totalmente que os professores estão mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola. Essa percentagem foi de 61,6% em relação a considerarem que a avaliação externa tem um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola (dimensão 3). Algumas lideranças entrevistadas vão ao encontro da ideia que nem sempre é comunicado explicitamente que determinadas ações, por exemplo, as relacionadas com a rentabilização dos espaços e materiais, também têm a ver com o mencionado nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa (categoria 1.1.). Por outro lado, considerando as declarações dos(as) entrevistados(as), pode concluir-se que a motivação e colaboração dos docentes ocorrem quando as coisas são perspectivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola (categoria 3.1.). Também, a partir das declarações do coordenador e das assessoras, pode inferir-se que algumas conclusões do relatório de autoavaliação são genéricas e não muito operativas, o que pode ser a causa da não referência explícita às mesmas quando se realiza a reflexão, a tomada de decisões e a sua implementação na prática através medidas, regras e metodologias destinadas a melhorar, entre outros, os espaços físicos, os recursos materiais e o comportamento dos alunos (categoria 3.4.). A partir das palavras do coordenador e de um assessor, infere-se que poderá haver uma maior utilização das conclusões do relatório da avaliação externa por parte das lideranças intermédias, especialmente nas áreas curriculares, vincando os aspetos que é necessário melhorar e tomando medidas concretas que sejam aplicadas na prática em sala de aula (categoria 4.2.).

Assim, poderá haver a necessidade de um maior número de docentes encararem a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas de melhoria sustentada da escola, estando mais em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, refletindo mais sobre os resultados das avaliações interna e externa, alterando e/ou introduzindo mais estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula e concretizando mais projetos inovadores, e avaliando o impacto dessa implementação nos resultados dos alunos (dimensão 3). Também uma utilização dos resultados da avaliação interna e externa para uma eventual introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola poderá ser

realizada, explicando aos funcionários as vantagens para a escola dessas eventuais alterações (dimensão 3).

5. Qual a opinião dos docentes sobre a adequação dos resultados obtidos no relatório de avaliação externa?

Para respondermos a esta questão vamos utilizar as conclusões obtidas nas categorias 1.1. – “Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma”, 3.2. – “Aspetos mais relevantes na autoavaliação” e 4.1. – “Leitura dos resultados da avaliação externa da escola”, do estudo qualitativo, e na dimensão 4 – “Avaliação externa e melhoria sustentada”, do estudo quantitativo.

R: A partir do conjunto das declarações das lideranças entrevistadas, pode concluir-se que o nível de “Bom” atingido, no domínio “Resultados”, reconhece o trabalho realizado pela escola e está relacionado com o facto de nos cursos científico-humanísticos terem ocorrido, nalgumas disciplinas, descidas nas classificações obtidas nos exames nacionais. Uma vez que estes cursos representam parte dos cursos existentes na escola, é reconhecida a importância de estudar de forma mais sistematizada os cursos profissionais. Pode concluir-se que, em relação aos resultados escolares, deve continuar a apostar-se: na motivação das áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, alertando os professores para aquilo que vem no relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza; na realização de reflexões e análises dos resultados escolares, em cada período, nas diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; na implementação de mudanças de estratégias; e na disponibilização de gabinetes de apoio e motivação dos alunos. A comparação dos resultados obtidos em exames nacionais ou nos exames intermédios com os resultados obtidos internamente deve debruçar-se mais, não só nas classificações, mas também no tipo de questões e matérias onde os alunos não respondem ou respondem incorretamente, para que se possam assim ajustar e/ou alterar as práticas na sala de aula, com vista à realização de aprendizagens sólidas por parte dos alunos (categoria 4.1.).

Em relação às conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo”, o coordenador entrevistado foi ao encontro da ideia que o impacto da autoavaliação neste domínio terá sido menor que noutros domínios. O diretor deu ênfase ao contributo da entrevista aos alunos para os resultados na prestação do serviço educativo. Acrescentou que, enquanto exerceu funções, foi construída uma excelente relação, pela direção, com a associação de pais e encarregados de educação, que se refletia também no conselho geral, e

com a associação de estudantes. Uma assessora entrevistada referiu que existe a preocupação em prestar um serviço educativo centrado nos alunos. Outra destacou o trabalho que realizou na equipa de autoavaliação e o apoio que é fornecido aos alunos através de um gabinete criado para esse efeito (que também existe para as línguas, incluindo o português). Um assessor referiu que o relatório de autoavaliação terá ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação (categoria 3.2.).

Em relação à apreciação que as lideranças entrevistadas fazem sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”, a classificação de “Muito Bom”, obtida na avaliação externa, ficou a dever-se, entre outros: à existência, em 2010-2011, de 45 minutos marcados na componente não letiva do horário, para reuniões; aos gabinetes de apoio aos alunos e aos apoios individualizados, especialmente aos alunos com necessidades educativas especiais; à divisão em áreas curriculares, agregadas nos departamentos; à boa articulação, com as áreas curriculares, realizada pela APAC; à comunicação entre os assessores das áreas curriculares; à verificação, nas áreas curriculares, do que está a falhar em termos do processo de ensino-aprendizagem ao nível das estratégias e metodologias dos professores e dos alunos que não seguem metodologias de estudo; às atividades extracurriculares que são realizadas; à formação em contexto de trabalho realizada nos cursos profissionais. Um assessor defendeu a ideia que a prestação de um serviço educativo de qualidade requer um equipamento escolar sem deficiências (categoria 4.1.).

A prestação do serviço educativo, para se manter no nível de classificação mais alto, deve continuar a apostar nos aspetos anteriormente mencionados sem descurar a melhoria de algumas das condições das salas, por exemplo: quadros maiores, cortinas eficazes no bloqueio da incidência da luz natural, mesas para desenho mais adequadas, sala de exposições e isolamento acústico (categoria 4.1.).

Em relação aos resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar”, para o diretor, este domínio é o ponto mais forte no relatório de autoavaliação. O coordenador referiu que na sequência do plano de intervenção apresentado pelo diretor, a criação da APAC teve um impacto na organização e gestão escolar. Ao encontro desta ideia vai também a opinião de um assessor que mencionou que as pessoas que anteriormente já exerciam funções de coordenação (antes da entrada em vigor do modelo instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008) tinham a ideia de que, devido à grande diversidade de cursos existentes na escola e, conseqüentemente, devido ao grande número de áreas curriculares e docentes, o modelo de reunião em mega-departamento não era o mais adequado. Por outro lado, há o reconhecimento, expresso nas declarações de uma assessora, que existem constrangimentos



externos, de ordem financeira, que, por exemplo, tornam difícil a contratação de funcionários necessários à escola (categoria 3.2.). Em nosso entender, embora os aspetos mencionados neste parágrafo estejam relacionados com a organização e gestão escolar, não é evidente a sua relação com o processo de autoavaliação ocorrido na escola.

No domínio “Organização e gestão escolar”, o nível atingido na avaliação externa foi “Muito Bom”. Uma estratégia futura para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar passará pelo aumento da velocidade de interação entre o conselho pedagógico e áreas curriculares, nomeadamente: decidindo mais a nível do conselho pedagógico nas áreas da lecionação e resultados dos alunos, para que haja uma uniformização de procedimentos, onde ela seja possível, e uma vinculação maior dos docentes ao cumprimento das determinações; e aumentando mais a informação ao conselho pedagógico, por parte das áreas curriculares, sobre os resultados das estratégias implementadas e sugestões de novas estratégias, permitindo que este órgão produza mais rapidamente novas orientações e decisões (categoria 1.1.).

Relativamente aos resultados obtidos no domínio “Liderança”, no relatório de autoavaliação, o diretor destacou que a liderança é fruto de toda uma grande equipa na qual, além do diretor, se incluem a subdiretora, os adjuntos do diretor e as lideranças intermédias. O coordenador mencionou que “houve uma clara motivação do diretor [...] que teve uma participação ativa e empenhada [...]”. Das palavras dos assessores fica a ideia que houve um processo de consciencialização, originado pela autoavaliação, contribuindo para a ponderação sobre o que há de negativo e o que pode ser melhor concertado a nível das lideranças, ocorrendo melhorias traduzidas, por exemplo, no estímulo à formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns, prepararem aulas e avaliarem os alunos (categoria 3.2.).

No relatório da avaliação externa, no domínio “Liderança”, a escola atingiu o nível de “Muito Bom”. A partir das declarações do diretor e do coordenador, pode inferir-se que a justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, pode assentar no facto do trabalho de autoavaliação já estar concluído quando uma nova direção entrou em funções (finais do ano letivo 2008/2009), tendo a inspeção observado posteriormente que não havia grande articulação entre os documentos; e no facto das competências de uma liderança, como, por exemplo, a do diretor, irem muito além da questão da autorregulação, abarcando muitos outros aspetos (categoria 4.1.). Por outro lado, os assessores mencionaram vários aspetos que se podem resumir nas seguintes ideias: os docentes que façam parte da nova equipa,

responsável pelos assuntos relacionados com a avaliação interna e com a avaliação externa, devem ter horas marcadas no seu horário para o desempenho das funções de recolha, tratamento e análise de dados, e produção de conclusões e recomendações; torna-se necessário trabalhar mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa; a monitorização da aplicação das medidas é também importante (categoria 4.1.). Assim, as lideranças devem continuar o seu trabalho de intercomunicação, mais conscientes do que é preciso manter e melhorar porque são avaliadas internamente e externamente, e estimular a formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns de atuação, prepararem aulas e avaliarem os alunos (categoria 4.1.).

Os(as) entrevistados(as) justificaram de forma diferente os resultados obtidos no relatório de avaliação externa, no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, onde a escola obteve a classificação de “Bom”. O coordenador referiu que a escola não trabalha muito as questões da autorregulação. Isto vai de encontro à opinião manifestada por um assessor que “deve haver melhores metodologias para a autorregulação”. Uma assessora mencionou a heterogeneidade dos cursos, verificando-se, por exemplo, o aumento dos casos de indisciplina nas turmas do 10.º ano dos cursos científico-humanísticos, o que leva a dar mais apoio aos alunos e a fazer mais formação docente. Para o diretor, o resultado obtido justifica-se pelo trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) ter sido bom, mas originou documentos pouco interligados com aqueles que foram elaborados pelos outros grupos de trabalho, em virtude de não ter havido uma coordenação de todos esses grupos, e de terem ocorrido desmembramentos nos mesmos motivados por doenças e aposentações (categoria 4.1.). Assim, a capacidade de autorregulação e melhoria da escola deve ser incrementada, por exemplo: constituindo uma equipa, responsável pelas questões relacionadas com a autoavaliação e com a avaliação externa da escola, que tenha mais estabilidade no tempo (4 anos letivos), e que possa ter atribuídas algumas horas, marcadas no horário dos docentes, para o desempenho das suas funções de articulação com as diversas estruturas da escola, de construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados, de tratamento e análise dos mesmos e de produção de conclusões e recomendações; trabalhando mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa; e monitorizando mais a aplicação das medidas de modo a que os resultados da implementação sejam discutidos nas diversas estruturas e depois sejam efetuados ajustes e/ou mudanças de estratégias a aplicar, fechando-se o ciclo (categoria 4.1.).

Relativamente aos docentes que responderam ao questionário, em relação ao relatório da avaliação externa, a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente com a adequação do resultado obtido nos domínios "Liderança", "Prestação do serviço educativo" e "Organização e gestão escolar", em que a classificação obtida foi "Muito Bom". Nos domínios "Resultados" e "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola", em que o resultado obtido foi "Bom", há uma maioria de docentes que concordou parcialmente ou concordou com a adequação desse nível atribuído. Pode interpretar-se que houve um desejo, da parte dos docentes respondentes ao questionário, que também nos domínios "Resultados" e "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola" a classificação obtida tivesse sido "Muito Bom" (dimensão 4).

6. Após a avaliação externa, foi realizada uma planificação e implementação de um programa de melhoria?

Na ajuda à resposta a esta questão vamos utilizar as conclusões obtidas na dimensão 4 – "Avaliação externa e melhoria sustentada", do estudo quantitativo, e na categoria 4.2. – "Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola", do estudo qualitativo.

R: A influência da avaliação externa no desempenho dos professores manifestou-se diretamente na subida da autoestima dos membros da comunidade escolar e na alteração das percentagens máximas para a atribuição das classificações de "Excelente" e "Muito Bom" na avaliação do desempenho do pessoal docente, que, de acordo com o despacho 20131/2008, de 30 de julho, passaram, de 5 para 8% e de 20 para 23%, respetivamente (categoria 4.2.). Por outro lado, ocorreu uma influência indireta da avaliação externa no desempenho dos professores traduzida nos seguintes aspetos: nas reuniões da APAC e das áreas curriculares foram abordados tópicos diretamente relacionados com os pontos a melhorar, tomadas decisões e implementadas estratégias; há uma maior monitorização do trabalho realizado pelos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares e da APAC, ao nível das planificações, critérios de avaliação, matrizes dos testes e instrumentos de avaliação; a avaliação externa tem impacto na sociedade e no meio envolvente em que a escola se insere e contribui para que os pais matriculem os seus filhos na escola (categoria 4.2.).

Relativamente à influência da avaliação externa nos resultados dos alunos, foi focado, pelo diretor cessante, a elevação da autoestima dos alunos, o que pode, no seu entender, indiretamente contribuir para que os resultados melhorem. A influência da avaliação externa foi mais notada nalgumas disciplinas, onde os assessores das áreas curriculares têm desenvolvido uma ação no sentido de inverter o rumo descendente dos resultados, embora

haja, por exemplo, necessidade de condições de trabalho e de uniformidade de regras de atuação. Para os alunos dos cursos científico-humanísticos, foi realizada uma comparação das classificações internas com as classificações obtidas nos exames nacionais, bem como uma comparação destas com as médias das classificações a nível nacional (categoria 4.2.).

Em relação à influência da avaliação externa no processo de autorregulação da escola, a partir das entrevistas realizadas às lideranças, fica a ideia que é diminuta, pois as conclusões do relatório de avaliação externa deveriam ser mencionadas mais explicitamente nas orientações e decisões das estruturas. Por exemplo, como no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” foi atribuída a classificação de “Bom”, isso poderia ter conduzido a uma maior reflexão e elaboração de estratégias. Além disso, deveria continuar a existir uma equipa de pessoas dedicada às questões das avaliações interna e externa, responsável pela construção de instrumentos, recolha de dados e posterior tratamento, para se obterem conclusões mais rigorosas (categoria 4.2.).

Quando solicitados a expressar o nível de concordância sobre se, após a avaliação externa, foi realizada a implementação de um programa de melhoria, uma minoria de professores concordou (30,0%) ou concordou totalmente (5,0%). Não responderam 6,7%, 2,5% discordaram totalmente, 15% discordaram e 40,8% concordaram parcialmente. Assim, pode concluir-se que pode ser realizada uma planificação mais sistematizada das necessidades de melhoria da escola que inclua a definição de: objetivos, prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, recursos necessários, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas e formas de comunicação dos resultados da implementação das estratégias (dimensão 4).

## CONCLUSÃO

A promoção de uma cultura de exigência e responsabilidade nas escolas expressa a ideia da prestação de contas. Na lei n.º 31/2002 (sistema de avaliação da educação e do ensino não superior), há uma conceção de avaliação que reforça o papel quer da autoavaliação, quer da avaliação externa, uma vez que, de acordo com o referido nos números 1 e 2 do seu artigo 4.º, há uma conceção da avaliação que visa a criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa; e a aferição dos graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados. No artigo 5.º clarifica-se que a avaliação se estrutura com base na autoavaliação, a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa. A autoavaliação passa a ser obrigatória (artigo 6.º) e a “conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados” (artigo 7.º). Em relação à avaliação externa, que também deverá reger-se por padrões de qualidade certificados, “assenta [...] em aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (número 1 do artigo 8.º), indo assim ao encontro de uma preocupação crescente com a utilização eficiente e eficaz dos recursos públicos disponibilizados para as escolas.

Para Alaiz et al. (2003) a avaliação interna consiste numa análise sistemática, que tem por objetivo a identificação dos pontos fortes e fracos de uma organização escolar de modo a possibilitar a elaboração de planos de melhoria. A recolha de informação é efetuada pela escola com a intenção de avaliar o seu funcionamento, para apoiar a tomada de decisões, a aprendizagem sobre a própria organização e a promoção da melhoria (Schildkamp, 2007). Como resultado da descentralização ocorrida em muitos países, as escolas passaram a dever ser capazes de se autoavaliarem de forma regular para manter e, se necessário, melhorar a sua qualidade (Hendriks, Doolaard, & Bosker, 2002).

As motivações para o desenvolvimento da autoavaliação da escola incluem também, segundo Afonso (2000): a melhoria do desempenho, identificando as áreas mais problemáticas e procurando as soluções mais adequadas; a divulgação dos resultados junto da comunidade escolar e da sociedade, contribuindo para o reconhecimento público, a angariação e aumento de apoios e a procura da escola por potenciais interessados; e a gestão da pressão

exercida pela avaliação externa periódica, antecipando a identificação dos pontos fracos e fortes, planeando estratégias adequadas de melhoria e preparando a justificação/fundamentação das fragilidades identificadas no relatório da avaliação externa (Afonso, 2000).

A avaliação interna caracteriza-se por: ser feita coletivamente, com base no diálogo e no confronto de ideias sobre a finalidade da escola e da educação e, contando com o apoio de agentes externos; assentar na construção e/ou utilização de referenciais e na procura de factos comprovativos ou evidências para a formulação de juízos de valor; ser orientada para a utilização, numa perspetiva de melhoria da escola, de desenvolvimento profissional e de responsabilidade social; se poder distinguir da autoavaliação, na medida em que esta diga unicamente respeito às práticas de avaliação interna em que toda a comunidade educativa participa (Alaiz et al., 2003).

Segundo Sá (2011), “todos os modelos de excelência reúnem um conjunto de requisitos que refletem uma série de valores, conceitos e princípios de gestão pela qualidade total” (p. 110). Existe um conjunto de fatores-chave do sucesso, interrelacionados entre si: orientação para o cliente, liderança, visão de longo-prazo, melhoria e aprendizagem contínua, participação dos colaboradores da empresa, rapidez de resposta, prevenção, gestão baseada nos factos (*management by fact*), relações de parceria, responsabilidade social e cidadania e orientação para os resultados (Sá, 2011).

O modelo *EFQM* serviu de base, juntamente com o modelo da Universidade Alemã de Ciências Administrativas, em Speyer, ao modelo de autoavaliação de organizações, designado por Estrutura Comum de Avaliação (*Common Assessment Framework* ou *CAF*) (DGAEP, 2012), que já se encontra adaptado ao sector da educação.

A *CAF* é uma ferramenta de gestão pela qualidade total (GQT) utilizada em mais de 2000 organizações do setor público europeu (DGAEP, 2012). As “organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho, bem como na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos” (DGAEP, 2012, p. 6).

Tal como há dez anos, Ventura e Costa (2002) afirmavam que “a nova autonomia das escolas portuguesas está ainda distante da de outros países, particularmente a autonomia para criar o seu currículo, para gerir o seu orçamento financeiro e para recrutar professores ou pessoal educativo” (p. 171), ainda hoje (2012) se pode dizer o mesmo. No entanto, o articulado do DL 75/2008, a constituição dos mega-agrupamentos e o aumento do número de escolas que já celebraram contratos de autonomia com o ME, indicam na atualidade um

crescendo das políticas de promoção da autonomia das escolas. Estas políticas conduziram à intensificação da avaliação externa por várias vias: a dos serviços exteriores à escola (ex.: a IGE), a dos dispositivos concretos (ex.: publicação dos resultados escolares) e a da “vigilância crítica sobre a escola por parte da sociedade civil” (Afonso, 2000, p. 211).

Além do reforço da autonomia das escolas, existem outros fatores que justificam a necessidade da realização de avaliações externas, nomeadamente: o descrédito da escola pública veiculado pelos meios de comunicação social, a exibição dos resultados da avaliação externa a potenciais alunos, na tentativa de os conquistar, e a obtenção de recomendações, decorrentes do próprio processo de avaliação externa, para utilização pela escola na definição das prioridades e objetivos de melhoria (Alaiz et al., 2003). Todos estes aspetos levam a que as escolas procurem certificar a sua qualidade através dos resultados da avaliação externa.

A avaliação externa pode assim definir-se como uma forma da avaliação de escolas em que o processo avaliativo é realizado por entidades externas à escola, de carácter público (por ex., a já mencionada IGE) ou privado (por ex., empresas de gestão da qualidade), contando com a colaboração de membros da instituição avaliada (Alaiz et al., 2003).

Além de líderes que sejam um exemplo para todos de trabalho, conhecimento, experiência e habilidade, o processo de tomada de decisões deve incorporar a contribuição dos membros da organização e fomentar o diálogo e a participação destes na dinâmica escolar, contribuindo-se assim para a melhoria da qualidade das organizações.

Segundo a IGE, a avaliação externa das escolas “pretende essencialmente melhorar o conhecimento das escolas sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados, incentivar práticas de auto-avaliação, reforçar a autonomia e fomentar a participação social na vida escolar” (IGE, 2009, p. 102).

No final do período 2006-2011, na avaliação externa de escolas, realizada pela IGE, o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi o único domínio em que a classificação de “Suficiente” foi dominante, tendo sido obtida por 48,8% das 1107 unidades de gestão (agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas) avaliadas. Seguiram-se os níveis de “Bom” com 41,6%, “Muito Bom” com 5,1% e o “Insuficiente” com 4,5% (IGE, 2011). No fator “Autoavaliação”, 51% das unidades de gestão obtiveram uma classificação de “Suficiente” e 6,8% de “Insuficiente” (IGE, 2011). No fator “Sustentabilidade do progresso”, 47,9% das unidades de gestão atingiram um nível de “Suficiente” e 7,6% de “Insuficiente”, o valor mais alto deste nível, de entre todos os fatores analisados (IGE, 2011).

O objetivo geral deste trabalho foi procurar saber, na escola alvo deste estudo, como realiza a mesma a autorregulação e melhoria, a partir dos resultados da avaliação interna e

externa. Procurou-se averiguar se a escola consegue transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria (nomeadamente a interna e a externa), a partir de um processo de melhoria contínua.

No capítulo relativo à discussão dos resultados, procurámos responder às questões do nosso trabalho de investigação, subquestões da questão central: Considerando a importância da avaliação interna e externa, como realiza a escola a autorregulação e melhoria? Este trabalho está suportado em dois estudos: um qualitativo e outro quantitativo. A adoção de uma metodologia mista, qualitativa (realização de entrevistas semi-estruturadas) e quantitativa (aplicação de um questionário), conciliando duas abordagens complementares, permitiu a extração de mais dados que se revelaram importantes para a obtenção dos resultados e das conclusões.

No estudo qualitativo, foram cinco as lideranças entrevistadas (diretor da escola, coordenador dos diretores de turma dos cursos profissionais e assessores das áreas curriculares de português, matemática e artes visuais). O aumento do número de pessoas a entrevistar é útil para a extração de dados, mas não se pode esquecer que o trabalho de transcrição e análise do conteúdo de cada entrevista é bastante moroso. Foi na procura de um equilíbrio, entre a necessidade de dados e o tempo requerido para a transcrição e análise do conteúdo, que a amostra por nós utilizada foi definida. Pensamos que a mesma, não sendo mais alargada, conseguiu ser representativa das lideranças da escola.

Segundo os(as) líderes entrevistados(as), a relação com os pais e EE tem sido trabalhada recorrendo a diversas estratégias, como, por exemplo: efetuação de pedidos, pelos mais diversos meios, para o comparecimento na escola; realização de contactos pela direção com a associação de pais e EE; realização, no início do ano letivo, de uma reunião entre o diretor de turma e os pais e EE; marcação, no horário de cada diretor(a) de turma, de uma hora para receção aos pais e EE; e informação dos pais e EE, não só sobre o comportamento e aproveitamento dos seus educandos mas também, entre outras ações, sensibilizando os mesmos e os alunos para o aproveitamento dos apoios disponibilizados às diferentes disciplinas.

A interação com a comunidade envolvente desenrola-se a vários níveis, principalmente na realização da formação em contexto de trabalho dos alunos dos cursos profissionais em empresas, autarquias, associações e outras instituições. O acolhimento dos estágios e a participação de representantes de empresas e instituições em júris são realizados há várias décadas, antes até da saída de legislação e respetiva implementação de iniciativas ou programas de avaliação interna ou externa em Portugal. É de realçar o trabalho desenvolvido



---

pela direção, diretores de curso e orientadores de estágio, a nível dos contatos com as entidades de acolhimento, do estabelecimento de protocolos, e da colocação e acompanhamento dos alunos estagiários. A colaboração da autarquia com a escola estende-se às solicitações da mesma relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais; à atribuição de prémios aos melhores alunos e à disponibilização de uma piscina municipal para a realização prática de uma unidade didática da disciplina de educação física.

Na melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), considerando os alunos, foi destacada uma grande dinâmica, em 2010-2011 e 2011-2012, para a qual contribuiu fortemente o diretor cessante, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola. Em relação aos professores, foi realizada a eleição, pelos pares, dos assessores e subassessores de cada área curricular, tendo-se procurado escolher os docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas.

Na opinião de alguns líderes entrevistados, existe uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização, mas que precisa de evoluir, nomeadamente, na definição de metas, regras e estratégias, por parte do conselho pedagógico, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes, para o qual os mesmos deveriam ter mais horas marcadas no horário.

A partir das entrevistas, conclui-se que a melhoria sustentada da organização e gestão escolar, passará pelo aumento da velocidade de interação entre o conselho pedagógico e áreas curriculares. Isso poderá conseguir-se, por um lado, decidindo mais a nível do conselho pedagógico nas áreas da lecionação e resultados dos alunos, para que haja uma uniformização de procedimentos, onde ela seja possível, e uma vinculação maior dos docentes ao cumprimento das determinações. Por outro lado, também poderá ser conseguido aumentando mais a informação ao conselho pedagógico, por parte das áreas curriculares, sobre os resultados das estratégias implementadas e sugestões de novas estratégias, permitindo que este órgão produza mais rapidamente novas orientações e decisões.

Com a criação da APAC (Assessoria Pedagógico-Didática das Áreas Curriculares), na sequência do projeto de intervenção do diretor, na área da mobilização do pessoal docente, esta estrutura tem efetuado uma mobilização dos professores para a melhoria, contribuindo para o aumento do trabalho colaborativo. Por outro lado, na coordenação dos diretores de turma, têm sido elaborados guiões para as reuniões dos conselhos de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o

incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos.

Algumas lideranças entrevistadas destacam o papel dos diretores de turma e dos diretores de curso, mencionando que os primeiros, entre outros aspetos, fazem a ponte entre a escola e os pais e os EE; gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos; estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e EE dos alunos; e sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas. Aos diretores de curso é reconhecido um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais) e na gestão administrativa dos cursos, devendo o seu papel na gestão curricular e pedagógica ser reforçado.

A ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola desenrola-se quer na gestão corrente diária, quer nas reuniões onde são feitas reflexões e definidas estratégias, quer na implementação das mesmas. Em nossa opinião, mais do que esta ação resultar diretamente dos processos de avaliação interna e externa, ela resulta da necessidade de resolver os problemas com que a escola, em menor ou maior escala, sempre se debateu, nomeadamente, ao nível do comportamento e do aproveitamento dos alunos. A melhoria sustentada das lideranças pode incluir, no futuro, o incremento, por parte das assessorias das áreas curriculares, da realização de momentos de reflexão sobre os resultados da autoavaliação e da avaliação externa, com vista ao envolvimento de todos na elaboração e implementação de estratégias que incidam sobre os aspetos a melhorar (pontos fracos), não esquecendo todas as outras estratégias que contribuem para a manutenção dos pontos fortes da escola.

Foi referido por algumas lideranças entrevistadas a necessidade de melhorar a coordenação entre a direção e as outras estruturas para reforço dos fundamentos das decisões e eliminação de eventuais decisões díspares, por exemplo, no tratamento da indisciplina.

Tendo em conta os constrangimentos atuais relativos à concessão de horas de redução da componente letiva, a acumulação de funções num mesmo docente deve circunscrever-se às situações em que as mesmas não possam ser desempenhadas por duas ou mais pessoas, quer por delegação de funções, quer pela atribuição de apenas um cargo por pessoa.

Algumas lideranças entrevistadas referiram outras ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro, nomeadamente: ter formação e muito amor por aquilo que se faz; obter, da parte da tutela, mais apoio jurídico e autonomia para as escolas, mais responsabilidades atribuídas aos diretores, alguma recompensa financeira pelo

---

exercício dos cargos e condições, em termos dos horários dos professores, para poderem reunir mais para discutirem as aulas, as estratégias, os recursos e a avaliação e organizar a ação tendo como guia o relatório de avaliação externa, não descurando a avaliação interna.

Relativamente à tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada, o diretor mencionou que houve resposta, por parte da direção, aquilo que os alunos pediam e explicitavam, nos questionários de autoavaliação que responderam, por exemplo, as referências a carências a nível de atividades culturais. Acrescentou também que no seguimento da autoavaliação realizada, ao longo dos anos (finais do ano letivo 2008/2009 até finais de novembro de 2011), tendo em conta os normativos legais em vigor, a direção tentou conceder mais tempo, marcado no horário, para os docentes poderem reunir, refletir e preparar materiais (por exemplo, aparece a PPMAR - preparação de materiais).

Uma leitura do processo de autoavaliação da escola, efetuada pelas lideranças entrevistadas, sintetiza-se nas ideias expressas nos parágrafos seguintes.

A tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada tem passado pela discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação, sendo dado destaque aos resultados dos alunos e à definição de estratégias para combater a descida dos mesmos; pelo aumento do envio de informação das áreas curriculares para o CP, e do trabalho colaborativo entre docentes; e pela realização, nas áreas curriculares, de alguma formação, nas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação. Por outro lado, a motivação e colaboração dos docentes, na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, ocorrem quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola.

As dificuldades sentidas no processo de autoavaliação da escola incluíram: a falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários; a extensão do relatório de autoavaliação; as alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções; as dificuldades no envolvimento de algumas pessoas; e a pouca autoridade possuída pelo assessor da área curricular.

Há necessidade de, no futuro, seguindo de perto o atual quadro de referência da avaliação externa, reorganizar o relatório de autoavaliação, a nível, por exemplo, da apresentação dos pontos fortes e fracos, oportunidades e constrangimentos (ameaças), bem

como das estratégias para a manutenção dos pontos fortes e para a melhoria dos pontos fracos, procurando, se possível, reduzir a sua extensão.

A influência da autoavaliação da escola no desempenho dos professores pode resumir-se à ideia, expressa por uma assessora, que o ciclo, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e vice-versa, não se encontra completamente fechado. A partir do trabalho de autoavaliação foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo; o próprio projeto de intervenção do diretor foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação; e também as áreas curriculares se debruçaram, entre outras, sobre as questões da indisciplina e dos resultados escolares, o que levou, cada docente, a adotar ou implementar medidas.

Em relação à influência nos resultados dos alunos, é reconhecido, pelas lideranças entrevistadas, que a autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados e das dificuldades dos alunos, o que leva ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para as ultrapassar. Há uma influência da autoavaliação da escola nos resultados dos alunos na medida em que as causas que levam ao decréscimo dos mesmos, embora algumas exteriores à escola, são combatidas, implementando estratégias que resultaram da reflexão efetuada nas diferentes estruturas. Por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades nessas disciplinas.

Algumas lideranças entrevistadas vão ao encontro da ideia que nem sempre é comunicado explicitamente que determinadas ações, por exemplo, as relacionadas com a rentabilização dos espaços e materiais, também têm a ver com o mencionado nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa. Também, a partir das declarações do coordenador e das assessoras, pode inferir-se que algumas conclusões do relatório de autoavaliação são genéricas e não muito operativas, o que pode ser a causa da não referência explícita às mesmas quando se realiza a reflexão, a tomada de decisões e a sua implementação na prática através medidas, regras e metodologias destinadas a melhorar, entre outros, os espaços físicos, os recursos materiais e o comportamento dos alunos.

Os(as) entrevistados(as) justificaram de forma diferente os resultados obtidos no relatório de avaliação externa, no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”, onde a escola obteve a classificação de “Bom”. O coordenador referiu que a escola não trabalha muito as questões da autorregulação. Isto vai de encontro à opinião manifestada por um assessor que “deve haver melhores metodologias para a autorregulação”. Uma

assessora mencionou a heterogeneidade dos cursos, verificando-se, por exemplo, o aumento dos casos de indisciplina nas turmas do 10.º ano dos cursos científico-humanísticos, o que leva a dar mais apoio aos alunos e a fazer mais formação docente. Para o diretor, o resultado obtido justifica-se pelo trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) ter sido bom, mas originou documentos pouco interligados com aqueles que foram elaborados pelos outros grupos de trabalho, em virtude de não ter havido uma coordenação de todos esses grupos, e de terem ocorrido desmembramentos nos mesmos motivados por doenças e aposentações.

A influência da avaliação externa no desempenho dos professores manifestou-se diretamente na subida da autoestima dos membros da comunidade escolar e na alteração das percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Excelente” e “Muito Bom” na avaliação do desempenho do pessoal docente. Uma influência indireta no desempenho docente foi exercida pelo facto de nas reuniões da APAC e das áreas curriculares terem sido abordados tópicos diretamente relacionados com os pontos a melhorar, tomadas decisões e implementadas estratégias. Por outro lado, há uma maior monitorização do trabalho realizado pelos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares e da APAC, ao nível das planificações, critérios de avaliação, matrizes dos testes e instrumentos de avaliação.

Relativamente à influência da avaliação externa nos resultados dos alunos, foi focado, pelo diretor cessante, a elevação da autoestima dos alunos, o que pode, no seu entender, indiretamente contribuir para que os resultados melhorem.

Em relação à influência da avaliação externa no processo de autorregulação da escola, a partir das entrevistas realizadas às lideranças, fica a ideia que é diminuta, pois as conclusões do relatório de avaliação externa deveriam ser mencionadas mais explicitamente nas orientações e decisões das estruturas. Por exemplo, como no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola” foi atribuída a classificação de “Bom”, isso poderia ter conduzido a uma maior reflexão e elaboração de estratégias.

No estudo quantitativo, o questionário partiu de um questionário-base, elaborado por Calaxa (2011), mas necessitou de ser adaptado tendo em conta os objetivos, as questões, as entrevistas e o contexto específico do nosso estudo. Foi assim previsto que alguns itens poderiam não ser tecnicamente adequados para medir as variáveis latentes.

De forma a tentarmos aumentar as estimativas da fiabilidade, uma primeira versão do instrumento foi submetida a um painel constituído pelo coordenador e uma assessora entrevistados, e dois docentes da escola.

Foi considerado um universo alvo final de 120 casos, correspondente aos questionários entregues, o que permitiu, no caso das dimensões, uma amostra mínima de 96 casos (80,0%), para a dimensão 1, e uma máxima de 111 casos (92,5%), para a dimensão 2. Considerando que a metodologia utilizada no estudo foi uma metodologia mista, esta opção pode considerar-se razoável face ao objetivo principal do estudo. No entanto, em estudos futuros, poder-se-á apostar na escolha de uma amostra utilizando métodos formais de amostragem.

Uma grande maioria dos respondentes ao questionário (94,2%) concordou ou concordou totalmente que para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns e que o envolvimento dos pais e encarregados de educação é imprescindível para assegurar a melhoria da escola (85% de concordância ou concordância total). Por outro lado, é importante o estabelecimento de parcerias locais e regionais para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria (80,9% de concordância ou concordância total).

Em relação ao trabalho realizado pela direção cessante, uma pequena maioria dos docentes respondentes ao questionário (55%) concordou ou concordou totalmente que a direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar os problemas prementes na escola, o que contribuiu para a melhoria sustentada da liderança exercida pela própria direção. Uma maioria mais clara de docentes concordou ou concordou totalmente que a direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação e a análise do relatório de avaliação externa, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar e a introdução de medidas de melhoria, e mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.

A promoção, pela direção, de momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola, pode, em nossa opinião, ser mais reforçada no futuro, uma vez que uma percentagem significativa de docentes (40,8%) concordou parcialmente que isso tenha sido realizado pela direção cessante. De igual forma, a direção, no futuro, pode incrementar o estabelecimento de parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola, tendo em conta as percentagens de não respostas (9,2%) e de concordâncias parciais (33,3%), manifestadas pelos docentes que responderam ao questionário.

Relativamente aos docentes que responderam ao questionário, em relação ao relatório da avaliação externa, a maioria dos docentes concordou ou concordou totalmente com a adequação do resultado obtido nos domínios "Liderança", "Prestação do serviço educativo" e "Organização e gestão escolar", em que a classificação obtida foi "Muito Bom". Nos domínios "Resultados" e "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola", em que o resultado obtido foi "Bom", há uma maioria de docentes que concordou parcialmente ou concordou com a adequação desse nível atribuído. Pode interpretar-se que houve um desejo, da parte dos docentes respondentes ao questionário, que também nos domínios "Resultados" e "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola" a classificação obtida tivesse sido "Muito Bom".

Uma maioria dos docentes que responderam ao questionário (63,4%) concordaram ou concordaram totalmente que os professores estão mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola. Essa percentagem foi de 61,6% em relação a considerarem que a avaliação externa tem um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.

Em relação à hipótese testada no estudo quantitativo, concluiu-se que a diferença, entre grupos de docentes, no valor da média de cada dimensão ("trabalho realizado pela direção", "trabalho realizado pela área curricular", "envolvimento da comunidade educativa (incluindo parcerias)" e "avaliação externa e melhoria sustentada"), para os docentes que cumprem a maior parte do seu horário letivo maioritariamente com turmas dos cursos científico-humanísticos, profissionais ou de educação e formação de adultos, não é estatisticamente significativa.

A IGEC (2011c), para o novo ciclo de avaliação externa iniciado no ano letivo 2011-2012, dando sequência e consequência às conclusões produzidas no final da avaliação externa de cada unidade de gestão (IGEC, 2011c), definiu a obrigatoriedade de, "no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC" (p. 1), a escola apresentar um plano de melhoria que contenha "a ação que a escola se compromete a realizar nas áreas identificadas na avaliação externa como merecedoras de prioridade no esforço de melhoria" (p. 1). Embora a avaliação externa, realizada na escola, seja referente ao ciclo avaliativo 2006-2011, torna-se essencial apostar num plano de melhoria.

Quando solicitados a expressar o nível de concordância sobre se, após a avaliação externa, foi realizada a implementação de um programa de melhoria, uma minoria de professores concordou (30,0%) ou concordou totalmente (5,0%). Tal não significa que a escola, como foi visto nos estudos qualitativo e quantitativo, não tenha desenvolvido ou

continue a desenvolver um conjunto de estratégias que se configuram como boas práticas e que justificam as classificações atribuídas na avaliação externa.

Para que a escola consiga mais solidamente transformar-se em função das avaliações que são feitas sobre si própria, num processo de melhoria contínua, incrementando assim a capacidade de autorregulação e melhoria, poderá haver a necessidade de um maior número de docentes encararem a autoavaliação e a avaliação externa como ferramentas de melhoria sustentada da escola. Isso passará por estar mais em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, refletir mais sobre os resultados das avaliações interna e externa, alterar e/ou introduzir mais estratégias de ensino/aprendizagem na sala de aula e concretizar mais projetos inovadores. Por outro lado, é necessário avaliar o impacto da introdução/alteração de estratégias nos resultados dos alunos. Uma utilização dos resultados da avaliação interna e externa para uma eventual introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola poderá ser realizada, explicando aos funcionários as vantagens para a escola dessas eventuais alterações. Também poderá ser realizada uma planificação mais sistematizada das necessidades de melhoria da escola que inclua, entre outros, a definição de: objetivos, prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, recursos necessários, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas e formas de comunicação dos resultados da implementação das estratégias.

A constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação dos grupos de trabalho que dela faziam parte anteriormente, e de se debruçar sobre os pontos fracos e fortes, as oportunidades e constrangimentos, mencionados nos relatórios de avaliação interna e de avaliação externa, torna-se essencial para a consecução do mencionado no parágrafo anterior. Esta equipa deverá ter estabilidade no tempo (4 anos letivos), embora possam ocorrer mudanças na sua composição. A atribuição de algumas horas, marcadas no horário dos docentes, será também necessária para o desempenho das funções de articulação com as diversas estruturas da escola, construção e aplicação de instrumentos de recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos e produção de conclusões e recomendações. Os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados das avaliações interna e externa, e a monitorização da aplicação dessas e de outras medidas, de modo a que os resultados dessa implementação sejam discutidos nas diversas estruturas e depois sejam efetuados ajustes e/ou mudanças de estratégias a aplicar, serão também responsabilidades da equipa de avaliação interna. Fundamental será também o desempenho do conselho geral, diretor, conselho pedagógico, conselho administrativo e de todas as lideranças intermédias.



Seguidamente sintetizamos algumas ideias, do enquadramento concetual apresentado neste trabalho, que poderão ajudar no planeamento da melhoria.

A partir do exposto sobre o quadro de referência para a melhoria eficaz da escola (rever figura 3), conclui-se que os resultados das avaliações interna e externa devem servir para o planeamento da melhoria eficaz da escola. São formas de avaliação complementares. Uma vez pode ser a autoavaliação a induzir a conceção e realização de um plano de melhoria eficaz da escola. Outras vezes é avaliação externa que, ao ser realizada por avaliadores externos, encontra com maior clarividência as debilidades da organização escolar avaliada e solicita à unidade de gestão um plano de melhoria.

No ciclo de melhoria, observa-se que aos resultados, à identificação de pontos fortes e a melhorar (pontos fracos) e às recomendações, provenientes quer da autoavaliação, quer da avaliação externa (se já realizada), é acrescentada a informação relativa ao sucesso ou insucesso das estratégias de melhoria já implementadas. Será esta avaliação interna aglutinadora que servirá de base à planificação da melhoria (elaboração de um plano de desenvolvimento e de planos de ação) e posterior implementação da mesma (execução das estratégias). Os resultados das medidas implementadas farão depois parte de uma nova avaliação interna que conduzirá a uma nova planificação da melhoria, iniciando-se um novo ciclo da melhoria.

O plano de desenvolvimento é um documento estratégico da escola, centrado nos objetivos principais relacionados com o ensino e a aprendizagem, identificador das prioridades de ação, estabelecedor de metas a alcançar, definidor de estratégias e descritor dos critérios que permitam avaliar o sucesso das ações. Quer o PEE, quer o PCE constituem-se como fontes do plano de desenvolvimento (Alaiz et al., 2003).

O plano de ação é um documento com tempo de execução normalmente correspondente a um ano letivo (podem ser prazos maiores), que descreve o que é necessário fazer para executar e avaliar uma prioridade de ação, orientando e responsabilizando os atores educativos intervenientes na sua aplicação. Este documento tem alguma correspondência com o PCT (Alaiz et al., 2003). Cada plano de ação deve conter (Alaiz et al., 2003): a prioridade de ação descrita no plano de desenvolvimento, os objetivos específicos e metas claras para essa prioridade, os critérios de sucesso que permitem avaliar o progresso ou sucesso das medidas realizadas (permite a clarificação das metas e a especificação das evidências necessárias), as estratégias a utilizar para atingir os objetivos e metas, a atribuição de responsabilidades aos diversos *stakeholders* envolvidos na execução das tarefas, a

calendarização da monitorização e avaliação do impacto das medidas implementadas, e os recursos humanos e materiais necessários.

Reconhecemos que seria importante poder auscultar outros membros da comunidade educativa, quer em entrevistas, quer aplicando questionários, mas isso requereria mais tempo além do disponível para esta investigação. Um estudo mais vasto e necessariamente mais moroso poderá incluir entrevistas e aplicação de questionários a alunos, funcionários, pais e EE, autarquia e empresas.

O desempenhar funções na organização que se está a estudar tem de ser gerido com o máximo cuidado e atenção de modo a não influenciar o que se observa. Na recolha de dados, houve uma preocupação especial em conciliar diferentes papéis e modos de agir, procurando não influenciar a recolha de declarações na entrevista ou o preenchimento do questionário, e, ao mesmo tempo, criando um clima favorável à recolha, para o qual o conhecimento da realidade e dos participantes se tornou uma vantagem.

Embora sendo um estudo de caso, esta investigação foi muito consumidora de tempo e recursos. Certamente haveriam vantagens em ser um trabalho realizado por uma equipa e não por uma única pessoa, mas isso sai fora do âmbito de um trabalho académico como é este.

Globalmente, pensamos que os objetivos foram atingidos e que os resultados e conclusões podem ser úteis, quer à escola alvo do estudo, quer ao público em geral, estudioso destas temáticas.

A realização desta dissertação foi muito enriquecedora em termos pessoais, pois permitiu a aprendizagem sobre todas as partes constituintes de um estudo deste teor e também o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no curso. Fica o nosso agradecimento a todas as pessoas que o possibilitaram e também a si, leitor atento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, USA: Author.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações Escolares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Afonso, N., & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment (PISA)* na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 10, 53-64. Lisboa, Portugal: Unidade de I&D de Ciências da Educação/Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Consultado em outubro de 2011 em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista\\_10\\_PT.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista_10_PT.pdf)
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas: Pensar e praticar* (Coleção Guias Práticos, 1.ª ed.). Porto, Portugal: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência I.ª Série – Revista de Educação e Formação em Enfermagem*, (5), 53-63. Coimbra, Portugal: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde - Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Revista Educação & Sociedade*, 24(82), 63-92. Campinas, São Paulo, Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade, Universidade Estadual de Campinas. Consultado em outubro de 2011 em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 42-70). Lisboa, Portugal: Unidade de I&D de Ciências da Educação/Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brache, A. P. (2004). *How Organizations Work: Taking a Holistic Approach to Enterprise Health*. The Management Forum Series (February 18, 2004).
- Calaxa, H. (2011). *Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Canário, R. (2005). A escola como construção histórica. In R. Canário, *O que é a Escola?: Um “olhar” sociológico* (pp. 59-88, Coleção Ciências da Educação - Século XXI, 22). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (Eds.) (2011). *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the Orthodoxy?* Abingdon, GB: Routledge.
- Clímaco, M. (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos (PEPT).
- Clímaco, M. (2002). A inspeção e a avaliação das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas. Consensos e Divergências* (Curso de Verão 2001, pp. 63-68). Porto, Portugal: Asa.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008, abril/junho). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.  
Consultado em novembro de 2011 em [http://www.valuebasedmanagement.net/methods\\_swot\\_analysis.html](http://www.valuebasedmanagement.net/methods_swot_analysis.html)
- Conceição, J. (1994). *Avaliação aferida no ensino básico*. Documento policopiado. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Correia, J. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81-110. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da Escola* (3a ed.). Porto, Portugal: Asa.
- Creemers, B., Stoll, L., & Reezigt, G. (2007). Effective School Improvement – Ingredients for Success: The results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público. (2012). *CAF Educação - Estrutura Comum de Avaliação Adaptada ao sector da Educação*. Lisboa: DGAEP. Consultado em fevereiro de 2012 em [http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF\\_Educacao.pdf](http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao.pdf)
- Estrela, E., & Teodoro, A. (2008, março-setembro). As políticas curriculares em Portugal (1995-2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais. *Espaço do Currículo: revista eletrónica*, 1(1), 130-165. Paraíba, Brasil: Programa de Pós-graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Consultado em outubro de 2011 em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

- European Foundation for Quality Management* (2011). *The EFQM Excellence Model*. Consultado em outubro de 2011 em <http://www.efqm.org/en/tabid/132/default.aspx>
- Ferreira, A. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 9, 177-198. Curitiba, Paraná, Brasil: Sociedade Brasileira de História da Educação/Autores Associados, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Ferreira, A. (2007). *A escolarização em Portugal*. Proposta de síntese, Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferreira, A., & Seixas, A. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos governamentais produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. In A. Ferreira, A. Rodrigues, & A. Monteiro (Coords.), *A Educação Contemporânea: Ideologias e Dinâmica Social* (pp. 255-282, Estudos do Século XX, 6). Coimbra, Portugal: Ariadne Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, & Instituto Nacional de Estatística (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*, 1, p. 12. Lisboa, Portugal: Autores. Consultado em outubro de 2011 em [http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4555&fileName=50\\_Anos\\_Volume\\_I.pdf](http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4555&fileName=50_Anos_Volume_I.pdf)
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich: 1926-[2002]. *Prospects: the quarterly review of comparative education. International Bureau of Education*, 23(3-4), 711-720. Paris, France: International Bureau of Education, UNESCO.
- González, M. T. G. (2006). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. T. G. González, *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Madrid, Espanha: Pearson Educación.
- Grade, L. (2008). A evolução do conceito de escola como organização. In L. Grade, *A centralidade do Projecto Educativo* (pp. 53-58). Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Princípia Editora.
- Lima, L. (1991). Planos, estruturas e regras organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 1-20. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.

- Hendriks, M., Doolaard, S., & Bosker, R. (2002). Using school effectiveness as a knowledge base for self-evaluation in Dutch schools: The ZEBO-project. In A. J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 115-142). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London, England: Cassell.
- Inspecção-Geral da Educação. (n.d.). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório Nacional 2006-2007*. IGE (Coleção Relatórios). Lisboa: IGE. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa de Escolas 2007-2008 - Relatório*. Lisboa: IGE. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2007\\_2008\\_RELATORIO.PDF](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF)
- Inspecção-Geral da Educação. (2010a). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Escala de Avaliação*. Lisboa: IGE. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Escala\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Escala_Avaliacao.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação. (2010b). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 - Quadro de Referência para a Avaliação de Escolas e Agrupamentos de Escolas*. Lisboa: IGE. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação. (2011). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2006\\_2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2011a). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Escala de Avaliação*. Lisboa: IGEC. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(3\)\\_Escala\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(3)_Escala_Avaliacao.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2011b). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 - Quadro de Referência para a Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: IGEC. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(1\)\\_Quadro\\_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf)
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2011c). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 – Plano de Melhoria da Escola*. Lisboa: IGEC. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(6\)\\_Plano\\_melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(6)_Plano_melhoria.pdf)

- IQF -Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa, Portugal: IQF. Consultado em dezembro de 2011 em <http://opac.iefp.pt:8080/imagens/winlibimg.exe?key=&doc=28919&img=39>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994). *The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2005). *Evaluating training programs - the four levels* (3rd ed.). San Francisco, U.S.A.: Berrett-Koehler Publishers.
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181. Braga, Portugal: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Consultado em outubro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>
- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools*. London, England: Routledge/Falmer.
- Matos, A. (2010). Textos da disciplina de Metodologia da Investigação e da Análise Educacional do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Matos, A., & Vieira, C. (2010). Textos da disciplina de Metodologia da Investigação e da Análise Educacional do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ministério da Educação. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)
- Ministério da Educação. (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas – Relatório Final*. Lisboa: ME. Consultado em novembro de 2011 em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote/IIE.
- Pagnoncelli, D., & Vasconcelos, P. (1992). Sucesso empresarial planejado. Rio de Janeiro, Brasil: Qualitymark. Consultado em outubro de 2011 em [http://www.strategia.com.br/Estrategia/estrategia\\_corpo\\_capitulos\\_missao.htm](http://www.strategia.com.br/Estrategia/estrategia_corpo_capitulos_missao.htm)
- Patton, M. Q. (1990). *Utilization-focused evaluation* (2nd ed.). Newbury Park, CA, USA: Sage Publications.

- Paz, A., Rocha, M., & Candeias, A. (Dir. e Coord.). (2004). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX, os Censos e as Estatísticas*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5a ed.). Lisboa, Portugal: Edições Gradiva.
- Reezigt, G. (Ed.) (2001). *A framework for Effective School Improvement. Final report of the Effective School Improvement project*. Groningen, The Netherlands: GION, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A Comprehensive Framework for Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407-424.
- Ribeiro, L. (1999). Contexto, Âmbito e Natureza da Avaliação. In L. Ribeiro, *Avaliação da Aprendizagem* (pp. 5-20, Coleção Educação Hoje). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Sá, P. M. (2011). Teorias Organizacionais. In J. Lisboa, A. Coelho, F. Coelho, F. Almeida (Dir. e Coord.), *Introdução à Gestão de Organizações* (3a ed., pp. 103-112). Porto, Portugal: Vida Económica- Editorial.
- Sarrico, C., Rosa, M., & Coelho, I. (2010). The performance of Portuguese secondary schools: an exploratory study. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 286-303. Bingley, UK: Emerald Group Publishing. DOI: 10.1108/09684881011079143
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation for primary education*. Enschede, The Netherlands: Ipskamp.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371-389. Consultado em dezembro de 2011 em <http://dx.doi.org/10.1080/03055690903424741>
- Stoll, L. (1999). School culture: black hole or fertile garden for school improvement. In J. Prosser (Ed.), *School culture*. England, London: Paul Chapman.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, England: Open University Press.
- Stufflebeam, D. (1999). *Program Evaluations Metaevaluation Checklist (Based on the Program Evaluation Standards)*. Consultado em novembro de 2011 em [http://evaluation.wmich.edu/evalctr/checklists/program\\_metaeval.pdf](http://evaluation.wmich.edu/evalctr/checklists/program_metaeval.pdf)



- Stufflebeam, D. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In Daniel Stufflebeam, George Madus and Thomas Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Publishers.
- Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie*, (109), 19-39.
- Töremen F., Karakus, M., & Yasan, T. (2009). Total quality management practices in turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44. doi:10.1108/09684880910929917
- UNESCO (1989). *O Educador e a Abordagem Sistémica* (2a ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Universidade Lusíada. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola. (n.d.). *Planos de Melhoria da Escola: Uma Introdução*. Porto: Universidade Lusíada. Consultado em dezembro de 2011 em <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/pme.pdf>
- Value Based Management* (2011). *SWOT analysis*. Consultado em outubro de 2011 em [http://www.valuebasedmanagement.net/methods\\_swot\\_analysis.html](http://www.valuebasedmanagement.net/methods_swot_analysis.html)
- Ventura, A., & Costa, J. (2002). External evaluation and the organizational development of schools in Portugal: new challenges for the General Inspectorate of Education. *The International Journal of Educational Management*, 16 (4), 169-175. Consultado em dezembro de 2011 em <http://dx.doi.org/10.1108/09513540210432146>

#### **Documentos da organização escolar alvo do estudo:**

- Exames nacionais, alunos internos, 2006-2011, cursos científico-humanísticos (data: maio 2012).
- Projeto educativo.
- Regulamento interno.
- Plano anual de atividades.
- Regulamento dos cursos profissionais.
- Relatório-síntese da avaliação interna 2007/2009 (data: fevereiro 2010).
- Relatório da avaliação externa janeiro 2011 (data: fevereiro de 2011).

#### **Legislação referida**

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (Modelo de Autonomia, Administração e Gestão).
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro (aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino não Superior, no desenvolvimento do artigo 49.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior).
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré -escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro (orgânica do Ministério da Educação e Ciência).

Despacho 20131/2008, de 30 de julho (estabelece as percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Excelente” e “Muito Bom” na Avaliação do Desempenho Docente, tendo em consideração os resultados obtidos na Avaliação Externa das Escolas).

Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março (criação e nomeação do grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas - AEE).

### **Sítios da Internet**

<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>

<http://www.ige.min-edu.pt/>

<http://www.ofsted.gov.uk/>

<http://www.fmleao.pt/index.php?id=8> (Fundação Manuel Leão)

<http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx> (Governo de Portugal)

<http://www.executiveforum.com/AlanBracheBio.htm> (informações sobre Alan Brache no *Executive Forum*)

<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards/program-evaluation-standards-statements> (enunciação dos 30 *standards* de avaliação de programas educacionais do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, aprovado como *standard* nacional nos Estados Unidos da América)

<http://www.ige.min-edu.pt/> (Inspeção-Geral da Educação e Ciência)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_RELATORIO\\_GT.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_06\\_07\\_RELATORIO\\_NACIONAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_07_RELATORIO_NACIONAL.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE\\_2007\\_2008\\_RELATORIO.PDF](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2007_2008_RELATORIO.PDF)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Escala\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Escala_Avaliacao.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2011/AEE\\_10\\_11\\_Quadro\\_Referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2011/AEE_10_11_Quadro_Referencia.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(1\)\\_Quadro\\_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2\\_GT\\_2011\\_RELATORIO\\_FINAL.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(6\)\\_Plano\\_melhoria.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(6)_Plano_melhoria.pdf)

[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2\\_2011/AEE\\_11\\_12\\_\(3\)\\_Escala\\_Avaliacao.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(3)_Escala_Avaliacao.pdf)

## APÊNDICES

### Lista de apêndices

**APÊNDICE I** – Resumo do artigo “*Total quality management practices in turkish primary schools*”, de Töremen, Karakus, e Yasan (2009)

**APÊNDICE II** – Caracterização e análise interna da unidade de gestão alvo do estudo aplicando as variáveis de Brache (2004)

**APÊNDICE III** – Análise *SWOT* da escola objeto do estudo tendo por base a informação disponibilizada pelo portal “Value Based Management.net” (2011)

**APÊNDICE IV** – Guião da entrevista às lideranças

**APÊNDICE V** – Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas às lideranças

**APÊNDICE VI** – Unidades de registo e correspondentes ideias destacadas para cada subcategoria utilizada na análise do conteúdo das entrevistas

**APÊNDICE VII** – Questionário aplicado aos docentes

**APÊNDICE I**

Resumo do artigo “*Total quality management practices in turkish primary schools*”,  
de Töremen, Karakus e Yasan (2009)

**Resumo do artigo:**

Töremen F., Karakus, M., & Yasan, T. (2009). **Total quality management practices in turkish primary schools**. *Quality Assurance in Education*, 17(1), 30-44. doi:10.1108/09684880910929917

**1. Objetivo**

O objetivo geral do artigo, escrito em inglês, é determinar a extensão das práticas da gestão pela qualidade total (GQT – *Total Quality Management, TQM*) nas escolas primárias turcas, com base nas percepções dos professores, e como as suas percepções estão relacionadas com diferentes variáveis.

**2. Metodologia**

Foi aplicado um questionário a professores primários, no centro da cidade de Malatya, na Turquia. Usando o método de amostragem estratificada, 21 escolas e 420 professores, que trabalham nessas escolas, foram selecionados aleatoriamente.

Cada questionário continha um total de seis dimensões, intituladas como: clareza dos princípios da escola - *clarity of school principles* (itens 1-10), gestão da escola - *school management* (itens 11-18), melhoria da escola - *school improvement* (itens 19-25), qualidade da vida escolar - *quality of school life* (itens 26-37), gestão da mudança - *change management* (itens 38-51) e adoção de uma filosofia GQT - *adoption of TQM philosophy* (itens 52-60).

Após os estudos de fiabilidade e validade estarem concluídos, foi aplicada a versão final do questionário.

Foi pedido aos professores para avaliar os indicadores utilizando uma escala de Likert com 5 pontos (1 – nunca, *never*; 2 – raramente, *rarely*; 3 – às vezes, *sometimes*; 4 – muitas vezes, *usually*; e 5 – sempre, *always*).

Um total de 396 questionários foram validados e avaliados.

Os dados foram analisados pelo programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). As médias e os desvios padrão foram computados e as técnicas do teste T (para as variáveis género, ramo e nível de qualificações académicas) e *One-Way Analysis of Variance* (ANOVA) (para a variável tempo de serviço - *tenure*) foram utilizadas para determinar a existência de diferenças significativas de acordo com estas variáveis independentes.

Para a realização da interpretação dos resultados, foram definidos os seguintes intervalos para as médias: nunca, 1.00-1.80; raramente, 1.81-2.60; às vezes, 2.61-3.40; muitas vezes, 3.41-4.20; e sempre, 4.21-5.00.

O artigo apresenta as seguintes seções:

- Introdução: num parágrafo, os autores chegam à conclusão que, para as organizações melhorarem o seu desempenho para competirem com o resto do mundo, a GQT é uma ferramenta essencial para as organizações melhorarem e acompanharem as mudanças;
- O conceito de *total quality management*: os autores explicam os três conceitos que formam a *TQM* bem como os seus componentes;
- A GQT na educação: tratando-se a GQT de uma abordagem centrada nas pessoas, os autores consideram que ela pode trazer contribuições importantes para o aumento da qualidade da educação e a melhoria das organizações educativas;

- Metodologia: é explicado o que foi realizado antes da administração da versão final do questionário e os métodos utilizados na análise dos dados;
- Interpretação dos resultados;
- Conclusão e discussão.

### 3. Resultados

Considerando a variável género, não houve diferenças significativas entre as ideias de professores e professoras relativamente a cada uma das 6 dimensões das práticas de GQT.

Para a variável ramo, os autores esclarecem que, no sistema educativo turco, os *class teachers* são aqueles que educam as crianças desde o primeiro até ao quinto ano. A partir do sexto ano, os *branch teachers* (especialistas numa determinada área) tomam a responsabilidade. Não ocorreram diferenças significativas entre os professores destes dois ramos, exceto na dimensão de melhoria da escola (*school improvement*). Os *class teachers* têm mais opiniões positivas do que os *branch teachers*.

Segundo o nível de qualificações académicas, os professores foram divididos em graduados e não graduados. Houve diferenças significativas nas dimensões clareza dos princípios da escola (*clarity of school principles*) e melhoria da escola (*school improvement*). Em ambas, os professores de nível graduado tiveram mais opiniões negativas sobre as práticas de GQT do que os de nível não graduado.

Considerando o tempo de serviço, os autores do questionário dividiram os professores em 3 grupos: 1 a 10 anos (N= 153 professores), 11 a 20 anos (N= 141) e 21 anos ou mais (N=102). Verificaram-se diferenças significativas entre estes grupos para todas as dimensões exceto a da adoção de uma filosofia GQT (*adoption of TQM philosophy*). Nas dimensões clareza dos princípios da escola (*clarity of school principles*), gestão da escola (*school management*), melhoria da escola (*school improvement*), qualidade da vida escolar (*quality of school life*) e gestão da mudança (*change management*), os professores com menos tempo de serviço tiveram mais opiniões negativas sobre as práticas de GQT do que os professores com mais tempo de serviço.

### 4. Conclusões

Para os autores, os resultados mostraram que há alguns problemas com a dimensão gestão da mudança (*change management*). Para implementar com sucesso a GQT nas escolas turcas, os autores referem a necessidade de acomodar a mudança em termos da legislação, da melhoria das redes sociais para o trabalho em equipa e cooperação, da educação das pessoas para participar efetivamente neste processo, e induzindo-as a realizar um esforço necessário neste processo.

Os autores mencionam Besterfield et al. (1999) que referem que a resistência à mudança é natural quando as pessoas enfrentam a mudança dos seus paradigmas e dos seus hábitos, como ocorre nas práticas de GQT. Assim, os gestores escolares necessitam de formação para serem agentes de mudança e preparar o caminho para um conceito de qualidade total.

Ocorreram diferenças significativas nas perceções dos professores sobre as práticas de GQT nas suas escolas, para as variáveis de ramo, nível de qualificações académicas e tempo de serviço, enquanto tal não ocorreu para a variável género.

Os *branch teachers* avaliaram de forma mais negativa e menos extensa do que os *class teachers*, o progresso realizado nas suas escolas em certos aspetos das práticas de GQT. Os autores afirmam que tal possa

dever-se ao facto de os primeiros terem um menor envolvimento nas práticas de GQT, concluindo que este envolvimento dos professores será benéfico para que as práticas sejam apreciadas e adotadas.

Os resultados obtidos para a variável nível de qualificações, mostram, segundo os autores, que, à medida que os níveis de qualificação dos professores sobem, eles desenvolvem padrões mais elevados e têm maiores níveis de expectativa. Segundo os autores, isto obrigaria os gestores a fazer o seu melhor para melhorar a qualidade, e, de igual forma, estes professores mais qualificados controlariam melhor as práticas de GQT e proporcionariam *feedback* com padrões mais elevados para a melhoria da qualidade do sistema. Os autores citam Garbutt (1996) que refere que é responsabilidade dos gestores escolares identificar as necessidades de formação dos professores e organizar atividades de formação.

Relativamente à variável tempo de serviço, os autores consideram que será benéfico para os líderes escolares utilizar a natureza dinâmica dos recursos humanos. Assim, para o sucesso das práticas de GQT, há uma necessidade de um recurso humano dinâmico e não complacente que esteja inclinado a adaptar-se facilmente às mudanças necessárias.

Os autores concluem finalmente que para implementar com sucesso as práticas de GQT nas escolas, há uma necessidade de: uma gestão eficaz da mudança que faça com que todas as partes interessadas (*stakeholders*) adotem essas novas práticas, uma formação para os gestores e funcionários para adequadamente passar dos princípios à prática, e uma utilização eficaz dos recursos humanos para iniciar e manter as tentativas de criação de um sistema de qualidade dinâmico.

**APÊNDICE II**

Caraterização e análise interna da unidade de gestão alvo do estudo aplicando as variáveis de Brache (2004)



## 1. Caracterização da escola objeto do estudo (ano letivo 2011/2012)

### 1.1. Breve resenha histórica

Apenas algumas datas, a título exemplificativo:

- ...
- 1983: O ensino técnico é reforçado com a criação do ensino técnico-profissional.
- 1992: A reforma curricular traz consigo o reforço da aprendizagem tecnológica, com a abertura de novos cursos tecnológicos.
- 2007 e 2008: Reforço dos cursos profissionais com a entrada em funcionamento de dois cursos da área de educação e formação 481 e de outro na área de educação e formação 213.
- ...

### 1.2. Missão

- Promover a formação integral dos alunos orientada para os valores de justiça, democracia, sabedoria, tolerância e dignidade humana, a fim de formar cidadãos íntegros, leais, verdadeiros, empenhados e solidários.

### 1.3. Localização e descrição

- Portugal Continental.
- 2011/2012
  - 1344 alunos (77 turmas) distribuídos por:
    - cursos científico-humanísticos (31 turmas);
    - cursos profissionais (36 turmas);
    - cursos de educação e formação de adultos (10 turmas).
  - alunos em reconhecimento, validação e certificação de competências para : conclusão da escolaridade básica e secundária e, certificação escolar e profissional.
  - 200 professores, 38 assistentes operacionais e 13 funcionários administrativos.
  - 76 salas, das quais 23 específicas.
  - Contactos:
    - Não divulgados neste texto.

### 1.4. Órgãos de direção, administração e gestão

- Órgãos de direção, administração e gestão da escola não agrupada: **conselho geral**, **diretor**, **conselho pedagógico** e **conselho administrativo** (número 2, do artigo 10.º do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).
- **Conselho geral**
  - Órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da LBSE.
  - Composição: 7 docentes, 2 não docentes, 2 alunos, 4 pais e encarregados de educação, 3 representantes do município e 3 representantes de instituições.

- **Diretor**
  - Órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.
  - Coadjuvado no exercício das suas funções por uma subdiretora e por dois adjuntos.
- **Conselho pedagógico**
  - Órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.
  - Composição:
    - Diretor (presidente, por inerência);
    - Coordenadores dos departamentos de línguas, ciências sociais e humanas, matemática e ciências experimentais e expressões (4);
    - Coordenadora da assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares – APAC (1);
    - Coordenadora dos diretores de turma dos cursos científico-humanísticos (1);
    - Coordenador dos diretores de turma dos cursos profissionais (1);
    - Coordenadora pedagógica do centro novas oportunidades (1);
    - Coordenadora da avaliação interna (1);
    - Coordenador da biblioteca escolar (1);
    - Coordenadora dos serviços de psicologia e orientação (1);
    - Coordenadora da assessoria cultural de artes e ideias – ACAI (1, sem direito a voto);
    - Representante dos pais e encarregados de educação (1);
    - Representante do pessoal não docente (1);
    - Representante dos alunos (1).
- **Conselho administrativo**
  - Órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.
  - Composto por 3 elementos: diretor (presidente), subdiretora, chefe dos serviços de administração escolar (serviços administrativos).

#### 1.5. Estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa

- **Conselho pedagógico.**
- **Departamentos curriculares**
  - **Línguas:** 300 (português), 320 (francês), 330 (inglês) e 350 (espanhol).
  - **Matemática e ciências experimentais:** 500 (matemática), 510 (física e química), 520 (biologia e geologia), 530 (antigos grupos de docência: 2.º e 12.º A - mecanotecnia, 12.º B - eletrotecnica e 3.º e 12.º E - construção civil), 540 (eletrotecnica) e 550 (informática).
  - **Ciências sociais e humanas:** 290 (educação moral e religiosa católica), 400 (história), 410 (filosofia), 420 (geografia), 430 (economia e contabilidade) e 530 (antigo grupo de docência: 12.º C - secretariado).
  - **Expressões:** 600 (artes visuais), 620 (educação física) e 920 (educação especial 2).

- **Assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares – APAC**
  - Criada no âmbito do projeto de intervenção na escola do diretor, visa a gestão e coordenação das seguintes **áreas curriculares**: matemática; mecânica; eletrotécnica e eletrônica; construção civil; informática; física e química; artes; economia, contabilidade, geografia e secretariado; português; francês; inglês; filosofia, história e educação moral; biologia e geologia; educação física.
  - Em cada **assessor de área curricular** eleito, é delegada a gestão e coordenação da respetiva área curricular, sob a supervisão do coordenador de departamento curricular. O subassessor também eleito pelos membros da área curricular, substitui o assessor nos seus impedimentos.
- **Assessoria cultural de artes e ideias – ACAI**: criada no âmbito do projeto de intervenção na escola do diretor, visa proporcionar aos alunos o desenvolvimento da criatividade e de potencialidades nas áreas artísticas e culturais.
- **Coordenadores de curso.**
- **Diretores de curso.**
- **Diretores de turma.**
- **Coordenadores de diretores de turma** (cursos científico-humanísticos e profissionais).
- **Conselhos de turma.**
- **Coordenador da biblioteca escolar.**
- **Coordenadora da educação especial.**
- **Coordenadora pedagógica do centro novas oportunidades.**

## 2. Variáveis de Brache (2004) (<http://www.executiveforum.com/AlanBracheBio.htm>)

### A. A estratégia

- Manutenção de uma oferta formativa diversificada, de modo a poder acolher alunos com os mais diversos percursos académicos e competências base.
- Realização de atividades, inscritas no PAA, que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e cognitivas dos alunos.
- Realização de atividades, inscritas no plano anual de atividades, que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno a nível científico, técnico e social.
- Aposta nos cursos profissionais e nos estágios nacionais e internacionais.
- Informação dos docentes sobre os objetivos inscritos no PE, para reforçar a importância deste documento para o alcance de uma maior eficácia do ensino.
- Aumento da velocidade de comunicação entre os docentes, diretores de turma, SPO, direção e comissão de proteção de crianças e jovens, com o objetivo de prevenir o abandono escolar e o insucesso, utilizando, entre outros meios, o correio eletrónico.
- Realização de ações de formação, nas turmas mais problemáticas, por parte dos diretores de turma e SPO, para prevenir a indisciplina na escola.
- Reforço da informação e eventual aplicação de medidas disciplinares, por parte de professores, funcionários, diretores de turma e direção, com vista à prevenção da violência na escola/*bullying*.

- Realização de ações de formação para docentes, relativas à educação para a saúde/educação sexual, para melhor informarem os alunos.
- Incremento da utilização de modelos de documentos únicos, com o objetivo de melhorar a organização.
- Organização, no final de cada período, de atividades desportivas e culturais, para envolver mais a comunidade na vida da escola.
- Reforço da formação dos docentes com funções avaliativas, para melhorar o desempenho dessas funções.
- Revisão dos critérios de escola para a elaboração dos horários.

## **B. Os objetivos e métrica**

- Alguns objetivos específicos:
  - Proporcionar uma oferta formativa diversificada;
  - Realizar formação em contexto de trabalho (estágios) a nível nacional e internacional;
  - Realizar concursos, projetos inovadores e intercâmbios;
  - Promover visitas de estudo, conferências e exposições temáticas;
  - Intensificar contactos entre os diretores de turma e os pais/encarregados de educação, para definir estratégias promotoras da integração e sucesso escolar;
  - Contribuir para melhorar os índices de leitura;
  - Realizar eventos culturais e desportivos e outras atividades extracurriculares;
  - Designar os diretores de turma e de curso de acordo com perfil adequado às suas funções;
  - Articular o plano anual de atividades com o projeto educativo/projeto curricular da escola;
  - Promover o trabalho em equipa nas áreas curriculares: planificação e produção de materiais;
  - Institucionalizar mecanismos internos de autoavaliação;
  - Ministrando conhecimento adequado aos objetivos, conteúdos, temas e público do projeto de educação para a saúde/educação sexual;
  - Promover a celebração de contratos pedagógicos;
  - Referenciar os casos de violência, insucesso e abandono escolar aos SPO;
  - Colaborar com a comissão de protecção de crianças e jovens (CPCJ);
  - Receber núcleos de estágio de docentes;
  - Possibilitar a formação contínua dos docentes através do envio de propostas de ações de formação aos centros de formação, bem como divulgando a oferta destes.
- Os dispositivos de avaliação que existem para assegurar o cumprimento dos objetivos contemplam:
  - Instrumento de avaliação do plano anual de atividades;
  - Documentos da avaliação interna dos órgãos pedagógicos da escola;
  - A avaliação do PE ocorrerá em 2013 e sempre que se justifique;
  - A avaliação do PE terá por base as avaliações intermédias do plano anual de atividades e os documentos da avaliação interna dos órgãos pedagógicos da escola, incidindo sobre a adequação das metas definidas e respetivo grau de satisfação;
  - Os agentes da avaliação do PE serão o CG de escola e todas as estruturas integrantes da comunidade educativa;
  - Em 2011 ocorreu uma avaliação externa;

- Os docentes são alvo da avaliação de desempenho docente;
- Os funcionários são avaliados de acordo com o sistema integrado de avaliação do desempenho da administração pública (SIADAP).

### C. Os processos de negócio

- De acordo com a missão, estratégia e objetivos da escola, os serviços estão organizados da seguinte forma:
  - Direção: administração e gestão da escola;
  - Serviços de administração escolar (serviços administrativos): alunos (matrículas, propinas, inscrições em exames, etc.), docentes (pautas, termos, salários, faltas, etc.), assistentes operacionais/funcionários não administrativos (salários, faltas, etc.);
  - Serviços especializados de apoio de educativo (apoio aos alunos):
    - Serviços de ação social escolar (SASE): subsídios;
    - Serviços de psicologia orientação (SPO): orientação vocacional, acompanhamento psicológico;
    - Serviços de educação especial (SEE);
    - Gabinetes de apoio pedagógico a matemática e línguas.
  - Papelaria e reprografia (fotocópias, material escolar, etc.);
  - Biblioteca/mediateca (livros, vídeos, CDs, DVDs, sala de estudo, etc.);
  - Bar e sala de convívio (alimentação, espaço de convívio);
  - Refeitório (alimentação);
  - Ginásio e parque desportivo (aulas de educação física, cedência/aluguer à comunidade exterior à escola);
  - Centro novas oportunidades (CNO): reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) para conclusão da escolaridade básica e secundária e para certificação escolar e profissional;
  - Gabinete do aluno (área da saúde, sexualidade, ação disciplinar e mediação na resolução de conflitos).
- Existem também estruturas associativas como: a associação de pais e encarregados de educação, a associação de estudantes e uma associação com fins solidários.
- Há uma aposta no plano anual de atividades (projetos, visitas de estudo, exposições, concursos, etc.) e nos estágios.

### D. As capacidades/competências humanas

- A grande maioria dos 200 professores da escola possuem, como habilitação literária base, uma licenciatura ou equivalente.
- Alguns docentes, além das ações de formação contínua, procuram complementar a sua formação com a frequência de cursos de mestrado e doutoramento.
- Dos 38 assistentes operacionais, a maioria possui o 9.º ano de escolaridade.

### E. A informação e conhecimento

- Comunicação interna através de: *mail* institucional; locais de afixação; jornal da escola, *site*, plataforma *MOODLE*.

- Comunicação com o exterior através de: *mail* institucional; divulgação de atividades em jornais locais e regionais; *site*, plataforma *MOODLE*, estabelecimento de contactos e protocolos no âmbito dos estágios nacionais e internacionais, contactos para a realização de Visitas de Estudo, vindas à Escola, aquisição de bens e serviços, etc..
- Disponibilização de informação e conhecimento através de: exposições de trabalhos e projetos realizados pelos alunos; provas de aptidão profissional (PAPs), biblioteca escolar, *site*; plataforma *MOODLE*.

#### **F. A estrutura organizacional e papéis esperados**

- Os órgãos de direção, administração e gestão da escola resultam da aplicação da legislação atualmente em vigor (decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).
- Foram criados pelo diretor novos cargos, no âmbito do seu projeto de intervenção na escola:
  - Coordenadora da assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares – APAC: gere e coordena as áreas curriculares (representadas pelos respetivos assessores);
  - Coordenadora da assessoria cultural de artes e ideias – ACAI: coordena as atividades que visam proporcionar aos alunos o desenvolvimento da criatividade e de potencialidades nas áreas artísticas e culturais.
- As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa desempenham um papel muito importante na organização.

#### **G. A cultura**

- Recorrendo às tipologias do anexo II desta dissertação, e a partir da observação das práticas e da análise de documentos, as culturas de escola mais presentes são, por ordem decrescente:
  - A escola em movimento (Hopkins, Ainscow & West, 1994; Stoll & Fink, 1996): escola com nível de eficácia médio-alto a alto, em processo de melhoria contínua, em alguns setores, como, por exemplo, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar e a liderança;
  - A escola que se passeia (Stoll & Fink, 1996): escola média relativamente à eficácia, procurando alguma melhoria, embora nem sempre com objetivos e estratégias adequados, nomeadamente, na manutenção de bons resultados escolares e na capacidade de autorregulação e melhoria da escola.
- Utilizando agora as tipologias do anexo III, e a partir da observação das práticas e da análise de documentos, por ordem decrescente de presença na escola, as culturas profissionais dos professores são:
  - A colaboração (Hargreaves, 1998) ou cooperação e interdependência (Thurler, 1994): escolha livre, por parte dos docentes, de com quem preferem trabalhar, sem qualquer interferência de terceiros, havendo partilha, confiança e apoio mútuos;
  - O mosaico fluido (Hargreaves, 1998): empenho dos docentes em tarefas diversas, respondendo a desafios arriscados e visando a resolução de problemas concretos;
  - A balcanização (Thurler, 1994; Hargreaves, 1998): grupos de docentes fechados, formais ou informais, organizados em função de interesses e identidades específicos;

- A colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) ou colegialidade constrangida (Thurler, 1994): o trabalho em comum é uma imposição do diretor, sem interiorização e partilha, por parte dos docentes, de valores comuns;
- A grande família (Thurler, 1994): domínio das relações informais entre os professores, confiança no desenvolvimento espontâneo das tarefas e não questionamento das práticas pedagógicas de outros;
- O individualismo (Thurler, 1994; Hargreaves, 1998): isolamento do professor que trabalha centrado nas atividades da sala de aula e ausência de partilha com outros docentes.
- Algumas práticas que podem ser identificadas como fazendo parte das culturas da escola:
  - Reunião geral de professores seguida de “lanche-convívio”, no início do ano letivo, em setembro;
  - Apresentação da escola aos novos alunos do 10.º ano, no arranque das atividades letivas;
  - Jantar de natal, com homenagem aos docentes recém-aposentados;
  - Entrega de prêmios aos melhores alunos do ano letivo anterior;
  - Jantar de encerramento das atividades letivas, após os últimos Conselhos de Turma.

#### **H. A liderança**

- O diretor, eleito por um CG transitório, iniciou funções em finais do ano letivo 2008/2009 e finalizou funções em finais de novembro de 2011.
- O diretor delegou competências na subdiretora e nos 3 adjuntos, ficando com as seguintes: CP; CA; procedimento disciplinar; serviços de psicologia e orientação.
- A legitimidade da função de diretor é institucional, como órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, de acordo com a legislação em vigor.
- A liderança é predominantemente burocrática, identificando-se, muitas vezes, com a visão de outros atores educativos, para a prossecução de objetivos comuns.
- Em relação ao diretor, a liderança pode também ser identificada na figura de gestor ou chefe, possuindo características de estilo democrático, pois as decisões, avisos, informações, etc., são, na maioria das situações, finalizadas com a expressão “A Direção” evidenciando colegialidade ente o diretor, a subdiretora e os adjuntos do diretor, e também a relação do diretor com todas as estruturas e membros da comunidade educativa.
- A informação passa do CP para os professores através de:
  - Afixação, na sala dos professores, de uma síntese de cada reunião ocorrida;
  - A coordenadora da assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares (APAC) efetua, após cada reunião do CP, uma reunião com os assessores das áreas curriculares, que, por sua vez, realizam depois a reunião da respetiva área curricular.

#### **I. A questão da resolução de problemas**

- Para proporcionar aos alunos o desenvolvimento da criatividade e de potencialidades nas áreas artísticas e culturais, o diretor, no âmbito do seu projeto de intervenção na escola, criou a assessoria cultural de artes e ideias (ACAI), coordenada por uma docente.

- Para possibilitar a gestão e a coordenação das diferentes áreas curriculares (representadas pelos respectivos assessores), o diretor, no âmbito do seu projeto de intervenção na escola, criou a assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares (APAC), coordenada por uma docente.
  - Devido a ser muito difícil realizar as reuniões dos departamentos curriculares, em virtude do grande número de docentes (dos diferentes grupos de recrutamento) e da exiguidade das instalações disponíveis para o efeito, foi delegada a gestão e coordenação da respetiva área curricular, sob a supervisão do coordenador de departamento curricular, em cada assessor(a) de área curricular eleito(a) que realizará, mensalmente, a reunião ordinária da respetiva área curricular.
- Antes do início do ano letivo foram dadas, na reunião geral de professores, orientações para prevenção de casos de indisciplina e *bullying*.



**APÊNDICE III**

Análise *SWOT* da escola objeto do estudo tendo por base a informação disponibilizada pelo portal “Value Based Management.net” (2011)

**Quadro 1** – Análise *SWOT*: fatores identificados na escola objeto do estudo

<i>Strengths</i> (Forças)	<i>Weakness</i> (Fraquezas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade da oferta formativa, nomeadamente a nível dos cursos profissionais.</li> <li>• Variedade de projetos e atividades.</li> <li>• Realização de estágios nacionais e internacionais.</li> <li>• Realização de atividades de carácter desportivo, cultural e social.</li> <li>• Apetência dos colaboradores da organização pelas TIC.</li> <li>• Apetência dos colaboradores da organização para a formação.</li> <li>• Implementação na escola do plano tecnológico da educação.</li> <li>• Instalações equipadas com equipamentos ligados às TIC (computadores, quadros interativos e acesso à <i>Internet</i>).</li> <li>• Instalações oficiais de várias áreas técnicas.</li> <li>• Grande utilização em sala de aula de computadores portáteis por parte de alunos e professores, com ligação à <i>Internet</i>.</li> <li>• Existência de docentes com <i>know-how</i> nas diferentes áreas.</li> <li>• Existência da plataforma de ensino-aprendizagem <i>MOODLE</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificações dos alunos da escola nos exames nacionais, nalgumas disciplinas, abaixo da média nacional (os valores das classificações internas, excetuando casos pontuais, são superiores às dos exames).</li> <li>• A utilização da plataforma de ensino-aprendizagem <i>MOODLE</i>, pelos docentes, é ainda deficitária.</li> <li>• Pequeno número de docentes a utilizar os quadros interativos multimédia na prática em sala de aula.</li> <li>• Muitos docentes têm necessidades de formação nas áreas do <i>b-learning</i>, na pedagogia diferenciada e no ensino baseado em projetos, bem como no uso da plataforma de ensino-aprendizagem <i>MOODLE</i> e dos quadros interativos.</li> <li>• Resistência à mudança na prática de ensino e na utilização das TIC.</li> <li>• Coordenação dos cursos profissionais.</li> </ul>
<i>Opportunities</i> (Oportunidades)	<i>Threats</i> (Ameaças)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento da velocidade de acesso à <i>Internet</i>, por parte das escolas, com a expansão das redes de fibra ótica.</li> <li>• Implementação a nível nacional do plano tecnológico nacional que, através do programa “e.escola”, visou promover o acesso à sociedade da informação e fomentar a infoinclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à <i>Internet</i> de banda larga, em condições vantajosas, para alunos do 5.º ao 12.º ano, formando da iniciativa novas oportunidades e professores dos ensinos básico e secundário.</li> <li>• Implementação a nível nacional do plano tecnológico da educação que visou a promoção da utilização, em sala de aula, da plataforma de ensino-aprendizagem <i>MOODLE</i> e dos quadros interativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do número de alunos por turma, decidido pelo MEC.</li> <li>• Redução da oferta de cursos profissionais e de turmas de cursos científico-humanísticos, decidida pelo MEC e direções regionais.</li> <li>• Redução das verbas governamentais disponibilizadas para o funcionamento dos cursos profissionais e para as ações de formação.</li> <li>• Diminuição do número de horas das diferentes modalidades das ações de formação.</li> <li>• Eliminação de horas de redução da componente letiva para o desempenho de funções.</li> <li>• Perda de emprego, redução das remunerações, não progressão nas carreiras, aumento de impostos e do custo de vida.</li> <li>• Instabilidade temporal das políticas educativas e contínua alteração e/ou introdução de legislação.</li> </ul>

Adaptado de: *Value Based Management.net – SWOT analysis (Value Based Management, 2011)*.

(continua na página seguinte)

Na tabela seguinte, são apresentadas algumas sugestões para a planificação da melhoria.

**Quadro 2** – Análise *SWOT*: sugestões

		Fatores de origem interna à organização	
		<i>Strengths</i> (Forças) (criação de valor)	<i>Weakness</i> (Fraquezas) (destruição de valor)
Fatores de origem externa à organização	<i>Opportunities</i> (Oportunidades) (criação de valor)	<b>SO (maximaxi)</b>  Tirar o <b>máximo</b> partido das forças enunciadas para <b>maximizar</b> o aproveitamento das oportunidades descritas, nomeadamente realizando formação.	<b>WO (mini-maxi)</b>  Implementar estratégias que <b>minimizem</b> os efeitos das fraquezas expostas e que permitam <b>maximizar</b> o aproveitamento das oportunidades detetadas, nomeadamente, desenvolvendo estratégias de melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos, coordenando de forma mais organizada os cursos profissionais e realizando formação.
	<i>Threats</i> (Ameaças) (destruição de valor)	<b>ST (maximini)</b>  Aproveitar ao <b>máximo</b> as forças para <b>minimizar</b> os efeitos das ameaças identificadas, nomeadamente, motivando os docentes para a realização de ações de formação (desde que preencham os requisitos necessários).	<b>WT (mini-mini)</b>  Desenvolver estratégias que permitam <b>minimizar</b> ou ultrapassar os pontos fracos e também <b>minimizar</b> os efeitos das ameaças detetadas, nomeadamente, realizando formação custeada em parte pelos formandos e/ou entidades não-governamentais, e lançando cursos profissionais em áreas consideradas prioritárias pelo governo e com financiamento assegurado.

Adaptado de: *Value Based Management.net – SWOT analysis (Value Based Management, 2011)*.

**APÊNDICE IV**  
Guião da entrevista às lideranças

### Guião da entrevista às lideranças

**Tema da dissertação:** A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar.

**Questão Central:** Considerando a importância da avaliação interna e externa, como realiza a escola a autorregulação e melhoria?

QUESTÃO ORIENTADORA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p><b>I – Que estratégias são importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter a opinião sobre o que já foi realizado na área da melhoria sustentada da organização e gestão escolar.</li> <li>• Recolher ideias sobre o que se prevê fazer para melhorar de forma sustentada a organização e gestão escolar.</li> </ul>	<p><b>1.</b> Na sequência da autoavaliação da escola, bem como da última avaliação externa realizada, na sua opinião, o que é que foi feito ou está na calha para melhorar de forma sustentada a organização e gestão escolar?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>a)</b> O que gostaria de destacar como estratégias, já implementadas ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar?</li> <li><b>b)</b> O que pensa sobre as estratégias, realizadas ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa?</li> <li><b>c)</b> Que estratégias considera prioritárias para melhorar de forma sustentada as relações interpessoais?</li> <li><b>d)</b> Como vê a participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos?</li> <li><b>e)</b> A relação com os pais e encarregados de educação foi ou está a ser trabalhada de que forma?</li> <li><b>f)</b> E com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações), o que tem sido feito ou está a iniciar-se?</li> <li><b>g)</b> A melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos) foi realizada ou virá a ser realizada de que forma?</li> <li><b>h)</b> Qual a sua opinião sobre a formação dos recursos humanos?</li> <li><b>i)</b> Considerando a autoavaliação e a avaliação externa efetuadas, a rentabilização dos recursos físicos e materiais foi feita ou virá a ser feita de que forma?</li> </ol>

QUESTÃO ORIENTADORA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p><b>II – Que estratégias são destacadas para a melhoria sustentada das lideranças?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher ideias sobre as estratégias privilegiadas para motivar e mobilizar os membros da organização, no sentido da melhoria.</li> <li>• Obter opinião do entrevistado sobre a motivação das lideranças para a mudança e melhoria da escola.</li> <li>• Identificar o que já foi realizado ou está em vias de realização para melhorar de forma sustentada as lideranças.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, como pensa que deve ser a liderança desta escola?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais os aspetos importantes na liderança desta escola?</li> <li>b) Como mobilizou ou pensa mobilizar a escola?</li> <li>c) Qual a importância que dá ao envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações)?</li> </ol> </li> <li>2. Para além do seu desempenho, como vê as outras lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Quais são as lideranças em que mais se apoia?</li> <li>b) Quais os aspetos que são mais considerados por essas lideranças?</li> <li>c) Como vê estas lideranças no processo de autorregulação?</li> <li>d) Em que medida estas lideranças são ativas na introdução de melhorias na escola?</li> </ol> </li> <li>3. Considerando a autoavaliação da organização, bem como a avaliação externa já realizada, a melhoria sustentada das lideranças efetua-se de que forma?             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O que já foi feito até agora na mobilização do pessoal docente e não docente?</li> <li>b) Qual o papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias?</li> <li>c) Como vê o trabalho dos diretores de curso e de turma?</li> <li>d) No futuro, o que pode ser feito para a melhoria sustentada das lideranças (incluindo a do diretor)?</li> </ol> </li> </ol>

QUESTÕES ORIENTADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p><b>III – O processo de autoavaliação contribui para a melhoria sustentada da escola?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as ideias do entrevistado sobre a utilidade da implementação do processo de autoavaliação na escola.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como vê o processo de autoavaliação na sua escola?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Em que medida é importante?</li> <li>b) Como é que tem sido envolvido?</li> <li>c) Que consequências teve?</li> <li>d) Quais têm sido as dificuldades?</li> <li>e) Considera que há uma identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola?</li> <li>f) Como são tomadas as decisões a partir da autoavaliação realizada?</li> <li>g) Como vê a colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada?</li> </ol> </li> <li>2. O que é que considerou mais relevante na autoavaliação?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) As conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo”?</li> <li>b) Os resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar”?</li> <li>c) Os resultados obtidos no domínio “Liderança”?</li> </ol> </li> <li>3. Como tem sido a sua participação no processo de autoavaliação?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Em que medida considera fundamental a participação do diretor no processo de autoavaliação?</li> <li>b) Há melhorias introduzidas na escola que derivam da sua participação no processo de autorregulação?</li> </ol> </li> <li>4. Em que medida a autoavaliação influencia o percurso de melhoria da sua escola?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Em que medida a autoavaliação influencia o desempenho dos professores?</li> <li>b) Em que medida a autoavaliação influencia os resultados dos alunos?</li> <li>c) Em que medida a autoavaliação influencia o processo de autorregulação da escola?</li> </ol> </li> </ol>

QUESTÃO ORIENTADORA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p><b>IV – A avaliação externa contribui para a melhoria sustentada da escola?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher a opinião do entrevistado sobre o impacto da avaliação externa na melhoria da escola.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Que leitura faz dos resultados de avaliação externa da escola?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Que apreciação faz sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação?</li> <li>b) Como explica os resultados obtidos no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”?</li> <li>c) Como vê a relação entre a classificação do domínio “Liderança” e a classificação do domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”?</li> <li>d) Como analisa os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”?</li> </ol> </li>   <li>2. Em que medida a avaliação externa influencia o percurso de melhoria da sua escola?               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Em que medida a avaliação externa influencia o desempenho dos professores?</li> <li>b) Em que medida a avaliação externa influencia os resultados dos alunos?</li> <li>c) Em que medida a avaliação externa influencia o processo de autorregulação da escola?</li> </ol> </li> </ol>



**APÊNDICE V**

Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas  
na análise do conteúdo das entrevistas às lideranças

**Quadro 1** – Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas às lideranças

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar	1.1. Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma	1.1.1. Leitura da participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos 1.1.2. Trabalho da relação com os pais e encarregados de educação 1.1.3. Interação, presente ou futura, com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações) 1.1.4. Melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), atual ou futura 1.1.5. Formação dos recursos humanos 1.1.6. Rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais 1.1.7. Estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa 1.1.8. Estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais 1.1.9. Outras estratégias, presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar
2. Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças	2.1. Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola	2.1.1. Aspectos importantes na liderança da escola 2.1.2. Mobilização da escola efetuada pelo(a) entrevistado(a) 2.1.3. Importância do envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações)
	2.2. Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)	2.2.1. Lideranças em que o(a) entrevistado(a) mais se apoia 2.2.2. Aspectos mais considerados pelas outras lideranças 2.2.3. Apreciação sobre as outras lideranças no processo de autorregulação 2.2.4. Ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola
	2.3. Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas	2.3.1. Mobilização do pessoal docente e não docente 2.3.2. Papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias 2.3.3. Apreciação sobre o trabalho dos diretores de curso e de turma 2.3.4. Ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensões, categorias e subcategorias utilizadas na análise do conteúdo das entrevistas às lideranças (continuação da página anterior)

<b>Dimensões</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
3. Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola	3.1. Leitura do processo de autoavaliação da escola	3.1.1. Importância 3.1.2. Envolvimento do(a) entrevistado(a) 3.1.3. Consequências 3.1.4. Dificuldades 3.1.5. Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola 3.1.6. Tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada 3.1.7. Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada
	3.2. Aspetos mais relevantes na autoavaliação	3.2.1. Conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo” 3.2.2. Resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar” 3.2.3. Resultados obtidos no domínio “Liderança”
	3.3. Participação no processo de autoavaliação	3.3.1. Importância da participação do diretor 3.3.2. Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação
	3.4. Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola	3.4.1. Influência no desempenho dos professores 3.4.2. Influência nos resultados dos alunos 3.4.3. Influência no processo de autorregulação da escola
4. Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola	4.1. Leitura dos resultados da avaliação externa da escola	4.1.1. Apreciação sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação 4.1.2. Justificação dos resultados obtidos no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” 4.1.3. Justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” 4.1.4. Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”
	4.2. Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola	4.2.1. Influência no desempenho dos professores 4.2.2. Influência nos resultados dos alunos 4.2.3. Influência no processo de autorregulação da escola

**APÊNDICE VI**

Unidades de registo e correspondentes ideias destacadas para cada subcategoria utilizada na análise do conteúdo das entrevistas

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.1.:</b> Leitura da participação atual dos pais e encarregados de educação no acompanhamento direto dos alunos</p>	<p>“Nas cidades é um pouco difícil trazer os pais e encarregados de educação à escola. Falámos várias vezes com a associação de pais e encarregados de educação. A presidente, [...], fazia convocatórias anuais para ter mais sócios [...] nós imprimíamos documentos para os convocar e geralmente apareciam só as pessoas pertencentes aos corpos sociais”. (D)</p> <p>”Os encarregados de educação têm algumas reticências de participação coletiva na escola, por exemplo, para vir às reuniões dos conselhos de turma e, quando vêm, para terem uma participação mais preparada (para ser representativa) e mais ativa. Quanto ao acompanhamento individual dos educandos, há encarregados de educação que contactam com regularidade o respetivo diretor de turma e outros não [...]”. (C)</p> <p>“Os pais, em geral, procuram muito pouco a escola. Quando vêm à escola preocupam-se muito com as classificações em si. Deveriam preocupar-se mais com o saber se o aluno está a progredir”. (A1)</p> <p>“O diretor de turma é a entidade privilegiada entre a escola e a família. O diretor de turma tem tido instruções, e constantemente a coordenadora dos diretores de turma o tem reforçado, no sentido de melhorar as relações entre a escola e a família. Cabe à escola também, tentar envolver os pais no acompanhamento regular dos seus educandos”. (A2)</p> <p>“A participação dos pais e encarregados de educação é fraca. É uma participação pontual e perante problemas [...]. Tenho a ideia de que, por exemplo, a nível da associação de pais, é feita uma participação suficiente mas com dificuldades em ter uma participação em grande número dos pais e encarregados de educação na vida da escola. Pontualmente, quando, por exemplo, há descontentamento em relação às classificações, numa determinada disciplina da área curricular, isso pode ser debatido na reunião da área curricular mas, preferencialmente, isso tem sido tratado mais de uma forma pessoal”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouca procura da escola por parte dos pais e encarregados de educação;</li> <li>• Participação pontual, perante problemas, preocupada mais com as classificações do que com os progressos do aluno e geralmente realizada através de contacto pessoal com o diretor de turma;</li> <li>• Reticências na participação coletiva na escola, quer na associação de pais e encarregados de educação, quer nos conselhos de turma;</li> <li>• Foram feitos vários contactos, por parte da direção, com a associação de pais e encarregados de educação, mas o número de pessoas que apareciam nas reuniões dessa associação era diminuto;</li> <li>• A coordenação dos diretores de turma tem sensibilizado estes docentes para a necessidade de melhorar as relações entre a escola e a família.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.2.:</b> Trabalho da relação com os pais e encarregados de educação</p>	<p>“A motivação foi feita, sobretudo, na associação de pais e encarregados de educação, em plenários que houve, em que eu participei, em que me convidavam para eu responder a algumas dúvidas, mas não estavam mais do que 10, 12, 15 pais. Enviam-se <i>mails</i>, telefona-se, enviam-se ‘circulares’ que os alunos levam [...] os pais não comparecem. Por outro lado, vêm mais pais para falar com o diretor de turma. Lembra-me que a [...] e o [...], como coordenadores dos diretores de turma, faziam uma estatística dos pais que vinham, quer ao longo do período, quer à reunião de final de período que implementámos. Essa reunião foi uma das estratégias. Em vez das ‘notas’ dos alunos irem pelo correio, os pais passaram a vir à escola receber pessoalmente as informações sobre o aproveitamento e comportamento dos seus educandos [...]. Essa reunião foi importante porque trouxe alguns pais à escola”. (D)</p> <p>“A escola deveria abrir-se mais aos pais e encarregados de educação. A escola é uma entidade que tem algum receio das intervenções que possam vir do exterior. Também há, por vezes, intervenções dos encarregados de educação que não são as adequadas, opinando, sem fundamento, sobre aspetos técnico-pedagógicos e descurando outros aspetos como o funcionamento da escola, o comportamento dos seus educandos [...]”. (C)</p> <p>“Os pais e encarregados de educação são informados, através do diretor de turma, dos horários de apoios a matemática. Muitas vezes, são os próprios pais e alunos a dizerem-nos, logo no início do ano letivo, que o aluno já tem explicação. Isso não deveria ser um argumento. Ele pode ter explicação a matemática. Isso é um assunto particular, mas a escola como oferece o apoio a matemática, o aluno deveria aceitar e frequentar, senão continuamos descoordenados. Tem-se tentado convencer, os pais e encarregados de educação e os próprios alunos, no sentido de aproveitarem o apoio oferecido pela escola”. (A1)</p> <p>“Existe uma hora, no horário de cada diretor de turma, para receção dos pais e encarregados de educação. Foi realizada uma reunião, no início do ano letivo, em que, cada diretor de turma, se colocou à disposição dos pais e encarregados de educação para, ao longo do ano letivo, em qualquer momento, prestar informações e esclarecimentos sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos [...]”. (A2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedidos para o comparecimento dos pais na escola através do envio de <i>mails</i>, realização telefonemas e envio de cartas/convocatórias;</li> <li>• Realização, no início do ano letivo, de uma reunião entre o diretor de turma e os pais e encarregados de educação, colocando-se à disposição, para prestar os esclarecimentos sobre o aproveitamento e comportamento dos alunos, em qualquer momento, ao longo do ano letivo;</li> <li>• Realização, no final de cada período, de uma reunião de entrega das classificações dos alunos aos respetivos pais ou encarregados de educação;</li> <li>• Existência de uma hora para receção aos pais e encarregados de educação, no horário do diretor de turma;</li> <li>• Informação, por parte do diretor de turma, do apoio a matemática;</li> <li>• Tentativa dos diretores de turma, em geral, e dos professores de matemática, em particular, de convencer os pais e encarregados de educação e os próprios alunos, a aproveitarem o apoio a matemática disponibilizado pela escola;</li> <li>• Necessidade de a escola se abrir mais aos pais e encarregados de educação e destes se concentrarem mais nos aspetos do comportamento dos seus educandos e do funcionamento da escola.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.3.:</b> Interação, presente ou futura, com a comunidade envolvente (autarquia, empresas, associações)</p>	<p>“Há uma longa tradição nesta escola de relação com o mundo empresarial [...]. Houve sempre cursos técnico-profissionais ou profissionalizantes. Houve sempre excelentes relações entre a escola e a comunidade empresarial e até algumas associações culturais. Acolheram sempre estágios. Muitas pequenas e médias empresas da região têm nos seus quadros pessoas que passaram por esta escola. Os encontros que aqui ocorrem anualmente, sobretudo de alunos dos anos [...], testemunham o excelente relacionamento entre as empresas e a escola. As empresas respondem sempre que são solicitadas pela escola. Tem sido enorme o papel que têm tido na formação em contexto de trabalho dos nossos alunos. Com a autarquia também tem havido excelentes relações. Além de reuniões frequentes, pelo menos trimestrais, na câmara municipal; da atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara [municipal]; sempre que solicitávamos a câmara para alguma atividade, extracurricular, atividades culturais, tivemos sempre uma resposta muito positiva”. (D)</p> <p>“Considero que a escola tem uma interação dinâmica com entidades exteriores, havendo muitas coisas que já se fazem por gestão corrente. Há o trabalho dos diretores de curso com as empresas, no estabelecimento de protocolos, na colocação e acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais que realizam a sua formação em contexto de trabalho, [...]. Há a cooperação com entidades exteriores por parte do SPO, por exemplo, no combate ao <i>bullying</i>, Há colaboração permanente com a PSP e com a Escola Segura. Há muitas iniciativas de atividades de enriquecimento curricular – visitas, palestras, trabalhos de campo – realizadas com a iniciativa das áreas curriculares em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades. Etc.”. (C)</p> <p>“No conselho geral, do qual faço parte, tenho assistido à participação dos elementos da autarquia e das outras entidades, que dele fazem parte no sentido de, por exemplo, concederem estágios aos alunos da escola”. (A2)</p> <p>“Essas entidades têm participação no conselho geral. Pelo que sei, tem havido participações de qualidade”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhimento dos estágios, dos alunos dos cursos orientados para a vida ativa, por parte das empresas, instituições e autarquia;</li> <li>• Reuniões frequentes na câmara municipal;</li> <li>• Atribuição de prémios aos melhores alunos, por parte da câmara municipal;</li> <li>• Apoio da câmara municipal às solicitações da escola relativas à realização de atividades extracurriculares, nomeadamente culturais;</li> <li>• Participação, no conselho geral da escola, dos elementos da autarquia e de outras entidades;</li> <li>• Trabalho da direção, diretores de curso e orientadores de estágio, com as empresas, no estabelecimento de protocolos e na colocação e acompanhamento dos alunos dos cursos profissionais que realizam a sua formação em contexto de trabalho;</li> <li>• Cooperação com entidades exteriores por parte dos SPO;</li> <li>• Colaboração permanente com a PSP, nomeadamente o programa Escola Segura;</li> <li>• Atividades de enriquecimento curricular, realizadas por iniciativa das áreas curriculares, em cooperação com instituições do ensino superior e outras entidades.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.4.:</b> Melhoria sustentada da gestão de recursos humanos (professores, alunos, funcionários, técnicos), atual ou futura</p>	<p>“Relativamente aos professores, através da eleição que se fez nas áreas curriculares, acho que fomos ao encontro dos professores mais competentes, que foram selecionados pelos pares [...]. Relativamente aos alunos, houve uma dinâmica muito grande nos últimos 2 anos [2010/2011 e 2011/2012], não só com festas a nível da dinamização cultural da escola, mas também das eleições para a associação de estudantes, em que os alunos tiveram a oportunidade de descobrirem alguns valores que eles têm para dinamizar a escola [...], atividades culturais, receção dos alunos do 10.º ano, desfile de moda, interligação com a associação P. [associação juvenil solidária sediada na escola]. A associação de estudantes, no ano passado [2010/2011], fez muitas atividades nesse ano [...]”. (D)</p> <p>“Uma boa gestão dos recursos humanos assentará num bom conhecimento dos mesmos. Através da análise que faz, dos documentos que os professores deixam no dossiê, o assessor da área curricular terá uma forma de ter uma visão daquilo que se está a realizar. Isto é o início mais sistemático de uma atividade de coordenação e de monitorização mas ainda não é uma atividade de supervisão”. (C)</p> <p>“Há ainda muito a fazer para otimizar os recursos humanos que temos. No ano letivo passado, fomos absorvidos por um conjunto de tarefas, relacionadas com a avaliação do desempenho docente. Devíamos ter mais horas para apoiar os nossos alunos. A função principal de um professor é lecionar e prestar apoio aos seus alunos. Alguns professores dizem: ‘se me dão a escolher entre estar no gabinete de apoio, em que tenho de apoiar quem aparece, e fazer uma aula de substituição, eu prefiro a aula de substituição’. Em termos pedagógicos não devia ser assim. O conselho pedagógico tem de definir metas e tem de definir regras e estratégias”. (A1)</p> <p>“A rentabilização dos elementos da área curricular tem sido feita de forma a que os colegas, que têm mais aptidão para uma determinada atividade ou tarefa, a desenvolvam. Por exemplo, foram realizadas alterações a nível de turmas do 12.º ano, relacionadas com a mudança de um docente, em virtude de não haver harmonia pedagógica entre o professor e os alunos. A pedido dos pais, a direção interveio. Foram colocados outros colegas a lecionar a essas turmas. Este foi um exemplo mas há outros: para a biblioteca vai pessoal que se harmonize bem com aquele espaço e as funções próprias do mesmo”. (A2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleição pelos pares, em cada área curricular, dos assessores e subassessores da área curricular;</li> <li>• Realização de muitas atividades, em 2010-2011, por parte da associação de estudantes;</li> <li>• Dinâmica grande dos alunos, em 2010-2011 e 2011-2012, através das eleições para a associação de estudantes, receção dos alunos do 10.º ano, atividades culturais realizadas na escola, e interligação com a associação juvenil solidária sediada na escola;</li> <li>• Existência de uma atividade sistemática de coordenação e de monitorização por parte dos assessores das áreas curriculares, mas que precisa de evoluir;</li> <li>• Os docentes deviam ter mais horas, marcadas no horário, para apoio aos alunos;</li> <li>• O conselho pedagógico tem de definir metas, regras e estratégias, tendo em conta a necessidade de reforçar o apoio a prestar aos alunos por parte dos docentes;</li> <li>• Escolha, nas áreas curriculares, dos docentes com mais capacidades para realizar as atividades ou tarefas.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.5.:</b> Formação dos recursos humanos</p>	<p>“Na área das engenharias, houve sempre disponibilidade, da parte de muitos professores, engenheiros, para prestar, formação, gratuita, à escola. Fazem frequentemente ações de formação [...]. A nível dos funcionários tentámos dar-lhes alguma formação e estar atentos aos funcionários que poderiam preencher melhor, com as qualidades que tinham, determinadas funções. Isso aconteceu, sobretudo no pessoal auxiliar”. (D)</p> <p>“A formação é feita um pouco de forma avulsa. Nos departamentos são detetadas algumas carências de formação, atendendo às respostas que a escola tem que dar. Claro que há formação científica e técnica que surge da iniciativa dos docentes e que vai ao encontro das necessidades da escola. Não tenho, porém, a perceção de que foi realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa”. (C)</p> <p>“Tem sido realizada formação científica, técnica e pedagógica aos docentes da área da matemática”. (A1)</p> <p>“É essencial uma formação e atualização constantes. Os professores têm formação científica, técnica e pedagógica nas diversas ações de formação e cursos que frequentam. Tem havido formação a nível dos assistentes operacionais que irá produzir, com certeza, melhorias a nível do relacionamento interpessoal, por exemplo. Tanto professores como funcionários têm mesmo de unir esforços no sentido de contribuir para os alunos desenvolverem as suas capacidades/aptidões e a sua cidadania”. (A2)</p> <p>“Acho que a formação decorre de uma forma possível, tendo em conta os constrangimentos”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de ações de formação do pessoal docente, de carácter científico, técnico e pedagógico, tendo em conta os constrangimentos atuais;</li> <li>• Disponibilidade, da parte de muitos professores, nomeadamente os das áreas técnicas, para prestar formação, gratuita, à escola;</li> <li>• Realização de alguma formação aos funcionários, por parte da direção, sobretudo aos assistentes operacionais, adequando as qualidades que possuem às funções a desempenhar;</li> <li>• Os professores e funcionários têm de unir esforços no sentido de contribuir para o desenvolvimento da cidadania e das capacidades/aptidões dos alunos;</li> <li>• Inexistência de perceção relativamente a ter sido realizada formação docente diretamente relacionada com os resultados da avaliação interna e externa.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.6.:</b> Rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais</p>	<p>“Com a requalificação essa tarefa ficou um pouco facilitada porque, no projeto, as soluções para os espaços estavam bem definidas. Há hoje [02/03/2012] espaços muito bem adaptados a determinados cursos, sobretudo cursos profissionais. A direção esteve sempre atenta em gerir bem esses espaços e atribui-los de acordo com as necessidades da escola. Acompanhei sempre a feitura dos horários, na organização da escola, no lançamento do ano letivo.” (D)</p> <p>“Por exemplo, nas disciplinas técnicas, há uma alocação de espaços físicos e de recursos materiais adequados à lecionação das respetivas disciplinas. Creio que para as outras disciplinas isso também é feito [...]”. (C)</p> <p>“Por exemplo, para organizar a logística dos testes intermédios, do 11.º ano, reuni com os colegas de cada nível, para tentar saber quantos alunos tinham, se tinham alunos com necessidades educativas especiais, qual é a sala onde normalmente lecionam a disciplina. [...] mesmo quando foram realizadas obras, de remodelação e ampliação, os testes intermédios foram realizados. [...] há salas que não têm condições. [...], por exemplo, tenho uma turma de 28 alunos e tenho todas as aulas numa sala onde só metade da turma é que vê o que escrevo no quadro. O quadro é pequeno, está a um canto, a luz do exterior reflete no quadro e os alunos não vêem bem o mesmo. Não se consegue circular na sala para verificar o que todos os alunos estão a trabalhar, ou para tirar dúvidas. O espaço entre as carteiras é pequeno. A maior parte das salas que esta escola tem não é a mais adequada para turmas grandes”. (A1)</p> <p>“Trabalhamos mais no gabinete da área curricular, na sala de trabalho dos professores, e nas próprias salas de aula. Por exemplo, em relação à organização da logística, em termos de salas de aula, para a realização dos testes intermédios, durante o período de aulas, foi desenvolvido um trabalho a nível da área curricular para a alocação desses espaços físicos, num trabalho de ajuda à direção. Há salas que para esse efeito são pequenas, não dando para o número de alunos estipulado. Foram realizadas trocas de aulas e salas, uma vez que os testes intermédios foram marcados para uma manhã em que há mais turmas a terem aulas na escola. [...] no início de cada ano letivo, é feita uma alocação das salas mais adequadas a cada disciplina, em termos dos seus recursos físicos. Por exemplo, colocando-se os alunos dos cursos de informática em salas onde há o máximo número de computadores possível. Outra situação: quando quero levar os alunos da minha disciplina a realizar um trabalho que requer a utilização do computador, faço a requisição de uma sala com computadores, uma vez que a sala onde normalmente é lecionada a disciplina de português não tem esses recursos. [...] a escola faz a [continua na página seguinte]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão e atribuição dos recursos físicos e materiais, por parte da direção, de acordo com as necessidades da escola, por exemplo, acompanhando sempre a elaboração dos horários e alocando os recursos adequados à lecionação das disciplinas;</li> <li>• Colaboração dos coordenadores e assessores com a direção, por exemplo, na logística para a realização dos testes intermédios, tendo em especial atenção os alunos com necessidades educativas especiais;</li> <li>• Adaptação correta de alguns espaços, sobretudo os utilizados por algumas disciplinas técnicas, realizada durante as obras de requalificação, mas outros, tendo em conta o tamanho atual das turmas, têm uma área exígua, quadros pequenos e problemas com a incidência da luz natural (excesso de luz) e mesas de estiradores para o desenho;</li> <li>• Requisição pontual de salas com computadores, fundamentalmente nas disciplinas das componentes geral ou sociocultural e científica, sempre que necessário;</li> <li>• Trabalho dos professores nos espaços e/ou gabinetes destinados às áreas curriculares, na sala de trabalho dos professores e nas salas de aula (quando não estão a ser lecionadas aulas).</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Ideias destacadas</b>
<b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma	<b>Cód. 1.1.6.: (continuação)</b> Rentabilização, presente ou futura, dos recursos físicos e materiais	[continuação da página anterior] rentabilização dos espaços e materiais embora, nem sempre seja comunicado explicitamente que isso também tem a ver com o mencionado nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa”. (A2)  “Todas as salas onde lecionamos são salas específicas. Isso é uma forma de rentabilizar. Por exemplo, uma vez que temos ‘oficina de artes’, ficámos com uma sala correspondente a uma anterior oficina de cerâmica, na parte do edifício das oficinas. As salas alocadas às disciplinas de desenho ficaram no edifício do bloco A. Estas salas ficaram com alguma deficiência a nível das mesas de estiradores, das próprias áreas da sala e dos ambientes de luz e ausência de luz”. (A3)	

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.7.:</b> Estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa</p>	<p>“A escola tem professores com muita experiência que puseram sempre de pé a organização escolar. Isso é focado no relatório da inspeção geral de educação. A experiência, por exemplo, da equipa de horários e membros da direção. Houve uma tentativa para ‘libertar’ a 4.ª feira nos horários. Começamos por ‘libertar’ das 17 às 18h30, para que todas as áreas curriculares reunissem, Isso veio contribuir para que, no fundo, houvesse mais participação nas reuniões. No ano seguinte [2010/2011] conseguimos libertar praticamente toda a parte da tarde de 4.ª feira. Dada a sobrelotação da escola e a complexidade dos cursos profissionais, foi o melhor que se conseguiu neste aspeto [...]. Para agilizar melhor e para que a informação chegasse a todos os professores foi criada a assessoria didática e pedagógica das áreas curriculares [APAC]. A APAC foi elogiada pela inspeção e pelos professores. A [...] teve um papel fundamental. Foi sobretudo para que a informação do conselho pedagógico, dadas as limitações da composição do pedagógico na atual legislação, chegasse a todos os professores”. (D)</p> <p>“Foi um trabalho empírico [a autoavaliação], pioneiro, de maneira voluntariosa [...] eu estava no conselho pedagógico e apareceram, assim, estas equipas [...]. Informalmente, convidaram-me para fazer parte [em 2007/2008, ainda não estava nas funções de diretor, ainda vigorava o modelo de gestão anterior ao decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril] mais 3 ou 4 pessoas, mas, nada de forma sistemática e ordenada. Acho que alguns documentos são bons e, no fundo, contribuíram para estes resultados [...]. A direção deparou-se com um problema que foi o desaparecimento de toda a equipa que elaborou os documentos [de autoavaliação] desde 2007. [...] houve pessoas que se aposentaram, pessoas que pertenciam ao anterior conselho executivo, pessoas que adoeeceram [...] ficou a [...] e a [...]. Entretanto a [...] também pensou na reforma e, inclusivamente, eu. Quando recebemos o relatório da avaliação externa [janeiro de 2011] não tínhamos equipa”. (D)</p> <p>“Depois de recebermos o relatório da inspeção geral de educação [relatório da avaliação externa], havia que pegar nos aspetos negativos que nele são focados. Um dos aspetos é uma certa dispersão nas equipas que fizeram a autoavaliação da escola. [...] Os inspetores viram que, nos diferentes documentos que foram produzidos, não havia uma linha muito uniforme. Aperceberam-se que os documentos não estavam muito interligados. Cada equipa trabalhou um pouco por si, de acordo com o seu tema e não houve, assim, uma coordenação [...]. Uma das estratégias era começar a reformular uma nova equipa. Chegámos a falar em nomes. Dada também a minha situação de pedido de aposentação, essa equipa não chegou a ser constituída. [...] devíamos pegar nos aspetos negativos, devíamos colmatar a falta de coordenação das equipas anteriores”. (D)</p> <p>(continua na página seguinte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de grande parte do período da tarde de 4.ª feira para a realização das reuniões das áreas curriculares, conseguida num contexto de sobrelotação da escola e complexidade dos horários dos cursos profissionais, com o empenho de professores com muita experiência, fundamentalmente, equipa de horários e membros da direção;</li> <li>• Criação da assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares (APAC), para que a informação do conselho pedagógico, dadas as limitações que a legislação impõe à sua composição, pudesse chegar a todos os professores;</li> <li>• Manutenção de uma estrutura intermédia, chamada área curricular, de aproximação aos professores, composta pelos docentes de um grupo de recrutamento (ou, nalgumas situações, mais do que um grupo de recrutamento);</li> <li>• Trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) pioneiro, voluntarioso, produzindo bons documentos, mas pouco interligados com os documentos realizados pelas outras equipas, em virtude de não ter havido uma coordenação das mesmas;</li> <li>• Tentativa de constituição de uma nova equipa de autoavaliação com o propósito de colmatar a falta de coordenação das equipas anteriores e de se debruçar sobre os aspetos negativos focados no relatório da avaliação externa;</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1 – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)**

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.7.: (continuação)</b> Estratégias, atuais ou em vias de realização, de articulação entre os órgãos de direção, administração e gestão e as diversas estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa</p>	<p>(continuação da página anterior)</p> <p>“O que teve mais impacto foi, sem dúvida, a atuação nas áreas curriculares, com a organização da APAC [assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares]. Ocorreram ações no sentido de melhor organizar e uniformizar procedimentos nas áreas curriculares: instrumentos uniformizados [matrizes, propostas de planificações, ...], critérios de avaliação, organização dos dossiês e sua monitorização [...]”. (C)</p> <p>“A supervisão deveria ser mais pensada, organizada e executada. Há ainda muito receio de o fazer. As pessoas têm receio, sentem-se um pouco invadidas, no seu espaço de sala de aula, quando se trata de mostrar o seu trabalho. Há ainda este tipo de cultura que é preciso vencer”. (C)</p> <p>“No ano letivo anterior, por causa das tarefas relacionadas com a avaliação docente, houve falta de tempo para tratar com mais atenção os aspetos mais diretamente relacionados com o aproveitamento dos alunos. Este ano letivo tivemos o problema da direção mudar. Tem havido instabilidade. [...] como coordenadora com assento no conselho pedagógico, estaria a representar quase 3/4 dos professores da escola, o que é impossível. Ainda bem que temos a estrutura intermédia da APAC [assessoria pedagógico-didática das áreas curriculares] porque aí sim, reunimos nós assessores das áreas curriculares com a coordenadora APAC e trabalhamos as questões. Depois, cada assessor faz sua reunião de área curricular”. (A1)</p> <p>“Penso que entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção há um diálogo no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes, que levem à preparação e sucesso dos nossos alunos para a vida ativa”. (A2)</p> <p>“A inclusão da coordenação das áreas curriculares e dos assessores das áreas curriculares foi uma aproximação ao grupo, à discussão e à participação, no sentido de não ser aquela ideia dos grandes departamentos. Por exemplo, o [...] departamento de ‘Expressões’ inclui o ensino especial, a educação física e as artes. O entendimento de que se deveria manter uma estrutura intermédia, como a área curricular, de aproximação aos professores, foi importante. [...] na área curricular foi dado conhecimento dos resultados dos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa. Isto também motivado pela coordenação APAC. Trabalhou-se muito a nível das planificações das disciplinas, dos critérios de avaliação, com uma definição de tudo com maior rigor e com maior especificidade. Há bastante articulação entre a coordenação APAC e os assessores das áreas curriculares [...]”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A supervisão deveria ser mais pensada, organizada e executada, procurando que as pessoas não tenham receio de mostrar o seu trabalho na sala de aula;</li> <li>• Realização das reuniões da coordenadora da APAC com os assessores das áreas curriculares e posterior realização das reuniões de cada área curricular, presididas por cada assessor da área curricular;</li> <li>• Diálogo entre os diretores de turma, os coordenadores, os assessores e a direção, no sentido de contribuir para uma administração e gestão eficazes;</li> <li>• Divulgação, pela APAC e assessores das áreas curriculares, dos resultados dos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa;</li> <li>• Articulação entre a coordenação APAC e os assessores das áreas curriculares, em áreas, como, por exemplo, a planificação das disciplinas, os critérios de avaliação, a elaboração de matrizes dos testes, exames e provas finais, e a organização dos dossiês das áreas curriculares e a sua monitorização, com a introdução de mais rigor e especificidade.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.8.:</b> Estratégias para a melhoria de forma sustentada das relações interpessoais</p>	<p>“As relações interpessoais são um bocadinho difíceis em todas as organizações. Na minha perspetiva, aqui na escola não há grande dificuldade de comunicação entre as pessoas. Acho que a estrutura que está montada das áreas curriculares, entre os departamentos, o conselho pedagógico [...] a comunicação faz-se. As relações interpessoais dependem de pessoa para pessoa”. (D)</p> <p>“Uma das coisas que se deve fazer é o chamado reforço positivo. Quando há coisas que correm bem, deve-se realçar. Normalmente o que se faz são atuações quando há necessidade de intervir em situações negativas. Acho que para melhorar o relacionamento e a confiança que os docentes têm nas estruturas organizativas, deve haver esse <i>feedback</i> positivo”. (C)</p> <p>“Os docentes devem refletir mais sobre os resultados dos testes intermédios e sobre as classificações obtidas nos exames nacionais. [...], o conselho pedagógico, em relação à matemática ou outra qualquer área, deverá estabelecer objetivos e estratégias e decidir, no caso dos resultados da matemática internos e externos, ou noutras situações. Isto dará força para que também alguns docentes colaborem mais e realizem as necessárias análises e atuações”. (A1)</p> <p>“Fala-se pouco das relações interpessoais, no entanto, na prática, conforme já mencionei, há um diálogo entre as diferentes estruturas no sentido de se contribuir para o sucesso dos nossos alunos. Por exemplo, no caso da relação pedagógica entre os docentes e os alunos, tem havido, da parte da direção, uma intervenção, apoiada pelos assessores das áreas curriculares, no sentido de resolver os problemas que surgem [...]. É ponto assente que uma escola deve primar por desenvolver as melhores relações interpessoais, podendo fazê-lo através de formação adequada de professores e pessoal auxiliar”. (A2)</p> <p>“O trabalho colaborativo permite sentir mais o espírito de grupo, tanto no trabalho desenvolvido como nos encontros que possam acontecer [por exemplo, jantares]”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho colaborativo, fomentando o espírito de grupo;</li> <li>• Diálogo entre as diferentes estruturas, nomeadamente a direção, o conselho pedagógico, a APAC, os departamentos e as áreas curriculares, no sentido de se contribuir para o sucesso dos alunos;</li> <li>• Falar com as pessoas não só quando há problemas mas também quando as coisas correm bem (reforço positivo);</li> <li>• Intervenção da direção, apoiada pelos assessores das áreas curriculares, nos problemas de relação pedagógica entre docentes e alunos;</li> <li>• Apostar na formação de professores e funcionários na área das relações interpessoais;</li> <li>• Aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, potenciando a colaboração entre docentes na análise e atuação que tenham de subsequentemente realizar.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma</p>	<p><b>Cód. 1.1.9.:</b> Outras estratégias, presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar</p>	<p>“Considerando a lecionação e os resultados obtidos pelos alunos, se estamos a discutir resultados escolares, não basta delegar isso para as estruturas de articulação de base, a nível das áreas curriculares. É necessário haver um <i>feedback</i> das áreas curriculares para o conselho pedagógico e ver o que é que se concluiu para traçar linhas orientadoras mais sistematizadas”. (C)</p> <p>“Por exemplo, desde que o GAVE [gabinete de avaliação educacional] iniciou o projeto dos testes intermédios, nós, na matemática, achamos que é muito importante os alunos passarem por essa experiência de realização de um teste a nível nacional. Isso permite a avaliação do trabalho dos docentes e também, os alunos autorregularem-se. [...] nós, na matemática, temos muitos problemas de alunos que não trazem bases relativamente boas do ensino básico. Os alunos que não dominem bem os conceitos básicos dificilmente terão sucesso. Ao longo destes anos temos feito um esforço para que a escola disponibilize apoio a matemática. Os alunos não têm necessidade de procurar apoio a matemática lá fora. [...] a escola é a primeira a disponibilizar esse apoio. [...] até ao ano letivo anterior, tínhamos, na componente não letiva, pelo menos 45 minutos para reunirmos com os nossos colegas que estão a lecionar os mesmos níveis. Isso era muito importante. Este ano letivo [2011/2012] isso não veio contemplado nos horários. Como assessora, organizei os grupos de trabalho no início do ano letivo e apresentei-os aos colegas. Eles, de imediato, informaram-me que no horário não tinham qualquer hora para fazerem esse tipo de reuniões. Procurei informar-me junto da direção onde obtive a resposta de que não havia condições para esses 45 minutos serem colocados no horário dos professores [de matemática, ou de outras áreas] e que os professores eram livres de se reunir. Há professores que vão reunindo, como, por exemplo, os que lecionam ao 12.º ano. No entanto, a maior parte dos professores não faz isso. Isto foi um retrocesso relativamente às condições dadas anteriormente [anos letivos anteriores a 2011/2012]”. (A1)</p> <p>“Para uma mais efetiva aplicação uniforme das orientações, no caso da comparação das classificações internas nos testes com as classificações dos testes intermédios e conseqüente desenvolvimento de estratégias para reduzir as discrepâncias, bem como de outras situações, deverá ser o conselho pedagógico a decidir e a emitir as orientações e não a assessora. O que sai do conselho pedagógico tem uma força acrescida e vincula os docentes ao cumprimento do que é determinado”. (A1)</p> <p>(continua na página seguinte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o <i>feedback</i> das áreas curriculares para o conselho pedagógico para que este possa traçar linhas orientadoras mais sistematizadas;</li> <li>• Aumentar a decisão e emissão de orientações, por parte do conselho pedagógico, por exemplo, no desenvolvimento de estratégias para reduzir as discrepâncias entre as classificações internas nos testes e as classificações nos testes intermédios, vinculando os docentes ao cumprimento do que é determinado;</li> <li>• Sempre que possível, atribuir horas, no horário dos docentes que lecionam um mesmo nível, para a realização de reuniões, independentemente de alguns professores já reunirem sem terem horas marcadas no horário;</li> <li>• Dúvidas quanto à melhoria da organização e gestão escolar, em virtude da redução em um do número de elementos da direção (passou de 5 para 4 elementos), devido às alterações emanadas do MEC;</li> <li>• Implementação, já em vigor, de um quadro de mérito onde figuram os melhores alunos, em cada ano letivo, e respetiva cerimónia de entrega de certificados e prémios.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Dimensão 1: Estratégias importantes para a melhoria sustentada da organização e gestão escolar (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<b>Cód. 1.1.:</b> Melhoria sustentada da organização e gestão escolar, tendo em conta a autoavaliação da escola, bem como a última avaliação externa da mesma	<b>Cód. 1.1.9.: (continuação)</b> Outras estratégias, presentes ou em vias de implementação, para melhorar a organização e gestão escolar	(continuação da página anterior)  ”Não sei se melhorou, o MEC retirou, entretanto, um elemento da Direção. [...] houve várias pessoas que se aposentaram. Por exemplo, as reuniões da APAC eram lideradas pela colega [...], ora, saindo esse elemento, a liderança dessas reuniões passou a ser realizada pela colega [...] que já tem imensas tarefas a seu cargo. Manter os cinco elementos a dirigir uma escola desta dimensão era o ideal e melhoraria a organização/gestão da escola, sem dúvida”. (A2)  “Idealização e concretização do quadro de mérito, com uma cerimónia para entrega de certificados e prémios aos melhores alunos”. (A3)	



**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.1.:</b> Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 2.1.1.:</b> Aspetos importantes na liderança da escola</p>	<p>“A liderança deve passar por uma boa estrutura ao nível dos docentes. Por aí passa todo o êxito da organização escolar”. (D)</p> <p>“O primeiro aspeto é conhecer bem a escola. Conhecer bem significa não só aquilo que se sabe antes de exercer a liderança mas manter uma ligação estreita com os vários setores, departamentos, docentes, funcionários, alunos [...] durante o exercício da liderança. É necessário mostrar que se conhecem bem as situações e os problemas e que se está disponível para ouvir as pessoas. As lideranças para serem boas têm de estar bem informadas. Isso leva a uma mobilização, a uma adesão maior das pessoas a esses processos de liderança e de organização da escola. As lideranças devem ter capacidade de diálogo, de intervenção positiva na resolução de conflitos. Deve também haver capacidade de delegar, de responsabilizar as pessoas por determinadas tarefas”. (C)</p> <p>“Para mim o mais importante é o conselho pedagógico”. (A1)</p> <p>“Em primeiro lugar é muito importante que estejam todos em sintonia. Tudo o que se decide na escola deve ser bem coordenado, desde o diretor até ao diretor de turma, passando pelos assessores, coordenadora APAC, enfim, todas as estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa.” (A2)</p> <p>“Acho que a liderança está bem estruturada. Tem sido, tanto presencial como discreta. Não houve situações extremas de excesso de poder e de ausência de poder”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância da estrutura ao nível dos docentes;</li> <li>• Importância do conselho pedagógico;</li> <li>• Importância do conhecimento da escola por parte das pessoas, não só antes de exercer a liderança, mas também durante o exercício, mantendo uma ligação estreita com os vários setores, departamentos, docentes, funcionários, alunos;</li> <li>• Importância da capacidade de diálogo, de intervenção positiva na resolução de conflitos;</li> <li>• Importância da boa coordenação entre a direção e todas as estruturas de coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa, nas quais se incluem a coordenação APAC, as assessorias das áreas curriculares e as direções de turma;</li> <li>• Liderança bem estruturada, sem excessos ou ausência de poder, exercida tanto de forma presencial como discreta.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.1.:</b> Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 2.1.2.:</b> Mobilização da escola efetuada pelo(a) entrevistado(a)</p>	<p>“Houve uma adesão grande, dos professores e das áreas curriculares, a toda a dinâmica imprimida pela APAC. A coordenação dos diretores de turma, diretores de instalações, diretores de curso, diretores de turma, também são importantes nesta orgânica. Há um funcionamento eficaz destas estruturas. No caso dos funcionários também não há grandes problemas”. (D)</p> <p>“Em relação ao funcionamento das direções de turma, a formação de valores e atitudes nos alunos e a gestão da indisciplina [...]. Tem-se tido o cuidado de dar documentos às pessoas para refletirem como, por exemplo, aquele que abordou as medidas preventivas e corretivas da indisciplina. Tenta-se dar algum apoio às pessoas no sentido de não se sentirem frágeis, de fazerem exercer a sua autoridade. Também se tenta fazer discutir estas questões no plano concreto de cada turma, nos conselhos de turma, promovendo alguma interação entre os docentes desses conselhos de turma”. (C)</p> <p>“Desempenho o meu papel o melhor que posso e sei. Reconheço que o acréscimo de funções, inerentes a estes cargos de coordenadora e assessora, com o mesmo número de turmas para lecionar, retira muito tempo àquilo que é mais importante: a preparação de aulas e o apoio aos alunos. É o que me tem acontecido nestes 2 últimos anos”. (A1)</p> <p>“É importante estar atento a todos os problemas, ao comportamento dos alunos. Por exemplo, o conselho geral é muito ativo e atento. Por exemplo, o conselho geral tem refletido e produzido documentos relacionados com: o problema da qualidade da comida fornecida por uma empresa exterior à escola, as eleições para a associação de estudantes e as normas a observar pelos mesmos durante a campanha eleitoral [...]. Todos os elementos do conselho geral têm o cuidado de não faltar às reuniões e debater/refletir sobre as questões importantes da vida da escola”. (A2)</p> <p>“A mobilização tem sido a que é possível. Com as assessorias, conseguiu-se um trabalho de aprofundamento das questões de ensino-aprendizagem. [...] Foi realizado trabalho para desenvolver o processo de autoavaliação dos alunos e de participação dos alunos. Todas as disciplinas da área curricular passaram a ter processos de autoavaliação muito específicos, não só nos momentos finais da avaliação classificativa, mas também nos momentos de avaliação formativa que é possível realizar durante o cumprimento de unidades de trabalho”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adesão grande dos docentes e respetivas áreas curriculares, à dinâmica imprimida pela APAC, tendo contribuído para esta mobilização, entre outros, o diretor, a coordenação dos diretores de turma, os diretores de turma, os diretores de curso e os diretores de instalações;</li> <li>• Aprofundamento das questões do ensino e da aprendizagem, quer pela coordenadora APAC, quer pelos assessores das áreas curriculares;</li> <li>• Produção de documentos, pela coordenação dos diretores de turma, sobre a gestão da (in)disciplina e a formação de valores e atitudes nos alunos;</li> <li>• Apoio aos docentes no sentido de fazerem exercer a sua autoridade;</li> <li>• Promoção, por parte da coordenação dos diretores de turma e dos diretores de turma, de alguma interação entre os docentes membros de cada conselho de turma;</li> <li>• Tempo que as funções de coordenador de departamento e de assessor de área curricular retiram à preparação de aulas e apoio aos alunos;</li> <li>• Produção de documentos, por parte do conselho geral, sobre as questões importantes da vida da escola;</li> <li>• Realização de trabalho, nas áreas curriculares, para desenvolver o processo de autoavaliação e de participação dos alunos.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.1.:</b> Liderança da escola, tendo em atenção o referido nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 2.1.3.:</b> Importância do envolvimento de outros parceiros (autarquia, empresas, associações)</p>	<p>“As empresas e autarquia ajudam a redefinir a rede escolar, de acordo com as necessidades do mercado. O papel da autarquia, no próprio funcionamento da escola, a nível das refeições escolares: a empresa que serve a cantina é a mesma que serve outras escolas do concelho. A autarquia tem um papel ativo para que a empresa cumpra com os seus deveres. A autarquia, na minha perspetiva, devia ter uma intervenção a nível dos espaços exteriores da escola. Temos já um protocolo com a câmara a nível da utilização das piscinas municipais, onde todas as turmas têm uma unidade didática da disciplina de educação física. O protocolo estabelece também que a câmara tem direito a salas para formação, espaços desportivos e cantina, para as associações do concelho que lhe pedirem”. (D)</p> <p>“A participação de representantes de empresas nos júris das PAP, o que permite fornecer um melhor conhecimento ao exterior da formação que a escola faz [...]. O envolvimento de outros parceiros permite aproximar a escola da realidade socio-económica e cultural da comunidade onde se insere. Deveria de haver um maior envolvimento dos outros parceiros mas também uma maior aproximação da escola a eles [...]”. (C)</p> <p>“Acho que é importante”. (A1)</p> <p>“No ano passado e há dois anos houve um envolvimento mais acentuado dos parceiros. Este ano tem havido menos, mas, na generalidade, têm sido ativos, com a realização de reuniões frequentes do conselho geral. Uma das empresas que faz parte do conselho geral teve o cuidado de substituir, de imediato, quando necessitou, a pessoa que a representava por outra. As várias empresas da zona continuam a contribuir com a concessão de estágios aos alunos dos cursos profissionais”. (A2)</p> <p>“Temos uma especificidade, em relação aos cursos profissionais, que envolve as empresas, na questão dos estágios. É um aspeto positivo o facto de se conseguirem tantos estágios que possibilitam períodos de formação em contexto de trabalho. Na assembleia da área curricular, e penso que nas outras áreas curriculares, é feita um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos diretores de curso e também pelos professores orientadores de estágio. Há uma divulgação das atividades dos cursos profissionais, como, por exemplo, o desfile de moda do curso de <i>design</i> de moda, que foi aberto à comunidade exterior à escola”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda das empresas e da autarquia na definição da oferta educativa, de acordo com as necessidades do mercado;</li> <li>• Ação da autarquia ao nível das refeições escolares, servidas nas escolas do concelho, e da disponibilização de uma piscina municipal para a realização prática de uma unidade didática da disciplina de educação física, no âmbito de um protocolo celebrado entre a escola e a autarquia;</li> <li>• A câmara municipal devia ter uma intervenção a nível dos espaços exteriores da escola;</li> <li>• Participação de representantes de empresas nos júris das Provas de Aptidão Profissional (PAP);</li> <li>• O envolvimento dos outros parceiros com a escola e vice-versa deveria ser incrementado;</li> <li>• Participação ativa das empresas e da autarquia no conselho geral da escola;</li> <li>• Acolhimento dos estágios (formação em contexto de trabalho) dos cursos profissionais por parte das empresas, autarquias e associações;</li> <li>• Acompanhamento nas áreas curriculares do trabalho desenvolvido pelos diretores de curso e também pelos docentes orientadores de estágio;</li> <li>• Divulgação das atividades e trabalhos realizados nos cursos profissionais, em eventos abertos à comunidade exterior à escola.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.2.:</b> Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)</p>	<p><b>Cód. 2.2.1.:</b> Lideranças em que o(a) entrevistado(a) mais se apoia</p>	<p>“Procurei exercer uma liderança democrática com os outros membros da direção: subdiretora e adjuntos. Depois, o conselho pedagógico, até porque presidia ao mesmo. Os coordenadores dos diretores de turma, que fazem parte do conselho pedagógico. Para além do conselho pedagógico, os diretores de turma, os diretores de curso [...] o conselho geral também contribuiu com muitas opiniões. A própria associação de estudantes, a associação de pais, contribuíram para que a liderança [do diretor] tivesse algum sucesso”. (D)</p> <p>“Eu apoio-me mais nos membros do conselho pedagógico. Nele ocorrem as discussões onde intervêm os representantes de várias estruturas, desde os departamentos ao serviço de psicologia. Também discuto bastante com os elementos da direção”. (C)</p> <p>“Apoio-me mais em alguns elementos da direção e nos outros assessores das áreas curriculares e nos diretores de turma”. (A1)</p> <p>“O diretor e todas as estruturas da escola contribuem para que a mesma melhore”. (A2)</p> <p>“Na APAC e no trabalho dos assessores. Houve partilha e foi desenvolvido um trabalho colaborativo”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor apoia-se mais no conselho geral, na subdiretora e adjuntos do diretor, nos membros do conselho pedagógico, nos diretores de turma, nos diretores de curso, na presidente da associação de pais e encarregados de educação e no presidente da associação de estudantes;</li> <li>• O coordenador apoia-se mais nos membros do conselho pedagógico;</li> <li>• Os assessores das áreas curriculares apoiam-se mais nos membros da direção, na coordenação APAC e nos assessores de outras áreas curriculares.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.2.:</b> Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)</p>	<p><b>Cód. 2.2.2.:</b> Aspetos mais considerados pelas outras lideranças</p>	<p>“Por exemplo, o conselho geral, em todo o processo, que foi complexo, da requalificação da escola, teve momentos, reuniões, com os responsáveis da empresa [...], incluindo a autarquia, a delegação de saúde, ajudando a direção. Na gestão dos espaços, horários, critérios para a formação de turmas e de horários, o conselho pedagógico teve sempre uma palavra e, aliás, faz parte das suas funções”. (D)</p> <p>“A avaliação funciona como uma espécie de substrato que está por trás das atenções e das decisões das pessoas. As pessoas que têm a responsabilidade das lideranças intermédias levam os resultados da avaliação em conta mas verifica-se, nalgumas reuniões, que se discutem os assuntos e não se tomam decisões ou, quando se tomam, ficam nas atas e depois não há seguimento, não há operacionalização”. (C)</p> <p>“A assessoria APAC funcionou muito bem. É uma reunião muito produtiva. [...] não há uma referência explícita aos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa mas quando estamos nessas reuniões, com certeza, estamos todos a tentar contribuir para a melhoria a todos os níveis. Há aspetos que deveriam ser mais trabalhados, como, por exemplo, os resultados obtidos pelos alunos. Se calhar aí, até porque isso vem no relatório de avaliação externa, teríamos de ser mais explícitos na referência aos relatórios de avaliação”. (A1)</p> <p>“Este ano letivo foi um pouco atípico porque, no início do ano letivo, o diretor comunicou aos docentes e funcionários que se iria aposentar até ao final do ano civil de 2011. Parece que a escola se ressentiu com isso. Tive a perceção de que houve um aumento acentuado do número de casos de indisciplina, embora existam, com certeza, outros fatores que expliquem essa tendência, nomeadamente a própria conjuntura socio-economica e financeira do país e das famílias”. (A2)</p> <p>“Para além da APAC, acho que a direção também teve um papel importante na motivação para a mudança e melhoria”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O conselho geral ajudou a direção no acompanhamento do processo de requalificação da escola, participando em reuniões com responsáveis da empresa que efetuou a requalificação;</li> <li>• Os resultados da avaliação da escola estão na mente das lideranças intermédias, mas, nalgumas reuniões, os assuntos são discutidos sem se tomarem decisões ou quando se tomam ficam apenas nas atas não havendo operacionalização;</li> <li>• Eventual necessidade de fazer uma menção explícita aos relatórios de avaliação, nomeadamente o da avaliação externa, uma vez que há aspetos que devem ser mais trabalhados, como, por exemplo, os resultados dos alunos;</li> <li>• Verificou-se um aumento do número de casos de indisciplina motivado, entre outros fatores, pela conjuntura socioeconómica e financeira do país e das famílias, e por alguma instabilidade gerada pela notícia da aposentação do diretor;</li> <li>• Importância da direção e da APAC na motivação para a mudança e para a melhoria.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.2.:</b> Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)</p>	<p><b>Cód. 2.2.3.:</b> Apreciação sobre as outras lideranças no processo de autorregulação</p>	<p>“Acho que as pessoas ficaram satisfeitas e, até, um pouco surpreendidas com os resultados da avaliação externa. Os aspetos mais negativos não são tão negativos. São pequenas formas de funcionamento que é preciso ‘burilar’. Como não havia, no imediato, problemas graves para resolver, não houve uma manifestação nesse sentido [de uma referência explícita a estratégias para melhorar os pontos fracos mencionados no relatório de avaliação externa]”. (D)</p> <p>“As lideranças devem ser capazes de operacionalizar. A escola deveria ter uma maior capacidade de operacionalização. No processo de tomada de decisões deve-se também ter em conta como é que elas vão ser levadas à prática, para evitar decidir o impraticável. Sendo os documentos fundamentais escritos tendo em conta também as análises das avaliações interna e externa, as lideranças têm de ser capazes de encontrar as formas práticas de resolver os problemas detetados e de implementar as decisões que são tomadas”. (C)</p> <p>“Como já disse, não há uma referência explícita aos relatórios de avaliação”. (A1)</p> <p>“A partir das conclusões expressas nos relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, tem havido, nas áreas curriculares, uma tentativa de melhorar, sendo realizada reflexão e trabalho a nível, por exemplo, dos resultados dos alunos e da contribuição para que o comportamento dos alunos mais indisciplinados melhore”. (A2)</p> <p>“Há aspetos comunicacionais que deverão ser mais trabalhados. Fazem-se coisas e há vontades. Há um conhecimento implícito de muito do que está nos relatórios de avaliação [...]. Nas reuniões de coordenação APAC têm assento, além dos assessores das áreas curriculares, os coordenadores de departamento. A presença dos coordenadores nestas reuniões da APAC passou a ser redundante, no sentido em que eles têm assento no conselho pedagógico. Claro que os coordenadores têm outras atribuições, como, por exemplo, ao nível da avaliação do desempenho docente. [...]”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação geral com os resultados da avaliação externa;</li> <li>• Inexistência de uma referência explícita a estratégias para melhorar os pontos fracos mencionados no relatório de avaliação externa;</li> <li>• A escola deveria aumentar a sua capacidade de operacionalização (implementação na prática das decisões tomadas);</li> <li>• Realização de reflexões e trabalho nas áreas curriculares a nível, por exemplo, dos resultados dos alunos e da contribuição para que o comportamento dos alunos mais indisciplinados melhore;</li> <li>• Há aspetos comunicacionais que deverão ser mais trabalhados;</li> <li>• Conhecimento implícito do que está nos relatórios de avaliação.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.2.:</b> Lideranças e a sua motivação para a mudança e melhoria da organização da escola, para além do próprio desempenho do(a) entrevistado(a)</p>	<p><b>Cód. 2.2.4.:</b> Ação das outras lideranças na introdução de melhorias na escola</p>	<p>“Em todas as reuniões das estruturas, quando se fala, não só da orgânica da escola, da administração e da gestão, fala-se sempre nestas questões [implicitamente, relativas aos relatórios] e, são apontadas estratégias. Isso é discutido. Simplesmente, depois terão que ser equipas, que têm de pegar nas atas onde essas questões estão. Por exemplo, a ata do conselho pedagógico que tratou e falou deste relatório final [de avaliação externa]. A futura equipa a constituir terá que pegar nas atas e nos relatórios [de autoavaliação e de avaliação externa] e ver as questões que as pessoas já levantaram e o caminho que se deve seguir, para que alguém o trate. Porque, geralmente, as coisas são faladas, mas como não há ninguém responsável para as executar, ficam apenas na ‘carta de intenções’. Tem de ser uma equipa a coordenar novamente tudo isso”. (D)</p> <p>“Há um trabalho realizado pela coordenação APAC, pelos assessores das áreas curriculares, pelos coordenadores dos diretores de turma, diretores de turma, diretores de curso e da própria direção que tem ido ao encontro de procurar manter não só aquilo que são os pontos fortes assinalados, mas também melhorar os pontos fracos”. (C)</p> <p>“Por exemplo, na indisciplina. Foi detetado que a escola, recentemente, está a atravessar uma fase mais preocupante em termos de indisciplina. Aí e por decisão do conselho pedagógico, as sugestões deste órgão ‘desceram’ para a APAC, onde foram trabalhadas. Da APAC também saíram sugestões para o pedagógico”. (A1)</p> <p>“São sempre dadas sugestões de colegas. [...] têm havido problemas de saúde e problemas de relacionamento pedagógico aos quais as várias lideranças têm estado atentas. Há uma comunicação entre os diretores de turma, os assessores e a direção. Por exemplo, no documento intitulado “Reflexão”, afixado na sala dos professores, que o conselho geral redigiu, foram aspetos que foram sendo falados ou por docentes ou por funcionários. Nele vêm mencionados, não só o que tem a ver com as obras realizadas pela P. E., mas também o facto de alguns professores não estarem a exercer a sua autoridade na sala de aula [...]. As questões da insegurança e da (in)disciplina na escola também são alvo de atenção por parte das lideranças no sentido de se encontrarem soluções para esses problemas”. (A2)</p> <p>“Na gestão corrente e na participação. Por exemplo, na participação da comunidade em eventos, como o desfile de moda e a iniciativa relacionada com a questão do quadro de mérito, que se finalizou com uma cerimónia”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão, nas reuniões das estruturas, das questões que implicitamente são também as que vêm nos relatórios;</li> <li>• Necessidade da existência de uma equipa que analise as atas das reuniões das diversas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, e os relatórios de autoavaliação e de avaliação externa da escola, e implemente estratégias;</li> <li>• Realização de trabalho pela direção, e pelas diversas estruturas, que visa a manutenção dos pontos fortes assinalados, mas também a melhoria dos pontos fracos;</li> <li>• Colaboração entre o conselho pedagógico e a APAC no desenvolvimento de estratégias para a redução da indisciplina por parte dos alunos;</li> <li>• Comunicação entre as diversas estruturas, na gestão corrente diária, com recolha de opiniões e emissão de sugestões, relativas aos problemas mais prementes;</li> <li>• Elaboração de um documento, por parte do conselho geral, que aborda, entre outros, as obras realizadas na escola e o exercício da autoridade na sala de aula, por parte dos professores;</li> <li>• Atenção às questões da insegurança e da (in)disciplina na escola, por parte das lideranças, no sentido de se encontrarem soluções para esses problemas;</li> <li>• Contributo das lideranças para organização de eventos que trazem a comunidade envolvente à escola.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.3.:</b> Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas</p>	<p><b>Cód. 2.3.1.:</b> Mobilização do pessoal docente e não docente</p>	<p>“Em relação à APAC, senti que as pessoas queriam continuar com aquela estrutura. Muitas vezes, as reuniões desta estrutura eram semelhantes, em termos de discussões, ao que se passava nas reuniões do conselho pedagógico. Dali surgiam muitas das propostas que iriam ao conselho pedagógico seguinte. Após a aposentação da colega [...] apontaram logo um nome de uma pessoa que deveria continuar à frente dessa estrutura, a colega [...], que também era assessora do diretor e participava nessas reuniões”. (D)</p> <p>“A nível da coordenação vertical, o funcionamento da APAC mobilizou os docentes. Ao nível dos docentes pertencentes a um mesmo conselho de turma, a coordenação dos diretores de turma têm elaborado guiões para as reuniões dos conselhos de turma, sistematizando-se bastante esse trabalho. Tem-se tentado que os conselhos de turma, apesar de terem poucas reuniões durante o ano, sejam úteis. Para isso, tem-se reduzido as tarefas burocráticas e tem-se incentivado a que os professores não se limitem a apontar as atitudes dos alunos como justificação dos resultados, mas serem pro-ativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos.[...]”. (C)</p> <p>“Todo o nosso trabalho vai no sentido da melhoria. Tudo o que é decidido, todas as orientações que vêm do conselho pedagógico, tudo o que é discutido, nós, de imediato, comunicamos, transmitimos aos nossos colegas”. (A1)</p> <p>“A coordenadora APAC sempre chamou a atenção para certos itens, como, por exemplo, a indisciplina. Também nas áreas curriculares são dadas sugestões de formação e atuação para que cada um cumpra com o previsto no seu estatuto”. (A2)</p> <p>“O trabalho colaborativo foi potenciado pela coordenadora APAC como já referi. Não sentimos que, tendo em conta que os assessores das áreas curriculares não têm lugar no conselho pedagógico, houvesse uma sobrecarga de reuniões. Elas ocorreram de uma forma equilibrada”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização dos docentes pela APAC e vontade geral em continuar com esta estrutura, independentemente da aposentação de alguns colegas que exerciam cargos de liderança;</li> <li>• Elaboração de guiões para as reuniões dos conselhos de turma, por parte da coordenação dos diretores de turma, visando a facilitação do trabalho dos diretores de turma, a redução de algumas tarefas burocráticas e o incentivo a que os professores sejam proativos na procura de estratégias comuns para melhorarem as atitudes dos alunos;</li> <li>• Comunicação aos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares, das informações e decisões que vêm do conselho pedagógico;</li> <li>• Transmissão de sugestões de formação e atuação, por parte dos assessores das áreas curriculares, aos docentes da área curricular;</li> <li>• Aumento do trabalho colaborativo potenciado pela coordenadora APAC.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.3.:</b> Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas</p>	<p><b>Cód. 2.3.2.:</b> Papel do diretor na articulação do trabalho entre os órgãos de direção, administração e gestão e as estruturas intermédias</p>	<p>“O papel do diretor é supervisionar todas essas estruturas, dialogar com elas e ‘fazer as pontes’”. (D)</p> <p>“A direção funcionou de acordo com um projeto de intervenção que teve em conta os resultados do relatório de autoavaliação. Há uma articulação com as estruturas intermédias que pode não ser muito estruturada, no sentido de, sistematicamente, existir um plano e um cronograma com um conjunto de ações a desenvolver. Essa articulação ocorre mais em função de situações concretas em que é necessário analisar e tomar decisões, vai-se gerindo [...]. Isto não quer dizer que as ações se desenrolam na base de um desconhecimento e esquecimento completo da avaliação realizada”. (C)</p> <p>“No caso concreto da avaliação do desempenho docente, nas reuniões onde eu também participava, o diretor tinha um papel bastante ativo. Também observei isso noutras situações como, por exemplo, no tratamento dos casos de indisciplina”. (A1)</p> <p>“O esclarecimento de alguns pontos que poderão ser dúbios; tomada de decisão, ao nível das suas competências, depois de assessorado pelas outras lideranças. O diretor é o líder máximo que esclarece e decide aspetos da vida escola que é importante esclarecer e decidir”. (A2)</p> <p>“Foi uma liderança que distribuiu responsabilidades”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão, dialogo com todas as estruturas e distribuição de responsabilidades;</li> <li>• Articulação não muito estruturada, no sentido da não existência de um plano e de um cronograma com um conjunto de ações a desenvolver, mas tendo por base um conhecimento, quer das situações concretas do dia-a-dia que era necessário resolver, quer da avaliação (interna e externa) realizada;</li> <li>• Papel bastante ativo no tratamento dos casos de indisciplina e na avaliação do desempenho docente;</li> <li>• Tomada de decisões, no âmbito das suas competências, assessorado pelas outras lideranças.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.3.:</b> Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas</p>	<p><b>Cód. 2.3.3.:</b> Apreciação sobre o trabalho dos diretores de curso e de turma</p>	<p>“É um trabalho feito um pouco no silêncio, entre cada um deles (o diretor de turma, o diretor de curso, os encarregados de educação), mas vital e fundamental na escola. Não é por acaso que, o ministério [da educação] praticamente aboliu todas as horas de redução da componente letiva, atribuídas aos cargos, exceto as atribuídas ao cargo de diretor de turma. Aí está um reconhecimento de que é um papel fundamental. Se não há relação pedagógica entre um diretor de turma e um aluno e, se não é feita uma ponte entre o aluno e os pais e encarregados de educação e os outros docentes, o sucesso escolar pode estar muito em causa”. (D)</p> <p>“O trabalho dos diretores de turma consiste em fazer a ponte entre a escola e os pais e os encarregados de educação e em gerir o comportamento e os relacionamentos dos alunos. O trabalho dos diretores de curso no relacionamento com as empresas é importante. Fazem também a gestão administrativa dos cursos. Acho que o seu papel na gestão curricular e pedagógica dos cursos deveria ser reforçado”. (C)</p> <p>“O trabalho dos diretores de turma é importante. Acho que as coisas estão a funcionar minimamente bem. A preocupação dos diretores de turma com a matemática depende um pouco da sensibilidade deles. Sobre a atuação dos diretores de curso, não tenho opinião. Não tenho lecionado a cursos profissionais”. (A1)</p> <p>“Estabelecem o relacionamento entre a escola e a família e, no caso dos diretores de curso, também com as empresas onde os alunos dos cursos profissionais realizam estágios. A coordenação dos diretores de turma está sempre atenta à legislação que sai, informa constantemente do que é necessário fazer”. (A2)</p> <p>“Na generalidade dos diretores de turma e dos diretores de curso da escola, desempenham as funções que lhe são atribuídas tendo também como preocupação com os resultados divulgados pelas das avaliações interna e externa. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel fundamental dos diretores de curso e de turma, cujo trabalho é realizado muitas vezes de forma discreta;</li> <li>• Os diretores de turma fazem a ponte entre a escola e os pais e os encarregados de educação, gerem o comportamento e os relacionamentos dos alunos, estabelecem a transferência de informação, nos dois sentidos, entre os docentes da turma e os pais e encarregados de educação dos alunos, sensibilizam e informam os alunos para o cumprimento das regras e para o trabalho e estudo que é necessário fazer nas diversas disciplinas;</li> <li>• A coordenação dos diretores de turma informa constantemente os diretores de turma da legislação que vai saindo;</li> <li>• Os diretores de curso têm um papel importante no relacionamento com as empresas (formação em contexto de trabalho – estágios dos alunos dos cursos profissionais);</li> <li>• O papel dos diretores de curso na gestão curricular e pedagógica deveria ser reforçado.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 2** – Dimensão 2: Estratégias destacadas para a melhoria sustentada das lideranças (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 2.3.:</b> Melhoria sustentada das lideranças, considerando a autoavaliação e a avaliação externa da escola já realizadas</p>	<p><b>Cód. 2.3.4.:</b> Ideias para a melhoria sustentada das lideranças, incluindo a do diretor, no futuro</p>	<p>“Se estes cargos, começando pelo de diretor, bem como os outros, se não forem estimulados e se não forem apoiados pelo ministério, eles poderão estar um pouco em causa. Não há dúvida nenhuma de que as pessoas quando têm uma recompensa financeira, ajuda-os e motiva-os a serem muito mais dinâmicos. Claro que para ser professor não basta isso. É preciso ter formação e muito amor por aquilo que se faz. O apoio não é só o financeiro. A maior falta [...] foi o apoio jurídico por parte do MEC. Se tínhamos algum apoio jurídico, tínhamos que o ‘mitigar’ na direção regional e muitas vezes não eramos atendidos como devia ser ou imediatamente porque não havia disponibilidade. A falta de autonomia [...]. Há cerca de 20 anos que se fala em autonomia nos documentos governativos e, na prática, temos muito pouca autonomia. Isso passaria por legislação em que se responsabilizassem mais, até, os diretores [...]. É todos os anos condicionada por despachos e mais despachos legais. No fundo, o diretor obedece à legislação, se não é sancionado”. (D)</p> <p>“Acho que se devem apoiar nas conclusões das avaliações. Este relatório de avaliação externa será um guião bastante importante para organizar a ação, não descurando a avaliação interna, pois estão relacionadas”. (C)</p> <p>“O diretor tem de ter objetivos, uma linha de rumo bem traçada. Tem de saber o que pretende para a escola. Não se pode desviar da linha de rumo traçada. [...] nós docentes deveríamos ter condições para reunirmos mais vezes, para trabalharmos em grupo [...]. Porque temos horários muito desencontrados não conseguimos tempos comuns para discutir o que é importante: as aulas, as estratégias que implementamos, os recursos que utilizamos, como avaliamos [...]”. (A1)</p> <p>“Sempre, cada vez mais, melhor coordenação [...]. A direção e as outras estruturas devem coordenar-se muito bem entre si para não haver disparidades de decisões e para terem uma mais forte argumentação, para, por exemplo, tratar da questão da indisciplina. Uma referência mais explícita aos relatórios de avaliação também deve ser feita. É importante que todos reflitamos sobre as conclusões e recomendações dos relatórios, desde as lideranças até ao docente. Na minha área curricular, foi realizada uma pequena reflexão, logo aquando da divulgação dos relatórios”. (A2)</p> <p>“As decisões são tomadas a nível do conselho pedagógico e da direção. Os assessores, em determinadas situações, são apenas transmissores. Embora se possam elaborar pareceres a nível das áreas curriculares, eles depois têm de ser submetidos ao conselho pedagógico. Assim, esta comunicação <i>down-top</i> é um pouco mais difícil de acontecer”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter alguma recompensa financeira pelo exercício dos cargos;</li> <li>• Ter formação e muito amor por aquilo que se faz;</li> <li>• O MEC deveria fornecer mais apoio jurídico às escolas;</li> <li>• Dar mais autonomia e responsabilidade aos diretores;</li> <li>• Organizar a ação tendo como guião o relatório de avaliação externa, não descurando a avaliação interna;</li> <li>• O diretor tem de ter uma linha de rumo bem traçada, não podendo desviar-se dela;</li> <li>• Fornecer condições aos professores, em termos dos seus horários, para poderem reunir mais para discutirem as aulas, as estratégias, os recursos e a avaliação;</li> <li>• Melhorar a coordenação entre a direção e as outras estruturas para reforço dos fundamentos das decisões e eliminação de eventuais decisões díspares, por exemplo, no tratamento da indisciplina;</li> <li>• Referir mais explicitamente o que vem nos relatórios de avaliação interna e externa e refletir mais sobre as suas conclusões;</li> <li>• Incrementar a comunicação <i>down-top</i> entre as áreas curriculares e o conselho pedagógico (CP) e direção, nomeadamente ao nível da elaboração de pareceres que depois têm de ser submetidos ao CP.</li> </ul>

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola	<b>Cód. 3.1.1.:</b> Importância	<p>“O processo de autoavaliação é fundamental. Se não há uma avaliação as pessoas não sabem para onde é que caminham, não sabem quais os resultados que estão a ter, não há uma consciencialização do seu trabalho”. (D)</p> <p>“Penso que ela [a autoavaliação] é importante e que funciona na maior parte dos casos. A maioria dos docentes responde de uma forma séria aos questionários, no entanto, em alguns docentes, há ainda algum receio de haver penalizações pelo que as respostas nos questionários poderão não ser as mais sinceras [...] Aquilo que se faz a seguir aos questionários é que [...] apresenta falhas e merece uma maior atenção”. (C)</p> <p>“É muito importante. Devia ter um grupo permanente, uma equipa, que não mudasse todos os anos em função das disponibilidades de horários”. (A1)</p> <p>“É importante na medida em que devemos refletir sobre o que é necessário melhorar”. (A2)</p> <p>“Permite aferir os pontos fracos e os pontos fortes. É sempre um processo de consciencialização”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é um processo de consciencialização que permite saber para onde se caminha, os resultados que se estão a ter e o que é necessário melhorar;</li> <li>• Deveria existir uma equipa permanente de autoavaliação (que não mudasse todos os anos letivos).</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola</p>	<p><b>Cód. 3.1.2.:</b> Envolvimento do(a) entrevistado(a)</p>	<p>“Estava no conselho pedagógico quando este processo de autoavaliação se iniciou, em 2005, salvo erro. Através da fundação M. S., houve um senhor, V. A., que publicou uma obra na altura, [...] veio cá duas vezes. A presidente do conselho executivo na altura, como já desde 2002 a legislação apontava para a autoavaliação, e os ministros que se seguiram no ministério iam insistindo para a autoavaliação, em 2005, estávamos no conselho pedagógico e desencadeou-se o processo. O senhor veio cá fazer uma ação de formação, essencialmente para o conselho pedagógico. Depois adquiriu-se a obra dele, para cada membro do conselho pedagógico. Fomos lendo, fomos analisando e começamos a ter mais consciência dos modelos de avaliação. Por exemplo, o modelo <i>CAF</i> [<i>Common Assessment Framework</i>]. Veio também um senhor ligado ao ministério que explicou esse modelo. É uma estrutura mais para as empresas. Passado um ano [2006] constituíram-se 4 grupos no conselho pedagógico. Cada um desses grupos tinha um responsável. Cada grupo tratava um tema: resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar e liderança. Foram feitos inquéritos a professores e a alunos. A seguir, foram realizados o tratamento dos dados e a produção de conclusões”. (D)</p> <p>“Através dos questionários a que temos de responder”. (C)</p> <p>“Estive na equipa de autoavaliação em 2009/2010 [...]. A seguir a esse relatório de autoavaliação pediram-me e, estive a trabalhar com dois colegas, nos resultados [assessora desde 2010/2011]. Já há vários anos que, no início do 2.º e 3.º períodos, refletimos sobre os resultados dos nossos alunos, no conselho pedagógico e, depois, nas áreas curriculares. No ano letivo anterior [2010/2011] chegámos à conclusão que os resultados na matemática, dos alunos que chegam aqui, para frequentar o 10.º ano, sobretudo dos que ingressam nos cursos profissionais, eram muito maus. Havia docentes de outras disciplinas que achavam que os alunos não progrediam nessas disciplinas porque não tinham bases de matemática. Então, no conselho pedagógico, decidi-se que se iria aplicar um teste diagnóstico, a todos os alunos do 10.º ano, para se fazer um levantamento das dificuldades e depois ver como é que as mesmas se iriam ultrapassar. Isso foi feito este ano [2011/2012]. Chegámos à conclusão que os alunos não têm bases nenhuma”. (A1)</p> <p>“Tenho sido envolvida através do preenchimento de questionários”. (A2)</p> <p>“[...] respondi aos inquéritos e participei na organização da aplicação aos colegas. Foi também pedida a minha colaboração, pela comissão de avaliação interna, [...] para a elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor envolveu-se, antes de exercer essas funções, como docente membro do conselho pedagógico, a partir de 2005;</li> <li>• Em 2006 foram constituídos 4 grupos, cada um com um responsável e uma temática a cargo: resultados, serviço educativo, organização e gestão escolar, e liderança;</li> <li>• Foram aplicados questionários a professores e a alunos, tratados os dados e produzidas conclusões;</li> <li>• O coordenador e os assessores envolveram-se na aplicação e resposta aos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Uma assessora, juntamente com outros dois docentes, trabalhou, em 2009/2010 (antes de ser assessora), num grupo, pertencente à equipa de autoavaliação, que analisou os resultados escolares;</li> <li>• Os membros do conselho pedagógico realizam, no início do 2.º e 3.º períodos, uma reflexão sobre os resultados escolares dos alunos;</li> <li>• Aplicação de um teste diagnóstico, a todos os alunos do 10.º ano, para se fazer um levantamento das dificuldades e depois ver como é que as mesmas se iriam ultrapassar;</li> <li>• Falta de bases a matemática, dos alunos que chegam ao 10.º ano;</li> <li>• Um assessor colaborou na elaboração do logotipo e cartaz de divulgação e sensibilização para o desenvolvimento da avaliação interna, junto de alunos, professores e funcionários.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola</p>	<p><b>Cód. 3.1.3.:</b> Consequências</p>	<p>“Esses resultados [do relatório de autoavaliação] foram levados ao conselho pedagógico. Isto podia, quando muito, ter algum reflexo a nível da elaboração de horários, da elaboração das turmas [...] O meu projeto de intervenção na escola teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia. Em 2009, já como diretor, houve uma consciencialização mais aguda de todos os documentos”. (D)</p> <p>“Houve consequências ao nível da organização do plano de intervenção do diretor [...] portanto, na estruturação do funcionamento da escola. No dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar acho que há muito a fazer ainda”. (C)</p> <p>“Por exemplo, em relação aos resultados, fez com que refletíssemos mais e nos preocupássemos mais [...]. A nível do grupo da matemática, algumas pessoas, estão a fazer a análise dos resultados dos nossos alunos, nestes últimos anos, para ver se preparamos melhor os que estão cá neste momento”. (A1)</p> <p>“O relatório de autoavaliação foi enviado para toda a escola para que fosse analisado o seu conteúdo e feita uma reflexão e até debate”. (A2)</p> <p>“A sistematização dos dados permitiu às pessoas ter consciência do trabalho que estava a ser desenvolvido na escola em geral”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O projeto de intervenção do diretor teve por base os aspetos negativos que a comunidade educativa referia;</li> <li>• A partir de 2009, com o diretor a exercer já essas funções, houve uma maior atenção aos documentos de autoavaliação;</li> <li>• No dia-a-dia das aulas e do trabalho escolar há ainda muito a fazer;</li> <li>• A sistematização de dados aumentou a reflexão e preocupação com os aspetos mencionados no relatório de autoavaliação, nomeadamente, os resultados escolares;</li> <li>• Análise dos resultados dos alunos a matemática, num conjunto de anos, para implementar estratégias que visem preparar melhor os alunos que agora estão a frequentar a disciplina na escola;</li> <li>• O conteúdo do relatório de autoavaliação foi analisado nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola</p>	<p><b>Cód. 3.1.4.:</b> Dificuldades</p>	<p>“Tenho a impressão que é a própria falta de formação dos professores. Fizeram-se inquéritos talvez de uma maneira um pouco empírica. Pegou-se em vários documentos da CAF, no fundo, já testes elaborados de uma maneira científica, com uma medida padrão, que é aplicada em muitas empresas e, na minha opinião, os professores limitaram-se a adaptar os questionários aos respetivos públicos-alvo, com a sua sensibilidade, com perguntas que iam mais diretas a esta escola, a esta comunidade”. (D)</p> <p>“O relatório de autoavaliação é muito grande. A partir dele não foram realizadas aproximações mais operacionais para orientar a atividade e, por isso, o documento é um pouco esquecido”. (C)</p> <p>“A dificuldade começa pela formação da tal equipa que já referi [dedicada à autoavaliação]. Reparei que, na equipa anterior, as pessoas inicialmente tinham mais horas para estarem nesse grupo de trabalho. Depois ocorreram alterações de horários que levaram também a alterações das pessoas nessa equipa [...]. Há também alguma dificuldade de envolvimento de alguns colegas. Um assessor tem muito pouca autoridade, não manda nada. Acho que tem de ser o conselho pedagógico e a direção a definir as regras”. (A1)</p> <p>“O relatório é muito extenso, pelo que nem todas as leituras serão exaustivas ...”. (A2)</p> <p>“A participação das pessoas”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de formação na área da autoavaliação de escolas, por parte dos professores, aquando da elaboração dos questionários;</li> <li>• O relatório de autoavaliação é extenso;</li> <li>• Dificuldades no envolvimento de algumas pessoas;</li> <li>• Alterações na composição da equipa de autoavaliação e no número de horas atribuído para o desempenho dessas funções;</li> <li>• O assessor da área curricular possui muito pouca autoridade, pelo que têm de ser o conselho pedagógico e a direção a definirem as regras.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola	<b>Cód. 3.1.5.:</b> Identificação clara dos pontos fortes, das fragilidades, das oportunidades e dos constrangimentos presentes na escola	<p>“Embora o considere um trabalho um pouco empírico, ele respondia bem à realidade escola. Isto é, os resultados que obtivemos, quer positivos, quer negativos, no fundo, retrataram bem a realidade escola.” (D)</p> <p>“O relatório de avaliação interna é demasiado extenso, com propostas de melhoria não enunciadas de forma mais operacional, muitas delas repetidas ou colocadas fora do sítio [...] na maioria das reuniões não são referidos explicitamente os pontos fracos e pontos fortes mas isso não significa que não estejam presentes as conclusões dos relatórios de avaliação, aquando da tomada de decisões e da organização de ações que se vão tomando no dia-a-dia”. (C)</p> <p>“O relatório de autoavaliação é um pouco vago”. (A1)</p> <p>“Sim. Um dos pontos fortes da escola é o facto de ser inclusiva, acolhendo alunos surdos e pessoas com outras incapacidades. Um ponto fraco é o resultado dos exames nacionais nas várias disciplinas submetidas a exame”. (A2)</p> <p>“Sim”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados obtidos na autoavaliação retratam bem a realidade da escola, havendo uma identificação dos pontos fortes e das fragilidades;</li> <li>• O relatório de autoavaliação é extenso.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola</p>	<p><b>Cód. 3.1.6.:</b> Tomada de decisões a partir da autoavaliação realizada</p>	<p>“[...] depois do projeto de intervenção [do diretor] houve resposta aquilo que os alunos pediam e explicitavam, por exemplo, carências a nível de atividades culturais. Os próprios professores também pediam, por exemplo: mais reflexão, mais tempo para reunir, mais tempo para preparar materiais [...] Isso foi feito ao longo dos anos. Por exemplo, aparece a PPMAR [preparação de materiais] que vem no seguimento destes relatórios [documentos pertencentes à autoavaliação]”. (D)</p> <p>“Por exemplo, em relação aos resultados dos alunos, há um trabalho na escola. Nos cursos científico-humanísticos há uma análise sistemática dos resultados em cada período e uma comparação dos resultados nos 3 últimos anos. Quando há quebra de resultados, tenta-se focar a atenção sobre essas situações e encontrar explicações para isso e formas de atuar. É feita também uma comparação das classificações internas com as dos exames nacionais. Estas estatísticas e análises são apresentadas no conselho pedagógico onde é realizada uma discussão. Depois o trabalho é remetido para as áreas curriculares que efetuam as suas análises, havendo, mais ultimamente, um <i>feedback</i>, o que denota uma melhoria”. (C)</p> <p>“Foi realizada uma estatística a partir dos dados recolhidos por questionário. Essa estatística foi depois enviada à coordenadora APAC, em modelo próprio. Depois da estatística é prestada atenção aquilo que, de facto, é necessário mudar para melhorar. [...] no meu grupo, por exemplo, acharam que havia falta de formação. Embora tenha convidado, no ano passado, uma pessoa que fez formação e, este ano, outra, consideramos que há ainda falta de formação em vários campos: pedagogia, informática, entre outros”. (A2)</p> <p>“Lembro-me que a divulgação deste relatório de autoavaliação aconteceu num período de tempo adequado, no sentido de as pessoas estarem com algum tempo para se debruçarem sobre o relatório e não absorvidas por outras tarefas. Na altura ocorreram reuniões de departamento [antes da entrada em vigor do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril] onde foi apresentado o relatório. Sublinharam-se um pouco os aspetos que havia a melhorar. Na minha área curricular foi dado destaque ao trabalho colaborativo”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Houve resposta, por parte da direção, aquilo que os alunos pediam e explicitavam (nos questionários de autoavaliação que responderam), por exemplo, relativamente a carências a nível de atividades culturais;</li> <li>• No seguimento da autoavaliação realizada, ao longo dos anos (finais do ano letivo 2008/2009 até finais de novembro de 2011), tendo em conta os normativos legais em vigor, a direção tentou conceder mais tempo, marcado no horário, para os docentes poderem reunir, refletir e preparar materiais (por exemplo, aparece a PPMAR - preparação de materiais);</li> <li>• Nos cursos científico-humanísticos há uma análise sistemática dos resultados em cada período e uma comparação dos resultados nos 3 últimos anos, focando-se a atenção sobre as quebras de resultados, encontrando explicações e definindo estratégias, havendo uma melhoria do <i>feedback</i> das áreas curriculares para o conselho pedagógico;</li> <li>• Discussão no conselho pedagógico e na APAC dos resultados obtidos nos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Realização de ações de formação em diversas áreas enunciadas pelos docentes nas respostas que deram nos questionários de autoavaliação;</li> <li>• Aumento do trabalho colaborativo nas áreas curriculares.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.1.:</b> Leitura do processo de autoavaliação da escola</p>	<p><b>Cód. 3.1.7.:</b> Colaboração entre os docentes na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada</p>	<p>“No caso da PPMAR, e de outras decisões, até porque isso partiu de necessidades manifestadas pelos próprios docentes, a colaboração foi total”. (D)</p> <p>“Há falta de motivação de algumas pessoas que não vêm a necessidade e as vantagens da autoavaliação. Quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, penso que as pessoas se motivam e colaboram entre si”. (C)</p> <p>“A tomada de decisões não está explicitamente ligada ao relatório de autoavaliação mas a colaboração dos docentes funciona. Claro que a colaboração é passível de ser melhorada”. (A1)</p> <p>“Acatam bem e colaboram. Dão sempre importância aquilo que é uniformizado e não só. Colaboram, sugerem. Por exemplo, no caso de uma docente, os colegas preocuparam-se com o seu estado de saúde e com as turmas a quem lecionava. A direção decidiu então que as turmas dessa colega passariam para outros docentes e assim foi feito na área curricular [...]”. (A2)</p> <p>“A implementação foi um pouco mais difícil. Tenho estado a falar mais da consciencialização. Houve um conjunto de circunstâncias que não ajudaram à implementação, entre as quais destaco a alteração substancial do corpo docente da área curricular. Houve muitos docentes contratados que mudaram de escola, ocorreram aposentações [...]. Temos um número considerável de docentes da área curricular com apenas 3 anos nesta escola. O trabalho colaborativo aumentou também no sentido de implementar as decisões. Por exemplo, em relação aos critérios de avaliação, o facto dos critérios específicos de cada disciplina passarem a ser aprovados também pelo conselho pedagógico, juntamente com liderança dos assessores das áreas curriculares, potenciaram a colaboração dos docentes na implementação das decisões”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaboração total dos docentes quando as decisões partiram de necessidades manifestadas pelos próprios, por exemplo, no caso da PPMAR (preparação de materiais);</li> <li>• Colaboração dos docentes quando as coisas são perspetivadas no sentido de encontrar soluções para os problemas e para as fragilidades que existem, independentemente de ter sido feita uma referência explícita ao relatório de autoavaliação da escola;</li> <li>• Algumas dificuldades iniciais, numa área curricular, na implementação das decisões tomadas a partir da autoavaliação realizada, motivadas pela alteração substancial do corpo docente da mesma;</li> <li>• O facto dos critérios específicos de cada disciplina passarem a ser aprovados também pelo conselho pedagógico, juntamente com o trabalho realizado pelos assessores das áreas curriculares, potenciaram a colaboração dos docentes na implementação das decisões.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.2.:</b> Aspetos mais relevantes na autoavaliação</p>	<p><b>Cód. 3.2.1.:</b> Conclusões relativas ao domínio “Prestação do serviço educativo”</p>	<p>“Os alunos foram fantásticos. Para os resultados na prestação do serviço educativo, acho que a entrevista dos alunos contribuiu muito para isso [...] enquanto estive como diretor construiu-se um excelente relacionamento com a associação de pais encarregados de educação, que se refletia também no conselho geral, e com a associação de estudantes”. (D)</p> <p>“Neste domínio, o impacto da autoavaliação terá tido menos impacto. A escola funcionará mais por inércia”. (C)</p> <p>“A análise que fizemos na equipa de autoavaliação, em 2009/2010 [em 2010/2011, saiu da equipa], foi entregue à direção e apresentada em conselho pedagógico. Claro que nós, na matemática, tivemos a preocupação de ter um gabinete para prestar apoio aos alunos [...]”. (A1)</p> <p>“Há uma preocupação de prestar um serviço educativo cabal, completo, centrado nos alunos, que lhes permita levar da escola as aptidões e as habilitações necessárias para uma vida ativa em que o conhecimento, a segurança e a competência sejam a base do seu trabalho”. (A2)</p> <p>“Embora no relatório isso não venha referido, considero a prestação do serviço educativo a unidade central do ensino-aprendizagem. As pessoas percebem a rede de oferta educativa: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos de educação e formação de adultos [EFA], o centro Novas Oportunidades [...]. O relatório de autoavaliação terá ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi construída uma excelente relação, pela direção, com a associação de pais encarregados de educação, que se refletia também no conselho geral, e com a associação de estudantes;</li> <li>• Perceção de que há menos impacto da autoavaliação no domínio “Prestação do serviço educativo” do que noutros, existindo, no entanto, a preocupação em prestar um serviço educativo centrado nos alunos, no qual se inclui o apoio que é fornecido em determinadas disciplinas,</li> <li>• O relatório de autoavaliação terá ajudado a focalizar mais as pessoas nas questões relacionadas diretamente com a lecionação.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.2.:</b> Aspetos mais relevantes na autoavaliação</p>	<p><b>Cód. 3.2.2.:</b> Resultados obtidos no domínio “Organização e gestão escolar”</p>	<p>“Para mim, este é o ponto mais forte no relatório da autoavaliação. A escola presta bom serviço educativo mas, no fundo, é também reflexo de uma organização e gestão escolar”. (D)</p> <p>“Decorrente do plano de intervenção do diretor [...], como já referi, a criação da coordenação APAC teve um impacto na organização e gestão escolar [...]”. (C)</p> <p>“Todos nós tentamos dar o nosso melhor mas, há momentos em que a escola tem uma falha muito grande de funcionários nos corredores [...]. A <i>Internet</i> às vezes também falha [...]. Sabemos que há constrangimentos de ordem financeira [...]”. (A2)</p> <p>“Ocorreram alterações no sentido de melhorar os pontos mais fracos. Quando li o projeto de intervenção do primeiro diretor [segundo o modelo instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008], fiquei com a ideia de que o relatório de autoavaliação foi tido em conta. Um exemplo é a criação da coordenação APAC. Claro que também as pessoas que anteriormente já exerciam funções de coordenação tinham a ideia de que, devido à grande diversidade de cursos existentes na escola e, conseqüentemente, devido ao grande número de áreas curriculares e docentes, o modelo de reunião em mega-departamento não era o mais adequado”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para o diretor, a organização e gestão escolar é o ponto mais forte no relatório de autoavaliação;</li> <li>• Na sequência do plano de intervenção apresentado pelo diretor, a criação da APAC teve um impacto na organização e gestão escolar;</li> <li>• Existem constrangimentos externos, de ordem financeira, que, por exemplo, tornam difícil a contratação de funcionários necessários à escola;</li> <li>• As pessoas que anteriormente já exerciam funções de coordenação (antes da entrada em vigor do modelo instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008) tinham a ideia de que, devido à grande diversidade de cursos existentes na escola e, conseqüentemente, devido ao grande número de áreas curriculares e docentes, o modelo de reunião em mega-departamento não era o mais adequado.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.2.:</b> Aspetos mais relevantes na autoavaliação</p>	<p><b>Cód. 3.2.3.:</b> Resultados obtidos no domínio “Liderança”</p>	<p>“Ser juiz em causa própria é um pouco difícil mas, como a liderança não era de um só [...] Foi sempre uma liderança colegial e uma liderança que se apoiava nas lideranças intermédias, que fizeram um trabalho muito bom. Essa liderança é fruto de toda uma grande equipa e não só do diretor”. (D)</p> <p>“Houve uma clara motivação do diretor [...] que teve uma participação ativa e empenhada [...]”. (C)</p> <p>“Como assessora [desde 2010/2011] tenho-me preocupado em: formar os grupos de trabalho; sugerir aos colegas para trabalharem, o mais possível, em grupo, para discutirem estratégias comuns, prepararem aulas, avaliações dos alunos [...] análise dos resultados dos testes intermédios e dos exames e estratégias para melhor preparar os nossos alunos [...] ter horas de GAM [gabinete de apoio a matemática]”. (A1)</p> <p>“Esses resultados têm servido para nos fazer ponderar sobre o que há de negativo e o que é que pode ser melhor concertado [...]”. (A2)</p> <p>“O processo de consciencialização contribuiu para a melhoria das lideranças”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa e empenhada do diretor, que exerceu uma liderança colegial, juntamente com a subdiretora e os adjuntos do diretor;</li> <li>• A liderança é fruto de toda uma grande equipa na qual, além do diretor, se incluem as lideranças intermédias;</li> <li>• O processo de consciencialização, originado pela autoavaliação, contribui para a ponderação sobre o que há de negativo e o que pode ser melhor concertado a nível das lideranças, ocorrendo melhorias traduzidas, por exemplo, no estímulo à formação de grupos de trabalho, nas áreas curriculares, para os docentes discutirem estratégias comuns, prepararem aulas e avaliarem os alunos.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<b>Cód. 3.3.:</b> Participação no processo de autoavaliação	<b>Cód. 3.3.1.:</b> Importância da participação do diretor	<p>“O diretor, além de caracterizar a escola, que era o texto base de apresentação da escola, de todo o historial da escola, de todo o envolvimento da escola [...]. Um documento com 30000 caracteres que exigiu uma reflexão, um pouco solitária da minha parte, mas sempre apoiada. Além disso, tive de coordenar e dinamizar todo o processo, coordenar todas as estruturas, os alunos, os pais e encarregados de educação [...]”. (D)</p> <p>“O diretor cessante elaborou o seu projeto de intervenção tendo em conta os resultados do relatório de autoavaliação. Foi fundamental, como já referi, a sua participação ativa e empenhada [...]”. (C)</p> <p>“O diretor tem de ter conhecimento, tem de fazer isso sistematicamente. A autoavaliação tem de ser um processo contínuo”. (A1)</p> <p>“É muito importante. A consciência dos nossos pontos fracos e dos nossos pontos fortes conduz-nos a refletir sobre eles e a tentar melhorar”. (A2)</p> <p>“Não conheço em pormenor a participação do diretor cessante no processo de autoavaliação, no entanto, na minha opinião, um diretor deve envolver-se ativamente nesse processo”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação ativa e empenhada do diretor, que elaborou um documento com a caracterização da escola, coordenou e dinamizou o processo de autoavaliação, e coordenou todas as estruturas, os alunos, os pais e encarregados de educação;</li> <li>• O diretor elaborou o seu projeto de intervenção tendo em conta os resultados do relatório de autoavaliação;</li> <li>• Um diretor deve envolver-se ativamente no processo de autoavaliação da escola.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.3.:</b> Participação no processo de autoavaliação</p>	<p><b>Cód. 3.3.2.:</b> Melhorias introduzidas na escola que derivam da participação do(a) entrevistado(a) no processo de autorregulação</p>	<p>“A partir do momento em que a comunidade tomou conhecimento do projeto de intervenção e se iniciou este modelo de gestão, houve uma melhoria significativa. O modelo anterior era um modelo já um pouco desgastante. Este novo modelo [decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril] dinamizou bastante a escola. Por exemplo, iniciou uma nova dinâmica com as áreas curriculares e os departamentos”. (D)</p> <p>“Na coordenação dos diretores de turma [...], tem-se tido o cuidado de dar documentos às pessoas para refletirem, tem-se dado algum apoio às pessoas para que exerçam a sua autoridade, tem-se elaborado orientações a seguir nas reuniões dos conselhos de turma [...]. No conselho pedagógico tenho participado nos debates e apresentado algumas sugestões”. (C)</p> <p>“Os resultados dos testes intermédios acho que se podem ligar aos resultados dos exames. A minha grande preocupação é que, no meu grupo, tento fazer passar, é a de que nós temos de fazer a análise dos resultados obtidos nos exames dos anos anteriores. Há professores que dizem ‘mas isso não interessa porque os alunos dos anos anteriores não são estes alunos’. Eu sei que não são os mesmos alunos mas temos de ver o que os alunos, de anos anteriores, têm respondido menos, o que é que têm respondido incorretamente, o tipo de questões, o tipo de conteúdos que falham mais. A partir disto podemos preparar melhor os nossos alunos. No ano letivo anterior, não consegui que os colegas de matemática A fizessem essa análise. Só os colegas que lecionam matemática B é que fizeram essa análise dos resultados”. (A1)</p> <p>“Sim. Por exemplo, a nível físico, um texto que uma vez escrevi a pedir umas cortinas para as salas, porque, sem elas, era inviável visualizarmos filmes ou excertos de documentários. Outro exemplo: ao nível do apoio a alunos, disponibilizei-me, há pouco tempo, para dar um apoio a um aluno sem qualquer retribuição pecuniária. [...] Estou sempre a tentar motivar as pessoas da [...] área curricular para uma atuação que leve os alunos ao sucesso. Falo da minha experiência como professora, apelando sobretudo àquelas estratégias que poderão levá-los [aos alunos] a obter resultados mais positivos”. (A2)</p> <p>“Houve necessidade de operacionalizar este processo e eu também estive envolvido como assessor. Dei destaque às conclusões deste relatório que incluíam aspetos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação com os encarregados de educação. Foi feita uma maior sensibilização para a entrega, pelos docentes, de informações aos diretores de turma [...]”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O diretor considera que foi iniciada uma nova dinâmica com as áreas curriculares e os departamentos;</li> <li>• Exemplos referidos pelo coordenador: cuidado em dar às pessoas documentos para refletirem e algum apoio para que exerçam a sua autoridade, elaboração de orientações a seguir nas reuniões dos conselhos de turma, e apresentação de sugestões no conselho pedagógico;</li> <li>• Exemplos referidos pelos assessores: numa área curricular, a assessora procurou fazer passar a ideia aos seus colegas de grupo, de que deve ser feita uma análise dos resultados obtidos nos exames dos anos anteriores; noutra área curricular, a assessora tentou motivar os colegas para uma atuação que leve os alunos ao sucesso, elaborou um texto a pedir umas cortinas para as salas (porque, sem elas, era inviável a visualização de filmes ou excertos de documentários), e prestou apoio a um aluno sem qualquer retribuição pecuniária; outro assessor deu destaque às conclusões do relatório de autoavaliação que incluíam aspetos, como, por exemplo, a melhoria da comunicação com os encarregados de educação, tendo sido realizada uma maior sensibilização para a entrega, pelos docentes, de informações aos diretores de turma.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.4.:</b> Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 3.4.1.:</b> Influência no desempenho dos professores</p>	<p>“A avaliação interna pode, de imediato, levantar questões (depois, é claro, do tratamento e análise dos inquéritos) que são levadas à reunião seguinte do conselho pedagógico, onde são tratadas. Isso pode ter um reflexo imediato na prática pedagógica dos professores e resolver problemas imediatos na escola”. (D)</p> <p>“Foi feito um trabalho. A partir desse trabalho foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo, que tiveram em conta as conclusões da avaliação interna. Conforme já mencionei, o próprio projeto de intervenção do diretor [...] foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação. As áreas curriculares debruçam-se sobre questões de indisciplina e resultados escolares, entre outras, que levam, com certeza, cada docente, em particular, a adotar ou implementar medidas”. (C)</p> <p>“Acho que ainda não estamos num ciclo completamente fechado, realimentado, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e o desempenho dos professores influencia diretamente a autoavaliação da escola”. (A1)</p> <p>“A nossa própria experiência, a avaliação de nós próprios acaba por nos fazer pensar sobre um conjunto de coisas que carecem de algum tipo de alteração e/ou de atuação. Por exemplo, o teste formativo, a importância de os alunos realizarem um teste formativo antes de qualquer outro teste. Ou a implementação de pedagogias diferenciadas aplicadas nas diferentes turmas [...]”. (A2)</p> <p>“Não sei se este relatório tem muita influência direta sobre o desempenho dos professores, no entanto, reconheço que, pela sistematização dos dados e pelas medidas e modalidades de gestão entretanto implementadas, aconteceram alterações de desempenho que beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os resultados da avaliação interna podem, de imediato, levantar questões que são levadas à reunião seguinte do conselho pedagógico, onde são tratadas, e consequentemente isso pode ter um reflexo imediato na prática pedagógica dos professores e resolver problemas imediatos na escola;</li> <li>• A partir do trabalho de autoavaliação foram atualizados alguns documentos estruturantes da escola, como o projeto educativo; o próprio projeto de intervenção do diretor foi elaborado tendo em conta os problemas identificados no relatório de autoavaliação; também as áreas curriculares se debruçaram sobre as questões da indisciplina e dos resultados escolares, entre outras, o que levou, cada docente, a adotar ou implementar medidas;</li> <li>• Ainda não estamos num ciclo completamente fechado, em que a autoavaliação da escola influencia diretamente o desempenho dos docentes e o desempenho dos professores influencia diretamente a autoavaliação da escola;</li> <li>• Por exemplo, o teste formativo e a implementação de pedagogias diferenciadas aplicadas nas diferentes turmas;</li> <li>• Pela sistematização dos dados e pelas medidas e modalidades de gestão entretanto implementadas, aconteceram alterações de desempenho que beneficiaram o processo de ensino e aprendizagem.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.4.:</b> Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 3.4.2.:</b> Influência nos resultados dos alunos</p>	<p>“Pode haver influência, se, de imediato, atacarmos as causas. A nível dos resultados é que nós falhámos um pouco. Temos vindo a decrescer nos últimos anos. Isso tem fatores exógenos à escola: a preparação dos alunos (como eles vêm das outras escolas para aqui) [...] as condições socioeconómicas do país [...]. Por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades, para melhoria. Neste momento, o apoio já se está a estender a outras disciplinas. Isso é uma resposta ao que foi diagnosticado na avaliação interna. (D)</p> <p>“Há uma autoavaliação constante e sistemática que leva a frequentes reflexões nas áreas curriculares e conseqüente tomada de medidas com vista à melhoria”. (C)</p> <p>“Só fazendo uma autoavaliação é que se pode chegar à conclusão que, por exemplo, os resultados dos alunos estão a baixar. Depois é preciso tomar medidas para que se vá melhorando. [...] no caso dos testes intermédios, houve uma comparação entre os resultados obtidos nesses testes e a classificação interna da disciplina. Como assessora da área curricular tenho sugerido aos meus colegas que temos de analisar, sempre que haja um teste intermédio. Cada professor deve fazer um estudo comparativo dos resultados dos seus alunos no teste intermédio com os resultados que eles tiveram nos testes do professor. Tenho-me preocupado, desde sempre, com os resultados obtidos pelos alunos. Também devido à função de coordenadora e, conseqüentemente, à minha participação nas reuniões do conselho pedagógico, tem sido feita uma análise, em cada período, do aproveitamento dos alunos a matemática. [...] temos vindo a descer os resultados de matemática, nos exames nacionais, desde 2008. Enquanto as classificações internas de frequência se mantêm, as classificações obtidas no exame nacional tem vindo a descer”. (A1)</p> <p>“A autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado das dificuldades dos alunos, o que nos leva a desenvolver um conjunto de estratégias para as ultrapassar”. (A2)</p> <p>“Influencia na medida em que apela aos aspetos a melhorar”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma influência da autoavaliação da escola nos resultados dos alunos na medida em que as causas que levam ao decréscimo dos mesmos, embora algumas exteriores à escola, são combatidas, implementando estratégias que resultaram da reflexão efetuada nas diferentes estruturas; por exemplo, os gabinetes de apoio, na matemática, na física e química, no português, no inglês, são uma tentativa de resposta para os alunos com dificuldades nessas disciplinas;</li> <li>• A autoavaliação permite ter um conhecimento mais aprofundado dos resultados e das dificuldades dos alunos, o que leva ao desenvolvimento de um conjunto de estratégias para as ultrapassar.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 3** – Dimensão 3: Contributo da autoavaliação para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 3.4.:</b> Influência da autoavaliação no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 3.4.3.:</b> Influência no processo de autorregulação da escola</p>	<p>“É a autoavaliação que vai medir o pulsar da escola. Se ela não existir [...]. Hoje já não há organização nenhuma que não seja avaliada. Mesmo que o modelo não seja o ideal para avaliar uma estrutura ou uma organização, pelo menos trará sempre ao de cima aspetos positivos e aspetos negativos”. (D)</p> <p>“Na questão organizativa acho que influenciou bastante. Nas lideranças também um pouco. Nos resultados dos alunos também. Influencia, agora ... não é aquilo que era desejável. Não é feita uma menção a esses estudos avaliativos a todo momento [...]. Os vários aspetos do relatório de autoavaliação deveriam mais explicitamente ser tidos mais em conta nas orientações e decisões. Na organização da ação não são muito mencionadas as conclusões do relatório de autoavaliação, talvez porque as conclusões são genéricas e não muito operativas”. (C)</p> <p>“[...] A equipa analisa, apresenta os relatórios à direção e ao conselho pedagógico, são tomadas medidas [...] mas, neste momento, a influencia da autoavaliação no processo de autorregulação não é muito perceptível”. (A1)</p> <p>“Na implementação de medidas, regras, metodologias que melhorem aquilo que é passível ser melhorado: os espaços físicos, os recursos materiais, a indisciplina dos alunos [...]. Há tomadas de decisões e a sua implementação na prática”. (A2)</p> <p>“Hierarquiza as responsabilidades. Em relação à autoavaliação das áreas curriculares, que também faz parte da autoavaliação da escola, os questionários deveriam ser repensados. São também feitas, por vezes, análises dos resultados muito apressadas”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A autoavaliação é essencial para revelar os aspetos positivos e os aspetos negativos de uma organização;</li> <li>• Algumas conclusões do relatório de autoavaliação são genéricas e não muito operativas, o que pode ser a causa da não referência explícita às mesmas quando se realiza a reflexão, a tomada de decisões e a sua implementação na prática;</li> <li>• Contribui para uma hierarquização das responsabilidades.</li> </ul>

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.:</b> Leitura dos resultados da avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 4.1.1.:</b> Apreciação sobre os resultados de aprendizagem e sobre a sua possibilidade de superação</p>	<p>“[...] a própria escola ficou surpreendida com os resultados obtidos, precisamente, através do motor de todos eles, que, em meu entender, foi a organização e gestão escolar. Os resultados são um dos aspetos menos bons da avaliação da escola [a escola obteve a classificação de ‘Bom’]. Tem a ver com os resultados externos, obtidos em exames nacionais. A nossa escola tem, de ano para ano, vindo a perder uma décima, duas décimas. Nesse aspeto, não ficámos muito satisfeitos. Isto foi debatido em conselho pedagógico. Tenta-se motivar os departamentos, as áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, mas, não está totalmente nas mãos da escola, nem até dos professores, os resultados, de um ano para o outro, melhorarem. Tudo isto tem muitas componentes. Também entra a família, toda uma estrutura socioeconómica das famílias, que [...] não está nas nossas mãos. São tantas as variáveis, para que os resultados sejam bons, que nós não dominamos todas essas variáveis. Dentro do que a escola pode fazer, a reflexão, o mudar de estratégias, o providenciar gabinetes de apoio, o tentar motivar os alunos, isso foi feito”. (D)</p> <p>“Reconhece-se que há um trabalho sobre os resultados. A classificação de ‘Bom’ atribuída deve-se, em meu entender, ao facto de haver um conjunto de disciplinas que tiveram um deslizamento nos resultados obtidos, ou seja, uma diminuição. Acho que a escola foi um pouco penalizada por isso”. (C)</p> <p>“[...], o que vem mencionado no relatório de avaliação externa, relativamente aos resultados, representa apenas uma parte da escola, uma vez que só diz respeito aos alunos dos cursos científico-humanísticos. Não trata dos alunos dos cursos profissionais. [...]. Tenho alertado mais os meus colegas para aquilo que vem nesse relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza, todos os anos, com os resultados das escolas e dos nossos alunos, por item. Nós trabalhamos com base nesses documentos que o GAVE disponibiliza todos os anos”. (A1)</p> <p>“Tendo em consideração a diversidade de cursos existentes nesta escola, o resultado da avaliação externa no domínio dos resultados não é de todo negativo [‘Bom’]. Há mais estatística, reflexão e conclusões para os cursos científico-humanísticos e menos para os cursos profissionais. É importante estudar de forma mais sistematizada estes cursos [...]”. (A2)</p> <p>“Há uma divulgação e análise dos resultados escolares por período. Este procedimento é tido em conta no relatório de avaliação externa [...]”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O nível de “Bom” atingido, no domínio “Resultados”, reconhece o trabalho realizado pela escola e está relacionado com o facto de nos cursos científico-humanísticos (a parte dos cursos existentes na escola que foi mais tratada nesse domínio) terem ocorrido, nalgumas disciplinas, descidas nas classificações obtidas nos exames nacionais;</li> <li>• A escola, dentro das variáveis que controla, tomou, por exemplo as seguintes medidas: tentou motivar as áreas curriculares, sobretudo nas disciplinas em que há mais insucesso, alertando os professores para aquilo que vem no relatório de avaliação externa e também para os relatórios que o GAVE disponibiliza; realizou reflexões e analisou os resultados escolares, em cada período, nas diferentes estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa; implementou mudanças de estratégias, providenciou gabinetes de apoio e tentou motivar os alunos;</li> <li>• É importante estudar de forma mais sistematizada os cursos profissionais.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.:</b> Leitura dos resultados da avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 4.1.2.:</b> Justificação dos resultados obtidos no domínio “Capacidade de autorregulação e melhoria da escola”</p>	<p>“Aqui é um dos pontos menos fortes [a escola obteve a classificação de ‘Bom’], devido à falta de estruturação dos documentos que constituíram a avaliação interna. Como disse anteriormente, os documentos foram feitos por grupos diferentes e não houve grande comunicação entre esses grupos. E como não houve grande comunicação entre os grupos, quando se realizaram os inquéritos, isso não foi feito de uma forma ordenada e sistemática. Também já referi que a própria equipa se desmembrou por motivos vários.” (D)</p> <p>“A escola não trabalha muito as questões da autorregulação, daí a classificação de ‘Bom’ obtida. Penso que temos a classificação que merecemos [...]”. (C)</p> <p>“A avaliação interna, conforme já falei, não está a funcionar muito bem”. (A1)</p> <p>“Há muita heterogeneidade a nível de cursos. Quando se pensa que a indisciplina está circunscrita aos cursos profissionais, tal não é verdade, uma vez que as turmas do décimo ano, dos cursos científico-humanísticos, este ano letivo, estão com bastantes casos de indisciplina [...]. Há que dar mais apoio aos alunos, fazer mais formação docente [...]”. (A2)</p> <p>“Deve haver melhores metodologias para a autorregulação, no entanto, o facto de termos um diretor cessante que se aposentou bem como o processo de definição de uma nova direção ainda não estar concluído [na altura da recolha destas declarações], são obstáculos a isso”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O resultado obtido justifica-se pelo trabalho de cada equipa de autoavaliação da escola (responsável por um tema) ter sido bom, mas originou documentos pouco interligados com aqueles que foram elaborados pelos outros grupos de trabalho, em virtude de não ter havido uma coordenação de todos esses grupos e de terem ocorrido desmembramentos nos mesmos, motivados por doenças e aposentações;</li> <li>• A heterogeneidade dos cursos leva à necessidade do desenvolvimento de estratégias mais diversificadas e à realização de mais formação docente;</li> <li>• A escola deveria trabalhar mais as questões da autorregulação.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.:</b> Leitura dos resultados da avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 4.1.3.:</b> Justificação da diferença de classificação entre o domínio “Liderança” e o domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola”</p>	<p>“A liderança [já de acordo com o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril] entra no momento em que a equipa já tinha terminado o seu trabalho. A nova liderança trouxe uma ‘lufada de ar fresco’ à escola. Pessoas novas, com ideias de melhorar, de chamar os alunos, os encarregados de educação [...] motivar a escola, e fê-lo. Em contrapartida, todo um trabalho que já estava feito antes [documentos da autoavaliação], não teve uma ligação, uma coisa com a outra. A nova liderança não teve tempo de mexer nesse trabalho que estava feito [documentos da autoavaliação]. É um trabalho moroso que demorou 3, 4 anos a fazer. Nós [direção], limita-nos a coordenar e a juntar todos os resultados obtidos nesta avaliação interna e apresenta-los à inspeção [geral de educação]. [...]. Observaram que não havia grande estruturação entre os documentos, daí ‘Bom’ no domínio da autorregulação”. (D)</p> <p>“Havendo uma capacidade de autorregulação que poderia ser melhor, a liderança deveria ser um pouco penalizada, embora, as competências de uma liderança, como, por exemplo, a do diretor, vão muito além da questão da autorregulação, abarcando muitos outros aspetos. Assim, a classificação de ‘Muito Bom’, obtida no domínio ‘Liderança’ parece-me adequada”. (C)</p> <p>“A capacidade de autorregulação é muito importante. Aparentemente parece um pouco contraditório o ‘Muito Bom’ alcançado na liderança e o ‘Bom’ alcançado na capacidade de autorregulação e melhoria da escola mas, se o ministério não dá condições aos professores para terem tempo para se dedicarem a uma equipa de trabalho na área na avaliação interna, externa e da autorregulação, sendo obrigados a gastar tempo noutras tarefas [...]”. (A1)</p> <p>“A escola tem ‘Muito Bom’ na liderança e ‘Bom’ na capacidade de autorregulação e melhoria da escola, o que pode revelar que aplicar medidas que melhorem o seu funcionamento pode ser mais difícil do que decidir essas medidas [...]. Os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas com os resultados da avaliação externa poderão ser mais trabalhados. A monitorização da aplicação das medidas será também importante [...]”. (A2)</p> <p>“Estão criados mecanismos de liderança mas ainda falta criar alguns mecanismos de autorregulação. Há uma certa dificuldade em operacionalizar, em concretizar. Há determinadas coisas que só acontecem depois da implementação. É preciso tempo para recolher dados, tratá-los, analisá-los e retirar conclusões. Era útil haver uma equipa de pessoas dedicada a estas questões da avaliação externa e interna, incluindo claro, a autorregulação”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A diferença verificada nas classificações destes domínios pode explicar-se com base no facto do trabalho de autoavaliação já estar concluído quando uma nova direção entrou em funções, tendo a inspeção observado posteriormente que não havia grande articulação entre os documentos; e no facto das competências de uma liderança, como, por exemplo, a do diretor, irem muito além da questão da autorregulação, abarcando muitos outros aspetos;</li> <li>• Devem ser marcadas horas no horário dos docentes para que possam desempenhar, da melhor forma possível, as suas funções numa equipa responsável pelas questões relacionadas com a autoavaliação e avaliação externa da escola;</li> <li>• Aplicar medidas que melhorem o funcionamento da escola pode ser mais difícil do que decidir essas medidas;</li> <li>• Trabalhar mais os aspetos comunicacionais que expliquem e relacionem diretamente as medidas a implementar com os resultados da avaliação externa;</li> <li>• A monitorização da aplicação das medidas é também importante;</li> <li>• Uma das razões que justifica a existência de uma equipa de pessoas dedicada às questões da avaliação interna e externa, incluindo a autorregulação, é o facto de ser preciso tempo para recolher dados, tratá-los, analisá-los e retirar conclusões.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.1.:</b> Leitura dos resultados da avaliação externa da escola</p>	<p><b>Cód. 4.1.4.:</b> Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”</p>	<p>“A classificação obtida resulta já de um ‘toque’ que a APAC trouxe a toda a organização escolar. Se havia deficiências no funcionamento do conselho pedagógico anterior [modelo anterior ao instituído pelo decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril], se vínhamos de uma estrutura já com bastantes anos e que não estava muito bem dinamizada, foi precisamente a divisão em áreas curriculares, agregadas nos departamentos, e a boa gestão e articulação que se fez com a APAC, que permitiram estes resultados, no fundo, já fruto da nova liderança”. (D)</p> <p>“A instituição de uma coordenação APAC terá contribuído para a classificação de ‘Muito Bom’ obtida [...]”. (C)</p> <p>“No ano passado [2010/2011] tínhamos no horário, na componente não letiva, um tempo para reuniões [...]. A APAC também correu bem. Temos muitos gabinetes de apoio e temos apoios individualizados. Penso que estes aspetos foram valorizados pelos inspetores”. (A1)</p> <p>“A maior parte dos professores desta escola tentam articular-se. Os assessores comunicam por <i>mail</i> aspetos que precisam de ser clarificados, dúvidas que têm, informações [...]. É uma escola onde há muito humanismo, patente na forma como são tratadas as pessoas portadoras de incapacidades (físicas e/ou mentais). Há entajuda entre docentes, quando um não pode fazer, outro faz. [...] os pontos fracos são para ter em conta, para melhorar. Por exemplo, no caso dos exames nacionais, para melhorar a posição da escola a esse nível na disciplina de português, é efetuada uma verificação do que está a falhar em termos do processo de ensino-aprendizagem ao nível das estratégias e metodologias dos professores e dos alunos que não seguem metodologias de estudo. Tem havido também avisos, feitos pela coordenadora APAC, para que as pessoas que lecionam o 12.º ano tenham cuidado em preparar bem os alunos para o exame nacional [...]”. (A2)</p> <p>“O serviço educativo assenta essencialmente na lecionação mas também como, já referi, há atividades extracurriculares, há formação em contexto de trabalho. Não querendo colocar em causa a classificação de ‘Muito Bom’ que foi obtida, um serviço educativo de qualidade carece de um equipamento escolar sem deficiências. Os professores prestam um menos bom serviço quando efetuam o ‘desenrascanço’ de equipamento e de sala. Já mencionei as mesas de estiradores, as áreas da sala, os ambientes de luz e de ausência de luz [cortinas] [...]. Por exemplo, a empresa [...] deveria ter providenciado [continua na página seguinte]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A classificação de “Muito Bom” obtida ficou a dever-se, entre outros: à existência, em 2010-2011, de 45 minutos marcados na componente não letiva do horário, para reuniões; aos gabinetes de apoio aos alunos e aos apoios individualizados, especialmente aos alunos com necessidades educativas especiais; à divisão em áreas curriculares, agregadas nos departamentos; à boa articulação, com as áreas curriculares, realizada pela APAC; à comunicação entre os assessores das áreas curriculares; à verificação, nas áreas curriculares, do que está a falhar em termos do processo de ensino-aprendizagem ao nível das estratégias e metodologias dos professores e dos alunos que não seguem metodologias de estudo; às atividades extracurriculares que são realizadas; à formação em contexto de trabalho realizada nos cursos profissionais;</li> <li>• A prestação de um serviço educativo de qualidade requer um equipamento escolar sem deficiências.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Ideias destacadas</b>
<b>Cód. 4.1.:</b> Leitura dos resultados da avaliação externa da escola	<b>Cód. 4.1.4.: (continuação)</b> Apreciação sobre os resultados obtidos no domínio “Prestação do serviço educativo”	[continuação da página anterior] uma sala de exposições permanentes, com suportes adequados, conforme propus na altura do projeto de remodelação e ampliação. Não fui ouvido. Tenho a ideia de que situações semelhantes ocorreram com outras áreas curriculares. A utilização de uma sala de exposições permitiria também que os alunos desenvolvessem um conjunto grande de competências. Há uma grande produção de trabalhos e é pena que a escola não tenha um espaço condigno para a exposição dos trabalhos dos alunos, não só das artes, mas também de outras áreas”. (A3)	

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.2.:</b> Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 4.2.1.:</b> Influência no desempenho dos professores</p>	<p>“Isso teve um reflexo nas quotas de ‘Excelente’ e de ‘Muito Bom’, na avaliação do desempenho docente (decorrente dos normativos). Além disso, levanta a autoestima. Tem impacto na sociedade. Tem impacto também no meio envolvente, em que a escola está inserida. Contribui para que os pais matriculem nesta escola os seus filhos”. (D)</p> <p>“A avaliação externa ainda é muito recente. Que eu me tenha apercebido, ainda não foram tomadas medidas concretas, operacionais, no sentido de refletir as conclusões que foram vertidas no relatório. Esse trabalho tem de ser feito pelas lideranças para levarem isto à reflexão dos docentes e dos outros intervenientes”. (C)</p> <p>“Para além do que resulta dos normativos, que refletem no aumento de quota para os ‘Muito Bom’ e ‘Excelente’ o resultado da avaliação externa, não há uma influencia muito notada da avaliação externa no desempenho dos professores, no sentido em que não há um trabalho contínuo, sistemático, que se produza logo a seguir à tomada de conhecimento do relatório”. (A1)</p> <p>“Nas reuniões com a coordenadora APAC foram focados tópicos como os resultados dos alunos, o sucesso, a indisciplina. Ficou em ata e foi concretizado. As matrizes, testes e outros instrumentos de avaliação são colocados em dossiê e são verificados pelos assessores e pela coordenadora APAC. Como assessora tenho alertado frequentemente os colegas para a necessidade de manterem o dossiê atualizado, para se saber, também por essa via, que os docentes estão a trabalhar como deve ser [...]”. (A2)</p> <p>“Primeiro, faz refletir. As lideranças poderiam utilizar mais esses resultados nas reuniões das áreas curriculares e vincar mais os aspetos que há a melhorar”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa teve influência na alteração das percentagens máximas para a atribuição das classificações de “Excelente” e “Muito Bom” na avaliação do desempenho do pessoal docente (de acordo com o despacho 20131/2008, de 30 de julho, passagem, de 5 para 8% e de 20 para 23%, respetivamente).</li> <li>• Levanta a autoestima dos membros da comunidade educativa;</li> <li>• Há efeitos indiretos no desempenho dos professores, por exemplo: nas reuniões da APAC e das áreas curriculares foram abordados tópicos diretamente relacionados com os pontos a melhorar, tomadas decisões e implementadas estratégias; há uma maior monitorização do trabalho realizado pelos docentes, por parte dos assessores das áreas curriculares e da APAC, ao nível das planificações, critérios de avaliação, matrizes dos testes e instrumentos de avaliação; tem impacto na sociedade e no meio envolvente em que a escola se insere; e contribui para que os pais matriculem os seus filhos nesta escola;</li> <li>• Pode haver uma maior utilização das conclusões do relatório da avaliação externa por parte das lideranças intermédias, especialmente as áreas curriculares, vincando os aspetos que é necessário melhorar.</li> </ul>

Continua na página seguinte



**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.2.:</b> Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 4.2.2.:</b> Influência nos resultados dos alunos</p>	<p>“Com a elevação da autoestima, sabendo que a escola é boa, indiretamente pode contribuir para que os resultados melhorem”. (D)</p> <p>“A avaliação externa também se debruçou só sobre os resultados dos cursos científico-humanísticos. Não existem instrumentos de aferição, uniformizados e sistemáticos, dos resultados dos cursos profissionais. Os cursos profissionais têm uma imagem muito penalizada pelo facto de não haver uma avaliação externa. Há mais de 20 anos que existem estes cursos. Não se sabe a qualidade que eles têm, variará de escola para escola e, dentro de cada escola, de curso para curso. Dentro do curso, de professor para professor [...]. Há uma imagem muito degradada dos cursos profissionais que foi construída, não só pela população em geral, mas também pelas estruturas educativas, que alimentaram a imagem de que os cursos profissionais são para alunos menos dotados, para alunos que não conseguem fazer um curso dito ‘normal’. É como se os cursos profissionais fossem sempre cursos de segunda escolha, de segunda opção, sempre mais fáceis, que não são. Por exemplo, nas áreas tecnológicas não são mais fáceis”. (C)</p> <p>“Estamos preocupados em reduzir a diferença que, atualmente, existe entre as classificações internas de frequência e os resultados obtidos nos exames nacionais. Há muitos anos atrás, nesta escola, os alunos subiam as suas classificações nos exames nacionais, em relação às classificações internas. Agora estamos no outro extremo. No caso da matemática, a influência da avaliação externa foi alguma, até porque participei no painel de pessoas que foram ouvidas pelos inspetores e a minha ação tem sido no sentido de inverter o rumo descendente dos resultados. Agora, definidas algumas estratégias nas reuniões, a parte seguinte, que é, fazer um acompanhamento da implementação e avaliar o que aconteceu, ainda não foi conseguido. Isto porque, além de a avaliação externa ainda ser relativamente recente [janeiro de 2011], há falta de condições e é preciso todos os professores estarem dispostos a trabalhar nesse sentido”. (A1)</p> <p>“Há aspetos a melhorar. Por exemplo, na indisciplina, a uniformidade de regras de atuação por parte dos professores de uma mesma turma”. (A2)</p> <p>“Foi realizada uma comparação das classificações de frequência com as classificações de exame. Isto resultou já desta avaliação externa”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A elevação da autoestima dos alunos pode, indiretamente, contribuir para que os resultados melhores;</li> <li>• A influência da avaliação externa foi mais notada nalgumas disciplinas, onde os assessores das áreas curriculares têm desenvolvido uma ação no sentido de inverter o rumo descendente dos resultados, embora haja, por exemplo, necessidade de condições de trabalho e de uniformidade de regras de atuação;</li> <li>• Para os alunos dos cursos científico-humanísticos, foi realizada uma comparação das classificações internas com as classificações obtidas nos exames nacionais, bem como uma comparação destas com as médias das classificações a nível nacional;</li> <li>• Os cursos profissionais têm uma imagem de segunda escolha, construída, não só pela população em geral, mas também pelas estruturas educativas, que também é penalizada pelo facto de não haver uma avaliação externa global, uma vez que existem cursos profissionais, por exemplo, nas áreas tecnológicas, que não são mais fáceis do que outros cursos.</li> </ul>

Continua na página seguinte

**Quadro 4** – Dimensão 4: Contributo da avaliação externa para a melhoria sustentada da escola (continuação da página anterior)

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Ideias destacadas
<p><b>Cód. 4.2.:</b> Influência da avaliação externa no percurso de melhoria da escola</p>	<p><b>Cód. 4.2.3.:</b> Influência no processo de autorregulação da escola</p>	<p>“Ao apontar os pontos fracos vai automaticamente movimentar a escola para que esses pontos fracos sejam eliminados. São depois construídos instrumentos para recolha de dados e posterior tratamento, para ver se eles [os pontos fracos] foram debelados ou não”. (D)</p> <p>“Conforme já referi para a avaliação interna, também no caso da avaliação externa os vários aspetos do relatório deveriam ser tidos mais em conta nas orientações e decisões. Se no relatório de avaliação externa há um domínio, que é a ‘Capacidade de autorregulação e melhoria da escola’, em que foi atribuída uma classificação de ‘Bom’, isso deveria ser refletido, deveria ser melhorado. Este documento da avaliação externa é relativamente recente e ainda não foi muito trabalhado cá na escola [...]. Saliento a avaliação externa que me parece mais sistematizada e organizada, com conclusões bastante concretas que mencionam pontos positivos mas também pontos fracos [...]”. (C)</p> <p>“A autorregulação consegue-se com autoavaliação, com avaliação externa. Neste momento, como já disse anteriormente para a autoavaliação, a influencia da avaliação externa no processo de autorregulação não é muito notada”. (A1)</p> <p>“Motiva a que se altere o que está mal. A avaliação externa leva a que as pessoas se debrucem sobre os aspetos menos positivos ou negativos de forma a procurar melhorá-los. Claro que a manutenção dos pontos fortes é também importante. É um pouco como numa turma em que temos de apoiar aqueles alunos que têm mais dificuldades ao nível do aproveitamento e do comportamento, mas também não podemos deixar de motivar e apoiar os bons alunos”. (A2)</p> <p>“A influência ainda é diminuta, tendo em atenção o momento em que se operacionaliza, o momento em que se obtém dados e o momento em que, com base nesses dados, se chega a conclusões mais rigorosas sobre essa influência. Conforme já mencionei, deveria haver uma equipa de pessoas dedicada a estas questões das avaliações interna e externa”. (A3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A avaliação externa ao apontar os pontos fracos e os pontos fortes vai levar a que a escola se motive para alterar o que está menos bem e para manter o que está bem, sendo depois construídos instrumentos para recolha de dados e posterior tratamento, para se obterem conclusões mais rigorosas;</li> <li>• A influência da avaliação externa no processo de autorregulação é diminuta, pois as conclusões do relatório de avaliação externa deveriam ser mencionadas mais explicitamente nas orientações e decisões das estruturas, por exemplo, como no domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” foi atribuída a classificação de ‘Bom’, isso deveria ser refletido, deveria ser melhorado; além disso deveria existir uma equipa de pessoas dedicada às questões das avaliações interna e externa.</li> </ul>

**APÊNDICE VII**  
Questionário aplicado aos docentes

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES**

**1. INSTRUÇÕES GERAIS**

O presente questionário é anónimo e destina-se a recolher dados que serão posteriormente analisados no âmbito de uma dissertação de mestrado sobre a autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar.

O seu contributo é precioso e ajudará a obter resultados úteis para a escola da qual faz parte.

**Como responder**

Use esferográfica ou caneta. A resposta à maioria dos itens consiste em assinalar com um X uma alternativa. O questionário é composto por 2 folhas (frente e verso).

**Depois de responder**

Dobre o questionário a meio, insira-o no envelope e feche o mesmo.

**2. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO**

**Idade:** \_\_ \_\_ anos (2 algarismos)

**Sexo:**

Masculino.....

Feminino.....

**Departamento a que pertence:**

Ciências Sociais e Humanas.....

Expressões.....

Línguas.....

Matemática e Ciências Experimentais.....

**Grupo de recrutamento** a que pertence (se necessitar utilize a tabela abaixo): \_\_ \_\_ \_\_ (3 algarismos)

**Antigo código de grupo de docência** a que pertencia (se necessitar utilize a tabela abaixo): \_\_ \_\_ (2 algarismos)

Código do grupo de recrutamento	Grupo de Recrutamento	Antigos códigos de grupos de docência
290	Educação Moral e Religiosa Católica	10
500	Matemática	11
540	Eletrotecnia	13
510	Física e Química	15, 16
600	Artes Visuais	17
430	Economia e Contabilidade	18, 19
300	Português	20
310	Latim e Grego	
320	Francês	21
330	Inglês	22
340	Alemão	
400	História	23
410	Filosofia	24
420	Geografia	25
520	Biologia e Geologia	26
530	Educação Tecnológica	12, 14, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34
560	Ciências Agro-pecuárias	35, 36, 37
620	Educação Física	38
550	Informática	39
610	Música	40
350	Espanhol	41
910	Educação Especial 1	Educação Especial 1 – apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
920	Educação Especial 2	Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
930	Educação Especial 3	Educação Especial 3 – apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

**Tempo de serviço total no sistema educativo:**

- 0 – 5 anos .....
- 6 – 11 anos .....
- 12 – 17 anos .....
- 18 – 23 anos .....
- 24 – 29 anos .....
- 30 – 35 anos .....
- 36 – 41 anos .....
- 42 – 47 anos .....

**Tempo de serviço nesta escola:**

- 0 – 5 anos .....
- 6 – 11 anos .....
- 12 – 17 anos .....
- 18 – 23 anos .....
- 24 – 29 anos .....
- 30 – 35 anos .....
- 36 – 41 anos .....
- 42 – 47 anos .....

**Situação profissional:**

- Quadro de Escola .....
- Quadro de Zona Pedagógica .....
- Contratado .....
- Outra .....  Qual? \_\_\_\_\_

**Cumpre a maior parte do seu horário letivo com turmas dos cursos:**

- Científico-Humanísticos .....
- Profissionais .....
- Educação e Formação de Adultos .....

**3. CLASSIFICAÇÃO DE AFIRMAÇÕES**

Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e classifique-as, inscrevendo um **X** no espaço que melhor represente a sua opinião, tendo em atenção a escala apresentada.

**IMPORTANTE:** Tendo em conta a recente mudança de direção, **considere todo o trabalho realizado pela direção cessante.**

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Concordo parcialmente	4- Concordo	5- Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
1. A área curricular a que pertencei procurei, ativamente, diferentes opções estratégicas para a escola, com vista à melhoria sustentada da mesma.					
2. A direção cessante teve uma visão prospetiva da organização da escola, com vista à melhoria sustentada da mesma.					
3. O estabelecimento de parcerias locais e regionais é importante para a concretização dos objetivos estratégicos que levem à melhoria.					
4. Estou em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.					
5. A direção cessante apresentou objetivos estratégicos e metas claras para o desenvolvimento da escola.					

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo parcialmente 4- Concordo 5- Concordo totalmente					
	1	2	3	4	5
6. A assessoria da área curricular a que pertenco mobiliza e motiva os seus membros para o desenvolvimento de ações que visem melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.					
7. Para assegurar a melhoria da escola é imprescindível o envolvimento dos pais/encarregados de educação.					
8. A maioria dos professores desta escola está em sintonia com as metas e os objetivos estratégicos definidos para a escola, com vista ao seu desenvolvimento.					
9. A direção cessante mobilizou e motivou os diferentes intervenientes no processo ensino/aprendizagem para o desenvolvimento de ações que visaram melhorar, de forma sustentada, os resultados dos alunos.					
10. Para assegurar a melhoria da escola é fundamental que toda a comunidade educativa se envolva em torno de objetivos comuns.					
11. Sinto-me motivado(a) para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.					
12. A área curricular a que pertenco mostra-se motivada e empenhada para solucionar os problemas mais urgentes na escola.					
13. A direção cessante evidenciou ter opções estratégicas para solucionar problemas prementes na escola.					
14. A assessoria da área curricular a que pertenco tem uma atitude proativa no sentido de encontrar soluções inovadoras, com vista à melhoria sustentada da escola.					
15. A maioria dos professores desta escola tem estado motivada para colaborar ativamente na implementação de estratégias que levem à melhoria sustentada dos resultados dos alunos.					
16. A direção cessante estabeleceu parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos comuns e orientados para o desenvolvimento da escola.					
17. A autoavaliação levou à introdução de melhorias no funcionamento dos vários serviços da escola.					
18. A área curricular a que pertenco valoriza o estabelecimento de parcerias locais e regionais, com vista à concretização de objetivos estratégicos orientados para o desenvolvimento da escola.					
19. O resultado obtido no domínio "Prestação do serviço educativo" ("Muito Bom"), no relatório de avaliação externa, foi adequado.					
20. Envolve-me na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.					
21. Considero que os resultados do relatório da avaliação externa têm um impacto positivo nas práticas profissionais, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.					
22. Anteriormente à direção cessante houve uma ativação do mecanismo de autoavaliação, encarando este mecanismo como um instrumento de melhoria sustentada da escola.					
23. A assessoria da minha área curricular incentiva a participação dos professores, da área curricular, em projetos inovadores, com vista à melhoria sustentada da escola.					
24. O resultado obtido no domínio "Liderança" ("Muito Bom"), no relatório de avaliação externa, foi adequado.					
25. A direção cessante impulsionou a divulgação dos resultados da autoavaliação, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar na escola.					
26. A área curricular a que pertenco encara o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.					
27. A direção cessante promoveu momentos de reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes, resultantes do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na melhoria sustentada da escola.					
28. A maioria dos professores da escola encara o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.					
29. O resultado obtido no domínio "Organização e gestão escolar" ("Muito Bom"), no relatório de avaliação externa, foi adequado.					
30. A direção cessante impulsionou a análise do relatório de avaliação externa, no sentido de introduzir medidas de melhoria sustentada na escola.					
31. A assessoria da minha área curricular promove a divulgação dos resultados da autoavaliação na área curricular, tendo em vista uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar.					
32. Encaro o mecanismo de autoavaliação como um instrumento de melhoria sustentada da escola.					
33. O desempenho dos líderes tem muita influência nas práticas de autorregulação e na melhoria sustentada da escola.					
34. O resultado obtido no domínio "Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola" ("Bom"), no relatório de avaliação externa, foi adequado.					
35. Após a avaliação externa, foi realizada a implementação de um programa de melhoria.					
36. Introduzo novas estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação.					

	1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Concordo parcialmente 4- Concordo 5- Concordo totalmente				
	1	2	3	4	5
<b>37.</b> Hoje, os professores estão mais conscientes da importância da avaliação interna como forma de promover a melhoria sustentada da escola.					
<b>38.</b> Após a avaliação externa, foi realizada a planificação das necessidades de melhoria (prioridades, ordem das atividades, estratégias a utilizar, contactos a estabelecer, atribuição de tarefas, comunicação de resultados).					
<b>39.</b> A assessoria da minha área curricular promove momentos de reflexão sobre os resultados do processo de autoavaliação, com vista ao envolvimento de todos na elaboração de estratégias que levem à melhoria sustentada da escola.					
<b>40.</b> A maioria dos professores desta escola tem alterado as estratégias de ensino/aprendizagem, na sala de aula, a partir da reflexão sobre os resultados da autoavaliação.					
<b>41.</b> O resultado obtido no domínio "Resultados" ("Bom"), no relatório de avaliação externa, foi adequado.					
<b>42.</b> Após a avaliação externa, foram especificados os objetivos de melhoria e as atividades que lhes estão inerentes.					
<b>43.</b> A assessoria da minha área curricular promoveu momentos de análise do relatório de avaliação externa, na área curricular, no sentido de introduzir medidas que contribuam para a melhoria sustentada da escola.					
<b>44.</b> A maioria dos professores desta escola tem-se envolvido na concretização de projetos inovadores, contribuindo para a melhoria sustentada da escola.					

## **ANEXOS**

### **Lista de anexos**

**ANEXO I** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal

**ANEXO II** – Tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo e a tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio

**ANEXO III** – Culturas profissionais dos professores, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998), e a sua relação com a avaliação interna e a melhoria eficaz da escola

**ANEXO IV** – Escala da avaliação externa (IGE, 2010a)

**ANEXO V** – Escala da avaliação externa (IGE, 2011a)



## **ANEXO I**

### **Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal**

(Fontes: Clímaco (1995, 2005); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003); Coelho, Sarrico e Rosa (2008); ME (2006); ME (2011); IGE (n.d.); IGE (2009); IGE (2010a); IGE (2011); IGEC (2011a); IGEC (2011b); IGEC (2011c))

**Quadro 1** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal

<b>Projeto ou programa e período de vigência</b>	<b>Entidade responsável e escolas participantes</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Modelo</b>	<b>Áreas/Dimensões/Domínios</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Obstáculos</b>
Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999).	GEP/ME. Participaram cerca de 1000 escolas.	No âmbito do “Programa Educação para Todos” (PEPT). Deu continuidade ao estudo sobre “Monitorização e Indicadores de Desempenho das Escolas” e decorreu paralelamente ao projeto internacional INES ( <i>Indicators of Education Systems</i> ).	Produzir informação sistemática, promover a qualidade escolar, mobilizar a comunidade em torno da escola e tornar a gestão escolar capaz de se planear de uma forma estratégica e de avaliar os seus resultados.	Modelo de autoavaliação e monitorização (para cada indicador eram fornecidos às escolas instrumentos de recolha de dados, previamente validados).	Dezoito indicadores organizados em 4 dimensões: contexto familiar, recursos educativos, funcionamento (ou contexto escolar estimulante) e resultados.	Primeiro grande esforço no sentido de avaliar o desempenho das escolas em Portugal.	Dificuldades na recolha e tratamento dos dados recolhidos e falta de tempo para as escolas levarem a cabo um processo de avaliação participado.
Projeto Qualidade XXI (1999-2002).	Instituto de Inovação Educacional (IIE). Participaram escolas nacionais do 2.º e 3.º CEB e do Secundário.	Deu continuidade ao projeto-piloto europeu “Avaliação da Qualidade na Educação Escolar”, lançado em 1997 pela UE.	Recolher informações, tratar os dados obtidos e tomar coletivamente decisões para melhorar a qualidade do desempenho da escola.	Aperfeiçoamento do modelo de autoavaliação do projeto-piloto europeu. Grupo monitor do projeto (com professores, representantes do pessoal não-docente, alunos e EE). Recurso ao “amigo crítico” (consultor, externo à escola). Plano de autoavaliação e plano de ação para a melhoria da qualidade da escola.	Articulação e cruzamento de 4 áreas: resultados de aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processos internos ao nível da escola e relações com o contexto.	Constituição e funcionamento de redes e parcerias entre as escolas, e oficinas de formação de professores.	Não disponibilização dos instrumentos de trabalho às escolas, não consideração das experiências de avaliação anteriores e dificuldades no recrutamento do “amigo crítico”.

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

<b>Projeto ou programa e período de vigência</b>	<b>Entidade responsável e escolas participantes</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Modelo</b>	<b>Áreas/Dimensões/Domínios</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Obstáculos</b>
Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002).	IGE. Participaram 30% dos estabelecimentos de todos os graus de ensino não-superior (cerca 1200 escolas).	A IGE reforça as suas atribuições no âmbito da atividade de avaliação de escolas.	Intervir na avaliação do desempenho das escolas, valorizando a autonomia de gestão de cada escola.	Foi desenvolvido um novo modelo de avaliação (avaliação externa integrada) que beneficiou dos projetos ou programas realizados anteriormente (“Observatório da Qualidade da Escola” e “Projeto Qualidade XXI”).	Avaliação realizada em cinco áreas ou dimensões: organização e gestão escolar; clima relacional, participativo e de liderança; processo de ensino e aprendizagem; contexto sócio-familiar e resultados do desempenho dos alunos.	Tinha em conta os projetos ou programas anteriores, salvaguardando a adequação às realidades locais, e realizava uma análise multidimensional.	Avaliação dos resultados centrada exageradamente no desempenho dos alunos e inexistência de avaliadores com formação e experiência.
Projeto Melhorar a Qualidade (2000-2004).	Parceria estabelecida entre a Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) e a empresa QUAL (formação e serviços em gestão da qualidade). Participaram cerca de 50 escolas.	Foi proposto um modelo de autoavaliação baseado no modelo da <i>EFQM</i> e nas experiências de adaptação do mesmo à realidade escolar, nomeadamente o modelo utilizado na região espanhola de Castela-Leão.	Proporcionar às escolas participantes a possibilidade de, voluntariamente, realizarem uma autoavaliação, e identificar oportunidades de melhorias em todas as áreas de atividade escolar.	Modelo de autoavaliação resultante da adaptação do modelo da <i>EFQM</i> ao contexto das escolas.	Foram consideradas as seguintes áreas: liderança; gestão do pessoal; estratégia; parcerias e recursos; processos; resultados a nível das pessoas, do cliente e da sociedade; e principais resultados do desempenho (resultados-chave).	Partilha de conhecimentos e de boas práticas.	Pouca adesão por parte das escolas.

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

<b>Projeto ou programa e período de vigência</b>	<b>Entidade responsável e escolas participantes</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Modelo</b>	<b>Áreas/Dimensões/Domínios</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Obstáculos</b>
Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-...).	Iniciativa da fundação Manuel Leão ( <a href="http://www.fmleao.pt/index.php?id=8">http://www.fmleao.pt/index.php?id=8</a> ) apoiada pela fundação Calouste Gulbenkian. Aderiram, numa 1.ª fase, 13 escolas, alargando-se, posteriormente para 50 escolas.	Modelo idêntico ao desenvolvido pelo instituto privado espanhol, criado pela Fundación Santa Maria, <i>Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo</i> (IDEA).	Facilitar processos de autoavaliação da escola, a partir de uma reflexão sobre os resultados dos alunos em provas externas, e apoiar as lideranças que pretendam iniciar processos de melhoria da escola tendo por base dados rigorosos.	Modelo de autoavaliação, apoiado por uma equipa de avaliação externa, organizado em quatro níveis: entrada, contexto, processos e resultados.	Dimensões ponderadas: contexto sociocultural da escola, organização da escola e clima organizacional, estratégias de aprendizagem, processos de ensino e de organização pedagógica da escola e resultados escolares dos alunos.	Adesão voluntária das escolas; utilização de dados de vários anos, comparando os resultados obtidos em cada ano com os inicialmente alcançados; uma equipa de avaliação externa trabalha com os docentes das escolas avaliadas.	
Projeto Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006).	IGE. Participaram 250 escolas.	Quadro de autonomia das escolas.	Desenvolver e consolidar uma atitude crítica de autoquestionamento relativa ao trabalho das escolas, e garantir a credibilização das organizações escolares e a confiança pública na educação.	Meta-avaliação com base na comparação entre uma situação real observada e um referente e, no exame dos níveis de qualidade alcançados em diferentes níveis de consecução, desde o planeamento e a organização, bem como na realização e nos efeitos sobre os resultados educativos.	Níveis de consecução considerados: visão estratégica da autoavaliação, valorização dos recursos, melhoria dos processos estratégicos e efeitos nos resultados educativos.	Reconhecimento da importância da avaliação das organizações escolares e produção de informação de retorno para as escolas.	

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

<b>Projeto ou programa e período de vigência</b>	<b>Entidade responsável e escolas participantes</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Modelo</b>	<b>Áreas/Dimensões/Domínios</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Obstáculos</b>
Programa de Avaliação Externa das Escolas (2006-2011).	ME, IGE. No ano letivo 2005-2006, das cerca de 120 candidatas, 24 unidades de gestão (escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas) foram escolhidas para o projeto-piloto, onde foi testado o modelo. Em 2006-2007, entre fevereiro e maio de 2007, a IGE realizou a avaliação de 100 unidades de gestão, cumprindo o ano de transição antes da generalização efetuada a partir de 2007-2008. No final do ciclo avaliativo (2006-2011) foram avaliadas 1107 unidades de gestão, em Portugal continental.	Em 2006, o ME nomeou um Grupo de Trabalho de avaliação das escolas. A partir de 2007, a IGE acolhe e dá continuidade ao processo de avaliação externa das escolas, com uma experiência adquirida em atividades como a “Avaliação do funcionamento global das escolas” (1993-95), a “Auditoria Pedagógica” (1997), a “Avaliação das Escolas Secundárias” (1998-99), a “Avaliação Integrada das Escolas” (1999-2002) e a “Aferição da efectividade da auto-avaliação” (2004-06).	Fase de conceção e experimentação, em 2006: desenvolver referenciais para a avaliação externa e a autoavaliação das escolas, através do desenvolvimento de um modelo de avaliação externa. A partir de 2007: estimular práticas de autoavaliação, promover uma ética profissional alicerçada na responsabilidade e na participação social na vida da escola; contribuir para que os alunos encontrem na escola uma instituição que os sirva cada vez melhor.	Modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, no âmbito da sua autonomia. Realização de visitas de 2 dias (escolas não agrupadas) ou 2 dias e meio (agrupamentos de escolas), realizadas por um painel de três avaliadores com perfis diversificados. Escala de avaliação com quatro níveis: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.	Avaliação externa em cinco domínios: “Resultados”; “Prestação do serviço educativo”; “Organização e gestão escolar”; “Liderança” e “Capacidade de auto-regulação e melhoria”.	Consideração dos resultados da avaliação para a implementação de contratos de desenvolvimento e avaliação das escolas como condição necessária ao reforço da autonomia.	

Continua na página seguinte

**Quadro 1** – Programas e projetos de avaliação de escolas em Portugal (continuação da página anterior)

<b>Projeto ou programa e período de vigência</b>	<b>Entidade responsável e escolas participantes</b>	<b>Âmbito</b>	<b>Objetivos principais</b>	<b>Modelo</b>	<b>Áreas/Dimensões/Domínios</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Obstáculos</b>
Programa de Avaliação Externa das Escolas (2011-...).	MEC, IGEC. Em 2011-2012, a IGEC realizou a avaliação de 231 unidades de gestão.	Concluído o ciclo 2006-2011, em 14 de julho de 2011 é finalizado o relatório “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, produzido pelo grupo de trabalho, criado e nomeado pelo despacho n.º 4150/2011, de 4 de março. Depois de uma fase de experimentação, aplicada a 12 unidades de gestão, o grupo de trabalho elaborou propostas de alteração ao modelo anterior (2006-2011). Efetuadas pequeníssimas alterações, o modelo passou a ser aplicado pela IGEC.	Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.	Modelo de avaliação externa, em articulação estreita com a autoavaliação das escolas, no âmbito da sua autonomia. Utilização de um novo quadro de referência. Escala de avaliação com cinco níveis: “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”.	Avaliação externa em três domínios: “Resultados”; “Prestação do serviço educativo” e “Liderança e gestão”.	Obrigatoriedade de as escolas apresentarem um plano de melhoria, no prazo de dois meses após a publicação do relatório na página da IGEC.	

Fontes: Climaco (1995, 2005); Alaiz, Góis e Gonçalves (2003); Coelho, Sarrico e Rosa (2008); ME (2006); ME (2011); IGE (n.d.); IGE (2009); IGE (2010a); IGE (2011); IGEC (2011a); IGEC (2011b); IGEC (2011c).

**ANEXO II**

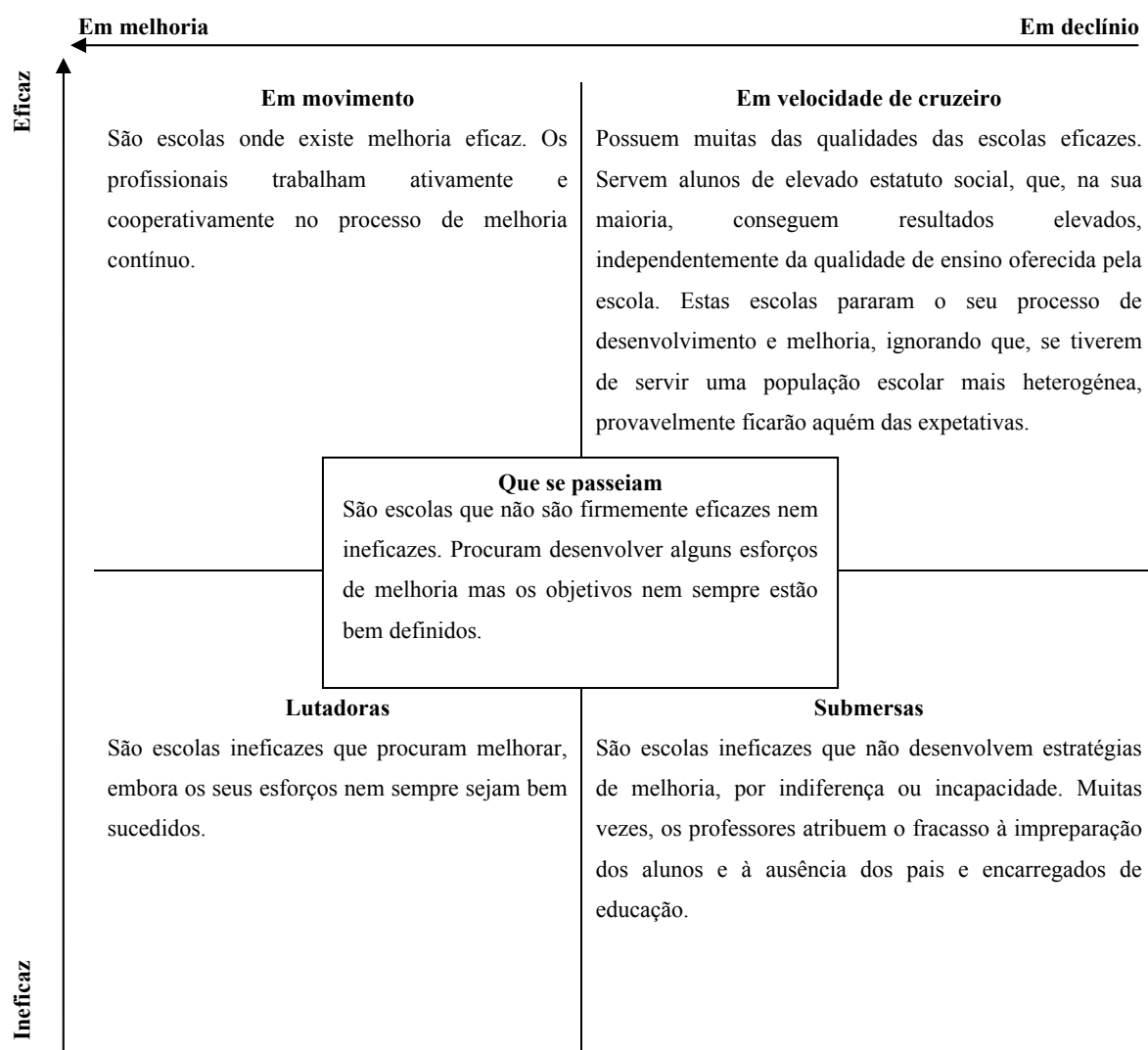
Tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo e a tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio

**Quadro 1** – Tipologia de Hopkins, Ainscow e West (1994) – binómios eficácia/ineficácia e dinamismo/estaticismo

		Processos	
		Dinâmica	Estática
Resultados	Eficaz	<p><b>Em movimento</b></p> <p>São escolas onde existe melhoria eficaz. Combinam de forma saudável mudança e estabilidade e possuem capacidade de adaptação ao meio.</p>	<p><b>Afamadas</b></p> <p>São escolas eficazes. Embora apareçam bem situadas nas listas ordenadas, o seu valor acrescentado é baixo, pois têm uma população escolar formada exclusivamente por bons alunos. Apresentam algumas resistências à mudança. Parecem viver dos seus resultados anteriores.</p>
	Ineficaz	<p><b>Que vagueiam</b></p> <p>São escolas que podem ser consideradas hiperativas, possuindo larga experiência em projetos, mas em que o seu trabalho não se reflete nos resultados desejados. Os diversos grupos discordam entre si sobre as finalidades da escola e tentam atingir os seus próprios objetivos.</p>	<p><b>Encalhadas</b></p> <p>São escolas sem sucesso, onde as expectativas são baixas e o fracasso é justificado pelas condições desfavoráveis. Os professores trabalham isoladamente e existe um sentimento de descrença face à mudança, que nem sequer é tentada.</p>

Fonte: Hopkins, Ainscow e West (1994).



**Quadro 2** – Tipologia de Stoll e Fink (1996) – binómios eficácia/ineficácia e melhoria/declínio

Fonte: Stoll e Fink (1996).

**ANEXO III**

Culturas profissionais dos professores, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998), e a sua relação com a avaliação interna e a melhoria eficaz da escola

---

## **Culturas profissionais dos professores, tipificadas por Thurler (1994) e Hargreaves (1998), e a sua relação com a avaliação interna e a melhoria eficaz da escola**

### **O individualismo**

Os professores trabalham a maior parte do tempo individualmente no ambiente insular e isolado da sua própria sala de aula (Thurler, 1994). O individualismo dá aos professores uma proteção de privacidade (Thurler, 1994) estando associado a comportamentos defensivos, a incertezas do trabalho ou à autonomia (Hargreaves, 1998). A proteção contra críticas também exclui qualquer possível fonte de reconhecimento e apoio (Thurler, 1994). O individualismo, no sentido de anarquismo e atomização social, não se deve confundir com individualidade, mais relacionada com a independência e a realização social (Hargreaves, 1998). Os professores que trabalham exclusivamente de forma individual recebem pouco *feedback* por parte dos adultos em relação ao seu valor e competência (Thurler, 1994). Contudo, o trabalho em equipa e a colaboração não podem eliminar as oportunidades de expressão da independência e da iniciativa, uma vez que nem sempre o tempo de trabalho em comum é visto como útil para a reflexão e a troca de ideias como estímulo à criatividade. Assim, a solidão, no sentido de maturidade intelectual e de capacidade de estar só, pode estimular a criatividade e a imaginação, podendo a escola tolerar, em alguns professores, algum individualismo mais acentuado (Hargreaves, 1998). Os professores tendem, nas conversas entre si, a culpar os alunos, os programas, os pais, o contexto, etc., não discutindo as teorias da aprendizagem, os projetos de longo prazo, os objetivos e as estratégias, para não colocarem em causa a autonomia de cada um na sua sala de aula (Thurler, 1994). Se a escola estiver dominada por uma cultura de individualismo, os consensos serão muito difíceis de atingir e as tentativas de mudança estarão muitas vezes condenadas ao fracasso. Passa a existir uma anomia, no sentido de ausência de organização. Prevalece uma indiferença, disfarçada pela ideia de que todos se entendem e se está no centro da mudança, quando, na realidade, nada acontece. O estilo da direção pode ser autoritário liberal, que afirma os consensos sem gerar os conflitos, nem encorajar decisões conjuntas, ou autoritário baixo, que se esconde por trás dos normativos que vêm de instâncias superiores (Thurler, 1994). A avaliação interna é entendida pelos professores como uma avaliação de docentes e os processos de melhoria são vistos como uma ingerência no seu trabalho. Assim, pode-se tentar convencer os professores de que a autoavaliação ou avaliação interna não são o mesmo que avaliação do desempenho docente e que os processos de melhoria têm em conta o que já foi e está a ser feito (Alaiz et al., 2003).

**A colaboração (Hargreaves, 1998) ou cooperação e interdependência (Thurler, 1994)**

As relações entre professores são caracterizadas pela ajuda mútua confiança, apoio e abertura. Esta cultura manifesta-se nas pequenas coisas: as anedotas e olhares que indicam simpatia e compreensão, as palavras amáveis e interesse que os professores mostram uns aos outros, o respeito por uma série de rituais, a aceitação de que as vidas pessoais e profissionais estão entrelaçadas; a apreciação aberta, o reconhecimento e gratidão, a partilha de recursos e a discussão de ideias. Os professores sentem-se investidos de uma missão comum. Há um longo processo de trocas, de discussões conjuntas, de tentativas coletivas de resolução de problemas pedagógicos e didáticos, tendo em atenção os objetivos gerais e específicos referentes à escola e à sala de aula (Thurler, 1994). Contudo, segundo Hargreaves (1998), a falta de tempo em comum, a falta de familiaridade com o papel colegial e a falta de crença nos seus resultados, trazem dificuldades às práticas de colaboração. É necessário que as culturas de colaboração partam dos professores (sejam espontâneas) embora possam ter apoio da administração, sejam voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 1998). Para Thurler (1994), a figura do diretor é central. O forte calor humano da cultura de colaboração deve ser mantido e gerido eficazmente, mesmo com ajuda externa (Thurler, 1994). Nesta cultura profissional existe uma predisposição para colaborar quer na avaliação interna, quer na planificação e implementação da melhoria. Poder-se-á assim, aproveitar para avaliar e melhorar áreas centrais, como, por exemplo, o trabalho realizado na sala de aula (Alaiz et al., 2003).

**A colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) ou colegialidade constrangida (Thurler, 1994)**

Esta colegialidade, segundo Hargreaves (1998), ao contrário da colaboração, é obrigatória, previsível, fixa no tempo e no espaço e orientada para a implementação de mudanças. Caracteriza-se por procedimentos formais, burocráticos e estruturais como, por exemplo: tempos de trabalho em comum para a programação didática e o acompanhamento dos alunos, concessão de um estatuto de equipa pedagógica concedido a um grupo de professores, presença simultânea na sala de aula (ensino em equipa) imposta no horário, reuniões regulares para clarificar as obrigações e responsabilidades de cada um e tempos de formação contínua comum (Thurler, 1994). Esta é assim, uma cultura que ignora completamente a cooperação voluntária já em vigor e que procura produzir por decreto uma cultura de cooperação, podendo ser vista como uma afronta pelos professores (Thurler, 1994). Isto cria resistências da parte dos docentes que tenderão a organiza-se para inviabilizar, por

exemplo, a avaliação interna (Alaiz et al., 2003). Uma solução passará pela direção envolver os “resistentes” nas decisões e demonstrar abertura para, ela própria, ser avaliada no seu desempenho e realizar eventuais mudanças (Alaiz et al., 2003).

### **A balcanização**

Os professores não trabalham isolados nem com a maioria, mas em subgrupos menores (Hargreaves, 1998). Os departamentos e grupos de docentes (formais ou informais) constituem-se como grupos de trabalho dos docentes. Para Hargreaves (1998), os grupos numa cultura da balcanização possuem: permeabilidade baixa (o que sabem e acreditam num grupo é diferente dos outros), permanência elevada (categorias relativamente estáveis), identificação pessoal (dos docentes no grupo) e compleição política (são fontes de interesses próprios). Este tipo de cultura encontra-se mais nas escolas secundárias, por causa da organização dos planos de estudos por disciplinas. Pode ser observada na sala dos professores, por exemplo: o professor de educação física na sua formação, a um canto; os professores de ciências que se distinguem pela sua ausência, preferindo ficar nos laboratórios; o grupo do poder, que procura utilizar a sua influência junto do diretor; etc. (Thurler, 1994). Os projetos pedagógicos levados a cabo pelos diferentes grupos não são discutidos por todos os professores da escola, não se fazendo uma interligação entre eles. Estes projetos são realizados por grupos que funcionam isoladamente e com a permissividade da direção (do estilo *laissez-faire*) (Thurler, 1994). A avaliação interna é vista como uma ameaça pelos grupos que trabalham isoladamente. Uma possível solução passa pela constituição de grupos heterogêneos, representativos dos diferentes interesses, para garantir a necessária colaboração nos processos de avaliação interna e de melhoria (Alaiz et al., 2003).

### **O mosaico fluido (cultura apenas caracterizada por Hargreaves, 1998)**

Segundo o autor, a pós-modernidade amplia o papel do professor e causa impactos no trabalho, no tempo e na cultura. A cultura do mosaico fluido caracteriza-se por ir além do princípio da colaboração, articulando, executando e unindo as diferentes vozes e estabelecendo princípios éticos orientadores e parâmetros políticos, tendo em atenção o contexto social onde se localiza a escola e os objetivos e a substância da mudança. Estimulam-se as formas de colaboração vigorosas, dinâmicas e mutáveis através de redes, parcerias, tarefas e projetos dentro e fora da escola, podendo-se propiciar conflitos, necessários à mudança. Esta forma de agir poderá ser o antídoto para a balcanização (Hargreaves, 1998). A avaliação interna e o processo de melhoria não serão assim penosos,

aproveitando-se a flexibilidade dos grupos e das equipas que podem variar a sua composição e as suas funções (Alaiz et al., 2003).

**A grande família (cultura apenas caracterizada por Thurler, 1994)**

Nesta cultura, os docentes vivem uma paz social baseada numa marca de qualidade, uma espécie de garante prévio do respeito e reconhecimento pelos pares, condicionado pela submissão a uma série de regras explícitas e implícitas. É dada ênfase às relações informais entre os membros, há poucas estruturas e confia-se no curso espontâneo das coisas. As tarefas administrativas são minimizadas, evitam-se conflitos e o foco é o bem-estar do outro (Thurler, 1994). Segundo Alaiz et al. (2003), este clima de não confronto propicia a aceitação da avaliação interna e da melhoria. No entanto, para desenvolver uma e outra, estes autores defendem a necessidade de: disciplina, atribuição de tarefas precisas e responsabilização individual e de grupo pela sua realização e, separação dos assuntos profissionais públicos dos assuntos pertencentes ao foro privado.

**ANEXO IV**  
Escala da avaliação externa  
(IGE, 2010a)

## ESCALA DE AVALIAÇÃO

### Níveis de classificação dos cinco domínios

**MUITO BOM** – Predominam os pontos fortes, evidenciando uma regulação sistemática, com base em procedimentos explícitos, generalizados e eficazes. Apesar de alguns aspetos menos conseguidos, a organização mobiliza-se para o aperfeiçoamento contínuo e a sua ação tem proporcionado um impacto muito forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**BOM** – A escola revela bastantes pontos fortes decorrentes de uma ação intencional e frequente, com base em procedimentos explícitos e eficazes. As atuações positivas são a norma, mas decorrem muitas vezes do empenho e da iniciativa individuais. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto forte na melhoria dos resultados dos alunos.

**SUFICIENTE** – Os pontos fortes e os pontos fracos equilibram-se, revelando uma ação com alguns aspetos positivos, mas pouco explícita e sistemática. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola. No entanto, essas ações têm um impacto positivo na melhoria dos resultados dos alunos.

**INSUFICIENTE** – Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes. A escola não demonstra uma prática coerente e não desenvolve suficientes ações positivas e coesas. A capacidade interna de melhoria é reduzida, podendo existir alguns aspetos positivos, mas pouco relevantes para um desempenho global. As ações desenvolvidas têm proporcionado um impacto limitado na melhoria dos resultados dos alunos.



**ANEXO V**  
Escala da avaliação externa  
(IGE, 2011a)

## **ESCALA DE AVALIAÇÃO**

### **Descritores dos níveis de classificação**

**EXCELENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

**MUITO BOM** – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

**BOM** – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com o valor esperado na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

**SUFICIENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

**INSUFICIENTE** – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.