

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Rodolfo Luciano Silva Mendonça

**A IMPLEMENTAÇÃO E O IMPACTO DO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE PORTUGAL
CONTINENTAL E DA REGIÃO AUTÓNOMA DA
MADEIRA**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Administração Educacional orientada
pelo Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira e apresentada
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra**

Outubro de 2020

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto PTDC/CEDEDG/30410/2017, “Mecanismos de mudança nas escolas e na inspeção: Um estudo sobre o 3º ciclo de Avaliação Externa de Escolas do Ensino não Superior” (MAEE), financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

AGRADECIMENTOS

Uma tese de mestrado é o resultado de um percurso que não teria sido possível realizar sem o apoio e colaboração de várias pessoas e às quais desejo expressar os meus sinceros agradecimentos.

À minha família que me encorajou e acompanhou nesta caminhada.

À Lúcia pelo apoio e incentivo dado.

Ao Professor Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira pela orientação deste trabalho e incentivo ao longo deste ano.

Aos membros do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional, agora integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional, pela disponibilidade imediata, simpatia e colaboração nesta investigação.

Ao diretor da escola que aceitou participar neste estudo.

Aos meus colegas de mestrado, Maria Armanda e Vinicius, que pela amizade e companheirismo.

A todos o meu muito obrigado.

RESUMO

A problemática da avaliação das escolas é um tema muito presente na agenda das políticas educativas, pois cada vez mais se procura responder às necessidades de todos os alunos e inclusive da comunidade escolar. Do mesmo modo que, a avaliação de escolas é considerada por muitos autores um instrumento de melhoria das organizações escolares e do próprio sistema educativo. Posto isto e querendo comparar os sistemas de avaliação de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira (RAM), com o presente trabalho procura-se compreender a implementação e o impacto do sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira, identificando diferenças e semelhanças. Isto porque, embora em Portugal Continental a avaliação de escolas esteja prevista desde a publicação do Decreto-lei n.º 31/2002, na Região Autónoma da Madeira não existiu até 2014 nenhum processo formal de avaliação institucional. Assim sendo, para esta investigação privilegiou-se a metodologia qualitativa e optamos pela entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados para o estudo. Sendo que foram entrevistados membros do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional, agora integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional, e ainda um diretor de escola primária da RAM. Através deste estudo é possível verificar que as principais diferenças identificadas através do enquadramento teórico e das entrevistas realizadas foram em relação ao envolvimento das escolas da RAM no processo de AQSER e ao apoio dado às escolas no decorrer do processo de autoavaliação.

Palavras-chave: escola, avaliação institucional, autoavaliação, avaliação externa, melhoria da qualidade.

ABSTRACT

The issue of school evaluation is a topic that is very much on the agenda of educational policies, as there is an increasing attempt to respond to the needs of all students and even the school community. Likewise, school evaluation is considered by many authors to be an instrument for improving school organizations and the educational system itself. That said and wanting to compare the evaluation systems of Mainland Portugal and the Autonomous Region of Madeira (RAM), with this paper we seek to understand the implementation and impact of the institutional evaluation system of Mainland Portugal and the Autonomous Region of Madeira, identifying differences and similarities. This is because, although in mainland Portugal the evaluation of schools has been foreseen since the publication of Decree-Law no. 31/2002, in the Autonomous Region of Madeira, there was no formal institutional assessment process until 2014. Therefore, for this investigation, the qualitative methodology was privileged and we opted for the semi-structured interview as an instrument of data collection for the study. Members of the Support Office for the Organization and Planning of the Regional Education System were interviewed, now integrated in the Directorate of Organizational Development Services, and also a director of primary school in RAM. Through this study it is possible to verify that the main differences identified through the theoretical framework and the interviews carried out were in relation to the involvement of RAM schools in the AQSER process and the support given to schools during the self-assessment process.

Keywords: school, institutional assessment, self-assessment, external assessment, quality improvement.

ÍNDICE

Introdução	1
Atualidade da temática	2
Objeto de estudo	3
Metodologia de estudo	4
Estrutura do trabalho	4
Capítulo I – Organizações educativas escolares e avaliação institucional escolar ...	7
1.1. A escola como organização e serviço público	8
1.2. Conceito de avaliação	9
1.3. Avaliação institucional escolar: conceitos e processos.....	10
1.3.1. Autoavaliação e avaliação externa	12
1.4. Influência das políticas europeias e o papel do Estado.....	14
1.4.1. Avaliação e qualidade educativa	16
Capítulo II – A avaliação de escolas em Portugal Continental	19
2.1. Avaliação de escolas em Portugal	20
2.1.1. Autoavaliação e avaliação externa: objetivos.....	21
2.2. Funções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.....	23
2.3. Programa de Avaliação de Externa de Escolas.....	23
2.3.1. Ciclos de avaliação externa	25
2.4. Documentos orientadores da Avaliação Externa de Escolas	29
2.5. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o 3ºciclo de AEE.....	32
Capítulo III – A avaliação de escolas na RAM	35
3.1. A autonomia da Região Autónoma da Madeira no sector da educação	36
3.1.1. Órgãos de administração e gestão de escolas	37
3.2. Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.....	38
3.2.1. Dimensões da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional ...	40

3.3. Papel do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional.....	43
Capítulo IV – Metodologia	47
4.1. Objetivos e questões de investigação	<u>Erro! Marcador não definido.</u> 48
4.2. Instrumento.....	50
4.3. Participantes	51
4.4. Procedimentos	<u>Erro! Marcador não definido.</u> 52
Capítulo V – Apresentação e análise dos resultados	54
5.1. Apresentação e análise de dados.....	55
5.1.1. Categorização	55
5.2. Perceções dos entrevistados	58
5.2.1. Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	59
5.2.2. Caraterização do processo de AQSER	64
5.2.3. Desenvolvimento do processo da AQSER	69
5.2.4. Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas.....	73
5.2.5. Efeitos da autoavaliação	79
Conclusões	91
Referências	95
Legislação consultada.....	101
Anexos.....	103
Anexo I.....	104
Guião de entrevistas.....	104
Anexo II.....	106
Esquema de entrevistas aos membros do GAOPSER	106
Anexo III	108
Esquema de entrevistas ao Diretor de Escola de 1º ciclo e pré-escolar.....	108
Anexo IV	111

Tabela para a caracterização dos entrevistados.....	111
Anexo V.....	112
Consentimento informado para participação na entrevista.....	112
Anexo VI.....	113
Grelha de categorias e indicadores para a análise das entrevistas.....	113
Anexo VII.....	116
Grelhas de análise às entrevistas	116

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS NO TEXTO

AEE – Avaliação externa de escolas

AQSER – Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

CNE – Conselho Nacional de Educação

DRIG – Direção Regional de Inovação e Gestão

DSDO – Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional

EAQSER – Equipa da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

GAOPSER – Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAQSER – Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular

RAM – Região Autónoma da Madeira

SRE – Secretaria Regional da Educação

INTRODUÇÃO

Atualidade da temática

O presente trabalho de investigação surge no âmbito do mestrado em Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e insere-se na temática da avaliação de escolas.

O interesse pela temática deu-se pelo facto da problemática da avaliação das escolas ser um tema muito presente na agenda das políticas educativas, pois cada vez mais se sente a necessidade de melhorar a qualidade da educação, respondendo às necessidades de todos os alunos e inclusive da comunidade escolar. Sendo que, “No atual quadro educativo, a promoção da melhoria da qualidade escolar passa certamente por uma avaliação cabal do sistema educativo” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 65).

Notando-se que, “Atualmente, tudo é avaliado, e a avaliação ganhou enorme importância no quotidiano de todos nós e, em particular no mundo educativo” (Terrasêca, 2016, p.156). A sociedade em geral está continuamente a atravessar mudanças e transformações que obrigam as escolas e os sistemas educativos a tomar decisões voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Todavia, para se conseguir melhorar é necessário primeiramente detetar as necessidades, analisando os pontos fracos e fortes da organização escolar e é neste contexto que surge a avaliação de escolas, que sua vez, engloba a autoavaliação e a avaliação externa.

Em Portugal, a publicação do Decreto-lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, fez com que surgisse um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, baseado na autoavaliação e avaliação externa, sendo a autoavaliação de carácter obrigatório. Porém, a Região Autónoma da Madeira fez uso da sua autonomia e não aplicou o sistema de avaliação institucional nas escolas da região. Salientando-se que, apesar de em Portugal Continental iniciar-se a avaliação externa em 2006, até 2014 a Região Autónoma da Madeira não disponha de nenhum sistema de avaliação institucional, pois este apenas surgiu com a Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro.

Deste modo, este trabalho propõe-se a estudar “A implementação e o impacto do sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira.”

Objeto de estudo

Pelo dito anteriormente e por consequência do tema escolhido, tem-se como principal pergunta de investigação: Como se tem desenvolvido o sistema de avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira (RAM) em contraste com o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental?

Mas a partir da questão central, outras se colocam:

- Quais as diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental?
- Como foi implementado o Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (PAQSER)?
- Que efeitos o PAQSER tem tido nas escolas da RAM?

Já como objetivos gerais da presente investigação pretende-se:

- Analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM;
- Conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM;
- Compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM.

Enquanto que, como objetivos específicos tem-se como foco:

- Caracterizar o PAQSER;
- Comparar o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental;
- Verificar como se implementa o processo de avaliação institucional na RAM;
- Identificar as práticas desenvolvidas pelo Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER), agora integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO);
- Analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM.

Metodologia de estudo

Tendo em conta os objetivos do estudo, optamos por uma investigação empírica que teve como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, realizada a três membros do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional e a um diretor de uma escola primária da Região Autónoma da Madeira.

Estrutura do trabalho

Por tudo isto e tal como Bogdan e Biklen (1994) afirmam “toda a investigação se baseia numa orientação teórica (...). A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (p.52). Deste modo, o presente trabalho inicia-se por uma introdução teórica e normativa-legal à temática de avaliação de escolas (Parte I) e depois passa para a metodologia utilizada na investigação, apresentação e análise de dados (Parte II).

Assim, o **primeiro capítulo** diz respeito à alusão da conceção de escola enquanto organização e serviço público, como também ao conceito de avaliação institucional escolar, englobando a avaliação interna e externa. Além de que, no capítulo I aborda-se a influência das políticas europeias e o papel do Estado, como também a relação entre avaliação e qualidade.

No **segundo capítulo**, apresenta-se um enquadramento teórico e normativo-legal acerca da avaliação de escolas em Portugal Continental, fazendo-se referência aos objetivos da autoavaliação e da avaliação externa, como ainda às funções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Mas, ainda neste capítulo faz-se menção ao Programa de Avaliação Externa de Escolas e aos documentos orientadores da avaliação externa de escolas.

Já o **terceiro capítulo**, encontra-se reservado ao enquadramento teórico e legislativo sobre a avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira, abordando-se a questão da autonomia da região no sector da educação, como também o Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional e suas dimensões, sem esquecer o papel do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional no apoio dado às escolas durante o processo de autoavaliação.

Por sua vez, no **quarto capítulo** apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, a problemática, os objetivos e as questões orientadoras da investigação, assim como os procedimentos e técnica de recolha e tratamento de dados.

Por último, no **quinto capítulo** encontra-se a apresentação e análise de dados da investigação.

Em jeito de conclusão, reúnem-se os pontos mais importantes da investigação e indicam-se as limitações do estudo.

PARTE I

CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS ESCOLARES E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ESCOLAR

Nos tópicos que se seguem, sob a concepção de vários autores, procura-se abordar a escola como organização e serviço público, assim como o conceito de avaliação e avaliação institucional escolar, incluindo a avaliação interna e externa. De seguida faz-se uma breve alusão às influências políticas europeias e ao papel do Estado e ainda, à relação entre avaliação e qualidade.

1.1. A escola como organização e serviço público

Na opinião de Lima (2011), a escola é um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob diversas influências teóricas e tradições disciplinares, pois esta exige uma “abordagem teórica plural e multifocalizada, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada” (p.151). Sendo que, para o autor a escola pode ser vista como uma categoria jurídico-formal, mas também como um reflexo, como um invólucro, coleção ou como mediação.

Além de que, a escola é uma unidade socialmente construída de fácil identificação, pois é um estabelecimento de ensino, instalado num determinado espaço geográfico, com um nome que a distingue de outras organizações e até com uma arquitetura relativamente singular (Lima, 1998).

Conforme o preâmbulo do Decreto-Lei n. °75/2008, de 22 de abril, as escolas são:

“estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”

Posto isto, na visão de Soares (2012), a escola é uma organização educativa que está submetida às regras do sistema escolar, mas que possui alguma autonomia que pode exercer através da adoção de práticas de gestão democrática apoiadas em autoavaliação institucional e dados disponíveis em sítios oficiais para melhor qualificar seu processo de tomada de decisões. Sendo de notar que, essa autonomia relativa diz respeito à organização da vida escolar (Formosinho & Machado, 2012).

Acrescentando-se que, a escola tem uma função social e como tal, tem procedimentos de avaliação que necessita cumprir (Soares, 2012). Isto porque, a escola é um serviço público que tem obrigações no domínio da instrução, da estimulação e da socialização de crianças e jovens, ou seja, a escola é uma instituição com o dever de executar localmente políticas educativas nacionais (Formosinho & Machado, 2012) e por isso, deve ser avaliada no sentido de se compreender se está a cumprir as suas responsabilidades.

Por outras palavras, como a escola representa uma realidade social, esta tem de prestar contas e responsabilizar-se pelo trabalho que desenvolveu, justificando e

explicando o que fez, como fez e porque fez, processo ao qual podemos denominar por *accountability* (Afonso, 2009). Por sua vez, a *accountability* pode evocar uma avaliação institucional que quando exigida deve desenvolver-se de forma fundamentada e objetiva, com o fim de se garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas (Afonso, 2009).

1.2. Conceito de avaliação

Fernandes (2010) afirma que, a avaliação é uma prática social que pode contribuir para caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver diversos problemas que afetam as sociedades contemporâneas. Posto isto, a avaliação trata-se de um domínio científico que suscita interesses a diferentes sectores da sociedade. Contudo, ainda segundo Fernandes (2010), a avaliação precisa de se orientar por princípios que lhe deem rigor, utilidade, significado e ainda relevância social, pois este é um complexo processo de recolha de informação.

A avaliação trata-se de uma prática social “intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenómenos” (Sobrinho, 2008, p.193), que se desenvolve num determinado contexto e tempo, provocando resultados e conclusões que não podem ser considerados definitivos (Fernandes, 2018). No dizer de Soares (2012), a avaliação é um ato intrínseco ao ser humano, visto que se avalia inconscientemente antes de se tomar qualquer decisão, sem muitas vezes nos apercebermos do que estamos a fazer.

Sendo que, para Fernandes (2010) uma boa avaliação apresenta um conjunto de seis elementos: a) as principais finalidades da avaliação; b) a metodologia adotada e os procedimentos e técnicas a usar; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel e o grau de participação de todos os interessados nos resultados da investigação (designados por *stakeholders*); e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; f) a natureza e a divulgação do relatório de avaliação.

A avaliação está ligada à atividade humana (Pinto, 2016) e como tal, deve contribuir para o bem-estar das pessoas, das instituições e da sociedade em geral (Fernandes, 2010). Através da avaliação é permitido manifestar juízos, tomar decisões com vista à melhoria, compreender problemas de natureza social e experiências vividas

por quem está envolvido numa dada prática social, acreditar e reconhecer programas (Fernandes, 2013).

Avaliar é formular um juízo de valor que, por sua vez, “implica a atribuição de um significado entre o referido (produto) e um referente (critério), com vista à tomada de decisão, neste caso uma classificação.” (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014, p.43). Com efeito, qualquer tipo de avaliação deve guiar-se por valores e princípios fundamentais tais como: a participação, o diálogo, a clareza, a justiça, o rigor metodológico e ético, tendo em vista um conhecimento objetivo acerca do ‘objeto’ avaliado (Afonso, 2010).

Segundo Sobrinho (2008), avaliar é colocar em questão, ou seja, refletir sobre os sentidos e os valores do cumprimento das funções dos atores, dos segmentos institucionais, das instituições e do próprio sistema. Portanto, de acordo com o mesmo autor, à medida que a avaliação se desenvolve, esta promove questionamentos e produz sentidos sobre vastos e diferentes aspetos da realidade complexa em análise.

Acrescentando-se que, para Terrasêca (2016), a avaliação deve ser discutida tanto nas suas razões de ser, nos seus modos de se fazer, como nas suas finalidades e nas consequências que provoca. Isto porque, a avaliação é um processo que acaba por delimitar quem fica com o quê, que interesses ou grupos vão beneficiar dos recursos disponíveis e até mesmo, quem ganha e quem perde (Fernandes, 2018).

Sem esquecer que, a avaliação deve ser um processo imparcial e independente que serve os cidadãos em geral e, em particular, aqueles que estão mais interessados nos seus resultados ou que por eles possam ser afetados (Fernandes, 2018).

1.3. Avaliação institucional escolar: conceitos e processos

Para Dias Sobrinho (2012), a avaliação institucional trata-se de um campo de lutas no qual se discutem questões da organização e gestão das organizações escolares, como também questões da formação humana. Assim, a avaliação é um processo complexo, devido em grande parte ao valor das questões levantadas no debate público (Sobrinho, 2012).

A avaliação institucional é uma área de investigação que permite que as organizações encontrem soluções para os seus problemas, estabelecendo para tal

propósitos e finalidades. Melhor dizendo, a avaliação das escolas tem como função monitorizar ou melhorar a qualidade da organização escolar, podendo estar associada a diversas atividades educativas, que incluem o ensino e a aprendizagem e/ou todos os aspetos da gestão escolar (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015). Por outras palavras, a avaliação institucional permite que a escola, enquanto organização, identifique e reflita sobre seus problemas e dificuldades, estabelecendo as medidas necessárias para a superação das situações apontadas, assumindo assim uma postura de procura pela melhoria concreta da escola com base em dados (Soares, 2012).

Desta forma, embora seja impossível envolvê-las a todas de uma só vez, a avaliação institucional deve procurar compreender de modo articulado todas as dimensões de uma organização, desenvolvendo um esforço metodológico de compreensão da globalidade (Sobrinho, 2008).

A escola é um espaço onde se encontram relações de poder, conflito e negociação (Afonso, 2010) e a avaliação institucional não permite apenas a prestação de contas (*accountability*) acerca do trabalho desenvolvido nas escolas, mas também a identificação dos pontos fortes e dos aspetos a melhorar (Chainho & Saragoça, 2014). Notando-se que, este processo de mudança e de melhoria é lento e progressivo e, portanto, deve ser contínuo e deve acompanhar as atividades da instituição escolar (Dutra & Sias, 2018), pois a avaliação é fundamental para qualquer organização, quer seja em termos qualitativos como quantitativos (Chainho & Saragoça, 2014).

De acordo com o Art.º4 do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação institucional dá-se a partir de uma análise de diagnóstico que tem como foco:

“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”.

Além de que, no mesmo artigo do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro, é referido que a partir da participação em projetos e estudos desenvolvidos internacionalmente, o sistema de avaliação institucional deve permitir conferir os graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados.

Verificando-se ainda que, a avaliação de escolas é um processo de construção mútuo de conhecimento sobre a escola e sobre a própria avaliação, que acontece através da relação entre avaliador e avaliado (Peralta, 2015). Portanto, a avaliação dá-se numa

“dinâmica de compreensão e interpretação, de controlo e flexibilidade, entre a leitura dos dados que o referencial subjetivo do avaliador permite e a leitura que o referencial objetivo obriga” (Peralta, 2015, p.242).

Não esquecendo que, a avaliação deve ser partilhada por todos os atores escolares, de forma a ser alcançado o sucesso da mesma (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008) e que para que a avaliação tenha significado é fundamental que esta vá de encontro aos interesses e necessidades da comunidade escolar. Melhor dizendo, como afirma Soares (2012), para que uma avaliação seja significativa é necessário que “ela responda aos projetos educacionais e sociais da escola” (p.152). Contudo, na perspetiva de Soares (2012), “não há um único modelo de avaliação institucional que atenda a todas as escolas. Os critérios de avaliação são pautados nas posições, crenças e práticas sociais de quem os elaboram.” (p.152).

1.3.1. Autoavaliação e avaliação externa

A avaliação institucional escolar pode ser interna ou externa e conforme explica Chainho e Saragoça (2014), a avaliação externa pretende informar a sociedade sobre o estado da educação, incluindo a sua qualidade, desempenho, mas também o seu custo e funcionamento. Reparando-se que, a utilidade interna recai sobre aqueles que se encontram diretamente envolvidos com a educação, ajudando-os a refletir sobre as suas práticas e organização com o objetivo final de que os professores, alunos, diretores alcancem a melhoria das suas ações. Isto é, na visão de Chainho e Saragoça (2014), a avaliação interna é importante porque “a escola tem de saber a maneira como está [a] alcançar os seus objetivos e ou porque é que não está a conseguir alcançar os objetivos pretendidos” (p.31). Reparando-se que, a avaliação interna em Portugal não tem “diretrizes ou recomendações a nível central sobre a forma como as escolas devem utilizar os resultados da avaliação interna. No entanto, os avaliadores externos avaliam o modo como a avaliação interna é conduzida” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p.143).

Com o mesmo objetivo, temos a autoavaliação que, por sua vez, é um processo realizado essencialmente pelo pessoal da escola e que contribui para um processo de melhoria da instituição escolar. Mas para tal, a autoavaliação deve ter em conta “o respeito pela autonomia dos profissionais e das comunidades educativas, desejado e

assumido por estes como uma necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional, sem imposições ou quaisquer consequências” (Afonso, 2010, pp.357-358). Assim, a autoavaliação é um processo denso e complexo, desenvolvido pelas próprias organizações.

Como descrito por Afonso (2015), a autoavaliação implica realizar um “processo reflexivo, organizado, participado e intencional, que deve decorrer de um certo grau de autonomia coletiva, ou da capacidade de autodeterminação ou *empowerment* dos atores educativos e das suas lideranças” (p.225). Além disso, o mesmo autor afirma que, a autoavaliação deve apoiar-se em diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informação tais como: inquéritos, questionários, estudos de caso, entrevistas, grupos focais, entre outros.

Enquanto que, de acordo com Pacheco, Seabra e Morgado (2014), a avaliação externa é formulada no contexto das políticas educativas, no qual são definidas regras e procedimentos avaliativos. Sendo que, a avaliação externa é realizada por avaliadores externos à instituição escolar e “incide sobre as atividades realizadas na escola sem procurar atribuir a responsabilidade a nenhum membro do pessoal em concreto. Este tipo de avaliação destina-se a monitorizar ou melhorar a qualidade da escola e/ou os resultados dos alunos” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p.17).

Por tudo isto, como descreve Chainho e Saragoça (2014), tanto a avaliação externa como a avaliação interna das escolas podem ser vistas como instrumentos reguladores do sistema escolar e das próprias escolas, como também como “instrumentos de democratização, de conhecimento e de desenvolvimento emancipatório” (Afonso, 2010, p.358). Segundo Fonseca e Costa (2018), na generalidade os processos de avaliação das instituições escolares têm como objetivo: melhorar o funcionamento das escolas, tornar os processos educativos mais transparentes, prestar contas à comunidade e ainda promover a competitividade entre as escolas “com a intenção de favorecer lógicas de eficácia e eficiência educativas” (p.211).

Na visão de Peralta (2015), o avaliador externo de escolas “aprende com as escolas e com elas constrói conhecimento sobre a escola e sobre a avaliação” (p.241) e por consequência, desenvolve o que entende sobre a escola e o que conhece acerca de avaliação, pois adquire experiência ao longo do processo de avaliação. Ou seja, o avaliador “Mobiliza conhecimento sobre a prática adquirida em outros contextos, com

ancoragem experiencial. Compara escolas. É polemizador de bons exemplos” (Peralta, 2015, p.241).

1.4. Influência das políticas europeias e o papel do Estado

As políticas públicas são ações que ambicionam resolver problemas dos cidadãos e das sociedades em determinadas áreas, mas “a concepção e a concretização de qualquer política pública deverá estar sempre associada a um processo de avaliação” (Fernandes, 2018, p.20).

Naturalmente, uma vez que se queria melhorar o sistema educativo em geral, a avaliação de escolas surge no âmbito das políticas públicas ligadas à educação. Isto porque, a avaliação e as políticas públicas são “práticas e construções sociais cujo principal objetivo é contribuir para o desenvolvimento de bens públicos de qualidade, acessíveis a todos os cidadãos” (Fernandes, 2018, p.20). Todavia é de ressaltar que, de acordo com Fialho (2009), a pressão sobre a avaliação de escolas tem “diversas origens e lógicas, envolve distintas visões, interesses e expectativas de natureza política, social e económica.” (p.100).

Sendo que, segundo Fialho (2009), o neoliberalismo económico e político, vivido nos anos 70, despertou várias críticas à escola pública, o que por sua vez fez com que os países da OCDE se interessassem pela avaliação interna das instituições escolares não superiores, pois: “a ineficácia das inspeções, cuja acção de controlo não concorria para o aumento da qualidade das organizações escolares, levou na década de 80, alguns países, (...) a incrementar processos de auto-avaliação nos seus estabelecimentos de ensino” (p.100).

Com efeito, pode-se afirmar que o Estado ao emanar determinadas políticas está de facto a criar regras que por vezes não são aceites por todos os indivíduos por elas afetados. Contudo, o Estado é a entidade que:

“assegura as regras do jogo. Através da produção de novas regras do jogo onde se reveem critérios e disposições práticas estruturam as formas de atuação entre os atores de maneira coerente e durável. A regulação nunca é consensual. Muitas vezes só é conseguida através de estratégias de negociação, nem sempre muito claras, mas, outras vezes, consegue-se estabelecer a regulação através de aspetos convergentes e objetivos comuns entre os atores.” (Chainho & Saragoça, 2014, p.29)

Salientando-se também que, em Portugal, a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, foi dito que o sistema educativo “é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (art.1º). Porém, o mundo está em constante transformação e é necessário adaptarmo-nos às mudanças e a educação não é exceção.

O sistema educativo deve procurar melhorar continuamente, tentando responder às necessidades e interesses dos cidadãos e deste modo, a avaliação de escolas em Portugal foi ganhando alguma importância na década de 90, através da influência de outros países e a partir daí criou-se, em 1992, o programa do Observatório da Qualidade da Escola, (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014), no âmbito do Programa de Educação para Todos do Ministério da Educação.

De acordo com Sobrinho (2008), a avaliação é um “processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema” (p.201). Portanto, através da avaliação de escolas e seus resultados o Estado toma decisões, a um nível micro e macro. Verificando-se que, “A avaliação de escolas em contexto europeu foi mencionada pela Comissão das Comunidades Europeias como fundamental para o desenvolvimento e melhoria das escolas e dos sistemas educativos, na sequência da Cimeira de Lisboa” (Nogueira, Gonçalves & Costa, 2019, p.171), ocorrida no ano 2000.

Na verdade, a avaliação das organizações escolares é uma “necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas” (Fialho, 2009, p.100). Notando-se que, “A necessidade de implementar políticas e sistemas direcionados para assegurar e fomentar a qualidade da educação tem sido largamente reconhecida a nível europeu” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p.7).

Posto isto, contrariamente aos discursos relativos à importância de processos autonómicos e descentralizados em educação, de acordo com Fonseca e Costa (2018), “o poder central (Ministério da Educação), continua a exercer fortes regulações sobre as diferentes instâncias de administração educacional, escolas e atores, quer de forma direta,

através das diferentes estruturas e dispositivos, ou por meio de normativos legais” (p.216).

Por outras palavras, embora o sistema educativo tenha sofrido algumas mudanças com o intuito de conferir mais autonomia às escolas, o Estado continua a controlar as organizações escolares e os seus atores tanto nos processos como também nos resultados (Fonseca & Costa, 2018). Acrescentando-se ainda que, na visão dos mesmos autores, em Portugal a avaliação de escolas tem assumido conceções e procedimentos que se aproximam da lógica *gerencialista* e mercantil, visto que assumem cada vez mais uma “faceta quantitativa de modo a permitir comparar instituições e profissionais” (p.238).

1.4.1. Avaliação e qualidade educativa

No dizer de Fernandes (2018), “É a partir do conhecimento e da compreensão sobre as realidades e fenómenos sociais que (...) as políticas públicas podem ser desenvolvidas de forma mais fundamentada e também mais discutida” (p.22). Logo, segundo Fernandes (2018) baseado em outros autores, a avaliação deve ser um processo público de decisão de modo a que seja permitido um debate e discussão pública em torno da melhoria da qualidade do sistema educativo.

Melhorar a qualidade do sistema de ensino é uma “preocupação fulcral das políticas educativas contemporâneas, trazendo a lume numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturações variadas e prosseguindo objectivos diferenciados” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p.56).

Para Dias e Melão (2009) a qualidade é um atributo que “a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas (...) não fogem à regra” (p.194). Mas para garantir ou melhorar a qualidade na educação é necessário que se criem políticas, procedimentos e práticas, que consequência dependem de um processo de avaliação (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p.13). Por tudo isto, os conceitos de qualidade e avaliação são muitas vezes associados, uma vez que um contribui para a melhoria do outro.

Ou melhor dizendo, “a noção de qualidade tem como base orientadora e como objectivo último a satisfação do «cliente». Nessa medida, a busca da qualidade consiste numa resposta adequada às exigências/necessidades dos consumidores, que, no caso das

escolas são, (...), os alunos” (Saragoça, Silva & Fialho, 2012, p.206). Assim, a avaliação da qualidade das escolas trata-se de um processo generalizado, com grande importância nos sistemas de educação e/ou formação visto que, este contribui efetivamente um maior conhecimento acerca dos pontos fortes e fracos da organização e ainda para a descoberta dos interesses e necessidades dos alunos e restante comunidade.

Segundo Chainho e Saragoça (2014), a avaliação da qualidade das escolas é um tema presente na sociedade contemporânea, contudo a qualidade é um conceito complexo de abordar, pois de acordo com os autores o termo é “suscetível de várias interpretações pessoais, [e] passível de comportar alterações ao longo do tempo” (p.29). Reparando-se que como descrito por Chainho e Saragoça (2014), a qualidade das escolas é uma questão que preocupa a sociedade em geral, nomeadamente os encarregados de educação, professores e alunos e “deriva de acordo com as exigências do cliente” (p.30). Acrescentando-se que, “Garantia da qualidade: pode ser entendida como um termo global que se refere às políticas, procedimentos e práticas concebidos para obter, manter ou melhorar a qualidade em áreas específicas, e que dependem de um processo de avaliação.” (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015, p.55).

O conceito de qualidade relacionado com as escolas surge ligado a uma crescente necessidade de satisfazer as expectativas da comunidade escolar “que encontram na globalização e na sociedade de informação desafios crescentes” (Dias & Melão, 2009, p.194), mas também porque as próprias escolas “procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência” (Dias & Melão, 2009, p.194).

Quando falamos em Qualidade, em geral, “referir-mo-nos a produtos ou serviços excelentes, que vão de encontro das nossas expectativas, exigências, as quais estão relacionadas com [o] uso do produto ou serviço.” (Chainho & Saragoça, 2014, p.30). Deste modo, no âmbito das organizações escolares, estas devem procurar melhorar a sua qualidade através do serviço prestado aos alunos, respondendo às necessidades de todos e de cada um e melhorando o seu desempenho, procurando a excelência (Chainho & Saragoça, 2014). Salientando-se que, segundo o Grupo de Trabalho para a AEE (2011):

“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 autorregulação.” (p.9).

Desta forma, como *boas práticas* para as escolas de qualidade, de acordo com o Grupo de Trabalho para a AEE, a IGE identifica: lideranças claras e distribuídas, regras que criem um ambiente de respeito e disciplina, boa circulação da informação e comunicação, centralidade na aprendizagem e resultados dos alunos, práticas de inclusão e apoio aos alunos com mais dificuldades, trabalho cooperativo entre docentes e a participação das famílias na atividade escolar.

Portanto, como afirma Coelho, Sarrico e Rosa (2008), a melhoria da qualidade “pressupõe a avaliação dos sistemas educativos e das esferas escolares” (p.57), de modo a que os decisores, atores e agentes diretos saibam por onde devem começar para melhorar a qualidade da instituição. Assumindo-se, “a avaliação como elemento fundamental para a sustentação e capacitação das escolas, dos seus actores no prosseguimento do trabalho educativo (...) a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e educação” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p.58).

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

Neste capítulo, apresenta-se uma contextualização teórica e legislativa acerca da avaliação institucional nas escolas de Portugal Continental. De modo que, serão abordados tópicos como: a avaliação de escolas em Portugal, as funções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, o Programa de Avaliação Externa de Escolas, documentos orientadores da avaliação externa de escolas e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no 3º ciclo de avaliação externa de escolas.

2.1. Avaliação de escolas em Portugal

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo “deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, Art.º53).

Deste modo, em 2002 surge a obrigatoriedade de as escolas portuguesas realizarem uma avaliação que observe vários domínios do seu desempenho (Silvestre, Fialho & Saragoça, 2014), através do Decreto-lei n.º31, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Por outras palavras, a partir do Decreto-lei n.º31/2002, de 20 de dezembro, o sistema de avaliação é aplicado aos estabelecimentos de educação pré-escolar, de ensino básico e de ensino secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Sendo que, de acordo com o artigo 3º do Decreto-lei n.º31/2002, de 20 de dezembro, o sistema de avaliação em Portugal surge com o objetivo de:

- Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- Dotar a administração educativa local, regional e nacional e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas;
- Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo;
- Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa;

- 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.

Em geral, com a avaliação institucional pretendia-se organizar o sistema educativo e articular o sistema de ensino com o sistema de formação, mas também formular propostas de melhoria para: a estrutura curricular; a formação inicial, contínua e especializada dos docentes; a autonomia, administração e gestão das escolas; os incentivos e apoios às escolas; a rede escolar; o regime de avaliação dos alunos (Art.º14 do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro)

Por consequência, como objetivos específicos dos resultados da avaliação é pretendido que as escolas ou agrupamentos de escolas aperfeiçoem os seus projetos educativos, planos de desenvolvimento a médio e a longo prazos, programas de atividades e de formação e a sua interação com a comunidade educativa, organização das atividades letivas e gestão de recursos (Art.º15 do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro). Notando-se que, através da avaliação de escolas, os atores escolares passam a ser responsabilizados pela qualidade dos serviços prestados.

A avaliação institucional escolar, em Portugal, estrutura-se em dois pilares: na autoavaliação e na avaliação externa e ambos estão voltados para a promoção da melhoria, da eficácia e da eficiência, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, mas também para a informação qualificada de apoio à tomada de decisão (Lei n. º31/2002 alterada pelo Art.º 182 da Lei n. º66-B/2012).

2.1.1. Autoavaliação e avaliação externa: objetivos

Efetivamente, a partir do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro, a autoavaliação passa a ser obrigatória nas escolas de Portugal Continental e como explicado no artigo 6º do mesmo Decreto, a autoavaliação deve analisar o(a):

- Grau de concretização do projeto educativo e o modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas;
- Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas;
- Sucesso escolar dos alunos;
- Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Por outro lado, a avaliação externa nas escolas de Portugal Continental assenta nos mesmos termos de análise da autoavaliação, mas também na aferição de “conformidade normativa das atuações pedagógicas e didáticas e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas” (Art.8º do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro).

Logo, segundo o art.8º do Decreto-lei n. º31/2002, de 20 de dezembro, a avaliação externa tem por base:

- O sistema de avaliação das aprendizagens, de modo a se aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos definidos pela administração educativa;
- A certificação do processo de autoavaliação;
- As ações desenvolvidas pela Inspeção-Geral de Educação;
- Os processos de avaliação a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação;
- Estudos especializados (individuais ou de instituições) de reconhecido mérito.

2.2. Funções da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

“A partir de 2007, a Avaliação Externa das Escolas (AEE) foi atribuída à Inspeção da Educação, competindo ao Conselho Nacional de Educação (CNE) aferir dos seus resultados e, através dos mesmos, propor medidas que se revelem necessárias ao sistema educativo” (Nogueira, Gonçalves & Costa, 2019, p.172).

Antigamente chamada de Inspeção-Geral da Educação, a atual Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é uma entidade de controlo e auditoria do funcionamento das escolas e estabelecimentos de ensino básico, secundário, público, particular e cooperativo e de ensino superior, bem como de organismos da Educação e Ciência.

De acordo com o Decreto Regulamentar n. °15/2012, de 27 de janeiro, a IGEC tem competências para intervir no sistema educativo e mais precisamente nos estabelecimentos de educação, bem como nos serviços da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Educação. Sendo que, compete à IGEC acompanhar, controlar, auditar e avaliar nas vertentes técnico-pedagógica e administrativo-financeira, as atividades de todos os níveis de ensino, públicos, particulares, solidários e cooperativos, assim como dos estabelecimentos e cursos de português ministrados no estrangeiro. Além de que, compete à IGEC inspecionar e auditar os estabelecimentos de ensino superior.

Notando-se que, tudo isto surge como competências da IGEC pois pretende-se alcançar a melhoria do sistema educativo, mas também apoiar, pedagógica e administrativamente os órgãos dos estabelecimentos de educação e ensino e representar a Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Educação nas estruturas de inspeção das escolas europeias (Decreto Regulamentar n. °15/2012, de 27 de janeiro).

2.3. Programa de Avaliação de Externa de Escolas

“O modelo de avaliação externa implementado em Portugal resultou de um estudo desenvolvido por um Grupo de Trabalho, criado em 2006 pelo Ministério da Educação. O modelo desenvolvido pelo Grupo de Trabalho tomou por referência experiências e modelos diversos, quer nacionais quer internacionais” (Sá, 2018, p.808).

O Programa de AEE iniciou-se com um projeto piloto em 2006, no qual o Grupo de Trabalho destacado pelo Ministério da Educação colocou em prática um modelo que envolveu vinte e quatro escolas e agrupamentos de escola (Sá, 2018). Sendo que se

verificou um elevado nível de adesão à experiência piloto, visto que inicialmente a AEE vigorou por candidaturas (Azevedo, 2015). Salientando-se que, de acordo com Azevedo (2015), a continuação do programa de AEE em Portugal deve-se a vários fatores, tais como:

- o programa é realizado com transparência, pois toda a documentação que serve de instrumento à avaliação está publicada e pode ser consultada por qualquer indivíduo;
- “a IGE, depois IGEC, acolheu e desenvolveu o processo com competência, como se pode concluir, por exemplo, da evolução da apreciação que o Conselho Nacional de Educação foi fazendo ao longo dos anos” (p.230);
- as equipas de avaliadores acrescentam experiência e diversidade às competências dos inspetores;
- “procedeu-se à avaliação dos procedimentos e à auscultação dos intervenientes em cada escola” (p.231);
- o acompanhamento atento do CNE que, por sua vez, realizou estudos, seminários, debates e fez recomendações e pareceres;
- as alterações feitas ao Programa de AEE após a conclusão de um ciclo, com vista à melhoria do ciclo seguinte.

Relativamente ao processo propriamente dito da AEE, este começa pela recolha de informações por parte das escolas ou agrupamentos de escolas (relatório de autoavaliação) e numa segunda fase é a equipa destacada para a AEE, constituída por três elementos – dois inspetores e um avaliador externo à IGEC, que analisa vários documentos e dados relevantes relacionados com a escola que lhes foi atribuída, de forma a que estejam preparados para a visita à mesma (Afonso, 2010). Posteriormente, no decorrer da visita da equipa externa de avaliação, ao longo de 3 a 5 dias, são realizadas entrevistas a membros e representantes da comunidade educativa, com o intuito de serem esclarecidas e aprofundadas informações que constam nos documentos apresentados e dados estatísticos. De acordo com Afonso (2010), nesta fase são recolhidas informações/explicações pertinentes acerca dos “resultados, prestação do serviço educativo, organização e gestão escolar, liderança e capacidade de auto-regulação, bem como dados (...) sobre o sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina, valorização e impacto da aprendizagem” (p.347), entre muitos outros aspetos. Após a visita à escola ou agrupamento de escolas, segundo Afonso

(2010), cada equipa de AEE faz uma apreciação sobre as informações e dados recolhidos, atribui uma classificação a cada um dos domínios avaliados e identifica os pontos fortes e fracos da instituição escolar visitada, elaborando por fim, um relatório final que é apresentado algum tempo depois às respetivas organizações escolares. Considerando importante salientar que, após o relatório ser recebido, a escola ou agrupamento de escolas pode elaborar o contraditório – documento no qual são apresentadas as razões pelas quais a instituição discorda das classificações que lhes foram atribuídas. Naturalmente, tanto o relatório sinal elaborado pela equipa de AEE como o contraditório são posteriormente publicados no site da IGE podendo ser consultados por qualquer indivíduo que assim o deseje.

2.3.1. Ciclos de avaliação externa

A avaliação externa de escolas (AEE) surgiu em Portugal através da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro e do Despacho conjunto n.º 370/2006 de 2 de maio e baseia-se, fundamentalmente, em dados quantitativos (que permitem realizar comparações entre escolas) e tem como vantagens a objetividade e a isenção (Fernandes, 2012).

O **primeiro ciclo** de avaliação do Programa de Avaliação Externa das Escolas iniciou-se em 2006 e foi concluído em junho de 2011, no qual foram avaliadas 1131 escolas. Como objetivos, esperava-se que a avaliação externa: incentivasse nas escolas uma interpretação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articulasse os seus contributos com a cultura e com os dispositivos de autoavaliação das escolas; reforçasse a capacidade das escolas desenvolverem a sua autonomia; regulasse o funcionamento do sistema educativo e que contribuísse para um maior conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas (Inspeção-Geral da Educação, 2009). Relativamente ao quadro de referência da avaliação externa, o Grupo de Trabalho para a Avaliação de Externa baseou-se em experiências nacionais e internacionais tais como: a Avaliação Integrada (desenvolvida em Portugal pela IGE, entre 1999 e 2002) e a metodologia proposta pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM). Sendo que, de acordo com o quadro de referência utilizado no primeiro ciclo de avaliação externa, pretendia-se avaliar cinco grandes domínios que contemplavam vários fatores:

- Resultados: sucesso académico; participação e desenvolvimento cívico; comportamento e disciplina; valorização e impacto das aprendizagens.
- Prestação do serviço educativo: articulação e sequencialidade; acompanhamento da prática letiva em sala de aula; diferenciação e apoios; abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem.
- Organização e gestão escolar: conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade; gestão dos recursos humanos; gestão dos recursos materiais e financeiros; participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa; equidade e justiça.
- Liderança: visão e estratégia; motivação e empenho; abertura à inovação; parcerias, protocolos e projetos.
- Capacidade de autorregulação e melhoria das escolas: autoavaliação; sustentabilidade do progresso.

Por sua vez, a escala de classificação usada para avaliar os domínios antes mencionados dividem-se em quatro níveis: Muito Bom (MB); Bom (B); Suficiente (S); Insuficiente (I). Salientando-se que, a “avaliação externa inicia-se com a comunicação à escola da data da visita dos avaliadores, a disponibilização de informação detalhada sobre o processo de avaliação e o pedido de envio de documentação” (Inspeção-Geral da Educação, 2009, p.11). Por sua vez, as escolas sintetizam a informação recolhida através da autoavaliação e respondem a um documento intitulado por “Tópicos para a apresentação da Escolas”, que permitirá à equipa destacada para a AEE complementar dados recolhidos referentes ao “contexto social, económico e cultural das famílias dos alunos da escola e a evolução dos resultados escolares, nos últimos anos” (Inspeção-Geral da Educação, 2009, p.11). Reparando-se que, a avaliação de cada escola era realizada por dois inspetores e um avaliador externo à IGE, podendo este ser um docente, um investigador do ensino superior, um professor aposentado de outros níveis de ensino ou ainda um profissional de outra área. A visita à escola, dava-se em dois ou três dias dependendo da sua dimensão (escola agrupada ou agrupamento de escolas) e permitia que a equipa de avaliadores observasse “*in loco* a qualidade, a diversidade e o estado de conservação das mesmas, os vários serviços e ainda situações do quotidiano escolar” (Inspeção-Geral, 2009, p.12). Sendo importante referir que, os dados recolhidos pela equipa de avaliadores através de análise documental e observação direta é complementada pela audição por entrevistas em painel de atores internos e externos à

escola, tais como alunos, encarregados de educação, docentes, não docentes, autarcas, entre outros.

Findado o primeiro ciclo em 2011 e tendo em vista a continuação da AEE, “o XVIII Governo Constitucional criou, sob a coordenação da IGE, um grupo de trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas” (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas, 2011, p.5). Com efeito, a partir do Despacho Conjunto n. °4150/2011, 4 de março, cabe ao Grupo de Trabalho: reapreciar os referenciais e metodologias do Programa de AEE; elaborar uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo do Programa de AEE, no qual são indicados os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, entre outros dados; apresentar uma proposta de formação dos avaliadores para a experimentação do novo ciclo do Programa de AEE a realizar; acompanhar as ações de AEE realizadas na fase da experimentação do novo ciclo; apresentar uma proposta de normativo que regule o regime jurídico de AEE; elaborar o relatório final sobre a configuração do novo ciclo de AEE.

Assim, perante os resultados obtidos do primeiro ciclo de avaliação o Grupo de Trabalho para a AEE (2011, p.10) propõe sete alterações principais:

- i) a redução de cinco para três domínios de análise;
- ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade;
- iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas;
- iv) a auscultação direta das autarquias;
- v) a introdução de um novo nível na escala de classificação;
- vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada;
- vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação.

De tal forma que, o **segundo ciclo** de avaliação externa iniciou-se em novembro de 2011, terminando em 2017 com uma avaliação a 824 agrupamentos/escolas, com objetivos reformulados face ao primeiro ciclo de AEE, sendo estes: a promoção do progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando os pontos fortes e fracos do trabalho das escolas; a incrementação da responsabilização validando as práticas de autoavaliação das escolas; o incentivo da participação da comunidade educativa e da sociedade local na escola, oferecendo um melhor conhecimento público

da qualidade das escolas; a contribuição para a regulação da educação. Relativamente ao quadro de referência, este foi estruturado em três domínios e em nove campos de análise:

- Resultados: resultados académicos; resultados sociais; reconhecimento da comunidade.
- Prestação de serviço educativo: planeamento e articulação; práticas de ensino; monitorização e avaliação das aprendizagens.
- Liderança e gestão: liderança; gestão; autoavaliação e melhoria.

Ainda no segundo ciclo surgem questionários de satisfação com o objetivo de alargar a participação da comunidade educativa no processo de AEE, todavia a sua utilidade dependia da utilização de linguagem acessível, como também da definição de regras claras e do conhecimento destas por parte dos aplicadores (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa de Escolas, 2011). Outra das mudanças efetuadas neste ciclo é ao nível da escala de classificação, pois o Grupo de Trabalho considerou importante reconhecer situações excecionais e exemplares nas práticas de uma escola. Deste modo, aos quatros níveis já existentes acrescenta-se o nível Excelente. A par disso, o Grupo de Trabalho considerou que neste ciclo importava que a avaliação fosse um processo útil para o desenvolvimento e melhoria da escola e para tal era necessário investir na preparação e execução. Portanto, foi proposto às escolas que num prazo de dois meses após a publicação do relatório de AE, a escola apresente um plano de melhoria, no qual deve constar de modo seletivo, sintético e pragmático as ações que a escola se compromete a melhorar.

Terminado o segundo ciclo de AEE, em 2019 inicia-se o **terceiro ciclo** com a avaliação de 9 escolas. Neste novo ciclo prima-se a promoção da qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todos os alunos, numa perspetiva holística que se estrutura em quatro domínios que por sua vez possuem mais de cem indicadores, destacando-se os seguintes:

- Autoavaliação: desenvolvimento; consistência e impacto.
- Liderança e gestão: visão e estratégia; liderança; gestão.
- Prestação de serviço educativo: desenvolvimento pessoal e bem-estar das crianças e dos alunos; oferta educativa e gestão curricular; ensino/aprendizagem/avaliação; planificação e acompanhamento das práticas educativa e letiva.

- Resultados: resultados acadêmicos; resultados sociais; reconhecimento da comunidade.

A escala de classificação do terceiro ciclo permanece igual à do segundo ciclo em termos dos níveis considerados, embora os descritores sejam diferentes. O mesmo acontece relativamente às metodologias mantendo-se a análise documental e de indicadores relacionados com a escola, como também a aplicação de questionários de satisfação a alunos, profissionais e encarregados de educação, visitas às escolas e a realização de entrevistas a vários atores das comunidades educativas. Contudo, à metodologia utilizada no segundo ciclo de avaliação externa juntou-se a observação da prática educativa e letiva que terá foco na interação pedagógica, nas competências trabalhadas e na inclusão de todos os alunos.

Acrescentando ainda que, no terceiro ciclo as escolas profissionais privadas, estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contrato de associação ou de patrocínio passam a ser avaliadas. Como objetivos neste terceiro ciclo de avaliação é pretendido: promover a qualidade do ensino, das aprendizagens e a inclusão de todas as crianças e de todos os alunos; identificar os pontos fortes e fracos do planeamento, gestão e ação educativa; verificar a efetividade das práticas de autoavaliação das escolas; promover uma cultura de participação da comunidade educativa; contribuir para um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; produzir informação para apoiar a tomada de decisão.

2.4. Documentos orientadores da Avaliação Externa de Escolas

A avaliação, segundo Sobrinho (2008), “tem um sentido pedagógico de autonomização e de auto-regulação, e se relaciona com os projetos e processos institucionais de formação e gestão, ao mesmo tempo que é uma política pública inscrita nos programas de Estado” (p.201).

De acordo com Fonseca e Costa (2018), o quadro de referência para a AEE é um documento que “constitui um guião de procedimentos, apresentando as diretrizes para esses agentes seguirem durante os processos de avaliação” (p.228). O quadro de referência para a AEE define, portanto:

“os objetivos, os domínios, os campos de análise e referentes, a metodologia de intervenção da equipa de avaliação externa e os descritores dos níveis de classificação utilizados (escala de classificação). Integra ainda as indicações para a construção do documento de apresentação da escola a fazer pela respetiva Direção, aquando da visita da equipa de avaliação externa.” (Fonseca & Costa, 2018, p.228).

Logo, o quadro de referência da avaliação externa de escolas deve ter em atenção alguns documentos importantes ao nível das políticas educativas vigentes, visto que estes direcionam a ação das escolas.

Exemplo disso, segundo o Conselho Nacional de Educação (2019), é o futuro que se pretende alcançar para a educação e a partir do Portugal 2020 – Acordo de Parceria adotado entre Portugal e a Comissão Europeia, foram definidos princípios de programação para a política de desenvolvimento económico, social e territorial, a serem atingidos entre 2014 e 2020. Por sua vez, estes princípios vão ao encontro do crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, estando organizados em quatro domínios temáticos: competitividade e internacionalização, inclusão social e emprego, capital humano, sustentabilidade e eficiência no uso dos recursos. Deste modo, o Acordo de Parceria adotado entre Portugal e a Comissão Europeia é um dos documentos que o quadro de referência da avaliação externa de escolas deve ter em atenção, uma vez que este apresenta objetivos que as escolas devem atingir até 2020.

Acrescentando-se que, a 1 de janeiro de 2016, 193 países – incluindo Portugal, adotaram os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a atingir até 2030. Sendo que, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2019), em relação à educação foram definidos como objetivos de ODS: garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida; tornar as cidades e comunidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis; promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas.

Por tudo isto, entende-se que perante os desafios da sociedade atual a maioria das sociedades tem apostado na educação, com o intuito de se formar “indivíduos autónomos e participativos, responsáveis, respeitadores de si próprios e dos outros, capazes de viver numa sociedade do conhecimento, na qual a informação se propaga a uma escala global” (Conselho Nacional de Educação, 2019, p.137). Deste modo, como o quadro de referência de AEE deve ter em conta os vários fatores que influenciam a sociedade atual e como os

ODS apresentam os vários desafios que a sociedade em geral deve ultrapassar, estes últimos devem ser tidos em consideração na AEE.

Do mesmo modo que, a avaliação de escolas assume as Aprendizagens Essenciais como referencial base, pois estas constituem-se como documento de orientação curricular fundamental para a planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências apresentadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Na medida que, as Aprendizagens Essenciais identificam, para cada ano escolar e área disciplinares, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que todos os alunos devem desenvolver. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, por Aprendizagens Essenciais entende-se:

“o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (art.º3).

Já o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) trata-se de um documento de referência, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, para a organização de todo o sistema educativo e por consequência para a AEE, dado que este é “a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins et al., 2017, p.8). Notando-se que, o PA estrutura-se em quatro parâmetros:

- Princípios: aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista, saber;
- Visão: qualificação individual e cidadania democrática;
- Valores: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação;
- Áreas de competências: linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, consciência e domínio do corpo.

Concluindo-se que, “As provas e os exames realizados no âmbito da avaliação externa devem (...) contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas das competências inscritas no PA” (Cohen & Fradique, 2018, p.28).

2.5. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o 3º ciclo de AEE

Com o efeito da globalização, da revolução digital e da expansão da sociedade do conhecimento, deram-se grandes mudanças e desafios de caráter social, económico e ambiental no mundo que conhecemos atualmente. Notando que, tais acontecimentos “colocam à Escola atual novos desafios, no sentido de capacitar as crianças e jovens com conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, para que se assumam como construtores de um futuro melhor” (Cohen & Fradique, 2018, p.10). Acrescentando que, para dar resposta às necessidades do mundo atual as escolas devem apostar na diferenciação pedagógica como instrumento de melhoria das aprendizagens (Cohen & Fradique, 2018). Desta forma, é importante que as instituições escolares reflitam sobre vários parâmetros, tais como: os métodos de ensino adotados, os ambientes de aprendizagem e os conhecimentos e competências essenciais ao desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos.

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, as escolas têm como missão dotar todos os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar em pleno as suas capacidades, integrando-se na sociedade e contribuindo para a vida económica, social e cultural do país. Assim, o Governo verificou que as escolas deviam contar com uma maior participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. Mas para tal, é necessário reforçar a autonomia e a capacidade da intervenção dos órgãos de direção das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

Sendo que, a autonomia trata-se da:

“faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das

funções, competências e recursos que lhes estão atribuídos” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, art.º 8).

Ou seja, ao reforçar-se a autonomia das escolas dá-se uma descentralização, na qual a gestão da escola não depende hierarquicamente da Administração Central do Estado visto que, detém autonomia financeira e administrativa que lhe permite dar resposta às necessidades dos alunos e da comunidade envolvente (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000).

Nesta lógica, o Ministério da Educação elaborou o PA, com o objetivo de contribuir para a “organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Martins et al., 2017, p.8) e da mesma forma, nasce um projeto piloto, através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, com o intuito de se corporizar a Autonomia e Flexibilidade Curricular, mas só com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é que o Projeto de Autonomia e Flexibilização Curricular (PAFC) surge, sendo conferida à escola a capacidade de:

“gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, art.º 3).

Efetivamente, com uma maior autonomia das escolas revelou-se necessário garantir que esta estava a ser usada de forma adequada “resultando em melhorias efetivas e em resultados compatíveis com os objetivos e *standards* definidos para a educação escolar” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014, p.123). Portanto, foram estabelecidas “ações de verificação, controlo e justificação dos processos desenvolvidos e dos resultados alcançados pelas escolas” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014, p.123), pois tal como Azevedo (2015) afirma, a avaliação externa de escolas é um processo no qual se relaciona a autoavaliação, a avaliação externa e a autonomia.

Daí que, de acordo com o Grupo de Trabalho para a AEE (2011), a AEE é um instrumento de regulação e de governabilidade que deve ser pensado na sua “relação com a avaliação das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos professores e dos outros trabalhadores, da eficácia dos programas ou das medidas de política educativa e do desempenho das organizações que interagem com as escolas.” (p.56).

Portanto, se a avaliação de escolas está associada a “políticas de descentralização, e de concessão de autonomia escolar” (Gonçalves, Fernandes & Leite, 2014, p.73), a autonomia também surge ligada à prestação de contas visto que “se as escolas ganham maior liberdade no modo como organizam o seu trabalho e distribuem os recursos que lhes são atribuídos, torna-se necessário verificar se foi feito um bom uso desses recursos e se a sua organização tem resultados positivos” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014, p.125).

Revelando-se ainda que, “num contexto de crescente autonomia e de procura de qualidade, onde se [busca equilíbrio entre a prestação de contas e a melhoria] (...) a avaliação externa, tem sido percecionada como capaz de a instituir.” (Figueiredo, Leite & Fernandes, 2014, p.126).

CAPÍTULO III – A AVALIAÇÃO DE ESCOLAS NA RAM

Em harmonia com o capítulo anterior, no presente capítulo apresenta-se um enquadramento teórico e normativo-legal acerca da avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira. De forma que, os seguintes pontos abordam a questão da autonomia da Região Autónoma da Madeira no sector da educação, mas também o Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional e suas dimensões e por fim, o papel do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional.

3.1. A autonomia da Região Autónoma da Madeira no sector da educação

A partir do Decreto-lei n. °31/2002, de 20 de dezembro, as escolas de Portugal Continental passaram a ter a obrigatoriedade de realizar uma avaliação que observa diferentes domínios do seu desempenho, mas o mesmo não foi aplicado na Região Autónoma da Madeira (RAM), pois a ação da IGEC não abrange as Regiões Autónomas.

Isto porque, após o 25 de abril de 1974 foram tomadas várias decisões ao nível político e uma delas foi que em 1976 foi dado à RAM o Estatuto Provisório, através do Decreto-Lei n. °318-D/76, de 30 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n. °427-F/76, de 1 de junho, que lhe confere autonomia político-administrativa no quadro da República Portuguesa.

Todavia, a proclamada autonomia só foi alcançada pela publicação do Decreto-lei n. °364/79, de 4 de setembro, que assinala a transferência de competências relativas à educação do Estado para a RAM. Deste modo, a RAM passa a ter como função administrativa e como pessoa coletivo direito público, a possibilidade de aplicar o direito administrativo que foi o caso da obrigatoriedade da avaliação institucional em 2002.

Notando-se que, ao longo dos anos, a RAM foi consolidando um modelo regional, ou por outras palavras, um modelo próprio de governação e organização de escolas, possibilitado pelo alargamento das competências da RAM.

Salientando-se ainda que, em Portugal Continental a autonomia e administração das escolas rege-se pelo Decreto-Lei n. °75/2008, de 22 de abril, que aprova um novo regime nacional de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, que substitui o Decreto-Lei n. °115-A/98, de 4 de maio. Enquanto que, na RAM é o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, 31 de janeiro, mais tarde alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que aprova regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira

3.1.1. Órgãos de administração e gestão de escolas

Na RAM, a estrutura orgânica responsável por definir a política regional nos setores da educação, da educação especial, do desporto, da formação profissional, da ciência e tecnologia e da juventude, é a Secretaria Regional da Educação (SRE) (Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M). Sendo que, tal como referido no Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, artigo 3º, é da responsabilidade da SRE:

- a) orientar e superintender a promoção das ações destinadas à primeira e segunda infâncias;
- b) orientar e superintender em todas as políticas regionais e atividades a desenvolver nas áreas de educação, entre outras;
- c) orientar e avaliar o funcionamento e desenvolvimento do sistema educativo regional e de formação profissional nas suas diversas modalidades;
- d) definir e orientar políticas relativas ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências na RAM;
- e) orientar e superintender a execução e avaliação da política pública da juventude, procedendo à sua concretização, tendo em vista a promoção da integração dos jovens em todos os domínios da vida social;
- f) promover a conceção e execução de medidas e atividades em favor dos jovens.

Já o exercício da tutela inspetiva dos estabelecimentos de educação e ensino, bem como dos serviços dependentes da SRE, nomeadamente através de ações de avaliação, auditoria, verificação e apoio técnico, cabe à Inspeção Regional de Educação (IRE) (Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, art.20º). Pelo que, a IRE tem como prioridade a qualidade da educação das crianças e do ensino dos alunos, numa perspetiva de educação para todos, de direitos humanos e de inclusão.

Por outro lado, é função da Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG) formular, acompanhar e avaliar o sistema educativo regional, num quadro de rigor e melhoria do serviço público (Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2016/M, preâmbulo). Logo, a DRIG é incumbida nomeadamente de monitorizar e avaliar a qualidade do desempenho organizacional (Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2016/M, art.3º).

3.2. Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

Na verdade, foi por iniciativa da SRE que o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (AQSER) foi aprovado, através da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, na qual é referido que a aferição da qualidade do Sistema Educativo Regional é essencial para as políticas educativas, dado que estas ambicionam alcançar a melhoria da qualidade do serviço público de educação e a valorização da escola pública.

As estruturas abrangidas pela AQSER são os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, as instituições de educação especial, os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, as instituições particulares de solidariedade social, as escolas profissionais públicas e privadas e os departamentos da Secretaria Regional de Educação.

Segundo a DRIG (2017), o Processo de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (PAQSER) assume como princípios que: as melhores escolas são aquelas que conseguem melhorar; a autoavaliação e avaliação externa são processos completos e interativos; a avaliação assenta numa perspetiva comparada, contextualizada e dinâmica; a avaliação é orientada para a melhoria dos processos; a avaliação promove redes colaborativas das escolas.

Enquanto que no artigo 3º, da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, é possível verificar que a avaliação é fundamental para:

- a) promover a melhoria da qualidade do SRE e de cada uma das estruturas da educação que o integra;
- b) apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação, formação e reabilitação;
- c) garantir a disponibilidade de informação de gestão do sistema de avaliação;
- d) dotar a SER, e a comunidade em geral, sobre o funcionamento das suas estruturas, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação;
- e) assegurar o sucesso educativo através de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade;

- f) estimular as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das estruturas da educação através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio;
- g) sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo enquanto processo inclusivo;
- h) promover a confiança e credibilidade da comunidade no desempenho das estruturas da educação;
- i) valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa;
- j) promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do SER e dos projetos educativos;
- k) participar nas instituições e nos processos nacionais e internacionais de avaliação dos sistemas educativos fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência.

Deste modo, verifica-se que a avaliação surge como resposta à preocupação com a produção de conhecimento e informação, utilizada para a tomada de decisão. Sendo que, a AQSER foi implementada com o objetivo de promover nas escolas da RAM “uma cultura de qualidade, de exigência e responsabilidade, de melhoria organizacional e dos respetivos níveis de eficácia e eficiência, visando o apoio à formulação e ao desenvolvimento das políticas de educação e de formação da RAM” (DRIG, 2017).

Importa referir que, por consequência da implementação do programa de aferição da qualidade, foi construído o Referencial Comum de Avaliação de Escolas que sustentou o desenvolvimento da autoavaliação e da avaliação externa de cada escola. Notando-se que este referencial foi construído com as escolas e validado para ser utilizado conforme a Portaria n. °245/2014, de 23 de dezembro, além de que foi adaptado aos diferentes níveis de ensino.

O supracitado referencial desdobra-se em três eixos de análise: recursos (que visa caracterizar todos os recursos do estabelecimento, a nível humano e material, de maneira a poder situá-la num contexto social local), processos (que pretende caracterizar as práticas e os modos de fazer no estabelecimento que possam contribuir para explicar os resultados obtidos e para acrescentar elementos de contexto) e resultados (que pretende avaliar os resultados alcançados a vários níveis, de forma contextualizada, comparada e dinâmica), que por consequência se desenrolam em outras dimensões e componentes (DRIG, 2017).

3.2.1. Dimensões da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional

A AQSER desenvolve-se a três dimensões: a autoavaliação dos estabelecimentos de educação e ensino, a avaliação externa dos mesmos e a aferição (DRIG, 2017).

Autoavaliação

A primeira dimensão da AQSER, a autoavaliação, apresenta carácter obrigatório e é desenvolvida pela própria escola com o apoio da SRE, através da Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa.

Cada escola deve construir uma equipa de autoavaliação que ficará responsável pelas atividades ligadas ao processo de avaliação interna, tais como: a análise de registos de informação, a construção de instrumentos de recolha de informação, a recolha de informação, o levantamento de necessidades, entre outras (GAOPSER, 2018).

A par disto, a autoavaliação deve ser contínua, não existindo prazos definidos e cada escola deve cumprir os eixos previstos no referencial comum, sendo estes os recursos, processos e resultados (GAOPSER, 2018). Contudo, para que a escola consiga recolher informações que cubram as dimensões do referencial comum, é necessário analisar os documentos estruturantes da escola, tais como o Projeto Educativo de Escola, o Plano de Atividades e o Regulamento Interno.

Após a recolha da informação, dá-se uma análise qualitativa e quantitativa dos dados que posteriormente é sintetizada e a partir da qual a escola produz um diagnóstico estratégico, apresentando resultados e conclusões para cada eixo do referencial comum.

Segundo a DRIG (2017), na autoavaliação os estabelecimentos devem olhar para a sua organização numa perspetiva autocrítica e produzir um diagnóstico que dará lugar ao seu Projeto Educativo, por outras palavras, a autoavaliação assenta no(a):

- a) concretização do projeto educativo;

- b) execução de atividades propícias à interação, à integração social, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos;
- c) desempenho dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos;
- d) avaliação do sucesso escolar;
- e) desempenho dos docentes e não docentes de cada estabelecimento;
- f) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa.

Já, quanto à divulgação dos resultados da autoavaliação, esta é da responsabilidade dos próprios estabelecimentos de ensino que “devem assegurar especial publicidade aos documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação na comunidade escolar” (Art.16º da Portaria n.º245/2014, de 23 de dezembro).

Avaliação externa

Na segunda dimensão da AQSER, as escolas são alvo de uma avaliação externa, sob a responsabilidade da Equipa de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (EAQSER), que produzirá um relatório por forma a apoiá-las no seu processo de melhoria (Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, art.9º). Realçando-se o facto de que, a EAQSER é responsável pelo planeamento, coordenação, definição de processos, execução, desenvolvimento, apreciação, interpretação e divulgação de resultados (Art.13º da Portaria n.º245/2014, de 23 de dezembro). Sendo que, a EAQSER é composta por docentes de carreira, preferencialmente com formação na área da gestão e administração escolar, supervisão ou avaliação das organizações educativas, selecionados pelo Diretor Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa.

Note-se que, a avaliação externa ainda não foi aplicada nas escolas da RAM e só será aplicada quando as escolas desenvolverem a autoavaliação de forma continuada, consistente e sustentada. Daí que, a AEE na RAM encontra-se em prazo a definir pela SRE em conjunto com as escolas (GAOPSER, 2018).

Mais se acrescenta que, a avaliação externa, conforme exposto no artigo 9º da Portaria n.º245/2014, de 23 de dezembro, baseia-se no(a)/nos(as):

- a) Sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objetivos educativos;
- b) Sistema de certificação do processo de autoavaliação;
- c) Ações desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção Regional de Educação;
- d) Processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos departamentos da SRE no âmbito das suas atribuições;
- e) Estudos especializados a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito.

Além de que, o processo de avaliação externa é importante para a validação das práticas de autoavaliação desenvolvidas pelas escolas (GAOPSER, 2018) e deve ter em conta parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socio-económico (Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, art.10º), que se concretizam através dos seguintes indicadores:

- a) dimensão e contexto do estabelecimento;
- b) níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes, designadamente no âmbito da sua formação inicial, contínua e especializada;
- c) adoção e utilização dos manuais escolares;
- d) oferta formativa, organização e desenvolvimento curricular;
- e) existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- f) eficiência da organização e da gestão dos estabelecimentos;
- g) organização, métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, avaliação dos alunos e apoios educativos;
- h) articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- i) cumprimento da escolaridade obrigatória;
- j) resultados escolares;
- k) inserção no mercado de trabalho;
- l) relação do estabelecimento com a comunidade local.

Por tudo isto, segundo o art.11º da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, o processo de avaliação de escolas implica ainda que se considerem fatores (sociológicos, socioeconómicos, históricos, culturais e infraestruturais) que permitam caracterizar a comunidade educativa, com o intuito de se compreender determinados resultados.

Finalizando que, os resultados da avaliação externa são apresentados numa reunião entre representantes da instituição avaliada e elementos da equipa de AEE e posteriormente são divulgados pela EAQSER e pela própria escola avaliada, nos respetivos sites oficiais na Internet (Art.16º da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro).

Aferição

Por fim, na terceira dimensão do AQSER os relatórios da avaliação externa são alvo da análise (aferição) e as conclusões daí retiradas são tidas em conta nas decisões de política educativa (DRIG, 2017), ou seja, trata-se da “informação produzida pelos diversos departamentos da SRE, no âmbito das suas atribuições, ou outras organizações de reconhecido mérito técnico e científico que para esse efeito sejam solicitadas.” (Art.6º da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro).

Depois dos resultados da aferição serem interpretados, estes devem permitir a formulação de propostas concretas, em áreas como a: Organização do Sistema Educativo Regional; Organização da Estrutura curricular; Formação inicial, contínua e especializada dos docentes; Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos; entre outras (Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro, art.14º). Tudo isto, porque com os resultados da aferição é pretendido melhorar: a oferta educativa; a gestão de recursos; o plano de desenvolvimento; os programas de formação; o Projeto educativo da escola avaliada; a integração da escola com a comunidade educativa; a organização das atividades educativas e letivas; o sucesso escolar.

Já em relação aos resultados da aferição, estes são divulgados publicamente após a homologação do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, com a pretensão de todos os cidadãos e em particular as comunidades educativas terem uma visão do mesmo (Art.16º da Portaria n.º 245/2014, de 23 de dezembro).

3.3. Papel do Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional

O Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER) surge através da Portaria n.º 211/2016, de 18 de maio, e atualmente

está integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO), da Direção Regional de Administração Escolar (DRAE).

Constatando-se que, o GAOPSER tem como função prestar acompanhamento de proximidade às organizações escolares nas áreas que lhe estão atribuídas, ou seja, é da sua competência (Art.6º da Portaria n.º 211/2016, de 18 de maio):

- contribuir de forma ativa para a organização, desenvolvimento e qualidades do sistema educativo regional;
- contribuir para o aprofundamento da descentralização da administração educativa regional e consequente reforço da autonomia das escolas;
- estabelecer interação de forma transversal entre os diversos departamentos da SRE;
- planejar, desenvolver, acompanhar e coordenar um projeto regional de avaliação dos estabelecimentos de educação e ensino;
- colaborar na análise, desenvolvimento e acompanhamento da avaliação do desempenho dos profissionais de educação;
- contribuir para a elevação progressiva dos níveis de exigência na realização dos instrumentos de autonomia das escolas; assegurar a divulgação das boas práticas organizacionais, de modo a promover a qualidade da educação e do ensino.

Efetivamente, a partir do documento elaborado pelo GAOPSER (2018) designado por “Desenvolvimento do processo de autoavaliação”, é compreensível que este gabinete trabalha junto das equipas de autoavaliação das escolas e/ou responsáveis dos órgãos de administração e gestão das escolas, com o intuito de:

- acompanhar as escolas no processo de autoavaliação;
- realizar um balanço periódico do processo de autoavaliação;
- desenvolver atividades relacionadas com a autoavaliação;
- facilitar a interação entre as escolas e demais estruturas da SER no processo de autoavaliação;
- apoiar na elaboração do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Escola/Atividades e do Regulamento Interno;
- promover a formação na área da autoavaliação;
- divulgar boas práticas.

Salientando-se que, ao passar a integrar a DSDO, de acordo com o artigo 7º da Portaria nº111/2020, de 2 de abril, o já denominado GAOPSER acumula as seguintes competências:

- colaborar na análise e reflexão sobre matérias propostas pelas demais unidades orgânicas da DRAE;
- prestar apoio direto às organizações escolares em matérias do âmbito das competências desta direção de serviços;
- fomentar trabalho colaborativo com e entre as organizações escolares;
- proceder ao levantamento de necessidades de formação, em colaboração com as demais unidades orgânicas da DRAE e desenvolver esforços no sentido de providenciar a sua realização;
- planejar, desenvolver, acompanhar e coordenar um projeto regional de avaliação das organizações escolares.

PARTE II

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Já numa segunda parte da investigação, o capítulo seguinte refere-se à metodologia utilizada no estudo. Assim, faz-se uma alusão à aos objetivos e questões de investigação, ao instrumento utilizado, aos participantes e aos procedimentos de recolha de dados.

4.1. Objetivos e questões de investigação

“A investigação em educação é realizada pelos mais diversos setores científicos, com ou sem preocupações de carácter pedagógico” (Amado, 2017, p.28). Sendo que, considerou-se que a avaliação de escolas é um tema atual e de grande importância para as instituições escolares, isto porque, é através da avaliação de escolas que se consegue criar condições para um desenvolvimento futuro.

A sociedade está em constante mudança e tal facto faz com que as instituições escolares e o sistema educativo, em geral, se tenham de adaptar. Deste modo, avaliar revela-se um processo fundamental para a evolução e melhoria contínua.

Em Portugal, existem diferentes normativos que diferem consoante as várias regiões do país. Notando-se que, em Portugal Continental a avaliação de escolas já se iniciou há vários anos, mas na RAM só se iniciou em 2014. Deste modo, o presente trabalho centra-se no estudo da implementação e no impacto do sistema de avaliação institucional da RAM.

A escolha deste tema deveu-se ao interesse pela problemática em questão e pela falta de um estudo comparativo que desse a conhecer como a avaliação de escolas é desenvolvida na RAM.

Tal como afirma Amado (2017), “Investigar em educação e no quadro das ciências da educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral” (p.30). Assim sendo e partindo do pressuposto que com a presente investigação iremos contribuir para um maior conhecimento dos programas de avaliação da RAM e das suas diferenças em relação ao sistema de avaliação desenvolvido de Portugal Continental. Tem-se como questão central, para a melhoria dos atores escolares e da organização escolar, compreender como foi desenvolvido o sistema de avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira. Todavia, a partir da questão central, outras se colocam, nomeadamente:

- Quais as diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental?
- Como foi implementado o Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (PAQSER)?
- Que efeitos o PAQSER tem tido nas escolas da RAM?

Deste modo como objetivos gerais pretende-se:

- Analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM;
- Conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM;
- Compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM.

Enquanto que, como objetivos específicos a presente investigação procura:

- Caracterizar o PAQSER;
- Comparar o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental;
- Verificar como se implementa o processo de avaliação institucional na RAM;
- Identificar as práticas desenvolvidas pelo Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER), agora integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO);
- Analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM.

Existem dois modos de pesquisa, recolha e tratamento de informação, sendo estes: a investigação qualitativa e a investigação quantitativa. No presente estudo privilegiou-se a investigação qualitativa, pois esta nos permite descrever e interpretar a realidade em estudo.

Tal como afirma Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), a investigação qualitativa possui cinco características:

1. “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”;
2. “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens (...). Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas (...)”;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”;
5. “O significado é de importância vital”.

Acrescentando-se que ainda segundo os autores, a investigação qualitativa tem como objetivos desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão. Sendo que, a amostra por norma é pequena e não representativa.

Com efeito, a investigação qualitativa está constantemente sujeita a olhares críticos e avaliadores, que se encontram prontos a negar-lhe a sua credibilidade (Amado & Ferreira, 2017).

4.2. Instrumento

Como técnica de recolha de dados para a presente investigação foi utilizada a entrevista, visto que esta “é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (Amado & Ferreira, 2017, p.209). Notando-se que, de acordo com Amado e Ferreira (2017), a entrevista é um meio de transferência de informação de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador), através do qual são trocados pressupostos tais como emoções, necessidades inconscientes e influências interpessoais. Salientando-se que, a entrevista é orientada por objetivos e pode classificar-se de diferentes modos (Amado & Ferreira, 2017).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista pode “constituir a estratégia dominante para a recolha de dados (...) descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p.134) e como tal, nesta investigação privilegiou-se a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, pois foi definido um plano prévio para a mesma, no qual encontravam-se algumas questões centrais para o estudo. Contudo, apesar de existir uma “ordem lógica para o entrevistador” (Amado & Ferreira, 2017, p.210), existiu liberdade de resposta para o entrevistado, pois a entrevista não seguiu uma imposição rígida de questões.

Tal como Amado e Ferreira (2017) afirmam, a escolha pela entrevista semidiretiva deve-se ao facto de esta ser “usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objetivos de investigação” (p.213), já que esta “consiste

numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspeção” (p.214). Mas, a escolha recai sobre a entrevista semiestruturada, porque esta também serve para testar ou sugerir hipóteses ou ainda explorar ou identificar variáveis e relações, além de que pode ser utilizada em conjunto com outros métodos.

Já em relação à função dada às entrevistas, esta passa pelo diagnóstico-caraterização dado que “o seu objetivo é fornecer pistas para a caraterização do processo em estudo” (Amado & Ferreira, 2017, p.213).

4.3. Participantes

Para a presente investigação foram entrevistados três membros do GAOPSER, elementos essenciais à implementação e desenvolvimento da avaliação de escolas na RAM, e ainda, um(a) diretor(a) de escola primária da Região.

Porém, de modo a preservar a identidade e anonimato dos entrevistados ao longo do estudo o(a) diretor(a) de escola de 1º ciclo com pré é identificado pela letra **A**, enquanto que os membros do GAOPSER, atual DSDO, são identificados pelas letras **B**, **C** e **D**.

O(A) entrevistado(a) **A** é licenciado(a) em Gestão e Administração Escolar e tem cerca de 25 anos de serviço no âmbito escolar, um deles como Diretor da escola em que se encontra atualmente. Já o(a) entrevistado(a) **B**, tal como acima mencionado trata-se de um(a) membro do GAOPSER há 5 anos, é licenciado(a) em Educação de Infância e mestrado(a) em Supervisão Pedagógica. Enquanto que, o(a) entrevistado(a) **C** assumiu funções no GAOPSER há 6 anos e é licenciado(a) em Línguas e Literaturas Modernas e pós-graduado(a) em Administração Educativa e Administração e Organização Escolar. Por último, o(a) entrevistado(a) **D** é membro da equipa de avaliação de escolas da RAM há 2 anos, sendo Professor(a) de Educação Física do ensino básico e pós-graduado(a) em Inspeção da Educação.

4.4. Procedimentos

Relativamente à preparação da entrevista em si, foi necessário ter em conta alguns aspetos nomeadamente quem seriam as pessoas a entrevistar, o guião da entrevista, como também a escolha, o tipo e sequência de perguntas a colocar (Amado & Ferreira, 2017).

Um dos aspetos a ter em conta na preparação da entrevista semidiretiva é a escolha das pessoas a entrevistar pois, de acordo com Amado & Ferreira (2017), a seleção as pessoas a entrevistar deve incidir sobre indivíduos que “pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (p.216).

Do mesmo modo que, na preparação de uma entrevista a estrutura do guião é fundamental. Sendo que, um guião de entrevista é um instrumento estruturado em blocos temáticos e de objetivos “que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações. Por isso, nele constam a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (...) e as perguntas de recurso” (Amado & Ferreira, 2017, p. 216).

Naturalmente, dado que as respostas dependem das condições perguntas colocadas, a redação das questões é um fator essencial na preparação das entrevistas. Logo, na entrevista semidiretiva as perguntas a colocar devem ser: abertas (evitando a imposição de respostas), singulares (contemplando apenas uma ideia), claras (utilizando uma linguagem compreensível para o entrevistado) e neutras (evitando julgamentos e interrogatórios) (Amado & Ferreira, 2017).

Por sua vez, o tipo de questão a colocar deve ter em conta a função dos temas que se pretende abordar, podendo variar entre perguntas de: experiência/comportamento, opinião/valor, sentimento, conhecimento, sensoriais e ambiente/demográficas (Amado & Ferreira, 2017). Sendo que, no presente trabalho de investigação apenas foram colocadas questões de caráter experiencial, valorativo e informativo.

Seguindo recomendações de Amado e Ferreira (2017), as entrevistas semiestruturadas devem seguir uma sequência que permita uma maior flexibilidade para o entrevistado. Porém, “No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente” (Bogdan & Biklen, 1994, p.135). Após isso, inicia-se a entrevista com questões relacionadas com experiências recentes de forma a ‘quebrar o gelo’ entre entrevistador e entrevistado, avançando-se para questões mais factuais e por fim, passar para questões de opinião e interpretação (Amado & Ferreira, 2017).

Porém outros aspetos devem ser tidos em conta na preparação de uma entrevista, como por exemplo: a duração, o lugar onde se vai realizar a entrevista, a identidade e o

número de entrevistados, a possibilidade de utilizar ou não o gravador, o modo como se vai realizar a transcrição, entre outros (Amado & Ferreira, 2017).

Atente-se que para a presente investigação, foram realizadas quatro entrevistas e todas foram gravadas através de áudio e posteriormente transcritas. Sendo que, uma vez que, os entrevistados representam diferentes funções no sistema de avaliação institucional, foram construídos diferentes guíões de entrevista (Anexo II e III).

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste último capítulo da investigação, apresenta-se e analisa-se os dados recolhidos, expondo as perceções dos entrevistados acerca da temática.

5.1. Apresentação e análise de dados

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) o objetivo principal do investigador é construir conhecimento e não, de todo, dar opiniões sobre determinado contexto/assunto. Sendo que, para os mesmos autores a utilidade de determinado estudo cabe na capacidade de este gerar teoria, descrição ou compreensão sobre o tema em estudo.

Notando-se que, a análise de dados é uma parte essencial à investigação, pois recolher dados não é suficiente numa investigação. Numa investigação, depois de se recolher o material e após este ser transcrito é preciso saber analisá-lo e interpretá-lo (Amado, 2017). Com toda a certeza, “a Análise de Conteúdo consiste numa técnica central, básica, mas metódica e exigente” (Amado, 2017, p.302).

Acrescentando-se que, a análise de dados ou conteúdo é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, tendo como exemplo a leitura e interpretação de textos ou notícias. “Mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade” (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p.350).

Para a análise de dados do presente estudo, foi realizado um estudo estrutural de forma a se analisar horizontalmente, colocar em evidência a regularidade dos fenómenos e/ou das suas características, descrever e elucidar características das comunicações em análise (Amado, Costa & Crusoé, 2017). Mais se acrescenta que, como fases do processo de análise de conteúdo temos: a definição do problema e dos objetivos do trabalho, já apresentados no capítulo anterior e a categorização.

5.1.1. Categorização

Para Amado, Costa e Crusoé (2017) o principal objetivo da análise de conteúdo é “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p.315).

Sendo que, por categorização entende-se o processo em que os dados recolhidos são agregados em unidades, ou por outras palavras, é uma atividade na qual o investigador desenvolve um sistema de codificação para organizar dados (Bogdan & Biklen, 1994). Salientando-se que, fazer uma codificação de dados implica: percorrer os dados “na

procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Contudo, numa investigação antes de partirmos para a categorização é necessário escolher qual o processo mais indicado, podendo ser: fechado, misto ou aberto. Deste modo, para a presente investigação optamos por um **processo misto**, através do qual combinamos sistemas de categorias prévias com categorias que foram criadas a partir dos dados, pois algumas das categorias de codificação surgiram à medida que fomos recolhendo dados (Bogdan & Biklen, 1994). Após isso, determinamos as unidades de contexto dentro das quais queríamos aprender o significado, assim como escolhemos as unidades de registo ou significação, sem esquecer de determinar a unidade de contagem.

Posto isto, como o corpo documental é “constituído por entrevistas (...), torna-se possível fazer o esboço preliminar de um mapa conceptual das áreas temáticas e do sistema de categorias, a partir do guião da entrevista e seus blocos temáticos e, ainda, das leituras prévias” (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p.320), o que, por sua vez, permite que seja feita uma reflexão sobre o tipo de informação que se procura, listando os temas e subtemas, tentando-se desvendar e descortinar o sentido (Amado, Costa & Crusoé, 2017). Salientando-se que, “Determinadas questões e preocupações de investigação dão origem a determinadas categorias” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221).

Portanto, numa fase preliminar à categorização é importante fazer também um recorte e diferenciação vertical, um reagrupamento e a uma comparação horizontal das unidades de significação. Seguindo-se para uma reformulação e aperfeiçoamento do mapa concetual e, finalmente, para a classificação e construção do sistema de categorias. Notando-se que, entre a construção de categorias, subcategorias e unidades de registo, construíram-se ainda indicadores (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Importa referir que, na categorização são as categorias, subcategorias e indicadores que darão sentido às unidades de registo. Sendo que, as categorias são constituídas pelo conjunto de subcategorias e indicadores e, segundo (Amado, Costa & Crusoé, 2017, p.337-338), devem obedecer a seis regras:

- Exaustividade: “O sistema de categorias resultante deve abranger todos os itens relevantes para o estudo presentes no corpo documental”;

- Exclusividade: “uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria”;
- Homogeneidade: “um sistema de categorias deve referir-se a um único tipo de análise”;
- Pertinência: “um sistema de categorias deve ser adaptado ao corpus em análise, à problemática e aos objetivos da investigação”;
- Objetividade: “há que evitar subjetividade e ambiguidade na sua formulação”;
- Produtividade: “deve oferecer a possibilidade de análise férteis em novas hipóteses e permitir avançar para um nível de teorização que não fique apenas pela descrição e pela interpretação imediata”.

Terminada a fase preambular à categorização passamos à categorização definitiva/final e tal como Amado, Costa e Crusoé (2017), considera-se que a categorização é a fase mais complexa da análise de dados, mas também a mais criativa.

Sendo que, a análise de conteúdo do presente trabalho, como se pode verificar pelo Anexo VI, teve por base cinco categorias distintas que, por sua vez, se fragmentaram em subcategorias:

- A. Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental;
 - A1. Diferenças;
 - A2. Semelhanças.
- B. Processo de AQSER;
 - B1. Autoavaliação;
 - B2. Avaliação externa;
 - B3. Aferição.
- C. Desenvolvimento do processo da AQSER;
 - C1. Pontos fortes;
 - C2. Constrangimentos;
 - C3. Sugestões para a melhoria.
- D. Funções da equipa (GAOPSER/DSDO) e acompanhamento dado às escolas;
 - D1. Caraterização da equipa;
 - D2. Competências;

D3. Reflexões dos membros.

E. Efeitos da autoavaliação.

E1. Instrumento de melhoria da escola;

E2. Resultados sociais;

E3. Resultados obtidos pela autoavaliação;

E4. Autonomia das escolas.

5.2. Perceções dos entrevistados

Uma vez que, a investigação tem carácter qualitativo, a apresentação e análise de dados dá-se através de um texto descritivo-interpretativo. Notando-se que a estrutura do texto de apresentação de dados segue a estrutura da matriz apresentada no Anexo VI e desta forma, as categorias e subcategorias determinadas na referida matriz denominam os próximos tópicos do trabalho (Amado, Costa & Crusoé, 2017).

Assim, como primeiro tópico em análise, correspondente à categoria A, temos as diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental. Seguindo-se, a categoria B com um tópico acerca do processo de AQSER e a categoria C com um sobre o desenvolvimento do processo da AQSER. E ainda, a categoria D com um ponto referente às funções da equipa e acompanhamento dado às escolas e, por fim, temos a categoria E com os efeitos da autoavaliação.

Importa salientar que, com a categoria A da matriz já aludida procuramos registar unidades referentes ao objetivo de analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM. Enquanto que as categorias B, C e D abrangem unidades de registo relacionadas com o objetivo de conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM. E por último, através da categoria E procuramos identificar unidades de registo que nos permitam compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM.

5.2.1. Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental

Com o intuito de responder ao objetivo geral ‘Analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM’ e ao objetivo específico ‘Comparar o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental’, criou-se a categoria A, denominada por ‘Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental’.

Como já verificado na primeira parte do trabalho (enquadramento teórico) e por uma análise vertical às entrevistas feitas aos membros do GAOPSER, agora integrado no DSDO, os sistemas de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental possuem diferenças e semelhanças. Deste modo e seguindo essa lógica foram criadas para a análise de conteúdo, as subcategorias: A1. Diferenças e A2. Semelhanças, a partir das quais se apresentam unidades de registo com elas relacionadas, tal como se pode verificar pelo Anexo VII.

Diferenças

Na subcategoria A1. Diferenças, pudemos verificar quais as principais diferenças entre os sistemas de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental, enumeradas tanto pelo Diretor de escola entrevistado, como também pelos membros do GAOPSER.

Sendo que, um dos indicadores desta subcategoria trata-se da **gênese dos processos de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental**. Isto porque, como o próprio indicador demonstra, na gênese de ambos sistemas existiram algumas diferenças e como afirma o **entrevistado A** e o **entrevistado C**, em Portugal Continental a avaliação institucional iniciou-se em 2006, enquanto que na RAM somente em 2014:

“houve uma altura em que a própria Inspeção-Geral de Educação e Ciências, em 2006 salvo erro, disse que ia começar esses processos todos e eles tiveram de se desenrascar. Em 2014, a Secretaria Regional da Educação disse que nós tínhamos de ter um referencial e aí é que está a grande vantagem disto.”
(entrevistado A).

“Nós tivemos um hiato de vários anos entre a Lei 31/2002 e a Portaria que saiu a nível regional em 2014. Portanto, 12 anos de hiato serviu para nós observarmos e aprendermos algumas coisas com o sistema nacional e eu não estou aqui a criticar o sistema nacional. O sistema nacional é um sistema que segue muito aquilo que é feito na Europa, só que nós achamos que em termos regionais podíamos fazer algo diferente, mais focado na autoavaliação, menos focado na avaliação externa.” (entrevistado C).

Além de que, como referido pelo **entrevistado D**, em Portugal Continental as escolas começaram a desenvolver projetos relacionados com a avaliação institucional na década de 90:

Uma das grandes diferenças daquilo que eu conheço do Continente para aqui é que desde os anos 90 que as escolas no Continente já tiveram grandes projetos ou programas de avaliação de escolas só que eles caíram por terra. (entrevistado D).

Contudo, segundo o **entrevistado D**, só em 2002 é que sai um normativo-legal acerca da obrigatoriedade da autoavaliação de escolas:

Só que depois, a partir da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, começou a obrigatoriedade de execução da autoavaliação e a IGEC teve aí um papel dominante, pois é uma instituição que para além de fazer o controlo e verificação também faz o acompanhamento e a avaliação, como está expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e veio trazer uma avaliação integrada. Na altura em que a avaliação integrada existiu, também caiu por terra porque isto está muito relacionado com as questões de políticas educativas e de quem está na tutela. O Ministério é que de certa forma tem o papel importante no sentido de saber o que realmente importante melhorar as escolas. Não houve, digamos, uma continuidade neste processo de avaliação de escolas, a não ser agora com a avaliação externa que a IGEC está a fazer, porque já vai no 3º ciclo avaliativo, que arrancou agora em 2018.

Mas, como afirmado pelo **entrevistado B**, a forma como foram implementados os dois processos de avaliação institucional em questão também foi diferente:

“Quando se trabalha com base num referencial em que a escola tem ali contemplado todos os parâmetros que servem de reflexão e a escola os analisa e

reflete sobre eles, isso faz com que quando se implementa uma avaliação externa a escola já se conhece e nunca será confrontada, à partida, se tiver desenvolvido o processo de forma genuína e correta, com questões que não sabia que existiam.”

Ou seja, segundo o **entrevistado B**, na RAM, ao contrário de Portugal Continental, foi apresentado às escolas, primeiramente, um referencial que estas deviam trabalhar para a sua autoavaliação e só depois disso, é que seria implementada a avaliação externa de escolas com um mesmo referencial. Pois, de acordo com o **entrevistado B**:

“antes de eu entrar no Grupo de Trabalho (...), já era considerado uma prioridade que aqui as escolas ficassem a ganhar com um processo de avaliação se elas se comesçassem a conhecer primeiro e a avaliação externa só faz sentido depois de estar consolidado o processo de autoavaliação. Não se pretende apanhar as escolas de surpresa. A avaliação externa não é inspeção. É diferente.”

Por tudo isto, o **entrevistado D** conclui que as diferenças na génese dos sistemas avaliativos, nomeadamente em relação ao início da implementação, permitiram que na RAM o processo estivesse mais coerente:

“Eu penso que, o nosso está mais coerente porque quem parte mais tarde, consegue ver as experiências dos que se adiantaram, é sempre uma vantagem ou desvantagem.”

Já em relação ao indicador **desenvolvimento** dos sistemas de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental, o **entrevistado B** afirma:

“[o sistema de avaliação institucional da RAM] está a ser desenvolvido de forma tão diferente (...). O caminho (...) está a ser diferente.”

E o desenvolvimento do sistema de avaliação institucional da RAM está a ser diferente do sistema de Portugal Continental, porque:

“A nível nacional, começou-se com a avaliação externa e as escolas foram obrigadas a fazer uma autoavaliação para responder à avaliação externa. Nós pretendemos fazer exatamente ao contrário. Aproveitamos a pouca autonomia que temos em educação, para podermos consolidar o processo de autoavaliação nas escolas, ainda que um pouco forçada porque é quase por obrigação que nós implementamos. Achamos que podíamos partir ao contrário. Primeiro pela

autoavaliação, consolidar o sistema autoavaliação das escolas, o processo de autoavaliação das escolas e só depois partir para a avaliação externa e aí sim, a avaliação externa terá consequências como tem a nível nacional, em termos de classificação de cada escola com benesses a partir daí. Mas não queremos ir para essa situação sem que as escolas saibam quais os critérios, qual o referencial da avaliação que vai haver, sem o ter treinado e sem terem alguma segurança quanto ao processo que estão a desenvolver. Portanto, nós viramos um bocadinho o processo ao contrário.” (entrevistado C).

“Aqui começou-se de uma forma diferente, preparando primeiro as escolas a fazer a sua autoavaliação com a base naquilo que chamamos de referencial comum de escolas, que foi constituído com as escolas e com a Universidade Nova. A partir daí trabalhou-se com as escolas.” (entrevistado D).

“Eu acho que na RAM começaram pelo princípio, que é primeiro preparar as escolas para a autoavaliação. O processo foi construído com as escolas, possibilitando a contribuição de todos na construção de indicadores objeto de avaliação. Paralelamente, também tivemos a colaboração da Universidade Nova. Então montou-se um referencial, ou seja, há aqui um trabalho de as escolas conhecerem e trabalharem esse referencial. Houve formação, inicialmente para 2º ciclo e secundário e depois, mais recentemente, para o 1º ciclo, por questões financeiras. Quando vier a avaliação externa, se calhar, não vamos conseguir ter as escolas todas no mesmo patamar de autoavaliação. As escolas estão em diferentes patamares e por vezes, há equipas que vão sofrendo alterações ao longo do tempo. Acho que é muito mais produtivo e coerente este processo na RAM do que no Continente, porque no Continente partiu-se de um pressuposto que a escola já tinha uma autoavaliação e depois depararam-se que elas não faziam autoavaliação ou faziam algumas partes das dimensões que estão contempladas na avaliação externa.” (entrevistado D).

Reforçando-se a ideia de que em Portugal Continental as escolas não estavam preparadas para uma avaliação externa:

“Houve um processo no Continente em que as escolas “à força” tiveram de fazer a sua autoavaliação e aqui a pertinência ou não de seguir esse modelo. A escola sabe perfeitamente o que a inspeção no Continente vai verificar, a metodologia,

quem é que vai estar, as equipas e o que é que verificar dentro das escolas. Esta avaliação abarcar muitas das dimensões da escola. No continente as escolas não estavam preparadas.” (entrevistado D).

Sendo que, segundo o **entrevistado C**, como a autoavaliação é o processo mais abrangente da avaliação institucional foi por este que a RAM começou:

“Eu funciono muito por representações visuais e então, eu olharia para uma pirâmide em que a base é a autoavaliação, seguida pelo processo de avaliação externa e na cúpula é o processo de aferição. E então, porque é que temos os três patamares? Porque começamos exatamente pela autoavaliação, é a mais abrangente, que depois vai ser verificada pela avaliação externa, que por sua vez vai produzir relatórios e classificações, que serão analisadas por uma equipa muito restrita, que é a equipa de aferição. Portanto, temos as escolas, a equipa de avaliação externa e depois uma equipa de aferição.”

Notando-se que, apesar de ainda não se ter iniciado a avaliação externa está idealizado não ser uma equipa da Inspeção a fazê-la, contrariando novamente o trabalho desenvolvido em Portugal Continental:

“Aquilo que está na filosofia do projeto é que não será a Inspeção, mas sim uma equipa multidisciplinar a fazer a avaliação externa de escolas. Mas isto ainda está numa fase de análise.” (entrevistado C).

Por outro lado, também existem diferenças notórias relativas ao nível dos domínios da avaliação, quando comparados os dois sistemas avaliativos:

“No Continente, desde 2006, eles passaram de cinco domínios para três domínios e atualmente são quatro domínios, onde se inclui a autoavaliação. (...) O nosso referencial tem três eixos, com os domínios e componentes e referentes. O referencial que aparece é esmiuçado e os referentes não são impostos, a escola tanto pode escolher aqueles como pode escolher outros. É importante haver uma base igual, mas a homogeneidade é boa e é má. A escola tem de se guiar por um referencial, mas é imprescindível deixar a possibilidade à escola alargar esse mesmo leque. Não pode ser tão fechado e o nosso não é tão fechado, os referentes podem ser alterados, podem ir mais além.” (entrevistado D).

Semelhanças

Todavia, quando confrontados com a questão ‘Qual a sua opinião acerca da RAM ter um sistema de avaliação institucional diferente do sistema praticado em Portugal Continental?’ e outras questões que foram colocadas durante as entrevistas, os membros do GAOPSER/DSDO revelaram que ao nível dos **objetivos**, os sistemas de avaliação institucional apresentavam semelhanças.

Para o **entrevistado B**:

“poderá não ser assim tão diferente no que concerne aos objetivos últimos (...) o que se pretende no final é que as escolas melhorem os seus processos.”

“acho que comparativamente interessa que as escolas realizem a autoavaliação, refletindo sobre as práticas.”

Do mesmo modo que para o **entrevistado C**:

“se formos analisar o referencial comum de avaliação de escolas, que vai ser comum à autoavaliação e à avaliação externa, nós vamos ver lá tudo aquilo que é avaliado pela Inspeção a nível nacional.”

E para o **entrevistado D**:

“Se olharmos para os diplomas de um e do outro, Madeira e Continente, estes são muito colados e são muito parecidos.”

“Muito sinceramente, eu acho que tanto um como outro, têm grandes potencialidades e dão sempre ajuda à escola.”

5.2.2. Caraterização do processo de AQSER

Com vista a conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM e mais especificamente verificar como se implementa o processo de avaliação institucional na RAM, caraterizar a AQSER e identificar as práticas desenvolvidas pelo GAOPSER/DSDO, criaram-se as categorias B, C, e D, respetivamente.

Com efeito, a categoria B denominada por ‘Caraterização do processo de AQSER’ dividiu-se em subcategorias: B1. Autoavaliação; B2. Avaliação externa e B3. Aferição, com a finalidade de se perceber as perspetivas dos entrevistados e obter mais informações acerca do desenvolvimento processo de AQSER.

Notando-se que todas as subcategorias da categoria B têm como indicador a ‘responsabilidade e desenvolvimento do processo’, pois com cada indicador pretendemos caraterizar separadamente cada processo do sistema avaliativo institucional da RAM.

Autoavaliação

Na RAM, como já verificado pelo enquadramento teórico realizado no presente trabalho e também pelas unidades de registo apresentadas na categoria A, verifica-se que o processo de avaliação institucional começa pela autoavaliação das escolas.

Sendo que, segundo o **entrevistado B** a autoavaliação deve ser o primeiro passo a dar num processo de avaliação institucional, justificando que:

“Sou claramente a favor de se fazer uma avaliação, que no fundo vai servir de referência para a atuação que se quer a vários níveis e essa avaliação deve sobretudo começar no meu entender por uma autoavaliação.”

“A autoavaliação é contínua porque há monitorização e porque há atividades a desenvolver.”

“Nós sempre consideramos que a autoavaliação é fundamental antes de se partir para uma avaliação externa. As escolas têm de se conhecer a elas próprias e não faria qualquer sentido vir o Grupo de Trabalho identificar e as escolas trabalharem para isso.”

Já o **entrevistado C**, acredita que a avaliação é um passo para a melhoria da escola:

“eu acredito na autoavaliação como o grande passo para a melhoria da qualidade da instituição ou da organização.”

Acrescentando que:

“Antes de nós pressionarmos as escolas para fazerem a autoavaliação sistematizada, de acordo com o referencial comum da avaliação de escolas, as

escolas faziam autoavaliação. Só que as áreas em que faziam a autoavaliação eram muito específicas, ou seja, refletiam em termos de resultados acadêmicos, resultados escolares, taxas de retenção, taxas de sucesso, faziam comparações entre a avaliação externa dos alunos perante os exames nacionais e os resultados internos da avaliação dos alunos. Mas essa autoavaliação não era sistematizada nem era muito visível. A sistematização e as consequências eram diferentes, mas eu penso que se nós não tivéssemos levado as escolas a fazer de acordo com o referencial comum, ela continuaria a existir. Nós nunca queremos comparar escolas com escolas ou escolas da mesma tipologia. A nossa filosofia é comparar cada escola consigo mesmo, a escola face o seu ponto de partida, a evolução dentro da própria escola. No entanto, nós sabemos que a sociedade gosta de comparar escolas, escolas com outras escolas. Portanto, não há como termos um referencial comum para que haja algum termo possível de comparabilidade que doutra maneira não seria possível. Mas de qualquer forma as escolas faziam o seu processo de autoavaliação, mas com critérios e com áreas abrangidas completamente diferentes.” (entrevistado C).

Avaliação externa

Depois da autoavaliação, o sistema de avaliação institucional da RAM planeia efetuar uma avaliação externa, pois segundo o **entrevistado B**:

“E depois [da autoavaliação], [a avaliação deve] ser conjugada e conciliada com uma avaliação vista por alguém de fora, para que depois sejam cruzadas essas duas realidades e se promova a reflexão.”

“É importante ter um olhar externo que venha validar ou ajudar a reforçar ou a questionar aquilo que se está a fazer. Isto aplica-se a várias realidades. No âmbito da escola, para que esta se possa afirmar enquanto organização credível e de qualidade, esta deve validar as suas práticas, mas para isso tem de refletir sobre elas e também têm que ter alguém ou uma entidade que possibilite o olhar externo sobre o que se está a fazer.”

“A qualidade de escolas sai reforçada com a avaliação, porque a avaliação ao certificar, de certa forma, os processos internos e dando essa visão externa

permite à escola trabalhar em prol da melhoria e isso é que vai conferir qualidade aos processos que se desenvolve.”

Por outras palavras, na visão do **entrevistado C**:

“Falo da avaliação externa como um passo necessário para aferir a qualidade da autoavaliação. Eu não posso acreditar, profundamente, numa autoavaliação se eu não for observar se ela está a ser feita corretamente e é nesse aspeto que as duas coisas têm de se conjugar. Em conjunto são um grande passo para a melhoria da qualidade dos serviços produzidos.”

Porém, como pode ser confirmado pelas palavras do **entrevistado B e D**, ainda não está previsto o início da avaliação externa na RAM:

“Nós não queremos apanhar ninguém desprevenido, não é esse o objetivo. O objetivo é mesmo trabalhar para a melhoria e eu penso que a Secretaria da Educação, aqui a nível da RAM, está a ser cautelosa, porque se está a preocupar realmente com o desenvolvimento de um processo genuíno, acompanhado... daí a existência deste Gabinete. Mas a dada altura é expectável que a avaliação externa se inicie.” (entrevistado B).

“Esperamos que as escolas possam consolidar efetivamente a autoavaliação para que avaliação externa possa ser aplicada, porque algumas escolas já nos partilharam que querem validar os seus processos. E após, alguns anos já a trabalhar a autoavaliação chega a uma altura que é importante ter a tal avaliação externa. Ela já não causa assim tanto transtorno, porque as escolas já se sentem um pouco à vontade.” (entrevistado B).

“Isso [início do processo de avaliação externa] está em cima da mesa. O diploma está finalizado e pronto para ser apresentado, debatido e aprovado em plenário Assembleia Legislativa Regional.” (entrevistado D).

Aferição

Relativamente ao processo que dá nome ao sistema da avaliação institucional da RAM, a aferição da qualidade surge porque:

“Quando nós queremos aferir a qualidade do sistema educativo nós não nos podemos só ficar pela autoavaliação. À partida espera-se que haja um processo de avaliação externa que venha validar os processos de autoavaliação e que o conjunto possa contribuir para que depois possam tomar medidas em termos do sistema educativo regional. Medidas que vão ao encontro com aquilo que as escolas precisam, cujo objetivo não seja apontar o dedo, que não seja colocar medos... Não é uma atitude inspetiva. Claro que nós assim também acabamos por reduzir as situações irregulares, que muitas vezes as escolas têm e não conhecem e muitas vezes ocorre por ausência da informação. Um processo de autoavaliação devidamente conduzido e acompanhado faz com que se detete.” (entrevistado B).

“tem de haver sempre uma entidade externa, que avalie ou tente ajudar. O foco é ajudar a escola a melhorar. Esse é o intuito. Não é uma questão de comparabilidade das escolas, digamos assim. De certa forma esta instituição de aferição da qualidade do sistema educativo vai ter a perceção global do estado da educação na região, ou pelo menos espera-se que isso aconteça, para que as políticas educativas estejam de acordo com as necessidades das escolas.” (entrevistado D).

Além de que, como afirmado pelo **entrevistado C** é através das conclusões da equipa de aferição que a Secretaria Regional da Educação e respetivas Direções Regionais irão tomar decisões, relativamente ao sistema educativo na sua globalidade:

“Esta equipa da aferição vai ler relatórios, vai chegar aos pontos fortes e fracos de todo o sistema regional e vai passar para o Gabinete do Sr. Secretário. O Gabinete do Sr. Secretário ao analisar estas situações vai chegar a determinadas conclusões e vai dizer para nós melhorarmos e apoiarmos as escolas nas suas fragilidades. A Direção Regional de Administração Escolar vai ter de analisar e ajudar nestas áreas. A Direção Regional da Educação vai ter de tomar decisões noutras áreas. A Direção Regional da Juventude vai ter de tomar decisões... A pirâmide depois vai ter de emanar decisões que vão retornar à base. Portanto, toda a gente vai ser envolvida, ou seja, as próprias Direções Regionais vão ser avaliadas e trabalhar em função dos relatórios produzidos. O projeto de Aferição pretende chegar a todos, não é só às escolas. Estamos a pensar no processo educativo, não apenas nas escolas.”

5.2.3. Desenvolvimento do processo da AQSER

Para responder ao objetivo de conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional e mais concretamente caracterizar a AQSER, criou-se a categoria C. Desenvolvimento do processo da AQSER que, por sua vez, alberga as subcategorias: C1. Pontos fortes, C2. Constrangimentos e C3. Sugestões para a melhoria.

Pontos fortes

Entre os pontos fortes do AQSER os entrevistados destacaram o apoio do GAOPSER às escolas, a promoção da melhoria da qualidade da SER e das escolas e a participação e colaboração de várias estruturas.

Na verdade, foram os entrevistados C e D que destacaram o **apoio do GAOPSER/DSDO** às escolas como um ponto forte do processo da AQSER.

“os pontos fortes passam por nós acreditarmos claramente naquilo que estamos a fazer, mas também pelo bom relacionamento que temos com as escolas.”
(entrevistado C).

“Pontos fortes é estarmos sempre disponíveis para reunir com as escolas, seja aqui ou na própria escola, estamos sempre prontos a analisar seja que documento for. Uma disponibilidade e uma celeridade na resposta e por escrito.”
(entrevistado D).

Enquanto que, os entrevistados A, B e D afirmaram que a **promoção da melhoria da qualidade da SER e das escolas** é outro ponto forte da AQSER, pois:

“Apesar de ser trabalhoso é imprescindível, para garantir tudo isto que nós queremos que é assegurar o sucesso educativo, promover uma cultura de qualidade, promover a responsabilidade das diversas estruturas, promover a confiança, entre outros. Tudo isto é essencial.” (entrevistado A).

“Pontos fortes do projeto, eu penso que têm a ver com o impacto que já se conseguiu a nível da melhoria das escolas, pelo feedback e pelo que já constatamos na análise de documentos. Portanto, o impacto na melhoria das escolas, penso que, é um grande ponto forte. A proximidade que se conseguiu alcançar em termos de Secretaria da Educação, neste caso específico da Direção

Regional, com as escolas conseguiu ter uma relação mais aberta e de cada vez maior confiança, porque nós no fundo acabamos por estar próximos das escolas e esse é um ponto forte.” (entrevistado B).

“Esta avaliação global vai permitir à própria tutela refletir sobre o trabalho que se está a desenvolver nas escolas para que a mesma possa depois em termos políticos tomar decisões mais adequadas ao contexto e providenciar aquilo que as escolas realmente precisam.” (entrevistado B).

“a avaliação é feita pela equipa que vai fazer a avaliação do sistema, depois é derramado pelos objetivos de cada um dos serviços da Secretaria Regional da Educação e isso tem uma importância enorme e pode ajudar a que haja uma maior articulação entre serviços. Com base nos resultados da avaliação externa das escolas e da aferição do sistema educativo RAM, a Secretaria poderá traçar políticas educativas e derramar sobre as diversas Direções Regionais e serviços objetivos que vão ao encontro daquilo que as escolas esperam e que as ajudem a melhorar o seu serviço educativo. Se for feito isto, é perfeito. É possível na Madeira fazermos diferente e melhor do que no Continente, se temos essa autonomia então vamos usá-la.” (entrevistado D).

Mas também, a **participação e colaboração de várias estruturas** foi outro ponto forte referido pelos entrevistados, porque:

“havendo um referencial que foi construído com as escolas, esse mesmo referencial que é do conhecimento das escolas e conta com o contributo das escolas e mesmo dos sindicatos, entre outros, foi construído em conjunto.” (entrevistado B).

“Nós desenvolvemos esta ideia em conjunto não apenas internamente, no GAOPSER, mas com as escolas. É preciso dizer que o referencial de autoavaliação foi construído com as escolas, com o apoio também da equipa (...) da Universidade Nova de Lisboa.” (entrevistado C).

Constrangimentos

Por outro lado, como constrangimentos no processo de AQSER os entrevistados referiram a descredibilidade e morosidade no processo. Efetivamente, para o **entrevistado B a descredibilidade no processo** é um constrangimento, afirmando que:

“algumas escolas no início mostraram-se, de certa forma, desconfiadas, reticentes e assustadas com o volume de trabalho, visto que isto acrescenta trabalho às escolas e então numa fase inicial é brutal.”

“No arranque do processo sentimos isso um pouco mais, mas agora não tanto. A desconfiança... Porque eles não estavam habituados a alguém de fora, embora nós sejamos docentes. Nós não fomos avaliar, nós fomos lá para conversar com eles. (...) Esse desconforto que nós sentimos nas escolas gerou algum constrangimento, mas com o tempo foi-se dissipando.”

Do mesmo modo que para o **entrevistado C**:

“não lhe digo que todas as escolas acreditam que estão a fazer um processo útil, não estou a dizer isso. Eu acho que há ainda algumas escolas que não acreditam muito no processo. Mas arrisco a dizer-lhe que (nós estamos a preparar um questionário para mandar às escolas para termos esta perceção mais correta, se elas acreditam naquilo que estão a fazer ou não), eu acredito empiricamente que cerca de 75% das escolas acreditam que este processo contribui para a sua melhoria.”

“existem algumas escolas que ainda não perceberam a utilidade disto [da AQSER]. Ainda não chegaram aqui. Mas vão chegar.”

“Foi difícil levar as pessoas a acreditar que este era o caminho. Mas finalmente estamos a ver que, apesar de o investimento ser doloroso (esta é a palavra que eles utilizaram), ele realmente serve a escola... ajuda.”

Mas para o **entrevistado C**, outro constrangimento sentido foi a **morosidade no processo**, acabando mesmo por caracteriza-lo como “*Lento e moroso*”, pois:

“Fragilidades: como estamos a abrir caminhos e como não é uma coisa que não pudemos recorrer a coisas já feitas às vezes temos avanços e recuos. Temos de nos adaptar e ser flexíveis.”

“Outro ponto fraco é a morosidade na produção da legislação, nós precisávamos neste momento ter já o decreto legislativo regional aprovado e em implementação. Não dependendo de nós, porque ele já está feito. Está mais do que analisado e discutido. Mas também achamos que a legislação está perfeita até ao momento de a implementar, depois dela sair e de a implementarmos vamos descobrir vários defeitos. Mas neste momento achamos que ele está bem, está sólido. Não foi ainda publicado e isso para nós é um ponto fraco, é a morosidade da publicação porque nós precisávamos que neste momento já estivesse publicado, precisávamos que a equipa de avaliação externa já estivesse constituída e precisávamos que já estivessem a ser criados os critérios de avaliação para que as escolas se sentissem mais seguras e soubessem quais seriam os critérios pelas quais vão ser avaliadas. Mas também já lhes dissemos que não vai haver avaliação externa sem primeiro ser produzida essa parte. Portanto, as escolas não têm de temer de um momento para o outro serem avaliadas e não sabem sob que modos. A falta de colaboração de algumas escolas é um constrangimento, mas isso cabe-nos a nós gerir.”

“A falta da publicação do decreto legislativo regional e o desenvolvimento de toda a estrutura do processo de aferição. Neste momento, a dizer a verdade nós temos o processo de autoavaliação, não temos o processo de aferição. E esse é que é o grande constrangimento. Acredito, claramente que o momento que a lei saia, rapidamente (digo em dois anos), se consegue montar toda uma restante estrutura.”

E ainda para o **entrevistado D**:

“as escolas ainda não interiorizaram em pleno o processo de autoavaliação. (...) Há pessoas que ainda não o conhecem o processo de autoavaliação, pois talvez esteja só no âmbito da equipa destinada à autoavaliação.”

Sugestões para a melhoria

Como sugestões de melhoria do processo de AQSER os entrevistados A e C, referiram ser importante existir mais **formação para os professores** no que diz respeito à avaliação institucional.

“No primeiro ano como nós não sabíamos como é que era, foi selecionado um membro do 1º ciclo, um do pré-escolar e outro das extras. Mas nos últimos tempos ou neste próximo projeto de avaliação das escolas nós vamos pegar em elementos que já tenham feito formação neste campo, de forma a facilitar o processo.” (entrevistado A).

“Talvez fosse interessante a Secretaria Regional promover de vez em quando ou todos os anos ações de formação relativamente a este documento. Acho importante a continuação, porque as mudanças dos próprios docentes e das equipas, fazem com que elas se percam um bocadinho quando seguem o referencial comum. A formação é importante para termos sucesso e para que isto tenha realmente valor.” (entrevistado A).

“Mais formação, definitivamente. É uma fragilidade. Os professores gostam de formação e qualquer coisa, eles pedem mais formação. O nosso acompanhamento, do GAOPSER, podíamos transformar em horas e horas de formação, mas as pessoas gostam de formação institucional, formalizada e essa é uma das questões que podemos melhorar, mas depende de restrições orçamentais. Não é fácil arranjar formação gratuita a este nível porque estamos a falar de formação para professores. E, portanto, tem de ser formação vinda de universidades que é cara.” (entrevistado C).

5.2.4. Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas

Dentro do objetivo geral de conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional, o presente estudo tem como objetivo específico identificar as práticas desenvolvidas pelo GAOPSER/DSDO e isto deve-se à contribuição da equipa para o desenvolvimento da AQSER e ao acompanhamento dado às escolas durante todo este processo.

Desta forma, criou-se a categoria D, denominada por funções da equipa e acompanhamento dado às escolas que tem como subcategorias: D1. Caracterização da equipa; D2. Competências e D3. Reflexões dos membros.

Caraterização da equipa

Durante as entrevistas realizadas aos membros do GAOPSER/DSDO, os entrevistados referiram o trabalho cooperativo e a multidisciplinaridade como características do grupo de trabalho.

De acordo com os entrevistados, o **trabalho cooperativo** é um aspeto chave do grupo, pois existe “*coesão e colaboração interna da equipa*” (entrevistado C). mas também porque:

“Nós felizmente, na nossa equipa de trabalho temos uma relação muito aberta e muito próxima. Tudo aquilo que nós achamos que é importante fazer, nós vamos fazendo.” (entrevistado B).

“a nossa equipa trabalha em conjunto, ou seja, um documento é sempre analisado por todos, debatemos as questões” (entrevistado D).

Competências

Na subcategoria D2. Competências, relacionada com as funções do GAOPSER/DSDO, temos como indicadores a análise de documentos, o apoio às escolas e a formação.

Isto é, o entrevistado B e D referiram que uma das competências do grupo de trabalho era a **análise de dados**:

“No meu caso específico, eu colaboro muito na análise de documentos, disponibilidade para receber dúvidas na análise de algum parâmetro.” (entrevistado B).

“com apoiar a melhoria dos processos organizacionais das escolas e nós sabemos que esta melhoria organizacional passa muito pela melhoria dos seus documentos estruturantes. E esta melhoria dos documentos estruturantes, na nossa visão, é conseguida quando as escolas começam a trabalhar em autoavaliação porque está tudo ligado. Se a escola está a fazer um processo de autoavaliação bem consolidado, a escola vai-se aperceber dos aspetos que tem a melhorar e isso vai refletir-se nos documentos. Porque se a escola, no seu relatório de autoavaliação deteta que ao nível do regulamento interno, por exemplo, não estão previstas as

situações, vai melhorar o regulamento interno. O projeto educativo deve assentar num diagnóstico feito e o relatório de autoavaliação é o melhor diagnóstico que a escola alcança para fazer o seu projeto educativo, porque do relatório de autoavaliação vão concluir os pontos fortes e os pontos fracos. O projeto educativo é um instrumento estratégico da escola para trabalhar a melhoria, não pode assentar em percepções. Ele tem de partir das conclusões de um relatório fundamentado e essa é a nossa lógica aqui.” (entrevistado B).

“Nós analisamos muitos documentos nomeadamente o regulamento interno, o projeto educativo, o plano anual de escola e outros instrumentos. Quando cheguei, pediram-me para analisar os regulamentos internos de todas as escolas de 1º ciclo.” (entrevistado D).

O **apoio às escolas** foi outra das competências enumeradas pelos entrevistados, visto que:

“Se nós queremos ajudar as escolas a melhorar e a evoluir nós temos de ajudá-las a construir primeiro. E por isso é que foi criado primeiro este Gabinete para apoiar as escolas a desenvolver o processo de autoavaliação. Nós aqui, não pretendemos apanhar as escolas de surpresa. Não é essa a ideia. Aqui o objetivo é ajudar a refletir. As escolas podem contar connosco. Nós apoiamos a levantar questões porque às vezes estão a analisar dados e não estão a ver que há ali determinadas situações que merecem reflexão” (entrevistado B).

“A orientação estratégica e o projeto educativo têm sido o nosso foco neste momento, dado que ainda não entrou a avaliação externa e que as escolas estão a melhorar em termos organizacionais. Esse é uma das nossas linhas mestras neste momento, os documentos da escola, falamos em projeto educativo, plano anual de atividades ou de escola, regulamento interno. Nós aqui também temos apoiado outro grupo que trabalha connosco as questões da avaliação do desempenho docente. Também temos apoiado a vários níveis outros.... Trabalhamos como apoio ao diretor em algumas questões, nós colaboramos com as plataformas de dados que integram os dados dos alunos, a PLACE... Há uma série de trabalhos que nós desenvolvemos.” (entrevistado B).

“Nós aqui também apoiamos as escolas a terem acesso à legislação adequada, pois as escolas muitas vezes recorrem a legislação que não é adequada à

realidade da RAM ou que está já fora do seu tempo e então nós tentamos que as escolas também se cultivem e possam melhorar o conhecimento que têm e isso só pode conferir qualidade ao sistema educativo de forma mais abrangente.” (entrevistado B).

“Nós não trabalhamos só com as escolas. Trabalhamos com a nossa Direção Regional e trabalhamos com outras Direções Regionais. Mas nem quero ir por aí. Quero ir para as escolas, que é com quem trabalhamos diretamente, ajudá-las a melhorar. Portanto estamos a falar da avaliação do desempenho docente, que também trabalhamos e proporcionamos algum apoio. Estamos a falar da avaliação de escolas que não podemos divorciar da avaliação de desempenho docente, porque eu não posso ter uma boa escola se não tiver profissionais empenhados. Avaliação de pessoal não docente, também damos algum apoio embora não seja a nossa área, mas dentro da nossa Direção Regional estabelecemos relações. Depois temos ainda o desenvolvimento das escolas em termos... por exemplo, agora estamos a fazer um estudo sobre necessidades de formação no âmbito da administração escolar. Porque também vamos tentar apoiar toda a área administrativa das escolas que têm autonomia administrativa e financeira, que são as escolas de 2º, 3º ciclo e secundárias.” (entrevistado C).

“Há muitas [funções da DSDO], porque houve um acréscimo de competências ao passarmos para Direção de Serviços. Na portaria n.º 111/2020, de 2 de abril, encontram-se discriminadas todas as funções, entre elas aprofundar a descentralização da administração educativa, apoiar o trabalho das escolas, colaborar com outros serviços e direções regionais e com a própria tutela. Contribuir para a elevação progressiva dos níveis de exigência na realização dos instrumentos de autonomia e gestão. Dar às escolas uma base e aí a escola adota ou não os conteúdos, entre outros.” (entrevistado D).

“Quando têm dificuldades nós vamos lá ajudar e perceber como é que fizeram e como é que podem melhorar, levantamos questões e fazemos com que eles próprios encontrem a melhor solução. É este tipo de reflexão que ajuda a escola a construir um processo de melhoria e a elevar os seus níveis de confiança. Eles ao saberem que nós estamos ali para os apoiar leva a que se sentiam mais seguros.” (entrevistado D).

“Nós tentamos ajudar a equipa a procurar soluções e recolher a informação essencial ao processo” (entrevistado D).

Igualmente, o **entrevistado C** diz que a **formação** é outra competência do GAOPSER/DSDO:

“vamos dar apoio também em termos de formação a esse nível [da área administrativa e financeira], em colaboração com a Direção Regional da Educação.”

Reflexões dos membros

Na subcategoria D3. Reflexões dos membros, verifica-se que todos os entrevistados, desde o diretor de escola aos membros do grupo de trabalho, falam sobre o **envolvimento com as escolas**.

Sendo que, de acordo com o **entrevistado A** o GAOPSER/DSDO é muito importante para a autoavaliação de escolas, pois:

“nós não temos uma equipa especializada nisto, ou seja, nós tivemos formações, no entanto os docentes mudam ao longo dos anos e depois essa equipa acaba por ser desfeita. Só alguns membros é que têm algum conhecimento sobre como elaborar um documento destes. Ou seja, o Diretor acaba por ser o marco da elaboração destes documentos. Essa é uma grande dificuldade, por não haver ninguém que diga que realmente sabe fazer isto. Existe o GAOPSER e nós contamos com eles 100%. Essa é uma facilidade para nós. Mas nós não pudemos andar eternamente a recorrer a essa equipa para a nossa autoavaliação e esse é um grande constrangimento.”

Efetivamente, para o **entrevistado B** existe um grande envolvimento com as escolas:

“Nós fazemos um trabalho muito em conjunto. Eu estou a dizer “eu”, mas é equipa. Nós reunimos presencialmente. Nós damos prevalência ao contacto presencial. Nós damos muito às escolas e as escolas gostam. E eu gosto muito disso, de estabelecer proximidade com as escolas. As escolas não têm de dar vários passos formais para puderem contactar connosco, apesar de o puderem

fazer por telefone ou por email. Mas nós estando lá nas escolas, mais facilmente, através dessa proximidade eles expõem dúvidas, colocam questões que muitas vezes não têm propriamente a ver com o trabalho desenvolvido nesta Direção Regional ou conosco, mas nós procuramos registrar para depois passar essa informação para quem tem de responder e não sermos nós a chegar essa resposta à escola. Nós acabamos por fazer uma ponte com as escolas e eu gosto disso.”

“Nós não tentamos orientar as escolas, nem pressionar. O nosso objetivo é relembrar que é importante fazer um relatório de autoavaliação, que estamos aqui se quiserem tirar dúvidas e que se quiserem enviar uma versão nós podemos ver se estão patentes as reflexões importantes. O nosso objetivo é mesmo ser “o amigo das escolas”.”

“Agora o nosso trabalho é muito válido e prazeroso, é bom contribuir para a melhoria das escolas.”

Além de que, para o **entrevistado C**:

“entre nós conhecemos quase toda a gente e facilita imenso a nossa relação com as escolas. (...) a maior parte do nosso trabalho depende do nosso canal de comunicação com as escolas.”

Para concluir, o **entrevistado D** afirma que:

“Tem sido uma mais valia e não é por pertencer a este Gabinete. Eu tenho sentido nas escolas, ou na maior parte delas, que estas contam com o apoio deste Gabinete, agora Direção de Serviços. Telefonam, mandam email e vamos às escolas. Apesar de passarmos para Direção de Serviços vamos continuar a ser GAOPSER e a ter mesma postura colaborativa. (...) Claro que não é fácil para uma escola dizer à tutela que tem dificuldades, mas acho que nos últimos tempos as escolas têm tido uma abertura muito grande, o que foi fulcral para que todas as escolas tenham conseguido melhorias significativas.”

“Sei que não é fácil para uma escola quando recebe da tutela observações, mas acho que isto está ultrapassado e as escolas aceitam e melhoram. As escolas sabem que mandam os documentos ou duvidas e rapidamente têm a sua resposta. Ninguém fica sem resposta.”

“A escola tem de sentir que a administração está ali para apoiar no caminho de autoavaliação, garantindo a eficiência e eficácia neste processo. (...) O tempo que passamos nas escolas é curto, mas é muito importante porque é a partir desse contacto que temos com a escola que podemos arranjar mecanismos para contornar as situações e fazer com que a equipa que lá está na autoavaliação consiga superar, melhorar e continuar a fazer o seu caminho em prol da melhoria.”

5.2.5. Efeitos da autoavaliação

A autoavaliação como processo acarreta algumas consequências e deste modo, com a investigação pretendemos analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM, tendo como foco final compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM, criamos a categoria E. Efeitos da autoavaliação. Por sua vez, a categoria E divide-se em quatro subcategorias: E1. Instrumento de melhoria da escola; E2. Resultados sociais; E3. Resultados obtidos pela autoavaliação e E4. Autonomia das escolas.

Instrumento de melhoria da escola

A autoavaliação tem sido aplicada nas escolas da RAM como um instrumento de melhoria, pois auxilia na **avaliação das necessidades** e isso verifica-se pelas palavras de todos os entrevistados da presente investigação.

Note-se que, o **entrevistado A** ao longo de toda a entrevista reforça que:

“[a realização da avaliação institucional] é muito vantajosa no sentido que nós temos um referencial comum e isso dá-nos uma base que faz com que todas as escolas da RAM tenham noção daquilo que está a ser feito. E essa base faz com que nós tenhamos noção de tudo o que acontece dentro da escola, naqueles vários eixos onde nós podemos chegar a uma conclusão mais facilmente.”

“Sim, [a avaliação institucional exerce uma pressão interna e externa para a melhoria] mas penso que esse é o papel deles porque senão as escolas acabavam

por não o fazer. Maior parte das escolas tem mérito, gosta de apresentar o seu trabalho, gosta de se mexer, mas outras nem por isso e então nesse aspeto sim.”

“Nós antes de 2014, era tipo a autoavaliação do projeto educativo. Nós fazíamos um relatório no qual nós temos o projeto educativo, mas não existia nada de específico e isto veio dar uma melhoria substancial ao que é que nós temos que ver. Porque às vezes esta visão que nós temos, e eu em específico que sou diretor há 16 anos, acabo por cair na monotonia e pensar que não há nada errado, que está tudo bem. No entanto, quando se pega num documento destes, começamos a analisar e a colocar em questão todos os campos e aí temos a visão que algumas coisas não estão muito bem e isso é muito bom para nós nesse sentido. Dá trabalho e é complicado.”

“É através deste PAQSER que nós conseguimos depois contribuir para um projeto educativo e para um projeto anual de atividades. É através disto que nós conseguimos analisar as necessidades da escola.”

“Nós através deste projeto e do próprio documento de avaliação das escolas temos a plena noção de todos estes eixos, do que é que lá está e do que vai acontecer. Apesar de haver a possibilidade não de uma inspeção, mas por exemplo de um GAOPSER, vir a intervir, vir cá verificar. Mas não fiquei surpreendido, tenho muitos anos disto. Fiquei contente com os resultados porque somos uma escola de excelência, ficamos contentes pela positiva com os resultados. Há uma coisa muito engraçada nisto que é, apesar de existir este documento orientador e termos aqui um referencial comum, quando temos os resultados é estranho, mas nós já os tínhamos previsto. No geral nós somos sempre a mesma escola, localizada no mesmo local, com um corpo docente relativamente estável, com os alunos num meio rural médio/baixo, com uma cultura razoável. Ou seja, não existe picos diferentes, não existe diferenças e então torna-se um processo estável e bastante igual. Os nossos resultados tanto nos recursos, processos e nos próprios resultados é quase expectável, já os esperávamos.”

“Vejo o PAQSER como um instrumento de trabalho, que utilizo no fundo para perceber o que vai acontecer ou prever o que vai acontecer para melhorar.”

A par de que, também para o **entrevistado B**:

“A avaliação faz parte da nossa vida, em tudo. Está presente em tudo. Nós estamos sempre a avaliar de alguma forma. No âmbito organizacional é fundamental que essa avaliação ocorra de forma sistematizada e fundamentada, porque ela vai ajudar, de certa forma, a compreender o que se está a fazer e a querer fazer melhor.”

“A escola tem uma responsabilidade e tem de se reorganizar de forma a ajudar e a possibilitar a melhoria.”

“Não tem mal nenhum reconhecer que temos aspetos a melhorar. Uma organização que não identifica onde tem de melhorar, provavelmente, não se autoavalia corretamente. E mesmo aquelas escolas de topo em termos de resultados e tudo, essas escolas têm de ter algo a melhorar, porque a realidade também está a mudar.”

Do mesmo modo que, para o **entrevistado C** a autoavaliação ajuda a identificar as necessidades da escola e por essa razão é um instrumento de melhoria, visto que:

“Todos nós temos de refletir sobre o que fazemos, sobre os produtos daquilo que fazemos e tentar melhorar sempre, porque nada é perfeito e, por muito bom que seja, há sempre coisas a melhorar. Portanto, a avaliação institucional segue exatamente os mesmos princípios, tem de haver uma reflexão permanente (interna) e depois se calhar uma observação externa para nos dar um feedback e para ver se estamos no caminho correto.”

“E porque é que [autoavaliação] ajuda? Todas as escolas têm de fazer um projeto educativo, todas as escolas têm de fazer um plano anual de atividades ou um plano anual de escola e as pessoas faziam isso como um pró-forma. É preciso termos um projeto educativo, então vamos fazer um projeto educativo. E ao introduzirmos aqui aquela lógica de que existe um relatório de autoavaliação que define quais são as áreas frágeis da escola e as áreas fortes. Eles têm uma base sólida para construir o projeto educativo e o projeto educativo vai responder a essas necessidades e tem de ser operacionalizado com o plano anual de atividades. Ora, quando as escolas perceberam que a cadeia é esta, eles perceberam que tudo está a ser orientado. Todo o trabalho da escola é coerente, está articulado e é avaliável.”

Assim como, entrevistados A, B, e C afirmaram, o **entrevistado D** também assume que a autoavaliação se trata de um instrumento de melhoria da escola:

“Eu vejo sempre esta questão da avaliação como uma forma de melhorar. Uma construção para a melhoria.”

“Se a avaliação não tiver um impacto na escola, então não vai servir para nada. Ela tem de ter um impacto e que possa impulsionar a escola a melhorar. É sempre a melhoria e para isso temos de olhar para trás.”

“Deste relatório [de autoavaliação] e da avaliação do PEE em vigor resulta num projeto educativo que, de certa forma, é o plano de melhoria de escola. Se o diagnóstico estiver bem feito é fácil fazer um projeto educativo, que tem de envolver toda a gente.”

“Há uma finalidade da avaliação de escolas muito clara que é a melhoria das escolas.”

“ainda esta semana li um relatório que gostei muito, porque a equipa chegava ao final e questionava-se, colocava questões e isso é muito interessante, é isso que faz evoluir a escola, é isso que se quer da autoavaliação, o questionamento constante daquilo que se está a fazer. Se eu não conseguir responder porque é que se está a fazer e para que fim, a autoavaliação não serve para nada.”

Resultados sociais

Tal como na subcategoria E1, na subcategoria E2 todos os entrevistados demonstram que a autoavaliação tem efeitos na sociedade, nomeadamente no que diz respeito ao envolvimento e participação da comunidade educativa.

Sendo que, para o diretor da escola entrevistado (**entrevistado A**) através da autoavaliação a escola apercebeu-se da necessidade do **envolvimento e participação da comunidade educativa**:

“Através do PAQSER nós concluímos que realmente precisávamos da participação dos encarregados de educação. Nós moldamos a nossa estratégia de forma a que eles tenham uma participação, através do nosso projeto educativo.”

Do mesmo modo que:

“O PAQSER no fundo vai dar algumas diretrizes que nós aproveitamos para o meio envolvente. A nossa comunidade educativa é feita no todo.” (entrevistado A).

Na visão do **entrevistado B**, o processo de AQSER e nomeadamente a autoavaliação:

“este processo, não é um processo que se deva restringir a uma equipa de trabalho. Este é um processo que é da escola, embora seja conduzido depois especificamente por um conjunto de pessoas, ele deve ser do conhecimento de todos. E há momentos-chave em que ele deve englobar toda a comunidade, inclusive parcerias. Não se deve fechar na própria escola. Apesar de ser um processo interno (autoavaliação), os resultados devem ser dados a conhecer à comunidade, porque só faz sentido desta forma. (...) A escola tem de dar coerência sobretudo ao nível da comunidade e deve auscultar também o pessoal não docente, os pais... por isso é que é um processo de todos, é um processo inclusivo... tem de ser!”

Justificando tudo isto, pelo facto de que:

“A partir do momento em que os ausculta e se desenvolve, não só aplicando questionários, mas também devolvendo as conclusões e a registar estratégias porque muitas vezes a Direção ou os docentes, não têm ou poderão não ter acesso às tais situações específicas que cada grupo tem, quer seja pais, pessoal docente. É importante a dada altura devolver conclusões e também registar estratégias. Há várias formas de o fazer e isso é possível de conseguir. E dessa forma as pessoas sentem que estão todos a trabalhar em conjunto e é muito mais fácil resolver as situações dessa forma.” (entrevistado B).

“A escola é uma organização que tem diversos elementos e eles têm a dada altura que refletir em conjunto. Se cada um fizer por si e não pensar um conjunto de parâmetros em comum e em simultâneo, vai ficar algo de fora. Porque depois cada um poderá dar o seu contributo, mas tem de chegar a uma conclusão e tem de trabalhar em conjunto. E têm de saber com quem estão a trabalhar. Portanto, a autoavaliação faz sentido e para a escola, no meu entender, deve ser contínua.” (entrevistado B).

E visto que, segundo o **entrevistado C** para que uma escola tenha qualidade esta tem de corresponder às necessidades da comunidade escolar, torna-se ainda mais importante envolver todos os stakeholders no processo de AQSER:

“A qualidade da escola mede-se na medida em que ela corresponde às exigências da sociedade ou do meio onde está inserida. A qualidade é sempre relativa. Basicamente a escola tem de corresponder às necessidades da população e se ela tiver um serviço que corresponde a essas necessidades é uma escola de qualidade.”

Contudo, para o mesmo entrevistado:

“Neste aspeto [do sistema de aferição] as equipas de autoavaliação, os diretores das escolas e os conselhos executivos neste momento já estão cientes desta situação e estão a par. Algumas estruturas de gestão intermédia também estão envolvidas. A comunidade em geral ainda não. Nas escolas de 1º ciclo que são comunidades mais pequenas, os professores estão envolvidos na sua globalidade. Nas escolas de maior dimensão não acredito que estejam, muito menos os pais, embora alguns saibam que existe eventualmente um processo, mas não têm participação direta. Eventualmente participam em alguns questionários, mas não estão cientes do que estão a fazer.” (entrevistado C).

Posto isto, o **entrevistado C** conclui que:

“Sim [o sistema de aferição valoriza o papel dos vários membros da comunidade educativa]. Pretende isso, mas só as próprias escolas e as equipas envolvidas é que podem conseguir isso. Portanto, só num momento em que as pessoas que desenvolvem os processos de autoavaliação acreditarem plenamente na qualidade e nos resultados obtidos desses processos, elas conseguem transmitir isso às suas comunidades. Até lá tenho algumas dúvidas.”

Seguindo a mesma linha dos outros entrevistados, o **entrevistado D** afirma que:

“tem de haver uma responsabilização de todos, desde o aluno até ao Sr. Secretário Regional da Educação. Todos nós temos uma responsabilização neste sistema educativo.”

“Tenho a certeza de que cada vez mais as escolas tentam envolver toda a comunidade educativa neste processo. Contudo, por vezes esta questão da

autoavaliação não está devidamente divulgada. As escolas têm tido essa preocupação de envolver cada vez mais toda a gente no processo e sentirem parte do processo. Todos fazem parte e não estou só a falar dos professores, mas sim de toda a comunidade escolar.”

“Há algumas escolas que não ouvem a opinião dos alunos e, se o fizessem, iriam ficar surpreendidas. É preciso perceber que eles têm percepções, sugestões, que nós nunca tínhamos pensado. É preciso auscultar toda a gente e cada vez mais envolvê-los.”

Resultados obtidos pela autoavaliação

Já como indicadores da subcategoria E3. Resultados obtidos pela autoavaliação, temos como indicadores: Evolução e Sugestões para as escolas.

Verificando-se pelas entrevistas realizadas que há uma clara **evolução** das escolas, pois estas estão a melhorar os seus processos, embora que o **entrevistado A** afirme que na escola que dirige ainda há trabalho a fazer:

“Nós tivemos uma equipa que teve formação sobre este aspeto, sobre este projeto e eles próprios disseram que nos escapou muito.”

O que, de acordo com o **entrevistado B**:

“As escolas estão a melhorar os seus processos porque estão a elaborar os seus documentos com base nas conclusões do seu diagnóstico.”

“apesar do arranque do processo ter sido em simultâneo, elas estão em vários patamares e nós temos procurado adequar cada vez mais ao patamar de cada escola.”

“o que é valorizado para nós é o processo. Há escolas que começaram, por exemplo, num patamar de desconhecimento total em relação ao que era a autoavaliação, enquanto que outras até já assumiram ter práticas de autoavaliação. Nós lançamos um questionário, aliás vários, para saber que conhecimento tinham dos próprios processo de autoavaliação. Essas escolas que achavam que não sabiam sobre o processo de autoavaliação, num instante evoluíram e isso para nós é muito válido. Porque, as escolas que melhoram são

as escolas que estão a trabalhar efetivamente na autoavaliação e isso é que é valorizado.”

“Nós temos acesso aos relatórios que as escolas produzem, os relatórios de autoavaliação... Algumas... já um número considerável de escolas conseguem obter resultados que correspondem efetivamente àquilo que detetaram e à realidade das escolas. Outras escolas, ainda sentem alguma dificuldade em detetar aquilo que têm para melhorar e acabam por centrar depois os pontos fracos em questões que não estão nas mãos das escolas... delas próprias resolver. E dessa forma, não consegue centrar na melhoria, é difícil. Porque, as escolas que têm essa dificuldade em assumir aquilo que devem melhorar, essas estão em maior dificuldade, mas isto é um caminho.”

“o PAQSER tem sido muito importante nas escolas ao nível dos seus processos e isso já é visível na forma como já se reorganizaram e como introduziram melhorias em várias dinâmicas. Não é só nos documentos, eles próprios tiveram mudanças nos seus processos. A grande maioria das escolas implementaram estratégias diferentes e só dessa forma é que se consegue promover a melhoria. Agora, quando falamos em AQSER estamos a falar num âmbito mais global do seio da escola e isso só será visível se nós formos além da autoavaliação.”

Para o **entrevistado C**, a autoavaliação está a ter um balanço positivo pela evolução que está a causar nas escolas, particularmente ao nível dos documentos:

“Eu acho que é bastante positiva. Nós temos estado a analisar os documentos de todas as escolas para ver se há articulação entre o relatório de autoavaliação, o projeto educativo e o plano anual de atividades. Porque quando chegar ao fim deste ciclo que agora se inicia (estamos a analisar o primeiro ano do primeiro ciclo de gestão de escola) para quando chegarmos ao final destes quatro anos do ciclo de gestão, irmos analisar os resultados (o próximo relatório de autoavaliação e a próxima avaliação do projeto educativo). Queremos ver se as escolas para além de terem feito a articulação dos documentos, que é uma articulação formal, conseguiram de facto atingir os objetivos a que se propuseram desde o início do ciclo de gestão. E aí é que nós vamos ver se eles realmente ultrapassaram os problemas ou não, mas estou em crer que isso vai acontecer. E neste momento a articulação dos documentos das escolas que vimos,

algumas delas já estão muito boas, mas outras ainda têm um caminho para percorrer. Mas vamos fazer esse caminho com elas e vamos apoiar. Estou confiante que, com mais quatro anos, as coisas fiquem estabilizadas na Região.”

Terminando o indicador acerca da evolução da escola perante o processo de autoavaliação, até agora realizado, com unidades de registo retiradas da entrevista do **entrevistado D:**

“Há escolas que evoluíram, mas há outras escolas que não evoluíram, não é um processo muito fácil porque têm que avaliar várias dimensões da escola.”

“Temos de dar tempo a todo este processo de autoavaliação, pois não deu tempo de se avaliar o impacto da sua implementação nas escolas. Falta-nos aqui um fator que é a avaliação externa. No trabalho de acompanhamento as escolas, podemos verificar como tem sido construída e desenvolvida a autoavaliação, que tem vindo a melhorar. Por vezes o relatório de autoavaliação não passa mais do que uma descrição das práticas da escola, mas a autoavaliação não é isso, mas sim questionar continuamente o porquê. A questão da autoavaliação é questionar porque é que nós fazemos assim e é este questionamento que a escola ainda não consegue fazer.”

“Vou falar em termos de evolução. Eu acho que as escolas evoluíram muito ao nível do processo de autoavaliação. É um processo lento. As escolas inicialmente estavam reticentes porque parece muita coisa para fazer e ficaram assustadas e não sabiam para que isto servia.”

“Houve escolas de 1º ciclo que deram um salto enorme e estão muito à frente de escolas dos restantes ciclos de estudos. Não digo todas, mas fizeram uma grande evolução e há ali muito trabalho dos professores em todo este processo, principalmente na elaboração do relatório de autoavaliação. Acho que há falta de estruturação do trabalho que têm de fazer e não guardar tudo para o fim do ciclo de gestão, porque depois aquilo não é um diagnóstico, mas sim uma descrição das práticas da escola. (...) Maior parte das escolas fizeram um grande progresso e caso surgir-se, agora, a avaliação externa, as escolas estavam preparadas para a receber.”

“Por vezes não temos os resultados que gostaríamos de ter, mas são coisas que nós não controlamos. Nós damos apoio, estamos disponíveis para colaborar na

construção deste processo de melhoria. Neste caminho, as escolas também têm de fazer a sua parte. “

“Ainda nos resta um período de tempo para continuarmos a apoiar as escolas no aperfeiçoamento deste processo, antes da entrada da avaliação externa das escolas. Mesmo que amanhã fosse aprovado o diploma, seria preciso constituir equipas, montar toda a logística da avaliação externa e de aferição, e isso ainda leva algum tempo. É de enaltecer o grande investimento das escolas. Atualmente, os diretores de escola perguntam quando vem a avaliação externa, porque as escolas já estão confiantes no seu processo de autoavaliação. Bem ou mal as escolas sentem-se preparadas.”

Em relação ao indicador das **sugestões para as escolas**, retiramos unidades de registo respeitantes às entrevistas dos entrevistados B e D. Desta forma e começando pelo **entrevistado B**, este afirma que:

“A tendência é muitas vezes pensar em constrangimentos que a escola não pode resolver e as famílias é que têm de resolver. Mas não. A escola tem de ter capacidade autocrítica, de ser capaz de ver o que pode melhorar e muitas vezes nos processos e não necessariamente nos recursos. É preciso questionar a forma de fazer, que é aí que está o cerne da questão. Se a escola questionar o que faz, indo procurar fazer de outra forma e melhorar, um dia mais tarde se for confrontada com a avaliação externa e ao reconhecer as suas fragilidades, não vem uma entidade externa dizer “vocês não estão a fazer bem”.”

Enquanto que, o **entrevistado D** sugere que as escolas tenham um olhar mais abrangente no que concerne à melhoria, pois não é somente necessário melhorar as notas dos alunos:

“Eu já percorri praticamente todas as escolas da Região, já vi muita documentação, e a escola ainda se centra muito nos resultados. Ela tem de olhar num todo, porque a melhoria não é os alunos terem sempre positiva. Não é só na questão de melhorar os resultados para positiva. Não. Se a escola conseguir que os alunos obtenham progressos, mesmo num patamar ainda que negativo, há uma evolução, uma melhoria. Se o diagnóstico for bem feito a escola vai detetar muito bem os problemas que tem e traçar estratégias de para os superar e melhorar. Mas tem de ser um diagnóstico fidedigno. Porque nós, ao longo da triangulação,

percebemos quando as coisas não batem certas e quem é que perde? As escolas e os alunos. Nunca se pode esquecer que estamos a trabalhar para os alunos, para a melhoria das aprendizagens e conhecimentos dos alunos e tem de resultar de um impacto que se quer positivo.”

Assim como para o **entrevistado D** as direções das escolas devem atualizar-se constantemente acerca dos diplomas e orientações que saem da tutela, como também devem colocar toda a comunidade escolar a par do processo de autoavaliação e esquematizar todo aquilo que têm de fazer de forma a facilitar o trabalho que tem de ser realizado:

“As Direções das escolas têm que mais estar familiarizadas com as orientações e diplomas emanados pela tutela.”

“É preciso divulgar no meio da escola o que é a autoavaliação, em que consiste e o que é que esta equipa faz. E depois também há uma parte mais técnica que é a questão de como é feita a recolha, como são tratados os dados e depois apresentá-los. Em quatro anos eles têm de projetar isto tudo e depois fazer um relatório, no último ano. Isto tem de estar muito esquematizado para a que a equipa não se perca. É preciso estudar as práticas das escolas no sentido de ajudar a organizar os registos e canais de comunicação cada vez mais eficientes e eficazes com o mínimo dispêndio de tempo de trabalho.”

Autonomia das escolas

De facto, na subcategoria E4 abordamos as **críticas** retiradas das entrevistas realizadas à questão da autonomia das escolas reforçada pela autoavaliação. Sendo que, no dizer do **entrevistado A**:

“Na minha opinião sim [a AQSER contribui para a autonomia das escolas], porque apesar de alguns acharem que a autonomia das escolas era tal como no Continente, ter autonomia própria e criar um próprio documento é diferente. A autonomia das escolas, às vezes, também passa por nós termos referenciais comuns e percebemos o que nós estamos a fazer em relação aos outros para melhorarmos nós próprios. Isso é autonomia. Termos referenciais de forma a que nós consigamos contribuir para a escola ser mais autónoma.”

Porém, segundo o **entrevistado D**:

“existe uma falta da ousadia das escolas em usar a sua autonomia. A pouca autonomia que têm, não a conseguem usar e às vezes, não se aproveita a legislação para exercer essa autonomia. Ambos os processos, tanto o do Continente com o daqui, tocam nos pontos fulcrais, mas tem de dar uma margem de autonomia para que a escola possa ir mais além de um referencial. Porque o problema do processo de autoavaliação, por vezes, nem está no modelo. Sinceramente, a cultura avaliativa na escola é que ainda não está instituída.”

CONCLUSÕES

No decorrer desta investigação debruçamo-nos sobre a problemática dos sistemas de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental, tendo sempre em vista os objetivos e as questões orientadoras. Deste modo e tendo feito a análise de dados chegamos às considerações finais do trabalho realizado.

Na primeira parte no trabalho fizemos um enquadramento teórico e normativo-legal acerca da avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental, de forma a se compreender melhor e aprofundar conhecimentos sobre a temática. Na segunda parte expomos a metodologia adotada e apresentamos e analisamos os dados.

Nunca é demais referir que os sistemas de avaliação de escola procuram a melhoria dos seus sistemas educativos, através da participação e reflexão dos atores escolares sobre as necessidades da escola, salientando-se a importância da autoavaliação contínua como forma de deteção os pontos fortes e pontos fracos da organização escolar.

Em primeiro lugar, é de realçar que esta investigação foi pertinente para uma maior compreensão da implementação e do impacto do sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira, nomeadamente acerca das suas diferenças e semelhanças. Enaltece-se também as entrevistas realizadas, uma vez que representaram um testemunho que permitiu complementar a investigação, através das perceções dos intervenientes e conhecimentos adquiridos pela experiência e funções.

Em segundo lugar concluímos que, ao analisarmos e compararmos os sistemas de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM detetamos algumas diferenças e essencialmente uma semelhança. Sendo que, as principais diferenças notadas já através do enquadramento teórico realizado na primeira parte, como também através das entrevistas, são ao nível da génese e desenvolvimento de ambos sistemas. Isto porque, o sistema de avaliação de escolas em Portugal Continental começou muito mais cedo (2002) do que na RAM (2014). Aliando-se o facto de que a avaliação externa em Portugal Continental se iniciou em 2006 e já passou por várias mudanças, nomeadamente ao nível do quadro de referência, enquanto que na RAM a avaliação externa de escolas ainda não se iniciou, por causa de se querer aprimorar primeiro os processos de autoavaliação, então para depois, numa segunda fase, passar-se à avaliação externa.

Note-se que “As regulações exercidas pelos processos de avaliação externa na vida das organizações e dos profissionais condicionam fortemente a direção do trabalho pedagógico.” (Fonseca & Costa, 2018, p.239). Deste modo, outra das diferenças

comentada é relativa aos indicadores presentes nos respetivos quadros de referência, muito embora que, ao nível dos objetivos finais, tanto o sistema de avaliação de escolas do continente e da RAM ambicionarem o mesmo (a melhoria da qualidade do sistema educativo). Acresce que, ao contrário de Portugal Continental, a RAM utiliza ou tenciona utilizar o mesmo referencial tanto para a autoavaliação como para a avaliação externa e que este mesmo referencial foi construído com as escolas.

Já em relação à implementação do processo de avaliação institucional da RAM verificamos que este rege-se em três dimensões: avaliação interna, avaliação externa e aferição. Cada uma destas dimensões tem as suas características, nomeadamente, no que toca à equipa responsável pelo processo em si e até mesmo na divulgação dos relatórios. Como pontos fortes do processo de AQSER, os entrevistados identificaram: o apoio do GAOPSER às escolas no decorrer da autoavaliação, a promoção da melhoria da qualidade da Secretaria Regional da Educação e das escolas, a participação e colaboração de várias estruturas em todo o processo. Ao nível dos constrangimentos, os entrevistados reconheceram a dscredibilidade no processo por parte das escolas e a morosidade no processo de AQSER, pois ainda não se avançou para avaliação externa.

Não obstante, a equipa do GAOPSER que revela ser colaborativa e multidisciplinar, agora integrada na DSDO, possui um bom envolvimento com as escolas, uma vez que cada vez mais estas solicitam a ajuda deste grupo de trabalho. Porém, o GAOPSER não só apoia as escolas, como ainda analisa documentos e dá formação no âmbito da avaliação de escolas e de boas práticas.

Quanto ao objetivo de analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM, verificamos que segundo o Diretor entrevistado, apesar do impacto não ter sido muito grande e dos resultados da autoavaliação serem os esperados, a sua escola tem evoluído e o balanço é positivo. Mas na verdade, de acordo com o Diretor entrevistado, o processo de AQSER apresenta algumas falhas e seguindo a mesma linha que os membros da DSDO entrevistados, o Diretor de escola aponta a falta de formação de professores como falha à agilização de todo processo de AQSER.

Por outro lado, todos os entrevistados reconheceram a importância da autoavaliação para a reflexão das necessidades, como também a relevância da participação da comunidade educativa no desenvolvimento da autoavaliação. Para finalizar é de ressaltar que como afirmado pelos membros do GAOPSER, a grande

maioria das escolas madeirenses evoluiu com todo o processo desenvolvido até então, mas deviam utilizar de melhor forma a autonomia que têm. Deste modo, pode-se afirmar que “A avaliação externa se tem revelado um fator positivo no desenvolvimento das escolas, tem-nas feito evoluir e tem-nas tornado mais conscientes de si como comunidade educativa” (Peralta, 2015, p.242).

Por tudo isto e para concluir, terminamos a afirmar que a maior diferença sentida entre os sistemas de avaliação estudados foi em relação ao envolvimento das escolas em todo o processo de construção da AQSER, como também o apoio que as escolas recebem durante a autoavaliação.

Como limitações ao estudo, lamentamos apontar a crise pandémica causada pelo COVID-19, pois esta fez com que o número de entrevistas a diretores de escola fosse reduzido. Sendo interessante, no futuro realizar um estudo com vários diretores escolares, de diferentes níveis de ensino, de forma a se poder comparar perspectivas.

Importa referir que, seria interessante realizar este mesmo estudo aquando fosse aplicada a avaliação externa nas escolas da RAM, com o intuito de se verificar o impacto sentido nas escolas e se há mudanças no envolvimento das escolas no processo.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, A. J. (maio/ago de 2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Est. Aval. Educ.*, 21(46), 323-362. Obtido em janeiro de 2020, de http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Afonso_politicas.pdf
- Afonso, A. J. (2015). Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. In *Avaliação Externa de Escolas: Seminários e Colóquios* (pp. 221-229). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em fevereiro de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AV_ALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ªed.). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017) A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 303-354). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 209-234). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. M. (2015). Notas para um terceiro ciclo de avaliação. In *Avaliação Externa de Escolas: Seminários e Colóquios* (pp. 230-238). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em fevereiro de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AV_ALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, estra-série, 81-94.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chainho, C., & Saragoça, J. (2014). Avaliação da Qualidade das Escolas: Mecanismos de Regulação e Lógicas de Ação dos Atores Escolares. In *Atas do IV Encontro de Tróia Qualidade, Investigação e Desenvolvimento* (pp. 27-39). APQ - Associação Portuguesa para a Qualidade. Obtido em janeiro de 2020, de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/12577/1/Avaliac%c3%a7%c3%a3o%20Qualidade%20das%20Escolas%20%28Chainho%20%26%20Sarago%c3%a7a%29.pdf>
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7(2), 56-67.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2015). *Garantia da Qualidade na Educação: Políticas e Abordagens à Avaliação das Escolas na Europa*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em fevereiro de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao_2018_web_26nov2019.pdf
- Dias, N., & Melão, N. (2009). Avaliação e Qualidade: Dois conceitos indissociáveis na Gestão Escolar. *Revista de Estudos Politécnicos*, VII(12), 193-214.
- Dutra, M., & Sias, M. (2018 fev.) Avaliação Institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4,
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. Esteban, & A. Afonso (Orgs.), *Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15-44). São Paulo: Cortez.
- Fernandes, O. (2012). *A autoavaliação da escola*. Tese de mestrado, Universidade Católica Portuguesa. Obtido em 12 de Janeiro de 2019, de

<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11576/1/OlgaDuqueDisserta%C3%A7%C3%A3o2012.pdf>

- Fernandes, D. (2013 jan./mar.) A avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78),11-34.
- Fernandes, D. (jan./abr. de 2018). Para a compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. *Rev. Educ.*, 23(1), 19-36. Obtido de <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3932>
- Fialho, I. (2009) A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7(4), 99-116.
- Figueiredo, C., Leite, C., & Fernandes, P. (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra - origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Coord.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, D., & Costa, J. (jan./jun. de 2018). Avaliação das escolas e regulação político-normativa: uma análise de discursos. *Movimento - Revista de Educação*,8, 210-243.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Autonomia da escola, organização pedagógica e equipas educativas. In I. Fialho, & J. Verdasca (Orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso* (pp. 39-52). Évora: Universidade de Évora.
- Gonçalves, E., Fernandes, P., & Leite, C. (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal - políticas e processos. In J. A. Pacheco (Coord.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto: Porto Editora.
- Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas. (2011). *Proposta para um novo ciclo de avaliação externa de escolas*. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Obtido em janeiro de 2020, de

https://www.igec.mec.pt/upload/AEE2_2011/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional. (2018). *Desenvolvimento do processo de autoavaliação*. Secretaria Regional da Educação. Obtido de <https://www.madeira.gov.pt/Portals/16/Documentos/Dossie/QualidadeSistemaEducativo/Desenvolvimento%20do%20processo%20de%20autoavalia%C3%A7%C3%A3o.pdf?ver=2018-01-24-143445-917>

Inspeção-Geral da Educação. (2009). *Avaliação Externa das Escolas - Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação. Obtido em janeiro de 2020, de https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2010/AEE_Referentes.pdf

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Obtido em janeiro de 2020, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Nogueira, A., Gonçalves, M., & Costa, J. A. (2019). A Intervenção da Inspeção na Avaliação Externa das Escolas: um estudo com base nas perceções de diretores de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 171-187.

Oliveira, H. M. (2014). *Rankings e avaliação externa de escolas: que relação?* Tese de mestrado, Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Obtido em 11 de Janeiro de 2019, de <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/25681/3/tese%20-%20Helena%20Oliveiral.pdf>

Pacheco, J., Seabra, F., & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Coord.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-48). Porto: Porto Editora.

- Peralta, H. (2015). Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In *Avaliação Externa de Escolas: Seminários e Colóquios* (pp. 239-251). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido em fevereiro de 2020, de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AV ALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante, & I. Oliveira (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Universidade Aberta-LE@D. Retirado de https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6114/1/ebookLEaD_3%20%282%29.pdf
- Sá, V. (jul./set. de 2018). Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 801-821.
- Saragoça, J., Fialho, I., Silva, C., & Fialho, J. (2012). Avaliação da qualidade das escolas alentejanas: o desafio da auto-avaliação. In M. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (Orgs.), *Da exclusão à excelência: caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 205-214). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Sias, M., & Dutra, R. (fev. de 2018). Avaliação Institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 4(786). Obtido em 6 de maio de 2019, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/510_223.pdf
- Silvestre, M., Fialho, I., & Saragoça, J. (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Coord.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 57-67). Porto: Porto Editora.
- Soares, E. F. (2012). A escola como organização educativa: gestão democrática e autonomia. *Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação*, 7, 143-156.
- Sobrinho, J. D. (mar. de 2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13(1), 193-207.

Sobrinho, J. D. (2012). Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 1(1). Obtido em março de 2020, de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722/pdf>

Terrasêca, M. (maio-agosto de 2016). Autoavaliação, avaliação externa... afinal para que serve a avaliação de escolas? *Caderno Cedes*, 36(99), 155-174. Obtido em março de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00155.pdf>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de outubro de 1986.

Decreto-Lei n.º 318-D/76, de 30 de abril, aprova o Estatuto Provisório da Região Autónoma do Arquipélago da Madeira.

Decreto-Lei n.º 427-F/76, de 1 de junho, dá nova redação a algumas disposições do Decreto-Lei n.º 318-D/76, de 30 de abril (Estatuto Provisório da Região Autónoma do Arquipélago da Madeira).

Decreto-lei n.º 364/79, de 4 de setembro, transfere para a Região Autónoma da Madeira certos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira.

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 Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, aprova a orgânica da Inspeção-geral do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2015/M, de 11 de novembro, aprovou a orgânica da Secretaria Regional de Educação.

Decreto Regulamentar Regional n. ° 5/2016/M, de 28 de janeiro, aprova a orgânica da Direção Regional de Inovação e Gestão.

Decreto-Lei n. °55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n. °6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Portaria n. °245/2014, de 23 de dezembro, aprova o regime jurídico da Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional.

ANEXOS

Anexo I

Guião de entrevistas

TEMA: A implementação e o impacto do sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira: diferenças e semelhanças

PERGUNTA DE INVESTIGAÇÃO: Como se tem desenvolvido o sistema de avaliação de escolas na Região Autónoma da Madeira (RAM) em contraste com o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental?

A partir da questão central, outras se colocam:

- Quais as diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental?
- Como foi implementado o Projeto de Aferição da Qualidade do Sistema Educativo Regional (PAQSER)?
- Que efeitos o PAQSER tem tido nas escolas da RAM?

OBJETIVOS GERAIS:

- Analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM;
- Conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM;
- Compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Caraterizar o PAQSER;
- Comparar o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental;
- Verificar como se implementa o processo de avaliação institucional na RAM;

- Identificar as práticas desenvolvidas pelo Gabinete de Apoio à Organização e Planeamento do Sistema Educativo Regional (GAOPSER), agora integrado na Direção de Serviços de Desenvolvimento Organizacional (DSDO);
- Analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM.

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA:

- Exposição clara aos entrevistados das questões de pesquisa e objetivos de investigação;
- Garantia do anonimato;
- Solicitação para a gravação.

Anexo II

Esquema de entrevistas aos membros do GAOPSER

Questões orientadoras	Objetivos Específicos	Formulário de questões
Porque a RAM desenvolveu um sistema de avaliação institucional diferenciado do utilizado em Portugal Continental?	Obter a opinião dos entrevistados acerca da avaliação institucional.	<ol style="list-style-type: none">1. O que pensa da avaliação institucional em geral?2. Como define a qualidade de uma escola?3. Qual a relação entre a qualidade de escolas e o processo de avaliação institucional?4. A avaliação de escolas trata-se de uma política educativa. Considera que esta tem consequências sociais e económicas? Porquê e para quem?5. Qual a sua opinião acerca da RAM ter um sistema de avaliação institucional diferente do sistema praticado em Portugal Continental?6. Tem conhecimento do quadro de referência utilizado no sistema de avaliação institucional de Portugal Continental?7. Se tivesse responsabilidades governativas na área da educação, mantinha o PAQSER para a RAM ou adotava o Programa nacional?
Como se organiza e se desenvolve o PAQSER?	Obter a opinião dos entrevistados acerca do PAQSER.	<ol style="list-style-type: none">8. Como vê a importância do PAQSER? E como o caracteriza?9. Como foram selecionados os membros do GAOPSER, agora integrado na DSDO?10. Como caracteriza o seu envolvimento no processo de AQSER?11. Qual é a função ou quais as funções da DSDO?12. Que pontos fortes e fracos identifica do desenvolvimento do PAQSER?13. Quais foram os principais constrangimentos sentidos no desenvolvimento do PAQSER?14. Tem sugestões para a melhoria do PAQSER?15. Qual é a sua opinião acerca dos resultados obtidos pela autoavaliação de escolas?

		<p>16. Considera que o sistema de aferição:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Contribui para a promoção da melhoria da qualidade do Sistema Educativo Regional e de cada uma das estruturas da educação que o integra? b) Promove uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas diversas estruturas? c) Sensibiliza os diferentes membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo enquanto processo inclusivo? d) Valoriza o papel dos vários membros da comunidade educativa? <p>17. Que perspectivas dava caso a autoavaliação de escolas não fosse obrigatória, mas sim optativa?</p> <p>18. Qual é a sua perceção acerca da eficiência global do PAQSER?</p>
	<p>Obter a perspectiva dos(as) entrevistados(as) acerca do processo de avaliação externa.</p>	<p>19. Tem conhecimento ou pode revelar quando se iniciará o processo de avaliação externa?</p>
		<p>20. Para além de tudo o que foi dito, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que considera pertinente para a abordagem da problemática em questão?</p>

Anexo III

Esquema de entrevistas ao Diretor de Escola de 1º ciclo e pré-escolar

Questões orientadoras	Objetivos Específicos	Formulário de questões
Qual a opinião dos Diretores de escola acerca da avaliação de escola?	Obter a opinião dos entrevistados acerca da avaliação institucional.	<ol style="list-style-type: none">1. O que pensa da avaliação de escolas em geral?2. Como define a qualidade de uma escola?3. Qual a relação entre a qualidade de escolas e o processo de avaliação institucional?4. Reconhece as vantagens da realização da avaliação institucional?5. Considera que a avaliação institucional exerce uma pressão interna e externa para a melhoria?6. Concorda com a obrigatoriedade da avaliação institucional ou para si cada escola deveria ter liberdade de escolha?7. Qual a sua opinião acerca da RAM ter um sistema de avaliação institucional diferente do sistema praticado em Portugal Continental?8. Acompanha o Programa de avaliação institucional nacional, nomeadamente os quadros de referência utilizados?9. Se tivesse responsabilidades governativas na área da educação, mantinha o PAQSER para a RAM ou adotava o Programa nacional?
A autoavaliação contribui para a melhoria da escola?	Obter a opinião do(a) entrevistado(a) acerca do processo de AQSER.	<ol style="list-style-type: none">10. Qual é para si a importância da participação do Diretor no processo de AQSER?11. Qual foi o seu papel na autoavaliação da escola?12. Considera que a AQSER tem tido um efeito significativo na melhoria sustentada na escola?

		<p>13. Como analisa a influência do PAQSER na avaliação das necessidades da escola?</p> <p>14. Quais são as facilidades e constrangimentos que aponta ao processo de autoavaliação?</p> <p>15. Como foram selecionados os elementos da equipa de autoavaliação?</p> <p>16. De um modo geral, qual a sua opinião acerca da AQSER?</p>
	<p>Obter a opinião do(a) entrevistado(a) acerca dos resultados obtidos pela autoavaliação de escola realizada.</p>	<p>17. Qual a sua opinião acerca da realidade apresentada nos resultados da autoavaliação, nomeadamente no domínio dos(as):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Recursos; b) Processos; c) Resultados. <p>18. A escola implementou estratégias de melhoria após verificar os resultados obtidos pela autoavaliação? Nomeadamente, no que diz respeito à/ao(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) melhoria dos resultados dos alunos; b) alunos com dificuldades de aprendizagem; c) métodos de ensino; d) alunos com necessidades educativas especiais; e) oferta educativa; f) critérios de avaliação; g) desenvolvimento de projetos e parcerias; h) relação com os encarregados de educação e comunidade envolvente; i) eficácia da comunicação; j) trabalho cooperativo entre docentes; k) supervisão dos docentes; l) impacto na comunidade.

	<p>Conhecer as ideias dos(as) entrevistados(as) acerca da influência do PAQSER no percurso de melhoria da escola.</p>	<p>19. Como vê o PAQSER e como o caracteriza?</p> <p>20. Qual a influência do PAQSER na participação dos encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos?</p> <p>21. Qual a influência do PAQSER na relação da escola com a comunidade envolvente, nomeadamente ao que diz respeito à(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Parcerias estabelecidas com vista a alcançar os objetivos do projeto educativo; b) Participação e contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade. <p>22. A escola apropria-se dos referenciais utilizados na autoavaliação para outras questões?</p> <p>23. O PAQSER contribui para a autonomia das escolas?</p>
		<p>24. Para além de tudo o que foi dito, gostaria de acrescentar algo que não tivesse sido abordado e que considera pertinente para a abordagem da problemática em questão?</p>

Anexo IV

Tabela para a caracterização dos entrevistados

Data da entrevista:		Entrevista n°:	
Sexo: Feminino <input type="checkbox"/>		Masculino <input type="checkbox"/>	
Habilitações académicas			
Cargo que desempenha e tempo de serviço			
Formação na área da avaliação institucional			

Anexo V

Consentimento informado para participação na entrevista

Declaro, por meio deste termo, participar na investigação intitulada

desenvolvida por Rodolfo Luciano Silva Mendonça, no âmbito da dissertação de Mestrado em Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação do Professor Doutor Carlos Barreira.

Fui informado(a) dos objetivos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da Região Autónoma da Madeira (RAM); conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM; compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM.

Fui também esclarecido(a) de que a utilização das informações disponibilizadas por meio de uma entrevista semiestruturada obedecem às normas éticas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), sendo garantido o anonimato e a confidencialidade.

A gravação de entrevista é realizada uma vez que permite uma recolha mais eficaz de dados relevantes para a investigação. Todas as entrevistas serão transcritas e o texto será enviado à/ao entrevistada/o para leitura e eventuais retificações. Após a devolução, pela/o entrevistada/o, do conteúdo da entrevista, todo o tratamento de dados, por nós efetuado, passará a utilizar apenas siglas.

Agradecemos, desde já, toda a colaboração, estando inteiramente à disposição para esclarecer qualquer assunto relativo à investigação em curso.

Funchal, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) entrevistado(a): _____

Anexo VI

Grelha de categorias e indicadores para a análise das entrevistas

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Blocos temáticos	Categoria		Subcategoria		Indicadores	
Analisar o sistema de avaliação institucional de Portugal Continental e da RAM	Comparar o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	Sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	A	Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	A1	Diferenças	1.	Génese
							2.	Desenvolvimento
					A2	Semelhanças	3.	Objetivos
Conhecer como está a ser implementado o sistema de avaliação institucional na RAM	Verificar como se implementa o processo de avaliação institucional na RAM	Processo de avaliação institucional na RAM	B	Caraterização do processo de AQSER	B1	Autoavaliação	4.	Responsabilidade e desenvolvimento do processo
					B2	Avaliação externa	5.	Responsabilidade e desenvolvimento do processo
					B3	Aferição	6.	Responsabilidade e desenvolvimento do processo
	Caraterizar a AQSER	C		C1	Pontos fortes	7.	Apoio do GAOPSER às escolas	

				Desenvolvimento do processo da AQSER			8.	Promoção da melhoria da qualidade da SRE e das escolas
				Desenvolvimento do processo da AQSER			9.	Participação e colaboração de várias estruturas
				Desenvolvimento do processo da AQSER	C2	Constrangimentos	10.	Descrédibilidade no processo
				Desenvolvimento do processo da AQSER			11.	Morosidade no processo
				Desenvolvimento do processo da AQSER	C3	Sugestões para a melhoria	12.	Formação de professores
Identificar as práticas desenvolvidas pelo GAOPSER/DSDO	Práticas desenvolvidas pelo GAOPSER/DSDO	D	Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas	D1	Caraterização da equipa	13.	Trabalho cooperativo	
						14.	Multidisciplinaridade	
				D2	Competências	15.	Análise de documentos	
						16.	Apoio às escolas	
						17.	Formação	
				D3	Reflexões dos membros	18.	Envolvimento com as escolas	

Compreender como o sistema de autoavaliação institucional está a ser aplicado nas escolas da RAM	Analisar o impacto da autoavaliação numa escola da RAM	Impacto da autoavaliação numa escola da RAM	E	Efeitos da autoavaliação	E1	Instrumento de melhoria da escola	19.	Avaliação das necessidades
					E2	Resultados sociais	20.	Envolvimento e participação da comunidade educativa
					E3	Resultados obtidos pela autoavaliação	21.	Evolução
							22.	Sugestões para as escolas
E4	Autonomia das escolas	23.	Críticas					

Anexo VII

Grelhas de análise às entrevistas

Categoria A. Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	
Subcategoria A1. Diferenças	
Indicadores	Excertos de entrevistas
1. Génese	<p>(A): houve uma altura em que a própria Inspeção-Geral de Educação e Ciências, em 2006 salvo erro, disse que ia começar esses processos todos e eles tiveram de se desenrascar. Em 2014, a Secretaria Regional da Educação disse que nós tínhamos de ter um referencial e aí é que está a grande vantagem disto.</p> <p>(B): Quando se trabalha com base num referencial em que a escola tem ali contemplado todos os parâmetros que servem de reflexão e a escola os analisa e reflete sobre eles, isso faz com que quando se implementa uma avaliação externa a escola já se conhece e nunca será confrontada, à partida, se tiver desenvolvido o processo de forma genuína e correta, com questões que não sabia que existiam.</p> <p>(B): antes de eu entrar no Grupo de Trabalho (...), já era considerado uma prioridade que aqui as escolas ficariam a ganhar com um processo de avaliação se elas se comesçassem a conhecer primeiro e a avaliação externa só faz sentido depois de estar consolidado o processo de autoavaliação. Não se pretende apanhar as escolas de surpresa. A avaliação externa não é inspeção. É diferente.</p> <p>(C): Nós tivemos um hiato de vários anos entre a Lei 31/2002 e a Portaria que saiu a nível regional em 2014. Portanto, 12 anos de hiato serviu para nós observarmos e aprendermos</p>

	<p>algumas coisas com o sistema nacional e eu não estou aqui a criticar o sistema nacional. O sistema nacional é um sistema que segue muito aquilo que é feito na Europa, só que nós achamos que em termos regionais podíamos fazer algo diferente, mais focado na autoavaliação, menos focado na avaliação externa.</p> <p>(D): Uma das grandes diferenças daquilo que eu conheço do Continente para aqui é que desde os anos 90 que as escolas no Continente já tiveram grandes projetos ou programas de avaliação de escolas só que eles caíram por terra.</p> <p>(D): Só que depois, a partir da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, começou a obrigatoriedade de execução da autoavaliação e a IGEC teve aí um papel dominante, pois é uma instituição que para além de fazer o controlo e verificação também faz o acompanhamento e a avaliação, como está expresso na Lei de Bases do Sistema Educativo e veio trazer uma avaliação integrada. Na altura em que a avaliação integrada existiu, também caiu por terra porque isto está muito relacionado com as questões de políticas educativas e de quem está na tutela. O Ministério é que de certa forma tem o papel importante no sentido de saber o que realmente importante melhorar as escolas. Não houve, digamos, uma continuidade neste processo de avaliação de escolas, a não ser agora com a avaliação externa que a IGEC está a fazer, porque já vai no 3º ciclo avaliativo, que arrancou agora em 2018.</p> <p>(D): Eu penso que, o nosso está mais coerente porque quem parte mais tarde, consegue ver as experiências dos que se adiantaram, é sempre uma vantagem ou desvantagem.</p>
<p>2. Desenvolvimento</p>	<p>(B): [o sistema de avaliação institucional da RAM] estar a ser desenvolvido de forma tão diferente (...). O caminho (...) está a ser diferente.</p>

(C): A nível nacional, começou-se com a avaliação externa e as escolas foram obrigadas a fazer uma autoavaliação para responder à avaliação externa. Nós pretendemos fazer exatamente ao contrário. Aproveitamos a pouca autonomia que temos em educação, para podermos consolidar o processo de autoavaliação nas escolas, ainda que um pouco forçada porque é quase por obrigação que nós implementamos. Achamos que podíamos partir ao contrário. Primeiro pela autoavaliação, consolidar o sistema autoavaliação das escolas, o processo de autoavaliação das escolas e só depois partir para a avaliação externa e aí sim, a avaliação externa terá consequências como tem a nível nacional, em termos de classificação de cada escola com benesses a partir daí. Mas não queremos ir para essa situação sem que as escolas saibam quais os critérios, qual o referencial da avaliação que vai haver, sem o ter treinado e sem terem alguma segurança quanto ao processo que estão a desenvolver. Portanto, nós viramos um bocadinho o processo ao contrário.

(C): Aquilo que está na filosofia do projeto é que não será a Inspeção, mas sim uma equipa multidisciplinar a fazer a avaliação externa de escolas. Mas isto ainda está numa fase de análise.

(C): Eu funciono muito por representações visuais e então, eu olharia para uma pirâmide em que a base é a autoavaliação, seguida pelo processo de avaliação externa e na cúpula é o processo de aferição. E então, porque é que temos os três patamares? Porque começamos exatamente pela autoavaliação, é a mais abrangente, que depois vai ser verificada pela avaliação externa, que por sua vez vai produzir relatórios e classificações, que serão analisadas por uma equipa muito restrita, que é a equipa de aferição. Portanto,

temos as escolas, a equipa de avaliação externa e depois uma equipa de aferição.

(D): Houve um processo no Continente em que as escolas “à força” tiveram de fazer a sua autoavaliação e aqui a pertinência ou não de seguir esse modelo. A escola sabe perfeitamente o que a inspeção no Continente vai verificar, a metodologia, quem é que vai estar, as equipas e o que é que verificar dentro das escolas. Esta avaliação abarcar muitas das dimensões da escola. No continente as escolas não estavam preparadas.

(D): Aqui começou-se de uma forma diferente, preparando primeiro as escolas a fazer a sua autoavaliação com a base naquilo que chamamos de referencial comum de escolas, que foi constituído com as escolas e com a Universidade Nova. A partir daí trabalhou-se com as escolas.

(D): Eu acho que na RAM começaram pelo princípio, que é primeiro preparar as escolas para a autoavaliação. O processo foi construído com as escolas, possibilitando a contribuição de todos na construção de indicadores objeto de avaliação. Paralelamente, também tivemos a colaboração da Universidade Nova. Então montou-se um referencial, ou seja, há aqui um trabalho de as escolas conhecerem e trabalharem esse referencial. Houve formação, inicialmente para 2º ciclo e secundário e depois, mais recentemente, para o 1º ciclo, por questões financeiras. Quando vier a avaliação externa, se calhar, não vamos conseguir ter as escolas todas no mesmo patamar de autoavaliação. As escolas estão em diferentes patamares e por vezes, há equipas que vão sofrendo alterações ao longo do tempo. Acho que é muito mais produtivo e coerente este processo na RAM do que no Continente, porque no Continente partiu-se de um pressuposto que a escola já tinha uma autoavaliação e depois depararam-se que elas não

faziam autoavaliação ou faziam algumas partes das dimensões que estão contempladas na avaliação externa.

(D): No Continente, desde 2006, eles passaram de cinco domínios para três domínios e atualmente são quatro domínios, onde se inclui a autoavaliação. (...) O nosso referencial tem três eixos, com os domínios e componentes e referentes. O referencial que aparece é esmiuçado e os referentes não são impostos, a escola tanto pode escolher aqueles como pode escolher outros. É importante haver uma base igual, mas a homogeneidade é boa e é má. A escola tem de se guiar por um referencial, mas é imprescindível deixar a possibilidade à escola alargar esse mesmo leque. Não pode ser tão fechado e o nosso não é tão fechado, os referentes podem ser alterados, podem ir mais além.

Categoria A. Diferenças e semelhanças entre o sistema de avaliação institucional da RAM e de Portugal Continental	
Subcategoria A2. Semelhanças	
Indicadores	Excertos de entrevistas
3. Objetivos	<p>(B): poderá não ser assim tão diferente no que concerne aos objetivos últimos (...) o que se pretende no final é que as escolas melhorem os seus processos.</p> <p>(B): acho que comparativamente interessa que as escolas realizem a autoavaliação, refletindo sobre as práticas.</p> <p>(C): se formos analisar o referencial comum de avaliação de escolas, que vai ser comum à autoavaliação e à avaliação externa, nós vamos ver lá tudo aquilo que é avaliado pela Inspeção a nível nacional.</p> <p>(D): Se olharmos para os diplomas de um e do outro, Madeira e Continente, estes são muito colados e são muito parecidos.</p> <p>(D): Muito sinceramente, eu acho que tanto um como outro, têm grandes potencialidades e dão sempre ajuda à escola.</p>

Categoria B. Caraterização do processo de AQSER	
Subcategoria B1. Autoavaliação	
Indicadores	Excertos de entrevistas
4. Responsabilidade e desenvolvimento do processo	<p>(B): Sou claramente a favor de se fazer uma avaliação, que no fundo vai servir de referência para a atuação que se quer a vários níveis e essa avaliação deve sobretudo começar no meu entender por uma autoavaliação.</p> <p>(B): A autoavaliação é contínua porque há monitorização e porque há atividades a desenvolver.</p> <p>(B): Nós sempre consideramos que a autoavaliação é fundamental antes de se partir para uma avaliação externa. As escolas têm de se conhecer a elas próprias e não faria qualquer sentido vir o Grupo de Trabalho identificar e as escolas trabalharem para isso.</p> <p>(C): eu acredito na autoavaliação como o grande passo para a melhoria da qualidade da instituição ou da organização.</p> <p>(C): Antes de nós pressionarmos as escolas para fazerem a autoavaliação sistematizada, de acordo com o referencial comum da avaliação de escolas, as escolas faziam autoavaliação. Só que as áreas em que faziam a autoavaliação eram muito específicas, ou seja, refletiam em termos de resultados académicos, resultados escolares, taxas de retenção, taxas de sucesso, faziam comparações entre a avaliação externa dos alunos perante os exames nacionais e os resultados internos da avaliação dos alunos. Mas essa autoavaliação não era sistematizada nem era muito visível. A sistematização e as consequências eram diferentes, mas eu penso que se nós não tivéssemos levado as escolas a fazer de acordo com o referencial comum, ela continuaria a existir. Nós nunca queremos comparar escolas com escolas</p>

	<p>ou escolas da mesma tipologia. A nossa filosofia é comparar cada escola consigo mesmo, a escola face o seu ponto de partida, a evolução dentro da própria escola. No entanto, nós sabemos que a sociedade gosta de comparar escolas, escolas com outras escolas. Portanto, não há como termos um referencial comum para que haja algum termo possível de comparabilidade que doutra maneira não seria possível. Mas de qualquer forma as escolas faziam o seu processo de autoavaliação, mas com critérios e com áreas abrangidas completamente diferentes.</p>
--	--

Categoria B. Caraterização do processo de AQSER	
Subcategoria B2. Avaliação externa	
Indicadores	Excertos de entrevistas
5. Responsabilidade e desenvolvimento do processo	<p>(B): E depois [da autoavaliação], [a avaliação deve] ser conjugada e conciliada com uma avaliação vista por alguém de fora, para que depois sejam cruzadas essas duas realidades e se promova a reflexão.</p> <p>(B): É importante ter um olhar externo que venha validar ou ajudar a reforçar ou a questionar aquilo que se está a fazer. Isto aplica-se a várias realidades. No âmbito da escola, para que esta se possa afirmar enquanto organização credível e de qualidade, esta deve validar as suas práticas, mas para isso tem de refletir sobre elas e também têm que ter alguém ou uma entidade que possibilite o olhar externo sobre o que se está a fazer.</p> <p>(B): A qualidade de escolas sai reforçada com a avaliação, porque a avaliação ao certificar, de certa forma, os processos internos e dando essa visão externa permite à escola trabalhar em prol da melhoria e isso é que vai conferir qualidade aos processos que se desenvolve.</p> <p>(B): Nós não queremos apanhar ninguém desprevenido, não é esse o objetivo. O objetivo é mesmo trabalhar para a melhoria e eu penso que a Secretaria da Educação, aqui a nível da RAM, está a ser cautelosa, porque se está a preocupar realmente com o desenvolvimento de um processo genuíno, acompanhado... daí a existência deste Gabinete. Mas a dada altura é expectável que a avaliação externa se inicie.</p> <p>(B): Esperamos que as escolas possam consolidar efetivamente a autoavaliação para que avaliação externa</p>

	<p>possa ser aplicada, porque algumas escolas já nos partilharam que querem validar os seus processos. E após, alguns anos já a trabalhar a autoavaliação chega a uma altura que é importante ter a tal avaliação externa. Ela já não causa assim tanto transtorno, porque as escolas já se sentem um pouco à vontade.</p> <p>(C): Falo da avaliação externa como um passo necessário para aferir a qualidade da autoavaliação. Eu não posso acreditar, profundamente, numa autoavaliação se eu não for observar se ela está a se feita corretamente e é nesse aspeto que as duas coisas têm de se conjugar. Em conjunto são um grande passo para a melhoria da qualidade dos serviços produzidos.</p> <p>(D): Isso [início do processo de avaliação externa] está em cima da mesa. O diploma está finalizado e pronto para ser apresentado, debatido e aprovado em plenário Assembleia Legislativa Regional.</p>
--	---

Categoria B. Caraterização do processo de AQSER	
Subcategoria B3. Aferição	
Indicadores	Excertos de entrevistas
6. Responsabilidade e desenvolvimento do processo	<p>(B): Quando nós queremos aferir a qualidade do sistema educativo nós não nos pudemos só ficar pela autoavaliação. À partida espera-se que haja um processo de avaliação externa que venha validar os processos de autoavaliação e que o conjunto possa contribuir para que depois possam tomar medidas em termos do sistema educativo regional. Medidas que vão ao encontro com aquilo que as escolas precisam, cujo objetivo não seja apontar o dedo, que não seja colocar medos... Não é uma atitude inspetiva. Claro que nós assim também acabamos por reduzir as situações irregulares, que muitas vezes as escolas têm e não conhecem e muitas vezes ocorre por ausência da informação. Um processo de autoavaliação devidamente conduzido e acompanhado faz com que se detete.</p> <p>(C): Esta equipa da aferição vai ler relatórios, vai chegar aos pontos fortes e fracos de todo o sistema regional e vai passar para o Gabinete do Sr. Secretário. O Gabinete do Sr. Secretário ao analisar estas situações vai chegar a determinadas conclusões e vai dizer para nós melhorarmos e apoiarmos as escolas nas suas fragilidades. A Direção Regional de Administração Escolar vai ter de analisar e ajudar nestas áreas. A Direção Regional da Educação vai ter de tomar decisões noutras áreas. A Direção Regional da Juventude vai ter de tomar decisões... A pirâmide depois vai ter de emanar decisões que vão retornar à base. Portanto, toda a gente vai ser envolvida, ou seja, as próprias Direções Regionais vão ser avaliadas e trabalhar em função dos relatórios produzidos. O projeto de Aferição pretende</p>

	<p>chegar a todos, não é só às escolas. Estamos a pensar no processo educativo, não apenas nas escolas.</p> <p>(D): tem de haver sempre uma entidade externa, que avalie ou tente ajudar. O foco é ajudar a escola a melhorar. Esse é o intuito. Não é uma questão de comparabilidade das escolas, digamos assim. De certa forma esta instituição de aferição da qualidade do sistema educativo vai ter a perceção global do estado da educação na região, ou pelo menos espera-se que isso aconteça, para que as políticas educativas estejam de acordo com as necessidades das escolas.</p>
--	--

Categoria C. Desenvolvimento do processo da AQSER	
Subcategoria C1. Pontos fortes	
Indicadores	Excertos de entrevistas
7. Apoio do GAOPSER/DSDO às escolas	<p>(C): os pontos fortes passam por nós acreditarmos claramente naquilo que estamos a fazer, mas também pelo bom relacionamento que temos com as escolas.</p> <p>(D): Pontos fortes é estarmos sempre disponíveis para reunir com as escolas, seja aqui ou na própria escola, estamos sempre prontos a analisar seja que documento for. Uma disponibilidade e uma celeridade na resposta e por escrito.</p>
8. Promoção da melhoria da qualidade da SER e das escolas	<p>(A): Apesar de ser trabalhoso é imprescindível, para garantir tudo isto que nós queremos que é assegurar o sucesso educativo, promover uma cultura de qualidade, promover a responsabilidade das diversas estruturas, promover a confiança, entre outros. Tudo isto é essencial.</p> <p>(B): Pontos fortes do projeto, eu penso que têm a ver com o impacto que já se conseguiu a nível da melhoria das escolas, pelo <i>feedback</i> e pelo que já constatamos na análise de documentos. Portanto, o impacto na melhoria das escolas, penso que, é um grande ponto forte. A proximidade que se conseguiu alcançar em termos de Secretaria da Educação, neste caso específico da Direção Regional, com as escolas conseguiu ter uma relação mais aberta e de cada vez maior confiança, porque nós no fundo acabamos por estar próximos das escolas e esse é um ponto forte.</p> <p>(B): Esta avaliação global vai permitir à própria tutela refletir sobre o trabalho que se está a desenvolver nas escolas para que a mesma possa depois em termos políticos tomar</p>

	<p>decisões mais adequadas ao contexto e providenciar aquilo que as escolas realmente precisam.</p> <p>(D): a avaliação é feita pela equipa que vai fazer a avaliação do sistema, depois é derramado pelos objetivos de cada um dos serviços da Secretaria Regional da Educação e isso tem uma importância enorme e pode ajudar a que haja uma maior articulação entre serviços. Com base nos resultados da avaliação externa das escolas e da aferição do sistema educativo RAM, a Secretaria poderá traçar políticas educativas e derramar sobre as diversas Direções Regionais e serviços objetivos que vão ao encontro daquilo que as escolas esperam e que as ajudem a melhorar o seu serviço educativo. Se for feito isto, é perfeito. É possível na Madeira fazermos diferente e melhor do que no Continente, se temos essa autonomia então vamos usá-la.</p>
<p>9. Participação e colaboração de várias estruturas</p>	<p>(B): havendo um referencial que foi construído com as escolas, esse mesmo referencial que é do conhecimento das escolas e conta com o contributo das escolas e mesmo dos sindicatos, entre outros, foi construído em conjunto.</p> <p>(C): Nós desenvolvemos esta ideia em conjunto não apenas internamente, no GAOPSER, mas com as escolas. É preciso dizer que o referencial de autoavaliação foi construído com as escolas, com o apoio também da equipa (...) da Universidade Nova de Lisboa.</p>

Categoria C. Desenvolvimento do processo da AQSER	
Subcategoria C2. Constrangimentos	
Indicadores	Excertos de entrevistas
10. Descredibilidade no processo	<p>(B): algumas escolas no início mostraram-se, de certa forma, desconfiadas, reticentes e assustadas com o volume de trabalho, visto que isto acrescenta trabalho às escolas e então numa fase inicial é brutal.</p> <p>(B): No arranque do processo sentimos isso um pouco mais, mas agora não tanto. A desconfiança... Porque eles não estavam habituados a alguém de fora, embora nós sejamos docentes. Nós não fomos avaliar, nós fomos lá para conversar com eles. (...) Esse desconforto que nós sentimos nas escolas gerou algum constrangimento, mas com o tempo foi-se dissipando.</p> <p>(C): não lhe digo que todas as escolas acreditam que estão a fazer um processo útil, não estou a dizer isso. Eu acho que há ainda algumas escolas que não acreditam muito no processo. Mas arrisco a dizer-lhe que (nós estamos a preparar um questionário para mandar às escolas para termos esta perceção mais correta, se elas acreditam naquilo que estão a fazer ou não), eu acredito empiricamente que cerca de 75% das escolas acreditam que este processo contribui para a sua melhoria.</p> <p>(C): existem algumas escolas que ainda não perceberam a utilidade disto [da AQSER]. Ainda não chegaram aqui. Mas vão chegar.</p> <p>(C): Foi difícil levar as pessoas a acreditar que este era o caminho. Mas finalmente estamos a ver que, apesar de o investimento ser doloroso (esta é a palavra que eles utilizaram), ele realmente serve a escola... ajuda.</p>

<p>11. Morosidade no processo</p>	<p>(C): Lento e moroso</p> <p>(C): Fragilidades: como estamos a abrir caminhos e como não é uma coisa que não pudemos recorrer a coisas já feitas às vezes temos avanços e recuos. Temos de nos adaptar e ser flexíveis.</p> <p>(C): Outro ponto fraco é a morosidade na produção da legislação, nós precisávamos neste momento ter já o decreto legislativo regional aprovado e em implementação. Não dependendo de nós, porque ele já está feito. Está mais do que analisado e discutido. Mas também achamos que a legislação está perfeita até ao momento de a implementar, depois dela sair e de a implementarmos vamos descobrir vários defeitos. Mas neste momento achamos que ele está bem, está sólido. Não foi ainda publicado e isso para nós é um ponto fraco, é a morosidade da publicação porque nós precisávamos que neste momento já estivesse publicado, precisávamos que a equipa de avaliação externa já estivesse constituída e precisávamos que já estivessem a ser criados os critérios de avaliação para que as escolas se sentissem mais seguras e soubessem quais seriam os critérios pelas quais vão ser avaliadas. Mas também já lhes dissemos que não vai haver avaliação externa sem primeiro ser produzida essa parte. Portanto, as escolas não têm de temer de um momento para o outro serem avaliadas e não saberem sob que modos. A falta de colaboração de algumas escolas é um constrangimento, mas isso cabe-nos a nós gerir.</p> <p>(C): A falta da publicação do decreto legislativo regional e o desenvolvimento de toda a estrutura do processo de aferição. Neste momento, a dizer a verdade nós temos o processo de autoavaliação, não temos o processo de aferição. E esse é que é o grande constrangimento. Acredito, claramente que o</p>
--	---

	<p>momento que a lei saia, rapidamente (digo em dois anos), se consegue montar toda uma restante estrutura.</p> <p>(D): as escolas ainda não interiorizaram em pleno o processo de autoavaliação. (...) Há pessoas que ainda não o conhecem o processo de autoavaliação, pois talvez esteja só no âmbito da equipa destinada à autoavaliação.</p>
--	--

Categoria C. Desenvolvimento do processo da AQSER	
Subcategoria C3. Sugestões para a melhoria	
Indicadores	Excertos de entrevistas
12. Formação de professores	<p>(A): No primeiro ano como nós não sabíamos como é que era, foi selecionado um membro do 1º ciclo, um do pré-escolar e outro das extras. Mas nos últimos tempos ou neste próximo projeto de avaliação das escolas nós vamos pegar em elementos que já tenham feito formação neste campo, de forma a facilitar o processo.</p> <p>(A): Talvez fosse interessante a Secretaria Regional promover de vez em quando ou todos os anos ações de formação relativamente a este documento. Acho importante a continuação, porque as mudanças dos próprios docentes e das equipas, fazem com que elas se percam um bocadinho quando seguem o referencial comum. A formação é importante para termos sucesso e para que isto tenha realmente valor.</p> <p>(C): Mais formação, definitivamente. É uma fragilidade. Os professores gostam de formação e qualquer coisa, eles pedem mais formação. O nosso acompanhamento, do GAOPSER, podíamos transformar em horas e horas de formação, mas as pessoas gostam de formação institucional, formalizada e essa é uma das questões que podemos melhorar, mas depende de restrições orçamentais. Não é fácil arranjar formação gratuita a este nível porque estamos a falar de formação para professores. E, portanto, tem de ser formação vinda de universidades que é cara.</p>

Categoria D. Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas	
Subcategoria D1. Caraterização da equipa	
Indicadores	Excertos de entrevistas
13. Trabalho cooperativo	<p>(B): Nós felizmente, na nossa equipa de trabalho temos uma relação muito aberta e muito próxima. Tudo aquilo que nós achamos que é importante fazer, nós vamos fazendo.</p> <p>(C): coesão e colaboração interna da equipa</p> <p>(D): a nossa equipa trabalha em conjunto, ou seja, um documento é sempre analisado por todos, debatemos as questões</p>
14. Multidisciplinaridade	<p>(C): nós abrangemos todos os níveis de ensino e isso permite-nos uma gestão de informação e conhecimento muito mais abrangente. A ideia era termos pessoas com diferentes experiências, com diferentes formações de base e também com uma rede de conhecimentos nas escolas.</p> <p>(D): As equipas têm de ser multidisciplinares, têm de ter diferentes conhecimentos, experiências e olhares que ajudem a enriquecer qualquer processo.</p>

Categoria D. Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas	
Subcategoria D2. Competências	
Indicadores	Excertos de entrevistas
15. Análise de documentos	<p>(B): No meu caso específico, eu colaboro muito na análise de documentos, disponibilidade para receber dúvidas na análise de algum parâmetro.</p> <p>(B): com apoiar a melhoria dos processos organizacionais das escolas e nós sabemos que esta melhoria organizacional passa muito pela melhoria dos seus documentos estruturantes. E esta melhoria dos documentos estruturantes, na nossa visão, é conseguida quando as escolas começam a trabalhar em autoavaliação porque está tudo ligado. Se a escola está a fazer um processo de autoavaliação bem consolidado, a escola vai-se aperceber dos aspetos que tem a melhorar e isso vai refletir-se nos documentos. Porque se a escola, no seu relatório de autoavaliação deteta que ao nível do regulamento interno, por exemplo, não estão previstas as situações, vai melhorar o regulamento interno. O projeto educativo deve assentar num diagnóstico feito e o relatório de autoavaliação é o melhor diagnóstico que a escola alcança para fazer o seu projeto educativo, porque do relatório de autoavaliação vão concluir os pontos fortes e os pontos fracos. O projeto educativo é um instrumento estratégico da escola para trabalhar a melhoria, não pode assentar em perceções. Ele tem de partir das conclusões de um relatório fundamentado e essa é a nossa lógica aqui.</p> <p>(D): Nós analisamos muitos documentos nomeadamente o regulamento interno, o projeto educativo, o plano anual de escola e outros instrumentos. Quando cheguei, pediram-me</p>

	<p>para analisar os regulamentos internos de todas as escolas de 1º ciclo.</p>
<p>16. Apoio às escolas</p>	<p>(B): Se nós queremos ajudar as escolas a melhorar e a evoluir nós temos de ajudá-las a construir primeiro. E por isso é que foi criado primeiro este Gabinete para apoiar as escolas a desenvolver o processo de autoavaliação. Nós aqui, não pretendemos apanhar as escolas de surpresa. Não é essa a ideia. Aqui o objetivo é ajudar a refletir. As escolas podem contar connosco. Nós apoiamos a levantar questões porque às vezes estão a analisar dados e não estão a ver que há ali determinadas situações que merecem reflexão</p> <p>(B): A orientação estratégica e o projeto educativo têm sido o nosso foco neste momento, dado que ainda não entrou a avaliação externa e que as escolas estão a melhorar em termos organizacionais. Esse é uma das nossas linhas mestras neste momento, os documentos da escola, falamos em projeto educativo, plano anual de atividades ou de escola, regulamento interno. Nós aqui também temos apoiado outro grupo que trabalha connosco as questões da avaliação do desempenho docente. Também temos apoiado a vários níveis outros.... Trabalhamos como apoio ao diretor em algumas questões, nós colaboramos com as plataformas de dados que integram os dados dos alunos, a PLACE... Há uma série de trabalhos que nós desenvolvemos.</p> <p>(B): Nós aqui também apoiamos as escolas a terem acesso à legislação adequada, pois as escolas muitas vezes recorrem a legislação que não é adequada à realidade da RAM ou que está já fora do seu tempo e então nós tentamos que as escolas também se cultivem e possam melhorar o conhecimento que têm e isso só pode conferir qualidade ao sistema educativo de forma mais abrangente.</p>

(C): Nós não trabalhamos só com as escolas. Trabalhamos com a nossa Direção Regional e trabalhamos com outras Direções Regionais. Mas nem quero ir por aí. Quero ir para as escolas, que é com quem trabalhamos diretamente, ajudá-las a melhorar. Portanto estamos a falar da avaliação do desempenho docente, que também trabalhamos e proporcionamos algum apoio. Estamos a falar da avaliação de escolas que não podemos divorciar da avaliação de desempenho docente, porque eu não posso ter uma boa escola se não tiver profissionais empenhados. Avaliação de pessoal não docente, também damos algum apoio embora não seja a nossa área, mas dentro da nossa Direção Regional estabelecemos relações. Depois temos ainda o desenvolvimento das escolas em termos... por exemplo, agora estamos a fazer um estudo sobre necessidades de formação no âmbito da administração escolar. Porque também vamos tentar apoiar toda a área administrativa das escolas que têm autonomia administrativa e financeira, que são as escolas de 2º, 3º ciclo e secundárias.

(D): Há muitas [funções da DSDO], porque houve um acréscimo de competências ao passarmos para Direção de Serviços. Na portaria n.º 111/2020, de 2 de abril, encontram-se discriminadas todas as funções, entre elas aprofundar a descentralização da administração educativa, apoiar o trabalho das escolas, colaborar com outros serviços e direções regionais e com a própria tutela. Contribuir para a elevação progressiva dos níveis de exigência na realização dos instrumentos de autonomia e gestão. Dar às escolas uma base e aí a escola adota ou não os conteúdos, entre outros.

(D): Quando têm dificuldades nós vamos lá ajudar e perceber como é que fizeram e como é que podem melhorar, levantamos questões e fazemos com que eles próprios encontrem a melhor solução. É este tipo de reflexão que ajuda

	<p>a escola a construir um processo de melhoria e a elevar os seus níveis de confiança. Eles ao saberem que nós estamos ali para os apoiar leva a que se sentiam mais seguros.</p> <p>(D): Nós tentamos ajudar a equipa a procurar soluções e recolher a informação essencial ao processo</p>
<p>17. Formação</p>	<p>(C): vamos dar apoio também em termos de formação a esse nível [da área administrativa e financeira], em colaboração com a Direção Regional da Educação.</p>

Categoria D. Funções da equipa e acompanhamento dado às escolas	
Subcategoria D3. Reflexões dos membros	
Indicadores	Excertos de entrevistas
18. Envolvimento com as escolas	<p>(A): nós não temos uma equipa especializada nisto, ou seja, nós tivemos formações, no entanto os docentes mudam ao longo dos anos e depois essa equipa acaba por ser desfeita. Só alguns membros é que têm algum conhecimento sobre como elaborar um documento destes. Ou seja, o Diretor acaba por ser o marco da elaboração destes documentos. Essa é uma grande dificuldade, por não haver ninguém que diga que realmente sabe fazer isto. Existe o GAOPSER e nós contamos com eles 100%. Essa é uma facilidade para nós. Mas nós não pudemos andar eternamente a recorrer a essa equipa para a nossa autoavaliação e esse é um grande constrangimento.</p> <p>(B): Nós fazemos um trabalho muito em conjunto. Eu estou a dizer “eu”, mas é equipa. Nós reunimos presencialmente. Nós damos prevalência ao contacto presencial. Nós damos muito às escolas e as escolas gostam. E eu gosto muito disso, de estabelecer proximidade com as escolas. As escolas não têm de dar vários passos formais para poderem contactar connosco, apesar de o poderem fazer por telefone ou por email. Mas nós estando lá nas escolas, mais facilmente, através dessa proximidade eles expõem dúvidas, colocam questões que muitas vezes não têm propriamente a ver com o trabalho desenvolvido nesta Direção Regional ou connosco, mas nós procuramos registar para depois passar essa informação para quem tem de responder e não sermos nós a chegar essa resposta à escola. Nós acabamos por fazer uma ponte com as escolas e eu gosto disso.</p> <p>(B): Nós não tentamos orientar as escolas, nem pressionar. O nosso objetivo é relembrar que é importante fazer um relatório</p>

de autoavaliação, que estamos aqui se quiserem tirar dúvidas e que se quiserem enviar uma versão nós podemos ver se estão patentes as reflexões importantes. O nosso objetivo é mesmo ser “o amigo das escolas”.

(B): Agora o nosso trabalho é muito válido e prazeroso, é bom contribuir para a melhoria das escolas.

(B): Nós não vamos para todas as escolas da mesma forma. Nós preparamos as reuniões e atuamos de uma forma muito específica, porque a nós não interessa dar igual a todas. A nós interessa-nos corresponder aquilo que eles precisam, porque estão em patamares muito diferenciados. Portanto, nós temos implementado a cada passo.

(C): entre nós conhecemos quase toda a gente e facilita imenso a nossa relação com as escolas. (...) a maior parte do nosso trabalho depende do nosso canal de comunicação com as escolas.

(D): Tem sido uma mais valia e não é por pertencer a este Gabinete. Eu tenho sentido nas escolas, ou na maior parte delas, que estas contam com o apoio deste Gabinete, agora Direção de Serviços. Telefonam, mandam email e vamos às escolas. Apesar de passarmos para Direção de Serviços vamos continuar a ser GAOPSER e a ter mesma postura colaborativa. (...) Claro que não é fácil para uma escola dizer à tutela que tem dificuldades, mas acho que nos últimos tempos as escolas têm tido uma abertura muito grande, o que foi fulcral para que todas as escolas tenham conseguido melhorias significativas.

(D): Sei que não é fácil para uma escola quando recebe da tutela observações, mas acho que isto está ultrapassado e as escolas aceitam e melhoram. As escolas sabem que mandam os documentos ou duvidas e rapidamente têm a sua resposta. Ninguém fica sem resposta.

	<p>(D): A escola tem de sentir que a administração está ali para apoiar no caminho de autoavaliação, garantindo a eficiência e eficácia neste processo. (...) O tempo que passamos nas escolas é curto, mas é muito importante porque é a partir desse contacto que temos com a escola que podemos arranjar mecanismos para contornar as situações e fazer com que a equipa que lá está na autoavaliação consiga superar, melhorar e continuar a fazer o seu caminho em prol da melhoria.</p>
--	--

Categoria E. Efeitos da autoavaliação	
Subcategoria E1. Instrumento de melhoria da escola	
Indicadores	Excertos de entrevistas
19. Avaliação das necessidades	<p>(A): [a realização da avaliação institucional] é muito vantajosa no sentido que nós temos um referencial comum e isso dá-nos uma base que faz com que todas as escolas da RAM tenham noção daquilo que está a ser feito. E essa base faz com que nós tenhamos noção de tudo o que acontece dentro da escola, naqueles vários eixos onde nós pudemos chegar a uma conclusão mais facilmente.</p> <p>(A): Sim, [a avaliação institucional exerce uma pressão interna e externa para a melhoria] mas penso que esse é o papel deles porque senão as escolas acabavam por não o fazer. Maior parte das escolas tem mérito, gosta de apresentar o seu trabalho, gosta de se mexer, mas outras nem por isso e então nesse aspeto sim.</p> <p>(A): Nós antes de 2014, era tipo a autoavaliação do projeto educativo. Nós fazíamos um relatório no qual nós temos o projeto educativo, mas não existia nada de específico e isto veio dar uma melhoria substancial ao que é que nós temos que ver. Porque às vezes esta visão que nós temos, e eu em específico que sou diretor há 16 anos, acabo por cair na monotonia e pensar que não há nada errado, que está tudo bem. No entanto, quando se pega num documento destes, começamos a analisar e a colocar em questão todos os campos e aí temos a visão que algumas coisas não estão muito bem e isso é muito bom para nós nesse sentido. Dá trabalho e é complicado.</p> <p>(A): É através deste PAQSER que nós conseguimos depois contribuir para um projeto educativo e para um projeto anual</p>

de atividades. É através disto que nós conseguimos analisar as necessidades da escola.

(A): Nós através deste projeto e do próprio documento de avaliação das escolas temos a plena noção de todos estes eixos, do que é que lá está e do que vai acontecer. Apesar de haver a possibilidade não de uma inspeção, mas por exemplo de um GAOPSER, vir a intervir, vir cá verificar. Mas não fiquei surpreendido, tenho muitos anos disto. Fiquei contente com os resultados porque somos uma escola de excelência, ficamos contentes pela positiva com os resultados. Há uma coisa muito engraçada nisto que é, apesar de existir este documento orientador e termos aqui um referencial comum, quando temos os resultados é estranho, mas nós já os tínhamos previsto. No geral nós somos sempre a mesma escola, localizada no mesmo local, com um corpo docente relativamente estável, com os alunos num meio rural médio/baixo, com uma cultura razoável. Ou seja, não existe picos diferentes, não existe diferenças e então torna-se um processo estável e bastante igual. Os nossos resultados tanto nos recursos, processos e nos próprios resultados é quase expectável, já os esperávamos.

(A): Vejo o PAQSER como um instrumento de trabalho, que utilizo no fundo para perceber o que vai acontecer ou prever o que vai acontecer para melhorar.

(B): A avaliação faz parte da nossa vida, em tudo. Está presente em tudo. Nós estamos sempre a avaliar de alguma forma. No âmbito organizacional é fundamental que essa avaliação ocorra de forma sistematizada e fundamentada, porque ela vai ajudar, de certa forma, a compreender o que se está a fazer e a querer fazer melhor.

(B): A escola tem uma responsabilidade e tem de se reorganizar de forma a ajudar e a possibilitar a melhoria.

(B): Não tem mal nenhum reconhecer que temos aspetos a melhorar. Uma organização que não identifica onde tem de melhorar, provavelmente, não se autoavalia corretamente. E mesmo aquelas escolas de topo em termos de resultados e tudo, essas escolas têm de ter algo a melhorar, porque a realidade também está a mudar.

(C): Todos nós temos de refletir sobre o que fazemos, sobre os produtos daquilo que fazemos e tentar melhorar sempre, porque nada é perfeito e, por muito bom que seja, há sempre coisas a melhorar. Portanto, a avaliação institucional segue exatamente os mesmos princípios, tem de haver uma reflexão permanente (interna) e depois se calhar uma observação externa para nos dar um *feedback* e para ver se estamos no caminho correto.

(C): E porque é que [autoavaliação] ajuda? Todas as escolas têm de fazer um projeto educativo, todas as escolas têm de fazer um plano anual de atividades ou um plano anual de escola e as pessoas faziam isso como um pró-forma. É preciso termos um projeto educativo, então vamos fazer um projeto educativo. E ao introduzirmos aqui aquela lógica de que existe um relatório de autoavaliação que define quais são as áreas frágeis da escola e as áreas fortes. Eles têm uma base sólida para construir o projeto educativo e o projeto educativo vai responder a essas necessidades e tem de ser operacionalizado com o plano anual de atividades. Ora, quando as escolas perceberam que a cadeia é esta, eles perceberam que tudo está a ser orientado. Todo o trabalho da escola é coerente, está articulado e é avaliável.

(D): Eu vejo sempre esta questão da avaliação como uma forma de melhorar. Uma construção para a melhoria.

(D): Se a avaliação não tiver um impacto na escola, então não vai servir para nada. Ela tem de ter um impacto e que possa

	<p>impulsionar a escola a melhorar. É sempre a melhoria e para isso temos de olhar para trás.</p> <p>(D): Deste relatório [de autoavaliação] e da avaliação do PEE em vigor resulta num projeto educativo que, de certa forma, é o plano de melhoria de escola. Se o diagnóstico estiver bem feito é fácil fazer um projeto educativo, que tem de envolver toda a gente.</p> <p>(D): Há uma finalidade da avaliação de escolas muito clara que é a melhoria das escolas.</p> <p>(D): ainda esta semana li um relatório que gostei muito, porque a equipa chegava ao final e questionava-se, colocava questões e isso é muito interessante, é isso que faz evoluir a escola, é isso que se quer da autoavaliação, o questionamento constante daquilo que se está a fazer. Se eu não conseguir responder porque é que se está a fazer e para que fim, a autoavaliação não serve para nada.</p>
--	---

Categoria E. Efeitos da autoavaliação	
Subcategoria E2. Resultados sociais	
Indicadores	Excertos de entrevistas
20. Envolvimento e participação da comunidade educativa	<p>(A): Através do PAQSER nós concluímos que realmente precisávamos da participação dos encarregados de educação. Nós moldamos a nossa estratégia de forma a que eles tenham uma participação, através do nosso projeto educativo.</p> <p>(A): O PAQSER no fundo vai dar algumas diretrizes que nós aproveitamos para o meio envolvente. A nossa comunidade educativa é feita no todo.</p> <p>(B): este processo, não é um processo que se deva restringir a uma equipa de trabalho. Este é um processo que é da escola, embora seja conduzido depois especificamente por um conjunto de pessoas, ele deve ser do conhecimento de todos. E há momentos-chave em que ele deve englobar toda a comunidade, inclusive parcerias. Não se deve fechar na própria escola. Apesar de ser um processo interno (autoavaliação), os resultados devem ser dados a conhecer à comunidade, porque só faz sentido desta forma. (...) A escola tem de dar coerência sobretudo ao nível da comunidade e deve auscultar também o pessoal não docente, os pais... por isso é que é um processo de todos, é um processo inclusivo... tem de ser!</p> <p>(B): A partir do momento em que os ausculta e se desenvolve, não só aplicando questionários, mas também devolvendo as conclusões e a registar estratégias porque muitas vezes a Direção ou os docentes, não têm ou poderão não ter acesso às tais situações específicas que cada grupo tem, quer seja pais, pessoal docente. É importante a dada altura devolver conclusões e também registar estratégias. Há várias formas de</p>

o fazer e isso é possível de conseguir. E dessa forma as pessoas sentem que estão todos a trabalhar em conjunto e é muito mais fácil resolver as situações dessa forma.

(B): A escola é uma organização que tem diversos elementos e eles têm a dada altura que refletir em conjunto. Se cada um fizer por si e não pensar um conjunto de parâmetros em comum e em simultâneo, vai ficar algo de fora. Porque depois cada um poderá dar o seu contributo, mas tem de chegar a uma conclusão e tem de trabalhar em conjunto. E têm de saber com quem estão a trabalhar. Portanto, a autoavaliação faz sentido e para a escola, no meu entender, deve ser contínua.

(C): A qualidade da escola mede-se na medida em que ela corresponde às exigências da sociedade ou do meio onde está inserida. A qualidade é sempre relativa. Basicamente a escola tem de corresponder às necessidades da população e se ela tiver um serviço que corresponde a essas necessidades é uma escola de qualidade.

(C): Neste aspeto [do sistema de aferição] as equipas de autoavaliação, os diretores das escolas e os conselhos executivos neste momento já estão cientes desta situação e estão a par. Algumas estruturas de gestão intermédia também estão envolvidas. A comunidade em geral ainda não. Nas escolas de 1º ciclo que são comunidades mais pequenas, os professores estão envolvidos na sua globalidade. Nas escolas de maior dimensão não acredito que estejam, muito menos os pais, embora alguns saibam que existe eventualmente um processo, mas não têm participação direta. Eventualmente participam em alguns questionários, mas não estão cientes do que estão a fazer.

(C): Sim [o sistema de aferição valoriza o papel dos vários membros da comunidade educativa]. Pretende isso, mas só as próprias escolas e as equipas envolvidas é que podem

conseguir isso. Portanto, só num momento em que as pessoas que desenvolvem os processos de autoavaliação acreditarem plenamente na qualidade e nos resultados obtidos desses processos, elas conseguem transmitir isso às suas comunidades. Até lá tenho algumas dúvidas.

(D): tem de haver uma responsabilização de todos, desde o aluno até ao Sr. Secretário Regional da Educação. Todos nós temos uma responsabilização neste sistema educativo.

(D): Tenho a certeza de que cada vez mais as escolas tentam envolver toda a comunidade educativa neste processo. Contudo, por vezes esta questão da autoavaliação não está devidamente divulgada. As escolas têm tido essa preocupação de envolver cada vez mais toda a gente no processo e sentirem parte do processo. Todos fazem parte e não estou só a falar dos professores, mas sim de toda a comunidade escolar.

(D): Há algumas escolas que não ouvem a opinião dos alunos e, se o fizessem, iriam ficar surpreendidas. É preciso perceber que eles têm perceções, sugestões, que nós nunca tínhamos pensado. É preciso auscultar toda a gente e cada vez mais envolvê-los.

Categoria E. Efeitos da autoavaliação	
Subcategoria E3. Resultados obtidos pela autoavaliação	
Indicadores	Excertos de entrevistas
21. Evolução	<p>(A): Nós tivemos uma equipa que teve formação sobre este aspeto, sobre este projeto e eles próprios disseram que nos escapou muito.</p> <p>(B): As escolas estão a melhorar os seus processos porque estão a elaborar os seus documentos com base nas conclusões do seu diagnóstico.</p> <p>(B): apesar do arranque do processo ter sido em simultâneo, elas estão em vários patamares e nós temos procurado adequar cada vez mais ao patamar de cada escola.</p> <p>(B): o que é valorizado para nós é o processo. Há escolas que começaram, por exemplo, num patamar de desconhecimento total em relação ao que era a autoavaliação, enquanto que outras até já assumiram ter práticas de autoavaliação. Nós lançamos um questionário, aliás vários, para saber que conhecimento tinham dos próprios processo de autoavaliação. Essas escolas que achavam que não sabiam sobre o processo de autoavaliação, num instante evoluíram e isso para nós é muito válido. Porque, as escolas que melhoram são as escolas que estão a trabalhar efetivamente na autoavaliação e isso é que é valorizado.</p> <p>(B): Nós temos acesso aos relatórios que as escolas produzem, os relatórios de autoavaliação... Algumas... já um número considerável de escolas conseguem obter resultados que correspondem efetivamente àquilo que detetaram e à realidade das escolas. Outras escolas, ainda sentem alguma dificuldade em detetar aquilo que têm para melhorar e acabam por centrar depois os pontos fracos em questões que não estão</p>

nas mãos das escolas... delas próprias resolver. E dessa forma, não consegue centrar na melhoria, é difícil. Porque, as escolas que têm essa dificuldade em assumir aquilo que devem melhorar, essas estão em maior dificuldade, mas isto é um caminho.

(B): o PAQSER tem sido muito importante nas escolas ao nível dos seus processos e isso já é visível na forma como já se reorganizaram e como introduziram melhorias em várias dinâmicas. Não é só nos documentos, eles próprios tiveram mudanças nos seus processos. A grande maioria das escolas implementaram estratégias diferentes e só dessa forma é que se consegue promover a melhoria. Agora, quando falamos em AQSER estamos a falar num âmbito mais global do seio da escola e isso só será visível se nós formos além da autoavaliação.

(C): Eu acho que é bastante positiva. Nós temos estado a analisar os documentos de todas as escolas para ver se há articulação entre o relatório de autoavaliação, o projeto educativo e o plano anual de atividades. Porque quando chegar ao fim deste ciclo que agora se inicia (estamos a analisar o primeiro ano do primeiro ciclo de gestão de escola) para quando chegarmos ao final destes quatro anos do ciclo de gestão, irmos analisar os resultados (o próximo relatório de autoavaliação e a próxima avaliação do projeto educativo). Queremos ver se as escolas para além de terem feito a articulação dos documentos, que é uma articulação formal, conseguiram de facto atingir os objetivos a que se propuseram desde o início do ciclo de gestão. E aí é que nós vamos ver se eles realmente ultrapassaram os problemas ou não, mas estou em crer que isso vai acontecer. E neste momento a articulação dos documentos das escolas que vimos, algumas delas já estão muito boas, mas outras ainda têm um caminho para percorrer. Mas vamos fazer esse caminho com elas e vamos apoiar.

Estou confiante que, com mais quatro anos, as coisas fiquem estabilizadas na Região.

(D): Há escolas que evoluíram, mas há outras escolas que não evoluíram, não é um processo muito fácil porque têm que avaliar várias dimensões da escola.

(D): Temos de dar tempo a todo este processo de autoavaliação, pois não deu tempo de se avaliar o impacto da sua implementação nas escolas. Falta-nos aqui um fator que é a avaliação externa. No trabalho de acompanhamento as escolas, podemos verificar como tem sido construída e desenvolvida a autoavaliação, que tem vindo a melhorar. Por vezes o relatório de autoavaliação não passa mais do que uma descrição das práticas da escola, mas a autoavaliação não é isso, mas sim questionar continuamente o porquê. A questão da autoavaliação é questionar porque é que nós fazemos assim e é este questionamento que a escola ainda não consegue fazer.

(D): Vou falar em termos de evolução. Eu acho que as escolas evoluíram muito ao nível do processo de autoavaliação. É um processo lento. As escolas inicialmente estavam reticentes porque parece muita coisa para fazer e ficaram assustadas e não sabiam para que isto servia.

(D): Houve escolas de 1º ciclo que deram um salto enorme e estão muito à frente de escolas dos restantes ciclos de estudos. Não digo todas, mas fizeram uma grande evolução e há ali muito trabalho dos professores em todo este processo, principalmente na elaboração do relatório de autoavaliação. Acho que há falta de estruturação do trabalho que têm de fazer e não guardar tudo para o fim do ciclo de gestão, porque depois aquilo não é um diagnóstico, mas sim uma descrição das práticas da escola. (...) Maior parte das escolas fizeram

	<p>um grande progresso e caso surgir-se, agora, a avaliação externa, as escolas estavam preparadas para a receber.</p> <p>(D): Por vezes não temos os resultados que gostaríamos de ter, mas são coisas que nós não controlamos. Nós damos apoio, estamos disponíveis para colaborar na construção deste processo de melhoria. Neste caminho, as escolas também têm de fazer a sua parte.</p> <p>(D): Ainda nos resta um período de tempo para continuarmos a apoiar as escolas no aperfeiçoamento deste processo, antes da entrada da avaliação externa das escolas. Mesmo que amanhã fosse aprovado o diploma, seria preciso constituir equipas, montar toda a logística da avaliação externa e de aferição, e isso ainda leva algum tempo. É de enaltecer o grande investimento das escolas. Atualmente, os diretores de escola perguntam quando vem a avaliação externa, porque as escolas já estão confiantes no seu processo de autoavaliação. Bem ou mal as escolas sentem-se preparadas.</p>
<p>22. Sugestões para as escolas</p>	<p>(B): A tendência é muitas vezes pensar em constrangimentos que a escola não pode resolver e as famílias é que têm de resolver. Mas não. A escola tem de ter capacidade autocrítica, de ser capaz de ver o que pode melhorar e muitas vezes nos processos e não necessariamente nos recursos. É preciso questionar a forma de fazer, que é aí que está o cerne da questão. Se a escola questionar o que faz, indo procurar fazer de outra forma e melhorar, um dia mais tarde se for confrontada com a avaliação externa e ao reconhecer as suas fragilidades, não vem uma entidade externa dizer “você não estão a fazer bem”.</p> <p>(D): Eu já percorri praticamente todas as escolas da Região, já vi muita documentação, e a escola ainda se centra muito nos resultados. Ela tem de olhar num todo, porque a melhoria não é os alunos terem sempre positiva. Não é só na questão</p>

de melhorar os resultados para positiva. Não. Se a escola conseguir que os alunos obtenham progressos, mesmo num patamar ainda que negativo, há uma evolução, uma melhoria. Se o diagnóstico for bem feito a escola vai detetar muito bem os problemas que tem e traçar estratégias de para os superar e melhorar. Mas tem de ser um diagnóstico fidedigno. Porque nós, ao longo da triangulação, percebemos quando as coisas não batem certas e quem é que perde? As escolas e os alunos. Nunca se pode esquecer que estamos a trabalhar para os alunos, para a melhoria das aprendizagens e conhecimentos dos alunos e tem de resultar de um impacto que se quer positivo.

(D): As Direções das escolas têm que mais estar familiarizadas com as orientações e diplomas emanados pela tutela.

(D): É preciso divulgar no meio da escola o que é a autoavaliação, em que consiste e o que é que esta equipa faz. E depois também há uma parte mais técnica que é a questão de como é feita a recolha, como são tratados os dados e depois apresentá-los. Em quatro anos eles têm de projetar isto tudo e depois fazer um relatório, no último ano. Isto tem de estar muito esquematizado para a que a equipa não se perca. É preciso estudar as práticas das escolas no sentido de ajudar a organizar os registos e canais de comunicação cada vez mais eficientes e eficazes com o mínimo dispêndio de tempo de trabalho.

Categoria E. Consequências da autoavaliação	
Subcategoria E4. Autonomia das escolas	
Indicadores	Excertos de entrevistas
23. Críticas	<p>(A): Na minha opinião sim [a AQSER contribui para a autonomia das escolas], porque apesar de alguns acharem que a autonomia das escolas era tal como no Continente, ter autonomia própria e criar um próprio documento é diferente. A autonomia das escolas, às vezes, também passa por nós termos referenciais comuns e percebemos o que nós estamos a fazer em relação aos outros para melhorarmos nós próprios. Isso é autonomia. Termos referenciais de forma a que nós consigamos contribuir para a escola ser mais autónoma.</p> <p>(D): existe uma falta da ousadia das escolas em usar a sua autonomia. A pouca autonomia que têm, não a conseguem usar e às vezes, não se aproveita a legislação para exercer essa autonomia. Ambos os processos, tanto o do Continente com o daqui, tocam nos pontos fulcrais, mas tem de dar uma margem de autonomia para que a escola possa ir mais além de um referencial. Porque o problema do processo de autoavaliação, por vezes, nem está no modelo. Sinceramente, a cultura avaliativa na escola é que ainda não está instituída.</p>